

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS PARA LA MEJORA ESCOLAR

COORDINADORES: PILAR ARNAIZ Y GARY BUNCH





**Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado (REIFOP)**

Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 50 (18, 1) – Enero 2015

***La Educación Inclusiva: reflexiones y experiencias
para la mejora escolar***

Coordinadores: Pilar Arnaiz y Gary Bunch

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

ISSN: 1575-0965
DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99

La Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) es la edición electrónica de la antigua Revista de Escuelas Normales, siendo es un órgano de expresión y difusión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza y la Universidad de Murcia.

Sede Social

Universidad de Zaragoza • Facultad de Educación
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza (España)
Código UNESCO: Preparación y empleo de profesores 5803

Página web

<http://www.aufop.com/>
<http://revistas.um.es/reifop/> (Plataforma OJS - envío de originales)

Diseño de portada y web

José Palomero Fernández * <http://www.josepalomero.com/>

JUNTA DIRECTIVA DE LA ASOCIACIÓN AUFOP

Presidente

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

Vicepresidenta

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Secretario

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

Administradora

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

Vocales

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

Carlos Latas Pérez (Universidad de Extremadura - España)

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona - España)

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP. La REIFOP no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los autores.

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Presidente

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

Editor

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

Editor adjunto

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

Secretaría

Ana Belén Mirete Ruiz (Universidad de Murcia - España)

Administración y distribución

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

Maquetación y revisión de estilo

Micaela Sánchez Martín (Universidad de Murcia - España)

Revisión de normas APA

José David Cuesta Sáez de Tejada (Universidad de Murcia - España)

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

María Pilar Teruel Melero (Universidad de Zaragoza - España)

Base de Datos

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Andrés Escarbajal Frutos (Universidad de Murcia - España)

Relaciones Institucionales

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

María Paz García Sanz (Universidad de Murcia - España)

Soporte Informático

Pablo Palomero Fernández (Universidad de Zaragoza - España)

Carlos Salavera Bordas (Universidad de Zaragoza - España)

Relaciones Internacionales

Sandra Racionero Plaza (Universitat de Barcelona - España)

Jesús Alberto Echeverry Sánchez (Universidad de Antioquía - Colombia)

Gabriel Galarza López (Universidad de Bolívar - Ecuador)

Renato Grimaldi (Università Degli Studi di Torino - Italia)

Juan Mila Demarchi (Universidad de la República de Montevideo - Uruguay)

Erica Rosenfeld Halverson (University of Wisconsin-Madison - EEUU)

Vocales pre-revisores

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)

María Pilar Almajano De Pablos (Universitat Politècnica de Catalunya - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Julia Boronat Mundina (Universidad de Valladolid - España)

Adelicio Caballero Caballero (Universidad Complutense de Madrid - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Nieves Castaño Pombo (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

María Teresa García Gómez (Universidad de Almería - España)

Alfonso García Monge (Universidad de Valladolid - España)
Antonio Gómez Ortiz (Universitat de Barcelona - España)
María Nieves Ledesma Marín (Universidad de Valencia - España)
Mario Martín Bris (Universidad de Alcalá de Henares - España)
Juan Bautista Martínez Rodríguez (Universidad de Granada - España)
Santiago Molina Molina (Universidad de Zaragoza - España)
Jesús Muñoz Peinado (Universidad de Burgos - España)
Ana Ponce De León Elizondo (Universidad de La Rioja - España)
Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira I Virgili de Tarragona, España)

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL / NATIONAL ADVISORY BOARD (44%)

Cesar Coll (Universitat de Barcelona - España)
Mario De Miguel (Universidad de Oviedo - España)
Enrique Gastón (Universidad de Zaragoza - España)
José Gimeno Sacristán (Universidad de Valencia - España)
José Ramón Flecha García (Universitat de Barcelona - España)
Jesús Palacios (Universidad de Sevilla - España)
Ángel Pérez Gómez (Universidad de Málaga - España)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ADVISORY BOARD (56%)

Juan Azcoaga (Universidad de Buenos Aires - Argentina)
John Elliot (University of East Anglia – Norwich, Reino Unido)
Nita Freire (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy – Montreal, Canadá)
Henry Giroux (Mcmaster University - Canadá)
Gordon Kirk (University of Edinburgh - Reino Unido)
Daniel López Stefoni (Universidad de los Lagos - Chile)
Peter Mc Laren (University of California - Los Ángeles, EEUU)
Stephem Kemmis (Deakin University - Australia)
Robert Stake (University of Illinois - Chicago, EEUU)

COMITÉ ACADÉMICO / ACADEMIC BOARD

Pilar Abós Olivares (Universidad de Zaragoza - España)
Vicenta Altaba Rubio (Universitat Jaume I - Castellón, España)
Germán Andrés Marcos (Universidad de Valladolid - España)
Asunción Barreras Gómez (Universidad de la Rioja - España)
Ana Rosa Barry Gómez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)
Joan Biscarri Gassio (Universitat de Lleida - España)
Florentino Blázquez Entonado (Universidad de Extremadura - España)
Herminio Domingo Palomares (Universitat de les Illes Balears - España)
Carmen Fernández Bennosar (Universitat de les Illes Balears - España)
José Fernández García (Universidad de Jaén - España)
María del Pilar Fernández Viader (Universitat de Barcelona - España)
María Sagrario Flores Cortina (Universidad de León - España)
Rosario García Gómez (Universidad de la Rioja - España)
Amando López Valero (Universidad de Murcia - España)

Gonzalo Marrero Rodríguez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)
Constancio Mínguez (Universidad de Málaga - España)
Juan Montañés Rodríguez (Universidad de Castilla-La Mancha - España)
Martín Muelas Herráiz (Universidad de Castilla La Mancha - España)
Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra - España)
Jesús Nieto (Universidad de Valladolid - España)
Antonio Ontoria Peña (Universidad de Córdoba - España)
José Antonio Oramas Luis (Universidad de la Laguna - España)
María del Mar Pozo Andrés (Universidad de Alcalá de Henares - España)
Rosario Quecedo (Universidad del País Vasco - España)
Tomás Rodríguez (Universidad de Cantabria - España)
Óscar Sáenz Barrio (Universidad de Granada - España)
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)
Francisco José Silvosa Costa (Universidade de Santiago de Compostela - España)
Carme Tolosana Lidón (Universitat Autònoma de Barcelona - España)
María del Carmen Uronés Jambrija (Universidad de Salamanca - España)
Manuel Vázquez (Universidad de Sevilla - España)
Luis J. Ventura de Pinho (Universidade de Aveiro - España)
Miguel Ángel Villanueva Valdés (Universidad Complutense de Madrid - España)
Nazario Yuste (Universidad de Almería - España)

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

María Antonia Cano Iborra (Universitat de Alicante - España)
Javier Cermeño Aparicio (Universidad Complutense de Madrid - España)
María Eva Cid Castro (Universidad de Zaragoza - España)
Concepción Martín Sánchez (Universidad de Murcia - España)
Mariano Rubia Avi (Universidad de Valladolid - España)
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid)
Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza)
Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga)
Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid)
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares)
Facultat d'Educació (Universitat de Alicante)
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja)
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria)
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada)
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Córdoba)
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada)
Facultat de Ciències Humanes i Socials (Universitat Jaume I de Castellón)
Facultad de Educación (Universidad de León)
Facultad de Educación (Universidad de Murcia)

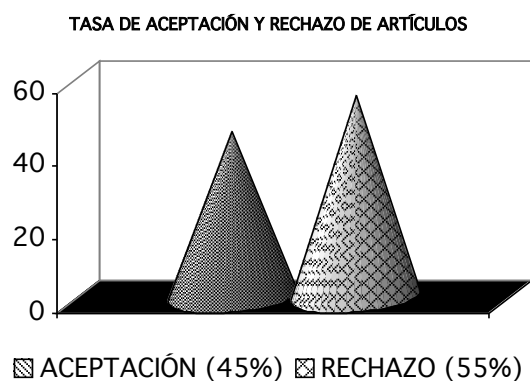
Facultad de Educación (Universidad de Valladolid)
Facultad de Humanidades y Educación (Universidad de Burgos)
Vicerrectorado de Investigación (Universidad de Zaragoza)

ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y BASES DE DATOS
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP
CONSULTAR

<http://www.aufop.com/>
<http://revistas.um.es/reifop/>

ANUALMENTE SE PUBLICA EL LISTADO DE LOS REVISORES DE ARTÍCULOS

<http://revistas.um.es/reifop/>



Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 50 (18,1)

ISSN 1575-0965

ÍNDICE

Editorial: La Educación Inclusiva: reflexiones y experiencias para la mejora escolar

MONOGRÁFICO

La Educación Inclusiva: reflexiones y experiencias para la mejora escolar

Coordinado por Pilar Arnaiz y Gary Bunch

Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. Cómo trabajar Gary Bunch	1
La inclusión como 'North Star' y las perspectivas de la vida cotidiana. Consideraciones sobre las preocupaciones, transformaciones y necesidades de la inclusión en las escuelas en Alemania Andreas Hinz	17
Educación Inclusiva. Sistemas de planificación centrados en la persona, cambio, permutaciones y oportunidades que suponen un reto Jack Pearpoint.....	35
La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde la inclusión: ACADI. Pilar Arnaiz y José Manuel Guirao	45
La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia Pilar Arnaiz, Remedios De Haro y José Manuel Guirao.....	103

Algunos indicadores de satisfacción para el apoyo de estudiantes con discapacidad en Educación Secundaria en Croacia Zrinjka Stančić, Lelia Kiš-Glavaš y Branko Nikolić.	123
Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva Joan Jordi Muntaner, Carme Pinya, Begoña De la Iglesia.....	141
Construyendo una investigación inclusiva en torno a las transiciones educativas Ángeles Parrilla y Silvia Sierra.....	161
Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional José Antonio Torres y José María Fernández-Batanero	177
La educación inclusiva: análisis de las expectativas de los profesores rusos y aspectos importantes en la formación de los docentes Andrey Butenko y Anna Chistokhina	201

MISCELANEA

Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio Gabriela L. Cassullo y Livia Garcia	213
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

International Electronic Journal of Teacher Training (REIFOP)

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Number 50 (18, 1)

ISSN 1575-0965

INDEX

MONOGRAPHIC

Inclusive Education: reflections and experiences to improvement school

Coordinated by Pilar Arnaiz y Gary Bunch

An Analysis of the Move to Inclusive Education in Canada. What Works Gary Bunch	1
Inclusion as a ‘North Star’ and prospects for everyday life. Considerations about concerns, transformations and necessities of inclusion in schools in Germany Andreas Hinz	17
Inclusive Education, Person-Centered Planning&Systems Change Challenging Permutations and Opportunities. Jack Pearpoint Jack Pearpoint.....	35
School self-assessment in Spain for dealing with diversity from an inclusive perspective: ACADI Pilar Arnaiz y José Manuel Guirao	45
Evaluation in primary education as starting point in the development of inclusive improvement plan in the Region of Murcia Pilar Arnaiz, Remedios De Haro y José Manuel Guirao.....	103
Some indicators of satisfaction with the support system for students with disabilities in secondary education in Croatia. Zrinjka Stančić, Lelia Kiš-Glavaš y Branko Nikolić. Zrinjka Stančić, Lelia Kiš-Glavaš y Branko Nikolić.	123

Assessment of Interactive Groups From The Inclusive Education Paradigm Joan Jordi Muntaner, Carme Pinya, Begoña De la Iglesia.....	141
Building an inclusive research on different educational transitions Ángeles Parrilla y Silvia Sierra.....	161
Promoting inclusive schools: analysis of perceptions and needs of teachers from an organizational, curricular and professional development perspective José Antonio Torres y José María Fernández-Batanero	177
Inclusion education: analysis of Russian teachers' expectations and important aspects of school personnel training Andrey Butenko y Anna Chistokhina	201

MISCELANEA

Study of Social and Emotional Competences and its Relationship with Coping in Future Professors of Secondary Schools Gabriela L. Cassullo, Livia Garcia.....	213
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Editorial

La Educación Inclusiva: reflexiones y experiencias para la mejora escolar

Desde que apareciera el movimiento de la inclusión a finales de los años ochenta del pasado siglo hasta la actualidad, se ha recorrido un importante trecho en la lucha contra la exclusión, lo que se aprecia en el desarrollo de la investigación educativa en este terreno, en el respaldo teórico del proyecto, en la consideración de sus principios, en la normativa general y en la aceptación de los valores implícitos de la misma, entre otros, sin olvidar que el terreno ganado aún no es suficiente. Poco a poco el significado de la inclusión va abriéndose camino por los diferentes países del mundo, pero esta batalla aún no ha terminado, no ha sido ganada y es evidente que no ha de desarrollarse en el terreno educativo como único campo de contienda, sino que ha de disputarse en el terreno político, económico y social.

Incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo; excluir, por el contrario, significa mantener fuera, apartar, expulsar. Por consiguiente, la educación inclusiva tiene por bandera los derechos humanos y la equidad debido a la defensa que realiza de los alumnos más vulnerables a los que considera un valor educativo. Así, educar inclusivamente implica una determinada actitud, un sistema de valores y creencias que apoyen las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito.

La educación inclusiva, inmersa en el marco de la escuela comprensiva y de las escuelas eficaces, plantea un modelo que alumbra sobre cómo reformar las escuelas, las prácticas educativas y cómo llevar a cabo la formación del profesorado, con el fin de proporcionar una educación de calidad, ajustada a las características de todos los alumnos. De estas palabras se desprende que son múltiples y complejos los retos que se presentan todavía en el seno de la misma de cara al futuro.

Uno de ellos es la verdadera convicción política, necesaria para dar la cobertura económica que requiere la puesta en práctica de la educación inclusiva, al igual que un verdadero desarrollo normativo que vaya más allá de los grandes principios. Otro reto viene dado por la necesidad de clarificar los rasgos idiosincrásicos de la educación inclusiva, ya que asistimos en la actualidad a la proliferación de medidas específicas para la atención a la diversidad que, sin dejar de valorar su gran importancia y beneficio para los alumnos, muchas veces no son coherentes con el proyecto de educación inclusiva.

Otro desafío estriba en la necesidad de llevar a cabo el discurso de la educación inclusiva del terreno de los principios y de los ideales al escenario del aula y de los centros educativos. De igual forma es necesario generalizar el proyecto de la escuela inclusiva, ya que en la actualidad es un proyecto en el

que creen y se comprometen realmente unos cuantos en los centros, generalmente los más vinculados a las tareas de atención a los alumnos con necesidades de apoyo educativo. Se plantea como algo casi anecdótico, como experiencias puntuales muchas veces y no como un planteamiento general de centro.

De igual forma, el recorrido investigador-teórico-conceptual ha sido bastante extenso, pero se siguen confundiendo algunos de sus principales axiomas, hasta tal punto que en ocasiones se llegan a concebir como prácticas inclusivas experiencias que se sitúan más bien en un escenario segregador-integrador. De ahí la necesidad de emplear guías de autoevaluación que nos permitan tener un referente claro a la hora de concebir el proyecto de la educación inclusiva y poner en práctica actuaciones de mejora que posibiliten el cambio.

Otro de los grandes retos de la educación inclusiva es la formación del profesorado para la creación de aulas y centros verdaderamente inclusivos. Con este fin no basta la "extensa" formación recibida por los especialistas, sino que se requiere que la formación del profesorado de educación general tienda a ser más especializada para poder atender a la diversidad del alumnado y, a su vez, la formación del profesorado de apoyo sea más general, en el sentido de que dicho profesorado pueda trabajar en contextos de aula ordinaria y apoyar a todo el alumnado.

En los artículos que componen el presente monográfico se presentan aportaciones que darán luz sobre los retos planteados y marcarán caminos por donde avanzar. Encontraremos una visión sobre la situación de la educación inclusiva en diferentes países, así como instrumentos y prácticas para convertir en realidad la educación inclusiva.

El primer artículo, escrito por Gary Bunch, profesor Emérito de la Universidad de York en Toronto, expone la heterogénea situación de la Educación Inclusiva en Canadá, uno de los países pioneros en el movimiento inclusivo en el mundo. Sus reflexiones, fruto del análisis que realiza, ponen de manifiesto las diferencias entre las provincias de ese país y plantean una serie de estrategias para que la Educación Inclusiva se convierta en una realidad, ya que la misma se caracteriza por un modelo más productivo académica y socialmente que la Educación Especial.

El artículo de Andreas Hinz, profesor de Educación Especial e Inclusiva en la Universidad Martin Luther de Halle-Wittenberg, presenta el desarrollo de la educación inclusiva en Alemania desde una perspectiva legal y práctica. Su exposición enfatiza los esfuerzos que se están realizando en su país para deshacer malentendidos sobre el verdadero significado de la educación inclusiva y establece las condiciones necesarias para su desarrollo en las escuelas, teniendo en cuenta los apoyos y procedimientos que son necesarios para llevarla a cabo.

El tercer artículo viene de la mano de Jack Pearpoint, director del Centro Marsha Forest en Toronto. Su trabajo pone de manifiesto las consecuencias negativas que puede provocar la colonización del lenguaje de la inclusión, hecho que en su opinión socava los logros conseguidos en los últimos años por la educación inclusiva. Asimismo explica cómo los recortes presupuestarios en educación están afectando notablemente a las personas que necesitan una ayuda extra, de manera que impera la filosofía de hacer más por menos y más rápido, acumulando a los estudiantes con discapacidades en aulas en las que la principal actividad es esperar.

Pilar Arnaiz y José Manuel Guirao, profesores de la Universidad de Murcia, presentan en su artículo un instrumento para la autoevaluación de centros de educación infantil, primaria y secundaria, desde una perspectiva inclusiva (Guía de Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión, ACADI), capaz de generar a través de la serie de indicadores que lo componen, una reflexión colegiada por parte del profesorado y establecer procesos de mejora a partir de los resultados obtenidos. Dicho instrumento está formado por cuatro cuestionarios que pueden ser utilizados de forma independiente y que permiten la evaluación del contexto escolar, la utilización que se hace de los recursos existentes en los centros, el desarrollo del proceso educativo y los resultados que se consiguen respecto a las metas establecidas en el centro.

Una aplicación práctica del instrumento ACADI, en la parte referida a Proceso Educativo desarrollada por cuatro centros de educación infantil y primaria, constituye el artículo quinto. Sus autores son Pilar Arnaiz, Remedios de Haro y José-Manuel Guirao de la Universidad de Murcia. Su aplicación ha permitido identificar en las instituciones participantes sus fortalezas y debilidades en cuanto a la planificación y organización de la enseñanza, el respecto a los estilos de aprendizaje, la relación del centro con su entorno y la implicación del alumnado en su propio aprendizaje, ..., facilitando procesos para la mejora escolar.

Zrinjka Stančić, Lelia Kiš-Glavaš y Branko Nikolić de la Universidad de Zagreb en Croacia presentan un interesante estudio realizado en educación secundaria en el que se evalúa el grado de satisfacción respecto al sistema de apoyo existente en ese país, preguntando a los propios alumnos discapacitados, a sus padres, directores de colegios e institutos y coordinadores profesionales - pedagogos y psicólogos-. Los resultados encontrados describen las diferencias encontradas entre los participantes y muestran la necesidad de que haya una mayor coordinación entre los diferentes organismos de apoyo y las instituciones educativas.

El séptimo artículo está dedicado a la evaluación de grupos interactivos en el marco de la educación inclusiva y ha sido realizado por Joan-Jordi Muntaner, Carme Pinya y Begoña de la Iglesia de la Universidad de les Illes Balears. Este trabajo nos adentra en el conocimiento de los grupos interactivos y presenta un trabajo de investigación que profundiza en el estudio de las variables que determinan que un grupo interactivo sea o no inclusivo. Los resultados obtenidos permiten establecer propuestas de mejora a nivel de centro.

El siguiente artículo, cuya autoría es de Ángeles Parrilla y Silvia Sierra de la Universidad de Vigo, nos introduce en una investigación inclusiva en torno a diferentes transiciones entre etapas educativas y que ha supuesto para los participantes nuevas formas de aprendizaje acerca de la construcción compartida y colaborativa del conocimiento. Desde este paradigma de investigación este trabajo destaca la importancia de los momentos y periodos de transición educativa ya que según su consideración pueden contribuir a la inclusión o exclusión del alumnado.

Los profesores José-Antonio Torres y José-María F. Batanero, de las Universidades de Jaén y Sevilla respectivamente, escriben el noveno artículo en este monográfico. En el mismo contribuyen a dar respuesta a uno de los retos planteados como es conocer las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional y siempre desde un prisma inclusivo. El conocimiento de las mismas desvelan aspectos de todo interés acerca de cómo promover escuelas inclusivas.

El último artículo del presente monográfico ha sido escrito por los profesores Andrey Butenk y Anna Chistokhina de la Universidad Federal de Siberia en Krasnoyarsk. En el mismo describen el escaso nivel de la educación inclusiva en Rusia y la falta de un apoyo estatal decidido para su desarrollo. La formación del profesorado es otra tarea pendiente, lo que redundará en una baja motivación del mismo para atender al alumnado con necesidades educativas especiales. Para lograrlo han desarrollado un programa de entrenamiento para el profesorado de las escuelas primarias que les enseña los elementos básicos de la pedagogía inclusiva, a fin de que puedan atender a los alumnos con menos capacidades.

El Consejo de Redacción

Monografía:

La Educación Inclusiva: reflexiones y experiencias para la mejora escolar

COORDINADORES:

Pilar Arnaiz y Gary Bunch

Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. Cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 1-15.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214311>

An Analysis of the Move to Inclusive Education in Canada. What Works

Gary Bunch
University of York

Abstract

Canada often is regarded as a leading nation in the area of inclusive education and disability. As Andreas Hinz (2006) of Germany writes, Canada “has made inclusion a hallmark of its educational systems”. This view is valid regarding four of the 13 provincial and territorial jurisdictions in Canada. Following the advent of Inclusive Education as a more socially just approach to education and students with disabilities, different understandings have developed across the nation. Nine governments consider Inclusive Education to be a value system that does not mandate education in the same classrooms for all students. These governments maintain the Special Education Model for those students considered unable to benefit from education in the same classrooms as their typical peers. The three northern Territories and the Atlantic province of New Brunswick also believe inclusive education to be a value system. However, these jurisdictions have moved beyond the Special Education Model and its dependency on various levels of segregation for many students with disabilities. On the basis of social justice and stronger academic and social education, these four education systems are developing and employing organizational and pedagogical strategies that support inclusion of all students in regular classroom settings.

Key words

Inclusive education; organizational and pedagogical strategies; reflective teacher; educational community.

Contacto

Gary Bunch, GBunch@edu.yorku.k, York University, Toronto, Canada.

Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. Cómo trabajar

Resumen

Canadá a menudo es considerado como una nación líder en el área de la educación y la discapacidad inclusiva. Como Andreas Hinz (2006) de Alemania, escribe, Canadá "ha hecho de inclusión el sello distintivo de sus sistemas educativos". Este punto de vista es válido con respecto a cuatro de las 13 jurisdicciones provinciales y territoriales en Canadá. Tras la llegada de la educación inclusiva como un enfoque socialmente más justo para la educación y los estudiantes con discapacidades, se han desarrollado diferentes interpretaciones a través de toda la nación. Nueve gobiernos consideran la educación inclusiva como un sistema de valores que no obliga a llevar a cabo la educación en las mismas aulas para todos los estudiantes. Estos gobiernos mantienen el Modelo de Educación Especial para aquellos estudiantes que consideran incapaces de beneficiarse de la educación en las mismas aulas que el resto de sus compañeros. Los tres territorios del norte y la provincia atlántica de Nueva Brunswick también creen que la educación inclusiva es un sistema de valores. Así que estas jurisdicciones han ido más allá del Modelo de Educación Especial y de su dependencia de los diferentes niveles de segregación para muchos estudiantes con discapacidades. Sobre la base de una justicia social y de una educación académica y social fuerte, estos cuatro sistemas de educación están desarrollando y empleando estrategias organizativas y pedagógicas que apoyan la inclusión de todos los estudiantes en aulas regulares.

Palabras clave

Educación inclusiva; estrategias organizativas y pedagógicas; profesor reflexivo; comunidad educativa.

Introduction: Initiation of Inclusive Education in Canada

This article focuses on Canada's federal government role in Inclusive Education, and roles of Provinces and Territories with attention to where Inclusive Education flourishes and where it does not. The next pages outline Canada's situation. Discussion moves from focus on the challenge of change to the practice of Inclusive Education and closes with examples of inclusive teaching strategies supportive of inclusive practice. Change and practice are the essentials of Inclusive Education.

The Canadian situation is somewhat different than that of most nations when it comes to elementary (approximately 9 years) and secondary (approximately 4 years) education. As a result of Canada's constitution the federal government has no authority at these levels of the education system. Authority at these levels is strongly guarded by Provinces and Territories.

Until the late 1980's the Special Education terms "mainstreaming" and "integration" were in general use across Canada with reference to students with disabilities are placed full-time or part-time in regular school settings. Other students with disabilities are placed full-time in special schools or in segregated special classes within regular schools. Many educational authorities confuse integration with Inclusive Education and use the terms as if they were synonymous. Winzer (1999) clearly illustrates this belief in her diagram of the Special Education Model. Inclusive Education is a completely different Model that does not use the term integration nor does it divide students with disabilities based on their degree

or type of disability. Many Canadian governments and educators do not appear to understand the difference between the two Models.

Growth of Inclusive Education

I begin with the story of the birth of the term “inclusion” as applied to disability and education. In the late 1980’s Marsha Forest and her husband Jack Pearpoint convened a meeting at Frontier College, Toronto, Ontario of people from across North America who believed that education for persons with disabilities was not progressing satisfactorily under the Special Education Model. They believed that insufficient progress, both academically and socially, was being made. Social justice is not a strong quality of the Special Education Model and does not lead to appreciation of the abilities of students with disabilities. In fact, it is a negatively-based model emphasizing placement in the school system based on degree of disability. At the meeting in Toronto, following considerable discussion, the term “Inclusion” was adopted as the term preferred regarding their vision for persons with disabilities.

The term inclusion rapidly became popular. It was adopted by increasing numbers of parents and advocates and even by some progressive educators. The term has now entered the common vocabulary around the world. At a 1994 meeting in Salamanca, Spain, with specific reference to those with disabilities, UNESCO endorsed inclusion of all students in the same regular school classrooms. Other groups of marginalized students were mentioned, but the focus of the Salamanca Statement was on those with disabilities and their education.

Over the period since 1994 Inclusive Education has been welcomed by many and decried by others. It remains a controversial educational topic. Nevertheless, the values of Inclusive Education have been accepted in an increasing number of nations. Inclusion is strongly supported by research studies, such as that by Bunch and Valeo comparing the outcomes of Special Education and Inclusive Education (2004). The 2006 UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities confirmed global Inclusive Education for students with disabilities, and increased emphasis for other marginalized groups, thus causing the aforementioned confusion in Canada. In Canada Inclusive Education is a term now used by all school systems to refer to all these marginalized groups. However, most provincial governments leave the door to Special Education wide open, suggesting lack of full commitment to the new global policy when it comes to students with disabilities. In these jurisdictions educational inequity remains the case.

Provincial and Territorial Responses

Canada consists of 10 provinces and 3 northern territories. Following UNESCO’s 1994 Salamanca Statement for students with disabilities did not change to inclusion for most students and teachers in Canada. In turn, no real change for most Canadian students with disabilities followed the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) of 2006. However, the term “Inclusive Education” was specifically extended to other marginalized groups of students at this point, allowing all educational systems to use the term in their policy statements. Again, most have not changed their approach to students with disabilities.

Provinces and Territories develop policies for education independently of each other. Though there is a degree of collaborative discussion among Provinces and Territories, the

arrangement is loose and does not mandate change to educational policy or practice across jurisdictions. The situation is similar for universities responsible for teacher preparation at the undergraduate and graduate levels. Even within the same province universities maintain their individual independence in designing and offering courses and undertaking research dealing with Inclusive Education. There is overlap in course offerings, but no consonance from province to province or within provinces from university to university. Though most offer courses on social justice and on Inclusive Education, the focus of interest is questionable when it comes to students with disabilities. Emphasis tends to be on the other marginalized groups mentioned in the CRPD. The result is that the Special Education Model is accepted by most graduating teachers. In large respect, this is due to little in-class input on Inclusive Education and practicum periods almost exclusively in schools that adhere to the Special Education Model (Bunch, 2014). Most educational jurisdictions have opted for inclusive policy for students with disabilities in theory, but have not mandated it as compulsory in practice. One Province, New Brunswick, has adopted Inclusive Education as policy and practice, as have the 3 northern Territories. In these areas of Canada, governments have made it clear that Inclusive Education involves all students, no matter what differences, such as disability, exist among students. For example, the Northwest Territory (NWT) Education Act specifies:

Inclusive schooling is more than a method or strategy. It is a way of life that is tied directly to the value system that values diversity. Inclusive education is also a philosophical and practical education approach which strives to respond to individual needs, and is intended to assure equal access for all students to educational programs offered in regular classroom settings. Inclusive education is mandatory within the NWT school system.

The experiences of NWT and the other jurisdictions named have proven that Inclusive Education works when it is employed with all students, including those with disabilities

Whereas unequivocal statements exist in the three northern territories and one Atlantic province, nine provinces elude full commitment to Inclusive Education practice. A portion of students with disabilities are enrolled full-time in regular classroom settings while others are segregated in special classes and special schools. This is the Special Education Model in practice. For instance, a 2000 Saskatchewan Ministry of Education report, *Directions for Diversity: Enhancing Supports to Children and Youth with Diverse Needs*, views inclusion:

To be a philosophy and a set of related practices that have implications for the location of a child's instruction and location may not always be in the regular classroom all the time.

This overview of the state of Inclusive Education in Canada indicates that a confused picture exists. A number of jurisdictions have embraced Inclusive Education in both theory and practice for all students. However, the majority of governments recognize inclusion as a value system that does not mandate regular classroom placement for all students. These jurisdictions have placed caveats, such as that of Saskatchewan, in their policies that permit continuance of the Special Education Model. In British Columbia policy also, the practice of inclusion is not necessarily synonymous with integration in regular classrooms... unless the educational needs of the student with special education needs...indicates that the educational program for the student with special needs should be provided elsewhere" (British Columbia Education Act, 2008).

Despite an "escape" clause similar to those of Saskatchewan and British Columbia the Ontario Hamilton-Wentworth Catholic District School Board (HWCDs) in Ontario is an

example of a local school system that has moved to Inclusive Education in theory and in practice. HWCDS became the first school system globally making a definite change to Inclusive Education in policy and practice (Hansen, Leyden, Bunch & Pearpoint, 2006)

It is not only Canadian governments and school systems that are slow to act on the values of inclusive education. A number of authorities known for their expertise in education of students with disabilities defend the Special Education Model. Reference in this regard was made earlier to Winzer (1999) who considered integration and inclusion to be synonymous. This clearly is an example of confusion regarding the meanings of Inclusive Education and of Special Education. The two terms definitely are not synonymous. The two approaches to education of students with disabilities reflect diametrically different understandings of educational equity and practice.

Inclusion and Inclusion Strategies

The Inclusive Education Model rejects almost all of the beliefs supporting the Special Education Model. Chief among them is the belief that segregation is a stronger response for many students with disabilities. The foundational belief of Inclusive Education is that students with disabilities learning with their typical peers, and in ways similar to their peers, is academically and socially more beneficial for all students involved. Inclusive Education means that regular classroom teachers take ownership of all students in a class regardless of difference. The regular classroom teacher is the model for all students in the classroom. However, the classroom teacher does not act alone. Special Education Teachers (SET) are needed to provide support when and as appropriate. Educational Assistants (EA's) also are available in a support role. Parents and the entire student group in the classroom should be a natural part of the support team. These are the guidelines of Inclusive Education.

As noted, confusion is found in Ontario. Though provincial policy is Inclusive Education, the provincial Ministry of Education has not yet moved to enforce the policy in practice when it comes to students with disabilities. Nevertheless, the Ontario Ministry of Education evidences clear understanding of the value of Inclusive Education. A Ministry of Education Publication (2006) expresses a set of guiding principles and key themes that, if put in force, would do much in terms of realizing inclusive education for students with disabilities.

Belief 1: All students can succeed.

All students can demonstrate competence in literacy and numeracy. Teachers can ensure their students' success by getting to know them through ongoing observation, assessment, and evaluation, and then carefully establishing the next steps which each student needs to take in order to learn.

Belief 2: Universal design and differentiated instruction are effective and interconnected means of meeting the learning or productivity needs of any group of children.

Universal design ensures that the classroom and other learning environments are as usable as possible for students, regardless of their age, ability, or situation. Teachers should also aim to respond to the specific learning profiles of individual students with differentiated instruction.

Belief 3: Successful instructional practices are founded on evidence-based research, tempered by experience.

Children with special needs benefit most when teachers deliver programming informed by both professional judgement and domain knowledge supported by empirical evidence.

Good pedagogy is based on good research. Basing instruction on sound research will avoid the pitfall of following trends lack efficacy.

Belief 4: Students with special needs may receive important support for programming from a number of people, but the key educator for literacy and numeracy development is the classroom teacher(s). Classroom teachers are ideally placed to gather ongoing assessment data and monitor student learning. They have the advantage of knowing the child well and can provide valuable feedback to others working with the student.

Belief 5: Each child has his or her unique patterns of learning.

Patterns of learning may vary greatly within a classroom. Teachers need to plan for diversity, give students tasks that respect their abilities, use dynamic and flexible grouping for instruction, and provide ongoing assessment.

Belief 6: Classroom teachers need the support of the larger community to create a learning environment that supports students with special education needs.

Despite such clear understanding of the values of Inclusive Education and how Inclusive Education practice can be put in place, Ontario and the majority of other provinces are not putting the vision into practice. Examples of teaching strategies known to work in support of inclusion close this article. Theory and practice are inextricably intertwined in Inclusive Education.

The Canadian educational community is not unique in recognizing the value of Inclusive Education policy in theory then not carrying the theory through to practice in schools and classrooms. One example is India.

Patricia Mascarenhas a writer in India (2014) comments that Inclusive Education has stalled there despite clear national policy. She notes that Government departments and NGOs dealing with special schools, the existing primary India service system for students with disabilities, believe that Special Education and Inclusive Education are synonymous. A few organizations (such as ADAPT centered in Mumbai) are to initiating Inclusive Education, and are making notable, though limited progress. Almost all school systems in India continue with the Special Education Model despite national policy.

Naturally, inclusive change does occur overnight. It is a process that depends on committed leadership at all levels of education. If reaching that goal is not the objective of the in-class team, there is likelihood that change will not continue. My experiences in various nations, such as Canada, India and Russia, have shown me that if one does not accept the value and importance of inclusion, and if it is not clear that everything done in schools and classrooms is directed toward the goal of strong academic and social Inclusive Education, equitable education for students with disabilities will not evolve. A spin-off concern is that other students, parents and teachers will not have close understanding of the potential of students with disabilities, but continue to concentrate on what they have difficulty with. This reality has implication for friendships between the two groups and reduction of employment opportunities as adults. Typical students who are accustomed to segregation of their peers will carry that experience throughout their lives to the detriment of their peers with disabilities. This fact is realized in the Sandbox Project (Snowdon, 2013), the data of which reveals that the significant majority of young Canadian adults with disabilities graduating from education “live lives of isolation and loneliness” from lack of bonding with their typical peers in early life.

On the positive side is the growing realization that students with disabilities are much more alike other students than previously thought. Until recently the education community believed, and many continue to believe, that students with disabilities are so different from

other students that many cannot learn beneficially in the same classrooms as their typical peers. This belief is a central underpinning of Special Education, now considered by the U N and many educators to be outmoded. The Inclusive Education Model challenges and moves past the long-held belief that academic and social segregation are needed to educate students with disabilities. One must not ignore that when students with disabilities were first admitted to the education system, they were accepted only in special schools. Eventually, some students with disabilities were placed in regular schools, though within special classes, then some were placed in special classrooms on a part-time basis and in regular classrooms otherwise, and finally more were placed full-time in regular classrooms, though other students with disabilities were segregated in the same school. This movement of some students closer and closer to regular classroom settings has signaled weakness in the Special Education Model. Bunch (1994) mapped this continual change.

Wikipedia does a sound job of noting the basic differences between the two Models, realizing what many governments and educators have not.

Inclusive Education differs from previously held notions of 'integration' and 'mainstreaming', which tended to be concerned principally with disability and 'special educational needs, and implied learners changing or becoming 'ready for' accommodation by the mainstream. By contrast, inclusion is about the child's right to participate and the school's duty to accept the child. Inclusion rejects the use of special schools or classrooms to separate students with disabilities from students without disabilities. A premium is placed upon full participation by students with disabilities and upon respect for their social civil, and educational rights. (Downloaded 11/17/2009).

The change has convinced the United Nations and a growing number of governments, academics, educational administrators, teachers, support personnel and parents that a leap forward, a leap to a socially just, equitable approach, not just another limited change, is needed. Once this realization takes place the stage is set for Inclusive Education for all. The practices developed by Canada's three northern territories and the province of New Brunswick are proof that teachers can handle the change.

At present we are engaged in struggle between those who continue to support the Special Education Model and those who recognize and accept need for the Inclusive Education Model. Gary Thomas and his co-authors (2001, 2004) are excellent resources on understanding the struggle. The struggle promises to be lengthy, as the education system is strongly resistant to change involving central elements of its belief system. Nevertheless, research and professional experience are documenting that, once put in place, Inclusive Education is academically and socially more beneficial for all students than is the Special Education Model. Following up on the six Beliefs presented earlier, strategies such as the examples on the following pages have supported progressive educators and are known to work. We have looked at the theory of Inclusive Education, now we look at practice.

As stated earlier, the job of all classroom teachers is one of continual adjusting of her/his teaching to meet the learning characteristics of students in order to enable learning. Enabling learning is already a basic teaching strategy known by all teachers. It is common practice. Teaching concepts such as cooperation with parents, multiple intelligences and learning styles are examples of how teachers already work to enable the learning of all students. These strategies work for students with disabilities as well as for typical students. They are within the average teacher's knowledge. This concept of enabling is central to Inclusive Education. I use the term Enabling Adjustments to describe teaching practice as having clearer meaning for teachers and parents than do the administrative terms

“modification” and accommodation”. Among resources regarding enabling practice are some of mine and my co-authors (1996, 2006, 2009).

Examples of various enabling adjustments

Foundational Beliefs of Inclusive Education:

- Learning with their typical peers and in ways similar to these peers is academically and socially more beneficial for students with disabilities.
- Typical teachers should and can be the central figures in the education of learners with disabilities.
- Regular classroom teachers take ownership of all students in a class regardless of difference.
- Regular classroom teacher is the only person who can make all students feel that they truly belong to the regular classroom.
- Regular classrooms are the only places where all children of a community come together to make their future friends and acquaintances and to understand the capabilities and capacities.

As an experienced teacher and administrator in Special Education, I questioned the idea of Inclusive Education when I first heard of it in the 1980's. As a researcher I decided that I would undertake an observer study in school systems that had moved to inclusion. I wanted to put Inclusive Education to the test. The study ran over three years with me and a research assistant as observers in classrooms. We took notes on how the teachers taught all students, with particular focus on the students with disabilities. As I witnessed the enabling relationships between teacher and typical students' interactions with their peers with disabilities, I began to see the positive results of the inclusive approach. The following teaching strategies that follow are taken from notes made during the study. During that period, I found myself thinking in terms of how teachers enabled student learning. This experience led me to the concept of Enabling Adjustments (2006). Examples of teacher strategies follow.

Basic Teaching Strategies

The central support for all students is the regular classroom teacher. The teacher's tools are the regular classroom curriculum and a repertoire of Enabling Adjustments. Also, the development of an in-class team led by the teacher and supported by Special Education Teachers, Educational Assistants, other professionals, and by the parents and other students is fundamental.

Students must be uppermost in the mind of the teacher. This is the teaching strategy that must underlie everything a teacher does for all students. An effective teacher tries to understand how the students in her/his class can learn best. Then he/she plans an approach to teaching that supports how the class of students learns. While most students will be able to work comfortably within this general approach some students may have specific learning needs, which should be considered. For these students Enabling Adjustments and the in-class team can be powerful supports.

Dealing with the Universal Curriculum with Equity

As a special education teacher I learned that curricula different in many respects from those taught to typical students were basic to teaching in special schools and in special classrooms. A major pillar of Inclusive Education is that all students work from the same curricula. Studying the same teaching topic means everyone sharing some of the same basic knowledge. This brings equity to the classroom experience and strengthens relationships today and in the future. This does not mean that all students deal with exactly the same aspect of the lesson topic at exactly the same complexity, at exactly the same speed, with exactly the same expectations. The teacher must decide which variables in learning need to be adapted to meet the student's needs. Whatever decisions are reached all students learn in the same curricular area under the classroom teacher's instruction, even though someone from the in-class team or others are assisting the students with disabilities just as they support their typical peers. These other personnel or students do not take responsibility for what the student with disabilities learns. They work as a team with the regular classroom teacher as team leader. In inclusion, this is a primary consideration.

The Reflective Teacher: Questions to Ask Yourself While Teaching

The wise teacher reflects on what is to be taught and how it should be taught. Questions such as the few samples here strengthen classroom pedagogy for all.

- What are the most important points of this lesson for all students? Which are minor points that elaborate a topic, but are not fundamental for this particular student? Be flexible on whether or not mastering the minor points needs to be expected of all students, given individual abilities. Understanding the major facts may be sufficient for certain students and within the student's capacity.
- How do my students learn best? Does anyone need a different approach, if so, which approach supports his or her best learning?
- What Enabling Adjustments can I use in this situation?

Handling Enabling Adjustments

As noted, teachers constantly make adjustments to facilitate student learning, adjustments such as inserting a little extra challenge for those who can speed ahead or reducing the level of vocabulary for other students can be effective. Simple Enabling Adjustments such as walking near certain students whose attention tends to wander to remind them gently to focus on the task at hand. This permits students to share responsibility for their learning. These are examples of easy adjustments designed to lead all students to the greatest individual progress. The term "individual progress" is of importance. It is the glue that binds all classroom teaching together. My experience is that classroom teachers quickly understand the reasoning and methods behind Enabling Adjustments. It takes a bit of time to work Enabling Adjustments into one's teaching repertoire. The litmus test is whether making helpful adjustments is a process that strengthens classroom pedagogy. I have seen teachers teach this way in countries as varied as Canada, Malta, India, Hong Kong, the United States, Germany, and Italy. Need for good, positive teaching does not change from nation to nation.

As noted earlier, good teachers automatically adapt their teaching for typical students. What too many regular class teachers might not have learned is that it is much the same process for all students regardless of difference. The following are samples of simple teaching strategies that support teaching for all.

Management Plan for Behaviour: Observation is a Powerful Tool

Most students do not act out without reason. When acting out occurs, it is not likely to last for a long time or be frequent. Usually there is a reason, such as medical needs, as with migraine headaches, or the student might be reacting to being bullied without the teacher seeing the initial bullying. Being aware of which students are possible bullies helps. Other students may be able to inform teachers when they see that a student is likely to act out or be bullied. However, the best tool is the observant eye of the teacher. Once the source of inappropriate behaviour is known, the teacher can intervene. It is valuable to let other students know what you are doing so that they can work along with you. After all, every classroom is a community. Here are suggested steps in understanding how to handle behavioural concerns.

Step 1: Identify behaviours of concern. Focus on 1 or 2 central behaviours initially and other lesser behaviours later.

Step 2: Observe target students in various settings. Watch for what sets off behaviour. Is the present environment the problem?

Step 3: Observe what other students are doing. Are they the cause of the behavior?**Step 4:** Put observations together as a map to anticipating behavior. Can you identify triggers for behaviour? Other people, such as parent and students, can be helpful in identifying triggers.

Participation with Other Students

Collaboration among students is increasing internationally as a teaching tool. Collaboration benefits all students and is of particular value for some. The days of the quiet classroom are passing in many jurisdictions. Now the idea is for quiet when that is suitable and controlled oral and physical interaction when that fits. Flexibility works at all levels of education.

- Neighbour Share: Allow quick chats between students to ask brief questions to clarify points or share advice on how to approach a lesson.
- Homework Friends: Set a time for 2 or 3 students to compare homework efforts, discuss any problems and share approaches to questions.
- Know – Want – Learn Groups: (Use when introducing a new topic.) Encourage students to review together what they already know about a topic, and then move to what they need to learn now.
- Drill Partners: (Use to embed knowledge) Students ask each other questions on mathematic facts, science facts, literature readings, important dates, spelling, vocabulary and other aspects of what is being learned.
- Pairing for Book Reviews: (Use to expand range of readings and general knowledge.) Students interview each other about books they have read, noting main characters, plot significant events and other aspects.

Caution: Avoid having only typical students taking leadership in such activities. This creates a sense of inequality with one group being charitable to the other. As long as students are treated with charity, equity cannot exist.

Mathematics Adaptations

Teach key terms and vocabulary in advance. Others can help.

- Tape numberlines or other routinely needed information to student desks for quick reference. Do not rely too much on memory for those who have difficulties in this area.
- Use real situations and materials. Use real money, , play card games dependent on math knowledge. Have parents shop with children and to involve them in using their math knowledge. Avoid artificiality. Make learning real.
- Simplify language when teaching mathematics. Be as concrete as possible.
- Set up a Mathematics Friend (partner or helper) among classmates.
- Use calculators only when the basic math steps have been learned.
- Homework

Teachers must consider the type and amount of homework for students with varied needs. Also, parents should be encouraged to monitor homework without actually doing it for the students. Some advice on how to handle homework for parents here might be of value.

- Consider attention span of student when assigning homework. Work with parents to set up supportive strategies.
- Set clear, simple directions. Write out directions if necessary.
- Individualize amount of homework according to student characteristics.
- Allow alternative homework formats. Questions can be read aloud to student by parents, or recorded instructions to build student independence.
- Preparing student to listen to and follow directions.
- Make certain student is attending and facing you when instructions are given.
- Provide students with a schedule for each day.
- Set up partnerships among students.
- Combine oral directions, pictures, simple vocabulary, diagrams, physical cues.
- Provide a set of written or recorded directions.
- Describe critical parts of task individually.
- Have student repeat task instructions.
- Break task down into smaller parts if necessary.
- Ask student to repeat each instruction.
- The above are examples of simple strategies to support Inclusive Education.

Strategies such as these are familiar to regular teachers who use them with regular students. They can be extended to students with disabilities. It also is useful to maintain a record (Appendix A) of areas that affect success in undertaking change as a useful guide.

Conclusion

Given the support of the United Nations, UNESCO and other global organizations and an increasing number of nations advocating change to Inclusive Education for students with disabilities, it seems that change to Inclusive Education will take place. Further supporting the move to a more socially just educational approach are the many school systems and schools that have made the move. This analysis suggests that all school systems prepare to emulate these pioneers. Contact such systems and share knowledge. Become familiar with research and resources on inclusive practice on social justice and academic progress. Teachers wish to do their very best for students but need active support and strong leadership. Many teachers are struggling with the change toward Inclusive Education and look to their leaders for support. Leadership from governments and educational authorities is a key element in facing change.

It seems the tide of education is toward decisive change. Just as King Canute of England could not stop the tide from continuing to rise in England, the tide of change to Inclusive Education at the global level promises to continue to rise.

The essential realization that many are missing in moving to inclusive change is that Inclusion has two parts. The first is the initial realization that Inclusive Education is a more productive academic and social approach than is Special Education. The second is Inclusive Education is not Inclusive Education unless all students study together in the same classrooms of the regular school system.

References

- British Columbia Ministry of Education. (2008). *Directions for placing students with disabilities*. Victoria. British Columbia.
- Bunch, G. (1994). Canadian Perspectives on Inclusive Education: From Here to There: The Path to Inclusive Education. *Exceptionality Education Canada*, 4(19-35).
- Bunch, G., Lupart, J. & Brown, M. (1997). *Resistance and Acceptance*. Unpublished report.
- Bunch, G. (1999). *Inclusion: How To: Essential Classroom Strategies*. Toronto. Inclusion Press.
- Bunch, G. & Valeo, A. (2004). Student Attitudes Toward Peers with Disabilities in Inclusive and Special Education Schools. *Disability and Society*, 19(1). pp. 61-76.
- Bunch, G. (2006). *The Basics: Supporting Learners with Intellectual Challenge in Regular Classrooms*. Toronto. Inclusion Press.
- Bunch, G. & Valeo, A. (2009). *Inclusive Education: Emergent Solutions*. Toronto. Inclusion Press.
- Bunch, G. (2014) *Manuscript in preparation-Teacher Preparation for Inclusion*.
- Hansen, J., Leyden, G., Bunch, G. & Pearpoint, J. (2006). *Each Belongs: The Amazing Story of the First School System to Move to Inclusion*. Toronto. Inclusion Press.
- Hinz, A. (2006). A World of Difference: Inclusive Education in Canada and Germany. *Education Canada*, 46(1).
- Ontario Ministry of Education. (2005). *Education for All: The Report of the Expert Panel on Literacy and Numeracy instruction for Students with Special Education Needs, Kindergarten to Grade 6*. Toronto, Ontario. Author.

- Northwest Territories. (2006). *Education Act*. Ministry of Education. Nunavut.
- Saskatchewan Ministry of Education. (2000). *Directions for Diversity: Enhancing Supports to Children and Youth with Diverse Needs*. Ministry of Education. Regina, Saskatchewan.
- Snowdon, A. (2013). *The Sandbox Project: Strengthening Communities for Canadian Children with Disabilities*. University of Windsor, Windsor, Ontario.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Open University Press. Buckingham, U.K.
- Thomas, G, & Vaughan. (2004). *Inclusive Education: Readings and Reflections*. Open University Press. Berkshire, U.K.
- Wikipedia. Downloaded in 2009). *Inclusion (education)*.
- Winzer, M. (1999). *Children with Disabilities in Canadian Classrooms*. Prentice Hall Allyn and Bacon. Scarborough, Ontario.
- U.N. (2000). *Convention on Rights of Persons with Disabilities*. U.N., Paris.
- UNESCO. (1994). *Salamanca Statement and Framework for Actions on Special Needs Education*. U.N., Paris.

Anexos

ENABLING ADJUSTMENTS RECORD FOR FACILITATING INCLUSION

		YES	No	Partial
1	Are nondisabled peers in the setting?			
2	How many learners with disabilities are in setting?			
3	Will nondisabled peers & disabled peers interact ?			
4	Is a minimum of peer to peer assistance needed?			
5	Can natural and nonintrusive supports be used?			
6	Does the setting match the age of the student?			
7	Are the materials matched to student's age?			
8	Is the activity appropriate for student age?			
9	Is activity familiar to the student?			
10	Can the student start, or be taught to start, activity?			
11	Need the task be adjusted to facilitate participation?			
12	Can the materials be adjusted for participation?			
13	Is special equipment needed?			
14	Is peer support available?			
15	Is the setting accessible?			
16	Is the activity based on the general curriculum?			
17	Is support needed from a special education teacher or other person?			
18				
19				
20				

Author

Gary Bunch, GBunch@edu.yorku.k, York University, Toronto, Canada
Gary Bunch is Ed.D, Ph.D. Hon.) is Senior Scholar, Professor Emeritus at York University, Toronto, Canada. He has worked in the area of education and disability for more than 50 years, initially as a classroom teacher and a school administrator in special schools for students who were deaf, and then as a University Professor since 1975. He has extensive experience in both Special Education and Inclusive Education. He is an active researcher and has written a number of books and articles focused on education and disability, particularly the practice of Inclusive Education. In recent years he has worked as a consultant on Inclusive Education in a variety of nations

Hinz, A. (2015). Inclusion as a 'North Star' and prospects for everyday life. Considerations about concerns, transformations and necessities of inclusion in schools in Germany. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 17-33.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214321>

Inclusion as a 'North Star' and prospects for everyday life. Considerations about concerns, transformations and necessities of inclusion in schools in Germany

Andreas Hinz

Martin-Luther-University Halle-Wittenberg

Abstract

Focusing on the development of inclusive education in Germany in the last 15 years, this article proceeds in three steps. First, after a short sketch of the legal situation and its discussion, the idea of inclusion in schools is illustrated. It is followed by a critical reflection on the development of the inclusion discourse in education policy, associations and in science of Germany. Finally, some necessary conditions for a coherent development in different areas are highlighted.

Key words

Inclusive education; Germany; legal situation; education policy; inclusion in schools.

La inclusión como 'North Star' y las perspectivas de la vida cotidiana. Consideraciones sobre las preocupaciones, transformaciones y necesidades de la inclusión en las escuelas en Alemania

Contacto

Andreas Hinz, andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de, Martin-Luther-University Halle-Wittenberg, Germany. This text was translated by Laura Spahmann who studies at the Martin-Luther-University Halle-Wittenberg. A big thank you goes out to her!

Resumen

Centrándose en el desarrollo de la educación inclusiva en Alemania en los últimos 15 años, este artículo consta de tres partes. En primer lugar, después de un breve esbozo de la situación jurídica y su discusión, se expone la idea de inclusión en las escuelas. Le sigue, en segundo lugar, una reflexión crítica sobre el desarrollo del discurso de la inclusión en las políticas de educación, asociaciones y en la ciencia en Alemania. Por último, se destacan algunas condiciones necesarias para un desarrollo coherente en distintos ámbitos.

Palabras clave

Educación inclusiva; Alemania; situación legal; política educativa; inclusión en las escuelas.

Introduction

Around the turn of the millennium, the educational inclusion term was introduced into the German-language professional discourse with the aim of clarifying what is involved internationally in inclusion. Until then, German-speaking countries had been largely separated from this international debate about inclusion (Hinz 2004, 2009a, 2010). The much-quoted Salamanca Statement of 1994 is often incorrectly referred to as the beginning of the inclusion discourse. Because the educational inclusion term was unknown in German-speaking countries at that point in time, 'inclusion' was translated with 'integration' in the declaration. In fact, the discourse originated in the 1970s in the US (Hinz 2008).

Today, the situation is different: As a consequence of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN 2008), inclusion is discussed to an extent and with an intensity that was unimaginable a few years ago. And as with any term that represents a new orientation and quickly becomes a blurred till contourless fashion concept, now almost everything is declared as inclusion what is to be shown as positive and progressive. Consequently, it is also quite possible to argue that the legal claim on implementation of an inclusive school system is met (Boban/Hinz/Kruschel 2013). This is logical and dramatic at the same time as this allows the real meaning of inclusion to disappear more and more. By now, inclusion in many places represents rather a caricature: Schools that are already under a lot of pressure in many respects need to include and 'cope with' 'even all the children with disabilities' under insufficient staff, neuter and qualification-related conditions. Thus, inclusion appears as an additional heavy burden – the opposite of what is actually intended.

Inclusion as an entitlement

With the decision of 'Bundestag' (Federal Parliament in Germany) and 'Bundesrat' (Federal Council of Germany) in March 2009, the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities came into force in Germany. Particularly Article 24 on education causes massive discussions because thereby also Germany committed to an inclusive education system that ensures non-discriminatory access to public school and the possibility of lifelong learning for children and young people with disabilities (UN 2008). The official translation with its – obviously biased – attenuation of the pressure to act by incorrectly substituting 'inclusion' by 'integration' can't change this fact because the official languages of the UN are legally binding.

Very quickly after the resolution on the Convention, the question about legal consequences was raised, the answer to which is marked by many controversies. It is certain that none of the German school laws at that point in time met the requirements of the Convention – all

of the 16 need to be changed (Poscher/Langer/Rux 2008). According to the international lawyer Riedel (2010), two legal claims derive from the Convention:

- The Convention as an individual entitlement gives parents of children with disabilities the right to a 'non-discriminatory access to the public school system'. The exercise of this right may not be counteracted by resource reservations. This implies - unlike it is often announced - neither the introduction of an option for parents between general and special education nor the demand for a speedy abolition of all special schools.
- The Convention as a systemic entitlement requires the education system in general to be developed in a more inclusive direction – quickly and with effective measures.

In addition to these two legal claims, effective arrangements and high-quality education are claimed, though without defining what that actually means. In this respect, it is not surprising the 'Kultusministerkonferenz', the coordinating body of the federal states responsible for education, takes a different position. First, an immediate individual entitlement is denied for which the amendment of Education Acts is seen as necessary. Furthermore, the systemic entitlement is negated completely by identifying general and special school as equal value educational institutions which both need to be provided (KMK 2011). After a time of widespread uncertainty among representatives of educational administrations about the actual tasks and methods deriving from the Convention, now quite diverse actions of the German federal states can be observed.

With the UN Convention, the discussion about inclusion in Germany sees an unexpected boost, resulting in a massive public debate about its implementation (for examples see Hinz, Körner & Niehoff 2008, 2010). The downside of this development is an increasing reduction of the inclusion discourse to issues of disability. The usual flattening of new terms and concepts to fashion trends and "in-terms" is a further downside (Haerberlin 2007). In connection with the proof of own up-to-dateness and ensuring of corporate interests of (special-) institutions (e.g. VDS 2009), the result is an increasing trend towards transformation and deflection of the inclusion term and its potential. This isn't only the case with educational administrations but also with diverse academics who declare inclusion to be more or less a synonym for integration and thus relate inclusion primarily to issues of dealing with disability and reintegration of the special education system (Klemm/Preuss-Lausitz 2011, 29-32, Preuss-Lausitz 2011, 37-39). Such an understanding abandons the innovative potential of the inclusion concept which is reduced to the question of special needs which can be delegated to special education quite easily. However, considering the international discourse it becomes quite clear that inclusion affects much more than questions about just practices with respect to the difference of disability in the educational context.

Inclusion in schools as a 'North Star'

The discourse about inclusive education is out worldwide – everywhere, education systems are challenged to reflect how they deal with human differences, particularly with ascribed characteristics being important for educational processes. Thus, all countries are confronted with the challenge to reduce discriminatory barriers in the education system.

In other countries, inclusive education is also related to other aspects of diversity, for example in India with "poverty, cultural bias, systemic exclusion" (Alur 2005, 130). Thereby, systemic barriers are focused rather than 'paupers', 'girls' and the 'disabled'. At the same time, in various contexts, it is possible to find evidence for an international awareness for

the limitation of 'inclusive education' to aspects of disability – and in many cases alienation from this narrowed understanding can be identified, for example in the context of South Africa: „There is a tendency in education circles to equate the international inclusive education movement with disability and other ‚special needs‘. ... It is important to address the challenges of inclusion in the context of addressing *all* forms of discrimination. This means that discrimination and exclusion relating to social class, race, gender and disability and other less obvious areas (such as different learning styles and paces), should be addressed in a holistic and comprehensive manner” (Lazarus/Daniels/Engelbrecht 1999, 47f.; emphasis in original). Apparently, internationally, there are different positions with respect to the question of reasonable width or narrowness of the inclusion focus. In this connection, interests of associations play a critical role: For example, disability associations in South Africa ensured that local inclusive education didn't adopt the english concept of „barriers for learning and participation“ (Booth/Ainscow 2002) which aims to reduce barriers for learning and participation of all people involved, children as well as adults. Instead, with a stronger focus on aspects of special education, „barriers for development” (Naicker 1999) students can be confronted with in various ways are highlighted.

The limitation of inclusive education on a single aspect of diversity – disability – appears to be already problematic because people act in various contexts and processes of discrimination can't be limited to a single aspect. Therefore, a one-dimensional concept of inclusive education can't meet the comprehensive demand of inclusion. Rather, the special position of the respective group of people and the focus by effected persons themselves and their social environment on impairment is strengthened, a process with well-known consequences (Booth 2008, Boban/Hinz/Plate/Tiedeken 2014).

Reflecting the international discourse on educational inclusion, four cornerstones can be identified (Hinz 2004, 46f.): Inclusion ...

- addresses diversity in a positive way. It is perceived not as something which needs to be reduced by organizational arrangements but as a productive moment, all conflicts and tensions included,
- includes all dimensions of diversity (abilities, gender, origins, first languages, races, classes, religions, sexual orientations, physical characteristics and other aspects) which aren't as hitherto discussed separately but brought into a general view,
- is oriented towards the civil rights movement and counters all tendencies towards marginalization because of attributions and
- represents the vision of an inclusive society.

Thereby, it becomes clear that inclusion has a visionary share und thus is never fully achievable. Nevertheless, 'Inclusion as a North Star' gives orientation for next steps of development which can be addressed immediately – and on the basis of the UN Convention have to.

For a differentiation of inclusive education Tony Booth's distinction of three perspectives on inclusion makes sense (2008, 53-64):

The first perspective focuses the *participation of persons*. The question is the full participation of the person in all societal contexts. On this level, also legal debates might take place which investigate the realization of human rights. In this respect, it can be problematic if participation is perceived as dependent on overcoming a disabling characteristic – such a view can have discriminating consequences because the person might be reduced to this single 'characteristic' and other characteristics might be ignored.

The second perspective refers to *participation and barriers in the system*. Existing systems, as for example schools, are asked how they deal with the diversity of their learners. While on the first level, the problem is located rather in the individual person, the second perspective locates it in the system itself. The systemic quality is examined.

A third perspective aims the *implementation of inclusive values*. The basic value orientation of a system is central here, various aspects are at issue. This involves themes as for example participation, equality, community, sustainability or non-violence. Equally, questions about the meaning of courage, joy and love play a role. Every system is based on values – the question is how conscious they are and how far there's a consensus.

One perspective stays necessarily limited, only its supplement allows for an inclusive overall perspective: The participation of persons, the criticism at systems and the shared inclusive basic orientation are necessary aspects of continual reflection.

The challenge of inclusive education: to design opportunities for learning

The pedagogical challenge of inclusion can be described in more detail (Boban/Hinz 2012): How far schools have an inclusive quality depends largely on their design of learning processes. Thereby, it plays a central role how active or passive and how prescribed or self-selected children and young people can learn. This is not only the case with pupils but also with the work of professionals as well as with employees of institutions for advanced training, of education authorities and ministries...

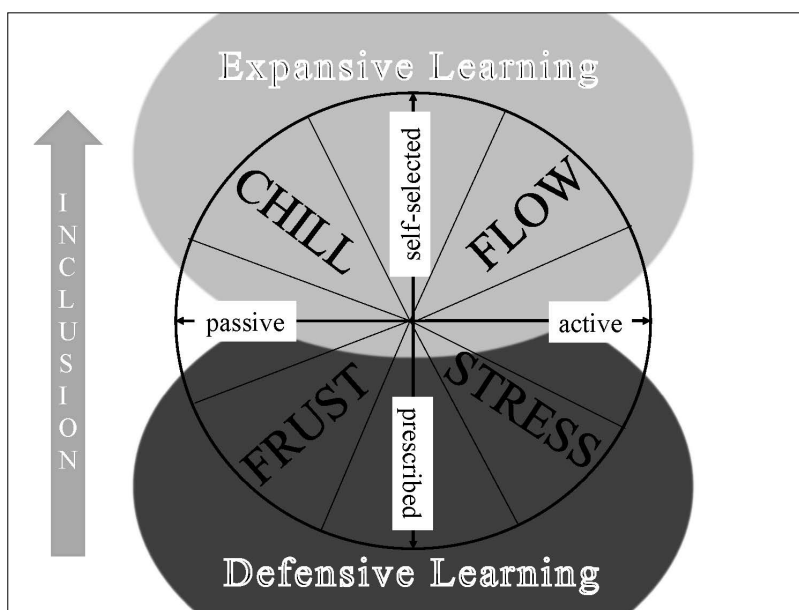


Figure 1. Conditions of learning and their possible consequences (Boban/Hinz 2012, 71)

Is activity primarily made up of fulfilling prescribed tasks, many people get stressed. By contrast, if sitting still and listening is in the majority, some people develop frustration. Often in learning groups, both mechanisms come into effect at the same time. In teacher-centered lessons, teachers get into the difficult 'engine-brake-dynamic' so that they need to push some students and slow down others. Ultimately, the high level of stress for teachers emerges because they hold all learners in a mode of „defensive learning” (Holzkamp 1992, 9) with curricular heteronomy.

The hidden curriculum shows that questions and interests of learners as well as their individual abilities and strengths don't come into effect. Instead, it's important to satisfy teachers by fulfilling their tasks. Following Holzkamp, externally controlled learning aims the defense of punishment; important is the „accountability of learning achievements at the respective supervisory body“ (1995, 193). What is learnt hereby, may be in part fragmentary knowledge but primarily people learn how to take the next hurdle without a clash. Often it's even possible to see from the outside that learners linger in a ‚stand-by-mode‘ because their bodies react by releasing cortisol (when frustrated) or adrenalin (when stressed).

By contrast, self-determined learning stimulates the release of serotonin (in the flow-mode), endorphins and oxytocin (in the case of action and relaxing with others). Thus, it becomes clear which sphere holds the potential of mortification and which contributes to health. Is there a large degree of activity in the “flow-channel” and the intense engagement with a certain thing succeeds, people feel refreshed and rise up inspired and happily exhausted. What is needed then in order to calm down, relax and above all to process the experience, is very little activity: possibilities for ‘hanging out’. Such relaxation which allows the processing of things absorbed - two necessary elements of learning – is so far very little valued in educational institutions, at its best in breaks. Inclusive education widens the possibilities for „expansive learning“(Holzkamp 1995, 191).

Bridges between vision and daily life – Indexes for Inclusion

Great visions such as inclusion tend to remain without consequences if they can't be connected to everyday practices. The different versions of the Index for Inclusion which underline the process character of inclusion, can help with the design, construction and maintenance of this bridge. Therefore, inclusive education is to be understood as a process whereby all people involved work together to reflect the current educational situation in all its aspects. By improving their responsiveness to the different requirements and needs of learners and staff, they take next steps towards an inclusive ‘North Star’. So, inclusion also means to take care of yourself – and therefore all people involved agree that they only take such big steps that they can handle it well, without overcharging yourself and others. Meanwhile, there are versions of the Index for schools (Boban/Hinz 2003), for early years and childcare (Booth/Ainscow/Kingston 2006) as well as for communal contexts (MSJG 2011). Depending on the question, there are different versions of the Index for educational institutions – sensibly with broad participation of the participants internally and in cooperation with respective external associates.

Firstly, the indexes suggest how the development process can be addressed systematically – based on known principles and phase models of systemic organizational development. Furthermore, with a high level of detail, they show which aspects schools can include in their considerations about inclusive development.

Thereby, the framework is made up of three dimensions and two sections respectively (Boban/Hinz 2003, 14-17, 53-96):

- *to create Inclusive Cultures* refers to the self-understanding of schools and includes aspects which tell something about the level of development in community-building and clarity of fundamental values.
- *to establish Inclusive Policies* relates to the internal organization of schools and refers to the question of how far a school is progressed in its development of a ‚school for all‘ and how far diversity is supported.

- to develop *Inclusive Practices* means the day-to-day-business of teaching and asks for the orchestration of learning processes and the mobilization of resources.

Each dimension and its two sections include a number of indicators which are defined through lots of questions. The result is a big buffet of questions from which not only the inspiring ones are to be chosen but also the people involved can add their own questions. Although at first glance about 560 questions may trigger stress, it is important to seize the variety of the buffet as an offer to pick out the tastiest educational parts of it and select the next steps. The Index can become most effective for action when the participants relate its questions to their own situation and develop new perspectives through dialogue (for examples see Boban/Hinz 2011).

Inclusion in schools in Germany – the discourse in its development

In the following, different tendencies to transformation processes or, in other words, changes which transform the original into something different in an interest-driven way, are elaborated. They're applied to discourses in educational policy, in academics and in their interplay.

Inclusion in the discourse of educational policy: transformation into de-segregation

As a consequence of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the debate about inclusion has seen a massive upswing. However, it can also strengthen the perspective on inclusion as a special theme with a special target group – people with disabilities (Boban/Hinz 2009, Hinz 2009b). Yet internationally, this tendency has already existed before the UN Convention, as the discourses in different contexts show, for example in India or South Africa (Boban/Hinz 2008a).

It's quite comprehensible that social and educational policy as well as educational administration takes the opportunity to understand inclusion in a more specific and thus less comprehensive way so that it is also easier to declare inclusion as accomplished. Additionally, such an understanding can avoid or reduce education policy-initiated conflicts which might flare up with the question of the fundamental approach to diversity and the 'dangerous proximity' to the old debate about school-structures of the 1970s.

With such a perspective, there are two problems: Firstly, although inclusion is discussed rhetorically, the focus is on de-segregation, namely on those pupils which so far haven't been included into or have been excluded from regular school. Thus, it's logical to place the focus on those for which the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities claims de-segregation. Ultimately, this can be understood as the continuation of special education and consequently in the ministry of educational and cultural affairs, experts for special education hold leading positions. However, the question arises what inclusion has to do with that – at least if one follows the international discourse as described above (Booth 2008).

Secondly, the local discourse often misjudges that the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities doesn't proclaim special rights for a special group of people but simply highlights and concretizes the general, universal and thus indivisible Declaration of Human Rights (1948) for a certain group of people because this appears to be necessary – such as the International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (1965), the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (1979), the Convention on the Rights of the Child (1989) and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006).

The preliminary conclusion is that rhetorically the discourse in educational policy involves inclusion but in reality focuses the de-segregation of students with special educational needs. So it is not surprising that

- ministries for educational and cultural affairs strive exclusively for new structures of, special educational support' in the regular school,
- programs for teacher training focus on special education (Amrhein/Badstieber 2013) and partly curdle to ,inclusive qualifications' with emphases on learning, language and social-emotional development in the sense of ,special education light'.
- special education teachers are generally declared as experts in inclusion – what they're no more than others – and
- all other aspects of inclusion as well as all other professions and competencies remain to a large extent unconsidered.

Dramatically, the development planning by the ministry of educational and cultural affairs is largely limited to structural issues that are fixed top-down by legislation and decrees. Procedural and innovation strategic aspects would have to ensure that teachers get the chance to be competent in inclusive education. In the face of procedures which are determined by administrative logic, orientation towards departmentalizing and legislative periods, it is not surprising that in some federal states inclusion is perceived by teachers and parents as a reckless austerity program and as a consequence, the mood changes. After having moved from the discussion about ,whether' to ,how', now there's the real danger of going the next step to ,why for Christ's sake'.

Inclusion in academic discourse: transformation in the development of special needs education

As in social and educational policy, there are similar trends towards adaption to special educational needs in the academic discourse. It's possible to find numerous attempts to construct inclusive education as a continuum to special education (see for example Biewer 2009). Such depictions share the same narrow focus on people with disabilities. Thus, almost all other aspects remain unnoticed – at best social differences and possibly gender appear.

Furthermore, there are arguments how special education can contribute its specific skills. Lately, the “Response-to-Intervention”-model (RTI) has gained some prominence. It favors intense diagnostic attendance of all children in primary school by tests in cultural techniques. Depending on the results, individual support measures are introduced, as for example in the case of the „Rügener Inklusionsmodell“ (Mahlau et al 2011). In extensive training programs, teachers in several federal states are prepared for inclusion with RTI.

Originating in the context of North-America, this approach aims an early „identification and prevention of learning and behavioral problems by an integrative organization of pedagogical and special educational support“ with three levels of support (Liebers/Seifert 2012). On the basic level, there are regular screenings of all students. Additionally, the learning level is analyzed at least three times a year and teachers collect diverse information. Based on this, the second level analyzes the learning progress of students identified as prominent by implementing frequent learning controls once or twice a week. Finally, for students reacting ,not responsively' it follows a third level with a further intensification of individual support over a longer time or more extensive differential diagnostics with further standardized „tests for monitoring the cognitive, socio-emotional, linguistic, motor-driven and receptive competencies“ (ibid).

The alignment with tests, particularly with the problematic promise of a linear connection between diagnostics and support, gives cause for concern (Kautter et al. 1998). In the case of RTI, a clear behaviorist approach shimmers through which is based on a linear idea of learning, aims a massive reinforcement of learning development controls and represents the idea that it is possible to arrive at normality by intervention and without any reference to the lifeworld.

With such basis assumptions, RTI conflicts with inclusive education and its idea of learning as an active, expansive process, its acceptance of individual learning paths and accompaniment, including productive friction, between general concepts of development and individual formation of interests, learning-steps and learning paths in positive interdependence, as for example in the case of cooperative learning, pluralistic learning in democratic education (Boban/Hinz 2008b) or additional creative activities (Burow 2011).

RTI is an approach which suggests alleged secure and systematic preventive procedures for teachers in general schools. With RTI, the responsibility of the special needs profession shall be increased up to 25% of all pupils. Its effectiveness hasn't been clearly proved and meanwhile is seen rather critically, even in North America (Moser 2013, 140). The ambivalent relation between prevention and inclusion and the basic conflicts between the basic assumptions of RTI and inclusive education are masked out. Thus, the reasonable impression may arise that Special Needs Education tries to open up a new field and aims to gain an inclusive label by intensifying its cooperation with Teacher Education. That RTI is accepted so willingly by ministries and seems attractive to many teachers can be explained by its clarity and the promise of a systematic control of childhood development, a promise which can't be kept.

Development prospects of inclusion in schools – new power constellations?

RTI - in this respect only a small jigsaw piece - gains currency in a time in which increased effectiveness of education by evaluation, inspection, international comparative analyses and screenings is on the agenda anyway. The economization of the education system is promoted and the pressure on the productive development of 'human capital' grows, also on and by educational science (Radtke 2003). There are several arguments for the thesis of Radtke which he put forward on the conference of researchers in inclusion in 2014 that a triangle of economy (through its foundations which massively influence education), educational policy and embedded science forms a new center of power which finances educational research and thus also defines and gains its legitimacy through appropriate enquiries and studies. This corresponds with the reduction of previous educational opportunities in universities through cost reduction with short study programs and minimized research funds. The impression arises that inclusion is caught by these power interests and thus the previous discourse is increasingly expropriated.

This trend may be illustrated by an example: The education summit in June 2013, organized by the Federal Ministry for Education and Social Affairs as well as the 'Conference of Education Ministers', made it very clear that inclusion is to be reduced to the aspect of disability and is to be aligned with special education. Expert reports by the German Institute for International Educational Research which were carried out in connection with the conference (Döbert/Weishaupt 2013) were mainly rewarded to academics that aren't relevant in inclusive education. If a proven researcher in inclusion is involved, this is qualified by an RTI representative. Experts are massively reminded not to widen inclusion – a very clear way of development control and a proof of Radtke's power triangle. In the future, the previous research about inclusion might face the alternative of either bending into predefined research programs or remaining outside.

Necessary conditions for a coherent development of inclusion in schools

Finally instead of a conclusion some aspects are highlighted which are important for a sensible, 'inclusion-compatible' and 'inclusion-sustaining' development.

Focusing on inclusion as a whole

First of all it is necessary to keep the complete width of inclusion in mind. If this doesn't happen, there are problematic consequences with regard to content and innovation strategies. Is inclusion understood in the wide sense, it's clear that every general school – and indeed much more educational places – is responsible for this topic. Furthermore, inclusion is a cross-cutting theme which can be incorporated so that other themes being on the agenda can be looked upon with 'inclusive glasses' and thus a clearer view or additional aspects may result. By contrast, is inclusion limited exclusively on disability, the responsibility is quickly assigned to special needs education, especially committed ('integrative') primary schools feel predestined or are chosen, for example, to function as 'specially equipped schools'. Other general schools and Teacher Education can lean back and start to delegate tasks and responsibilities. Only if there's a wider understanding of inclusion, inclusion is the direct task of all schools and integral part of school development.

Focusing on structural and procedural support for inclusion

To enable the development of inclusion, clear structural guidelines and consents on the part of the people responsible are essential. The reliable equipment with resources is indispensable; however the devil is in the respecting detail because concretely it has to be defined which resource is necessary for resolving a specific problem or situation – especially difficult with a systemic focus. Often existing resources are used very rarely – be it pupils or extracurricular cooperation partners. As great as the stressor of the 'one-teacher-system' may be, also irrespective of inclusion, and as important it may be to overcome the existence of the lone warrior – to establish a continuous 'two-teacher-system' everywhere is neither necessary nor affordable. Second adults quickly threaten to leave the classroom with 'the disruption' instead of initiating a shared thinking process with the learning group about how to deal with the challenge. The solution of staff problems definitely can't be found in the mass recruitment of 'inclusion helpers', a solution which is chosen at the moment because of shortage, helplessness and missing staff flexibility with respect to other resources. This is a homemade problem which emerges if federal states establish two parallel systems (segregation and integration) as a 'peacemaking solution' for the long term which is, by the way, not in accordance with the UN Convention. At this point those responsible are asked structurally – namely not in the sense of additive integrative support for 'children with special educational needs' by the hour but in an inclusive sense with different educational professionals, shared responsibility and general assignment of resources in a 'school for all'.

Those responsible have got another task with regard to system development: they take care of the inclusive development processes. It is very less considered and even less implemented how schools can be able to acquire the necessary competencies for inclusion. At this point, it is crucial to develop support programs and systems which help to develop the reflection about current practices and next steps in a practical, process-oriented and team-based manner. Projects like the state-wide support system "InPrax" in the federal state of Schleswig Holstein (Hinz/Kruschel 2013, 2014) can show the direction of such efforts; also on the international level there are structural inspirations, as for example from New Brunswick (Canada) (Hinz 2006, Köpfer 2013; see also Bunch in this journal).

Focusing on indivisible learning groups

Inclusive education can only be successful if thinking in two groups – the ,normal' and the ,abnormal' – is constantly critically reflected. The legitimization for working in teams is not the existence of ,special' students but the diversity of learning groups with their wide range of 'unique specimens' which can at best be divided administratively but not pedagogically sensible. To let diversity become pedagogically productive is an objective for practices as well as for analyses in research. Particularly, if the trend of social inequality is going in a segregating and perhaps even splitting direction – something which schools should not be reinforcing.

Focusing on inclusive handling of contradictions

Time and again, there's the complaint that general schools come into conflicts which they perceive as a great trial: On the one hand, they should fulfill an increasing amount of situations in which certain standards are controlled (comparative tests, a central A-level degree called 'Abitur', inspections, evaluations, ...). On the other hand they're supposed to develop inclusion. In the professional discourse it is essential to map out whether these are antagonistic contradictions which are mutually exclusive or rather difficult tensions which also include aspects with some fit. It might also be that – depending on the wording – standards open up methodical freedom by exempting their achievement. Equally, it might be that comparative tests – depending on their construction and on how narrow or wide their spectrum of ascertainable performances is – are helpful with respect to the reflection of lessons and don't exert pressure on pupils. However, a lot of contradictions are characteristic for the education system in principle, as for example the function of qualification and allocation. These functions can't be resolved because necessarily schools provide qualifications and allocate future chances. Yet, it is possible to shape how rigid this is done and which function is pushed into the background or promoted. To use own respective scope for action for inclusive development and to influence the one of others politically according to inclusion – this might be a sensible inclusive strategy.

References

- Alur, M. (2005): Strengthening the Community from Within: A Whole Community Approach to Inclusive Education in Early Childhood. In: Alur, M./Bach, M. (Eds.) (2005): Inclusive Education. From Rhetoric to Reality. The North South Dialogue II. New Dehli: Viva Books, 129-146
- Amrhein, B./Badstieber, B. (2013): Lehrerfortbildungen zur Inklusion – eine Trendanalyse. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-8F25519E-30EA2990/bst/xcms_bst_dms_37966_37970_2.pdf (*Teacher Training for Inclusion – a Trend Analysis*)
- Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (*Basics of Orthopedagogy and Inclusive Pedagogy*)
- Boban, I./Hinz, A. (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität. Online: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (*Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools of Diversity*)
- Boban, I./Hinz, A. (2008a): Inclusive Education – Annäherungen an Praxisentwicklung und Diskurs in verschiedenen Kontexten. In: Biewer, G./Luciak, M./Schwinge, M. (Hrsg.):

- Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 314-329 (*Inclusive Education – Approaching Practice Development and Discourse in different Contexts. In: Encounter and Difference: People – Countries – Cultures. Articles on Orthopedagogy and Special Needs Education*)
- Boban, I./Hinz, A. (2008b): „The inclusive classroom“ – Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozesssteuerung und Freiheitsberaubung. In: Ziemer, K. (Hrsg.): Reflexive Didaktik – Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: Athena, 71-98 („*The Inclusive Classroom“ – Didactics in the Tension Field between Management of Learning Processes and Deprivation of Liberty. In: Reflective Didactics – Approaching the ‚School for All‘*)
- Boban, I./Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik zwischen allgemeinpädagogischer Verortung und sonderpädagogischer Vereinnahmung – Anmerkungen zur internationalen und zur deutschen Debatte. In: Börner, S. u.a. (Hrsg.): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 220-228 (*Inclusive Education between General and Special Education – Comments to the International and German Debate. In: Integration in the Fourth Decade. Results and Perspectives*)
- Boban, I./Hinz, A. (2011): „Index für Inklusion“ – ein breites Feld von Möglichkeiten zur Umsetzung der UN-Konvention. In: Flieger, P./Schönwiese, V. (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 169-175 („*Index for Inclusion“ – a Broad Field of Possibilities for Implementing the UN Convention. In: Human Rights – Integration – Inclusion. Current Research Perspectives*)
- Boban, I./Hinz, A. (2012): Individuelle Förderung in der Grundschule? Spannungsfelder und Perspektiven im Kontext inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In: Solzbacher, C./Müller-Using, S./Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Wolters Kluwer, 68-82 (*Individual Support in Primary School? Tension Fields and Perspectives in the Context of Inclusive Education and Democratic Education. In: To Strengthen Resources! Individual Support as a Challenge for Primary School*)
- Boban, I./Hinz, A./Kruschel, R. (2013): Inklusion, eine Verpflichtung zum gerechten Schulsystem – aber wie? In: LISA (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit – Herausforderung an Schulentwicklung und Lehrerfortbildung. Forum Lehrerfortbildung H. 45. Halle: LISA, 28-53 (*Inclusion, a Commitment to a Just Education System – but how? In: Educational Equality – Challenges for School Development and Teacher Training. Forum Teacher Education*)
- Boban, I./Hinz, A./Plate, E./Tiedeken, P. (2014): Inklusion in Worte fassen – ein Sprache ohne Kategorisierungen? In: Bernhardt, N./Hauser, M./Poppe, F./Schuppener, S. (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-24 (*Putting Inclusion into Words – a Language without Categorization? In: Inclusion and Equal Opportunities. Diversity in Education and Didactics*)
- Booth, T. (2008): Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, 53-73 (*An International Perspective on Inclusive Education: Values for All? In: From Integration to Inclusion. Basics – Perspectives – Practices*)

- Booth, T./Ainscow, M. (Eds.) (2002): *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE. Online: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T./Ainscow, M./Kingston, D. (2006): *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. Frankfurt am Main: GEW. Online: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf> (*Index for Inclusion (Early Years and Daycare). Developing Learning, Participation and Play in Inclusive Daycare Centers for Children*)
- Burow, O.-A. (2011): *Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*. Weinheim/Basel: Beltz (*Positive Pedagogy. Seven Paths to Pleasure in Learning and Happiness in Schools*)
- Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann (*Designing Inclusive Education Professionally. Situation Analysis and Recommendations for Action*)
- Haeberlin, U. (2007): *Aufbruch vom Schein zum Sein*. VHN 76, 253-255 (*Awakening from Appearances to Being*)
- Hinz, A. (2004): *Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?* In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74 (*From the Special Educational Understanding of Integration to the Integrative Educational Understanding of Inclusion!?* In: *Inclusive Education*)
- Hinz, A. (2006): *Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion*. In: Platte, A./Seitz, S./Terfloth, K. (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 149-158 (*Canada – a ‚North-Star‘ in terms of Inclusion*. In: *Inclusive Educational Processes*)
- Hinz, A. (2008): *Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte*. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Marburg: Lebenshilfe, 33-52 (*Inclusion – Historical Development and International Contexts*. In: *From Integration to Inclusion. Basics – Perspectives – Practices*)
- Hinz, A. (2009a): *Models of Inclusion: Germany*. In: Alur, M./Timmons, V. (Eds.): *Inclusive Education across Cultures. Crossing Boundaries, Sharing Ideas*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: Sage, 299-317
- Hinz, A. (2009b): *Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!?* Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 60, 171-179 (*Inclusive Education in Schools – Changed Conceptual Framework for Special Education in Schools!?* Or its end??)
- Hinz, A. (2010): *Towards Inclusive Education in Germany – Structures, Practical and Theoretical Development of Joint Education*. In: Bunch, G./Valeo, A. (Eds.): *Inclusive Education: Emergent Solutions*. England, Germany, Croatia, Canada, India, Spain, Malta. Toronto: Inclusion Press, 40-73
- Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.) (2008): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Marburg: Lebenshilfe (*From Integration to Inclusion. Basics – Perspectives – Practices*)

- Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.) (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe (*Towards a 'School for All'. Overcoming Barriers – Developing Inclusive Education*)
- Hinz, A./Kruschel, R. (2013): InPrax – ein weiterer Schritt zur Inklusion in Schleswig-Holstein? In: Dorrance, C./Dannenbeck, C. (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 119-127 (*InPrax – a Further Step towards Inclusion in 'Schleswig-Holstein'? In: Doing Inclusion. Inclusion in a Non-Inclusive Society*)
- Hinz, A./Kruschel, R. (2014): Unterstützungssysteme für inklusive Schulentwicklung – ein Beispiel aus Schleswig-Holstein. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2014. Köln: Carl Link, 284-298 (*Support Systems for Inclusive School Development – an Example from 'Schleswig-Holstein'. In: Yearbook School Management 2014*)
- Holzkamp, K. (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. Online: <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/holzcampLernfiktion.pdf> (*The Fiction of the Possibility of Administrative Planning of Learning Processes in Schools*)
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus (*Learning. A Subject-Scientific Foundation*)
- Kautter, H./Klein, G./Laupheimer, W./Wiegand, H.-S. (⁴1998): Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Idee und Praxis der Selbstgestaltung in der Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder. Heidelberg: Winter (*The Child as an Actor of its own Development. Idea and Practice of 'Self-Design' in Early Intervention of Developmentally Delayed and Developmentally Endangered Children*)
- Klemm, K./Preuss-Lausitz, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Online: http://www.gew-nrw.de/fileadmin/download/Schule/Schulpolitik/KK_UPL_Inklusion_NRW_2011.pdf (*Towards Inclusion in Schools in Northrhine-Westfalen. Recommendations on Implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities in the Field of General Schools*)
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20. 10. 2011. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (*Inclusive Education of Children and Youths with Disabilities in Schools. Decision of the 'Kultusministerkonferenz' from the 20th of October 2011*)
- Köpfer, A. (2013): Inclusion in Canada. Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (*Inclusion in Canada. An Analysis of Inclusive Education Processes, Support Structures and Roles Based on the Example of Canadian Schools in the Provinces of New Brunswick, Prince Edward Island und Québec*)
- Lazarus, S./Daniels, B./Engelbrecht, L. (⁶1999): The inclusive school. In: Engelbrecht, P./Green, L./Naicker, S./Engelbrecht, L. (Eds.): Inclusive Education in action in South Africa. Pretoria: Van Schaik, 45-68

- Liebers, K./Seiffert, C. (2012): Assessmentkonzepte für die inklusive Schule – eine Bestandsaufnahme. Zeitschrift für Inklusion, H. 3. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/166/156> (Assessment Concepts for the Inclusive School – a Review)
- Mahlau, K./Diehl, K./Voss, S./Hartke, B. (2011): Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Konzeption einer inklusiven Grundschule. Zeitschrift für Heilpädagogik 62, 464-472 (The 'Rügener Inklusionsmodell' (RIM) – Conception of an Inclusive Primary School)
- Moser, V. (2013): Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, 135-146 (Profession Research as Teaching Research. In: To Organize Inclusive Education Professionally. Situation Analysis and Recommendations for Action)
- MSJG (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft) (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort. Kommunalen Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Inclusion On-Site. The Communal Index for Inclusion – a Practice Guide)
- Naicker, S. (1999): Inclusive Education in South Africa. In: Engelbrecht, P./Green, L./Naicker, S./Engelbrecht, L. (Eds.): Inclusive Education in action in South Africa. Pretoria: Van Schaik, 12-23
- Poscher, R./Langer, T./Rux, J. (2008): Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens. Auch online: http://www.gew.de/Binaries/Binary48790/080919_BRK_Gutachten_finalKorr.pdf (Report on Domestic Obligations according to International Law Resulting From the Right on Education according to Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and on Compatibility of the German School Legislation with the Demands of the Convention)
- Preuss-Lausitz, U. (2011): Gutachten zu dem Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen. Online: http://civ-mitteldeutschland.de/cms/upload/Aktuelles_und_Termine/Inklusionsgutachten_Sachsen_Endfassung.pdf (Report on Situation and Perspectives of Inclusive Special Educational Support in Saxony)
- Radtke, F.-O. (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. Erziehungswissenschaft, H. 27, 109-136 (Die Educational Science of OECD – Perspectives on a New Performance Culture)
- Riedel, E. (2010): Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse. Auch online: http://www.gemeinsam-leben-nrw.de/sites/default/files/Gutachten_Zusammenfassung_o.pdf (Report on Effects of the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol on the German School. Summary of Most Important Results)
- UN (United Nations) (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der

Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, 1419-1457. Online: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Law on the Convention of the UN on the Rights of Persons with Disabilities from the 13th of December 2006 and on the Optional Protocol of the UN from the 13th December 2006 to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities from the 21st December 2008)

VDS (Verband Sonderpädagogik) (2009): Positionspapier inklusives Bildungssystem. Online: http://www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/front_content.php?idcat=133&client=1&lang=1 (Position Paper Inclusive Educational System)

Author

Andreas Hinz Andreas Hinz, andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de, Martin-Luther-University Halle-Wittenberg, Germany

Is professor for Special and Inclusive Education, Philosophical Faculty III – Education. Homepage: <http://inklusionspaedagogik.de>. Andreas Hinz is Professor at Martin-Luther-University Halle-Wittenberg, in the eastern part of Germany. After his civil-service in Hamburg with intensive experiences with children which were not accepted in any school, he studied Special Education in Hamburg. During that time he came in contact with parents groups which asked for inclusive education in schools (called 'integration' in Germany). So he worked at the University Hamburg in research groups for school experiments in primary schools for 16 years, first on so-called 'integration-classes', later on 'integrated primary schools in social disadvantaged areas' – the most inclusive concept in Germany until today. His Ph.D. was about 'heterogeneity in schools' with the aspects of disability, gender and race (1993). In 1999 he changed to the eastern part of Germany and works as a Professor for Special and Inclusive Education in Halle. He participated in the introduction of the term 'inclusive education' into the German discourse. Together with his wife, Ines Boban, he is co-editor of the German version of the 'Index for Inclusion' for schools (2003). He works on Inclusive Education, for example with research about support systems, the development of the whole-day school in his federal state and person-centered planning – in direct connection to practice

Pearpoint, J. (2015). Inclusive Education, Person-Centered Planning & Systems Change Challenging Permutations and Opportunities. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, número de revista 18(1), 35-44.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214331>

Inclusive Education, Person-Centered Planning & Systems Change Challenging Permutations and Opportunities

Jack Pearpoint

Director del Centro Marsha Forest, Toronto

Abstract

This article acknowledges there has been remarkable progress in creating opportunities for inclusive education, person centred planning and constructive long term change. However, while the author is optimistic about the possibilities, the themes are words of caution regarding some areas where slippage is already happening, and unchecked, could be very dangerous. In particular, the 'colonization' of the language of inclusion so it no longer has meaning, and the resurgence of the eugenics movement which could undermine much of the progress of recent decades of work. Meanwhile, there are remarkable glimpses of the futures we want in stories from around the world.

Key words

Inclusive education; colonization of the language; eugenics movement

Educación Inclusiva. Sistemas de planificación centrados en la persona, cambio, permutaciones y oportunidades que suponen un reto

Resumen

En este artículo se reconoce que ha habido notables progresos en la creación de oportunidades para la educación inclusiva, centradas en la planificación personal y en un cambio constructivo a largo plazo. Sin embargo, mientras que el autor se muestra optimista

Contacto

Jack Pearpoint, jack@inclusion.com, Toronto, Canadá.

sobre las posibilidades, advierte que hay que ser cautelosos con algunas áreas en las que se está produciendo un deslizamiento que, si se descontrolara, podría ser muy peligroso. En concreto, si sucediera esta "colonización" del lenguaje de la inclusión, éste ya no tendría sentido, y el resurgimiento del movimiento eugenésico podría socavar muchos de los avances de las últimas décadas de trabajo. Mientras tanto, hay historias por todo el mundo que permiten vislumbrar el futuro que queremos.

Palabras clave

Educación inclusiva; colonización del lenguaje; movimiento eugenésico.

Introduction

Inclusive Education had not yet been invented when many of us began this work. Then, we talked about 'integrated education', but it only takes a moment to realize that the high hopes of genuine integration turned to mush, so we began using the new word – inclusion. Now 'inclusion' too has lost the crisp clarity it had those many years ago. When we thought about implementing inclusion, we knew planning would be required, so we created 'person-centred planning' in order to be sure that the processes always kept the individual 'in the middle' and present for their plan. Now we are pushing for Independent Facilitation because education and social service systems have too often usurped Person-Centred Planning into just another way to market the self-contained 'activities' and places with seriously inadequate attention being devoted to exploring and creating real lives for real people.

It is very simple. Well done, and with a solid values base, the family of Person-Centered Planning approaches can and do assist to create some remarkable, almost unimaginable futures, for people who have traditionally been written off and institutionalized. It can be a core element in a systems change strategy. So the 'possibilities' and power of Person-Centered planning and facilitation have only just begun, and are brimming with enormous promise in schools, social service systems and families everywhere.

However, simultaneously, there is a serious challenge to this potential as large system 'accountability' requirements thin the soup of possibility into a gruel that can barely sustain life. The pressure to deliver 'more' with less and do it faster means that the very core of Person-Centered Planning is often gutted because there is no time to be 'person centered'. In fact, in North America, with economic cutbacks, there is a frightening 'recovery' and 'reinvestment' in larger-group mini-institutions and institutions. After three decades of struggle to close institutions, budgets are gradually shifting to 'large group service systems' - often privatized and more committed to the budget bottom line than to supporting 'people' to have full and contributing lives. In education, too often the first cuts are supports for individuals who need a little extra help – and increasingly congregate students with 'labels' into 'special' classrooms where the major activity is 'waiting'.

This is not cynicism. But to move forward, it is vital that we acknowledge the landscape for this work. In North America and around the world, there are spectacular achievements in 'inclusion' and post de-institutionalization with innumerable and remarkable examples of individuals being acknowledged as full and contributing citizens in communities. All this is at risk. Several 'almost invisible' dangers lurk in the background and must be publicly challenged so they can be reversed. The two I am focusing on here are the colonization of our language, and the resurgence of eugenics.

The first danger is captured by this George Orwell quote:

“Political language is designed to make lies sound truthful and murder respectable, and to give the appearance of solidarity to pure wind.”

Colonization of our Language

In our field, our very 'language' has been colonized and the concepts and words we created to be clear, have been 'repurposed' into jargon-speak. Systems chime with warm sounds that in many cases have mutated the very meaning of 'our words' into their opposites. Examples: Inclusion in schools is twisted to mean 'segregated classrooms, schools and services. More broadly, the Canadian government just completed a national ad campaign for a Youth Job Creation program that did not exist; the "No Child Left Behind" program in United States imposed 'standards' that were devastating to the poor. Countless examples abound in every sector. Our words are not what they seem. We are too often consumed with 'politically correct language' and fail to look at real life consequences. We do snapshot analysis blaming quick fix processes for our failures, and avoid facing the power of the underlying values and systems that generate triviality in the face of real issues. We must be courageous and look underneath the fluff, and examine our actions, and see the actual meanings and consequences.

The Resurgence of Eugenics

The second undercurrent is the very quiet resurgence of eugenics - without using those words. These sentiments have been repressed in recent decades, but a movement that originated in North America has never been forgotten - just in hibernation. When one combines economic pressures with the ethic of 'high performance', the slippery slope into 'too costly to maintain' with the hidden undertone of 'not fully human' is profoundly dangerous to all of us.

We are choosing to paint this frightening portrait precisely because our societies are going to be making choices, and without awareness and action, the spirit of eugenics and the capacities of modern 'testing' are already slipping into a hidden policy of gradual elimination for those of us who are perceived to be not 'perfect'.

This tension is not inherent in Person-Centered approaches. Rather, it is that the values of the people implementing such processes predetermine the outcomes. Those who deeply believe in possibility and capacity will discover it. But others who may have been overwhelmed and sometimes numbed by system pressures, and the endless struggle to cope with reporting demands, quickly lose sight of 'possibility'. When we allow our focus and attention to be consumed by the pressures of the 'risk-aversion', or the 'insurance-claim' frame of reference, concerns about safety quickly trump living a life, let alone a full life. Such pressures close the windows of opportunity and compress the courage to leap into possibility.

Even with these environmental threats, we believe Person-Centered planning and quality facilitation remain full of promise. But we must be constantly vigilant so that we are not colonized by system-speak and tick-box timed requirements. We must not allow our good ideas to be transformed into disappointing and even harmful illusions.

Re-Learning – Remembering How to Listen

Excellence in communication skills (outputs and inputs) are vital, but these days are more easily sidetracked by the speed, pressure and inundation of information enabled by chip

technology. While our capacity to communicate has grown exponentially, our listening skills have often atrophied. We no longer have the 'time' to listen at the very time when listening may be the key capacity to growing our future! More rules, fewer staff, and more bureaucratic paper reporting demands – all mean we don't have time to listen!! And this is vital to our schools, workplaces, communities – and each of us personally and in our families.

Our stories are a source of hope, inspiration and demonstrate what is possible. Diversity is fundamental to our very survival. Thus, we find hope in the spectrum of stories where people imbued with strong values can take Person-Centered approaches to people, places and possibilities that we can hardly imagine. These stories reaffirm that there are possibilities that include all people - people with disability labels and citizens of every diversity - as powerful creators of the futures they choose, rather than the futures they are given. School stories, family stories, and community stories powerful motivators of possibility – in words, in videos, in stories in every format.

Crisis or Opportunity; Possibility or Despair

We live in interesting & challenging times; times that demand courage and action. We can choose our focus: Crisis or Opportunity; Despair or Possibility. First we must acknowledge the tension – then manage it by investing in our future. Our decision is to scan the landscape, find the fledgling seedlings of possibility and nurture them.

We live in a time when for the first time in Canadian Social Policy History - the right of people living with challenges are being acknowledged and actual policies have principled clauses about full citizenship, full participation, employment, housing, and health. Civil rights and citizen rights for full inclusion in education, work, health, housing, citizenship, have made enormous headway. We see people with disabilities in school, at work, shopping, partying, travelling, and leading us into the adventure of full citizenship and participation for all. There are thousands of advocacy groups that continue to push for full participation for all. These are profoundly positive developments that suggest full lives for all are just around the corner.

We also live in an era when we have seen (the tense is important) the closure of most of the big institutions, and even apologies for the abuse and pain that was too often inflicted there. (The Premier of Ontario delivered an elegant and sincere apology to the institution survivors on Dec. 9, 2013. We believe this to be a first.) (http://www.mcsc.gov.on.ca/en/mcsc/programs/developmental/Premier_Apology.aspx)

Simultaneously, we are acutely aware that there are incredible fiscal restraints that are hammering individuals, families, and service organizations with exponential increases in 'euphemistic accountability paper wars', endless cycles of testing and assessments, financial cutbacks, and technocratic bureaucracy creep. We live in the era of privatization, where care organizations, nursing homes, prisons, and institutional care of all varieties are shifting to profit making corporations with shareholders. The 'apologies' are important. But more important is the implementation – the actions that create genuine opportunities for full inclusion – in schools, workplaces, and communities. We need to SEE action and not just hear the words.

Just Another Fad or Historical Revisionism?

We are deeply concerned by emerging rumors that frame Person-Centred Planning and the related family of approaches are passé - just another passing fad. The truth is that Person-

Centred Planning a vital part of our history. Labeling critical value based initiatives as passé has a1984 (George Orwell) feel - when we just 'airbrush' our history so some things 'disappear'.

We call this historical revisionism - historical denial. It is profoundly dangerous in policy and in thought. We are gravely concerned because historical revisionism was a key strategy in creating the holocaust and holocaust denial. Most will react saying this is overly dramatic. However, the experience of First Nations (Aboriginal peoples) everywhere is a powerful parallel case that bears sober review.

In Canada, after well over a century of oppressive policies, one of the key elements of suppression is finally being revealed. Indian children (from as young as age 3) were 'stolen' from their families and put in residential schools operated by the government and churches. An estimated 150,000 children were institutionalized away from their families, punished for using their languages, and often abused physically and sexually. Some records suggest 30,000 children died! Currently in Canada, The Truth and Reconciliation Commission (on Residential Schools) (<http://www.trc.ca>) has ended its five year mandate, and still, even after Supreme Court decisions mandating full access, survivors have been unable to free up the archival documents - the actual records from the residential schools. The relentless obstructionism continues. We highlight this example because as the 'Court Settlements' for institutions for the developmentally disabled are now being implemented, and in spite of an apology from the Premier of Ontario, the bureaucracy manages to constrain access to records in precisely the same way. The parallels are one to one. Our federal government is deeply engaged in historical revisionism - denial that this happened. Their hope is that by 'stalling' for another generation, the awkwardness of this truth will avoid some of the court challenges, and more insidiously, allow future Canadians to adopt the perspective "it never happened". Court records of torture using a home built electric chair in one residential school are still being suppressed even though school personnel were convicted and imprisoned. Hard to believe, but true! In Canada you say??

In the disability sector the same historical revisionism is also active. Institutions, group homes, day (wasting) centres and a litany of other 'innovations' are part of our history. Regardless of the intent, the implementation was and is rife with horror stories. Institutions, organizations and individuals thinned the values and principles into a meaningless broth that has done enormous harm to many. The current court settlements with the survivors of Huronia (and other Ontario institutions) reaffirm the depth of our concern. The fact that 'many files cannot be located' is yet another nail in the historical revisionism coffin. Stall tactics once again: we could not find the files; it never happened. Apologies and 'Meaning well' are simply not good enough in the face of the enormous pain that has been inflicted on individuals and families. We must put a finger in the dike of denial. We must not relegate our values and principles to the historical dustbin because some people mutilated them in implementation. We must not forget that families created group homes as an alternative to institutions because they were a dramatic improvement over institutional abuse. Person-Centred Planning and Independent Facilitation are part of this continuing evolution, and while some would say this is merely semantics, I am gravely concerned that simply declaring it passé is dancing on the razor of justifying death making.

If we deny our own history, we are part of the justification for the profoundly dangerous economic and political decisions that many of us feel are already in the ether. Some people are looking for how to and who to 'cut' - who to 'excise' from our society. 'Non productive citizens', those who cannot speak for themselves, and inconvenient people are quickly

re-labeled as 'non-humans', thus 'expendable' because they are not worth the investment in tight economic times. If we are not careful, Person-Centred planning will be abused to choose who is worthy of life or elimination.

In short, we live in scary times. The deeply held values underpinning the origins of much of this human rights struggle (to include Everyone in full citizenship) are simultaneously being heralded internationally at the United Nations, and while wonderful phrases are featured in banner headlines, basic rights are being set aside, trivialized, mechanized, and even replaced.

What do we do? What can we do, in these 'confusing times'? Collapse in despair, or rally to the opportunity for incredible change. We opt for creating change, since the historical systems we have created and live within are unquestionably well beyond their 'best buy' date'. We need to create the futures we want. And as has been said: "It is tragic, but we are the people we've been waiting for." Why us? –Because we are all we have.

And there is good news; we are not alone. We have allies... all over the world. The 1% of the ruling class is doing very well, but the majority of people, the 99% (including ourselves) are potential allies. And the further down the poverty and exclusion roster, the more powerful the potential alliances. People with only the future to gain (and nothing to lose) have unlimited energy and creativity. When we ally with them, the fiscal and grant control systems that twist our lives in knots are incidental to their world picture. It is time that we take charge.

Why now... because the bureaucratic rape of morals, language and meaning is extremely dangerous. The systems so many of us have worked for and with have not-so-hidden roots in eugenics. That never died, it just went into hibernation. Eugenicians are waking up again and are making highly successful bureaucratic decisions to regain control. They have a clear ethical framework and crisp measurement standards: "dollaromics". Everyone can be commodified and given a dollar value. And only one millimeter further, everyone can be commodified and assigned a cost/benefit ratio. Take a moment's pause: If you were assigned to 'assess' people who need assistance as commodities, how would they do? And then what policies would you create? Look around slowly and soberly and you will realize that the Eugenics movement that designed the very systems we live within are rapidly regaining control and setting up the infrastructure to 'put away', eliminate and dispense with 'commodities' that are 'too expensive', not cost effective, useless. We can re-institutionalize such people who are 'inconvenient truths'. Better yet, we can make them disappear genetically by enforcing genetic testing. In short, big brother is not only watching, but is already engrossed in his chosen work. And remember: eugenics is a moral perspective - just a very different one than so many of us espouse. We believe in people first. Many others see 'commodities' and profit margins, and some commodities just aren't a good investment.

Where to begin...Here; Now; Today

All of this is seriously sobering. So some of us flee to distractions in despair. But some of us, and we hope you will join us, see this challenge to our very being as an invitation to create the future WE want. We have little to lose, and a universe of possibilities to claim.

We have described a complex and enormously frustrating big picture reality because it is vital to have a clear understanding of our landscape. But there is wonderful news. The key to inventing the future is entirely in our hands in the small daily relationships we build and nurture. Life is about relationships. And if we choose, regardless of all the bureaucratic

regulatory frameworks, we can choose to be humane with each other. That is the starting point. And we can begin now, nurture what already is and build more, today. No budget required. No systemic permission needed. We can choose to build (and rebuild) relationships around ourselves and with the people we know and care about.

When Systems claim and mutate our carefully crafted concepts, we can decide to ignore and disagree with their re-definitions. We (not the system) created a whole family of approaches for planning and support that had a very simple and elegant foundation. They were created to collaborate with people to be full and contributing citizens, living and participating IN their communities. The fact that Systems have mutated terms like Inclusion and Person Centered Planning into techno-driven brands that ignore the foundations built on relationships does not mean that systems are right. The system did not create Inclusion or Person-Centered Planning. They do not own it. It is OURS. WE can use our terms carefully and with the deep respect that was and is still intended by the many creators. So when systems colonize our language, we need to recognize and name it as a 'colonial abstraction' and continue to work to implement the deeper moral commitment that came from a deep engagement with civil and human rights for ALL.

How do we do this...by treating people as people? And that means ALL people: people we employ, people we work for and people we work with. All means all!

It is a daunting challenge to work to create more humane policies, viable support structures and welcoming neighborhoods. We can reclaim neighborhoods rich in diversity, with thriving associations, networks of friendships, community gardens, markets, music, coffee houses, art parks, where a spirit of hospitality permeates the air. We build it by doing it!

Happily, there are simple ways to assess if we are on track. They are not fancy top down statistical models and surveys implemented with huge budgets and regulatory systems. Rather, over coffee or tea, we can ask each other, 'how is it going?' If we begin with and maintain a clear focus on 'a person' and listen to gain clarity on how their life works... we will discover daily adjustments and possibilities to begin creating the future we want. This will involve a lot of coffee, tea, perhaps a few beers, and occasionally creating a poster on the wall. But all these are simply listening aids to help us listen deeply to everyone, and then to strive to take small daily steps in the direction of the better life we envision together.

This gentle, relentless, mass movement to give full lives to all is entirely doable. All we have to do is do it. We can choose it. We can have tea, plant a garden, listen to music, take a bike ride, join a book club, and drop a person at a worship service with new friends you have helped to identify. We can work to reduce 'dependency' and build relationships. We can move beyond and outside of 'systems space' and invade the personal loneliness of millions of citizens with new connections and friendships that will be the lifeblood of the future we want.

A tipping point is not far away. Systems technologies and budgets are out of control and unsustainable. We all know it. So our task is to begin building the new world where everyone belongs, no one's gifts are unappreciated - where loneliness is a memory because we have 'remembered' how to support each other in blood families and water families that are beyond the reach of bureaucratic systems and controls. When Kofi comes to dinner, he is my guest, my friend - not a client, a billable minute, or an expendable commodity.

Can this be done? We have personally walked out and walked on from systems land and survived. Some of us will do that. But not everyone needs to, or is in a position to walk out. But each of us can 'walk on' starting today. We can reach out, start or renew, strengthen a

relationship, create an opening for friendship. Invite someone for coffee. Invite someone to dinner. Go to a game or a movie with a new buddy. But most important - don't wait.

If we don't act now, the accelerating growth of the industrialized machine will drive over us and we will be discarded long before the system implodes. So do it now, because our collective momentum to invent alternative futures will create a tipping point - and these choices will create the futures we want.

Look around...

There are some remarkable and inspiring developments everywhere - but usually - on the 'margins' where people are driven and choose to push the boundaries of possibility. In Alaska, the school system is using Person-centered planning with primary school students, to minimize 'dropping out' and ultimately to reduce the suicide rate! A parallel in Nunavut on the other side of the Arctic in Canada, the school system is injecting PATH planning into schools where older students will be mentoring younger students in their plans, and the plans are revisited at intervals throughout their high school careers. There are no 'special' classrooms - just classes for all. At a student's transition from high school, not only fellow students, but also their families are included in the planning.

In many First Nations Aboriginal communities throughout Canada, creative PATH inspired types of planning are being used with students, agencies, community planning, and elders.

Similarly, and perhaps most dramatically, the Maori (First Nations) community in New Zealand are utilizing PATH planning for individuals, families, credit counseling, village planning, Women's rights, 'the quit smoking' campaign, Abuse prevention, hip hop competition teams, and on, and on and on. Critical to its very dramatic success has been that most of the planning is done in the Maori language and the graphic recording uses Maori myth and imagery. (<https://www.facebook.com/PATHFacilitatorsAotearoa>)

In India, Adapt India, a leading agency leading the struggle for full inclusion in India, Person-Centered approaches are being used to create incredible opportunities.

In Toronto, two remarkable variants are particularly noteworthy. SKETCH is an arts development program for street involved youth. PATH is often a component in assisting youth to discover their capacities and create new futures. (<http://sketch.ca>)

Similarly, the Toronto Newsgirls Boxing Club (www.torontonewsgirls.com) trains women to box. The majority of the boxers have endured sexual discrimination and/or abuse. One of the components in the training regimen is the opportunity to create a new PATH for your life.

Person-Centered approaches are being developed, adapted and implemented with creativity, deep values and enormous skill all over the world. The tipping point is approaching. The good news is that as more and more students and families have had a 'taste' of inclusion, they will continue demanding full inclusion. But in the 'systems' push to implement faster, with less, and document it to death, there are innumerable perversions that strip our words of meaning and are insulting and dangerous to the fundamental integrity of the Person-Centered family of approaches. In contrast, locally in Ontario, there are 75,000 recent 'graduates' who are unable to find employment. And there are 12,000 families on 'waiting lists' for support services. By thinking differently, we could match these talents and energy with folks who need a hand to realize full participation in the community. Although such options would cost money in the short term, the investment in creating full and participating citizens who are healthier, use services less often, are happier

and cost less over time, seems like a better choice. It is a matter of vision and will. It is possible. And we can begin with the little people in schools – starting today.

There are wonderful examples of excellence blossoming every day. Find them; publicize and celebrate them; learn from them, join them. And beware the false gods of fast-footed claims of miraculous 'cures', and instant solutions. Person-Centered planning approaches have always been about relationships - and have a foundation of integrity based on a personal relationship with each person. It is not easy, simple or quick. But it is essential and a core component in the way to build a future for us all.

Together we are better! All means all!

Author

Jack Pearpoint, , jack@inclusion.com, Toronto, Canadá.

Is an independent Canadian Publisher and catalyst for Inclusion, Diversity, Teamwork and CHANGE!

Jointly with his wife and partner, Lynda Kahn, Jack conducts workshops and consults with organizations and collaborates with people with disabilities and their families, to engage in positive change that honours the gifts and contributions of all. Earlier, Jack, his late wife Marsha Forest and John O'Brien, collaborated to create several person-centered approaches such as PATH, MAPS and Circles of Friends. The collaboration continues now with John and Lynda.

Jack's forty years of organization experience include seven years in Africa implementing post-war reconstruction; sixteen years as President of Canada's oldest literacy organization, Frontier College; and nearly two decades as a full-time publisher and presenter.

Jack is the founding director of the Marsha Forest Centre: Inclusion, Family and Community and remains its Executive Director. Jack and Lynda Kahn work internationally and have expanded their network beyond Canada and the United States to include people in Australia, England, India, China, the Netherlands, New Zealand, Scotland, and Uganda.

Arnaiz, 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.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>

La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI

Pilar Arnaiz Sánchez, José Manuel Guirao Lavela

Universidad de Murcia

Resumen

Este trabajo presenta el proceso de diseño, depuración y validación del instrumento ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión). Este instrumento, fundamentado en el modelo de la educación inclusiva, pretende el desarrollo de una atención eficaz a la diversidad del alumnado escolarizado en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Tomando como referencia dicho sistema de indicadores, se diseñó un primer instrumento capaz de medirlo. A partir de este momento, iniciamos el proceso de validación del mismo que implicó dos grandes fases: el estudio de la validez de contenido a través de la participación de dieciocho jueces; y el análisis de la fiabilidad del instrumento mediante su pilotaje en centros educativos de la Región de Murcia. Los resultados de este estudio confirman que el instrumento diseñado es válido y fiable para la autoevaluación de centros, siendo capaz de generar procesos de reflexión colegiada que alumbren planes de mejora que contribuyan a la creación de contextos educativos cada vez más inclusivos.

Palabras clave

Educación inclusiva; atención a la diversidad; autoevaluación de centros; sistema de indicadores.

Contacto

Pilar Arnaiz Sánchez, parnaiz@um.es, Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (30100, Campus Universitario de Espinardo –Murcia-)

Este artículo está vinculado al Proyecto de investigación titulado: “Educación Inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria”. Referencia: EDU2011-26765. Ministerio de Economía y Competitividad. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Subdirección General de Proyectos de Investigación

School self-assessment in Spain for dealing with diversity from an inclusive perspective: ACADI

Abstract

In this paper the design, revision and validation of ACADI questionnaire (School self-assessment for attention to diversity and inclusion) are presented. ACADI is based on the model of inclusive education, and aims to develop effective attention to diversity at pre-school, primary and secondary education institutions. An initial set of indicators was selected, and an instrument suitable to measure such indicators was designed. The validation process was conducted in two phases: 1) the analysis of content validity performed by 18 assessors; and 2) the analysis of reliability after administration of the instrument at different schools in the Region of Murcia (Spain). The results showed ACADI is a valid and reliable instrument for self-assessment of schools, and allows self-reflection which may eventually lead to plans for improvement, which may in turn develop increasingly inclusive educational contexts.

Key words

Inclusive education; Dealing with diversity; School self-assessment; Indicator system.

Introducción

En los sistemas educativos actuales la atención a la diversidad es una obligación innegociable para los políticos y los profesionales de la enseñanza que ha de arbitrar decisiones que garanticen dicha atención y aumenten la equidad del sistema. Diferentes trabajos muestran a este respecto el acuerdo unánime de que la educación inclusiva se constituye hoy en día en la opción más adecuada para afrontarla puesto que defiende los derechos humanos y hace suyos los principios de igualdad, equidad y justicia social (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Calero, 2006; Graham, 2007; Santos Rego, 2010; Sánchez, 2011; Costelo y Boyle, 2013).

La inclusión es un término que rápidamente se ha integrado en la cotidianidad de los discursos políticos, de la legislación, de la literatura pedagógica, de los planes de estudio universitarios y de las escuelas (LOE, 2006; Parrilla, 2010; Arnaiz, 2012; León, 2012; Plessis, 2013; Sánchez y García, 2013). Pero se puede constatar también que los discursos a favor de la inclusión han evolucionado a una velocidad mayor que las prácticas educativas, provocando, en demasiadas ocasiones, situaciones de segregación y de exclusión (Bolívar y López, 2009; Ainscow, y Sandill, 2010; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Waldron y Mcleskey, 2010; Arnaiz, 2011; Escudero y Martínez, 2011). Digamos que, desde un plano teórico, la inclusión es asumida de forma casi universal (UNESCO, 2005, 2008 y 2010), si bien se carece muchas veces de mecanismos que permitan su desembarco de manera definitiva en las escuelas.

Por este motivo es de interés que los centros lleven a cabo procesos de reflexión y auto-evaluación sobre sus propias prácticas, que identifiquen los procesos de inclusión-exclusión implícitos en ellas y establezcan propuestas de mejora que progresivamente los conduzcan hacia los planteamientos de la educación inclusiva. Cabe indicar a este respecto que son variados los instrumentos existentes que han pretendido aportar a los centros esas

herramientas capaces de provocar actuaciones de innovación tendentes hacia una mayor inclusión (Ainscow et al., 2001; Arnaiz et al., 2006; Biencinto, González, García, Sánchez y Madrid, 2009; Booth y Ainscow, 2002 y 2011; Booth, Ainscow y Kingston, 2006; Casar, 2007; Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra, 2006a y 2006b; Duk, 2007; Marchesi et al.; 2009; Unidad de Desarrollo Estatal de Educación, 2009). La revisión de todos ellos nos mostró sus fortalezas y debilidades (Guirao, 2012) y nos animó a construir un instrumento fundamentado en el modelo educativo que caracteriza a la educación inclusiva, en el que confluyan las siguientes características:

- Incluir un sistema de indicadores para evaluar la calidad de la respuesta educativa a la diversidad del alumnado que se convierta en un referente inclusivo inequívoco.
- Medir aquello que pretender medir y disponer de una buena consistencia interna: que sea válido y fiable.
- Estar adaptado a nuestro contexto educativo y normativo.
- Y ser una herramienta operativa, de fácil manejo para los centros, que busque generar procesos de reflexión y autoevaluación colegiada y que identifique las posibles actuaciones de mejora que permitan avanzar a las escuelas hacia contextos cada vez más inclusivos

Con este fin nace el instrumento ACADI: Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión fruto de diferentes investigaciones (Arnaiz, Castro, Martínez, 2008; Guirao, 2012; Guirao, Arnaiz y Garrido, 2013), cuyo proceso de diseño y validación se exponen en este trabajo. Desde nuestro punto de vista, la herramienta que presentamos no debe percibirse como una iniciativa más para los centros educativos, sino como una forma sistemática de comprometerse con un plan de mejora del centro que establezca prioridades, implemente innovaciones y evalúe los progresos. Su utilización pretende la cuidadosa planificación de cambios progresivos, como el que se asume en otras muchas iniciativas para la innovación educativa, que modifiquen la cultura y los valores de los centros, y propicien el desarrollo de prácticas inclusivas.

Nuestro propósito ha sido el de construir un instrumento capaz de valorar si la respuesta educativa para atender las características diversas del alumnado en los centros es de calidad y acorde a los planteamientos de la educación inclusiva y de constatar, si tras la misma, subyace un discurso más amplio y profundo en torno a la inclusión-exclusión escolar y a la cohesión social. Pretendemos elaborar una herramienta que agilice los procesos de análisis de las prácticas educativas respecto a la atención a la diversidad en los centros, que ayude a la identificación de sus puntos fuertes y débiles y que posibilite, si procede, el establecimiento de planes de mejora que conduzcan hacia una educación verdaderamente inclusiva.

En consecuencia, el objetivo general del presente estudio es elaborar un instrumento válido y fiable para la autoevaluación de centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria. De este objetivo general, podemos extraer los siguientes objetivos específicos:

- Elaborar un instrumento capaz de medir el sistema indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva.
- Analizar la validez del instrumento de autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad y proceder a su depuración.
- Analizar la fiabilidad del instrumento de autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad y proceder a su depuración.

- Diseñar de forma definitiva el Instrumento ACADI: Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión.

Metodología

Participantes

La mayor parte del trabajo desarrollado, para el diseño y validación del instrumento de autoevaluación institucional de centros educativos, ha tenido lugar en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, mediante la participación de investigadores, jueces y centros educativos de este contexto geográfico.

No obstante, podemos diferenciar los siguientes participantes en las distintas fases de trabajo:

- Para analizar la validez del instrumento inicial se contó con dieciocho jueces pertenecientes a distintos ámbitos de la comunidad educativa: 2 Orientadores de Institutos de Educación Secundaria (Departamentos de Orientación); 2 Orientadores pertenecientes a Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (1 General y 1 Específico); 2 Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad; 2 Directores de Centros de Educación Infantil y Primaria, y 1 de Instituto de Educación Secundaria; 2 Maestros que desempeñan labores de compensación educativa en Institutos de Educación Secundaria; 3 Maestros de Educación Primaria; 1 Inspector; 1 representante de la Administración Educativa; 1 Padre; y 1 Profesor universitario.

Para el estudio de la fiabilidad del instrumento se realizó un pilotaje del mismo. Para ello se empleó un muestreo no probabilístico, invitando a participar al conjunto de centros educativos de la Región de Murcia (tanto públicos como privados-concertados) donde se impartían las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. La muestra productora de datos que ha servido para el análisis final, ha estado constituida por 134 centros educativos, distribuidos de la siguiente forma: en función de su titularidad (pública – 120-; privada-concertada -14-); y en función del tipo de centro (Centros de Educación Infantil y Primaria – 88-, Centros de Educación Especial –1-, Institutos de Educación Secundaria –32-, Centros Rurales Agrupados –2- y Centros de Primaria y Secundaria que imparten desde la Educación Infantil hasta la Secundaria Postobligatoria -11-).

Diseño y validación del instrumento: procedimiento y análisis de datos

En este apartado se expondrá el proceso seguido a lo largo de la presente investigación, así como los análisis de datos realizados a lo largo de la misma. De esta forma se mostrarán las distintas fases de trabajo seguidas para el diseño definitivo del Instrumento ACADI: Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión.

Para el diseño y posterior validación del instrumento de autoevaluación, empleamos el sistema de indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva (Arnaiz, Castro y Martínez, 2008), convirtiéndose el mismo en la base del instrumento a elaborar, puesto que se pretendía diseñar un instrumento capaz de medir dicho sistema de indicadores.

Este sistema de indicadores, para cuya elaboración se contó con la participación de cuatro expertos de reconocido prestigio en el ámbito de la didáctica, organización y gestión de centros, consta de cuatro dimensiones o ámbitos: contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados. Cada uno de estos grandes ámbitos dispone, a su vez, de varias categorías, donde se encuentran organizados los distintos indicadores. Igualmente, los

distintos indicadores disponen de una breve descripción que facilita la concreción y comprensión de los mismos. La estructura de este sistema de contenidos se muestra en la exposición de resultados respecto a la Fase I (elaboración de un instrumento para la evaluación del sistema de indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva).

Comenzamos mostrando un esquema del proceso de trabajo seguido a partir de este sistema de indicadores para pasar, posteriormente, a una breve descripción de cada una de sus fases.



Figura 1. Procedimiento de investigación

Fase I. Elaboración de un instrumento para la evaluación del sistema de indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva

A partir del sistema de indicadores comentado anteriormente, se estuvo en disposición de construir la primera propuesta, a modo de instrumento piloto para la evaluación de dicho sistema. Para ello formulamos, mediante una revisión exhaustiva de la literatura sobre el particular, un banco de ítems extenso (hasta un total de 576) con el que dar respuesta al conjunto de indicadores, categorías y dimensiones de estudio. El propósito fue identificar un conjunto de ítems capaces de reflejar la calidad de la atención a la diversidad en los centros educativos de la Región de Murcia.

Fase II. Estudio de la validez de contenido y selección de la versión inicial del instrumento

Con el cuestionario ya construido y dada la gran extensión del mismo, el siguiente paso consistió en realizar un proceso de cribado o selección de los ítems con la intención de convertir el instrumento en manejable y, por tanto, aplicable de forma sencilla y práctica en los centros educativos.

Al mismo tiempo, se procedió a realizar un estudio de su validez, con la finalidad de determinar el grado en que el instrumento medía aquello que pretendía medir (validez de contenido). Para ello se contó con la participación de los dieciocho jueces expuestos anteriormente.

Con este propósito, el instrumento fue elaborado de forma que cada ítem pudiese ser valorado de forma individual por los jueces respecto a su relevancia para el indicador. En concreto, se fijó una escala con cuatro puntos de anclaje: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Más bien en desacuerdo, 3. Más bien de acuerdo y 4. Totalmente de acuerdo. De esta forma, cuanto mayor era el valor asignado por cada juez a un ítem, mayor era la importancia que el juez daba a dicho ítem para valorar el constructo del indicador.

Una vez recogidas las respuestas de los dieciocho jueces, el proceso de selección de los ítems para la depuración del instrumento consistió en la realización de diversos análisis: análisis de las respuestas de los jueces; análisis de los indicadores; y selección de los ítems. Como resultado de todo ello, se obtuvo el instrumento de evaluación depurado y validado parcialmente. Posteriormente, con el fin de que pudiese ser empleado por los centros, se elaboró una escala tipo Likert (idéntica para todos los ítems del instrumento), mediante la cual se pudo valorar cada uno de los ítems, en función de su presencia en el centro, del siguiente modo: Muy poco, Poco, Bastante y Mucho

Fase III. Análisis de la fiabilidad del instrumento mediante su pilotaje en centros y elaboración definitiva del instrumento ACADI: Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión

Como complemento a la validación por expertos, se procedió al pilotaje del instrumento. El objetivo era delimitar su fiabilidad, determinando el grado de consistencia interna del instrumento, tanto para cada uno de los indicadores, como para cada una de las categorías y dimensiones o ámbitos, así como para el conjunto total del instrumento. Igualmente, mediante esta fase, además de estudiar la fiabilidad del instrumento, pretendimos depurarlo aún más sin que ello afectase de forma negativa a los coeficientes de fiabilidad de las distintas escalas (Ámbitos, Categorías e Indicadores).

Este pilotaje consistió en la administración del instrumento a los centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, expuestos en el apartado de participantes.

Para facilitar esta labor, se creó una plataforma “on-line” donde los centros podían acceder al instrumento mediante un código y una contraseña personalizable. En dicha plataforma también se dispuso de un Tutorial para orientar a los centros en el manejo de dicha aplicación informática y en la forma de cumplimentar el cuestionario. Igualmente, se habilitó una dirección de correo electrónico, como canal comunicativo desde el que atender las dudas y problemas que pudieran surgir.

Tras la finalización del proceso de pilotaje, se procedió a realizar los análisis estadísticos pertinentes (estadísticos descriptivos, coeficiente Alfa de Cronbach y estudios de correlación) con la finalidad de determinar la consistencia interna del instrumento (tanto en su conjunto como en cada uno de los ámbitos, categorías e indicadores del mismo), y depurar aún más, en la medida de lo posible, dicho instrumento. De esta forma, conseguimos obtener el diseño definitivo del instrumento ACADI.

Resultados

1. *Diseño de instrumento ACADI para la evaluación del sistema de indicadores*

A partir del sistema de indicadores apuntado anteriormente, se estuvo en disposición de construir nuestra primera propuesta, a modo de instrumento piloto para la evaluación de dicho sistema. Para ello formulamos, mediante una revisión exhaustiva de la literatura sobre el particular, un banco de ítems extenso (hasta un total de 576) con el que dar

respuesta al conjunto de indicadores, categorías y dimensiones de estudio. El propósito era identificar un conjunto de ítems capaces de reflejar la calidad de la atención a la diversidad en los centros educativos de la Región de Murcia. La estructura del instrumento inicial se muestra en la Figura 2.

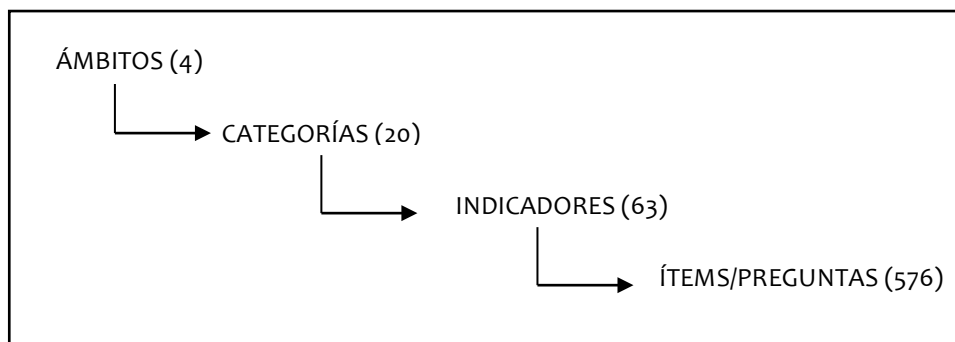


Figura 2. Estructura inicial de ACADI

Las Tablas 1-4 recogen, para cada ámbito, las diferentes categorías con sus indicadores y el número de ítems inicialmente elaborados.

Tabla 1. Número de ítems de los indicadores constitutivos del Ámbito A. Contexto Escolar

Categoría	Indicador	Nº de ítems
A.1 Proyecto de Centro	A.1.1 Valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa	29
	A.1.2 Conjunción de acciones entre agentes educativos	12
	A.1.3 Política institucional de formación del profesorado	10
	A.1.4 Coordinación y colaboración	18
	A.1.5 Liderazgo pedagógico	28
	A.1.6 Estructura organizativa inclusiva	15
	A.1.7 Dispositivos proactivos hacia la diversidad	6
	A.1.8 Polivalencia de funciones a cargo de los recursos humanos	4
	A.1.9 Posibilidades de flexibilizar el horario	3
	A.1.10 Plan de acogida para el nuevo profesorado	14
	A.1.11 Coherencia del currículum	15
	A.1.12 Flexibilidad y polivalencia del espacio	9
	A.1.13 Flexibilidad en los agrupamientos de los alumnos	4
	A.1.14 Plan de acogida del alumnado	34
Total de ítems del Ámbito A		201

Tabla 2. Número de ítems de los indicadores constitutivos del Ámbito B. Recursos

Categoría	Indicador	Nº de ítems
B.1 Necesidades y provisión de recursos	B.1.1 Criterios para la determinación de la provisión de recursos	13
	B.1.2 Finalidad que se propone con la dotación de los recursos	9
	B.1.3 Enfoque en la utilización de los recursos	6
B.2 Diversidad	B.2.1 Variedad de fuentes y soportes de la información	7

Categoría	Indicador	Nº de ítems
de materiales e instalaciones	B.2.2 Instalaciones adecuadas	9
	B.2.3 Materiales variados	7
	B.2.4 Diversidad de materiales para atender otras culturas	6
	B.2.5 Inclusión de nuevas tecnologías de la información	9
B.3 Profesorado	B.3.1 Estabilidad de la plantilla	4
	B.3.2 Disponibilidad y práctica de estrategias de coordinación de profesores	9
	B.3.3 Se promueven actividades de formación permanente del profesorado vinculados a la mejora de la atención a la diversidad	6
	B.3.4 Profesorado de apoyo trabaja coordinadamente con tutores y viceversa	8
	B.3.5 Objetivo común sobre la concepción de la diversidad y la implicación de todos en su respuesta educativa	2
B.4 Organización de tiempos y espacios	B.4.1 Estructura de tiempos y espacios flexible	7
B.5 Recursos de aprendizaje	B.5.1 Autoadministración de información y guía de aprendizaje	10
	B.5.2 Individualización de la enseñanza	9
	B.5.3 Metodologías favorecedoras de la diversidad	5
B.6 Apoyo o refuerzo educativo	B.6.1 Organización del apoyo o refuerzo educativo	22
	B.6.2 Diversidad en las modalidades de apoyo	9
B.7 Familias	B.7.1 Participación de las familias y de la comunidad educativa	4
	B.7.2 Apoyo por parte de las familias y la comunidad	3
Total de ítems del Ámbito B		164

Tabla 3. Número de ítems de los indicadores constitutivos del Ámbito C. Proceso Educativo

Categoría	Indicador	Nº de ítems
C.1 Respeto a los ritmos y características individuales del alumnado	C.1.1 Existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada alumno	8
	C.1.2 Utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos	6
	C.1.3 Refuerzo y atención a los alumnos con dificultades así como a los alumnos brillantes	4
	C.1.4 Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea	4
C.2 Respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos	C.2.1 Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje	7
C.3 Planificación de la enseñanza	C.3.1 Las programaciones y unidades didácticas tienen muy presente la diversidad de alumnos a la hora de aprender	16
	C.3.2 La programación de actividades de enseñanza-aprendizaje favorece la graduación de los contenidos	6
	C.3.3 Planificación 'accesible' (para todos) de las clases	8
C.4 Organización de la enseñanza	C.4.1 Los criterios para la elaboración de los horarios y para la adscripción a grupo-clase, son públicos, consensuados y conocidos por todos	6
	C.4.2 El trabajo 'de apoyo' es colaborativo, se refuerza por diversos medios y está coordinado	5

Categoría	Indicador	Nº de ítems
C.5 Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje	C.5.1 Conocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos y contenidos curriculares, en los cuales proponen actividades	7
	C.5.2 Implicación consciente de los alumnos en su proceso de aprendizaje	10
	C.5.3 Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo	12
	C.5.4 Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y desarrollan procesos de 'aprender a aprender'	3
C.6 Evaluación tolerante	C.6.1 Obtención de información por medio de fuentes diversas	13
	C.6.2 Aplicación efectiva de la evaluación continua	8
C.7 Organización de la acción tutorial	C.7.1 Programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías	11
C.8 Interacciones entre alumnos	C.8.1 Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos	5
C.9 Relaciones centro-contexto social	C.9.1 Conocimiento y utilización de los recursos disponibles de la comunidad	2
	C.9.2 Implicación de la comunidad en el centro y vice versa	8
	C.9.3 Implicación de la comunidad educativa en el propio centro	5
Total de ítems del Ámbito C		154

Tabla 4. Número de ítems de los indicadores constitutivos del Ámbito D. Resultados

Categoría	Indicador	Nº de ítems
D.1 Referencia a metas amplias	D.1.1 Obtención de metas preestablecidas en el centro. Obtención de metas considerando simultáneamente dónde comienzan los alumnos y el ritmo de su progreso	3
	D.1.2 Inclusión y obtención de multiplicidad de saberes: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir	5
D.2 Datos objetivables de rendimiento	D.2.1 Mejora progresiva del porcentaje de alumnos que obtiene el título de graduado en E. Secundaria	4
	D.2.2 Mejora progresiva del porcentaje de alumnos con medidas específicas de atención a la diversidad que obtienen el título de graduado o, en su defecto, se insertan adecuadamente en la vida laboral	8
D.3 Participación y clima del centro	D.3.1 Mejora progresiva del nivel de participación y asistencia al centro	15
	D.3.2 Mejora del clima de convivencia en el centro	12
	D.3.3 Mejora de las actitudes de los alumnos hacia los demás compañeros	10
Total de ítems del Ámbito D		57

2. Estudio de la validez de contenido y selección de la versión inicial de ACADI

Como advertimos en el procedimiento, para la realización de este estudio de la validez de contenido del instrumento, así como para su depuración, cabe diferenciar tres niveles de análisis: análisis de las respuestas de los 18 jueces a quienes se le administraron el instrumento; análisis de los indicadores; y selección de los ítems. Veamos por tanto, los resultados obtenidos en cada uno de estos estudios.

2.1. Análisis de las respuestas de los jueces

Las respuestas de los jueces fueron sometidas a varios estadios de análisis: depuración de los jueces, comparación de las respuestas medias de los jueces, tratamiento o imputación de los datos perdidos y fiabilidad inter-jueces.

En primer lugar, nos planteamos la pregunta: ¿algún juez hace valoraciones repetitivas con el mismo valor sistemáticamente en todos los ítems?

Es posible que algunos jueces puntuaran todos o la mayoría de los ítems con la misma valoración (por ejemplo, con el valor máximo de 4). Estas valoraciones no nos ayudarían a discriminar entre los ítems más relevantes de cara a poder seleccionar el subconjunto más representativo de los indicadores diseñados. Como criterio operativo para la exclusión de un juez por realizar valoraciones repetitivas, decidimos eliminar a todo aquel juez que hubiese puntuado con el mismo valor a 500 o más ítems, es decir, al 86.8% de los ítems.

Los jueces 2, 11, 14, 15 y 17 cumplieron, tal y como se muestran en la Tabla 5, con este criterio de exclusión, ya que puntuaron con el valor 4 al 93.1% (536 de los 576 ítems), 95.8% (552 de los 576 ítems), 89.9% (518 de los 576 ítems), 93.8% (540 de los 576 ítems) y al 99.7% (574 de los 576 ítems), respectivamente. Entendíamos que estas valoraciones de los jueces no eran discriminativas y, en consecuencia, decidimos eliminarlos del resto de los análisis, ya que su inclusión dificultaría, en lugar de ayudar, a la selección de los ítems más relevantes de cada indicador. Por tanto, en lo sucesivo, los análisis se basan en las valoraciones de los 13 jueces restantes.

Tabla 5. Frecuencias de las respuestas dadas por los jueces eliminados

		Frecuencias				
		Juez 2	Juez 11	Juez 14	Juez 15	Juez 17
Válidos	1	2	5	8	7	
	2	8	10	11	2	
	3	27	9	39	27	74
	4	536	552	518	540	500
	Total	573	576	576	576	574
Perdidos	Sistema	3				2
Total		576				576

El siguiente paso fue dar respuesta a la pregunta: ¿Las valoraciones medias de los jueces son similares entre sí o, por el contrario, se observan discrepancias estadísticamente significativas en cuanto al nivel medio de importancia que asignan, en general, a los 576 ítems? En la Tabla 6 presentamos las valoraciones medias de los jueces

Aunque la Tabla contiene información relativa a los 18 jueces, el ANOVA lo hemos aplicado sólo sobre los 13 jueces seleccionados en el paso anterior. Los resultados del ANOVA muestran que los niveles medios aportados por los jueces son significativamente heterogéneos entre sí [$F(12, 6900) = 202,938, p < .0001$], lo que indica que han aplicado un nivel de exigencia diferente entre ellos. Aunque hubiera sido deseable que los niveles medios de exigencia fueran homogéneos, este resultado no invalida la utilidad de las valoraciones realizadas, pero avisa de la existencia de niveles de exigencia diferentes entre ellos.

Tabla 6. Perfil de valoraciones medias de los 18 jueces

	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
A11	13	0	3,1263	,55532	2,38	3,93
A12	13	0	3,2484	,38230	2,50	3,81
A13	13	0	3,1647	,61343	2,20	4,00
A14	13	0	3,4535	,56125	2,39	4,00
A15	13	0	3,1904	,56933	2,34	3,93
A16	13	0	3,2238	,71181	1,73	4,00
A17	13	0	3,3205	,60270	2,17	4,00
A18	13	0	3,4615	,63612	2,25	4,00
A19	13	0	3,0256	,77533	2,00	4,00
A110	13	0	3,1342	,62866	2,07	3,79
A111	13	0	3,3791	,53819	2,40	4,00
A112	13	0	3,2137	,56376	2,44	4,00
A113	13	0	2,8654	,51655	2,25	4,00
A114	13	0	3,1645	,35314	2,62	3,76

En la Tabla anterior se puede comprobar que fueron muy pocos los ítems que no contestaron los jueces. En concreto, de los 13 jueces seleccionados (recuérdese que se han excluido los jueces 2, 11, 14, 15 y 17, aunque figuran en la Tabla), el juez 13 no dejó ningún ítem sin rellenar. En el otro extremo figuran los jueces 8, 5 y 12, que no respondieron a 71, 68 y 46 ítems, respectivamente. En cualquier caso, la tasa de no respuesta a los ítems no fue muy elevada, por lo que es aconsejable aplicar algún procedimiento de imputación de casos perdidos. En particular, aplicamos el procedimiento de imputación consistente en asignar la valoración media alcanzada en cada ítem por los restantes jueces que sí lo valoraron.

2.2. Análisis de los indicadores

Siguiendo la estructura del sistema de indicadores diseñado, los ítems de nuestro instrumento están agrupados en Indicadores; éstos, a su vez, lo están en Categorías y éstas, al mismo tiempo, en Ámbitos. Antes de comenzar con la selección de los ítems tratamos de dar respuesta a la pregunta: ¿Para una categoría concreta, es posible que podamos desechar alguno de sus Indicadores por presentar valoración media de los jueces baja, por ejemplo, por debajo del valor 3?

Estudiadas las valoraciones medias obtenidas por cada indicador, se revela que tan sólo un indicador obtuvo una valoración media inferior a 3: el indicador A.1.13 ('Flexibilidad en los agrupamientos de los alumnos') de la Categoría A.1 (Proyecto de Centro) correspondiente al Ámbito A (Contexto Escolar), con una media = 2.86 (ver Tabla 6). No obstante, dado que este indicador nos pareció relevante conceptualmente, decidimos no eliminarlo. En consecuencia, mantuvimos todos los indicadores.

Tabla 6. Categoría A.1 (Proyecto de Centro) del Ámbito A (Contexto Escolar)

	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
A11	13	0	3,1263	,55532	2,38	3,93
A12	13	0	3,2484	,38230	2,50	3,81
A13	13	0	3,1647	,61343	2,20	4,00
A14	13	0	3,4535	,56125	2,39	4,00
A15	13	0	3,1904	,56933	2,34	3,93
A16	13	0	3,2238	,71181	1,73	4,00
A17	13	0	3,3205	,60270	2,17	4,00
A18	13	0	3,4615	,63612	2,25	4,00
A19	13	0	3,0256	,77533	2,00	4,00
A110	13	0	3,1342	,62866	2,07	3,79
A111	13	0	3,3791	,53819	2,40	4,00
A112	13	0	3,2137	,56376	2,44	4,00
A113	13	0	2,8654	,51655	2,25	4,00
A114	13	0	3,1645	,35314	2,62	3,76

2.3. Selección de los ítems

Dentro de cada indicador calculamos para cada ítem la valoración media obtenida por los 13 jueces y comprobamos qué ítems no superaban el valor 3 para valorar su posible exclusión. Además, con los ítems que alcanzaron medias superiores a 3 comprobamos las correlaciones de Pearson inter-ítem, con objeto de valorar la posible exclusión de ítems que, aun teniendo medias altas, están muy correlacionados entre sí y, en consecuencia, podrían aportar información redundante. En concreto, aplicamos el criterio siguiente: cuando dos ítems presentaban una correlación de 0.80 ó superior y conceptualmente eran similares, eliminamos aquel ítem que tenía la valoración media inferior.

Las Tablas 7-10 presentan un resumen del número de ítems iniciales en cada Indicador, el número de ítems eliminados y el número de ítems final que permanece en cada indicador. Respecto del grupo de indicadores del ámbito A (Contexto Escolar), significar que de los 201 ítems iniciales, se han eliminado 85, quedando un total de 116 ítems. En el conjunto de indicadores relativos al ámbito B (Recursos) advertimos que, del total de 164 ítems iniciales, se han eliminado 68 ítems, quedando 96 ítems. En el conjunto de indicadores del ámbito C (Proceso Educativo), el total inicial de 154 ítems se ha visto reducido a 88 ítems, siendo eliminados 66 ítems. Y, finalmente, en el ámbito D (Resultados), los 57 ítems iniciales se han reducido a un total de 41 ítems, lo que supone haber eliminado 16 ítems. En términos globales, de los 576 ítems iniciales se han eliminado 235 ítems (40.8%), quedando 341 ítems (59.2%). Esto implica que hemos logrado reducir en un 41%, aproximadamente, la longitud del instrumento inicial de Autoevaluación Institucional de Centros Educativos para la Inclusión.

$M \leq 3$: esta columna indica el número de ítems de cada indicador eliminados por tener una valoración media igual o inferior a 3 puntos. $r \geq 0.80$: esta columna recoge el número de ítems de cada indicador eliminados por tener una correlación igual o superior a 0.80 con algún otro ítem no eliminado y ser conceptualmente similar a éste.

Tabla 7. Síntesis de los ítems correspondientes al Ámbito A (Contexto Escolar) tras su depuración

Categoría	Indicador	Ítems Iniciales	Ítems Eliminados		Ítems que Permanecen
			$M \leq 3$	$r \geq 0.80$	
A.1 Proyecto de Centro	A.1.1 Valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa	29	8	5	16
	A.1.2 Conjunción de acciones entre agentes educativos	12	2	0	10
	A.1.3 Política institucional de formación del profesorado	10	2	3	5
	A.1.4 Coordinación y colaboración	18	0	9	9
	A.1.5 Liderazgo pedagógico	28	5	9	14
	A.1.6 Estructura organizativa inclusiva	15	3	3	9
	A.1.7 Dispositivos proactivos hacia la diversidad	6	0	1	5
	A.1.8 Polivalencia de funciones a cargo de los recursos humanos	4	0	1	3
	A.1.9 Posibilidades de flexibilizar el horario	3	1	0	2
	A.1.10 Plan de acogida para el nuevo profesorado	14	4	3	7
	A.1.11 Coherencia del currículum	15	2	4	9
	A.1.12 Flexibilidad y polivalencia del espacio	9	1	1	7
	A.1.13 Flexibilidad en los agrupamientos de los alumnos	4	3	0	1
	A.1.14 Plan de acogida del alumnado	34	9	6	19
Totales		201	40	45	116

Tabla 8. Síntesis de los ítems correspondientes al Ámbito B (Recursos) tras su depuración

Categoría	Indicador	Ítems Iniciales	Ítems Eliminados		Ítems que Permanecen
			$M \leq 3$	$r \geq 0.80$	
B.1 Necesidades y provisión de recursos	B.1.1 Criterios para la determinación de la provisión de recursos	13	4	0	9
	B.1.2 Finalidad que se propone con la dotación de los recursos	9	1	1	7
	B.1.3 Enfoque en la utilización de los recursos	6	1	0	5
B.2 Diversidad de materiales e instalaciones	B.2.1 Variedad de fuentes y soportes de la información	7	1	3	3
	B.2.2 Instalaciones adecuadas	9	0	3	6
	B.2.3 Materiales variados	7	1	2	4
	B.2.4 Diversidad de materiales para atender otras culturas	6	3	1	2
	B.2.5 Inclusión de nuevas tecnologías de la información	9	2	1	6
B.3 Profesorado	B.3.1 Estabilidad de la plantilla	4	1	0	3
	B.3.2 Disponibilidad y práctica de estrategias de coordinación de profesores	9	2	3	4
	B.3.3 Se promueven actividades de formación permanente del profesorado vinculados a la mejora de la atención a la diversidad	6	0	4	2
	B.3.4 Profesorado de apoyo trabaja coordinadamente con tutores y viceversa	8	0	2	6
	B.3.5 Objetivo común sobre la concepción de la diversidad y la implicación de todos en su respuesta educativa	2	0	0	2
B.4	B.4.1 Estructura de tiempos y espacios flexible	7	1	1	5

Categoría	Indicador	Ítems Iniciales	Ítems Eliminados		Ítems que Permanecen
			$M \leq 3$	$r \geq 0.80$	
Organización de tiempos y espacios					
B.5 Recursos de aprendizaje	B.5.1 Autoadministración de información y guía de aprendizaje	10	4	0	6
	B.5.2 Individualización de la enseñanza	9	2	4	3
	B.5.3 Metodologías favorecedoras de la diversidad	5	1	0	4
B.6 Apoyo o refuerzo educativo	B.6.1 Organización del apoyo o refuerzo educativo	22	8	5	9
	B.6.2 Diversidad en las modalidades de apoyo	9	3	1	5
B.7 Familias	B.7.1 Participación de las familias y de la comunidad educativa	4	0	0	4
	B.7.2 Apoyo por parte de las familias y la comunidad	3	2	0	1
Totales		164	37	31	96

Tabla 9. Síntesis de los ítems correspondientes al Ámbito C (Proceso Educativo) tras su depuración

Categoría	Indicador	Ítems Iniciales	Ítems Eliminados		Ítems que Permanecen
			$M \leq 3$	$r \geq 0.80$	
C.1 Respeto a los ritmos y características individuales del alumnado	C.1.1 Existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada alumno	8	0	5	3
	C.1.2 Utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos	6	3	0	3
	C.1.3 Refuerzo y atención a los alumnos con dificultades así como a los alumnos brillantes	4	1	0	3
	C.1.4 Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea	4	1	1	2
C.2 Respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos	C.2.1 Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje	7	1	3	3
C.3 Planificación de la enseñanza	C.3.1 Las programaciones y unidades didácticas tienen muy presente la diversidad de alumnos a la hora de aprender	16	6	2	8
	C.3.2 La programación de actividades de enseñanza-aprendizaje favorece la graduación de los contenidos	6	2	2	2
	C.3.3 Planificación 'accesible' (para todos) de las clases	8	3	1	4
C.4 Organización de la enseñanza	C.4.1 Los criterios para la elaboración de los horarios y para la adscripción a grupo-clase, son públicos, consensuados y conocidos por todos	6	3	0	3
	C.4.2 El trabajo 'de apoyo' es colaborativo, se refuerza por diversos medios y está coordinado	5	1	1	3
C.5 Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje	C.5.1 Conocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos y contenidos curriculares, en los cuales proponen actividades	7	3	0	4
	C.5.2 Implicación consciente de los alumnos en su proceso de aprendizaje	10	0	3	7

Categoría	Indicador	Ítems Iniciales	Ítems Eliminados		Ítems que Permanecen
			$M \leq 3$	$r \geq 0.80$	
	C.5.3 Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo	12	3	2	7
	C.5.4 Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y desarrollan procesos de 'aprender a aprender'	3	0	0	3
C.6 Evaluación tolerante	C.6.1 Obtención de información por medio de fuentes diversas	13	2	3	8
	C.6.2 Aplicación efectiva de la evaluación continua	8	0	4	4
C.7 Organización de la acción tutorial	C.7.1 Programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías	11	0	4	7
C.8 Interacciones entre alumnos	C.8.1 Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos	5	0	1	4
C.9 Relaciones centro-contexto social	C.9.1 Conocimiento y utilización de los recursos disponibles de la comunidad	2	0	0	2
	C.9.2 Implicación de la comunidad en el centro y vice versa	8	1	3	4
	C.9.3 Implicación de la comunidad educativa en el propio centro	5	0	1	4
Totales		154	30	36	88

Tabla 10. Síntesis de los ítems correspondientes al Ámbito D (Resultados) tras su depuración

Categoría	Indicador	Ítems Iniciales	Ítems Eliminados		Ítems que Permanecen
			$M \leq 3$	$r \geq 0.80$	
D.1 Referencia a metas amplias	D.1.1 Obtención de metas preestablecidas en el centro. Obtención de metas considerando simultáneamente dónde comienzan los alumnos y el ritmo de su progreso	3	2	0	1
	D.1.2 Inclusión y obtención de multiplicidad de saberes: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir	5	0	1	4
D.2 Datos objetivables de rendimiento	D.2.1 Mejora progresiva del porcentaje de alumnos que obtiene el título de graduado en E. Secundaria	4	1	0	3
	D.2.2 Mejora progresiva del porcentaje de alumnos con medidas específicas de atención a la diversidad que obtienen el título de graduado o, en su defecto, se insertan adecuadamente en la vida laboral	8	1	1	6
D.3 Participación y clima del centro	D.3.1 Mejora progresiva del nivel de participación y asistencia al centro	15	1	4	10
	D.3.2 Mejora del clima de convivencia en el centro	12	0	2	10
	D.3.3 Mejora de las actitudes de los alumnos hacia los demás compañeros	10	0	3	7
Totales		57	5	11	41

El resultado final de este estudio de depuración y de la validez del instrumento ACADI, se muestra en la Tabla 11, donde puede apreciarse la importante reducción del número inicial de ítems (40,8%), lo que hace que ACADI resulte mucho más operativo.

Tabla 11. Depuración del número de ítems durante el estudio de validez de contenido

Ámbito	Ítems iniciales	Ítems eliminados	Ítems que permanecen	% depuración
A	201	85	116	42,3%
B	164	68	96	41,5%
C	154	66	88	42,9%
D	57	16	41	28,1%
Total	576	235	341	40,8%

3. Estudio de la fiabilidad y depuración definitiva de ACADI

Una vez estudiada la validez de contenido del instrumento mediante el juicio de expertos y habiendo conseguido depurar el número de ítems de forma notable (ganando de este modo en operatividad), precisábamos evaluar la fiabilidad del mismo. Este estudio lo realizamos, como indicamos anteriormente, determinando el grado de consistencia interna tanto para cada uno de los indicadores, como para cada una de las categorías y ámbitos, así como para el conjunto total del instrumento; entendemos, por tanto, la fiabilidad como “el grado en el que diferentes subconjuntos de ítems covarían, correlacionan o son consistentes entre sí. Todos estos coeficientes no son, por tanto, sensibles a los errores debidos a factores transitorios” (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011: 97). En concreto, empleamos el coeficiente alfa de Cronbach, capaz de indicar el grado de consistencia interna del instrumento mediante el estudio de la concordancia entre las puntuaciones de los centros a los distintos ítems (parte más elemental del instrumento). Igualmente, mediante esta fase, además de estudiar la fiabilidad del instrumento, pretendimos depurarlo aún más sin que ello afectase de forma negativa a los coeficientes de fiabilidad de las distintas escalas (Ámbitos, Categorías e Indicadores).

En concreto, para la realización de este estudio de la consistencia interna de ACADI, llevamos a cabo los siguientes análisis (realizados en dos fases de depuración –V.1 y V.2-):

- Análisis inicial de fiabilidad de la Categoría empleando para ello el coeficiente Alfa de Cronbach.
- Estudio para cada uno de los indicadores que conforman una categoría; estudio que constó, a su vez, de dos subapartados:
 - Análisis de fiabilidad inicial del indicador. Se analizaron las correlaciones entre elementos y de cada ítem con respecto al total de la escala-indicador. Del mismo modo, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach si se eliminan ítems. Con estos análisis, se eliminaron aquellos ítems que: su eliminación contribuyese a elevar el coeficiente Alfa de Cronbach; presentasen una correlación Elemento-Total muy baja (en torno a 0,35), siempre y cuando esto no supusiese un considerable descenso del coeficiente Alfa de Cronbach; y presentasen una alta correlación entre sí (superior a 0,80) por considerarlos redundantes.
 - Análisis de fiabilidad del indicador tras la eliminación de ítem, junto con los análisis anteriores (correlaciones inter-elementos, correlación de cada ítem con respecto al total de la escala-indicador e índice Alfa de Cronbach si se eliminan ítems). Estos análisis podían provocar, a su vez, una nueva

eliminación de ítems (tras aplicar los criterios establecidos en la fase anterior) requiriendo, de este modo, repetir este paso.

En todo este proceso de eliminación se tuvo presente la relevancia que los distintos ítems poseían dentro del constructo teórico que representa el indicador o categoría. Esta circunstancia supuso, en algunos casos, la no eliminación de ítems pese a cumplir los criterios anteriormente expuestos.

- Posteriormente, se volvió a realizar el análisis de fiabilidad de la Categoría tras la eliminación de todos los ítems de los distintos indicadores de la misma.
- Por último, una vez analizadas las distintas Categorías, se realizó el estudio de la fiabilidad de los distintos Ámbitos tras la eliminación de todos sus ítems.

En las Tablas 12-19 mostramos la evolución de los coeficientes Alfa para cada uno de los Ámbitos, Categorías e Indicadores del instrumento tras las dos fases de depuración del mismo (V.1 y V.2). En rojo aparecen los coeficientes Alfa que empeoran respecto del cuestionario inicial y, en azul, los que mejoran.

- **Ámbito A. Contexto escolar**

Tabla 12. Coeficientes Alfa tras la depuración del instrumento (V.1 y V.2). Ámbito A

Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados	
	v.1	v.2	v.1	v.2
0,969	0,969	0,968	6	14

Tabla 13. Coeficientes Alfa tras la depuración del instrumento (V.1 y V.2). Categorías e Indicadores del Ámbito A

Categoría	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados		Indicador	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados	
		v.1	v.2	v.1	v.2			v.1	v.2	v.1	v.2
A.1	0,969	0,969	0,968	6	14	A.1.1	0,811	0,811	0,807		1
						A.1.2	0,796	0,813	0,813	2	2
						A.1.3	0,696	0,696	0,696		
						A.1.4	0,855	0,855	0,850		1
						A.1.5	0,894	0,894	0,893		2
						A.1.6	0,764	0,764	0,744		1
						A.1.7	0,605	0,605	0,605		
						A.1.8	0,566	0,697	0,697	1	1
						A.1.9	0,520	0,520	0,520		
						A.1.10	0,814	0,814	0,814		
						A.1.11	0,906	0,906	0,906		1
						A.1.12	0,830	0,830	0,828		1
						A.1.13	NO POSIBLE	NO POS	NO POS		
						A.1.14	0,874	0,880	0,877	3	4

- **Ámbito B. Recursos**

Tabla 14. Coeficientes Alfa tras la depuración del instrumento (V.1 y V.2). Ámbito B

Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados	
	v.1	v.2	v.1	v.2
0,967	0,967	0,967	21	14

Tabla 15. Coeficientes Alfa tras la depuración del instrumento (V.1 y V.2). Categorías e Indicadores del Ámbito B

Categoría	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados		Indicador	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados	
		v.1	v.2	v.1	v.2			v.1	v.2	v.1	v.2
B.1	0,892	0,886	0,883	2	3	B.1.1	0,811	0,812	0,814	1	2
						B.1.2	0,744	0,758	0,758	1	1
						B.1.3	0,669	0,669	0,669		
B.2	0,877	0,874	0,874	3	3	B.2.1	0,762	0,762	0,762	1	1
						B.2.2	0,750	0,788	0,788	1	1
						B.2.3	0,768	0,768	0,768		
						B.2.4	0,774	0,774	0,774		
B.3	0,857	0,868	0,869	5	6	B.3.1	0,409	ELIMINADO	ELIMINADO	3	3
						B.3.2	0,629	0,708	0,708	2	2
						B.3.3	0,805	0,805	0,805		
						B.3.4	0,770	0,770	0,785		1
						B.3.5	0,732	0,732	0,732		
B.4	0,751	0,784	0,784	1	1	B.4.1	0,751	0,784	0,784	1	1
B.5	0,892	0,892	0,892			B.5.1	0,820	0,820	0,820		
						B.5.2	0,783	0,783	0,783		
						B.5.3	0,770	0,770	0,770		
B.6	0,887	0,887	0,887			B.6.1	0,826	0,826	0,826		
						B.6.2	0,796	0,796	0,796		
B.7	0,747	0,776	0,776	1	1	B.7.1	0,776	0,776	0,776		
						B.7.2	NO POSIBLE	ELIMINADO	ELIMINADO	1	1

▪ Ámbito C. Proceso Educativo

Tabla 16. Coeficientes Alfa tras la depuración del instrumento (V.1 y V.2). Ámbito C

Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados	
	v.1	v.2	v.1	v.2
0,971	0,971	0,970	6	13

Tabla 17. Coeficientes Alfa tras la depuración del instrumento (V.1 y V.2). Categorías e Indicadores del Ámbito C

Categoría	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados		Indicador	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados	
		v.1	v.2	v.1	v.2			v.1	v.2	v.1	v.2
C.1	0,883	0,835	0,835	1	1	C.1.1	0,757	0,757	0,757		
						C.1.2	0,690	0,690	0,690		
						C.1.3	0,535	0,731	0,731	1	1
						C.1.4	0,873	0,873	0,873		
C.2	0,555	0,629	0,629	1	1	C.2.1	0,555	0,629	0,629	1	1
C.3	0,875	0,875	0,871		1	C.3.1	0,861	0,861	0,881		1
						C.3.2	0,800	0,800	0,800		
						C.3.3	0,730	0,730	0,730		
C.4	0,706	0,684	0,684	2	2	C.4.1	0,680	0,722	0,722	1	1
						C.4.2	0,619	0,612	0,612	1	1
C.5	0,926	0,924	0,918	1	5	C.5.1	0,733	0,741	0,741	1	1
						C.5.2	0,795	0,795	0,776		2
						C.5.3	0,867	0,867	0,860		1

Categoría	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		N° Items eliminados		Indicador	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		N° Items eliminados	
		v.1	v.2	v.1	v.2			v.1	v.2	v.1	v.2
C.6	0,908	0,908	0,901		1	C.5.4	0,737	0,737	0,757		1
						C.6.1	0,852	0,852	0,844		1
						C.6.2	0,880	0,880	0,880		
C.7	0,833	0,867	0,852	1	2	C.7.1	0,833	0,867	0,852	1	2
C.8	0,748	0,748	0,748			C.8.1	0,748	0,748	0,748		
C.9	0,829	0,829	0,829			C.9.1	0,637	0,637	0,637		
						C.9.2	0,837	0,837	0,837		
						C.9.3	0,688	0,688	0,688		

▪ **Ámbito D. Resultados**

Tabla 18. Coeficientes Alfa tras la depuración del instrumento (V.1 y V.2). **Ámbito D**

Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		N° Items eliminados	
	v.1	v.2	v.1	v.2
0,816	0,819	0,837	6	9

Tabla 19. Coeficientes Alfa tras la depuración del instrumento (V.1 y V.2). **Categorías e Indicadores del Ámbito D**

Categoría	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		N° Items eliminados		Indicador	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		N° Items eliminados	
		v.1	v.2	v.1	v.2			v.1	v.2	v.1	v.2
D.1	0,834	0,834	0,834			D.1.1	NO POSIBLE	NO POS	NO POS		
						D.1.2	0,836	0,836	0,836		
D.2	0,546	0,614	0,614	2	2	D.2.1	0,366	0,688	0,688	1	1
						D.2.2	0,498	0,534	0,534	1	1
D.3	0,908	0,918	0,911	4	7	D.3.1	0,760	0,761	0,754	1	3
						D.3.2	0,729	0,764	0,756	3	4
						D.3.3	0,870	0,870	0,870		

A la vista de las Tablas anteriores, constatamos la consecución de los objetivos pretendidos con esta fase de depuración del instrumento: reducir el número de ítems del cuestionario con el fin de hacerlo más operativo y manejable no afectando de forma significativa a los índices de fiabilidad del instrumento en sus distintas escalas (Ámbitos, Categorías e Indicadores). A este respecto advertir que, si bien en algunas escalas se manifiesta un ligero descenso de los coeficientes Alfa de Cronbach, no cabe duda que estas variaciones son mínimas, sin trascendencia a la hora de valorar positivamente la fiabilidad del instrumento.

A modo de resumen, presentamos en la Tabla 20 el número total de Ámbitos, Categorías e Indicadores que mejoran, empeoran o mantienen el coeficiente Alfa de Cronbach tras las dos fases de depuración del instrumento (V.1 y V.2).

Tabla 20. Variación de los Coeficientes Alfa en cada una de las escalas tras su depuración (V.1 y V.2) respecto a los valores del Cuestionario Inicial

	ÁMBITOS			CATEGORÍAS			INDICADORES (1)		
	Aumenta	Igual	Disminuye	Aumenta	Igual	Disminuye	Aumenta	Igual	Disminuye
V.1	1 (25%)	3 (75%)	0	7 (35%)	8 (40%)	5 (25%)	18 (29%)	42 (69%)	1 (2%)
V.2	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)	7 (35%)	5 (25%)	8 (40%)	20 (33%)	31 (51%)	10 (16%)

(1) Los % se calculan sobre 61 indicadores (en lugar de los 63 constitutivos del Cuestionario Inicial), puesto que dos de ellos fueron eliminados fruto del proceso de depuración

De igual modo, significar que los coeficientes Alfa obtenidos en las distintas escalas nos informan de una aceptable fiabilidad del instrumento en la práctica totalidad de ellas (Tabla 21-22).

Tabla 21. Valoración de los Coeficientes Alfa de las Categorías e Indicadores del instrumento tras su depuración (V.1 y V.2)

	CATEGORÍAS			INDICADORES		
	ALFA < 0,7	ALFA < 0,7 PERO > 0,6	ALFA > 0,6	ALFA < 0,7	ALFA < 0,7 PERO > 0,6	ALFA > 0,6
CUESTIONARIO INICIAL	2 (10%)	0	18 (90%)	15 (23,81%)	8	56 (88,89%)
CUESTIONARIO DEPURADO (V.1)	3 (15%)	3	20 (100%)	10 (15,87%)	8	59 (96,72%) (1)
CUESTIONARIO DEPURADO (V.2)	3 (15%)	3	20 (100%)	10 (15,87%)	8	59 (96,72%) (1)

(1) Los % se calculan sobre 61 indicadores (en lugar de los 63 constitutivos del Cuestionario Inicial), puesto que dos de ellos fueron eliminados fruto del proceso de depuración

Observamos que la totalidad de las Categorías del Instrumento presentan unos coeficientes Alfa por encima de 0,6; únicamente tres de ellas (15%) presentan unos valores por debajo del 0,7. En cuanto a los indicadores, destacamos que 59 de los 61 indicadores (96,72%), poseen unos coeficientes Alfa superiores al 0,6; únicamente 10 de ellos (15,87%) presentan unos valores inferiores al 0,7.

Tabla 22. Valoración de los Coeficientes Alfa del Cuestionario tras su depuración (V.1 y V.2)

	ÁMBITOS			
	A	B	C	D
CUESTIONARIO INICIAL	0,969	0,967	0,971	0,816
CUESTIONARIO DEPURADO (V.1)	0,969	0,967	0,971	0,819
CUESTIONARIO DEPURADO (V.2)	0,968	0,967	0,970	0,837

Destacamos que los índices de fiabilidad de los cuatro ámbitos del cuestionario son muy buenos. De igual modo, podemos subrayar que, tras las dos fases de depuración del

instrumento (V.1 y V.2), hemos conseguido mejorar el coeficiente Alfa del Ámbito que poseía el valor más bajo (Ámbito D).

Por último, no podemos dejar de destacar la reducción en un casi 15% del número de ítems eliminados con este estudio de fiabilidad (Tabla 23).

Tabla 23. Depuración de número de ítems tras el estudio de fiabilidad

Ámbito	Ítems iniciales	Ítems eliminados	Ítems permanecen	% depuración
A	116	14	102	12,1%
B	96	14	82	14,6%
C	88	13	75	14,8%
D	41	9	32	22%
Total	341	50	291	14,7%

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio de validación de ACADI nos han permitido constatar los distintos hitos que se han ido alcanzando en el proceso de diseño y validación del Instrumento ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión), herramienta que pretende ser un referente inequívoco para el correcto entendimiento de la educación inclusiva, generando procesos de reflexión colegiada y potenciando el establecimiento de una cultura evaluadora en los centros educativos con el objeto de identificar sus fortalezas y debilidades, desde las que proyectar planes de mejora y procesos de innovación tendentes a la configuración de escuelas cada vez más inclusivas. Es momento, por tanto, de delimitar las principales conclusiones sobre el particular, tomando como referencia los objetivos específicos marcados al comienzo de nuestro trabajo:

- *Elaborar un instrumento capaz de medir los indicadores contenidos en el sistema de indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva.*

Hemos optado por el diseño de un cuestionario con una escala tipo Likert idéntica para todas las variables o ítems constitutivos del mismo, para la autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad. De esta forma, hemos conseguido responder mediante la formulación de ítems al conjunto de Ámbitos, Categorías e Indicadores del sistema de indicadores establecido por los expertos, recogiendo la orientación dada a los mismos en su descripción. Este sistema de indicadores recoge el trabajo desarrollado hasta el momento por instrumentos y sistemas como el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002 y 2011; Booth, Ainscow y Kingston, 2006), la Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas (Marchesi, Durán, Giné y Hernández, 2009), el AVACO-EVADIE (Biencinto et al., 2009) el modelo Inclusiva (Duk, 2007) o el proyecto del desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (Kyriazopoulou y Weber, 2009). No obstante, ha sido capaz de ampliar el estudio al conjunto de contextos capaces de generar exclusión-inclusión en los centros educativos, adoptando una mirada autoevaluadora.

- *Analizar la validez del instrumento de autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad y proceder a su depuración.*

No cabe duda que el instrumento, elaborado inicialmente para la autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad, contenía un número muy amplio de ítems (576) que lo hacían difícilmente manejable por parte de los centros educativos. De este modo, mediante el juicio de expertos (participación de 18 jueces de distintos sectores de la comunidad educativa) se consiguió depurar dicho número de ítems, a la vez que estudiamos la validez de contenido del instrumento.

El estudio de la validez nos permitió determinar el grado en el que el instrumento mide aquello que pretende medir, seleccionando aquellos ítems que, en efecto, son válidos para estudiar cada uno de los indicadores propuestos. De igual modo, este estudio de la validez posibilitó, como acabamos de comentar, reducir enormemente la extensión del número de ítems, logrando una mayor operatividad, de suerte que el instrumento resultante es mucho más manejable por parte de los centros. En concreto, tras este estudio de validez y depuración del instrumento, pasamos de 576 ítems a 341 ítems, lo que supone una reducción de 235 ítems (casi el 41 %).

- *Analizar la fiabilidad del instrumento de autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad y proceder a su depuración.*

El pilotaje del instrumento de evaluación de centros educativos para la atención a la diversidad en centros educativos de la Región de Murcia, nos permitió determinar la fiabilidad del mismo, a la vez que conseguimos depurar aún más su número de ítems, sin afectar a los índices de fiabilidad del instrumento.

Mediante las dos fases de depuración realizadas tras su pilotaje (V.1 y V.2), hemos logrado reducir significativamente el número de ítems ganando, de este modo, en operatividad. Así pues, hemos pasado de los 341 ítems del instrumento administrado a los centros, a 291 ítems, lo que supone una reducción de 50 ítems (15% aproximadamente). Si sumamos esta reducción a la conseguida mediante el estudio de la validez del instrumento, podemos concluir que el instrumento ha pasado de 576 ítems iniciales a 291 ítems en su versión definitiva, lo que supone una reducción total de 285 ítems (49,5% aproximadamente). Así pues, hemos conseguido reducir el instrumento de forma muy notable (casi la mitad).

Igualmente, hemos de informar sobre la notable fiabilidad del instrumento, siendo muy altos los coeficientes alfa (Cronbach, 1951) obtenidos en los distintos Ámbitos del instrumento (Ámbito A -0,97-, Ámbito B -0,97, Ámbito C -0,97 y Ámbito D -0,84). De igual modo, si analizamos la siguientes escalas en importancia (las Categorías), concluimos que la media de los coeficientes Alfa de las 20 Categorías del instrumento es muy buena (0,83). Y en cuanto a los indicadores, podemos calificar el valor medio de los coeficientes alfa de los 61 indicadores, entre aceptable y bueno (0,76). Por todo ello, concluimos que estamos ante un instrumento fiable, con una buena consistencia interna (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011).

Indicar que la mayoría de los instrumentos de evaluación existentes para la evaluación de contextos inclusivos (indicados anteriormente), carecen de propiedades psicométricas que nos informen de su validez y fiabilidad. Consideramos de gran importancia la realización de este trabajo que, partiendo de un estudio bibliográfico profundo, aporte, además, evidencias empíricas que garanticen la validez y fiabilidad de las evaluaciones llevadas a cabo por los centros a la luz de los principios de la inclusión (Álvarez-García, Núñez, Dobarro y Rodríguez, 2012; Aguilar-Rivera y Gámez-Guadix, 2013; García-Cueto, Pedrosa, Suárez-Álvarez y Robles, 2013; López-Cepero, Rodríguez-Franco, Rodríguez-Díaz y Bringas, 20013)

- *Diseñar de forma definitiva el Instrumento ACADI: Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión.*

Como consecuencia de todo el proceso de validación y depuración del instrumento inicial (estudio de validez y fiabilidad), hemos conseguido obtener el instrumento de autoevaluación de centros que denominamos ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión). Esta versión definitiva del instrumento está formada por los 4 Ámbitos o Dimensiones (ver Anexos I-IV) y las 20 Categorías del instrumento inicial diseñado para la autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad, habiéndose reducido el número de indicadores (de 63 a 61). Destacamos, eso sí, la significativa reducción de su número de ítems (de 576 a 291).

Mostradas las principales conclusiones con relación a los distintos objetivos específicos de nuestra investigación, pasamos a dar respuesta al objetivo general de la misma.

- *Elaborar un instrumento válido y fiable para la autoevaluación de centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria.*

A este respecto, podemos concluir que hemos logrado obtener un instrumento válido y fiable para la autoevaluación de los centros educativos, en cuanto a su respuesta educativa a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva. Las propiedades psicométricas del instrumento nos informan de su validez y fiabilidad. Por ello, podemos concluir que este instrumento permite evaluar un completo sistema de indicadores organizado en torno a categorías y ámbitos, posibilitando el estudio de la respuesta educativa dispensada a la diversidad del alumnado.

Existen muchos instrumentos de evaluación y muchos sistemas de indicadores, pero este instrumento aporta un sistema de indicadores surgido en nuestro contexto y que recoge los principales axiomas de una escuela inclusiva, convirtiéndose, de este modo, en un referente inequívoco para valorar, por parte de los centros, en qué medida se está dando una respuesta educativa a la diversidad a la luz de la educación inclusiva, evitando, de este modo, concepciones erróneas sobre el particular. Como consecuencia de ello, posibilita identificar aquellos aspectos de la vida de un centro que son susceptibles de mejora con el fin de ir creando en él las condiciones que hagan posible la inclusión.

De igual modo, este instrumento representa una invitación a la reflexión desde la que identificar fortalezas y debilidades y desde la que proyectar planes, mejoras, innovaciones, etc. instaurando en los centros una cultura del cambio. Ésta es la única vía capaz de operar, de forma efectiva y duradera, las reformas que exige la implementación del proyecto inclusivo en las escuelas.

Ya hemos podido comprobar la idoneidad y la potencialidad del instrumento ACADI a la hora de vislumbrar planes de mejora, a través del proyecto I+D+i EDU2011-26765 "Educación inclusiva y proyectos de mejora en centros de Educación Infantil, primaria y Secundaria" en el que cinco centros educativos (cuatro de educación infantil y primaria, y uno de secundaria) han empleado el Ámbito C de ACADI (Proceso Educativo), para analizar sus prácticas educativas y, de este modo, poder delimitar las necesidades del centro y establecer los ejes desde los que proyectar planes de mejora compartidos por el conjunto de la institución educativa.

Sobre este particular, nos gustaría puntualizar algunas orientaciones en lo que respecta a su utilización. Realmente, es deseable abarcar una profunda autoevaluación de las instituciones educativas, que contemple sus múltiples dimensiones o escenarios. No obstante, somos conscientes de la complejidad de afrontar un proceso de análisis de esta envergadura en un corto espacio de tiempo, de ahí que ACADI tenga una concepción

modular (cuatro ámbitos) que le permite analizar distintas parcelas de la vida educativa de los centros de forma independiente (Contexto, Recursos, Proceso Educativo y Resultados). Son las escuelas las que han de decidir la dimensión/es objeto de estudio. A partir de estos instantes, se han de poner a autoevaluarse de forma colegiada, previa lectura, análisis, clarificación y posible matización de sus distintos ítems (en función de su propia idiosincrasia) por parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica. Tras esta puesta en común, procede su cumplimentación por parte de las distintas estructuras organizativas (ciclos/departamentos, equipo directivo y equipo de apoyo), ya sea de forma única (respuesta por consenso dialogado) o por cada uno de los miembros de dichos órganos (posteriormente se obtendría una puntuación media). Con los resultados de cada uno de los órganos del centro, así como la puntuación media para cada uno de los indicadores y categorías, se procederá a la interpretación de los mismos, tratando de delimitar posibles debilidades o necesidades, que impulsarán el diseño, desarrollo y evaluación de planes de mejora.

Referencias

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. & García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Aguilar-Rivera, M. C. & Gámez-Guadix, M. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Atribución Causal para estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 8(1), 89-108.
- 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., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal in Inclusive Education*, 10(4), 295-308.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Dobarro, A. & Rodríguez, C. (2012). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Medidas para la Mejora de la Convivencia en Educación Primaria (Cuestionario M-EP). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 1-17. Disponible en: <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/Rema/article/view/9803>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XX*, 30, 1, 25-44.
- Arnaiz, P., Castro, M. & Martínez, R. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación y*

- Diversidad. Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 35-59.
- 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). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/71/197>
- Arnaiz, P., Guirao, J. M. y Martínez, R. (2009). La educación inclusiva. Un gran reto para el siglo XXI. *Asprona entre nosotros*, 49, 10-13.
- Arnaiz, P. & OTROS (2006). *Guía de autoevaluación de contextos interculturales: para Educación Secundaria*. Murcia: Servicio de publicaciones Consejería de Educación y Cultura. CD.
- Berruezo, P. P. (2006). Queriendo incluir, pero excluyendo en realidad. *Padres y Madres de Alumnos*, 88, 21-24.
- Biencinto, Ch., 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.
Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_4.htm
- Bolívar, A. & López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 51-78.
Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART2.pdf>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Disponible en: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_English.pdf
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index of Inclusion: developing learning and participation in schools (3ª Edición)*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE
- Calero, J. (2006). *La equidad en educación*. Madrid: IFIJE, Ministerio de Educación.
- Casar, L. S. (2007). *Atención a la diversidad. Un estudio de su calidad en centros de la provincia de A Coruña*. Tesis Doctoral. Universidad de A Coruña.
- 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. Disponible en: 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. Disponible en: http://www.cepalcala.org/upload/recursos/_20_11_08_12_53_51.pdf
- Costelo, S. & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teacher's Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>

- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334. Disponible en: http://psych.colorado.edu/~carey/Courses/PSYC5112/Readings/alpha_Cronbach.pdf
- Duk, C. (2007). "Inclusiva". Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto FONDEF/CONICYT Do411313. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), 188-199. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55121025027.pdf>
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 9 (1), 1-24. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J. M. (2009). Fracaso Escolar y Exclusión Educativa. Editorial. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 3-9. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ed.pdf>
- Escudero, J. M., González, M. T. & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Escudero, J. M. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- García-Cueto, E., Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. & Robles, A. (2013). Evaluación del nivel social en población española: creación de un instrumento de medida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 18(2), 1-11. Disponible en: <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/Rema/article/view/9972/9688>
- Grahan, L.J. (2007). Speaking of "Disorderly" Objects: A poetics of pedagogical discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(1), 1-20.
- Guirao, J. M. (2012). *Auto-evaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. <http://www.tdx.cat/handle/10803/117463>.
- Guirao, J. M., Arnaiz, P. & Garrido, C. F. (2013). ACADI: Un sistema de indicadores para la mejora educativa de los centros ante la diversidad del alumnado. Comunicación en *I Congreso Internacional y II Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia, 23-25 de mayo.
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (edit.) 2009. *Desarrollo de indicadores – sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponible en: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/development-of-a-set-of-indicators-2013-for-inclusive-education-in-europe/indicators-ES.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006, páginas 17158 a 17207.
- León, M. J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis.

- López-Cepero, J., Rodríguez-Franco, L., Rodríguez-Díaz, F.J. & Bringas, C. (2013). Validación de la versión corta del Social Roles Questionnaire (SRQ-R) con una muestra adolescente y juvenil española. *Revista Electrónica de Mitología Aplicada*, 8(1), 1-16. Disponible en: <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/Rema/article/view/9826/9583>
- 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). Disponible en: <http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf>
- Parrilla, A. (2010). (Coord.) Un sistema educativo más inclusivo: perspectivas locales e institucionales de cambio y mejora. En A. Manzanares Moya (Ed.): *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 267-314). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Plessis du, P. (2013). Legislation and policies: Progress towards the right to inclusive education. *De Jure*, 46(1), 76-93.
- Sánchez Santamaría, J. (2011). Evaluar la equidad de los sistemas educativos: consideraciones teórico-metodológicas para el desarrollo de un Modelo Dimensional de Evaluación. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 203-225.
- Sánchez, M. y García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: Catarata.
- Santos Rego, M.A. (2010). *Políticas educativas y compromiso social*. Madrid: Octaedro.
- UDS Estatal De Educación (2009). *Guía REINE. "Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela"*. Madrid: FEAPS. Disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO19166/reine_inclusion.pdf
- UNESCO (2005). *Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO (2010). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010. "Llegar a los marginados"*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525S.pdf>
- Waldron, N. L. & Mcleskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 58 -74.

Anexos. Instrumento ACADI por ámbitos

Anexo I

Instrumento ACADI

“Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión”

ÁMBITO A. CONTEXTO ESCOLAR

CEIP/IES: _____ Código Centro: _____

Órgano que cumplimenta el cuestionario (marcar con una X donde corresponda):

CEIP

IES

- | | |
|------------------------------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Equipo Directivo | |
| <input type="checkbox"/> 2º Ciclo Educación Infantil | |
| <input type="checkbox"/> 1º Ciclo Educación Primaria | |
| <input type="checkbox"/> 2º Ciclo Educación Primaria | |
| <input type="checkbox"/> 3º Ciclo Educación Primaria | |
| <input type="checkbox"/> Equipo de Apoyo | |
| | |
| <input type="checkbox"/> Equipo Directivo | |
| <input type="checkbox"/> Equipo de Apoyo | |
| <input type="checkbox"/> Departamento (indicar su nombre): | |

Este cuestionario constituye un fragmento del Instrumento ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión), instrumento de autoevaluación que ha sido elaborado como resultado del Proyecto I+D convocado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y titulado “Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado”.

Dicho instrumento consta de cuatro ámbitos:

- Ámbito A (Contexto Escolar)
- Ámbito B (Recursos)
- Ámbito C (Proceso Educativo)
- Ámbito D (Resultados)

Los ítems que aquí presentamos corresponden al Ámbito A (Contexto Escolar). Encontrarán que todos los ítems se encuentran agrupados en diversas categorías de análisis que recogen los diferentes indicadores de atención a la diversidad. Todos los ítems propuestos se contestan con una respuesta cerrada a modo de escala, idéntica para todos ellos: Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho.

Deben contestar cada uno de los ítems del cuestionario en función de la realidad de su centro y de sus prácticas educativas, evitando mostrar lo que sería deseable o ideal. Ello requiere un ejercicio reflexivo importante que resulta crucial para una evaluación lo más fiable y ajustada a la realidad posible, para permitir la detección de fortalezas y debilidades desde las que proyectar los futuros planes de mejora.

Para contestar, simplemente deben marcar con una X la casilla correspondiente (Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho).

Muchas gracias por su colaboración.

A.: Contexto escolar

CATEGORÍAS:

A.1. Proyecto de Centro

INDICADORES:

A.1.1. Valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa

Un conjunto de visiones, ideas, concepciones y creencias que están en concordancia con la buena educación como bien y derecho para todos

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El profesorado tiene una actitud favorable a la incorporación de alumnado con necesidades especiales o características diferentes al centro				
2. El alumnado intenta ayudar a los compañeros que tienen más dificultades				
3. Las familias no tienen inconveniente en que en la clase de sus hijos haya niños de diferentes culturas				
4. Las familias disponen de información transmitida por el Equipo Directivo sobre los fines y objetivos que persigue el centro escolar				
5. Existe un buen clima de convivencia en el centro entre alumnos, profesionales y padres				
6. El profesorado posee amplia información sobre las características personales, familiares y escolares de sus alumnos				
7. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto				
8. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro				
9. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias				
10. El profesorado y los miembros del Consejo Escolar comparten un enfoque sobre el alumnado categorizado con “necesidades educativas especiales”				
11. Se muestra al alumnado que puede aprender, si se lo propone, en cualquier área curricular				
12. Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
13. La familia comparte con el centro los valores que éste promueve				
14. El Proyecto de Centro contempla: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan de Acción Tutorial ▪ Plan de Convivencia ▪ Medidas de Atención a la Diversidad ▪ Principios de no discriminación e inclusión educativa 				
15. El profesorado considera que los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo deben compartir aula y currículum con el resto del alumnado				

A.1.2. Conjunción de acciones entre agentes educativos

Coordinación y colaboración entre el centro y la familia

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El Equipo Directivo gestiona eficazmente los procesos de identificación de necesidades de acogida, información, orientación, asesoramiento y formación de las familias				
2. El centro transmite a las familias información y/o conocimientos de los mecanismos y acciones mediante las cuales puede participar en la vida del centro				
3. La familia conoce, a través del centro: <ul style="list-style-type: none"> ▪ El Plan de Acción Tutorial ▪ El Plan de Convivencia ▪ Las medidas de Atención a la Diversidad ▪ Los principios de no discriminación e inclusión educativa 				
4. El profesorado motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos				
5. El centro informa y orienta a la familia sobre servicios, prestaciones sociales y opciones para la inserción socio-laboral a la finalización de la etapa educativa				
6. El centro informa a la familia sobre las relaciones de cooperación y actividades conjuntas realizadas con otras instituciones				
7. Los profesores colaboran en la atención a las necesidades específicas del alumnado				
8. Los profesores colaboran con las familias habitualmente				

A.1.3. Política institucional de formación del profesorado

Formación como espacio para hacer posible lo anterior, y como asunto institucional, no sólo particular

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El Equipo Directivo se implica de forma activa y personal en las actividades de formación del profesorado y de mejora de centro				
2. Las actividades de formación de los profesores del centro les ayudan a desempeñar un trabajo conjunto de forma más eficaz				
3. El profesorado recibe formación sobre la creación y gestión de actividades de aprendizaje colaborativo				
4. El profesorado tiene formación sobre el uso de la tecnología				
5. El profesorado tiene formación sobre las dificultades de aprendizaje				

A.1.4. Coordinación y colaboración

Dinámica de trabajo conjunto para planificar, analizar prácticas y afrontar problemas

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se establecen reuniones periódicas para la coordinación del profesorado a nivel de ciclo/departamento o centro				
2. El proceso de evaluación psicopedagógica se hace de forma conjunta entre el profesorado y el equipo/departamento de orientación				
3. El profesor tutor trabaja estrechamente con otros profesionales (Maestro de Audición y Lenguaje, Fisioterapeuta, Orientador, Trabajador Social, Maestro de Talleres, TRV de la ONCE, etc.)				
4. Existe una coordinación estrecha entre el Servicio de Orientación Psicopedagógica y los profesionales que inciden en un mismo grupo de alumnos				
5. El trabajo en equipo entre el profesorado es un modelo de colaboración para el alumnado				
6. El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado				
7. Se ha dispuesto de un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula				
8. El profesorado del aula y el maestro de apoyo planifican de manera conjunta el proceso educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo				

A.1.5. Liderazgo pedagógico

Impulso, estímulo, apoyo y potenciación de la idea de centro como una comunidad

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El Equipo Directivo impulsa y promueve actividades de mejora, innovación y desarrollo de la organización				
2. La dirección del centro construye una visión de la escuela que es ampliamente compartida y que aglutina los esfuerzos de cambio, identificando para los demás miembros de la comunidad educativa lo que es importante (a nivel conceptual y operativo), aportando un sentido y propósito a la realidad organizativa, articulando los distintos puntos de vista				
3. La dirección del centro establece el consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela				
4. La dirección del centro presta apoyo, anima al personal, reconoce su trabajo y esfuerzo, responde positivamente a las iniciativas, es accesible y acogedor, comparte preocupaciones,				
5. El centro concede a los profesores (de forma individual y en grupos) autonomía en sus decisiones, tomando en consideración sus opiniones para una resolución eficaz de los problemas				
6. La dirección del centro favorece el trabajo en colaboración, creando oportunidades para la colaboración, que se manifiesta en acciones concretas de trabajo grupal				
7. La dirección del centro comparte la autoridad y responsabilidad, eliminando las fronteras entre administración y profesorado				
8. Se desarrollan estructuras y oportunidades para que todos los grupos implicados participen de forma				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
efectiva en las decisiones				
9. El director es un miembro más del equipo de profesores, que anima, dinamiza y apoya más que imponer prescripciones				
10. Se desarrollan proyectos de formación e innovación en el centro impulsados por el equipo directivo				
11. Las propuestas realizadas por el equipo directivo suelen ser aceptadas mayoritariamente por el claustro				
12. Existen cauces para la recogida de opiniones entre el profesorado para la mejora del centro				

A.1.6. Estructura organizativa inclusiva

Organización de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en aulas comunes y por el conjunto del profesorado

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Existe una estrecha coordinación entre los profesionales que inciden en un mismo grupo-clase para organizar las intervenciones educativas de los mismos				
2. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado				
3. Se prefieren las formas de apoyo ordinarias (para todos) frente a las específicas, utilizando éstas sólo cuando las primeras no han funcionado				
4. El criterio básico para construir los grupos-clase es la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses...)				
5. Cuando se realizan agrupamientos flexibles se llevan a cabo disposiciones que den al alumnado la oportunidad para moverse entre grupos				
6. Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación de una enseñanza inclusiva				
7. El profesorado proporciona modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión a estudiantes que no pueden participar en actividades específicas				
8. Los alumnos que lo necesitan tienen su Plan Individualizado de Refuerzo				

A.1.7. Dispositivos proactivos hacia la diversidad

Presencia en el funcionamiento cotidiano de estrategias para detectar estudiantes con necesidades especiales así como, recursos, personal y procedimientos de compensación educativa

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El centro dispone de medios y tecnologías para facilitar la comunicación				
2. Se llevan a cabo planes y actuaciones de promoción de la convivencia en el centro				
3. Se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad de la comunidad educativa				
4. Existe un plan de acogida: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para el alumnado ▪ Para el profesorado ▪ Para las familias 				
5. La dinámica cotidiana contempla procesos de compensación y/o detección de necesidades de todos los alumnos a fin de ofrecer prácticas adecuadas				

A.1.8. Polivalencia de funciones a cargo de los recursos humanos

Personal (no profesores) y profesores que participan en las actividades educativas curriculares y paracurriculares

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El profesorado comparte la asignación de responsabilidades y tareas				
2. Se produce una asunción de responsabilidades compartida o periódica en el centro				

A.1.9. Posibilidades de flexibilizar el horario

Existencia de tiempos diversificados en función de las necesidades

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se adaptan los horarios en función de las características y necesidades del grupo				
2. Para determinadas actividades de ciclo o de centro, se rompe la estructura horaria semanal				

A.1.10. Plan de acogida para el nuevo profesorado

Existencia de un plan más o menos formalizado para facilitar la acogida e inserción del profesorado que se incorpora por primera vez al centro

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se lleva a cabo un Plan o proceso de acogida del profesorado de nuevo ingreso en el centro				
2. Hay oportunidades para todo el profesorado para compartir su conocimiento y experiencia y que esto incluya las contribuciones del nuevo profesorado también				
3. Se le pregunta al nuevo profesorado sobre la información adicional que necesita y se le proporciona				
4. Las observaciones del nuevo profesorado sobre el centro educativo son tenidas en cuenta y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones				
5. El profesorado y otros profesionales, tanto antiguos como de nuevo ingreso, se sienten satisfechos de la acogida al comienzo en el centro escolar				
6. Al profesorado de nueva incorporación se le introduce en las dinámicas (cultura de centro) habituales.				
7. Existe una carpeta de documentación que se entrega al profesorado que se incorpora por primera vez al centro.				

A.1.11. Coherencia del currículum

Coherencia del currículum en cursos, materias o áreas, en qué y cómo se enseñe

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El profesorado acepta las directrices emanadas de la Comisión de Coordinación Pedagógica para la realización de las programaciones didácticas				
2. Se establecen criterios claros y consensuados por el equipo de etapa/ciclo para la elaboración de las programaciones de aula				
3. Se adecuan las actividades programadas para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje				
4. Periódicamente (de forma anual) se actualizan y				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
mejoran las programaciones didácticas				
5. Se unifican los criterios metodológicos de centro que permitan procesos de enseñanza-aprendizaje individualizados				
6. Se utilizan diversos procedimientos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los alumnos				
7. Se establecen criterios claros y consensuados de evaluación contemplados en las programaciones didácticas				
8. Tanto la programación como la práctica docente muestran coherencia con relación al Proyecto Curricular y la Programación Anual de Centro				

A.1.12. Flexibilidad y polivalencia del espacio

Existencia de espacios diversificados o susceptibles de serlo para la realización de actividades variadas en las que desarrollar facetas educativas diferentes de los alumnos

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Existen condiciones arquitectónicas que posibilitan el acceso, la circulación, desplazamiento y comunicación a todas las dependencias y servicios del centro				
2. El centro dispone de las dependencias necesarias para el desarrollo del currículo y se adecuan a las necesidades de los alumnos				
3. Las aulas disponen de requisitos funcionales para el desarrollo de la actividad académica				
4. La extensión del recinto escolar es adecuada al número de alumnos y la finalidad educativa				
5. La dotación de zonas de recreo y juego están debidamente acondicionadas y protegidas para la prevención de accidentes				
6. Se contemplan medidas de seguridad en infraestructura para todos los alumnos y en concreto para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales				

A.1.13. Flexibilidad en los agrupamientos de los alumnos

Diversificación de los agrupamientos atendiendo a finalidades y necesidades (grupos homogéneos o heterogéneos, estabilidad o permanencia de las opciones, combinación de opciones)

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se llevan a cabo distintos tipos de agrupamientos de alumnos para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje				

A.1.14. Plan de Acogida del alumnado

Existe con un cierto grado suficiente de formalización un “plan de acogida” para todos los alumnos que se incorporan por primera vez al centro, en el que se preste especial atención al alumnado que pueda considerarse en “desventaja” o en “riesgo”. Dicho plan está clara y adecuadamente coordinado por la Dirección/Jefatura de estudios y cuenta con la participación del Dpto. de Orientación y los tutores del centro. Incorpora acciones de bienvenida, información sobre organización y funcionamiento del centro y medidas especiales para el alumnado en desventaja, dirigiéndose también a las familias

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los alumnos tanto antiguos como de nuevo ingreso son acogidos al comienzo del curso escolar				
2. Se transmite al alumnado información sobre la				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
organización y funcionamiento de centro (asamblea de alumnos)				
3. El centro informa detalladamente sobre los derechos y deberes del alumnado				
4. Se aplican actividades destinadas a promover el desarrollo y autonomía de los alumnos en el centro				
5. Se realizan campañas de sensibilización con relación a los alumnos con necesidades educativas especiales y los alumnos pertenecientes a grupos culturales minoritarios				
6. Se han establecido programas para facilitar la transición entre Educación Infantil y Primaria y entre Educación Primaria y Secundaria				
7. El equipo directivo informa a las familias sobre aspectos referidos a la organización y funcionamiento como: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Horarios, actividades y protocolo de faltas de asistencia. ▪ Materiales necesarios para el alumnado. ▪ Información sobre todo tipo de becas y ayudas para material escolar, libros de texto y comedor... ▪ Otros servicios y actividades del centro: comedor, actividades extraescolares, salidas, excursiones. ▪ Servicios sociales existentes. 				
8. El equipo directivo recoge información sobre la realidad del recién llegado y de sus familias <ul style="list-style-type: none"> ▪ Existen registros formalizados ▪ Se archiva esa información 				
9. Existe un protocolo de actuación relacionado con temáticas como: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deberes ▪ Salidas ▪ Actividades extraescolares ▪ Otros (especificar) 				
10. Se realiza una valoración inicial de la competencia curricular del alumnado en su lengua				
11. Se establece el plan de intervención educativa de manera colaborativa.				
12. Están previstas actividades para acoger y dar la bienvenida al alumnado en el aula.				
13. Están previstos los mecanismos para seleccionar al alumnado encargado de hacer la función de tutor o embajador de los alumnos recién llegados.				
14. Está previsto el procedimiento a seguir para establecer un plan de atención dirigido al alumnado recién llegado.				
15. Las familias, tanto de alumnos antiguos como de nuevo ingreso reciben atención e información por parte del equipo directivo en el proceso para el ingreso en el centro de nuevo alumnado.				

Anexo II

Instrumento ACADI

“Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión”

ÁMBITO B. RECURSOS

CEIP/IES: _____ Código Centro: _____

Órgano que cumplimenta el cuestionario (marcar con una X donde corresponda):

CEIP

IES

Equipo Directivo

2º Ciclo Educación Infantil

1º Ciclo Educación Primaria

2º Ciclo Educación Primaria

3º Ciclo Educación Primaria

Equipo de Apoyo

Equipo Directivo

Equipo de Apoyo

Departamento (indicar su nombre):

Este cuestionario constituye un fragmento del Instrumento ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión), instrumento de autoevaluación que ha sido elaborado como resultado del Proyecto I+D convocado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y titulado “Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado”.

Dicho instrumento consta de cuatro ámbitos:

Ámbito A (Contexto Escolar)

Ámbito B (Recursos)

Ámbito C (Proceso Educativo)

Ámbito D (Resultados)

Los ítems que aquí presentamos corresponden al Ámbito B (Recursos). Encontrarán que todos los ítems se encuentran agrupados en diversas categorías de análisis que recogen los diferentes indicadores de atención a la diversidad. Todos los ítems propuestos se contestan con una respuesta cerrada a modo de escala, idéntica para todos ellos: Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho.

Deben contestar cada uno de los ítems del cuestionario en función de la realidad de su centro y de sus prácticas educativas, evitando mostrar lo que sería deseable o ideal. Ello requiere un ejercicio reflexivo importante que resulta crucial para una evaluación lo más fiable y ajustada a la realidad posible, para permitir la detección de fortalezas y debilidades desde las que proyectar los futuros planes de mejora.

Para contestar, simplemente deben marcar con una X la casilla correspondiente (Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho).

Muchas gracias por su colaboración.

B.: Recursos

CATEGORÍAS:

B.1. Necesidades y provisión de recursos

INDICADORES:

B.1.1. Criterios para la determinación de la provisión de recursos

Criterios que se utilizan para determinar qué recursos, y en qué cantidad, necesita el centro: los alumnos acuden –o son dirigidos, u orientados– a un centro determinado por los recursos de que dispone, o el centro dispone –o bien se le proporciona– de los recursos necesarios para atender a todo el alumnado de su zona.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El profesorado revisa el uso de los recursos materiales o didácticos regularmente, para que puedan utilizarse de forma flexible para responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado				
2. Se utilizan diferentes profesionales de la comunidad para colaborar en diferentes actividades extraescolares				
3. Se aprovecha la experiencia del profesorado para mejorar los procesos educativos				
4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje				
5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación				
6. Se consideran las instituciones de la comunidad como un recurso para el centro				
7. Se establecen principios organizativos comunes que permiten rentabilizar al máximo los recursos				

B.1.2. Finalidad que se propone con la dotación de los recursos

Qué finalidad se persigue con la provisión de los recursos generales del centro:

- *Se destinan a mejorar el rendimiento del alumnado previamente seleccionado*
- *A procurar que puedan aprender al máximo de sus posibilidades todos los alumnos del centro, independientemente de sus necesidades educativas.*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los recursos humanos y materiales se centran en el fomento del aprendizaje autónomo				
2. Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y la participación				
3. Los recursos humanos y materiales se centran en favorecer la adquisición de las competencias básicas de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje				
4. Se utilizan recursos para favorecer el desarrollo de habilidades sociales de los alumnos				
5. La dotación de recursos personales complementarios se lleva a cabo para reforzar la atención educativa a aquellos alumnos que presentan necesidad específica de apoyo				
6. Existe preocupación por parte del profesorado por encontrar recursos y apoyos que le ayuden a dirigir y mejorar el aprendizaje en el aula				

B.1.3. Enfoque en la utilización de los recursos

Los recursos –sobre todo los recursos humanos– para atender la diversidad pueden ser utilizados:

- De una forma selectiva (para atender el mayor tiempo posible a los alumnos con necesidades educativas especiales aparte del resto)
- De una forma inclusiva (para atender al alumnado con necesidades educativas especiales el mayor tiempo posible, en el aula, junto a sus compañeros de clase).

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los recursos son asignados al centro para apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales				
2. Los recursos para responder a las necesidades educativas especiales se utilizan para aumentar la capacidad del centro de atender a la diversidad				
3. Existe coordinación entre el centro y los recursos para la atención a las necesidades especiales externos al mismo (asociaciones, centros de atención temprana...)				
4. Se proveen los recursos necesarios para que la formación y perfeccionamiento del profesorado repercuta en el aula				
5. Los recursos materiales están disponibles para su uso por parte de todo el profesorado				

B.2. Diversidad de materiales e instalaciones

B.2.1. Variedad de fuentes y soportes de la información

- Variedad de materiales frente a libro de texto único.
- Complemento de materiales escritos, audiovisuales, informáticos...
- Personal dedicado específicamente (aunque sea en momentos puntuales) a la búsqueda y/o elaboración de materiales alternativos.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los alumnos que lo necesitan utilizan ayudas técnicas para acceder a la información				
2. Se presenta la información utilizando una variedad de modalidades y soportes (visual, auditivo, táctil, icónico...)				

B.2.2. Instalaciones adecuadas

- El centro dispone de instalaciones adecuadas, bien equipadas y señalizadas, cuidadas y accesibles.

- Los espacios comunes son acogedores y en ellos se exponen trabajos de los alumnos, profesores u otros.
- Se promueve que las instalaciones existentes (biblioteca, laboratorios, sala de informática y/o audiovisuales...) estén bien dotadas y sean realmente accesibles para todos los alumnos en términos de horarios, normas de utilización y seguridad, implicando a aquellos en su cuidado.
- Cuando existen aulas para grupos específicos de alumnos se trata de espacios dignos y bien equipados

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El centro hace que sus instalaciones y servicios sean físicamente accesibles para todos				
2. Se tiene en cuenta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre la accesibilidad del centro				
3. Se considera la accesibilidad como algo universal, como base para incluir a todas las personas y no únicamente al alumnado con discapacidad				
4. El centro se preocupa por conocer la normativa sobre accesibilidad universal y no discriminación de las personas, y que puede afectar al trabajo educativo				
5. El centro ofrece medidas de seguridad a nivel de infraestructura para todos los alumnos, teniendo en cuenta las características y necesidades que presentan los alumnos con necesidades educativas especiales				

B.2.3. Materiales variados

- *Materiales variados y coherentes con los valores y principios de atención a la diversidad*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El alumnado dispone de materiales útiles y diversos para la actividad de clase				
2. Se da al alumnado la oportunidad de comunicarse con sus compañeros a través de diferentes medios				
3. Se facilita al alumnado el contacto con todo tipo de materiales escritos: prensa, cuentos, cartas, mensajes escritos, etc.				
4. Se utilizan recursos naturales o del propio entorno con finalidades didácticas				

B.2.4. Diversidad de materiales para atender otras culturas

- *Previsión de materiales y recursos para abordar la presencia de alumnos procedentes de otras culturas.*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se emplean cuentos interculturales que fomentan la riqueza de la diversidad y toda una serie de valores, como el respeto, la solidaridad, etc.				
2. Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía a través de juegos interculturales				

B.2.5. Inclusión de nuevas tecnologías de la información

- *Provisión de recursos tecnológicos e informáticos*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los ordenadores se integran en la enseñanza a través del desarrollo del currículo				
2. El profesorado utiliza el correo electrónico e Internet				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
para apoyar la enseñanza y el aprendizaje				
3. Se utilizan casetes y CDs para apoyar el trabajo oral a través del currículum				
4. Se disponen y se utilizan aparatos tiflotécnicos o ayudas técnicas para alumnos con discapacidad				
5. Se disponen y se utilizan sistemas alternativos de comunicación para alumnos con discapacidad motora				

B.3. Profesorado

B.3.1. Disponibilidad y práctica de estrategias de coordinación de profesores

- o *Existe una previsión de coordinación sistemática del profesorado para lo cual se prevén espacios y tiempos*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se unifican estrategias educativas de todos los profesionales que inciden en el grupo-clase				
2. Se llevan a cabo reuniones periódicas de coordinación del equipo educativo (profesorado que atiende al mismo grupo de alumnos)				

B.3.2. Se promueven actividades de formación permanente del profesorado o proyectos de innovación educativa vinculados a la mejora de la atención a la diversidad del alumnado

- o *Se planifican, desarrollan y evalúan conjuntamente actividades de formación permanente (en el centro o fuera de él) así como de innovación educativa dirigidas, directa o indirectamente a mejorar la atención a la diversidad del alumnado.*
- o *La dirección se implica en la promoción de las mismas, en la forma de incentivar en lo posible la participación de la mayoría del profesorado y en asegurar los medios y las medidas organizativas que faciliten su realización.*
- o *Se promueve que el profesorado (o el personal de administración y servicios) con capacidades o habilidades específicas las ponga al servicio de la comunidad educativa.*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se promueven actividades de formación permanente del profesorado y del personal de apoyo relacionadas con la orientación educativa de la diversidad de alumnos				
2. Se promueven planes de formación en el centro que implican a todo (o la mayor parte de) su profesorado				

B.3.3. Profesorado de apoyo trabaja coordinadamente con tutores y viceversa

- o *Existe coordinación entre profesorado especialista específico a las necesidades educativas especiales y tutores y el resto de profesorado.*
- o *El personal no docente (ATE, Fisio, ATS) participa en las reuniones de coordinación y en la toma de decisiones que en las mismas se llevan a cabo*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos				
2. El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado				
3. Los apoyos para responder a la diversidad son considerados como una alternativa a los usuales apoyos individuales utilizados con alumnado con necesidades especiales				
4. Los profesionales del centro explicitan y acuerdan con los servicios de apoyo externo (equipo de orientación, equipo específico...) un marco claro de cómo deberían				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo				
5. El centro dispone de unas directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo				

B.3.4. Objetivo común sobre la concepción de la diversidad y la implicación de todos en su respuesta educativa

- *El profesorado participa de una concepción común sobre la atención a la diversidad y la implicación de todos y cada uno en la toma de decisiones para la mejora de la respuesta educativa a todo el alumnado*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se consideran todas las acciones de apoyo como parte de un plan general de mejora de la enseñanza y del currículo para atender a la diversidad en todo el centro educativo				
2. Hay una organización general de los apoyos que está clara para los profesionales del centro y para aquellos que proporcionan apoyos externos al proceso de enseñanza-aprendizaje				

B.4. Organización de tiempos y espacios

B.4.1. Estructura de tiempos y espacios flexibles

- *Supone disponer estructuras menos rígidas que las usuales para trabajar mejor las necesidades y oportunidades que cada sujeto precise*
- *Se organizan los tiempos y espacios de forma flexible teniendo en cuenta las necesidades de todos los alumnos*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se facilita al alumnado la utilización de espacios diferentes (biblioteca, laboratorios, aula informática...) para el desarrollo del proceso educativo				
2. Existen criterios para la determinación de horarios que permiten los agrupamientos flexibles				
3. Existen criterios para la organización de los apoyos que favorecen la mayor participación del alumno en su grupo de referencia				
4. Existen criterios para la distribución de espacios que tienen en cuenta las diversas actividades				

B.5. Recursos de aprendizaje

B.5.1. Autoadministración de información y guía del aprendizaje

- *Se utilizan recursos de aprendizaje independiente para alumnos con ritmos diversos de asimilación.*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se motiva a los alumnos para la búsqueda activa de información como fuente de aprendizaje				
2. Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas del aprendizaje en las clases				
3. El clima del aula y la organización de los recursos didácticos contribuyen al aprendizaje autónomo de los alumnos				
4. Son capaces los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos				
5. Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
6. Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos el currículum				

B.5.2. Individualización de la enseñanza

- *El profesorado organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma que se favorece la respuesta a las necesidades de cada persona.*
- *Los métodos y técnicas utilizadas favorecen la individualización del proceso de aprendizaje.*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. En la planificación didáctica se tienen en cuenta los conocimientos previos de los alumnos así como sus intereses y motivaciones.				
2. Se plantea la unidad didáctica de forma que tenga una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información.				
3. Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes.				

B.5.3. Metodologías favorecedoras de la diversidad

- *Existen unos principios metodológicos generales del centro que son asumidos por todo el profesorado.*
- *La metodología que se utiliza es diversa y tiene en cuenta la pluralidad de intereses y capacidades.*
- *Se utilizan métodos que favorecen la respuesta a la diversidad (enseñanza cooperativa, enseñanza tutorada, trabajo en grupos, etc.)*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se utiliza una metodología globalizadora o interdisciplinar para facilitar el establecimiento de relaciones entre los contenidos y la transferencia de la información				
2. Se inicia el proceso de aprendizaje con tareas de menor dificultad para pasar de forma progresiva a las más difíciles				
3. Se regula la cantidad de contenido a aprender pensando en aquellos alumnos que presentan problemas de aprendizaje, dificultades auditivas, etc.				
4. En la planificación del proceso de aprendizaje se tiene en cuenta que hay alumnos que precisarán mayor tiempo para practicar, para repasar y pasos más pequeños durante el proceso				

B.6. Apoyo o refuerzo educativo

B.6.1. Organización del apoyo o refuerzo educativo

- *Se considera que el apoyo o refuerzo que necesitan determinados alumnos, en razón de sus necesidades educativas y los recursos que se precisen para ello, es una tarea de todos y no solo de los profesionales etiquetados al efecto por la administración.*
- *La planificación del trabajo que requiere el alumnado en situación de desventaja o con necesidades especiales y la búsqueda y provisión de recursos que se requieran para ello se*

realiza de manera colaborativa, bien sea en las estancias de coordinación (CCP, Seminarios) como entre los profesores más directamente implicados en cada caso.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se considera que el apoyo al alumnado que aprende español como segunda lengua es responsabilidad de todo el profesorado del centro.				
2. El centro dispone de unas directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo los apoyos.				
3. El centro dispone de un protocolo que establece los procesos para determinar las necesidades psicopedagógicas del alumnado y no para categorizarlo.				
4. Se consideran los apoyos como un plan general de mejora de la enseñanza y del currículo para atender a la diversidad en todo el centro educativo.				
5. Se intentan reducir las categorizaciones del alumnado en función de sus necesidades educativas y realizar la organización de los apoyos en función de las competencias básicas a desarrollar.				
6. El profesorado del centro explicita y acuerda con los servicios de apoyo externo un marco claro de cómo deben apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo.				
7. Las adaptaciones curriculares se centran en proporcionar el acceso y apoyar la participación dentro del currículo común.				
8. Los procesos de apoyo se organizan de manera que posibilitan y promueven la participación del alumnado en el currículo ordinario, favorece la relación con otros estudiantes y con la comunidad.				
9. La organización de los apoyos específicos supone una oportunidad para la reflexión de los docentes sobre los modos de mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todo el alumnado.				

B.6.2. Diversidad en las modalidades de apoyo

- o Existe diversidad de modalidades de apoyo que se utilizan en función de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se fomentan las formas de apoyo ordinarias (que afectan al 100% del alumnado) frente a las específicas (dirigidas a un pequeño porcentaje) utilizando éstas solo cuando las primeras no han funcionado.				
2. La organización de los apoyos suponen una apuesta por procesos de cooperación y organización en diferentes modalidades que se adecuen a las necesidades del alumnado.				
3. La organización de las diferentes modalidades de apoyo se realizan teniendo en cuenta que han de favorecer un proceso de inclusión.				
4. Los detalles de las modalidades de apoyo a los alumnos están claros para éstos y sus padres o tutores y están incluidos en la información del centro.				
5. Las diferentes modalidades de apoyo están concebidos con un carácter claramente preventivo y de facilitar la más pronta normalización.				

B.7. Familias

B.7.1. Participación de las familias y de la comunidad educativa

- *Se cuenta con las familias, la “comunidad” y con otras instituciones para ampliar y mejorar los recursos existentes en beneficio de todos.*
- *La dirección y la mayoría del profesorado se implica activamente en la optimización de los recursos existentes y en la búsqueda de otros nuevos, sean de forma estable o temporal, a través de las familias, la comunidad u otras instituciones (ONG, Asociaciones, voluntarios, etc.)*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El centro informa a todas las familias sobre las políticas y prácticas escolares				
2. Se ofrece a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre el centro				
3. Las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse y participar en el centro				
4. Las distintas contribuciones que las familias pueden hacer al centro son escuchadas y apreciadas de igual manera				

Anexo III

Instrumento ACADI

“Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión”

ÁMBITO C. PROCESO EDUCATIVO

CEIP/IES: _____ Código Centro: _____

Órgano que cumplimenta el cuestionario (marcar con una X donde corresponda):

CEIP

IES

- Equipo Directivo
- 2º Ciclo Educación Infantil
- 1º Ciclo Educación Primaria
- 2º Ciclo Educación Primaria
- 3º Ciclo Educación Primaria
- Equipo de Apoyo

- Equipo Directivo
- Equipo de Apoyo
- Departamento (indicar su nombre):

Este cuestionario constituye un fragmento del Instrumento ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión), instrumento de autoevaluación que ha sido elaborado como resultado del Proyecto I+D convocado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y titulado “Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado”.

Dicho instrumento consta de cuatro ámbitos:

Ámbito A (Contexto Escolar)

Ámbito B (Recursos)

Ámbito C (Proceso Educativo)

Ámbito D (Resultados)

Los ítems que aquí presentamos corresponden al Ámbito C (Proceso Educativo). Encontrarán que todos los ítems se encuentran agrupados en diversas categorías de análisis que recogen los diferentes indicadores de atención a la diversidad. Todos los ítems propuestos se contestan con una respuesta cerrada a modo de escala, idéntica para todos ellos: Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho.

Deben contestar cada uno de los ítems del cuestionario en función de la realidad de su centro y de sus prácticas educativas, evitando mostrar lo que sería deseable o ideal. Ello requiere un ejercicio reflexivo importante que resulta crucial para una evaluación lo más fiable y ajustada a la realidad posible, para permitir la detección de fortalezas y debilidades desde las que proyectar los futuros planes de mejora.

Para contestar, simplemente deben marcar con una X la casilla correspondiente (Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho).

Muchas gracias por su colaboración.

C.: Proceso Educativo

CATEGORÍAS:

C.1. Respeto a los ritmos y características individuales del alumnado

INDICADORES:

C.1.1. Existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada alumno.

Este indicador está referido a:

- La realización de actividades académicas variadas.
- La utilización de fórmulas alternativas a la organización de los contenidos.
- La inclusión de actividades paracurriculares y extraescolares en el quehacer pedagógico.
- La oferta de contenidos optativos (Materias, unidades didácticas, lecturas...) para que cada alumno pueda conseguir los mismos objetivos por caminos diferentes, atendiendo a sus características individuales.
- La existencia de una ratio propicia para la personalización de la enseñanza.

La planificación de trabajo cooperativo en el aula, tanto como una metodología para favorecer aprendizajes cognitivos como para desarrollar valores de compañerismo, solidaridad...

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se ofrece a los alumnos la posibilidad de participar en una metodología basada en Proyectos de Investigación				
2. Se alterna el trabajo individual y el trabajo en pequeños grupos para desarrollar las actividades				
3. El profesorado proporciona modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para alumnos que no pueden participar en actividades específicas (por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes en Educación Física)				

C.1.2. Utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos.

Son estrategias curriculares que permiten flexibilizar la temporalización de la programación para que todos y cada uno de los alumnos consigan los mínimos académicos, que son comunes e irrenunciables.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se ofrece tiempo adicional a aquellos alumnos que no han terminado la tarea en el tiempo establecido				
2. Se presentan otras actividades complementarias a aquellos alumnos que han terminado antes del tiempo establecido la tarea asignada				
3. Se ofrece tiempo adicional para la evaluación de aquellos alumnos que presentan dificultades específicas				

C.1.3. Refuerzo y atención a los alumnos con dificultades así como a los alumnos brillantes.

Este indicador estará referido a las estrategias organizativas que se proponen en el centro para permitir que el alumnado pueda obtener refuerzo o ampliación educativa, según sean sus necesidades individuales, desde el propio centro.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Existen programas de enriquecimiento cognitivo para alumnos con altas capacidades				
2. Los alumnos con altas capacidades pueden desempeñar un rol de “ayudantes” del profesor en determinados momentos				

C.1.4. Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea.

Se refiere a las prácticas tanto organizativas como metodológicas que posibilitarán que alumnos distintos hagan actividades o tareas diferentes al mismo tiempo y en el mismo espacio y puedan ser atendidos por el profesorado mientras realizan la tarea.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se trabaja en grupos que realizan simultáneamente diferentes actividades en torno a un mismo tema				
2. Cada grupo profundiza de manera diferente sobre el mismo tema en función de sus posibilidades				

C.2. Respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos

INDICADORES:

C.2.1. Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje.

Este indicador nos dará referencias de hasta qué punto se utilizan estrategias metodológicas y recursos didácticos (Programación Multinivel, enseñanza personalizada, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, oferta de contenidos optativos, etc.) que permiten, por una lado, la atención de todos los alumnos, incluyendo a los que tienen necesidad específica de apoyo educativo, y por otro, que cada alumno pueda conseguir los mismos objetivos por caminos diferentes, atendiendo a su estilo de aprendizaje.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Las programaciones de aula contemplan diferentes estrategias metodológicas para la realización de actividades				
2. Las actividades del aula se adaptan para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.				

C.3. Planificación de la enseñanza

INDICADORES:

C.3.1. Las programaciones y unidades didácticas tienen muy presentes la diversidad de alumnos a la hora de aprender.

El profesorado toma en consideración a la hora de programar su actividad docente que los alumnos tienen distintas capacidades, experiencias, estilos de aprendizaje y conocimientos.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El aprendizaje de todos los alumnos mejora a partir de las unidades didácticas y las lecciones que se están impartiendo				
2. Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos				
3. Las clases reflejan los distintos ritmos en que los alumnos completan sus tareas				
4. Se adapta la metodología de clase para que puedan aflorar distintos estilos de aprendizaje entre los alumnos				
5. Los objetivos pedagógicos de las actividades son claros para el alumnado				
6. Las clases promueven el pensamiento crítico y creativo en el alumnado				
7. Se plantea la unidad didáctica de forma que tenga una variedad de actividades				

C.3.2. La programación de actividades de enseñanza–aprendizaje favorece la graduación de los contenidos.

El profesorado tiene previstas contenidos que pueden ser desarrollados a distintos niveles de aprendizaje o por medios diferentes (trabajos escritos, presentaciones orales o audiovisuales, resolución de problemas o dilemas, etc.).

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El currículo se estructura de manera coordinada a través de los diferentes niveles				
2. La programación tiene en cuenta criterios de progresiva complejidad de los contenidos				

C.3.3. Planificación “accesible” (para todos) de las clases

El profesorado, en su programación:

- *Busca adaptar o minimizar las barreras que impiden o dificultan la comunicación oral y escrita si hubiera alumnos para quienes el castellano no fuera su lengua materna o tuviera problemas de audición, visión o comunicación.*
- *Presta especial atención a las explicaciones de los términos o del vocabulario más importante durante las clases.*
- *Cuida que todo el alumnado participe y se implique por igual en los distintos contenidos y actividades de su enseñanza.*

El equipo directivo, en su organización:

- *Elimina las barreras físicas que limitan el acceso o la movilidad de aquellos alumnos con movilidad reducida si los hubiera.*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se contemplan los criterios de accesibilidad universal en el funcionamiento del centro y en el desarrollo de la programación				
2. Se utilizan sistemas alternativos de comunicación con el alumnado sin lenguaje oral o con deficiencia auditiva				
3. Se diseñan o utilizan materiales adaptados para el alumnado que lo necesite.				
4. Las clases se hacen igualmente accesibles para los alumnos y alumnas, al incluir actividades que reflejen la diversidad de intereses de ambos géneros				

C.4. Organización de la enseñanza

INDICADORES:

C.4.1. Los criterios para la elaboración de los horarios y para la adscripción a grupo-clase, son públicos, consensuados y conocidos por todos.

La organización escolar en su conjunto y la de los horarios y los grupos de clase en particular, está al servicio de las necesidades de los alumnos y del desarrollo de una práctica docente que toma en cuenta la diversidad de alumnos.

Para ello existen organizaciones flexibles de horarios, grupos, profesorado y tiempos (franjas horarias, desdobles, periodos ampliados de clase, apoyos...).

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se seleccionan y planifican el uso de ayudas técnicas en función del tipo de agrupamiento y organización de los apoyos				
2. Se utilizan los agrupamientos flexibles dentro mismo del aula o curso				

C.4.2. El trabajo de “apoyo” es colaborativo, se refuerza por diversos medios y está coordinado. Profesores y “apoyos” trabajan coordinada y colaborativamente dentro y fuera del aula, se busca “reforzar” los apoyos con la participación de otros profesores “disponibles”, voluntarios, alumnos de cursos superiores, familias o estudiantes universitarios en prácticas.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los profesores de apoyo se coordinan con los profesores de área				
2. Cuando el apoyo se hace fuera del aula, se le informa al tutor sobre los aspectos trabajados y el progreso del alumno				

C.5. Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje

INDICADORES:

C.5.1. Conocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos y contenidos curriculares, en los cuales, proponen actividades.

El profesorado se esfuerza en hacer explícitos y claros los objetivos generales de cada una de las materias y los concretos, en cada caso, de los temas o unidades didácticas que están trabajando, donde tienen cabida actividades propuestas por los alumnos y vinculadas a sus intereses y motivaciones.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los alumnos conocen los objetivos que tienen que conseguir en cada unidad didáctica				
2. Los alumnos pueden proponer algunas actividades en el desarrollo de la programación				
3. Se proporciona información clara a los alumnos sobre las expectativas de aprendizaje en las clases				

C.5.2. Implicación consciente de los alumnos en su proceso aprendizaje.

Se establecen con los alumnos “contratos de aprendizaje” individualizados y se les anima a llevar su propio “diario de aprendizaje”

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se motiva a los alumnos a que se hagan responsables de su propio aprendizaje				
2. Se favorece al alumnado una progresiva autonomía en relación a planificar su trabajo, regular su desempeño mientras lo realiza y evaluar su actuación y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras				
3. Se considera suficiente el apoyo y “andamiaje” utilizado para ayudar a los alumnos a progresar en su aprendizaje, a la vez que les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
4. Se motiva a los alumnos a que resuman de forma oral y escrita lo que han aprendido				
5. El alumno tiene la posibilidad de solicitar ayuda si lo necesita				

C.5.3. Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Los alumnos, al trabajar individualmente, en parejas o en grupos, con una clara estructura cooperativa, participan de modo directo del proceso de aprendizaje pero también del de enseñanza, con sus iguales, desarrollando actitudes de ayuda y de empatía.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los alumnos consideran que ofrecer y recibir ayuda es una tarea habitual de la actividad del aula				
2. Se enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros				
3. Las actividades de grupo permiten a los alumnos dividir las tareas y compartir lo que han aprendido				
4. Los alumnos aprenden a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones del grupo.				
5. Los alumnos comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases				
6. El alumnado sabe que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender				

C.5.4. Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y desarrollan procesos de “aprender a aprender”.

En el aula o en lugares accesibles se dispone de información y recursos que los alumnos pueden utilizar autónomamente y se enseñan y refuerzan los contenidos relativos a la mejora de la autorregulación del propio aprendizaje y al establecimiento de buenos hábitos de estudio.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se enseña a los alumnos a revisar sus trabajos, sus pruebas y sus exámenes				
2. Se enseña al alumnado el manejo de estrategias de aprendizaje autónomo (técnicas de estudio...)				

C.6. Evaluación tolerante

INDICADORES:

C.6.1. Obtención de información por medio de fuentes diversas.

Es un tipo de evaluación en la cual para conocer los progresos del alumno se utilizan:

- *Fuentes e instrumentos variados, acordes con la variedad de tareas y de contenidos abordados.*
- *Momentos distintos de evaluación para alumnos desiguales.*
- *Prácticas de seguimiento y evaluación de los aprendizajes diversificadas, adecuadas a la variedad de situaciones del alumnado.*
- *Flexibilidad en la aplicación de estándares o modelos de evaluación.*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los informes de evaluación reflejan los logros de los alumnos en todas sus habilidades y conocimientos				
2. Existen oportunidades para evaluar en colaboración con otros, el trabajo realizado				
3. Los alumnos comprenden por qué están siendo evaluados				
4. Se devuelve a los alumnos información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
a continuación				
5. Se hace un seguimiento de los logros del alumnado para detectar y abordar dificultades específicas				
6. El alumnado sabe que se valora su progreso personal por encima de cualquier comparación con el grupo				
7. Las notas de trabajo en equipo son utilizadas para valorar también el progreso individual del alumnado				

C.6.2. Aplicación efectiva de la evaluación continua

Se refiere a los criterios y procedimientos de evaluación que se utilizan para seguir, conocer y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en contraposición a la evaluación finalista y valorativa donde sólo interesa medir el nivel de aprendizaje de conocimientos.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El objetivo de la evaluación no es sólo el producto final, sino los procesos de aprendizaje				
2. Se utilizan de forma sistemática procedimientos de observación, registrando e interpretando las observaciones efectuadas				
3. Se lleva a cabo la evaluación al término de cada fase, para comprobar en qué medida se han logrado los objetivos				
4. Se utilizan diversos instrumentos para la evaluación del trabajo del alumno: diarios del tutor y profesor de apoyo, filmaciones, cuestionarios, etc.				

C.7. Organización de la acción tutorial

INDICADORES:

C.7.1. Programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías.

Existe un Plan de Acción Tutorial consensuado, coherente a las necesidades del alumnado y bien coordinado desde Jefatura de Estudios.

Las tutorías se cuidan y valoran en el centro y se potencia la participación de las familias a través de este canal.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Existe un Plan de Acción Tutorial elaborado por el conjunto del profesorado				
2. El PAT se desarrolla de forma sistemática y atendiendo a unos criterios, metas y tiempos				
3. El profesorado del centro participa y asume responsabilidades en el diseño, desarrollo y evaluación del PAT				
4. En el PAT se dispone de los recursos humanos y materiales necesarios para el desarrollo de las actividades previstas				
5. El PAT es conocido y asumido por la comunidad educativa				

C.8. Interacciones entre los alumnos

INDICADORES:

C.8.1. Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos.

Hasta qué punto se programan, y se valoran, actividades en las cuales puedan interactuar con naturalidad los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y el resto del alumnado (estrategias de socialización en marcos naturales, sistemas de apoyos entre compañeros, etc.)

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los grupos de juego son heterogéneos respondiendo a la				

diversidad del centro				
2. Se fomentan las relaciones de apoyo entre el alumnado (tutoría entre iguales, etc.)				
3. El alumnado respeta los ritmos y características individuales de cada compañero				
4. Existen espacios de encuentro entre el alumnado para abordar cuestiones de interés y planificar actuaciones al respecto				

C.9. Relaciones centro-contexto social

INDICADORES:

C.9.1. Conocimiento y utilización de los recursos disponibles en la comunidad.

Se reconoce la existencia de acciones y actitudes dirigidas a mantener relaciones de conocimiento de los recursos disponibles en la comunidad.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Existe en el centro un registro de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje, y se actualiza regularmente				
2. El centro utiliza recursos de la comunidad con finalidad educativa				

C.9.2. Implicación de la comunidad en el centro y viceversa.

Se entiende con este indicador que existe una política de acercamiento, vinculación, colaboración, apoyo o implicación de la comunidad en la vida del centro, con acciones:

- *De dentro a fuera (el centro hacia la comunidad) (conferencias, trabajo comunitario de los alumnos, fiestas, exposiciones...).*
- *De fuera a dentro (del contexto escolar al centro) con la "apertura" del centro a la misma (cesión de locales, acciones socioculturales conjuntas...)*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Las instituciones de la comunidad participan en el centro de igual manera, independientemente de su contexto, su religión o grupo étnico.				
2. Se utilizan educativamente diferentes profesionales de la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local...)				
3. Se promueven y/o participa en actos sociales para difundir las actividades del centro.				
4. El centro está implicado en actividades de las instituciones de la comunidad.				

C.9.3. Implicación de la Comunidad Educativa en el propio centro.

Se entiende por este indicador la valoración de hasta qué punto se implican todos los estamentos de la comunidad educativa (profesorado general y especialista, alumnado, familias, etc.) en la atención a todos los alumnos, incluyendo a los que tienen necesidad específica de apoyo educativo, sin delegar la atención de éstos exclusivamente en el profesorado especialista.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Cada miembro del consejo escolar representa al colectivo al que pertenece, consultándole e informándole de la toma de decisiones.				
2. La organización del centro promueve y facilita la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa.				
3. El profesorado motiva a las familias a que se involucren y participen en el aprendizaje de sus hijos e hijas.				
4. Las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse en el centro				

Anexo IV

Instrumento ACADI

“Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión”

ÁMBITO D. RESULTADOS

CEIP/IES: _____ Código Centro: _____

Órgano que cumplimenta el cuestionario (marcar con una X donde corresponda):

CEIP

IES

- | | |
|------------------------------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Equipo Directivo | |
| <input type="checkbox"/> 2º Ciclo Educación Infantil | |
| <input type="checkbox"/> 1º Ciclo Educación Primaria | |
| <input type="checkbox"/> 2º Ciclo Educación Primaria | |
| <input type="checkbox"/> 3º Ciclo Educación Primaria | |
| <input type="checkbox"/> Equipo de Apoyo | |
| | |
| <input type="checkbox"/> Equipo Directivo | |
| <input type="checkbox"/> Equipo de Apoyo | |
| <input type="checkbox"/> Departamento (indicar su nombre): | |

Este cuestionario constituye un fragmento del Instrumento ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión), instrumento de autoevaluación que ha sido elaborado como resultado del Proyecto I+D convocado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y titulado “Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado”.

Dicho instrumento consta de cuatro ámbitos:

Ámbito A (Contexto Escolar)

Ámbito B (Recursos)

Ámbito C (Proceso Educativo)

Ámbito D (Resultados)

Los ítems que aquí presentamos corresponden al Ámbito D (Resultados). Encontrarán que todos los ítems se encuentran agrupados en diversas categorías de análisis que recogen los diferentes indicadores de atención a la diversidad. Todos los ítems propuestos se contestan con una respuesta cerrada a modo de escala, idéntica para todos ellos: Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho.

Deben contestar cada uno de los ítems del cuestionario en función de la realidad de su centro y de sus prácticas educativas, evitando mostrar lo que sería deseable o ideal. Ello requiere un ejercicio reflexivo importante que resulta crucial para una evaluación lo más fiable y ajustada a la realidad posible, para permitir la detección de fortalezas y debilidades desde las que proyectar los futuros planes de mejora.

Para contestar, simplemente deben marcar con una X la casilla correspondiente (Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho).

Muchas gracias por su colaboración.

D.: Resultados

CATEGORÍAS:

D.1. Referencia a metas amplias

INDICADORES:

D.1.1. Obtención de metas preestablecidas en el centro. Obtención de metas considerando simultáneamente dónde comienzan los alumnos y el ritmo de su progreso

La calidad educativa (la eficacia del centro) se mide en función del número de alumnos que consiguen una meta preestablecida, o bien en función del “valor añadido” que el centro ha sido capaz de desarrollar en todos los alumnos, en relación con lo que sabían y a cómo eran cuando ingresaron en él.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se valora para cada alumno su logro en función de su nivel de partida				

D.1.2. Inclusión y obtención de multiplicidad de saberes: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir

Sobre qué tipo de capacidades, habilidades y destrezas se pone el acento en la educación del alumnado del centro: fundamentalmente relacionadas con los saberes académicos o a todo tipo de saberes: además de los académicos a los relacionados con el “saber ser” y “saber convivir”.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. La educación del alumnado se centra el aprendizaje de hábitos para desarrollar su vida con el mayor bienestar posible (salud, higiene, seguridad personal, equilibrio emocional...)				
2. Se promueve la adquisición de valores de convivencia intercultural				
3. Se facilita el aprendizaje para la resolución dialogada de conflictos				
4. Se trabaja específicamente sobre el aprendizaje de hábitos de buena conducta (respeto, convivencia, habilidades sociales...)				

D.2. Datos objetivables de rendimiento

INDICADORES:

D.2.1. Mejora progresiva del porcentaje de alumnos que obtiene el título de graduado en E. Secundaria

Tomada una determinada línea base respecto al porcentaje de alumnos que alcanzan el título de graduado –como exponente del logro escolar de los alumnos– valorar su mejora como indicador positivo y en correlato como la disminución del “fracaso escolar” en el mismo tiempo y población.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. En los últimos tres años se ha producido un aumento del porcentaje de alumnos que obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria.				
2. Las medidas de atención a la diversidad desarrolladas en el centro educativo han propiciado el aumento en el número de alumnos que titulan.				

D.2.2. Mejora progresiva del porcentaje de alumnos con medidas específica de atención a la diversidad que obtienen el título de graduado o en su defecto se insertan adecuadamente en la vida laboral.

Supone analizar específicamente la situación de los alumnos sujetos a medidas de atención a la diversidad en relación con el indicador anterior.

Complementariamente, analizar la situación del alumnado en tales circunstancias que no alcanza el título en relación a su inserción laboral.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. En los últimos tres cursos académicos ha aumentado el porcentaje de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que alcanzan el graduado en ESO.				
2. Existe un porcentaje elevado de alumnos que obtienen el título de Graduado en ESO a través de un programa de Diversificación Curricular.				
3. Los alumnos con adaptaciones curriculares significativas adquieren, al finalizar la ESO, competencia social y ciudadana así como competencia en autonomía e iniciativa personal.				
4. Existen relaciones con asociaciones y/o ONGs para planificar el tránsito de los alumnos a la vida activa.				
5. El porcentaje de alumnos que cursan y finalizan con éxito los Programas de Cualificación Profesional Inicial que se desarrollan en el centro ha aumentado				

D.3. Participación y clima del centro

INDICADORES:

D.3.1. Mejora progresiva del nivel de participación y asistencia al centro.

Disminución de los porcentajes de alumnos absentistas y de la gravedad de ese comportamiento entendida en términos del número de faltas.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. La participación en el centro se produce a través de todos los estamentos y en todos sus niveles				
2. La organización, gestión y coordinación pedagógica del centro se realiza de forma democrática y es conocida por todos/as				
3. Se analizan todas las barreras que impiden las asistencia a clase, incluyendo las actitudes de los alumnos y las de sus familias				
4. Se guarda un registro de ausencias en cada materia				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
5. Los datos recopilados por el centro educativo muestran un reflejo exacto de las ausencias “reales”				
6. Se ha reducido el absentismo escolar				
7. El profesorado y las familias se muestran satisfechos con el sistema de control de puntualidad y asistencia del alumnado				

D.3.2. Mejora del clima de convivencia en el centro.

Disminución del número de partes y faltas registradas de los alumnos por conflictos de convivencia. Disminución progresiva de las sanciones consideradas graves o muy graves vinculadas a las faltas de alumnos que atentan a la convivencia del centro.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se tienen y practican programas y actividades concretos para la mejora de la convivencia en las que participan todos los estamentos.				
2. La gestión de la convivencia se gestiona desde una perspectiva democrática.				
3. Las normas de convivencia existen, son elaboradas y conocidas por todos,				
4. El centro programa campañas para dar a conocer las normas de convivencia en las que participan profesorado, padres y alumnado.				
5. Se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias formales e informales				
6. Se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al Consejo Escolar				

D.3.3. Mejora de las actitudes de los alumnos hacia los demás compañeros.

Tomada una determinada línea base respecto hacia las actitudes de los alumnos hacia sus compañeros (por ejemplo género, procedencia, capacidad, orientación religiosa, etc.) valorar su mejora como indicador positivo de un clima de centro adecuado a la diversidad del alumnado.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Las faltas de respeto o la utilización de actitudes negativas hacia los compañeros es tratada en clase y existen los mecanismos y momentos para ello.				
2. El profesor actúa como mediador entre los compañeros causa del conflicto.				
3. Las normas de comportamiento del aula son consistentes y explícitas				
4. Se debate y se consensúa con el alumnado las normas de comportamiento del aula				
5. Se consulta a los alumnos cómo se puede mejorar el clima social del aula				
6. Hay procedimientos claros, entendidos por los alumnos y los docentes para responder a los comportamientos extremos				
7. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o “bullying”				

Autores

Pilar Arnaiz Sánchez. Departamento de Didáctica y Organización Escolar; Facultad de Educación (Universidad de Murcia). 30.100 Campus Universitario de Espinardo (Murcia). Tlf. 868 88 40 27; e-mail: parnaiz@um.es

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia. En la actualidad es Coordinadora del Área de Ciencias de la Educación de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) del Ministerio de Educación. Directora e Investigadora Principal del Grupo de Investigación EDUIN (Educación Inclusiva: Escuela para Todos). Sus líneas de investigación principales se relacionan con la promoción de centros y aulas inclusivas, la consecución de buenas prácticas y el desarrollo de un sistema de indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado

José Manuel Guirao Lavela. Departamento de Didáctica y Organización Escolar; Facultad de Educación (Universidad de Murcia). 30.100 Campus Universitario de Espinardo (Murcia). Tlf. 868 88 40 24; e-mail: jmguirao@um.es

Maestro en Educación Musical, Licenciado en Psicopedagogía y Doctor por la Universidad de Murcia. En la actualidad ejerce como Profesor Asociado de la Universidad de Murcia y Asesor de Formación Permanente del Profesorado en el Centro de Profesores y Recursos Región de Murcia, así como miembro investigador del Grupo de Investigación EDUIN (Educación Inclusiva: Escuela para Todos). Sus principales líneas de investigación se relacionan con la promoción de centros y aulas inclusivas, la consecución de buenas prácticas y el desarrollo de un sistema de indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado

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, 18 (1), 103-122.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>

La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia

Pilar Arnaiz Sánchez, Remedios de Haro Rodríguez, José Manuel Guirao Lavela

Universidad de Murcia

Resumen

Mejorar día a día con la finalidad de conseguir una educación de calidad e inclusiva es el desafío presente en la institución educativa. Precisamente, en aras de promover la educación que queremos, debemos determinar la brecha existente entre las prácticas y los ideales. La evaluación se convierte en una herramienta imprescindible para poder conocer donde nos encontramos y qué deberíamos cambiar para alcanzar nuestros fines. En este trabajo presentamos el proceso de autoevaluación llevado a cabo por cuatro centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia con el deseo de conocer su realidad para cambiarla, mejorarla y fomentar la Inclusión en ellas. El instrumento utilizado ha sido la Guía de Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI), en concreto la dimensión referida al Proceso Educativo. Su utilización ha permitido a las cuatro escuelas realizar un diagnóstico de la realidad presente en cada institución, e identificar las fortalezas y las debilidades existentes en los mismos con el fin de promover una educación para todos. El método utilizado consistió en una investigación evaluativa con carácter cooperativo, en la que se llevaron a cabo procesos de reflexión colegiados sobre la propia realidad y práctica, realizados desde el interior de la institución educativa por sus protagonistas. Los resultados del conjunto de los centros destacan como fortalezas la planificación y organización de la enseñanza, el respeto a los estilos de aprendizaje del alumnado y la evaluación tolerante. Las principales debilidades radican en la organización de la acción tutorial, el respeto a los ritmos y características individuales del alumnado, las

Contacto

Contacto: Pilar Arnaiz Sánchez, parnaiz@um.es, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Campus de Espinardo, 30.100, Murcia.

Este artículo está vinculado al Proyecto de investigación titulado: "Educación Inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria". Referencia: EDU2011-26765. Ministerio de Economía y Competitividad. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Subdirección General de Proyectos de Investigación.

relaciones centro-contexto-social y la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje. Se puede concluir indicando que conocer las posibilidades y las dificultades presentes en los centros es el primer paso a acometer para promover escuelas inclusivas.

Palabras clave

Educación inclusiva; evaluación; planes de mejora; educación infantil y primaria; innovación.

Evaluation in primary education as starting point in the development of inclusive improvement plan in the Region of Murcia

Abstract

Educational institutions face the challenge of offering quality and inclusive education. Assessment thus becomes an essential tool to determine where we are and what ought to be changed in order to achieve our ends. In this paper we present a self-assessment process carried out in four primary schools from the Region of Murcia (Spain). The instrument used was the Self-Assessment Guide for Attention to Diversity from Inclusion (ACADI), specifically, the educational process dimension. This instrument allowed the four schools to get a diagnosis of their current situation, as well as to identify their strengths and weaknesses in order to promote education for all. This study applied a cooperative and evaluative research methodology, in which participants from each of the schools reflected upon their own reality and practice. Overall results showed that planning and organization of teaching, respect for students' learning styles, and open-minded assessment were key strengths. On the other hand, the main weaknesses were organization of teacher support, respect for students' learning pace and individual characteristics, school-social context interaction, and active involvement of students in their own learning. The main conclusion is that learning about the difficulties faced by schools is the first step to promote inclusive schools.

Key words

Inclusive education; evaluation; improvement plans; kindergarten and primary education; innovation.

Introducción

La Educación Inclusiva representa en la actualidad uno de los mayores desafíos a nivel internacional. Cabe concebirla como un proceso educativo cuyo objetivo es incrementar la participación y el éxito de todo el alumnado frente a los obstáculos y a las dificultades que encuentra en las culturas, las políticas y las prácticas de los centros para aprender. En este sentido una escuela inclusiva es aquella que se sumerge en continuos procedimientos de reflexión, para analizar sus prácticas e identificar y minimizar las barreras existentes en la institución respecto al aprendizaje y a la participación del alumnado, con el propósito de mejorar y de desarrollar una educación de calidad para todos (Booth y Ainscow, 2011).

En este sentido, el desarrollo de la mejora debe regir la vida de la institución promoviendo los ideales propuestos por la Educación Inclusiva que hacen referencia, como nos recuerda Shapon-Shevin (2010), a crear una comunidad cálida y acogedora para todos los estudiantes, presidida por seis pilares como son: un aula caracterizada y dominada por la cooperación y no por la competición; la inclusión de todos los estudiantes; un espacio que valora las diferencias; un lugar en el que se considera la integridad de cada persona; un ambiente en el que se fomenta la valentía y un entorno donde se ofrece seguridad física, emocional y relacional a todos sus miembros para sentirse seguros y participes de su comunidad.

La mejora en los centros educativos, sin lugar a dudas, representa una oportunidad y un compromiso. A este respecto, Gairín (2007) expresa que la mejora es el resultado, pero también la excusa, para fomentar el debate y la reflexión que ayuden a las personas y a las organizaciones a mejorar. Esa reflexión debe ser considerada como un proceso sistemático, continuo y compartido por la mejora de la institución. A este respecto, Fernández, Fiuza y Zabalza (2013) manifiestan la necesidad de que los procesos de cambio tengan una dimensión institucional que proporcione una visión sistémica y organizada que active bucles de acción-reflexión en los que participen los integrantes de la comunidad educativa de forma colaborativa y deliberativa. Asimismo, Fullan (2002) señala y reconoce la capacidad y posibilidades de los centros para dirigir el cambio. En este sentido, la reflexión compartida y la mejora continua de lo que pasa en las aulas tiene un beneficio directo en la práctica educativa.

Estos planes de mejora cabe concebirlos como instrumentos que permiten aprender a las organizaciones, al ayudarles a revisar su gestión educativa y a identificar sus puntos fuertes y débiles tras llevar a cabo su propia autoevaluación, entendida ésta como una estrategia y componente esencial para el cambio escolar (Román, 2011). El inicio de la mejora recae en la evaluación, y en una modalidad concreta como es la autoevaluación a cargo de los miembros de la institución como promotores y gestores del cambio. La evaluación de la práctica educativa debe formar parte de la vida de los centros si se pretende que en ellos se implementen cambios dirigidos a la mejora de la escuela. La calidad de la educación es el resultado de procesos continuos de revisión y mejora en los que la evaluación permite validar o no la situación de los centros y tomar decisiones con la mirada puesta en el desarrollo de una educación de calidad para todos. De ahí la necesidad de partir de procesos de análisis-reflexión colegiados sobre la propia realidad y práctica educativa, con el fin de alcanzar el cambio y la mejora. Malpica (2013, 172) justifica la importancia de la evaluación proporcionando el siguiente argumento:

“Sólo podemos mejorar aquello que podemos medir, y sólo podemos medir aquello de lo que somos conscientes. Por tanto, es necesario analizar, en función de unos referentes claros y sustentables, el nivel de desarrollo de la práctica educativa colectiva en cada institución”.

Así, la finalidad de todo proceso de autoevaluación radica en promover el cambio y la innovación en los centros impulsando procesos de aprendizaje generados desde dentro y por los de dentro. Este proceso, para San Fabián y Granda (2013), presenta las siguientes características: es un proceso gestionado en el interior de la institución que afecta a su totalidad, se sustenta en una recogida sistemática de información, conlleva un proceso institucional dinámico y participativo de reflexión sobre la práctica, presenta una finalidad diagnóstica de la calidad educativa y se orienta a la mejora de la organización, del personal docente y del aprendizaje del alumnado.

Las virtudes de este modelo de evaluación residen precisamente en sus rasgos caracterizadores ya que se trata de un 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. Por ello, como expone Cantón (2014), el éxito de un plan de mejora depende del desarrollo de procesos claros y válidos de autoevaluación y de un equipo de trabajo comprometido con la mejora y al servicio de las necesidades detectadas. En este sentido, la autoevaluación representa la primera fase a la que deben seguir otras como son: la priorización de las áreas de mejora, el diseño e implementación del plan de mejora y la evaluación como proceso continuo de reflexión-acción donde debemos encontrarnos inmersos.

Los centros educativos, para poder realizar esta autoevaluación institucional, precisan instrumentos que les faciliten el procedimiento y que les proporcionen un referente desde el que analizar e interpretar su realidad para delimitar las acciones de mejora. Precisamente desde el marco de acción propuesto en el Proyecto I+D+i Educación Inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, cuatro escuelas de la Región de Murcia de Educación Infantil y Primaria han iniciado ese proceso de autoevaluación encaminado a diseñar y desarrollar planes de mejora que les sitúen en el camino hacia la inclusión educativa. El instrumento facilitado para realizar el proceso de evaluación interna ha sido la “Guía de Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión”, (ACADI, en adelante), (Arnaiz et al, 2005; Guirao, 2012).

Este trabajo está dedicado, pues, a presentar el proceso de autoevaluación llevado a cabo por cada una de las cuatro escuelas participantes en el estudio, con la finalidad de identificar sus fortalezas y debilidades presentes en pro del desarrollo de una Educación Inclusiva. En este sentido, utilizando la Guía ACADI, estas cuatro escuelas han identificado sus fortalezas y barreras al aprendizaje y la participación, paso primordial e indiscutible para diseñar actuaciones de mejora y trazar el camino en la promoción de escuelas inclusivas.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar las fortalezas y las barreras presentes en cuatro centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia para el desarrollo de una Educación Inclusiva.

Objetivos específicos

1. Detectar las fortalezas y las debilidades presentes, a nivel global, en los procesos educativos de los centros.
2. Detectar las fortalezas y las debilidades de los procesos educativos de cada uno de los centros, analizando posibles diferencias entre ellos.
3. Detectar las fortalezas y las debilidades de los procesos educativos de los centros, en función de la percepción de cada uno de los órganos encargados de la cumplimentación del instrumento de autoevaluación.

Metodología

Participantes

En este estudio han participado cuatro Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP, en adelante) de la Región de Murcia. Todos ellos son escuelas de titularidad pública de diferentes localidades de los municipios de Murcia y Alcantarilla. El centro 1 corresponde al CEIP Nuestra Señora de la Salud de Alcantarilla; el número 2 representa al CEIP Nuestra Señora de las Mercedes situado en Puebla de Soto; el centro 3, Nuestra Señora de la Encarnación ubicado en La Raya, una pedanía de Murcia; y por último el CEIP Río Segura (centro 4) afincado en Javalí Nuevo, pedanía de Murcia a 6 Km del centro urbano en plena huerta de Murcia.

En el proceso de autoevaluación, hemos contado con la participación de un total de 89 profesores, cuya distribución muestral por centro y órgano, se presenta a continuación en la tabla 1.

Tabla 1. Participantes por centro y órganos

Centro	Órgano	Nº Profesores	Total de profesores Centro
1	Equipo Directivo	3	34
	2º Ciclo Educación Infantil	8	
	1º Ciclo Educación Primaria	6	
	2º Ciclo Educación Primaria	6	
	3º Ciclo Educación Primaria	6	
	Equipo de Apoyo (PT, AL, Compensatoria)	5	
2	Equipo Directivo	3	18
	2º Ciclo Educación Infantil	4	
	1º Ciclo Educación Primaria	3	
	2º Ciclo Educación Primaria	3	
	3º Ciclo Educación Primaria	3	
	Equipo de Apoyo (PT, AL, Compensatoria)	2	
3	Equipo Directivo	3	19
	2º Ciclo Educación Infantil	4	
	1º Ciclo Educación Primaria	3	
	2º Ciclo Educación Primaria	2	
	3º Ciclo Educación Primaria	6	
	Equipo de Apoyo (PT, AL, Compensatoria)	1	
4	Equipo Directivo	3	18
	2º Ciclo Educación Infantil	4	
	1º Ciclo Educación Primaria	3	
	2º Ciclo Educación Primaria	3	
	3º Ciclo Educación Primaria	2	
	Equipo de Apoyo (PT, AL, Compensatoria)	3	
Total de profesores participantes			89

De todos estos centros cabe destacar su espíritu reflexivo y crítico que les ha llevado a desarrollar procesos de autoevaluación dirigidos a identificar sus necesidades y a establecer planes de mejora para su desarrollo.

Instrumento

Para conocer las fortalezas y debilidades de los centros, empleamos el denominado ACADI (Arnaiz et al., 2005; Guirao, 2012), instrumento válido y fiable que reúne las características psicométricas de una escala de estas características. Con el mismo se realizó la autoevaluación institucional de centros educativos, a partir del sistema de indicadores de

dicho instrumento que valora la atención eficaz a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva. Su estructura modular permite autoevaluar la institución educativa tanto de forma global como por dimensiones o ámbitos. Concretamente, consta de cuatro grandes dimensiones de estudio (A. Contexto Escolar, B. Recursos, C. Proceso Educativo y D. Resultados), cada una de ellas con varias categorías de análisis que a su vez contienen diversos ítems que han de responderse mediante una escala numérica de 1 a 4 (muy poco-poco-bastante-mucho).

En concreto, nuestro estudio se centró en la autoevaluación del ámbito referido al Proceso Educativo, a través del cual se pueden analizar las prácticas que desarrolla el profesorado, en la fase de diseño o planificación de la enseñanza (programación de la enseñanza y organización de grupos y horarios), los propios procesos de enseñanza-aprendizaje implementados en el aula (diversidad metodológica dirigida a la personalización de la enseñanza, interacciones entre los alumnos e implicación del alumnado en su propio aprendizaje para facilitar su autonomía y el aprendizaje cooperativo), la evaluación del alumnado y la apertura del centro al contexto en el que se incardina (utilización de los recursos del entorno y colaboración del conjunto de miembros de la comunidad educativa). La estructura de categorías e indicadores del instrumento ACADI, en lo referido a este ámbito, lo mostramos en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías e Indicadores del Ámbito “Proceso educativo” de ACADI

Categoría	Indicador
C.1 Respeto a los ritmos y características individuales del alumnado	C.1.1 Existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada alumno
	C.1.2 Utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos
	C.1.3 Refuerzo y atención a los alumnos con dificultades así como a los alumnos brillantes
	C.1.4 Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea
C.2 Respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos	C.2.1 Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje
C.3 Planificación de la enseñanza	C.3.1 Las programaciones y unidades didácticas tienen muy presente la diversidad de alumnos a la hora de aprender
	C.3.2 La programación de actividades de enseñanza-aprendizaje favorece la graduación de los contenidos
	C.3.3 Planificación ‘accesible’ (para todos) de las clases
C.4 Organización de la enseñanza	C.4.1 Los criterios para la elaboración de los horarios y para la adscripción a grupo-clase, son públicos, consensuados y conocidos por todos
	C.4.2 El trabajo ‘de apoyo’ es colaborativo, se refuerza por diversos medios y está coordinado
C.5 Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje	C.5.1 Conocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos y contenidos curriculares, en los cuales proponen actividades
	C.5.2 Implicación consciente de los alumnos en su proceso de aprendizaje
	C.5.3 Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo
	C.5.4 Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y desarrollan procesos de ‘aprender a aprender’
C.6 Evaluación tolerante	C.6.1 Obtención de información por medio de fuentes diversas
	C.6.2 Aplicación efectiva de la evaluación continua
C.7 Organización de la acción tutorial	C.7.1 Programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías
C.8 Interacciones entre alumnos	C.8.1 Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos

Categoría	Indicador
C.9 Relaciones centro-contexto social	C.9.1 Conocimiento y utilización de los recursos disponibles de la comunidad
	C.9.2 Implicación de la comunidad en el centro y viceversa
	C.9.3 Implicación de la comunidad educativa en el propio centro
Total ítems: 75	

La respuesta al cuestionario fue única para cada uno de los órganos competentes (equipo directivo, distintos ciclos y equipo de apoyo), de ahí que se llevara a cabo en las reuniones semanales de los mismos, donde trató de consensuarse la respuesta a cada ítem.

Diseño y procedimiento

Nos encontramos en la primera fase (evaluación de necesidades) de una investigación evaluativa (García Sanz, 2012) con carácter cooperativo (Bartolomé y Anguera, 1990) dirigida a la acción, en la que se parte de procesos de reflexión colegiados sobre la propia realidad y práctica, realizados desde el interior de la institución educativa por sus protagonistas. Estos procesos están orientados y tienen como fin, la mejora escolar, previa identificación de las debilidades y fortalezas presentes en los centros educativos.

El inicio de esta investigación arranca con el deseo explícito de los cuatro centros de participar en el estudio, con la finalidad de mejorar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje y fomentar una Educación Inclusiva. El primer paso fue llevar a cabo un proceso de autoevaluación para conocer las fortalezas y las debilidades presentes en los centros. Se evaluó el proceso educativo de cada escuela desde dentro y por los de dentro contando con la herramienta ACADI que facilitó un proceso de diálogo, análisis y reflexión sobre la propia práctica. Para ello se realizó una reunión formativa con los equipos coordinadores de cada uno de los centros, formados por los directores, miembro del equipo psicopedagógico del centro u orientador y un profesor/a regular y un profesor/a especialista, en la que se les explicó el instrumento de autoevaluación, insistiendo en la necesidad de dialogar y debatir sobre cada uno de los indicadores, para establecer por consenso la valoración de los mismos. Seguidamente estas explicaciones se desarrollaron en cada uno de los centros con todo el profesorado, a petición de los mismos.

Posteriormente, se pasó a su cumplimentación por parte del equipo directivo, distintos ciclos y equipo de apoyo. Cabe destacar el trabajo colaborativo desarrollado en cada centro.

Una vez finalizada su cumplimentación, se recogieron los cuestionarios y se procedió al proceso de análisis de datos. Para ello, se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 19, haciendo uso tanto de la estadística descriptiva como inferencial no paramétrica ($\alpha=0,05$), ya que las condiciones de la muestra no cumplían las condiciones para poder aplicar la estadística paramétrica (Siegel, 1990). Finalmente, se produjo la devolución de la información extraída a los distintos claustros y ellos fueron los que valoraron y establecieron las áreas prioritarias de mejora que integrarían los planes de mejora.

Resultados y discusión

Vamos a mostrar los resultados dando respuesta a los objetivos específicos planteados.

Objetivo 1. Detectar las fortalezas y las debilidades, a nivel global, de los procesos educativos de los centros participantes.

En la Tabla 3 mostramos los resultados obtenidos por el conjunto de centros y órganos en las distintas categorías del ámbito C (Proceso Educativo) estudiado.

Teniendo en cuenta la escala establecida, hemos considerado como fortalezas todas aquellas categorías superiores a una puntuación media de 3, y como mejorables todas aquellas categorías sensiblemente inferiores 3.

Tabla 3. Resultados del Ámbito C de ACADI por Categorías en el conjunto de centros

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tít.
C.1	24	1,50	3,38	2,66	,45
C.2	24	2,00	4,00	3,21	,53
C.3	24	2,56	3,84	3,23	,39
C.4	24	1,75	4,00	3,21	,64
C.5	24	1,91	3,42	2,77	,41
C.6	24	2,20	3,86	3,13	,46
C.7	23	1,00	4,00	2,39	,83
C.8	24	2,25	3,75	2,91	,48
C.9	24	1,50	4,00	2,77	,74

A la vista de los resultados de la Tabla 3, destacan como fortalezas de estas instituciones: la planificación y organización de la enseñanza, el respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos y la evaluación tolerante. En lo que respecta a la planificación de la enseñanza ($\bar{X}=3,23$), este resultado evidencia que el profesorado toma en consideración, en alto grado, a la hora de programar su actividad docente, el hecho de que sus alumnos tienen distintas capacidades, experiencias, estilos de aprendizaje y conocimientos, diseñando actividades de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la graduación de contenidos, de modo que estos puedan ser desarrollados a distintos niveles de aprendizaje o por medios diferentes (trabajos escritos, presentaciones orales o audiovisuales, resolución de problemas o dilemas, etc.). De igual modo, implica la concepción de una planificación de las clases “accesible” para todos los alumnos, mediante el empleo de sistemas alternativos de comunicación, la utilización de materiales adaptados y la inclusión de actividades que reflejen la diversidad de intereses del alumnado; todo ello adoptando una actitud proactiva de cara a la eliminación de cualquier tipo de barreras al aprendizaje y a la participación (incluidas las físicas o arquitectónicas). Ello coincide con la propuesta del diseño universal del aprendizaje (DUA) y su relación con la atención a la diversidad de los discentes al que hace referencia el trabajo de Alba (2012).

De igual modo, los resultados obtenidos en la categoría referida a la organización de la enseñanza ($\bar{X}=3,21$), nos informan de su flexibilidad como rasgo predominante; flexibilidad que permite acomodar la organización escolar y de la enseñanza (elaboración de horarios, configuración de grupos, agrupamiento del alumnado, apoyos, etc.) a las necesidades y diversidad del alumnado. Igualmente, nos sitúa en una concepción colaborativa y coordinada de los apoyos, tanto cuando estos se producen dentro como fuera del aula ordinaria.

Íntimamente ligada a las dos categorías anteriores (planificación y organización de la enseñanza), se encuentra la referida al respeto a los ritmos de aprendizaje de los alumnos ($\bar{X}=3,21$). Lógicamente una planificación y organización flexible de la enseñanza que trate de responder a la diversidad del alumnado, conduce al despliegue de un amplio repertorio metodológico y de recursos (programación multinivel, enseñanza personalizada, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, uso de las TICs, aprendizaje centrado en proyectos, etc.) que permiten, por un lado, la atención a todos los alumnos, incluyendo a los que tienen necesidad específica de apoyo educativo y, por otro, que cada alumno pueda conseguir los mismos objetivos por caminos diferentes, atendiendo a su estilo de aprendizaje.

Por último, destacar como potencia de los cuatro centros estudiados la existencia de la percepción del empleo de una evaluación tolerante ($\bar{X}=3,13$), entendiendo como tal la aplicación efectiva de la evaluación continua (criterios y procedimientos de evaluación que se utilizan para seguir, conocer y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en contraposición a la evaluación finalista y valorativa donde sólo interesa medir el nivel de aprendizaje de conocimientos) y el empleo de diversos procedimientos e instrumentos de evaluación (fuentes e instrumentos variados, acordes con la variedad de tareas y de contenidos abordados; momentos distintos de evaluación para alumnos de distinta capacidad; prácticas de seguimiento y evaluación de los aprendizajes diversificadas, adecuadas a la variedad. En este contexto, lo expresado anteriormente se acerca a la idea de evaluación educativa para la justicia social (Murillo, Román y Hernández, 2011).

Por el contrario, las principales debilidades registradas del conjunto de centros de nuestro trabajo son, por este orden, los referidos a: la organización de la acción tutorial ($\bar{X}=2,39$), el respeto a los ritmos y características individuales del alumnado ($\bar{X}=2,66$), las relaciones centro-contexto social ($\bar{X}=2,77$) y la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje ($\bar{X}=2,77$). Vamos a detenernos en un estudio más detallado de los resultados obtenidos por los centros en los distintos indicadores constituyentes de cada una de estas categorías, puesto que van a ser los elementos sobre los cuales proyectar los diferentes planes de mejora. De este modo, comenzaremos mostrando las tablas con los resultados de los distintos indicadores para cada una de estas categorías más débiles, para llevar a cabo un posterior análisis de los mismos.

Tabla 4. Resultados de los distintos indicadores de la Categoría 1 de ACADI: Respeto a los ritmos y características individuales del alumnado

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
C.1.1	24	2,00	4,00	2,86	,53
C.1.2	24	2,00	4,00	3,32	,65
C.1.3	20	1,00	3,50	2,33	,67
C.1.4	24	1,00	3,00	2,10	,68

En la Tabla 4, dentro de la categoría referida al respeto a los ritmos y características individuales del alumnado, destaca como barrera al aprendizaje y la participación el indicador relacionado con desarrollar un aprendizaje diversificado ($\bar{X}=2,1$). En este sentido,

existen pocas actividades que sobre un mismo tema plantean diferentes actividades o para que cada grupo profundice de manera diferente sobre el mismo tema en función de sus posibilidades.

El indicador que hace referencia al refuerzo a ofrecer tanto al alumnado brillante como con dificultades de aprendizaje obtiene una valoración negativa ($\bar{X}=2,33$) indicando que no se desarrollan programas de enriquecimiento cognitivo para el alumnado con altas capacidades ni se utilizan técnicas de aprendizaje cooperativo como puede ser la tutoría entre iguales, donde este alumnado puede convertirse en ayudante o apoyo de sus compañeros más necesitados. Precisamente los indicadores peor valorados son aquellos que hacen referencia al desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo y participativo. El resto de indicadores ofrecen una mejor puntuación. No obstante, sería aconsejable introducir estrategias metodológicas favorecedoras de la atención a la diversidad ($\bar{X}=2,86$), como puede ser el aprendizaje por proyectos, agrupamientos flexibles, aprendizaje cooperativo, entre otras. Cabría reflexionar en estos centros sobre el modelo de atención a la diversidad presente en los mismos ya que predomina una visión individualista. Como muestra de lo dicho, la mejor puntuación de esta categoría la obtienen en el indicador referido a la utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos ($\bar{X}= 3,32$), como es ofrecer tiempo adicional al alumnado que no ha finalizado la tarea en los tiempos establecidos; presentar actividades complementarias a aquellos que lo precisen u ofrecer tiempo adicional para la evaluación del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.

Tabla 5. Resultados de los distintos Indicadores de la Categoría 5 de ACADI: Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tít.
C.5.1	24	1,33	3,00	2,40	,46
C.5.2	24	2,40	3,80	3,14	,40
C.5.3	24	1,33	3,50	2,57	,69
C.5.4	24	2,00	4,00	2,98	,56

Pasamos a analizar otra de las debilidades aparecidas en el análisis realizado (Tabla 5) que hace alusión a la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje. A este respecto, el alumnado debería conocer mejor los objetivos y contenidos curriculares a conseguir en cada unidad de programación así como proponer actividades de su interés donde tengan cabida las voces de los estudiantes ($\bar{X}=2,4$). Siguiendo a Susinos (2012), debemos manifestar la necesidad de aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar. Asimismo, en relación a dicha cuestión, Haya y Lázaro (2012) han puesto de manifiesto las posibilidades en la participación del alumnado en los asuntos de la escuela.

Del mismo modo, cabe mejorar la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo en las aulas ($\bar{X}=2,57$) ya que ofrecer y recibir ayuda por parte de los iguales debe ser una constante en el transcurrir de la vida académica y para ello se debe enseñar al alumnado a

trabajar de forma cooperativa ya que, según lo expresado por Echeita (2012), no solo representa una alternativa metodológica sino un espacio y contenido con capacidad para generar las actitudes y los valores propios de una sociedad democrática. Ello sin olvidar las posibilidades que encierra para atender a la diversidad del alumnado y desarrollar un aprendizaje diversificado (Pujolás, 2012).

Tabla 6. Resultados de los distintos Indicadores de la Categoría 7 de ACADI: Organización de la acción tutorial

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
C.7.1	23	1,00	4,00	2,39	,83

Tabla 7. Resultados de los distintos Indicadores de la Categoría 9 de ACADI: Relaciones centro-contexto social

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
C.9.1	22	1,00	4,00	2,55	1,10
C.9.2	23	1,00	4,00	2,59	,88
C.9.3	24	1,75	4,00	3,11	,62

Por último, finalizamos con la categoría referida a las relaciones del centro con la comunidad y que, como muestra la Tabla 7 ha obtenido unos resultados que evidencian que es un asunto susceptible de ser mejorado. Cabe insistir en la necesidad de compartir la responsabilidad de educar ya que los agentes educativos básicos son familia, escuela, barrio y localidad. Delors (1996) manifiesta precisamente la necesidad de contar con la implicación de la comunidad local en aras de que toda persona acceda a la educación y al desarrollo de sus cuatro pilares básicos como son: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Precisamente, la realidad estudiada pone en cuestionamiento el conocimiento y utilización de los recursos disponibles en el entorno ($\bar{X}=2,55$), así como las relaciones existentes entre la comunidad y la escuela ($\bar{X}=2,59$). A este respecto, se precisa fomentar y promover las relaciones de colaboración como señala Majado (2007, p. 126):

Convendría delimitar, la misión y la visión de los diferentes agentes educativos de la comunidad, y posicionarse no frente a los otros, sino en colaboración con ellos, en una relación de “partenariado” marcada por criterios de integración (en el sentido de finalidad común), de coordinación (para evitar duplicidad o vacíos en la acción) y de diferenciación (con respeto por la especificidad de cada agente).

La escuela y la comunidad deben caminar de la mano para resolver conjuntamente determinadas problemáticas y trazar un proyecto común. La relación entre ambas realidades como han señalado Castro, Zapico y Rodríguez (2007) va mucho más allá de un mero vínculo de formal cordialidad institucional.

Una vez analizadas las fortalezas y debilidades presentes en los cuatro centros estudiados de manera global pasamos a adentrarnos en la realidad de cada uno de ellos.

Objetivo 2. Detectar las fortalezas y debilidades de los procesos educativos de cada uno de los centros participantes, analizando posibles diferencias entre ellos.

En primer lugar, se muestra, por centros educativos, la media y la desviación típica de cada una de las categorías contempladas en ACADI (Tabla 8), así como los estadísticos descriptivos de los indicadores que conforman cada categoría (Tabla 9).

Tabla 8. Estadísticos de cada uno de los centros en las diferentes categorías

Categoría	C1		C2		C3		C4		Global \bar{X}
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	
C.1	2,85	,40	2,72	,54	2,45	,57	2,63	,23	2,66
C.2	3,42	,58	3,25	,42	3,25	,76	2,92	,20	3,21
C.3	3,49	,21	3,25	,48	3,22	,40	2,97	,31	3,23
C.4	3,71	,19	3,33	,75	3,13	,52	2,67	,56	3,21
C.5	2,96	,32	3,05	,31	2,55	,34	2,53	,42	2,77
C.6	3,53	,27	3,24	,36	3,04	,45	2,71	,37	3,13
C.7	3,20	,69	2,37	,72	1,90	1,02	2,00	,13	2,37
C.8	2,83	,47	3,06	,60	3,07	,54	2,69	,25	2,91
C.9	3,06	,86	3,36	,54	2,50	,58	2,15	,31	2,77
Global	3,23	,21	3,07	,45	2,81	,36	2,58	,22	

Tabla 9. Estadísticos de cada uno de los centros en los diferentes indicadores

Categoría	Indicador	C1		C2		C3		C4		Global \bar{X}
		\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	
C.1	C.1.1.	3,17	,62	2,88	,58	2,66	,42	2,72	,44	2,86
	C.1.2.	3,50	,69	3,55	,46	3,44	,72	2,77	,50	3,31
	C.1.3.	2,50	,45	2,66	,29	1,50	,71	2,66	,41	2,32
	C.1.4.	2,25	,69	1,91	,80	1,91	,66	2,33	,61	2,10
C.2	C.2.1.	3,41	,58	3,25	,42	3,25	,76	2,91	,20	3,20
C.3	C.3.1.	3,26	,48	3,18	,53	2,99	,35	3,00	,51	3,10
	C.3.2.	3,91	,20	3,33	,61	3,25	,52	2,91	,58	3,20
	C.3.3.	3,29	,56	3,22	,40	3,43	,47	2,98	,40	3,23
C.4	C.4.1.	3,50	,45	3,30	,76	3,25	,52	2,58	,49	3,15
	C.4.2.	3,91	,20	3,50	,77	3,00	,84	2,75	,94	3,29
C.5	C.5.1.	2,55	,40	2,55	,34	2,38	,49	2,11	,54	2,40
	C.5.2.	3,26	,35	3,40	,42	2,86	,41	3,03	,23	3,14
	C.5.3.	2,77	,67	2,98	,60	2,20	,70	2,32	,62	2,57
	C.5.4.	3,25	,52	3,25	,42	2,75	,52	2,66	,61	2,97
C.6	C.6.1.	3,19	,57	3,05	,24	2,59	,54	2,66	,36	2,88
	C.6.2.	3,87	,21	3,41	,49	3,29	,37	2,75	,42	3,33

C.7	C.7.1.	3,20	,69	2,36	,72	1,90	1,02	2,00	,13	2,38
C.8	C.8.1.	2,83	,47	3,05	,60	3,06	,54	2,69	,25	2,91
C.9	C.9.1.	3,25	,94	3,41	,66	2,00	,41	1,33	,41	2,54
	C.9.2.	2,75	,95	3,25	,74	2,10	,89	2,16	,54	2,58
	C.9.3.	3,17	1,00	3,42	,54	2,92	,47	2,96	,29	3,11

A la vista de los datos reflejados en las tablas 8 y 9, destaca, con carácter general, el centro 1 (\bar{X} global de 3,23) y 2 (\bar{X} global de 3,07), al obtener mejores puntuaciones respecto a las fortalezas presentes en las escuelas participantes, especialmente en la planificación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje así como la evaluación. En el mismo sentido, respecto a las debilidades, destacan los centros 3 (\bar{X} global de 2,79) y 4 (\bar{X} global de 2,59) con las puntuaciones más bajas, indicando que las necesidades respecto a dichos indicadores son más acusadas o bien evidenciando un mayor grado de exigencia a la hora de valorar sus propias prácticas educativas.

En lo que respecta a las unidades de análisis más pequeñas (indicadores), cabe destacar el acuerdo unánime de los cuatros centros a la hora de señalar como elementos más deficitarios de sus prácticas educativas los indicadores C.1.3, C.1.4, C.5.1 y C.5.3. A excepción del centro 1, también podemos significar el acuerdo de los centros a la hora de advertir como debilidad el indicador C.7.1.

Los resultados de los dos primeros indicadores ($\bar{X}=2,32$ y $\bar{X}=2,10$, respectivamente) aluden a la dificultad de los centros para poner en marcha un solo flujo de enseñanza del que participe el conjunto de alumnos a partir de la introducción de las adaptaciones y adecuaciones curriculares precisas que faciliten la personalización de la enseñanza desde la concepción de un currículo común y flexible. No cabe duda que detrás de estos resultados podríamos indagar sobre sus causas, entre las que podríamos citar la falta de formación del profesorado, de recursos personales y materiales, así como la propia dificultad que entraña la construcción de procesos educativos inclusivos.

Por su parte, los resultados de los indicadores C.5.1 ($\bar{X}=2,40$) y C.5.3 ($\bar{X}=2,57$) alertan de las dificultades de los centros a la hora de convertir a los alumnos en verdaderos protagonistas de su proceso de aprendizaje, mediante el conocimiento de los objetivos de trabajo y la adopción de un rol mucho más activo en su propio aprendizaje.

En relación a la posible existencia de diferencias significativas entre los resultados de los cuatro centros educativos, en la Tabla 10 se aprecia que la prueba Kruskal-Wallis no muestra resultados estadísticamente significativos respecto a las puntuaciones globales obtenidas por cada centro, pero sí cuando las variables criterio quedan conformadas por las categorías C.4 (P=,025), C.5 (P=,046), C.6 (P=,019), C.7 (P=,032) y C.9 (P=,021).

Tabla 10. Significación estadística a nivel global y por categorías. Prueba de Kruskal-Wallis.

	Global	C.1	C.2	C.3	C.4	C.5	C.6	C.7	C.8	C.9
Chi-cuadrado	7,653	2,551	3,594	5,433	9,368	7,999	9,980	8,790	1,419	9,76
gl	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,054	,466	,309	,143	,025	,046	,019	,032	,701	,021

La prueba de Mann Whitney pone de manifiesto que, en relación a la categoría 4, las diferencias significativas se encuentran entre los centros 1 y 3 ($P=,026$) y los centros 1 y 4 ($P=,002$), en los dos casos a favor del centro 1, es decir, el centro 1 ha arrojado puntuaciones significativamente más altas que los centros 3 y 4 en el ACADI en lo relativo a la *organización de la enseñanza*.

Respecto a la categoría 5 (*implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje*), nuevamente apreciamos diferencias significativas entre los centros 1 y 3 ($P=,041$), a favor del centro 1. Igualmente encontramos dichas diferencias entre los centros 2 y 3 ($P=,041$), y los centros 2 y 4 ($P=,041$), en los dos casos a favor del centro 2.

Las diferencias significativas en la categoría 6 (*evaluación tolerante*), se producen entre los centros 1 y 4 ($P=,004$) a favor del primero, y entre los centros 2 y 4 ($P=,041$) a favor del centro 2.

En la categoría 7 (*organización de la acción tutorial*), las únicas diferencias estadísticamente significativas se registran entre los centros 1 y 4 ($P=,002$), siendo el centro 1 quien mayores puntuaciones arroja.

Por último, las únicas diferencias encontradas en la categoría 9 (*relaciones centro-contexto social*) se producen entre los centros 2 y 4 ($P=,002$), siendo significativamente superiores las puntuaciones del centro 2.

Con respecto a estos resultados, cabe advertir que si bien se trata de diferencias estadísticamente significativas, la propia naturaleza del instrumento ACADI (herramienta de autoevaluación en función de la percepción del profesorado implicado) aconseja minimizar la trascendencia de estos valores. Estos resultados pueden estar condicionados por la propia realidad de las escuelas pero, muy probablemente, también lo estén por el grado de exigencia de los profesionales a la hora de valorar su propia realidad. Como muestra, observamos que la mayoría de las diferencias significativas están a favor de los centros 1 y 2 que, si revisamos la Tabla 8, resultan ser los centros con puntuaciones más elevadas en las distintas categorías del Ámbito C de ACADI, así como en la puntuación global del mismo.

Objetivo 3. Detectar las fortalezas y debilidades de los procesos educativos de los centros, en función de la percepción de cada uno de los órganos encargados de la cumplimentación del instrumento de autoevaluación.

En primer lugar, se muestra para cada una de las categorías de ACADI, la media y la desviación típica obtenidas por los distintos órganos que participaron en la cumplimentación del instrumento (Tabla 11).

Tabla 11. Estadísticos de cada uno de los órganos en las diferentes categorías

Categoría	ED		2° CI		1° CP		2° CP		3° CP		EA		Globo I \bar{X}
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	
C.1	2,93	,24	3,02	,19	2,49	,40	2,56	,78	2,49	,43	2,50	,30	2,66
C.2	3,13	,25	3,50	,41	3,38	,48	3,00	,82	3,00	,71	3,25	,50	3,21
C.3	2,87	,44	3,60	,23	3,15	,35	3,23	,34	3,32	,45	3,23	,33	3,23
C.4	3,06	,80	3,56	,24	3,13	,66	3,44	,43	3,19	1,01	2,88	,60	3,21
C.5	2,65	,44	2,98	,30	2,85	,40	2,84	,46	2,70	,57	2,62	,39	2,77
C.6	2,96	,45	3,18	,47	2,95	,36	3,35	,48	3,06	,63	3,28	,48	3,13

C.7	1,80	,67	2,48	,81	2,30	,48	3,05	,82	2,25	1,04	2,47	1,17	2,39
C.8	2,75	,20	3,42	,51	2,58	,35	2,94	,59	2,88	,43	2,92	,51	2,91
C.9	2,69	,72	3,10	,32	2,35	,67	2,79	1,05	2,75	,97	2,92	,83	2,77
Global	2,76	,34	3,20	,27	2,80	,34	3,02	,50	2,85	,56	2,90	,30	

- ED: Equipo Directivo - 2° CI: 2° Ciclo Ed. Infantil - 1° CP: 1° Ciclo Ed. Primaria - 2° CP: 2° Ciclo Ed. Primaria - 3° CP: 3° Ciclo Ed. Primaria - EA: Equipo Apoyo (PT, AL, Compensatoria, etc.)

A la vista de los resultados mostrados en la tabla 11, podemos realizar algunas apreciaciones sobre el particular. De entrada, podemos advertir que suele existir bastante acuerdo entre los distintos órganos a la hora de señalar tanto las principales fortalezas (categorías C.2, C.3 y C.4, referidas a una concepción flexible de la organización y planificación de la enseñanza, respetando los estilos de aprendizaje de los alumnos) como las principales debilidades (categorías C.1, C.5, C.7, C.8 y C.9), referidas al ajuste a las características y ritmos de los alumnos, a la implicación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, a la organización de la acción tutorial y a las interacciones entre alumnos y entre el centro y su contexto social).

Cabe significar que el equipo de segundo ciclo de Educación Infantil es el que mejores puntuaciones otorga (\bar{X} global de 3,20) en la mayoría de las categorías, exceptuando las referidas a la evaluación y a la organización de la acción tutorial, que obtienen la mejor valoración por parte del equipo de segundo ciclo de primaria. Los equipos directivos son los órganos más exigentes a la hora de valorar las distintas categorías (\bar{X} global de 2,76), identificando como principal debilidad existente en los procesos educativos de sus centros, con diferencia, la organización de la acción tutorial ($\bar{X} = 1,80$).

En cuanto a la posible existencia de diferencias significativas respecto a las puntuaciones obtenidas en el ACADI, en función del órgano que ha respondido el instrumento, ni a nivel global ni por categorías, la prueba de Kruskal-Wallis ha evidenciado dichas diferencias (tabla 12). Por lo tanto, en esta ocasión, no procede calcular entre qué grupos de docentes se da la mencionada significación estadística.

Tabla 12. Significación estadística a nivel global y por categorías. Prueba de Kruskal-Wallis.
Órganos

	Global	C.1	C.2	C.3	C.4	C.5	C.6	C.7	C.8	C.9
Chi-cuadrado	3,980	7,359	3,520	6,910	2,531	2,415	3,410	4,464	4,644	1,888
gl	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Sig. asintót.	,552	,195	,620	,227	,772	,789	,637	,485	,461	,864

Conclusiones

En este trabajo nos hemos acercado a conocer las fortalezas y las debilidades presentes en cuatro centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia en aras del desarrollo de una Educación Inclusiva. Para ello, nos hemos sumergido en el interior de esas escuelas y en los procesos de autoevaluación desarrollados en las mismas con el propósito de identificar, analizar y valorar las posibilidades y las barreras existentes para

favorecer el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Precisamente, de la riqueza de esos procesos de evaluación llevados a cabo, cabe poner de manifiesto las virtudes que han generado en el seno de cada centro como han sido:

- Impulsar procesos de reflexión-investigación-acción en el seno de la escuela, promoviendo una evaluación interna. Como han señalado Fernández, Fiuza y Zabalza (2013, p. 175):

Son los profesores, constituidos en comunidades de prácticas los que identifican y priorizan los ámbitos en los que van a trabajar. Si bien este proceso se realiza en el momento inicial de análisis de cada centro, no se trata de algo puntual sino de un análisis recurrente, cíclico, que cada año se reconstruye a partir de la realidad de cada institución. Somos conscientes de la voluntad presente en las cuatro escuelas por querer mejorar pero, sin lugar a dudas, lo más importante son las acciones desarrolladas para poder materializar esos nobles deseos que han implicado sumergirse a las cuatro comunidades en procesos formativos de indagación, reflexión, acción y toma de decisiones.

- Promover el desarrollo profesional. De este modo y como expresan San Fabián y Granda (2013), la autoevaluación genera la formación y el aprendizaje de los docentes. En este sentido, no sólo ha aportado conocimientos para su utilización en la gestión educativa, sino que ha generado cambios en los propios conocimientos de los participantes.
- Desarrollar un trabajo colaborativo uniendo fuerzas entre los llamados prácticos (docentes de las escuelas) y los teóricos (profesores de universidad). A este respecto, cabe recordar que los profesores de universidad han coordinado e impulsado este proceso y los docentes de los centros han analizado su realidad con la finalidad de priorizar, diseñar y desarrollar planes de mejora. Todos ellos, con el compromiso de constituirse en comunidades de práctica o comunidades profesionales de aprendizaje (Stoll, Bolland, McMahon, Wallace y Thomas, 2006) en el seno de las escuelas con la intención de promover la inclusión. En este sentido, como han señalado Susinos y Parrilla (2013), es necesario emprender investigaciones comprometidas con los principios de la Educación Inclusiva y por ende de la equidad en la educación.
- Conocer y saber utilizar algunos instrumentos disponibles para la autoevaluación de las prácticas educativas de los centros. Para acometer dicha tarea se pueden utilizar instrumentos o herramientas elaborados externamente pero basados en la reflexión y análisis de todos los miembros de la institución. En este sentido, la guía ACADI ha sido valorada muy positivamente por el conjunto de los centros por facilitar ese proceso de autoevaluación colegiada desde el punto de mira de la Educación Inclusiva, ideal a seguir en cada una de las escuelas.
- Tender puentes hacia la innovación en la escuela. Tras el conocimiento de las fortalezas y las debilidades presentes, cada escuela ha reflexionado de forma crítica sobre sus necesidades, priorizando las áreas de mejora para diseñar y desarrollar acciones encaminadas al cambio y la mejora educativa y por ende a materializar una educación para todos inclusiva. Precisamente, en este momento los cuatro centros se encuentran desarrollando planes de mejora. A todos ellos, les une el deseo de promover una escuela atenta a la diversidad donde cada niño/a pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus posibilidades en un entorno inclusivo. La identificación de esa participación, abandonando modelos basados en la

atención individual y en el ofrecimiento de respuestas desligadas del entorno aula-centro-comunidad. Precisamente, el desafío se encuentra en materializar el principio de equidad para promover una educación mejor para todos. Los planes de mejora que se están desarrollando en cada uno de los centros representan una buena muestra de los pasos a acometer para situarse en la hoja de ruta que nos acerque a una educación de calidad e inclusiva.

El proceso de autoevaluación desarrollado ha sido muy rico y ha generado todas las virtudes anteriormente expresadas. Unido a ello y en relación a los objetivos de este trabajo podemos concluir afirmando:

- Cabe destacar como fortalezas presentes en los cuatro centros educativos aspectos de la práctica educativa referidos a: la planificación y la organización de la enseñanza, el respeto a los estilos de aprendizaje del alumnado y la evaluación tolerante. Por el contrario, las principales barreras o debilidades existentes en el conjunto de los centros aluden siguiendo este orden a: la organización de la acción tutorial, el respeto a los ritmos y características individuales del alumnado, las relaciones centro-contexto social y la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje.
- No existen diferencias significativas, a nivel global, entre los cuatro centros estudiados en relación a las fortalezas y las debilidades presentes en los procesos educativos en aras a desarrollar una Educación Inclusiva. Sin embargo, sí se han encontrados tales diferencias cuando se toman las puntuaciones obtenidas en cinco de las nueve categorías consideradas.
- En cuanto a los órganos encargados de cumplimentar la guía ACADI, no podemos determinar la existencia de diferencias significativas entre los mismos, ni a nivel global, ni por categorías.

Queremos finalizar este trabajo poniendo de manifiesto la intensa labor desarrollada por el conjunto de docentes de estas escuelas y el compromiso de las mismas por trabajar día a día en pro de una escuela inclusiva donde, como señala Sapon-Shevin (2013), la inclusión no sea una estructura organizativa más, sino que implique el compromiso de convertir las aulas y los centros en lugares acogedores donde todos los seres humanos sean valorados. Conocer las posibilidades y las dificultades presentes en los centros educativos participantes en esta investigación constituye el primer paso para promover escuelas inclusivas.

Referencias

- Alba, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Arnaiz, P. et al (2005). *Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado*. Proyecto de investigación I+D+I. Referencia: SE2005-01794. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Subdirección General de Proyectos de Investigación.
- Bartolomé, M. y Anguera, M.T. (1990). *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in*

- schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Cantón, I. (2014). Mejora y calidad en los centros educativos. Modelos y propuestas. En Cantón, I. y Pino, M. (Eds.), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 251-272). Madrid: Alianza Editorial.
- Castro, M.M., Zapico, H. y Rodríguez, J. (2007). Experiencias de trabajo entre escuela y comunidad en el contexto gallego. En Castro M.; Majado, M.F.; Vera, J.; Ferrer, G.; Rodríguez, J.; Zafra, M. y Zapico, M.H. (Coords.), *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 139-177). Barcelona: Graó.
- Delors, J. (Coord) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En Torrego, J.C. y Negro, A. (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-46). Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, C.J., Fiuza, M. y Zabalza, A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 172-191.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (2007). El centro como escenario educativo. En Bonals, J. y Sánchez, M. (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp.105-142). Barcelona: Graó.
- García Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- Guirao, J.M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://handle.net/10803/117463>
- Majado, M.F. (2007). Compartiendo la responsabilidad de educar. En Castro, M.P.; Majado, M.F.; Vera, J.; Ferrer, G.; Rodríguez, J.; Zafra, M.; Zapico, M.H. (Coords.), *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 111-138). Barcelona: Graó.
- Malpica, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Murillo, F.J., Román, M. y Hernández, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(4), 7-23.
- Pujolàs, P. (2012). La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas. En Torrego, J.C. y Negro, A. (Coords.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 77-104). Madrid: Alianza Editorial.
- Rojas, S. Haya, I. Lázaro, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101.
- Román, M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 107-136.
- San Fabián, J. L. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos. Cómo mejorar desde dentro*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.

Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literatura. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.

Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 88-97. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art4.pdf>.

Autores

Pilar Arnaiz Sánchez, parnaiz@um.es, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Campus de Espinardo. 30100. Murcia

Pilar Arnaiz Sánchez es Catedrática de Universidad y Directora del Grupo de Investigación de la Universidad de Murcia “Educación inclusiva, escuela para todos” (Grupo EDUIN, E073-02). En la actualidad sus trabajos de investigación están dirigidos a promover centros y aulas inclusivas, buenas prácticas, y desarrollar un sistema de indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado, como puede comprobarse en los siguientes proyectos de investigación: Una propuesta de educación intercultural para prevenir el fracaso escolar y favorecer la integración de alumnos pertenecientes a minorías étnicas (Fundación Séneca, Comisión Europea, 2000); Evaluación del impacto y de la eficacia de las respuestas educativas ante la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia (Fundación Séneca, Comisión Europea, 2004); Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado (MICINN, 2008); Educación inclusiva y proyectos de mejora en centros de educación infantil, primaria y secundaria (MICINN, 2011)

Remedios de Haro Rodríguez, rdeharor@um.es, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Campus de Espinardo. 30100. Murcia

Remedios de Haro Rodríguez es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Pertenece al Grupo de Investigación “Educación inclusiva: escuelas para todos”. Desde el seno del grupo, estudia los procesos de inclusión-exclusión existentes en el sistema educativo y ofrece las claves para desarrollar una escuela inclusiva e intercultural. De este modo, cabe destacar el intenso trabajo colaborativo desarrollado en diversos centros educativos de la Región de Murcia con la finalidad de establecer procesos de cambio y mejora en la escuela

José Manuel Guirao Lavela, jmguirao@um.es, Departamento de Didáctica y Organización Escolar; Facultad de Educación. Campus de Espinardo. 30100. Murcia

Maestro en Educación Musical, Licenciado en Psicopedagogía y Doctor por la Universidad de Murcia. En la actualidad ejerce como Profesor Asociado de la Universidad de Murcia y Asesor de Formación Permanente del Profesorado en el Centro de Profesores y Recursos Región de Murcia, así como miembro investigador del Grupo de Investigación EDUIN (Educación Inclusiva: Escuela para Todos). Sus principales líneas de investigación se relacionan con la promoción de centros y aulas inclusivas, la consecución de buenas prácticas y el desarrollo de un sistema de indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado

Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L. & Nikolić, B. (2015). Some indicators of satisfaction with the support system for students with disabilities in Secondary Education in Croatia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 123-140.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214361>

Some indicators of satisfaction with the support system for students with disabilities in Secondary Education in Croatia

Zrinjka Stančić, Lelia Kiš-Glavaš, Branko Nikolić
University of Zagreb, Croatia

Abstract

The aim of this paper is to determine the level of satisfaction with the support to students with disabilities in Croatian high schools from their point of view but also from the perspective of their parents, principals, professional coordinators, high school teachers and vocational teachers. The sample consists of 870 students with disabilities, 90 parents, 17 principals, 41 professional coordinators, 115 teachers and 61 vocational teachers. Four measuring instruments were used in these papers which were made especially for the purpose of this research. The samples of examinees have shown significant differences in the assessments of satisfaction with the support system for students with disabilities in secondary education. This paper describes the nature of these differences.

Key words

Inclusion; students with disabilities; high school education; satisfaction with support system.

Algunos indicadores de satisfacción para el apoyo de estudiantes con discapacidad en Educación Secundaria en Croacia

Resumen

Contacto

Lelia Kiš-Glavaš, Department of Inclusive Education and Rehabilitation at the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences University of Zagreb, Croatia, lkisglavas@gmail.com

El objetivo de este trabajo es determinar el nivel de satisfacción del apoyo que reciben estudiantes con discapacidad en las escuelas croatas de educación secundaria desde su propio punto de vista, y también desde la perspectiva de sus padres, directores, coordinadores profesionales, profesores de secundaria y profesores de formación profesional. La muestra se compone de 870 estudiantes con discapacidad, 90 padres, 17 directores, 41 coordinadores profesionales, 115 profesores y 61 profesores de formación profesional. Para la recogida de datos se utilizaron cuatro instrumentos de medición, contruidos especialmente para la investigación que se presenta. Los resultados muestran diferencias significativas en las evaluaciones de satisfacción con el sistema de apoyo para los estudiantes con discapacidad en la educación secundaria. En este trabajo se describe la naturaleza de estas diferencias.

Palabras clave

Inclusión; estudiantes con discapacidad; educación secundaria; satisfacción con el sistema de apoyo.

Introducción

The aim of secondary education, which is optional in Croatia, is acquiring general educational and vocational competencies, training for life and work in the changing socio-cultural context according to the requirements of a market economy, modern information and communication technologies, scientific achievements and training for lifelong learning (Act on Education in Primary and Secondary School, Official Gazette, 87/08). The Act explicitly states that primary and secondary education is based on the equality of educational opportunities for all students according to their abilities. High school students with disabilities, with the prescribed documentation, are entitled to enroll directly (Decision on the elements and criteria for selection of candidates for enrollment in the first year of high school in 2014/2015) in one of the three recommended programs for which the student received expert recommendation from the Croatian Employment Service, Department for vocational guidance. In that way students with disabilities who have completed primary school under the decision of the state administration office in the county i.e. the Zagreb City Office for Education, Culture and Sports, have the right to continue their education primarily in regular secondary schools under the same conditions, and only exceptionally in the schools with special programs.

The rights of students with disabilities to adjustments in high school teaching and to adapted examination procedures are regulated by the Ordinance on the State Graduation Exam (Official Gazette, 97/08). According to the Article 65 of the Act on Education in Primary and Secondary Schools (Official Gazette, 87/08), and following the OECD classification, high school students with disabilities are: a) students with developmental disabilities, b) students with learning difficulties, behavioural problems and emotional problems, c) students whose difficulties are caused by educational, social, economic, cultural and linguistic factors. These difficulties can be caused by a variety of impairments and disabilities such as visual impairment, hearing impairment, disorders of the voice-language-speech communication, motoric disorders and chronic diseases, reduced intellectual ability, attention deficit hyperactivity disorder, specific learning difficulties, behavioral problems and emotional disorders, autistic spectrum disorders and combined impairments and disorders.

According to the Central Bureau of Statistics (Statistical Report, 1521) the Republic of Croatia had 440 secondary schools at the end of the school year 2009/2010 with a total of 183,039 students. Of 1074 students with disabilities in the full integration 7 of them are in gymnasiums, 102 in technical and related schools and 965 of them in industrial and commercial schools. It is interesting to point out that there are still 40 secondary schools for youth with disabilities in Croatia (15 special schools and 25 regular high schools that have special departments for children with disabilities). During school year 2012/2013 1681 students were educated according to special programs. Data at the end of 2010 show that the majority of students with disabilities in high schools is still educated in the conditions of so called partial integration. However, the latest data from the Ministry of Science, Education and Sports for school year 2013/2014 based on E-Matica (digital form of the most important data about students) show the trend of changes aimed at increasing the number of students being educated in regular high schools. 1779 students are in the regular system and 1613 students are in schools or separate classes with special educational programs for ancillary occupations.

Thirty years after educational inclusion was legalized in the Republic of Croatia, according to the presented data and to the series of assessments related to the children with disabilities, it is visible that their social integration is largely formal. Its successful implementation is difficult due to the lack of adequate support to parents and students, teachers, principals, professional assistants and peers (Kiš-Glavaš, Ljubić, Jelić, 2003; Fulgosi-Masnjak, Pintarić Mlinar, Sekušak-Galešev, 2014; Kiš-Glavaš, Cvitković, 2014, Žic Ralić, 2014; Igrić, 2014).

In order to ensure inclusion in secondary education it is important to have efficient support of institutional bodies and services of vocational guidance as well as the social care services, legally supported mobile teams and teaching assistants, co-operation between parents and schools (Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009; Igrić, Nikolić, Lisak, Rakić, 2010; Ivančić, Stančić, 2010; Stančić, Horvatić, Nikolić, 2011; Agency for mobility and EU programmes, 2012; Ivančić, Stančić, 2013). In the context of participatory research on this subject students with disabilities emphasize the importance of learning environment, taking into account individual needs, active participation of students as well as providing support from others (Krampač Grljušić, Žic Ralić, Lisak, 2010; Sekušak Galešev, Stančić, 2010; Martinov, 2013).

In recent decades intensive work has been done with the aim of finding new ways to support inclusion in regular schools (Igrić, Kobetić, Lisak, 2008) based on the experiences of international and domestic practice (Haliwell, 2003, Igrić, Kobetić, Lisak, 2008). Croatian schools gradually introduce mobile professional teams and teaching assistants (Stančić, Sekušak-Galešev, 2008; Kiš-Glavaš, Cvitković, 2014). Above mentioned Act (Official Gazette, 87/08) stipulates that schools may, at the proposal of the founder, with the approval of the Ministry of Science, Education and Sports, engage other educational workers to meet the specific needs in the education and teaching process due to the specific conditions in schools. Also, Croatian National Educational Standard for Secondary Education (CNES) (Official Gazette, 63/08, 90/10) stipulates that school can provide teaching assistants, sign language interpreter and personal assistant to students who, according to the decision on the appropriate form of education, need help in learning, movement and school activities and tasks (The method of securing teaching assistants to students with disabilities in primary and secondary schools, the Ministry of Science, Education and Sports, 2014.) Unfortunately, Ordinance on primary and secondary education of students with disabilities (Ministry of Science, Education and Sports, 2014) which regulates the roles, duties and selection criteria and ways of financing an assistant in the classroom and mobile expert teams, and who has passed a public hearing in early spring last year, has not yet been

adopted, nor the Act on the Croatian Sign Language and other systems of communication of deaf and deafblind people in the Republic of Croatia (Ministry of Social Policy and Youth, 2014), which should regulate the issue of a sign language interpreter for deaf students.

After thirty years of change in the education system based on scientific research in Croatia (Stančić, Mejovšek, 1982; Kiš-Glavaš, Igrić, 1998; Igrić and assoc., 2001; Kiš-Glavaš, Ljubić and Jelić, 2003; Ljubić, Kiš-Glavaš, 2003; Igrić and assoc., 2008; Stančić and assoc., 2011; Međimurec and assoc., 2014, etc.) something that brings optimism is recently adopted Strategy for Education, Science and Technology of the Republic of Croatia (www.kvalifikacije.hr/fgs.axd?id=499), which as one of the goals states the development of a comprehensive support system for students. That implies the implementation of the aforementioned partially conducted measures of support to students with disabilities as well as the unification of the various support mechanisms within the educational institutions and outside of them. It also includes support during learning process, psychological support and career counselling as well as more specific forms of support for children and students with disabilities and gifted children and students.

Research problem

Despite many positive results and measures that were initiated so far, high school students with disabilities still face a number of problems that prevent them from having equal access to education and equal opportunities during their secondary education. Predictions are most often related to main characteristics of the satisfaction concept, e.g. sensitivity of principals and professional coordinators (psychologists, pedagogues) in schools, preparation of teachers and vocational teachers to provide appropriate support for students while ensuring adjustments in teaching, monitoring, evaluation and assessment of individual student's progress, availability of customized educational content, school equipment, availability of assistive technology, spatial accessibility in schools, customized transportation, etc. Taking into account the development of the inclusion process, it is important that all public institutions and organizations work together (Ministry of Science, Education and Sports, Agency for Vocational and Adult Education, Departments for Vocational Guidance, City Office of Education, Social welfare services, etc.). Local community with its resources and non-governmental professional associations focused on inclusive education should also be included in this process. It is important to determine whether students with disabilities are satisfied with the support in secondary education and what is the level of satisfaction from the perspective of their parents, principals and professional staff. The findings from that research could be important guidelines for development and improvement of the support system in secondary education.

Aim of the research

The aim of this paper is to determine the level of satisfaction with the system that supports students with disabilities from their perspective and the perspective of their parents, principals, professional coordinators, high school teachers or vocational teachers in secondary education in Croatia. Also, the aim is to determine the differences among the samples of examinees and describe the nature of these differences.

Methodology

Research design and procedure

The research, which is an integral part of this work, was carried out within the framework of the EU research project "The Multi-Dimensional Analysis of Social Inclusion of Children and Students with Disabilities in Educational Process". Project was conducted by the Croatian Association of the Deaf-Blind Persons 'Dodir' as part of the IPA 4 - Human Resources Development. We conducted a comprehensive analysis of the social inclusion of students with disabilities in secondary education in the Republic of Croatia in order to evaluate satisfaction, expectations and assessment of the current situation in schools from the perspective of students with disabilities, principals, professional coordinators, high school teachers, vocational teachers and students' parents. This research examined the awareness of peers of students with disabilities and their parents. This is the first comprehensive study on the social inclusion of high school students with disabilities in Croatia. The research sample was collected in 32 secondary schools in Croatia listed at the Agency for Vocational and Adult Education of the Republic of Croatia. Based on the approval of the Ministry of Science, Education and Sports of the Republic of Croatia, the invitation to participate in the survey was sent to the 33 vocational high schools in Croatia since the largest number of typical students and students with disabilities is entitled to enrol in regular secondary vocational schools (with three-year and four-year vocational programs). Full consent of the principals and parents of minor students for participation in this research were obtained from 32 secondary schools.

Participants

Total sample of examinees who participated in research on satisfaction with the support system for students with disabilities in Republic of Croatia is shown in Table 1.

Table 1. Number of examinees in the research

Sample of examinees	Students with disabilities	Parents of students with disabilities	Principals and professional coordinators		Teachers and vocational teachers	
			Principals	Professional coordinators	Teachers	Vocational teachers
N	870	90	17	41	115	61
Sex	356 female students	49 mothers	37 women		135 women	

Sample of students with disabilities who participated in research is shown in Table 2.

Table 2. Some characteristics of students with disabilities considering the gender, success in school and type of disability

Field	Variables	f	f%
Form of education	Individual specific procedure	487	56,0%
	Adapted program	114	13,1 %
	Special program	9	0,8 %
Success in school	Excellent	92	10,6%
	Very good	288	33,1%
	Good	420	48,3 %
	Sufficient	53	6,1%
	Insufficient (failed)	11	1,3%
Type of disability	Visual impairment	99	11,0 %
	Hearing impairment	22	2,2%
	Motoric disorders and chronic diseases	65	7,5%
	Intellectual disabilities	199	22,9%
	ADHD	47	5,4%
	Specific learning difficulties	314	36,1%
	Speech and language difficulties	65	7,5%
	Behavioural disorders	31	3,6%
	Autism	5	0,57%
	Multiple difficulties/disorders	44	5,1%

Other participants in this research are:

a) *Parents of students with disabilities (N=90)* - 51 or 56,7% fathers; given the housing conditions 54.4% of parents live in their own home, 16 of them (17.8%) live in their own apartment, 18 with their parents and 6 of them as tenants. As for the educational structure, highest percentage of parents graduated from high school (5.6%), 13.3% of them have a university degree and 1 parent has a post-graduate education. Most parents are employed (47%), 14.4% of them are retired. 58.9% of parents attended a lecture about students with disabilities.

b) *Principals (N=17) and professional coordinators (N=41)* - 37 women; most experts (51 or 86.4%) are employed in vocational high schools, only 7 of them in mixed secondary schools. Given the size of the school, the majority of experts (37 or 62.7%) work in medium-sized schools (with more than 500 students). The majority of professional staff are pedagogues (52), than psychologists (26), social pedagogues (7) education rehabilitators 4). According to the statements of 54% of examinees, there are 30 or more students with disabilities in schools where they work. Teaching assistants are included in only 6 high schools (10.2%) and only 5 schools use services of the mobile support teams.

c) *Teachers (N=115) and vocational teachers (N=61)* - consists of 135 women (76,7%); 1 person teaches in gymnasium, 162 or 92,0% of them in vocational high schools. Given the program they are following 128 (72.7%) of them teach in regular programs and 90 (51.1%) in the classes under special programs. Almost all examinees (94.3%) indicated that they have at least one student with disabilities in their class. The structure of respondents according to years of service consists mainly of middle and younger generations of teachers (112 of them have up to 20 years of service). Most employees (81.8%) are employed for an indefinite period, 86.9% of them as full-time employees. In response to questions about the

professional development, 129 (73.3%) of them said that they have attended some lectures about students with disabilities.

Instruments

The research used four questionnaires which were all made for the purposes of this research. All questionnaires are composed of general information and statements aimed at the main research problem. Likert scale was used in all questionnaires. For each statement person can mark only one of the five options that indicate the level of agreement from 1 - strongly disagree to 5 - strongly agree, where higher values indicate a higher level of agreement.

The following tests were included in the analyses:

1. *Questionnaire on students' satisfaction with the support system in secondary education (ZA-TESS)* is designed for students with disabilities and it consists of four parts. The first part of the Questionnaire consists of 11 questions related to general information (school name, school location, type of program, class, sex, age, place in which they live, type of housing, type of previous education programs, school performance of the previous class, type of disability). The second part consists of 9 statements and it examines satisfaction with the support system for students with disabilities in secondary education in the Republic of Croatia. The third part of the Questionnaire consists of 8 statements and it examines the expectations towards the system of support to students with disabilities. The fourth part consists of 8 substantially same statements and it evaluates the current situation at the school the student attends. For research purposes Questionnaire is linguistically simplified.

2. *Questionnaire on satisfaction of parents of the students with disabilities (ZA-RTES)* consists of four parts. The first part of the Questionnaire consists of 8 questions related to general information (school name, school location, class, sex, type of housing, level of education, type of employment, lectures on students with disabilities). The second part consists of 9 statements and it examines satisfaction with the support system for students with disabilities in secondary education. The third part of the questionnaire consists of 13 statements and it examines the expectations towards the system of support for students with disabilities. The the fourth part consists of 13 substantially same statements and it evaluates the current situation at their child's school.

3. *Questionnaire on satisfaction of principals and professional coordinators (ZA-TESS)* consists of four parts. The first part of the Questionnaire consists of 16 questions related to general information (school name, school location, type of the school, type of the program position in school, sex, total number of students, number of students with disabilities, total number of teachers and vocational teachers, number and profile of professional coordinators, number of teaching assistants, coordinators, services of the professional mobile team, other services). Other parts of the Questionnaire are identical to the ones in the Questionnaire for parents.

4. *Questionnaire on satisfaction of teachers and vocational teachers (ZA-NSU)* is designed for teachers and vocational teachers and it consists of four parts. The first part of the Questionnaire consists of 12 questions related to general information (school name, school location, type of the school, type of the program position in school, program, sex, number of students with disabilities, years of service, employment, working hours, lectures on students with disabilities). Other parts of the Questionnaire are identical to the ones in the Questionnaires for parents and principals.

The reliability of all the instruments was assessed by the Cronbach's alpha model and it was high in all (above 0.80).

Data Analysis

Descriptive methods were used in data processing which includes calculating the mean, standard deviations, minimum and maximum results and the average scores according to Likert scale (categories 1-5). Kolmogorov-Smirnov test was used to test the normality of frequency distribution of some variables in the satisfaction scale. Results were shown in tables and charts. In order to test the differences, one-way analysis of variance (ANOVA) was used to process the results. Levene's test for homogeneity of variances was used for determining the differences between the variances and Brown-Forsythe robust test of equality of arithmetic means was used when variances were different (non-homogeneous). Comparison of arithmetic means of individual groups of respondents was carried out using POST HOC analysis according to Turkey HSD. Statistical package SPSS 17.0 was used for data processing.

Results and Discussion

Level of satisfaction with the support system for the participants in the secondary education

In accordance with the purpose of this research, the aim was to determine the level of satisfaction of certain groups of participants in secondary inclusive education with the support system for students with disabilities. It will enable better insight into the determinants of satisfaction for inclusive support in schools (Stančić, 2014).

Table 3 Results of the analysis on the summed variables of the scale of satisfaction with the support system for students with disabilities in secondary education

Examinees	M	SD	MIN	MAX	Average results according to scale of satisfaction 1-5
Students with disabilities	31,80	8,27	9	45	3,53
Principals and professional coordinators	27,92	5,98	17	38	3,10
Teachers and vocational teachers	26,82	6,32	11	45	2,98
Parents of students with disabilities	30,93	8,82	9	45	3,44

Note: (N) number of participants, (M) arithmetic mean, (SD) standard deviation

Review of the overall results of respondents on a scale of satisfaction (Table 3) shows that students with disabilities show the largest average satisfaction with the support system and that is 31.80, which corresponds to an average assessment 3.53; then the parents of students with disabilities with an average score of 30.93, which corresponds to an average assessment 3.44; then the principals and professional coordinators with an average score of 27.92, which corresponds to the average grade 3.10, and the lowest average satisfaction is expressed by teachers and vocational teachers whose score is 26.82, which corresponds to the average grade 2.98. *Students with disabilities* have expressed moderate satisfaction with the statement "I mostly agree"; *parents of children with disabilities* showed a medium

or partial satisfaction ("neither agree nor disagree"); *principals and professional coordinators* in schools also expressed satisfaction with the support system for students with disabilities in secondary education ("neither agree nor disagree"). Lower level of satisfaction was displayed by *teachers and vocational teachers* whose results also belong to the category of medium satisfaction ("neither agree nor disagree") but with a lower level than other groups. A range of results goes from the theoretical minimum, which means that there are students with disabilities and their parents who are very dissatisfied with the system of support to the theoretical maximum, which also shows that there are students and parents of students with disabilities who are fully satisfied with the system of support in secondary education in the Republic of Croatia. Principals and professional coordinators were more mutually aligned in assessing the satisfaction and they are not completely dissatisfied and nor fully satisfied with the support system. After examining the results, it is possible to determine that the total score for teachers and vocational teachers is very close (just under) partial satisfaction and therefore it is possible to conclude that they are neither satisfied nor dissatisfied with the support system for students with disabilities in secondary education. Their mutual agreement about this result is not harmonized so there are teachers and vocational teachers who are almost totally dissatisfied and those who are completely satisfied with the support system.

There is an interesting difference in the average satisfaction of participants in inclusive secondary education with the support system for students with disabilities. Satisfaction of students and their parents is not high but it exists. Lower level of satisfaction of principals and professional coordinators and especially dissatisfaction of teachers and vocational teachers most certainly speaks of the difficult conditions in which they implement inclusive education and support system for the students, with the aim of meeting the needs of students and their parents.

Kolmogorov-Smirnov test for normality of distribution of frequency results in individual variables of the Satisfaction scale showed that all empirical distributions do not differ significantly from the normal distribution, except for the assessment of teachers and vocational teachers in statement ZAD-06 („I am satisfied with the forms of cooperation between professional coordinators and teachers which are focused on students with disabilities”). It should be noted that teachers and vocational teachers (176 of them) come from 32 high schools, 27 of which are vocational schools from all over Croatia. With regard to different profiles of experts in schools, forms of cooperation with each other are quite different so it is possible to explain the fact that the distribution of the results of this variable is not normal.

The results of descriptive analysis for each group of respondents are presented below and the basic statistics for each variables of the satisfaction scale are shown in Table 4 and Picture 1.

Analysis of the results in Table 4 shows that the arithmetic mean of all groups of respondents is mainly around theoretical middle (3), and in some groups above middle, i.e. above the average result 3.

As for the estimates that indicate dissatisfaction with the support system, they show that students with disabilities are not fully dissatisfied (all average grades above 2.5). Group of *principals and professional coordinators* was divided in 4 particles that describe their partial dissatisfaction and they are related to the offer of education programs for students with disabilities (ZAD-01), the work of institutional bodies and services (e.g. Department of Education, Office of Vocational Guidance) (ZAD-05), special educational equipment in

schools (ZAD-07) and additional education for working with students with disabilities included in secondary school curricula (ZAD-08).

Table 4 Basic statistical indicators

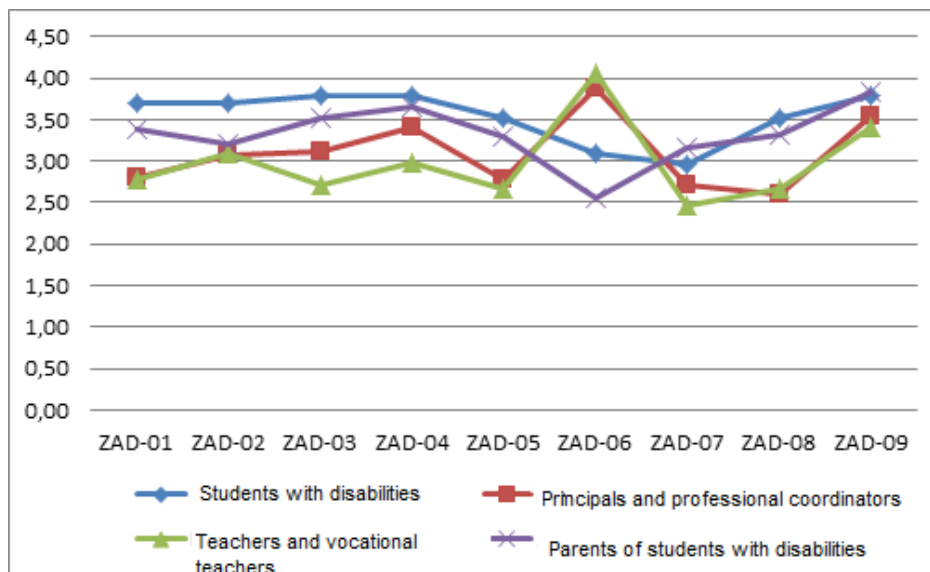
Variables	Mean				SD				MIN	MAX
	SEN	RSS	NSU	R-SEN	SEN	RSS	NSU	R-SEN		
ZAD-01	3,69	2,81	2,79	3,39	1,28	0,92	1,15	1,29	1	5
ZAD-02	3,69	3,07	3,09	3,20	1,22	0,94	1,02	1,33	1	5
ZAD-03	3,78	3,12	2,72	3,52	1,23	0,91	1,13	1,19	1	5
ZAD-04	3,79	3,41	2,99	3,66	1,22	0,97	1,11	1,22	1	5
ZAD-05	3,51	2,78	2,66	3,29	1,36	1,04	1,03	1,25	1	5
ZAD-06	3,09	3,88	4,05	3,56	1,50	0,81	0,90	1,24	1	5
ZAD-07	2,96	2,71	2,46	3,17	1,43	1,08	1,16	1,30	1	5
ZAD-08	3,52	2,59	2,66	3,32	1,37	0,89	1,02	1,20	1	5
ZAD-09	3,78	3,54	3,40	3,83	1,32	0,90	0,87	1,18	1	5
Total	31,80	27,92	26,82	30,93	8,27	5,98	6,32	8,82	9	45

satisfaction

Note: SEN-students with disabilities, RSS- principals and professional coordinators, NSU-teachers and vocational teachers, R-SEN- parents of students with disabilities

Partial dissatisfaction of teachers and vocational teachers applies even to six of the nine areas of assessment such as offer of education programs for students with disabilities (ZAD-01), ability to work with students with disabilities (ZAD-03), ability to adjust to specific student's needs during examination (e.g. oral or written examination, questions for repetition etc.) (ZAD-04), institutionalized support to schools (ZAD-05), special educational equipment in schools (ZAD-07) and additional education (ZAD-08). Parents of students with disabilities show partial and moderate satisfaction in all particles related to support assessment. According to lower estimates of respondents, it can be concluded that certain forms of support for students with disabilities in secondary education are insufficiently aligned with their expectations and needs, and/or are not implemented in an appropriate way or they are not good enough. Results indicate the factors of changes that are crucial for the advancement of inclusive quality from the perspective of individual participants in education, e.g. ensuring appropriate housing in dormitory for those students whose school is not in the same city where they were born and where their families live. It is important that professionals in schools are willing to acquire additional knowledge that is essential for the advancement of their professional competences. A disturbing fact is that teachers and vocational teachers show dissatisfaction with their preparation for work with students with disabilities and for the work in the context of inclusive education (Ivančić, Stančić, 2010; Pastuović, 2013; Ivančić, Stančić, 2013). In order to ensure inclusion in education, according to the results of this study, it is necessary to establish effective support of the institutions and services, continuous training of teaching staff, better equipment in schools and in particular enrichment of high school program in which students with disabilities can achieve their professional interests and become well prepared for the work and/or further education. The findings in this study are consistent with findings in some previous studies in Croatia (Kiš-Glavaš, 1999; Kiš-Glavaš, Ljubić, Jelić, 2003; Ljubić, Kiš-Glavaš, 2003; Međimurec Grgurić i assoc., 2014) which also points to some faults in inclusive education.

Illustration of the assessment of satisfaction with the forms of support according to the groups of examinees can be seen in Picture 1.



Picture 1 Average values of the evaluation results on satisfaction scale according to specific items

The differences between means of the results of all respondents were calculated and shown in Table 5.

Table 5 Differences in arithmetic mean on the individual and total variables of satisfaction among groups of subjects

Variables	TTest of Homogeneity of Variances		One –way analysis of variance (ANOVA)		Robust Tests of Equality of Means	
	Levene's test	Sig.	F test	Sig.	Brown-Forsythe	Sig.
ZAD-01	5,57	0,001	32,29	0,000	38,53	0,000
ZAD-02	8,87	0,000	18,57	0,000	21,00	0,000
ZAD-03	5,35	0,001	41,09	0,000	49,42	0,000
ZAD-04	1,97	0,116	22,74	0,000	26,02	0,000
ZAD-05	13,70	0,000	24,74	0,000	32,07	0,000
ZAD-06	43,61	0,000	29,01	0,000	49,23	0,000
ZAD-07	4,13	0,006	8,00	0,000	10,28	0,000
ZAD-08	18,39	0,000	28,47	0,000	40,92	0,000
ZAD-09	18,32	0,000	5,10	0,000	7,35	0,000
Total satisfaction	6,39	0,000	21,82	0,000	26,13	0,000

Note: (Sig) significance

For all variables of satisfaction F test is statistically significant because all=0,000. It means the ANOVA has shown there are statistically significant differences in arithmetic mean of individual and total variable of satisfaction between *students with disabilities*, *principals and professional coordinators*, *teachers and vocational teachers* and *parents of students with disabilities*. However, Levine's test shows that all satisfaction variables have different variances (Sig.=0,000) except ZAD-04, where variances are the same because Sig.=0,116 which means it is over 5%. For all variables, except ZAD-04, it is necessary to calculate and

interpret the Brown-Forsythe robust tests of equality of means. Since the results of this test showed that all the Sig. <5%, it can be concluded that there is a statistically significant difference between mean values of results between *students with disabilities, principals and professional coordinators, teachers and vocational teachers and parents of students with disabilities* at the level of relevance Sig=0,000.

The nature of these differences can be described with the results of comparisons of arithmetic means of individual groups of respondents using the POST HOC analysis according to Turkey HSD. The results are shown in Table 6.

Table 6 Comparison of arithmetic means of individual and total variable of satisfaction between groups of examinees

Variables	Differences in arithmetic mean					
	SEN-RSS	SEN-NSU	SEN-R-SEN	RSS-NSU	RSS-R-SEN	NSU-R-SEN
ZAD-01	S	S	N	N	S	S
ZAD-02	S	S	S	N	N	N
ZAD-03	S	S	N	N	N	S
ZAD-04	S	S	N	N	N	N
ZAD-05	N	S	N	N	N	S
ZAD-06	S	S	N	N	N	S
ZAD-07	S	S	S	N	N	S
ZAD-08	S	S	N	N	N	S
ZAD-09	S	S	N	N	S	S
SUM satisfaction	S	S	N	N	N	S

Note: S-significant (<5%); N-non significant (>5%)

The analysis of the significance of differences shown in Table 6 and their comparison and arithmetic mean shown in Table 4 it is visible that most often there are significant differences between the results of the assessment of satisfaction with the support system for students with disabilities in secondary education between *students with disabilities and principals and professional coordinators; students with disabilities and teachers and vocational teachers* as well as the *teachers and vocational teachers and parents of students with disabilities*.

Students with disabilities are generally more satisfied with the support system than *principals and professional coordinators* in almost all variables of the satisfaction scale. Only exception is the variable related to the satisfaction with the special educational equipment in schools (ZAD-05) where there is no significant difference between groups. Students were more satisfied with the offer of education programs for students with disabilities, availability of information on possibility of enrollement and education, adjustments in teaching process (eg. methods of work, summaries for learning) for students with disabilities, adjustments to student's needs during examination (eg. oral or written examination, questions for repetition etc.), organized transportation for students with disabilities, organization of social activities for students with disabilities and other student of the school, housing arrangements in student's dormitories, and ways of providing support in studying.

Students with disabilities are also more satisfied with the support system than *teachers and vocational teachers*, in general and in all variable of the satisfaction scale. This is important information for teachers and vocational teachers and they should be informed about it

because their motivation for teaching could be enhanced by the fact that students appreciate their efforts.

Parents of students with disabilities are more satisfied with the support system for their children than *teachers and vocational teachers*. It is visible from the general results of the scale but also from the individual variables. Only exception is variable ZAD-06 („I am satisfied with the forms of cooperation between professional coordinators and teachers which are focused on students with disabilities”) where *teachers and vocational teachers* show higher level of satisfaction (which indicates the positive perception of cooperation between professional coordinators and teachers - from the teachers' perspective). In variables ZAD-02 („I am satisfied with the availability of information on possibility of enrolment and education for students with disabilities“) and ZAD-04 („I am satisfied with adjustments to student's needs during examination, eg. oral or written examination, questions for repetition etc.), there is no statistically significant difference in the level of satisfaction between these 2 groups of examinees.

Although there are no significant differences in the level of satisfaction of *students with disabilities* and their parents with the support system, such difference exists in variables ZAD-02 („I am satisfied with the availability of information on possibility of enrolment and education for students with disabilities“) where student expressed more satisfaction than their parents and ZAD-07 which is related to housing arrangements of *students with disabilities* in student's dormitories and which indicates that parents are more satisfied with accommodation than their children.

Also, there is no statistically significant difference in the total score on a scale of satisfaction between *principals and professional coordinators* and *parents of students with disabilities* but there are some differences in variables ZAD-01 („I am satisfied with the offer of high school education programs for students with disabilities“) and ZAD-09 („I am satisfied with the forms of support to students with disabilities“) where parents show significantly higher level of satisfaction than *principals and professional coordinators*. Regardless of these findings, it should be emphasized that *principals and professional coordinators* as well as the parents should work together in order to achieve inclusion (Ivančić, 2012). On that path, *professional coordinators* are in charge of mediation, *principals* are managers and *parents* are the ones who know best the needs of their children.

Finally, although there are no statistically significant differences in the total score on a satisfaction scale and there are no such differences on either of the variables of the scale, it is therefore interesting to see the high level of stacking in overall satisfaction and satisfaction with specific forms of support in secondary education between *principals and professional coordinators* and *teachers and vocational teachers* in Croatian high schools. It seems that all the professionals involved in the system of secondary education are homogenized in their assessment of satisfaction or dissatisfaction with the support system to students with disabilities in secondary education. It is time that we consider their assessment and act accordingly in order to increase their satisfaction which would certainly increase the quality of secondary education for students with disabilities, and thus for the other participants of inclusive education.

Results of this research can be associated with the previous research done by Booth and Ainscow (2002) and Mantalut and Rukhadz (2008) who write about mutual cooperation of teachers, principals, parents and students with disabilities themselves. Key words from that research are focused on inclusion, barriers to learning and resources to create an inclusive culture, policies and practices. If we compare it with this research, we can notice that the system provides different forms of support to students involved in the education system,

depending on their individual needs. That support includes resources (mobile teams, assistants, institutional support, etc.) and support for learning and evaluating student's achievements with the mandatory participation of parents and cooperation of experts and parents who are all focused on their well-being and providing the best education for them.

Our aim should be the satisfaction of all participants in the inclusive education with the support system. The results presented in this paper indicate that students and parents are more satisfied with some aspects of support, precisely with the ones that *principals and professional coordinators* and especially *teachers and vocational teachers* refer to as not good enough (offer of the education programs, school equipment, workshops for developing new competencies). This last statement is very important for *teachers and vocational teachers* and also to *professional coordinators* because developing competencies for working in inclusive education includes new working methods and new ways of evaluation students' achievements in secondary education. It is also important to expand the offer of education programs as well as the financial resources for that purposes (Mattes, 2007, according to McNamara, O'Hara, 2008) in order to provide better education for all students. And finally, in order to successfully meet the needs of students with disabilities, it is important that all participants of the educational process work together.

Conclusion

The contributions of this research to better understanding of inclusive education are both theoretical and practical. Although the process of integration of students with disabilities in the Republic of Croatia is a long process, inclusion and inclusiveness as culture (Ivancic, Stancic, 2013) has not yet been sufficiently incorporated in Croatian schools. The intention was to identify some factors of quality in secondary education of students with disabilities and this paper presents some parts of that research. In order to raise the quality of the inclusive approach in the education system (Kekez Koštro, Kekez, 2014, Stančić, 2014), the aim of this study was to determine the indicators of satisfaction with the support system for students with disabilities in high schools. The obtained data indicate the need for further improvement of the process and the development of inclusive standards in secondary education in the Republic of Croatia.

References

- Act on the Croatian Sign Language and other systems of communication of deaf and deaf-blind people in the Republic of Croatia http://www.mspm.hr/novosti/vijesti/javna_rasprava_o_nacrtu_prijedloga_zakona_o_hrvatskom_znakovnom_jeziku_i_ostalim_sustavima_komunikacije_gluhih_i_gluho_slijepih_osoba_u_republici_hrvatskoj.
- Act on Education in Primary and Secondary Schools, Official Gazette 87/2008, 6/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 86/2012, 126/2012, 94/2013.
- Agency for mobility and EU Programmes (2012). *Kojim putem krenuti. Publikacija o profesionalnom usmjeravanju u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Intergrafika.
- Booth, T. Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*, CSIE, New Redland Building, Coldharbour lane, Frenchay, Bristol BS16 1 QU, UK.

- Croatian Bureau of Statistics, Statistical reports, NO. 1521, Srednje škole i učenički domovi kraj šk. g. 2012./2013. i početak šk. g. 2013./2014., ISSN 1332-1862.
- Croatian National Educational Standard for Secondary Education (Official Gazette, No. 63/2008, 90/2010).
- Decision on the elements and criteria for selection of candidates for enrollment in the first year of high school in 2014/2015., Official Gazette 54/2014.
- Fulgosi-Masnjak, R., Pintarić Mlinar, Lj., Sekušak-Galešev, S. (2014). Razvojne teškoće u odgoju i obrazovanju, In: Igrić, Lj., Fulgosi-Masnjak, R., Wagner Jakab, A. (ed.). *Učenik s teškoćama između škole i obitelji*, Center for Inclusive Support IDEM, Zagreb, pp. 7-21.
- Haliwell, M. (2003). *Supporting children with special educational needs, A guide for assistants in schools and pre-schools*, London: David Fulton Publishers.
- Igrić, Lj. (2014), Roditelji i djeca s teškoćama, In: Igrić, Lj., Fulgosi-Masnjak, R., Wagner Jakab, A. (ed.). *Učenik s teškoćama između škole i obitelji*, Center for inclusive support IDEM, Zagreb, pp. 60-73.
- Igrić, Lj., Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci, *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 45, 1, 31-38.
- Igrić, Lj., Kobetić, D., Lisak, N. (2008). Evaluacija nekih oblika podrške edukacijskom uključivanju učenika s posebnim potrebama. *Dijete i društvo, Magazine for promotion the rights of the children*, 10, 1/2, 179-197.
- Igrić, Lj., Nikolić, B., Lisak, N., Rakić, V. (2010). Ispitivanje nekih čimbenika uže okoline za razvoj tolerancije prema djeci s teškoćama. *Magazine for promotion the rights of the children*, 12, 1/2, 19-38.
- Ivančić, Đ. (2012). *Pokazatelji kvalitete inkluzivne škole*. Doctoral thesis, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences University of Zagreb.
- Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole, *Croatian Review of Rehabilitation Research* 49, 2, 139-157.
- Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2010). Podrškom učiteljima do bolje uspješnosti učenika s teškoćama. In: Đurek, V. (ed): *Collection of scientific papers Uključivanje i podrška u zajednici*“, 8th International Congress of the Croatian Association of Education Rehabilitators (pp. 159-169), 22.-24.04.2010., Varaždin: Školska knjiga, Zagreb.
- Kekez Koštro, A., Kekez, M. (2014). *I ja želim učiti*, Zagreb, Croatian Association of the Deaf-Blind Persons 'Dodir', Zagreb, ITG d.o.o., 3-22.
- Kiš-Glavaš, L. (1999): *Promjena stava učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja*, Doctoral Thesis, University of Zagreb, Faculty of defectology, Zagreb.
- Kiš-Glavaš, L., Cvitković, D. (2014). Učitelji i edukacijsko uključivanje, In: Igrić, Lj., Fulgosi-Masnjak, R., Wagner Jakab, A. (ed.). *Učenik s teškoćama između škole i obitelji*, Center for Inclusive Support IDEM, Zagreb, pp. 28-40.
- Kiš-Glavaš, L., Igrić, Lj. (1998). Stavovi prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja i kako ih mijenjati. *Collection of scientific papers from the International Scientific Colloquium Kvaliteta u odgoju i obrazovanju*“, 19.-20.02.1998., Faculty of Humanities and Social Sciences, Rijeka, 374-384.

- Kiš-Glavaš, L., Ljubić, M. and Jelić, S. (2003). Stavovi ravnatelja srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Magazine for promotion the rights of the children*, 39, 2, 137-146.
- Krampač Grljušić, A., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2010). Što djeca s teškoćama misle o podršci asistenta u nastavi. *Collection of scientific papers "Uključivanje i podrška u zajednici"*, 8th International Congress of the Croatian Association of Education Rehabilitators (pp. 181-194), Đurek, V. (ed), 22.-24.04.2010, Varaždin: Školska knjiga, Zagreb.
- Ljubić, M., Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Croatian Review of Rehabilitation Research* 39, Vol. 2, 129-136.
- Mantaluta, O., Rukhadze, N. (2008). Economic model cost-satisfaction in inclusive Education. Based on research made in Georgia. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3, 4, 352-365.
- Martinov, M. (2013). *Samoprocjena učenice i plan podrške*. Master thesis. Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb.
- Mc Namara, G., O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of selfevaluation in the changing landscape of education policy. IN: *Studies in Educational Evaluation* 34, 3, 173-179.
- Međimurec Grgurić, P., Vlah, N., Baftiri, Đ., Martinić, T., Šaka, D (2014). Stavovi nastavnika srednjih strukovnih škola o integraciji učenika s intelektualnim teškoćama, specifičnim teškoćama učenja, problemima u ponašanju i ADHD-om. *Collection of scientific papers „Poticajno okruženje za cjeloživotno učenje“*, 10th Congress of the Croatian Association of Education Rehabilitators (pp. 34-49), Žic Ralić, A., Bukvić, Z. (ed), 24.-25.04.2014., Varaždin: Školska knjiga.
- Ordinance on primary and secondary education of students with disabilities, Ministry of Science, Education and Sport, <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=12311&sec=1933>.
- Ordinance on the State Graduation Exam, Official Gazette 97/2008.
- Pastuović, N., *Obrazovanje i razvoj*, Zagreb, 2013, Institute for Social Research.
- Sekušak-Galešev, S., Stančić, Z. (2010). Samozavedanje in stališča učencev s težavami pri učenju do pomembnih oseb v inkluzivnem izobraževanju. Zbornik prpevkov tretje mednarodne konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji in nacionalna konferenca Tempus-iSheed „Specifične učne težave v sveh obdobjih, (pp. 31-46), Košak-Babuder, M., Kavkler, M., Magajna, L., Pulec, Lah, A., Stančić, Z., Clement Morrison, A. (ed.), 1-2.11.2010, Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana.
- Stančić, Z. (2014). Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti učenika s teškoćama u srednjoškolskom obrazovanju. In: *Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti djece s teškoćama i studenata s invaliditetom*, Zagreb, Croatian Association of the Deaf-Blind Persons 'Dodir', 6-20.
- Stančić, V., Mejovšek, M. (1982). *Stavovi nastavnika redovnih osnovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece sa smetnjama u razvoju*, Faculty of Defectology, Zagreb.
- Stančić, Z., Horvatić, S., Nikolić, B. (2011). Neki aspekti percipirane kompetencije za ulogu učitelja u inkluzivnoj školi. In: Jurčević Lozančić, A., Opić, S. (ed): *Škola, odgoj i učenja za budućnost* (pp. 343-354), Zagreb: Faculty of Teacher Education, University of Zagreb.

- Stančić, Z., Sekušak, Galešev, S. (2008). *Asistenti u nastavi - što o njihovom uključivanju misle učitelji i defektolozi učitelji*. www.azoo.hr
- Strategy for Education, Science and Technology of the Republic of Croatia, www.kvalifikacije.hr/fgs.axd?id=499, 18. 11. 2014.
- The method of securing teaching assistants to students with disabilities in primary and secondary schools, Ministry of Science, Education and Sport, <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=12717>, 18. 11. 2014.
- Žic Ralić, A. (2014). Vršnjaci i djeca s teškoćama, In: Igrić, Lj., Fulgosi-Masnjak, R., Wagner Jakab, A. (ed.). *Učenik s teškoćama između škole i obitelji*, Center for Inclusive Support IDEM, Zagreb, pp. 41-56.

Authors

Zrinjka Stančić

Is full Professor at the Department of Inclusive Education and Rehabilitation at the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences University of Zagreb, Croatia. She is an active researcher in the area of inclusive education for more than 30 years (readiness of pupils with intellectual difficulties in the field of reading, writing, calculating; teacher attitudes and inclusive interventions; development and evaluation of individualized educational program, development and implementation of ICT for persons with complex communication needs; multidimensional analyses of social inclusion of pupils with special needs at secondary education). She published a number of articles, several textbooks for maternal language, manuals for teachers and parents. Zrinjka Stančić participated in creation and implementation of model of education for teaching assistance and mobile expert team, member of several national and international professional associations

Lelia Kiš-Glavaš

Is full Professor at the Department of Inclusive Education and Rehabilitation at the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences University of Zagreb, Croatia. Her professional interest in the last few years has been focused on development and evaluation of support systems for students with disabilities in higher education in Croatia, especially at the University of Zagreb. She was a coordinator of the international Tempus project (financed by the European Commission) Education for Equal Opportunities at Croatian Universities – EduQuality which has been conducted in the period 2010. - 2013. Main result of the project is development of institutionalized support for the students with disabilities in all Croatian public universities. This is a logical extension of/to her perennial scientific, educational and professional work in the field of inclusive education of the students with disabilities and in the field of professional rehabilitation and employment of persons with disabilities

Branko Nikolić

Is full Professor with tenure and Head of Department for Rehabilitational Informatics, Statistics, and Technology at the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences University of Zagreb. He is a lecturer in charge of several courses: Statistic, Informatics, Quantitative research methods, Applying statistical methods in speech and language pathology, Methods of data collection and measurement theory, Multivariate Data Analysis. He participated in majority of scientific projects (over 30) conducted at the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences through the selection of statistical methods and computer data processing. His professional competences relate to the development of models, algorithms and software for multivariate data analysis on small samples of respondents. He conducts data processing using statistical programs for researches within doctoral dissertations and projects for the Faculty and for other institutions of higher education in Croatia.

Muntaner, J. J., Pinya, C. & De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 141-159.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214371>

Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva

Joan Jordi Muntaner, Carme Pinya, Begoña De la Iglesia

Universitat de les Illes Balears

Resumen

El objetivo de este estudio es evaluar las sesiones de aula cuya organización se basa en los Grupos Interactivos (GI), para determinar las variables que aseguran que sean prácticas inclusivas. A partir del estudio de caso único, centrado en el CEIP Pintor Joan Miró (Palma de Mallorca), se llevan a cabo cuatro grupos focales, análisis documental y debate posterior con el claustro de profesores para analizar la programación, implementación y evaluación de los GI en las etapas de Infantil y Primaria. Se presentan los materiales, estrategias, recursos, obstáculos, dudas y también alternativas que permiten establecer propuestas de mejora a nivel de centro. A partir de los resultados más relevantes se concluye que las altas expectativas y los actos dialógicos en los GI son variables determinantes para la inclusión educativa y, por lo tanto, las prácticas que se desarrollan en este tipo de organización aumentan la participación y el aprendizaje de todos.

Palabras clave

Educación inclusiva; grupos interactivos; estudio de caso; evaluación.

Assessment of Interactive Groups From The Inclusive Education Paradigm

Abstract

The aim of this study is to evaluate classroom sessions whose organization is based on the Interactive Groups (GI) to determine the variables that ensure inclusive practices. A case

Contacto

Joan Jordi Muntaner Guasp, joanjordi.muntaner@uib.es, Universidad de las Islas Baleares. Cra. Valldemossa Km. 7,5. 07122 Palma de Mallorca.

study, focusing on the CEIP Pintor Joan Miró (Palma de Mallorca), was developed in five focus groups, documentary analysis and subsequent discussion with teachers to discuss the programming, implementation and evaluation of GI in Pre-Primary and Primary. Materials, strategies, resources, obstacles, doubts and alternatives are presented to establish proposals for improvement at the school level. From the most relevant results, it concludes that if high expectations for all students participating and dialogic acts are maintained in GI, the practices that take place in this type of organization ensure participation and learning for all and can be considered as inclusive.

Key words

Inclusive education; interactive groups; case study; assessment.

Introducción

Son numerosos los estudios dedicados a avalar la organización del aula en grupos interactivos (GI) como práctica que transforma las dinámicas, aumenta el aprendizaje del alumnado y disminuye los conflictos en el aula (Chocarro y Lemus, 2013; Díez- Palomar, Wehrle, Roldán y Rosell, 2010; Elboj y Niemelä, 2010; Peirats y López, 2014; Valls y Kyriakides, 2013). Cabe decir también que los GI se consideran actualmente como una de las formas de organización de las aulas que está obteniendo más éxito en Europa en la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia (Oliver y Gatts, 2010).

Los GI no son una nueva metodología, ni grupos cooperativos, ni agrupamientos flexibles, son una organización del aula que implica la creación de grupos reducidos heterogéneos, con la presencia de un adulto por grupo, el cual mantiene altas expectativas para todo el alumnado y asegura que se dan actos comunicativos dialógicos entre todos los participantes. Se considera como actos comunicativos dialógicos aquellos que se fundamentan en el diálogo entre iguales, evitando cualquier acto comunicativo de poder (Oдина, Buitago, y Alcalde, 2004; Oliver, y Gatts, 2010).

Intentado dar un paso más en el análisis de los GI desde el paradigma de la educación inclusiva, la pregunta que nos lleva a profundizar en su estudio, es el hecho de observar que no todas las sesiones en las que se lleva a cabo dicha organización pueden ser consideradas como inclusivas, ya que no atienden ni consideran las necesidades y capacidades de todo el alumnado, y no aseguran el éxito de todos los participantes (Echeíta y Aisncow, 2011; Arnaiz, 2011).

Es en este punto donde pretendemos centrar el análisis que presentamos, ya que vivimos constantemente situaciones en las aulas donde el alumnado, aún participando en un GI, no aprende ni tiene el éxito esperado.

Fruto de dicha evidencia en las prácticas observadas y de contrastar con la literatura especializada, nos planteamos como objetivo del estudio identificar y evaluar las variables que determinan si un GI es inclusivo o no. Dicho propósito nos lleva a reflexionar y analizar, juntamente con los y las docentes de la etapa de Infantil y Primaria, qué variables deben considerarse para asegurar el aprendizaje de todos los alumnos en los GI.

La hipótesis, que antecede al proceso de evaluación llevada a cabo, es que un GI será realmente inclusivo si se tiene en cuenta la diversidad, asegurando que el docente tiene altas expectativas de todo el alumnado y se fundamenta en el aprendizaje dialógico,

durante los tres momentos del desarrollo de la sesión: programación, implementación y evaluación.

Metodología

Planteamos un estudio de tipo cualitativo con un enfoque interpretativo que en educación, como señala Imbernon (2002), tiene como objeto fundamental las instituciones educativas, las aulas –como medio social y culturalmente organizado-, el profesorado y el alumnado – como elementos intrínsecos del proceso.

Pretendemos en este estudio aproximarnos, con el mayor rigor posible, al análisis e interpretación de una estrategia didáctica, los grupos interactivos, desde el punto de vista de los participantes directos, como un modelo organizativo para desarrollar prácticas inclusivas de calidad para todos. Por ello, utilizamos el estudio de casos como diseño cualitativo que ha de permitirnos alcanzar la comprensión de la realidad objeto de estudio: “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”, señala Stake (1998, p.11).

En este estudio nos centramos en el CEIP Pintor Joan Miró de Palma de Mallorca que cuenta con 3 unidades de educación infantil y 6 de primaria en las que actualmente se distribuyen 215 alumnos y 21 maestros (3 tutoras de infantil; 6 de primaria y 12 especialistas). El profesorado se caracteriza principalmente por implicarse mucho en sus labores pedagógicas, así como también por asumir funciones de tipo asistencial debido a la realidad social y económica del alumnado. Se ubica en un barrio limítrofe de la ciudad, con edificios de pisos aislados y con espacios libres entre ellos, sin carácter y bastante deteriorados. La mayor parte del alumnado reside en el barrio, que en estos últimos años ha acogido un gran número de población inmigrante, tanto de Sudamérica como de África, Europa del Este, o Asia. La realidad social es muy diversa y cuenta con problemáticas familiares extremas: paro, desarraigo, problemas con las drogas, delincuencia. Aún así, el nivel de participación de las familias en la escuela se considera alto ya que, desde el año 2008, funcionan como una Comunidad de Aprendizaje.

La realidad de este centro nos permite cumplir con los requisitos que ayudan al éxito de las investigaciones con estudio de casos, ya que, según Álvarez y San Fabián (2012), se cuenta con el interés y la implicación de los sujetos investigados, las buenas relaciones entre investigadores y sujetos participantes, la probabilidad de innovar o transformar la situación de partida, o la ventaja indudable de contar con apoyos en los procesos educativos de cambio.

Técnicas de recogida de datos

Con la intención de cumplir con los objetivos mencionados utilizamos la técnica de los grupos de discusión, o grupos focales. Esta estrategia tiene como propósito registrar cómo los participantes elaboran en grupo su realidad y su experiencia (Rodríguez-Izquierdo, 2013). En primer lugar, escogimos esta técnica por su utilidad, para conocer y comprender en profundidad, actitudes, motivaciones y opiniones, desde la perspectiva de los participantes; y en segundo lugar, por ser definida como conveniente para la obtención de información abierta y, por ello, idónea para el objetivo planteado en este estudio.

Según Onwuegbuzie, Dickinson, Leech y Zoran (2011), la investigación basada en grupos focales puede redundar en múltiples beneficios:

Son una manera rápida, económica y eficiente de obtener datos de múltiples sujetos.

- a) El ambiente en el que se desarrollan tiene un enfoque social.
- b) El sentido de pertenecer a un grupo puede aumentar la cohesión entre los participantes y contribuir a que se sientan seguros para compartir información.
- c) Generan un ambiente donde los participantes pueden discutir problemas personales y sugerir posibles soluciones.

Se llevaron a cabo cuatro grupos focales de ciclo y uno de claustro. En el grupo focal de infantil participaron 3 tutoras y 3 especialistas, 2 tutoras y 3 especialistas en el primer ciclo, 2 tutores y 3 especialistas en el segundo ciclo y 2 tutoras y 3 especialistas en el tercer ciclo. El quinto grupo de discusión fue el compuesto por todo el profesorado del claustro (21 docentes), donde se tomaron las decisiones finales, después del análisis conjunto de las aportaciones y temáticas provenientes de cada uno de los grupos focales del ciclo.

En todas las ocasiones se contaba con un equipo moderador, compuesto por una moderadora y un asistente, quienes registraron en vídeo las sesiones y presentaron una serie de preguntas iniciales, que se especifican a continuación, provocadoras del debate de cada grupo focal realizado:

1. Durante la programación de los GI: ¿De dónde partimos: de un tema, de un área, de un contenido?; ¿Qué preguntas nos formulamos?; ¿Qué objetivos nos marcamos?; ¿Qué recursos utilizamos para programar?; ¿Qué materiales?; ¿Elaboramos algún tipo de material?; ¿Cuánto tiempo dedicamos a la programación?; ¿Cómo logramos la participación de las familias?; ¿Y la de los voluntarios?; ¿Qué obstáculos encontramos a la hora de programar?; ¿Cómo los superamos?; ¿Qué nos facilitaría la tarea de programar actividades para la dinámica de GI?; ¿Con quién compartimos las programaciones hechas?

2. Durante la implementación: ¿Cómo empezamos?; ¿Cómo hacemos los grupos?; ¿Con qué criterios?; ¿Cómo damos las instrucciones a los alumnos?; ¿Y a los voluntarios?; ¿Qué funciones asignamos a cada adulto?; ¿Cómo organizamos la presencia de los adultos en el aula?; ¿Qué criterios utilizamos para asignar a cada adulto una actividad adecuada?; ¿Con qué obstáculos nos encontramos?; ¿Cómo los superamos?; ¿Dónde encontramos apoyo?; ¿Cómo aseguramos los actos dialógicos?

3. Durante el cierre y evaluación: ¿Cómo hacemos el cierre de la sesión?; ¿Cómo valoramos si una sesión ha ido bien o no?; ¿Qué criterios seguimos?; ¿Cómo sabemos que el alumnado ha aprendido?; ¿Qué evidencias recogemos?; ¿Cuáles suelen ser los puntos de la sesión más valorados por el alumnado? ¿Y para las familias y/u otros voluntarios?; ¿Cómo los registramos?; ¿Qué obstáculos encontramos a la hora de evaluar la dinámica?; ¿Cómo los superamos?; ¿Dónde encontramos apoyos?

Además de las preguntas anteriores, de un modo más general, respondían a ¿Qué necesitamos para mejorar las dinámicas de Grupos Interactivos en nuestro centro?

El análisis e interpretación de los resultados se realizó a partir de la triangulación de perspectivas a tres niveles, como señalan García-Corona, García-García, Biencinto, Pastor y Juárez (2010):

1. El mismo momento de la discusión y el debate del grupo, donde ya se apuntan algunos temas y datos relevantes.
2. Análisis posterior de las transcripciones y las notas tomadas por el asistente que nos permiten verificar y profundizar en estos temas y agregar de nuevos.
3. Posterior análisis de toda la documentación, donde se diferencian las posturas, los discursos de los participantes respecto a los distintos temas.

El análisis de los datos recogidos se llevó a cabo a partir del software de análisis de datos cualitativos N-Vivo (versión 10) después de una categorización y codificación de la información recogida.

La validez de los resultados se asegura por una doble vía: a) contrastando las conclusiones y el informe con todos los participantes en los grupos; b) articulando las conclusiones con la teoría y con los resultados de otras investigaciones.

Resultados

Para presentar los resultados obtenidos lo haremos a partir de la información considerada relevante en cada uno de los momentos siguientes: en la programación, la implementación y la evaluación de las sesiones de GI que se llevan a cabo en las aulas de Infantil y Primaria. Los datos fueron recogidos en cada uno de los grupos focales realizados en los ciclos a partir de las preguntas presentadas y el posterior análisis.

En la programación:

a) Etapa de Educación Infantil:

Para programar las diferentes actividades de una sesión de GI en esta primera etapa, se parte de un cuento, una salida, juegos y/o problemas matemáticos, un proyecto o un contenido curricular. Las tutoras se cuestionan siempre lo que se quiere conseguir con la sesión de GI y qué actividades son adecuadas y motivadoras para conseguirlo, tanto por su duración o dificultad, como por su adaptabilidad a todos los niveles del aula. También se programan actividades para consolidar contenidos o habilidades previamente trabajadas.

Los objetivos a alcanzar son, en primer lugar, atender las necesidades del alumnado, propiciar la interacción y la cooperación, y reforzar los aprendizajes relacionados con la lectura, la escritura y las matemáticas.

Los recursos utilizados para programar constan de una hoja de registro y el calendario donde se programan las demás actividades. Los materiales utilizados, básicamente, son juegos matemáticos, cuentos y juegos de lectura y escritura, o trabajos relacionados con el proyecto que se desarrolla. Cuentan con una recopilación de material que aprovechan, aunque siempre surgen temas nuevos que precisan la creación de otros recursos.

Las programaciones elaboradas se comparten con las personas que hacen apoyo en el aula. Para lograr la participación de familiares y voluntarios, en la reunión de principio de curso se informa de lo que supone ser una comunidad de aprendizaje y, concretamente, se explica qué son los grupos interactivos. Se expone una hoja de registro en la puerta del aula para que las familias se vayan apuntando a las sesiones de GI a lo largo del trimestre. Siempre se debe insistir porque a las familias les cuesta participar.

Respecto a los obstáculos detectados en los GI de la etapa de Infantil, destacan la falta de tiempo para programar, para elaborar material y también para reunirse con las otras personas implicadas. Se intenta superar aumentando la dedicación docente.

b) Primer ciclo de Educación Primaria:

Algunos GI parten de las salidas y actividades complementarias en los que se comparte material elaborado y se programan las mismas actividades. Se trabajan contenidos del área de conocimiento del medio, expresión escrita y oral, educación artística, y matemáticas.

En el primer curso, en el momento en el que se llevó a cabo el grupo focal, sólo había participada una madre. Y en segundo, los padres participantes suelen ser siempre los mismos. Por este motivo, se propone dar la información a través de diferentes vías:

1. Nota en la agenda y explicación oral a los alumnos.
2. Recordatorio a los padres en las entradas y salidas.

En este primer ciclo de primaria se plantean numerosas dudas que se trasladaron a la sesión general para llegar a acuerdos de centro. Entre ellas destacamos:

- ¿Cómo se puede motivar a los familiares que no participan en los GI y que se sabe que tienen disponibilidad? (no trabajan por las mañanas, paro...).
- ¿Se puede programar un grupo de trabajo autónomo, sin la supervisión del adulto?
- ¿Cada sesión de GI debe ser entorno a un tema?; ¿O se pueden hacer grupos de trabajos pendientes, evaluación, u otros temas de aula?

c) Segundo ciclo de Educación Primaria:

Las sesiones se programan a partir de alguna actividad extraescolar, fiesta o salida, o de ciertos contenidos de nivel. Las áreas trabajadas son: lengua castellana, lengua catalana, conocimiento del medio, matemáticas e inglés. Si es necesario, se elabora material adecuado, aunque habitualmente se recurre al uso del material que ya está en el aula.

Respecto a la participación de las familias, en la primera reunión del curso se intenta establecer un calendario, que luego normalmente se va modificando. En este ciclo, no se recogen reflexiones sobre obstáculos ni dudas respecto a la programación de los GI.

d) Tercer ciclo de Educación Primaria:

La programación de las sesiones de GI se basa en un tema, en un área o contenido, prioritariamente, relacionado con la programación. Uno de los objetivos básicos es la aceleración de los aprendizajes, el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupo. Se pretende que el aprendizaje sea igualitario y que todo el mundo pueda participar.

En el tercer ciclo, las familias se van desvinculando de la escuela y muestran inseguridad para estar en un GI, debido al nivel de los contenidos. Se reflexiona sobre la posibilidad de anticiparles las actividades en las que van a participar. Se considera muy importante la actitud del maestro para involucrar a las familias y otros voluntarios.

Respecto al material, se utiliza una gran variedad de recursos para no caer en la monotonía (bibliográficos, informáticos y de manipulación). Se remarca la importancia de que el centro tenga un espacio destinado a guardar los materiales y manifiestan la necesidad de conocer lo que se hace en cada ciclo.

En la implementación

a) Etapa de Educación Infantil

Las sesiones de GI se inician cuando el tutor presenta a los adultos que participan en los grupos y explica las actividades que cada adulto después detalladamente desarrollará. Se recuerda cómo será la organización del tiempo y del espacio (15' para cada actividad), quién debe de cambiarse y cómo, y se incide en la manera en la que deben de gestionar las actividades.

La tutora, previamente, ya ha determinado los agrupamientos del alumnado siguiendo el criterio de heterogeneidad de intereses, nivel de conocimiento, género, cultura, etc. Se establecen cuatro grupos aunque, en ocasiones, si la clase es muy numerosa y hay voluntarios suficientes, se llegan hasta cinco. Se intenta que los padres, las madres y/o demás voluntarios lleguen antes de comenzar los grupos para explicarles la actividad y

pedir en cuál de ellas se sentirían más cómodos. Si no es posible, se hace en el mismo momento.

Las instrucciones se dan a los alumnos en gran grupo y a continuación, cada adulto explica la actividad a realizar en su GI. Las tutoras manifiestan ser conscientes de no haber hablado con las familias de cómo favorecer el aprendizaje dialógico. Se considera que sería positivo poder formar a las familias sobre este tema, aunque lo valoren como muy difícil. Los obstáculos encontrados en la etapa de Infantil para llevar a cabo los GI radican en la capacidad de atender a todos los alumnos, la duración de las actividades o la ausencia, en el último momento, del personal voluntario.

Para superar dichos obstáculos, se replantean la programación de las actividades para atender a la diversidad del alumnado y, si es necesario, buscar más apoyos. Para asegurar los actos dialógicos, con el grupo de los más pequeños, se les da estrategias para que entre ellos se ayuden, aunque se trata de un trabajo que cuesta mucho.

b) Primer ciclo de Educación Primaria:

En este primer ciclo se crean los diferentes grupos de trabajo siguiendo el criterio de que sean heterogéneos, sobretodo, en lo que a nivel académico se refiere. Las funciones de los adultos se limitan a explicar y gestionar la actividad asignada.

La previsión de recursos personales y materiales se hace antes de cada sesión determinando cuántas personas van a estar disponibles y qué materiales hacen falta. También se anticipa a los alumnos qué actividades se harán, y quién las hará. Siempre se realizan cuatro grupos, aunque se disponga de recursos humanos suficientes, ya que las veces en las que se han hecho cinco grupos las actividades se reducen y la sesión se desarrolla con dificultades. Antes de iniciar los GI se utiliza un panel explicativo en la pizarra, con el nombre de cada adulto asignado a cada grupo y la actividad a realizar.

Se plantean las siguientes dudas para ser tratadas en la sesión general y llegar a acuerdos a nivel de centro: ¿El producto final de las actividades, también debe de ser hecho cooperativamente? O, por otra parte, ¿pueden ser productos individuales hechos con estrategias de ayuda entre iguales? ¿Cuánto tiempo debe de durar cada actividad? ¿Qué se hace con los trabajos inacabados?

c) Segundo ciclo de Educación Primaria:

En este ciclo se distribuyen los alumnos en cuatro grupos intentando que sean lo más heterogéneos posible. En cada grupo hay un adulto liderando las actividades, la cual se repite para cada grupo. Se realizan las actividades durante 20 minutos. Los alumnos ya saben que tienen que cooperar y ayudarse. Se facilita al máximo la tarea del voluntario que participa, se le explica y se le dan las soluciones de la actividad a desarrollar.

En este ciclo no se reflexiona sobre los obstáculos que se encuentran ni sobre los recursos y apoyos necesarios para subsanarlos.

d) Tercer ciclo de Educación Primaria:

En quinto y sexto curso de primaria, antes de empezar la sesión, las tutoras implicadas se aseguran, una vez más, de que las diferentes actividades que se trabajarán durante los grupos interactivos están relacionadas con el tema que actualmente se trata en la clase y se exige la coordinación previa entre todos los que elaboran el trabajo de los grupos interactivos.

La realización de los grupos se hace siguiendo el criterio de la heterogeneidad, intentando propiciar la inclusión de los alumnos con más dificultades dentro del grupo. Si existe la

posibilidad de una quinta persona voluntaria, se intenta dar más atención a los alumnos que presentan más dificultades.

Se inician las sesiones explicando a los voluntarios lo que se va a hacer y se informa brevemente al alumnado, pero son los voluntarios quienes lo explican detalladamente para el desarrollo adecuado de la actividad que tienen asignada.

En relación a los obstáculos, se incide en que el tiempo establecido en los horarios es un problema. Una hora y media en el tercer ciclo resulta insuficiente. Se expone que se deben programar dos horas y tratar de controlar el tiempo que se dedica al cambio de grupo. A veces se cambian de grupo los alumnos y, a veces, son los adultos, quienes van rotando.

Para subsanar la falta de voluntariado al inicio de las sesiones se busca otro recurso: un maestro libre o un voluntario que ya esté en la escuela, se redistribuye uno de los grupos o se procura tener una actividad donde los alumnos puedan funcionar de manera autónoma, según las particularidades del grupo.

En la evaluación

a) Etapa de Educación Infantil:

En relación a la evaluación de los GI en esta etapa, las tutoras reconocen que no la realizan como es debido, aunque sea valorado como un aspecto muy importante, que continuamente se proponen mejorar.

En algunas ocasiones el adulto registra algunos aspectos de su grupo, pero casi nunca se reúnen las tutoras con los voluntarios para hablar de cómo ha ido la sesión. Manifiestan tener falta de tiempo y falta de sistematización.

b) Primer ciclo de Educación Primaria:

En segundo curso de primaria, a final de cada sesión, se hace una valoración general con el grupo sobre cómo ha ido el desarrollo de la sesión. En primero se ha iniciado la evaluación final en gran grupo, fruto de la coordinación con la tutora de segundo, ya que anteriormente no se realizaba ningún tipo de evaluación con el alumnado.

Se considera que hay una gran necesidad de sistematizar la evaluación con alumnos y participantes. También se propone hacer una batería de posibles preguntas para evaluar la sesión y se considera necesario que uno de los adultos tome nota cuando se haga la evaluación en gran grupo.

Las tutoras de este ciclo expresan un desconocimiento total de cómo se lleva a cabo la evaluación de los GI en los otros cursos y sienten la necesidad de conocer alternativas y propuestas de evaluación que hayan funcionado. Proponen trasladar este tema a la sesión general para llegar a acuerdos y establecer pautas de evaluación coherentes a nivel de centro.

c) Segundo ciclo de Educación Primaria:

En el segundo ciclo, después de cada sesión, los adultos participantes reflexionan y comentan si ha habido alguna dificultad. Normalmente exponen que son sesiones que gustan mucho, tanto a los alumnos como a los familiares.

Los tutores de este ciclo valoran muy positivamente las sesiones de GI ya que en pequeños grupos se consigue una mayor implicación y participación de todos los alumnos. Para evaluar el trabajo hecho se utiliza la observación y la recogida del material trabajado. Respecto a los puntos que se podrían mejorar, se expresa que aunque están muy

satisfechos de los resultados, sería necesario más tiempo para preparar los GI y su evaluación.

d) Tercer ciclo de Educación Primaria:

La evaluación de las sesiones de GI en el tercer ciclo de primaria se lleva a cabo de manera oral y en gran grupo, pues se expone que el tiempo nunca es suficiente. Una vez finalizada la sesión, el alumnado necesita salir al patio y al entrar de nuevo en el aula se comenta cómo ha ido, qué han trabajado y cómo se han sentido al respecto. Salen dudas, conflictos, aprendizajes, obstáculos y logros pero no se registran. Es una de las debilidades que las tutoras manifiestan que deben de mejorar y lo proponen como tema para la formación permanente de centro.

Discusión y conclusiones

Después de la reflexión y el análisis por ciclos llevado a cabo en los grupos focales, se realizó una sesión conjunta con el profesorado del centro para poner la información en común y establecer propuestas de mejora de los grupos interactivos a nivel de centro. Tal como se ha expuesto en la parte metodológica, cada grupo presentó cómo programa, desarrolla y evalúa los GI y, a continuación, se llegó a las siguientes conclusiones presentadas como propuesta de mejora:

a) En la programación de los GI se destaca la necesidad de:

- Mejorar la planificación de las actividades. Establecer, quincenalmente, un tiempo de coordinación de todos los miembros del ciclo para planificar y programar los G.I. Asimismo, se propone intentar avanzar a los voluntarios (vía e-mail) las actividades planificadas para que puedan anticipar su actuación.
- Preparar, revisar, organizar y almacenar todos los materiales que se hacen en los grupos en un espacio físico y/o virtual.
- Fomentar la participación de las familias con la hoja de registro y compartirla por Internet
- Tener los objetivos claros a trabajar en los grupos interactivos.
- Procurar actividades originales, motivadoras, atractivas y que fomenten el aprendizaje dialógico.
- Formar a las familias y al resto de voluntarios sobre qué implica aprender de manera dialógica.

b) En la implementación de los GI se incide en la necesidad de:

- Aumentar la participación del personal no docente, familias y voluntarios. Como estrategia alternativa se propone que el tutor comparta el mismo grupo interactivo que el voluntario novel hasta que éste adquiera seguridad y experiencia.
- Conseguir que la tutora pueda hacer de mediadora y/o de observadora de todos los grupos que se llevan a cabo, cuando se cuente con voluntarios suficientes.
- Anticipar las actividades antes de comenzar la sesión al grupo clase, la organización de los grupos, qué aprenderemos en cada grupo, con qué voluntarios contamos,...
- Introducir una señal acústica para avisar cuando termina el tiempo de cada grupo.
- Hacer más actividad oral.

- Que se tenga en cuenta a todo el alumnado.
- Que las actitudes del adulto sean de consideración positiva incondicional, estimulante, que fomente la participación de todos,...
- Que si al inicio de la sesión de GI falta un voluntario, se recurra a un alumno/a de un curso superiores.

c) En la evaluación de los GI se considera muy necesario:

- Mejorar la planificación del tiempo para poder llevar a cabo la evaluación.
- Cerrar las sesiones de los GI con una puesta en común para evaluar todo lo sucedido, qué dificultades hemos tenido, qué hemos aprendido. Se necesita variar las modalidades de evaluación (oral, escrito, analógico,...).
- Llevar a cabo reuniones de evaluación por parte de los tutores.
- Introducir los resultados en la evaluación curricular.

De todas estas propuestas, en la reunión del claustro de profesores mantenida a principio del curso 2014-2015, se prioriza dedicar un tiempo a la evaluación en todas las sesiones de GI para valorar diferentes contenidos y compartir diferentes registros entre los ciclos.

Se decide también flexibilizar el tiempo que se dedica a cada actividad de GI, en función del ciclo y llevar a cabo conjuntamente la sesión de GI programada a partir de las salidas. Se considera prioritario determinar una persona responsable de recopilar las actividades para poder crear un banco de recursos y facilitar la programación.

Recogiendo la hipótesis planteada en la introducción del documento, así como también las características que según Echeíta y Aincow (2011) deben presentar las prácticas de aula para ser consideradas como prácticas inclusivas, vemos que, a pesar del trabajo de reflexión y análisis que se lleva a cabo en el centro sobre los GI, no se habla en ningún momento de la necesidad de mantener altas expectativas del alumnado. Además, sólo en un ciclo se incide en la necesidad de informar y formar para desarrollar actos dialógicos en el aula.

Como presenta Elboj y Niemelä (2013, p.177) el punto clave del aprendizaje en los grupos es el tipo de interacciones que se producen y que es la implantación de formas dialógicas de organización de aula lo que genera una mejora de los resultados. Con el aval de estos estudios podemos afirmar que es necesario reconducir el análisis de los GI y centrarlo en cómo aseguramos actos dialógicos entre el alumnado y los adultos presentes y en cómo mantenemos altas expectativas hacia el alumnado, especialmente al hablar de aquellos alumnos más vulnerables, puesto que el mero hecho de organizar el aula en grupos reducidos heterogéneos no asegura el aprendizaje de todo el alumnado.

Dichos resultados nos llevan a poder afirmar que trabajar en GI aumenta la participación y aprendizaje de todos siempre y cuando se asegure que los adultos mantienen altas expectativas y que se sustituyen los actos de poder por actos dialógicos, que realmente fomenten el conflicto cognitivo, para poder aprender significativamente y propiciar un clima de cooperación y ayuda mutua; variables identificadas como esenciales para las prácticas inclusivas en el contexto de los GI.

Referencias

- Álvarez, C. Á., Cotado, L. G., y Iturriaga, A. L. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. In *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje], Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012.
- Alvarez, C. Y San Fabian, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropologia*, 28 (1), artículo 14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Chocarro de Luis, E. y Lemus Varela, MC. (2013). Impresiones sobre la evidencia de una práctica inclusiva mediante los grupos interactivos. *Berceo*, 165, 205-222.
- Díez-Palomar, J., Wehrle, P. G., Roldán, S. M., y Rosell, L. R. (2010). Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 75-88.
- Elboj, C. y Niemelä, R. (2010). Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 177-189.
- García-Corona, D., García-García, M., Biencinto, Ch., Pastor, L. y Juárez, G. (2010). Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad. *Cultura y Educación*, 22 (3), 297-312.
- Imbernon, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Odina, M., Buitago, M., y Alcalde, A. I. (2004). Los grupos interactivos. *Aula de Innovación Educativa*, 13(131), 43-46.
- Oliver, E., y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. Special Issue: Communicative acts for social inclusion, *Signos*, 43(2), 279-294.
- Onwuegbuzie, A.J., Dickinson, W.B., Leech, N.L. y Zoran, A.G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y el análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157.
- Peirats Chacón, J., y López Marí, M. (2014). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad [Interactive groups as strategy teaching in the attention to diversity]. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (28), 197-211.
- Pulido Rodríguez, M. Á. (2011). Metodología comunicativa crítica e interacción persona ordenador. Diseño dialógico de la interacción. Recuperado de <http://www.tdx.cat/>
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2013). Percepciones del profesorado sobre el modelo de formación del Espacio Europeo de Educación Superior. Un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 11 (2), 226-242.
- Stake, R.E (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Valls, R., y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43 (1), 17-33.

Anexos

Tabla I: Resumen comparativo de los resultados

	Programación	Implementación	Evaluación
Etapa Infantil	<p>Inicio: cuento, salida, juegos y/o problemas matemáticos, proyecto o contenido curricular.</p> <p>Objetivos: atender las necesidades del alumnado, propiciar la interacción y la cooperación, reforzar y mejorar aprendizajes de lectura, escritura y matemáticas.</p> <p>Recursos: hoja de registro y calendario.</p> <p>Materiales: juegos matemáticos, cuentos y juegos de lectura y escritura, trabajos del proyecto hecho en clase. Cuentan con una recopilación de material y precisan creación de material nuevo.</p> <p>Participación voluntarios: en la reunión de principio de curso se informa a las familias de lo es una comunidad de aprendizaje y qué son los grupos interactivos. Se cuelga una hoja de registro en la puerta del aula para que se vayan apuntando a las sesiones de GI a lo largo del trimestre.</p> <p>Obstáculos: falta de tiempo para programar, para elaborar material y también para reunirse con las otras personas implicadas</p>	<p>Inicio: presentación a los adultos voluntarios y explicación de las actividades. Se recuerda la organización del tiempo y del espacio.</p> <p>Agrupamientos: El/la tutor/a, previamente ya ha hecho los agrupamientos siguiendo el criterio de heterogeneidad de intereses, nivel de conocimiento, género, de cultura, etc. Se establecen normalmente cuatro grupos aunque, en ocasiones, si la clase es muy numerosa y hay voluntarios suficientes, se llegan a cinco.</p> <p>Organización adultos: las instrucciones se dan a los alumnos de manera general en gran grupo y en detalle, en el grupo reducido. Se intenta que los voluntarios lleguen antes de comenzar los grupos para explicarles la actividad y pedir en cuál de ellas se sentirán más cómodos.. Las funciones que se asignan a cada adulto se reducen a explicar la actividad y llevarla a cabo.</p> <p>Obstáculos: 1. No haber hablado con las familias de cómo favorecer el aprendizaje dialógico.</p>	<p>¿Cómo?: El adulto registra algunos aspectos de su grupo</p> <p>¿Qué? No se concreta</p> <p>¿Cuándo?: Pocas veces</p> <p>¿Quién?: Cada adulto que gestiona un GI</p> <p>Obstáculos: Falta de tiempo y falta de sistematización. No se reúnen las tutoras con los voluntarios para hablar de cómo ha ido la sesión</p> <p>Facilitadores: No se exponen</p> <p>Dudas: Aunque sea valorado como un aspecto muy importante y que continuamente se proponen mejorar, no se encuentra la manera.</p> <p>Propuestas de mejora: No se presentan</p>

	<p>Facilitadores: se contaba con una maestra de apoyo que ayuda en esta tarea y en la elaboración de material</p> <p>Dudas: No se plantean</p> <p>Soluciones: Se intentan superar los obstáculos dedicando más horas de trabajo</p>	<p>2. No siempre se llega a atender a todos los alumnos.</p> <p>3. No se calcula el tiempo de las actividades,</p> <p>4. Falta del voluntario en el último momento.</p> <p>Recursos: No se exponen</p> <p>Actos dialógicos: Para asegurar los actos dialógicos, con el grupo de los más pequeños es un trabajo que cuesta mucho aunque se les da estrategias para que entre ellos se ayuden. También lo propician en otros momentos del día.</p> <p>Dudas: No se exponen</p> <p>Facilitadores: en la escuela hay personas que ya forman parte de la comunidad educativa y que sabemos que podemos contar con ellas</p> <p>Soluciones: reorganizar, replantear la programación de las actividades para dar cabida a la diversidad del alumnado y si es necesario buscar más apoyos.</p>	
<p>Primer ciclo</p>	<p>Inicio: salidas y actividades complementarias; contenidos del área de conocimiento del medio, expresión escrita y oral, educación artística, y matemáticas</p> <p>Objetivos: No se exponen</p>	<p>Inicio: Antes de iniciar los GI se utiliza el panel explicativo en la pizarra, con colores y números, con el nombre de cada voluntario y la actividad a realizar.</p> <p>Agrupamientos: se crean los diferentes grupos siguiendo el</p>	<p>¿Cómo?: Valoración general entre todo el grupo</p> <p>¿Qué?: Cómo ha ido el desarrollo de la sesión</p> <p>¿Cuándo?: Al final de cada sesión</p> <p>¿Quién?: todo el grupo clase</p>

	<p>Recursos: No se presentan</p> <p>Materiales: se elabora y se comparte el material a nivel de ciclo</p> <p>Participación voluntarios: muy escasa participación familiar</p> <p>Obstáculos: falta de participación de voluntariado</p> <p>Facilitadores: no se presentan</p> <p>Dudas: ¿Cómo se puede motivar a los familiares? ¿Se puede programar un grupo de trabajo autónomo, sin la supervisión del adulto? ¿Cada sesión de GI debe ser entorno a un tema (las 4 actividades)? ¿O se pueden hacer grupos de trabajos pendientes, evaluación, u otros temas de aula?</p> <p>Soluciones: se decide colgar en el pasillo una parrilla donde las familias se puedan informar. También se propone dar la información a través de la agenda, explicación oral al alumnado y recordatorio a los padres en las entradas y salidas</p>	<p>criterio de que sean heterogéneos, sobretodo, en cuanto a nivel académico. Siempre se crean cuatro grupos.</p> <p>Organización adultos: las funciones de los adultos se limitan a explicar y gestionar la actividad asignada</p> <p>Obstáculos: Las veces en las que se han hecho cinco grupos las actividades se reducen y la sesión se desarrolla con dificultades.</p> <p>Recursos: la previsión de recursos personales y materiales se hace antes de cada sesión: cuántas personas van a estar disponibles y qué materiales hacen falta.</p> <p>Actos dialógicos: no es objeto de reflexión</p> <p>Dudas: ¿El producto final de las actividades, también debe de ser hecho cooperativamente? O, por otra parte, ¿pueden ser productos individuales hechos con estrategias de ayuda entre iguales? ¿Cuánto tiempo debe de durar cada actividad? ¿Qué se hace con los trabajos inacabados?</p> <p>Facilitadores: No se exponen</p> <p>Soluciones: No se exponen</p>	<p>Obstáculos: no conocen otras maneras de evaluar que estén funcionando en el centro</p> <p>Facilitadores: Que uno de los adultos tome nota cuando se haga la evaluación en gran grupo.</p> <p>Dudas: ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación de los GI en los otros cursos?</p> <p>Propuestas de mejora: Se considera una gran necesidad la de sistematizar la evaluación final con alumnos y participantes. Se propone hacer una batería de posibles preguntas para evaluar la sesión.</p>
Segundo ciclo	Inicio: actividad extraescolar, fiesta o	Inicio: No se explica	¿Cómo?: Los adultos participantes

	<p>salida, o de ciertos contenidos curriculares.</p> <p>Objetivos: trabajar las áreas de: lengua castellana, lengua catalana, conocimiento del medio, matemáticas e inglés.</p> <p>Recursos: No se presentan</p> <p>Materiales: Si es necesario, se elabora material adecuado, aunque habitualmente se recurre al uso del material que ya está en el aula.</p> <p>Participación voluntarios: en la primera reunión del curso se intenta establecer un calendario, que luego normalmente se va modificando.</p> <p>Obstáculos: No se presentan</p> <p>Facilitadores: No se presentan</p> <p>Dudas: No se presentan</p> <p>Soluciones: No se presentan</p>	<p>Agrupamientos: En este ciclo se distribuyen los alumnos en cuatro grupos intentando que sean lo más heterogéneos posible.</p> <p>Organización adultos: En cada grupo hay un adulto que se desplaza repitiendo la misma actividad. Se realizan las actividades durante 20 minutos.</p> <p>Obstáculos: No se presentan</p> <p>Recursos: No se presentan</p> <p>Actos dialógicos: Los alumnos ya saben que tienen que cooperar y ayudarse.</p> <p>Dudas: No se exponen</p> <p>Facilitadores: Se facilita al máximo la tarea del voluntario que viene, se le explica y se le dan las soluciones de la actividad a desarrollar</p> <p>Soluciones: No se exponen</p>	<p>reflexionan y comentan. Para evaluar el trabajo hecho se utiliza la observación y la recogida del material trabajado.</p> <p>¿Qué? Si ha habido alguna dificultad.</p> <p>¿Cuándo?: Después de cada sesión</p> <p>¿Quién?: Sólo los adultos</p> <p>Obstáculos: Falta de tiempo para programar y pensar la evaluación</p> <p>Facilitadores: Los tutores de este ciclo valoran muy positivamente las sesiones de GI ya que en pequeños grupos se consigue una mayor implicación y participación de todos los alumnos.</p> <p>Dudas: no se exponen</p> <p>Propuestas de mejora: poder contar con más tiempo para preparar los GI y su evaluación.</p>
Tercer ciclo	<p>Inicio: tema, relativo a un área o un contenido, prioritariamente, relacionado con la programación</p> <p>Objetivos: aceleración de los aprendizajes, aprendizaje cooperativo y trabajo en grupo. Se pretende que el aprendizaje sea igualitario y que todos</p>	<p>Inicio: antes de empezar la sesión, se aseguran de que las diferentes actividades que se trabajarán durante los grupos interactivos están relacionadas con el tema que actualmente se trata en la clase y se exige la coordinación previa entre los maestros que elaboran el trabajo del grupo</p>	<p>¿Cómo?: De manera oral y en gran grupo</p> <p>¿Qué? Cómo ha ido, qué han trabajado y cómo se han sentido al respecto. Salen dudas, conflictos, aprendizajes, obstáculos y logros</p> <p>¿Cuándo?: Una vez finalizada la sesión, el alumnado necesita</p>

	<p>puedan participar.</p> <p>Recursos: variedad de recursos para no caer en la monotonía.</p> <p>Materiales: Se dedica mucho tiempo a la elaboración y preparación de material.</p> <p>Participación voluntarios: falta más participación de familiares.</p> <p>Obstáculos: las familias se van desvinculando de la escuela y, muestran inseguridad para estar un GI debido al nivel de los contenidos.</p> <p>Facilitadores: Se remarca la importancia de que el centro tenga un espacio destinado a guardar todos los recursos</p> <p>Dudas: manifiestan la necesidad de conocer lo que se hace en cada ciclo.</p> <p>Soluciones: Se reflexiona sobre la posibilidad de anticiparles las actividades en las cuales van a participar.</p>	<p>interactivo. Se inician las sesiones explicando a los voluntarios lo que se va a hacer y a los alumnos se les explica un poco lo que harán en cada una de las actividades para que se puedan situar, pero son los voluntarios quienes entran en detalles concretos para el desarrollo adecuado de la actividad asignada.</p> <p>Agrupamientos: La realización de los grupos se hace siguiendo el criterio de heterogeneidad, intentando propiciar la inclusión de los alumnos con más dificultades dentro del grupo. Si existe la posibilidad de una quinta persona voluntaria, también se intenta dar más atención a los alumnos que presentan más dificultades, estén en el grupo que estén.</p> <p>Organización adultos: A veces se cambian de grupo los alumnos y, a veces, son los maestros, o voluntarios, los que van rotando.</p> <p>Obstáculos: el tiempo establecido en los horarios es un problema. Una hora y media en el tercer ciclo resulta insuficiente.</p> <p>Recursos: no se presentan</p> <p>Actos dialógicos: no es objeto de reflexión</p>	<p>salir al patio y al entrar de nuevo en el aula se comenta.</p> <p>¿Quién?: Tutora y alumnos</p> <p>Obstáculos: El tiempo nunca es suficiente. No se registran si se lleva un seguimiento escrito.</p> <p>Facilitadores: no se exponen</p> <p>Dudas: ¿Cómo deben realizarse correctamente?</p> <p>Propuestas de mejora: La evaluación es uno de los puntos débiles en los que las tutoras manifiestan la necesidad de mejorar y también aprovecharlo como tema para la formación permanente del centro</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Dudas: no se exponen</p> <p>Facilitadores: Que la tutora comparta GI con el/la voluntario/a novel hasta que coja seguridad.</p> <p>Soluciones: utilizar dos horas y tratar de controlar el tiempo que se dedica al cambio de grupo. Para subsanar la falta de voluntariado al inicio de las sesiones se busca otro recurso: un maestro libre o un voluntario que esté ya en la escuela, se redistribuye uno de los grupos o se procura tener una actividad donde los alumnos puedan funcionar de manera autónoma, según las particularidades del grupo.</p>	
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Autores

Joan Jordi Muntaner Guasp, Universitat de les Illes Balears, Cra. de Valldemossa, Km. 7,5. 07122 Palma. Balears. Tlf. 971173292. joanjordi.muntaner@uib.es
Catedrático de Universidad en el departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación (UIB). Investigador principal del Grupo de Investigación en Educación Inclusiva y Diversidad (GREID-UIB). Sus líneas de investigación se centran en la educación inclusiva, la discapacidad intelectual, la formación del profesorado y la metodología didáctica en un modelo inclusivo.

Carme Pinya Medina, Universitat de les Illes Balears, Carretera de Valldemossa Km 7,5. Palma de Mallorca, Islas Baleares. 971173144, carme.pinya@uib.es
Doctora en Ciencias de la Educación, profesora ayudante en el Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universitat de les Illes Balears. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Inclusiva y Diversidad. Sus principales ámbitos de investigación se centran en la formación del profesorado, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la educación inclusiva.

Begoña De la Iglesia Mayol. Universitat de les Illes Balears. Cra. de Valldemossa, Km 7.5. 07122, Palma de Mallorca. Tlf: 971172854. bego.delaiglesia@uib.es
Profesora Contratada Doctora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación (UIB). Miembro del Grupo de Investigación en Educación Inclusiva y Diversidad (GREID-UIB). Sus líneas de investigación se relacionan con la educación inclusiva, las dificultades de aprendizaje, la pedagogía hospitalaria, la eficacia escolar, la música y el arte para la atención a la diversidad

Parrilla, A. & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 161-175.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>

Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas

Ángeles Parrilla Latas, Silvia Sierra Martínez

Universidad de Vigo

Resumen

La tradicional investigación sobre educación inclusiva se está viendo sometida a análisis por un cuerpo creciente de orientaciones investigadoras que con origen en determinados movimientos sociales y académicos, reclaman una investigación inclusiva, una investigación comprometida con el desarrollo de modos de construcción de conocimiento participativos, justos y democráticos. Este artículo ofrece una contribución a la construcción de este tipo de investigación, analizando el proceso seguido por la comunidad educativa de 9 centros escolares de una misma localidad. El estudio, planteado por los participantes, supuso un proceso de análisis y acción participativa dirigido a analizar primero y sensibilizar después a la comunidad social y educativa sobre la importancia inclusiva o por el contrario excluyente que pueden suponer los momentos y periodos de transición educativa. El trabajo concluye planteando algunas reflexiones sobre el proceso seguido así como sobre la contribución de la investigación inclusiva a la mejora y el cambio social y educativo.

Palabras clave

Investigación inclusiva; educación inclusiva; investigación participativa; transiciones educativas.

Building an inclusive research on different educational transitions

Contacto

Ángeles Parrilla Latas, Facultad de CC Educación y del Deporte. Universidad de Vigo. Campus A Xunqueira, s/n. 36001 Pontevedra, parrilla@uvigo.es

La investigación "Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local para promover el cambio" en la que se basa este artículo está financiada por el Plan Nacional de I+D+i 2011. (Ref. MICINN-EDU2011-29928-Co3-01). Dir. Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo).

Abstract

Traditional research on inclusive education is being subjected to analysis by a growing body of research guidance originating in certain social and academic movements, demanding an inclusive research, a research committed to developing ways to build participatory, fair and democratic knowledge. This paper provides a contribution to the construction of this kind of research, analyzing the process followed by the educational community of 9 schools in the same locality. The study, originated by the participants, was a process of analysis and participatory action aimed at analyzing first and then raise the social and educational community to the inclusive or exclusive force that educational transition periods can meaning.

The paper concludes by proposing some thought son the proceedings and matter son the contribution of inclusive research to the social and educational improvement and change.

Key words

Inclusive research; participatory research; inclusive education; educational transitions.

Introducción

Resulta paradójico que a medida que se ha ido desarrollando la educación inclusiva se haya ido sometiendo a un análisis crítico constante la contribución de distintas prácticas, filosofías y enfoques sobre la misma, ocupando en cambio un lugar secundario en ese escrutinio el papel de la investigación que se ocupa de dichos análisis. A través de las recientes revisiones de Göransson y Nilholm (2014) y McLeskey et al. (2014) sabemos sin duda de la complejidad, las debilidades y las diferentes orientaciones tanto conceptuales como empíricas y prácticas en el desarrollo de la educación inclusiva. Somos conscientes también del sesgo descriptivo atribuido a los estudios, de la debilidad en la evaluación del impacto de los procesos de inclusión educativa en la escuela, etc. Pero en cambio, podemos decir que la propia investigación, sus procesos, enfoques y marcos metodológicos, no se ha sometido al mismo análisis crítico hasta muy recientemente, habiéndose abordado la investigación sobre inclusión en cierto modo desconectada de la esencia misma de la idea de inclusión, desde presupuestos y marcos que no siempre son coherentes, señalando diversas voces cómo la investigación sobre inclusión ha promovido procesos y prácticas que en sí mismas no son inclusivas (Allan y Slee, 2008; Walmsey, 2001; Parrilla, 2009). De este modo se ha estudiado la inclusión desde metodologías y enfoques que aún siendo “científicamente” correctos, han perpetuado la desigualdad y promovido procesos excluyentes, por ejemplo ahondando en la habitual jerarquía entre investigadores e investigados, o silenciado las voces de los participantes en los estudios, que quedan sometidas al filtro de las voces académicas.

Frente a ello, con desigual presencia, pero con fuerza cada vez más notable, se ha empezado a hablar de distintos avances hacia una investigación inclusiva que se han ido desarrollando ya sea con origen en determinados movimientos académicos ya en movimientos sociales (Chevalier y Bucless, 2013). Estas aproximaciones a la investigación confluyen en el interés común por desarrollar una orientación alternativa a la investigación tradicional (Allan y Slee, 2012), preocupándose por el desarrollo de modos de conocer que sean socialmente justos y democráticos. Nind (2014a y 2014b) incluye en este grupo de orientaciones investigadoras, además de la investigación participativa y emancipatoria, que ya en 2001 identificaba Walmsey como orientaciones inclusivas, otros enfoques como la

investigación participativa basada en la comunidad, la investigación basada en la participación del alumnado, la investigación comunitaria, la investigación participativa feminista, la investigación acción participativa y el diálogo democrático.

Todas estas orientaciones a pesar de sus diferencias y peculiaridades lógicas han ido conformando un cuerpo de creencias y principios que definen los intereses de la llamada investigación inclusiva. En el centro mismo de todas ellas está la demanda de una orientación social para la ciencia, que dé cuenta de la complejidad de la sociedad actual, conectando la creación de conocimiento académico con la realidad, con sus múltiples actores y con la diversidad de perspectivas sobre la misma.

Estas distintas perspectiva coinciden en mayor o menor grado en su interés por democratizar la investigación, en romper con la tradicional dinámica de poder entre investigador e investigados al considerarse esta en gran medida excluyente, una relación que desautoriza a las personas bajo estudio que quedan sometidas al control de los investigadores. Las argumentaciones e ideas de Oliver (1997) y Barton (2011) reclamando desde finales de los 80 una relación de igualdad en la investigación (en los llamados estudios sobre discapacidad) apuntan en esta dirección que también la investigación participativa feminista plantea (Reinharz, 1992). Esto supone incrementar la participación de las personas implicadas en los procesos de investigación, maximizando su participación desde una relación de igualdad, en un proceso investigador que ha de ser netamente dialéctico. Puede así decirse de la investigación inclusiva que es una investigación que se desarrolla “con” los participantes, “por” los participantes o “para” los participantes, pero en todo caso no es una investigación “sobre” los mismos.

La autonomía y capacidad de los participantes en la investigación, así como el incremento de su competencia es otro de los referentes comunes en la investigación inclusiva que supone repensar la investigación desde un marco que reconoce y respeta diferentes formas de conocer y diferentes poseedores de conocimiento (personas en muy distinta situación social, profesional, vital). La investigación inclusiva está llamada a reconocer el estatus, la autoridad y competencia de toda persona, incluso la de aquellas en situación más vulnerable (por ejemplo niños y personas con dificultades de aprendizaje), exigiendo un acercamiento más creativo en los procesos de investigación y con los que promovemos la participación. El conocimiento que se construye así es un medio y un fin en la medida en que supone la capacitación y pretende a través de esos mismos procesos la emancipación de los participantes.

Las distintas formulaciones incluidas bajo el paraguas de la investigación inclusiva comparten la idea y la esperanza de que la investigación contribuya a la transformación y mejora de la realidad que se estudia. En contraposición a la investigación que tan solo observa y describe el comportamiento o las visiones de las personas sobre la realidad, la orientación aquí planteada se implica y compromete con la transformación y mejora social. Es por tanto una investigación que no puede calificarse de aséptica, ya que asume que para comprender y transformar la realidad social hay que sumergirse y participar en ella. La realidad social no puede ser aprehendida y transformada de modo auténtico desde fuera. Exige pues la comprensión y asunción de los procesos de cambio como procesos que para promover transformaciones deben ser gestados, asumidos y desarrollados con la complicidad y el aprendizaje mutuo de aquellos a quienes afectan los mismos.

Tomado en consideración estas ideas y principios, el concepto investigación inclusiva utilizado en este trabajo supone que los participantes en procesos de cambio orientados al desarrollo y mejora de la educación inclusiva, han de encontrarse activamente implicados en el estudio de dichos procesos. Su participación no puede limitarse a la de ser simples

informantes en el estudio sino que los mismos son parte integrante de todo el proceso, siendo co-investigadores en la tarea investigadora. La investigación inclusiva ha de ser además y sobre todo una investigación que promueve valores, actitudes y prácticas de investigación inclusivas. En nuestro trabajo los procesos de participación se inician con la propia decisión de la cuestión a ser analizada y continúa durante todo el proceso, con la recogida de datos, el análisis e interpretación de los mismos y su difusión, no finalizando hasta que se perfila un plan para acciones futuras.

Este artículo supone una contribución a la construcción de una investigación más inclusiva, planteando el proceso seguido en una comunidad socio-educativa implicada en el avance hacia una sociedad y escuela inclusivas. El estudio, planteado por los participantes en el mismo, en el seno de un trabajo más amplio, supuso un proceso de análisis y acción comunitarios pretendidamente inclusivos en sus procedimientos, que se dirigió a estudiar primero y sensibilizar después a la comunidad socio-educativa en una misma localidad sobre la importancia inclusiva o por el contrario el riesgo de exclusión que pueden suponer los momentos y periodos de transición educativa.

Una metodología de investigación inclusiva

Denominamos al proceso de investigación que aquí se presenta “A Estrada sin fronteras educativas” porque recoge la esencia y la meta pretendida en el mismo: eliminar las barreras y obstáculos, las fronteras, que los cambios educativos pueden suponer para la comunidad educativa. El título recoge además el nombre de la localidad -A Estrada (Pontevedra)- en que se desarrolla este estudio.

El trabajo surge en el seno de un estudio más amplio (puede verse un resumen del mismo en Parrilla, Muñoz-Cada vid y Sierra, 2013) que ha pretendido desarrollar planes de mejora con una perspectiva comunitaria para promover la educación inclusiva en A Estrada.

Dos de las principales características del proyecto más amplio que se dan cita en este estudio son, por un lado la vocación comunitaria del proyecto, esto es el compromiso de la educación inclusiva con la comunidad socio-educativa más allá de los centros escolares, y por otro el compromiso también con el desarrollo de una investigación inclusiva. Ambas características no obstante no pueden ser vistas ni presentadas como “estados”, sino como metas del proceso de investigación, como guías para el trazado de los distintos proyectos de cambio, que se han ido alcanzando progresivamente. De esta manera desde el inicio del proyecto en 2010 a la actualidad ha habido un cambio importante en la concepción y el desarrollo de procesos de investigación cada vez más participativos.

Vamos a presentar la información de este apartado organizada en torno a cuestiones que lejos de presentar una foto fija del estudio, nos permitan captar los aspectos nucleares del la investigación que han ido guiando su construcción como un proceso que aunque con limitaciones ha pretendido incrementar gradualmente el carácter inclusivo y participativo del mismo.

¿Quiénes participan en el estudio y hasta dónde llega la participación?

La participación en el estudio fue de carácter voluntario. Fueron invitados a participar, a través de distintas actividades de protagonizadas por la Red Inter.-escuelas AEI¹, los 12

¹ La Red Inter-escolar A Estrada Inclusiva (AEI) es una red creada en 2010 compuesta por los centros educativos de A Estrada que participan en el proyecto de investigación “Escuelas que caminan...” citado previamente.

centros educativos de A Estrada², contándose con la participación de 9 de ellos: 2 Escuelas Infantiles (una de titularidad pública y otra privada); 4 Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria; 1 Centro Educativo Concertado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y 2 Institutos de Educación Secundaria. A ellos se unieron en las últimas fases del estudio diversas entidades comunitarias de carácter educativo y social de A Estrada³.

La participación en el proyecto supuso asumir que el proceso de investigación a desarrollar implicaba a los participantes en todo el proceso de investigación, desde la identificación del problema a la recogida de datos, pasando por la interpretación de resultados, y el diseño de distintos modos de difundir los mismos. Por lo tanto en este estudio los participantes no solo colaboran en la búsqueda de temas comunes sino que en gran medida guían y pautan la investigación. En la misma los investigadores externos hemos sido vistos como consultores e iguales, pero no como los poseedores de un control y experiencia investigadora superior, ya que la investigación se ha considerado un proceso dialéctico, un diálogo a múltiples voces, extendido en el tiempo del estudio, en el que la investigación en última instancia debe ser beneficiosa para los participantes.

¿Cómo se origina el estudio?

El estudio como se ha anticipado no surge desde una instancia externa que proponga el mismo. Es el profesorado de la red Inter.-centros de A Estrada inclusiva⁴ el que identifica las transiciones educativas como momentos críticos, como puntos neurálgicos para el desarrollo de procesos inclusivos o excluyentes. De hecho en 2011 uno de los centros participantes en A Estrada inclusiva, un CEIP, elabora un plan de mejora sobre las transiciones en el propio centro, y en 2012, las dos escuelas infantiles de la localidad abordan a través de un plan conjunto la transición del hogar a la escuela. Estos proyectos están por tanto en la base de este nuevo estudio, que retoma la cuestión previamente tratada en esos centros, pero la amplía al plantear la misma no como un proyecto interno a las instituciones sino como un proyecto Inter.-centros con claras implicaciones a nivel comunitario.

De este modo, es en la propia comunidad que luego acomete el estudio, la red de escuelas A Estrada Inclusiva en la que nacen las primeras ideas sobre este proyecto que es entonces presentado a los otros centros de la localidad no participantes en la red, siendo invitados a unirse al mismo en las distintas actividades y dinámicas para concretar y desarrollar el mismo.

¿Qué metas se plantea?

La meta final del estudio planteado ha sido la articulación de un proceso colaborativo, inclusivo, orientado al análisis, la concienciación y mejora conjunta de la forma en que se desarrollan las transiciones educativas en la enseñanza obligatoria en A Estrada, al considerarse las transiciones, como hemos señalado una cuestión y problemática que merecería la coordinación entre todas las escuelas y la comunidad local.

²Del total de los 12 centros educativos, declinaron la participación en este sub-proyecto 2 centros rurales de Educación Infantil y Primaria y 1 Instituto de Educación Secundaria.

³Participaron en el sub-proyecto “A Estrada sin Fronteras Educativas”, el ayuntamiento; asociaciones de padres y madres, y 3 asociaciones socio-culturales.

Las preguntas y cuestiones de investigación que se plantean se concretan en las siguientes:

- ¿Qué preocupaciones sobre las Transiciones plantean los distintos participantes en las mismas: alumnado, profesorado y familias?
- ¿Qué buenas prácticas sobre transiciones están desarrollándose en nuestros centros desde las que se pueda aprender y mejorar las mismas?
- ¿Cómo sensibilizar e informar de manera participativa a la comunidad socio-educativa sobre la importancia de las transiciones educativas?

Estas tres preguntas conforman las cuestiones a las que los participantes desean encontrar respuestas durante el desarrollo del proyecto o plan de mejora y son la base de los acuerdos, análisis y propuestas desarrolladas colaborativamente.

¿Qué procedimientos de participación se desarrollan?

El procedimiento metodológico para el desarrollo de *A Estrada sin Fronteras Educativas* difiere considerablemente de los modelos de participación tradicionales en los que grupos de expertos y grupos de participantes se implican en una relación en la que los expertos van señalando las pautas y procesos a seguir por los denominados participantes. En este caso, el procedimiento participativo desarrollado se ha articulado buscando siempre la construcción de relaciones horizontales entre los distintos participantes.

Además el trabajo desarrollado responde a una asunción de la investigación como proceso de cambio y mejora interesado no sólo en los resultados del estudio que se desarrolla, sino en el proceso de investigación en sí mismo: como mecanismo y estrategia de cambio. Este proceso es articulado colaborativamente entre dos tipos de participantes: los investigadores de la Universidad, externos al proyecto, y el profesorado y otros miembros de la comunidad directamente implicados en el estudio. Los participantes (ya sean profesores, padres, alumnos...) se convierten en investigadores participantes o en co-investigadores, según la demanda específica o fase del estudio. Esto genera un proceso pensado y articulado con los propios participantes. En el también en la dinámica de relaciones, el papel de los distintos participantes, y la forma de generar y co-construir conocimiento pretenden ser inclusivos en los términos mencionados más arriba.

En su desarrollo práctico esto se concreta en la creación de tres equipos de trabajo, Inter.-centros. Estos tres equipos diseñaron las cuestiones de estudio, las estrategias de recogida de datos; el proceso a seguir para analizar los datos y también diseñaron el proceso de sensibilización y participación comunitaria que como punto final del trabajo se articuló en torno a una Feria educativa denominada "A Estrada sin fronteras educativas". El trabajo de estos equipos tuvo una duración de dos meses (marzo y abril de 2013), celebrándose un total de 4 reuniones con periodicidad quincenal.

Los tres equipos de trabajo contaron con una representación del profesorado de los distintos centros y etapas, los coordinadores en cada centro del proyecto marco en el que se inscribe este sub.-estudio y dos miembros del equipo de la Universidad. Un equipo trabajó la Transición de Familia a Educación Infantil, otro equipo el paso de la Educación Infantil a Primaria y el último abordó la Transición desde la Educación Primaria a Secundaria.

El Equipo Inter.-centros de docentes encargado de la Transición a Educación Infantil lo integraron un total de 11 profesionales (5 profesores de las dos escuelas infantiles, cinco profesores de los cuatro CEIPA y un miembro del equipo externo de investigación).

El equipo *Ínter-centros* de docentes encargado de la Transición a Primaria lo integraron 9 profesores (8 profesores de los 4 CEIPA y un miembro del equipo externo de investigación).

El *Equipo Inter.-centros de docentes* encargado de la Transición a Secundaria lo integraron 13 participantes: 8 eran profesores de los centros de Primaria 3 profesores de la etapa de educación secundaria y 2 miembros del equipo de investigación de la universidad.

¿Cómo se diseña la recogida de datos participativa?

Los tres equipos, basándose en las propuestas de Wenger (1998) sobre el trabajo en comunidades de práctica (Wenger, 1998) siguieron un proceso colaborativo que supuso diversos pasos desde la reflexión y debate de los miembros del grupo sobre sus propias experiencias y las de sus centros (discutiendo y analizando la forma en que se afrontaban las transiciones) hasta el diseño y desarrollo de diversas actividades (para explorar e indagar conjuntamente y con mayor detalle sobre las percepciones y prácticas en sus propios centros educativos).

Tras el diseño de los instrumentos de recogida de datos, se trasladó al interior de los centros la recogida de información asumiendo el profesorado de los tres equipos, el desarrollo de las diversas actividades y estrategias de recogida de información diseñadas previamente sobre cada una de las transiciones. Estas actividades pretendían dar la palabra al alumnado, al profesorado y a la comunidad familiar para conocer e incorporar su percepción y vivencias de las transiciones, de modo que no sólo la perspectiva de los docentes, sino también la de la comunidad escolar en su conjunto, sirviera de marco de referencia para la determinación y consenso de líneas y propuestas de actuación futura.

Para ello se desarrollaron y pusieron en marcha en cada centro las siguientes estrategias diseñadas y guiadas por los propios profesores participantes en los equipos inter-centros:

- Relatos narrativos sobre las experiencias vividas en los momentos de transición. Se recogieron 165 relatos escritos por docentes, alumnado y familias.
- Encuestas con preguntas abiertas a docentes, padres y alumnado sobre su experiencia en las etapas de transición. Estas encuestas fueron elaboradas conjuntamente en los equipos de trabajo. Se recogieron un total de 333 encuestas.
- Técnica “Mensaje en una botella”, actividad a través de la cual los alumnos de una etapa que iban a transitar a la siguiente fueron invitados a enviar un mensaje a un alumno imaginario, planteándoles sus preguntas, dudas o temores sobre la nueva etapa a la que iban a acceder. Por su parte los alumnos de la etapa que les iba a recibir fueron invitados a escribir mensajes dirigidos a alumnos próximos a transitar a esa etapa explicándoles cómo es la nueva etapa, la adaptación a la misma, sus dificultades, etc. Se escribieron un total de 506 mensajes en una botella.
- Técnica del dibujo libre relacionado con la temática de las transiciones educativas. Se recogieron 208 dibujos realizados por alumnado de Infantil y Primaria.
- Un cuento sobre las transiciones educativas elaborado por el alumnado de un centro público de educación infantil sobre los momentos de cambio y adaptación.

Unido a ello se recogieron también datos provenientes de diversas fuentes de información secundaria, como informes, presentaciones previas sobre transiciones, programas educativos de centro sobre las transiciones, registros diversos, etc. Esta información fue usada para contrastar, cruzar o complementar la información obtenida de manera directa con las anteriores estrategias y actividades.

¿Cómo y quién analiza la información?

La información recogida en cada centro fue presentada en cada equipo inter-centros de docentes, tras un primer análisis del contenido de la información recogida (que fue realizado por el profesorado del centro que participaba en el grupo de trabajo). Así, se hizo un primer análisis de contenido en base a grandes categorías temáticas de análisis. El análisis, de acuerdo con las cuestiones de investigación, incluyó las siguientes categorías: vivencias y miedos de los participantes ante las transiciones; actuaciones exitosas desarrolladas en los centros para facilitar las mismas; y propuestas futuras para mejorar las transiciones. Estas categorías son las que se han respetado y se mantienen en el análisis de datos que se incluye en el siguiente apartado.

Tras el análisis de la información, el equipo inter-centros de docentes, llegó a acuerdos colectivos sobre el abordaje y mejora de los procesos de transición. Estas líneas identificadas como básicas para apoyar las transiciones, dieron lugar a un “decálogo” común sobre cómo deben afrontar profesores, familias y alumnado estos procesos de cambio educativo.

¿Cómo se hace partícipe a la comunidad de los resultados del estudio?

Los equipos de docentes, a la luz de los resultados obtenidos con la información previamente recogida diseñaron una *Feria Educativa “A Estrada sin Fronteras Educativas”*, que se celebró en la Plaza del Ayuntamiento y Alameda de la localidad, con la idea de crear un lugar de encuentro participativo que implicase a toda la comunidad (alumnos, familias, docentes, instituciones...) en el proceso de las transiciones (Sierra y Martínez, 2014). En esta Feria se presentaron y ofrecieron a los asistentes los resultados del estudio realizado y se les invitó a implicarse en el mismo.

Para ello, los tres equipos inter-centros de docentes, en colaboración con diversos miembros de la comunidad socio-educativa diseñaron distintas acciones para llamar la atención e invitar a la comunidad local a sentirse partícipe e implicada en los procesos de transición educativa. Entre estas actividades cabe destacar la elaboración diversos posters para cada uno de los stands que se diseñaron y dedicaron a las transiciones en la Feria, tres dípticos con información básica sobre las distintas transiciones dirigidos a padres, alumnado y profesorado, así como la organización de la lectura pública en el seno de la Feria de “mensajes en una botella” y relatos de alumnado y familias, que de manera voluntaria hicieron los asistentes a la misma.

Resultados: buenas prácticas para facilitar las transiciones educativas

A continuación exponemos los resultados de nuestro estudio limitando los mismos, por problemas de espacio y para un mejor tratamiento de la información, a las prácticas identificadas como exitosas en su desarrollo en los centros por su adecuación para facilitar las transiciones y por su valor como líneas de intervención o propuestas futuras para mejorar las mismas⁵.

Este estudio constata en primer lugar cómo para dar respuesta a las distintas preocupaciones que las transiciones generan en la comunidad educativa, todas las escuelas participantes en el proyecto desarrollan estrategias o actividades, más o menos formales o

⁵ Pueden verse otros trabajos sobre los resultados de este estudio en Sierra y Parrilla (en prensa) y en Martínez, Raposo, Sierra y Parrilla (2014).

institucionales para apoyar y ayudar en el trayecto seguido por el alumnado, el profesorado y las familias. Con frecuencia estas actividades se circunscriben a la esfera interna de los centros, a acciones institucionales diseñadas para preparar al propio alumnado, e incluso a acciones concretas y específicas de profesores individuales, pero también hay acciones de mayor alcance y dimensión.

En todo caso, las prácticas desarrolladas coinciden en torno a una serie de temáticas redundantes en las que el concepto de transición lejos de ceñirse a los cambios específicos entre etapas educativas, es analizado y visto por familias y profesorado, como un proceso permanentemente abierto y presente en la vida educativa de los centros, familias y alumnos. Para hacer frente a esos cambios, un tipo de actividad común tiene que ver con *acciones orientadas a incrementar la comunicación entre profesorado y familias*. La importancia de trabajar estrechando vínculos con los padres, estableciendo relaciones cercanas con ellos como vía para promover transiciones positivas es sin duda una estrategia reconocida y valorada en los centros. Las experiencias relatadas coinciden en la importancia de abrir canales de trabajo, colaboración y relación personal con los miembros del entorno familiar del alumnado, organizándose sesiones informativas, entrevistas previas o tutorías personalizadas pero también itinerarios comunes de apoyo y ayuda, por ejemplo para el seguimiento individualizado de la transición.

Mantener *canales abiertos y fluidos de comunicación entre el profesorado entre ciclos y etapas educativas* es también una práctica común para promover transiciones positivas. En el discurso de los docentes participantes en el proyecto, hay coincidencias al afirmar que organizar reuniones previas con los tutores anteriores, planificar reuniones con los docentes del resto de ciclos y etapas para fijar contenidos mínimos, intercambiar experiencias y pedir consejo a otros compañeros del centro o elaborar informes individuales para cada alumno son estrategias que facilitan los momentos de cambio y transición del alumnado.

Otra de las actividades recurrentes entre los participantes de los diferentes niveles educativos, son las *acciones que pretenden facilitar la adaptación del alumnado* en base a intervenciones que ofrecen orientaciones sobre la nueva etapa, lo que implica y exige, y cómo transitar por la misma. Estas actuaciones incluyen algún dossier elaborado por el profesorado en el que ofertan apoyo ante miedos y preocupaciones del alumnado e intentan crear un clima de tranquilidad, seguridad y confianza que faciliten la llegada del alumnado a la nueva etapa.

Un grupo de acciones comunes entre el profesorado que aborda la transición del hogar a Educación Infantil y de ésta a Educación Primaria están orientadas al *trabajo con las familias y a la preparación conjunta del proceso de adaptación*. Actividades como realizar entrevistas individualizadas a los padres y reuniones previas al inicio del curso escolar con las familias de nuevo ingreso, planificación de visitas guiadas al futuro centro o acuerdos de pautas de intervención en casa para trabajar la autonomía del alumnado, el cumplimiento de tareas y normas de conducta, son acciones que se emprenden intentando transmitir un clima de seguridad y confianza al futuro alumno y a su familia, ofreciendo una imagen asequible y positiva del centro escolar y que aportan información significativa sobre el proceso de adaptación.

“Nosotras como educadoras intentamos que este periodo de adaptación sea lo más llevadero posible, tanto para los niños como para sus familias, por eso, si algo tenemos claro es que si contamos con la colaboración de las familias e con su actitud positiva, todo va a ser mucho más fácil” (Relato de docente de una Escuela de Educación Infantil).

“Llega Septiembre, otro Septiembre más... Las preocupaciones, las emociones, el miedo ante la llegada de nuevos niños/as... Lo que no cambia es el primer día de clase para las familias, incertidumbre sobre si colaborarán o con participación en el proyecto educativo del centro, ¿depositarán su confianza en las maestras?, ¿serán capaces de manifestar sus dudas de manera abierta y sincera?, y sobre todo, ¿lograremos que las familias y los niños se adapten a la nueva situación?... (Relato del Equipo Directivo de un Centro de Educación Infantil).

Específicamente para abordar la transición de Primaria a Secundaria, las acciones comunes entre los profesores si bien suelen tener un carácter más individual, suponen mantener abiertos los *canales de comunicación y diálogo del alumnado con el profesorado* de la etapa escolar que acaban de abandonar así como facilitar el contacto directo y continuo con los compañeros de Primaria e incluso con el Departamento de Orientación.

“Durante el último ciclo de Primaria, nosotros tenemos siempre presente que cuando pasen dos años tienen que cambiar de etapa. Trabajamos para facilitarles este tránsito y nos preocupa cómo puedan reaccionar. El primer año lo llevamos de una forma más relajada, pero el segundo año, y de una manera muy especial en el último trimestre nos sentimos algo preocupados por su paso al IES correspondiente” (Relato de un docente de 6º Primaria).

También los niños participan en esta tarea de ayuda:

“El año que viene vais a ir a 1º de Primaria y vais a subir las escaleras. Al principio da un poco de miedo: tenéis diferentes libros, tenéis que aprender a leer y escribir, hacéis sumas y restas y también copiados y dictados, usáis libretas de escritura y libretas de Mates. Y no usamos mandilón pero sí usamos mochila. En 1º tenemos que esforzarnos mucho, hacer los deberes, portarnos bien y trabajar más que en infantil. ” (Mensaje en una botella de un alumno de 1º de Primaria).

Un último grupo de acciones comunes entre el profesorado son aquellas que informan de los cambios culturales y organizativos que el alumnado va a afrontar y que a la vez apelan a cambios en las culturas de los centros para facilitar las transiciones escolares. Por ejemplo algunas acciones que abordan la transición a Secundaria y entre ciclos de ESO están dirigidas a *explicar y transmitir al nuevo alumnado las características culturales de los centros de secundaria*: una cultura mucho más individualista, centrada en las disciplinas y orientada a los resultados. Las experiencias desarrolladas coinciden en señalar como acciones que facilitan los momentos de transición del alumnado las siguientes: explicar la realidad de la nueva etapa educativa y lo que ésta implica; organización de jornadas de convivencia para nuevos alumnos del Instituto, observación de conductas del alumnado ante situaciones desconocidas, creación de hábitos de estudio e incentivación del trabajo autónomo en el cumplimiento de tareas escolares fuera del horario lectivo y ayudar a gestionar el tiempo libre.

Por su parte, en el proceso de transición, para dar respuesta a los miedos y preocupaciones de sus hijos, las familias también inician distintas *acciones y estrategias*. Algunas centradas en la supervivencia, la socialización y el desarrollo de habilidades específicas con el fin de crear, en colaboración con la escuela, contextos de desarrollo infantil que apoyen el trabajo y la implicación conjunta en el proceso de transición.

“Soy una madre de 38 años, con una hija de 11. Mis pesares y dolores de cabeza los últimos días son los cambios que nos esperan e irnos a sufrir ambas. En septiembre comienza 1º de ESO. Tengo miedo: pienso que es grande... pero es pequeña; pienso que es fuerte... pero es débil; quiero que confíe en mí, que me cuente, que hable, que pregunte, quiero que sepa

que yo estoy aquí para todo; no sé cómo protegerla, cómo cuidarla... En este colegio donde estudia ahora tenemos siempre las puertas abiertas, saben cómo somos nosotros, podemos hablar del todo. Nos sentimos como en casa. Confiamos en los profesores, en los tutores. Sabemos que cualquier cambio es detectado inmediatamente por todos” (Relato de una madre con una hija en 6° de Primaria).

En consonancia con el colectivo docente, una práctica común desarrollada por las familias está dirigida a *establecer comunicación con el nuevo profesorado* y al establecimiento de vías de apoyo y protección ante los posibles miedos y temores de sus hijos. Además, el refuerzo de la comunicación padres-hijos en estos momentos se plantea como una acción muy importante, si bien los padres señalan en ocasiones su incapacidad para afrontar determinadas transiciones recurriendo a la búsqueda de apoyos expertos, de especialistas, en determinados casos en los que las transiciones suponen riesgos y exigencias que les sobrepasan.

La familia del alumnado que transita a Educación Infantil inicia acciones con el profesorado de *preparación conjunta del proceso de adaptación*, estrechando vínculos con los docentes y estableciendo relaciones cercanas con ellos como vía para promover transiciones positivas. Las experiencias relatadas por las familias coinciden en la importancia de establecer relaciones interpersonales en las que los progenitores manifiesten altas expectativas sobre sus hijos como aprendices y demuestren afecto e interés por su desarrollo personal y académico. Entre otras buenas prácticas para facilitar la adaptación del alumnado también destacan ofrecer una visión lúdica y positiva del centro escolar que despierte curiosidad e interés en el futuro alumnado o acordar pautas de intervención en casa para trabajar la autonomía del alumno y el cumplimiento de tareas y normas de conducta dentro y fuera del aula.

Por su parte, la familia del alumnado que transita a Educación Primaria coincide al afirmar que poner en práctica un estilo educativo que regule el comportamiento de sus hijos favorece una mejor adaptación a las exigencias escolares y una mayor satisfacción con el trabajo escolar. Este estilo educativo se caracteriza por propiciar situaciones estimulantes de aprendizaje que permitan la exploración, se planteen preguntas, aporten nuevos conocimientos o inculquen hábitos de trabajo; fomentar las recompensas internas o promover la conducta autónoma como buenas prácticas para facilitar la transición a Primaria del alumnado.

“Los premios conseguidos con esfuerzo les abrirán las puertas de todo conocimiento. Se enfrentarán a nuevos retos, desarrollarán habilidades con la motivación adecuada, asumirán pequeñas responsabilidades que les hará sentirse mayores. Como madre creo que con la motivación adecuada y un poquito de dedicación por nuestra parte, el aprendizaje es más fácil y gratificante. Valorar sus esfuerzos y mostrar interés por todo aquello que hacen les motiva para hacer más cosas, para mejorar y para sentirse más importantes y satisfechos con ellos mismos.” (Relato de una madre de 6° Primaria).

Por último, las familias en el proceso de transición a Secundaria inician actuaciones dirigidas a fomentar la adaptación de sus hijos y actuaciones con el profesorado. Las primeras intentan establecer vías de apoyo y protección ante posibles temores y miedos; explicar la realidad sobre la nueva etapa educativa y lo que esta conlleva (nuevos horarios, nuevas metodologías, nuevos profesores...) o acudir a especialistas en caso de que los alumnos demanden necesidades específicas. Las segundas se centran en iniciar canales de comunicación y diálogo con el nuevo profesorado así como actuaciones de colaboración y trabajo conjunto.

En síntesis, la apertura de canales de comunicación y diálogo -las actuaciones de colaboración, relación y trabajo conjunto, entre docentes y entre docentes y familias- es el marco más significativo y mejor valorado por esta comunidad educativa para el establecimiento de transiciones fluidas que potencien y estimulen la mejora educativa de centros educativos, alumnado y profesorado. También el establecimiento de vías de apoyo de carácter más personal e individual es una constante en las prácticas desarrolladas en los centros con el objetivo común de propiciar una cultura coherente compartida entre familia y escuela que favorezca la preparación del alumnado para una adaptación positiva al entorno escolar. Por último se puede hablar también de las actividades dirigidas a la propia transformación y revisión de las culturas escolares para hacer estas más acogedoras y sensibles a las necesidades del alumnado

Conclusiones e implicaciones sobre el proceso desarrollado

Queremos terminar este trabajo haciendo referencia no sólo a los resultados del estudio que acabamos de presentar, sino también al propio proceso de investigación desarrollado en el transcurso de este estudio.

En cuanto a la cuestión de las transiciones, este trabajo ha mostrado algunas ideas que sin pretender ser generalizables, si pueden ayudar a gestar y plantear actuaciones futuras sobre los procesos de transición educativa. La primera idea destacable tiene que ver con la ampliación del propio concepto de transición que de algún modo se perfila aquí. Las transiciones son consustanciales a la educación, la educación es un proceso de transición en sí mismo. Por eso acotar y limitar el estudio de las transiciones a las etapas y períodos de cambio “reglados” resulta insuficiente a los ojos de los participantes en este estudio que hablan y conciben las transiciones como procesos permanentemente presentes en la educación. Las mismas como hemos visto tampoco son procesos fáciles o cómodos, despiertan cuestiones y crean incertidumbres en los distintos participantes demandando un enfoque global y holístico para afrontarlas, que deje atrás los esfuerzos individuales e incluso institucionales como eje estratégico de las mismas.

En este trabajo se han propuesto además algunas buenas prácticas que podrían plantearse como elemento vehicular para la planificación y abordaje de las transiciones en educación. La primera de ellas tiene que ver con la concepción en clave comunitaria de todo proceso de transición educativa, argumentándose para ello el carácter socio-educativo, complejo, procesual y dinámico de las transiciones. Las transiciones educativas no son sólo momentos de cambio que suponen desafíos para el alumnado, sino también para sus familias, compañeros, profesorado, etc. Un segundo elemento incuestionable en la concepción metodológica de las transiciones en este estudio es el carácter dialógico y colaborativo desde el que deberían articularse los procesos de transición. Esta colaboración incluye las relaciones y propuestas inter-centros, pero también entre el profesorado y entre estos y la comunidad familiar. En tercer lugar hay acuerdo en las prácticas desarrolladas en los centros en plantear las transformaciones de la cultura escolar como fundamentales para hacer frente a los proceso de transición del alumnado, pero también de la sociedad. Se necesita una cultura que reconozca y valore el cambio y que se empeñe en responder a las distintas necesidades que las transiciones suponen y generan.

En relación al proceso de investigación desarrollado en este estudio, cabe plantear aquí cómo el proceso seguido en los centros y en la comunidad ha supuesto para los participantes el acceso a nuevas formas de aprendizaje que confirman la potencialidad de la construcción compartida y colaborativa del conocimiento y coinciden también con estudios previos (Nind, 2014b) que señalan el poder transformador de la investigación inclusiva. Es

así porque un proceso de investigación que se apoya en la colaboración, indagación compartida, diálogo compartido, análisis colectivo y reflexión conjunta, de distintos participantes que se alían y hacen frente común a las cuestiones que les preocupan, es una potente herramienta de cambio que puede instalarse y convertirse en un instrumento interno de mejora. Pero además queremos dejar constancia aquí del valor como promotora de cambios e innovaciones sociales que la investigación inclusiva puede tener en las comunidades en que se desarrolla. El proceso seguido que supone diseñar, analizar y tomar decisiones conjuntamente facilita y ayuda a los participantes a aceptar y asumir con menos riesgos el cambio, a salir de lo que se ha denominado la “zona de confort”. En este estudio el proceso seguido ha permitido además la movilización y organización social de estrategias concretas y conjuntas (como la Feria educativa) sobre una cuestión tradicionalmente abordada desde propuestas sectoriales y expertas.

Esta investigación por último, ha proporcionado un conocimiento auténtico, opuesto al conocimiento científico habitual también en las ciencias sociales. El conocimiento construido en este estudio es auténtico por los procesos de participación seguidos para construirlo, pero lo es también por el sentido dado al mismo para transformar la propia realidad. Por todo ello nos atrevemos a señalar que la investigación inclusiva puede convertirse no sólo en un instrumento adecuado para analizar la educación inclusiva, sino que a la vez puede ser vista como un instrumento capaz de crear oportunidades para la mejora y el cambio, para la transformación y el análisis de las prácticas existentes.

Referencias

- Allan, J. y Slee, R. (2008). *Doing Inclusive Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Barton, L. (2011) La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25 (1), 63-76.
- Castro, A.; Ezquerro, P. y Argos, J. (2012). La mirada infantil sobre la transición educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 419, 28-31.
- Castro, A.; Ezquerro, P. y Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 537-552.
- Chevalier, J. M. y Bucless, D. (2013) *Participatory action Research. Theory and methods for Engaged enquiry*, New York: Routledge.
- Díez Gutierrez, E.J. (2013) Investigación acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 16:3, 115-131
- Göransson, K. y Nilholm, C (2014). Conceptual diversities and emprirical shortcomings-a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 3, 265-280
- McLeskey , J., Waldrom, N., Spooner, F. y Algozzine, B. (Eds) (2014). *Handbook of Research on Effective Inclusive schools*. New York: Routledge
- Martínez, M.E, Raposo, M. Sierra, S. y Parrilla, A. (2014) Building bridges to promote inclusive transitions. Lessons learned from a participatory study. European Conference on Educational Research, Porto (Portugal) Septiembre, 2014

- Menéndez, S.; Jiménez, L. y Lorence, B. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia. *XXI, Revista de Educación*, 10, 97-110.
- Nind, M. (2014a). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44:4, 525-540
- Nind, M. (2014b). *What is inclusive research?* London: Bloomsbury Academic.
- Messiou, K. (2013) El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de investigación en educación*, 11 (3), 97-108
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*, Beverly Hills, Sage.
- Oliver, : (1997) Emancipatory research: realistic goal or imposible dream? In C. Barnes y G. Mercer (eds.) *Doing disability research*. Leeds: Disability Press, 15-31
- Parrilla, A. (2009) ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117
- Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 15-31
- Sierra, S. y Martínez, M.E. (2014). Las transiciones educativas vistas por la comunidad. II Congreso virtual internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa (innovagogía), 23-25 de marzo.
- Sierra, S. y Parrilla, A. (en prensa) Una oportunidad igual para todos? Investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2).
- Reinharz, S. (1992) *Feminist methods in social research*. Oxford: Oxford University Press.
- Walmsey, J. (2001) Normalization, emancipatory research and inclusive research in learning disability. *Disability & Society*, 16, 187-205.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Autores

Ángeles Parrilla Latas, Facultad de CC Educación y del Deporte. Universidad de Vigo. Campus A Xunqueira, s/n. 36001 Pontevedra, parrilla@uvigo.es
Catedrática de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Vigo. Hasta 2010 fue profesora y catedrática de la Universidad de Sevilla. Sus líneas de investigación tratan principalmente cuestiones relacionadas con la Educación Inclusiva, los Procesos de Exclusión e Inclusión Social y Educativa y las Metodologías de Investigación Participativa

Silvia Sierra Martínez. Facultad de CC Educación y del Deporte. Universidad de Vigo. Campus A Xunqueira, s/n. 36001 Pontevedra, sierra@uvigo.es
es becaria del Subprograma de Formación de Personal Investigador (FPI) en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación (Campus Pontevedra) de la Universidad de Vigo. Es licenciada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Vigo. Su tesis doctoral en desarrollo está centrada en el ámbito de la educación inclusiva, conformando el absentismo escolar, abandono escolar temprano y fracaso escolar en la educación obligatoria su línea de investigación

Torres, J. A. & Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 177-200.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>

Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional

José Antonio Torres, José María Fernández Batanero
Universidad de Jaén

Resumen

En el presente trabajo analizamos la percepción desde una perspectiva organizativa y curricular que tiene el profesorado de Educación Primaria de la provincia de Jaén, con respecto a la inclusión. Para dar respuesta al objetivo planteado adoptamos un diseño de investigación de tipo descriptivo, donde el enfoque de recolección y análisis de datos se ha definido como mixto, en el que se integran técnicas cualitativas (grupo de discusión) y cuantitativas (cuestionario). Para la validación del cuestionario, se utilizó la técnica de juicio de expertos, seleccionados mediante el procedimiento de “Coeficiente de competencia experta” o “Coeficiente K”. El análisis de la fiabilidad del cuestionario a través de la *prueba de Cronbach* fue de 0,853. El cuestionario ha sido respondido por 436 profesores y profesoras de Centros de Educación Primaria y se ha realizado 1 grupo de discusión con la presencia de 9 informantes claves. Entre las conclusiones se destaca que los cambios organizativos más importantes se han producido a nivel de agrupamiento de los alumnos, y a nivel curricular, en contraste con los objetivos planteados.

Palabras clave

Percepciones del profesorado; integración escolar; inclusión educativa.

Contacto

José-Antonio Torres González. Departamento de Didáctica. Universidad de Jaén. Paraje Las Lagunillas s/n
23071 Jaén. Email: jtorres@ujaen.es

Promoting inclusive schools: analysis of perceptions and needs of teachers from an organizational, curricular and professional development perspective

Abstract

In this paper we analyze the perception from an organizational and curricular perspective has the faculty of primary education in the province of Jaén, regarding the inclusion. To give an answer the objective proposed we assume a descriptive research design, where the collection approach and analysis of data have been defined as mixed, which are integrated qualitative (interviews) and quantitative (questionnaire). For questionnaire validation the expert judgment technique was used, as they were selected by the «expert competence coefficient» or «K coefficient» procedure. The reliability analysis of the questionnaire of Cronbach test was 0.853. The questionnaire was answered by 436 teachers from primary schools and there have been 1 forum attended by nine key informants. Among the findings highlighted that the most important organizational changes have occurred at the level of grouping students, and curriculum level, these are produced against objectives.

Key words

Perceptions of teachers; school integration; educational inclusion.

Introducción

La educación inclusiva figura en la agenda de organismos internacionales tan reconocidos como la UNESCO (2009; 2011) y es suscrita por los gobiernos y las políticas de muchos países. Forma parte de discursos y de políticas que abogan por una escuela y educación democrática, justa y equitativa, de calidad en contenidos, procesos y resultados para todo el alumnado. Es en este contexto educativo, donde convergen dos aspectos fundamentales: las políticas de inclusión educativa y la capacidad de los respectivos centros educativos para su puesta en práctica. Con respecto a las políticas de inclusión educativa, decir que en la última década, la educación inclusiva ha ido gozando de un progresivo reconocimiento por parte de organismos internacionales, gobiernos y reformas escolares. Pertenece al núcleo de una conciencia social y pedagógica que al día de hoy circula de modo desigual por centros y aulas.

El segundo aspecto es la capacidad de los respectivos centros educativos para promover el desarrollo de prácticas inclusivas, tendencia que en la actualidad ha tenido gran influjo en los últimos años a nivel mundial (Brooks et al., 2007), al ser presentada como la herramienta mágica para alcanzar una educación de calidad para todos los ciudadanos.

Consideramos que este estudio es importante por varias razones. En primer lugar, a pesar de que la línea de investigación acerca de las percepciones y necesidades docentes viene desarrollándose desde hace más de tres décadas, todavía hoy en día, se hace necesario la realización de estudios que verifiquen el actual estado del proceso de inclusión educativa y, por consiguiente, el estado actual de la inclusión. Una segunda razón obedece a aspectos sociales, donde todavía hoy, los procesos de discriminación y exclusión social en la población escolar, constituyen una especial preocupación en familias, centros educativos, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana; por último,

reparar en las posibles prácticas pedagógicas relacionadas con la organización, currículum y desarrollo profesional docente que se llevan a cabo en los respectivos centros educativos.

En el marco de una educación democrática y participativa, el análisis de las percepciones y/o valoraciones del profesorado ante la respuesta educativa de los centros escolares a la diversidad educativa, constituye un factor primordial para seguir avanzando en el proceso de inclusión educativa. Por ello, se considera necesario conocer qué piensa el profesorado sobre la práctica educativa y la inclusión escolar, y bajo qué condiciones ésta se desarrolla.

En consecuencia, en este artículo se presentan los hallazgos obtenidos en un estudio que ha tenido por objetivo principal obtener información sobre percepciones y necesidades del profesorado en relación con la inclusión educativa, desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional en la provincia de Jaén.

El texto está conformado por seis apartados: el primero describe el establecimiento del problema y la justificación del estudio. En el segundo se presentan algunas consideraciones sobre el concepto de inclusión educativa y la fundamentación teórica. El tercero, se centra en el abordaje metodológico basado en un diseño de investigación descriptivo de tipo mixto, con una combinación de enfoques cuantitativo y cualitativo que permite identificar y explicar las opiniones y/o percepciones del profesorado con respecto a la presencia de determinadas competencias en su alumnado. En el cuarto, se exponen los resultados obtenidos tanto del cuestionario como del grupo de discusión, estableciéndose las relaciones entre las puntuaciones obtenidas por el profesorado y los diferentes factores objeto de estudio en el cuestionario, así como el análisis de contenido relativo al grupo de discusión y el quinto se dedica a las conclusiones.

En definitiva, este trabajo permite obtener no sólo percepciones y necesidades docentes hacia el proceso de inclusión educativa, sino que también se estará en condiciones de buscar evidencias que permitan argumentar la existencia de factores favorecedores del aprendizaje que potencian el desarrollo de buenas prácticas educativas relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado.

Partiendo de este contexto, nuestra investigación tiene su origen en los siguientes interrogantes:

- ¿En qué aspectos organizativos se han producidos los cambios más significativos en el proceso de inclusión del alumnado?
- ¿En qué aspectos curriculares se han producidos los cambios más significativos en el proceso de inclusión del alumnado?
- ¿Qué funciones lleva a cabo el/la maestro/a de apoyo en los respectivos centros?.
- ¿Qué aspectos referidos a la figura del maestro/a de aula ordinaria tienen mayor relevancia?
- ¿Han sufrido cambios las expectativas del profesorado con el desarrollo de la inclusión?

Antecedentes y fundamentación teórica

En los últimos 25 años han sido numerosos los autores e investigadores, tanto a nivel nacional como internacional, que se han acercado al estudio del desarrollo de la inclusión escolar. Aún hoy, es motivo de continuos debates la inclusión y su grado de eficacia, así como sus posibles efectos positivos (Barton, 2005; Miles, 2005). A tal efecto, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) supuso un antes y un después en el tema, con una presencia

cada vez más evidente en declaraciones internacionales (ONU, 2006) y en los sistemas educativos, apareciendo propuestas, instrumentos e indicadores que facilitaran dicho proceso (Villa & Thousand, 2005; Ainscow, Booth, & Dyson, 2006).

En las últimas décadas todos los países han reconocido cada vez más oficialmente el principio de la educación inclusiva, como vía pertinente de escolarización de los niños con discapacidades en los centros ordinarios, ya que es el método más eficaz de construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos.

Actualmente la comunidad internacional considera la educación para todos, como una cuestión ética y de justicia y, aunque está aún lejos de conseguirse, debe promoverse más allá de cualquier otra consideración.

Así pues, en este contexto de educación democrática y participativa, el análisis de las percepciones y/o valoraciones del profesorado ante la respuesta educativa de los centros escolares a la diversidad educativa, constituye un factor primordial para seguir avanzando en el camino de la inclusión. Es necesario reconstruir las escuelas y promover la inclusión a través del establecimiento de compromisos que favorezcan el cambio, permitiendo a la comunidad educativa tomar decisiones consensuadas sobre el sentido y el valor de lo que enseñan y hacen mediante procesos de reflexión crítica sobre su práctica (Torres González, 2012; Arnaiz, 2012).

Son muchos los autores (Fernández Batanero, 2013, Grau y Peirat, 2013) que señalan que la eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa relacionada con la atención a la diversidad, aunque depende de múltiples factores, existen dos que pueden ejercer un mayor influjo. Por un lado, *el grado de formación del profesorado*, a pesar de que en la actualidad, aún son muchos los profesores que no se consideran competentes para abordar la inclusión educativa. Por consiguiente, podemos deducir que programas fallan en la preparación adecuada del profesorado, ya que no establecen conexiones pedagógicas entre las posibilidades de las personas con algún tipo de diversidad funcional y la enseñanza de contenido curriculares.

Por otro lado, *la actitud del profesorado*, pudiendo ser esta también una de las razones por las que la inclusión educativa puede presentar problemas en su desarrollo. En esta línea, la mayoría de estudios en donde se trata de obtener el grado de implantación de la inclusión educativa en los centros educativos incluyen un apartado referido a las actitudes del profesorado (Domingo, 2001; Bermejo, 2007; Damm, 2011).

Teniendo en cuenta tales interrogantes, el estudio se propuso como objetivo principal obtener información necesaria y suficiente sobre las percepciones y necesidades del profesorado de Educación Primaria, desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional, en la provincia de Jaén.

Metodología

Población y muestra

La población de profesores y profesoras, sobre la que se realiza el presente estudio está constituida por los profesores de Educación Primaria de la provincia de Jaén que trabajan con alumnos de integración. En cifras, este colectivo está formado por un total de 461 profesores. El tamaño de la muestra ha sido de 436, lo que nos lleva a un error muestral en torno al 1% que nos permite garantizar que los resultados obtenidos puedan referirse, con total garantía, a la población.

Diseño

Para dar respuesta a los problemas de investigación planteados, se optó por un diseño mixto desarrollado en dos etapas complementarias. En la primera se realizó un estudio de encuesta a través de un cuestionario como metodología de estudio cuantitativo. En la segunda, se aplicó la técnica de grupos de discusión, como metodología cualitativa con el objeto de obtener una información más valorativa que complementara las contribuciones logradas mediante el cuestionario.

Instrumentos

El cuestionario fue elaborado ad-hoc y estaba compuesto por 36 ítems agrupados en 4 dimensiones: *Socioprofesional; la inclusión educativa y la atención a la diversidad en los documentos oficiales del centro; el proceso de inclusión y la atención a la diversidad en el centro y en el aula, y los profesionales y las estructuras de apoyo educativo* (Ver Anexo).

Para la validación del cuestionario (validez de contenido), se seleccionó a un grupo de expertos compuesto por 9 profesores universitarios especialistas en atención a la diversidad y 4 profesores de Educación Primaria. Para su selección se utilizó el procedimiento de “Coeficiente de competencia experta” o “Coeficiente K” obtenido mediante la aplicación de la siguiente fórmula: $K = \frac{1}{2} (K_c + K_a)$, donde K_c es el “Coeficiente de conocimiento” o información que tiene el experto acerca del tema o problema planteado; y K_a es el denominado “Coeficiente de argumentación” o fundamentación de los criterios de los expertos (Blasco, López y Mengual, 2010). En nuestro caso, el coeficiente K fue superior a 0,8 en 10 de los expertos seleccionados, denotando ello un grado de competencia muy aceptable. Las estimaciones de los expertos se realizaron en sucesivas rondas, anónimas, al objeto de tratar de conseguir consenso, pero con la máxima autonomía por parte de los participantes (método Delphi).

El cálculo de la fiabilidad del cuestionario se realizó mediante el coeficiente de fiabilidad conocido como Alpha de Cronbach, donde se han obtenidos valores bastante elevados en lo que se refiere a su conjunto (0.853). Para analizar los datos, se utilizó el SPSS 17. El instrumento de recogida de información definitivo se remitió al profesorado mediante carta dirigida a la dirección del centro educativo.

El grupo de discusión estaba constituido por ocho miembros (5 mujeres y 3 hombres), todos ellos con experiencia en inclusión, más el investigador principal que actúa de moderador, quedando estructurado de la siguiente manera: un profesor tutor de Educación Primaria, una profesora de apoyo en la Etapa de Educación Primaria, un miembro de los Equipos de Orientación Educativa, un inspector de Educación, una madre de alumno con síndrome de Down, a la vez profesora de Educación Secundaria, dos profesores de universidad, uno con docencia en titulaciones de primer ciclo (Maestro) y otra con docencia en titulaciones de segundo ciclo (Psicopedagogía).

La guía de preguntas del grupo de discusión giraba en torno a las dimensiones del cuestionario.

Procedimiento

El cuestionario se acompañó de una carta explicativa sobre el propósito y el valor del estudio y la razón por la que el sujeto fue incluido en la muestra con la intención de motivarlo para que conteste. Consideramos preciso hacerle creer que va a hacer una contribución importante al estudio asegurando la confidencialidad de sus respuestas. También se les ofreció la posibilidad de compartir los resultados del estudio con ellos si están interesados.

En el grupo de discusión se optó por un grupo de personas que fuera representativo (profesores tutores con presencia de alumnos con necesidades educativas en su aula, profesores de apoyo, miembros de los equipos de Orientación, inspectores de Educación, padres de alumnos con necesidades educativas especiales y profesores de universidad), y con experiencia en inclusión, que fueron seleccionadas por una persona distinta al investigador principal ya que éste desempeñaría las funciones de moderador del grupo en el desarrollo de las sesiones (ocho en total).

Análisis de la información

El Plan de análisis de la información se estructura en torno a los instrumentos de recogida de datos empleados en la investigación. Por una parte el cuestionario y por otra el grupo de discusión. Los análisis estadísticos realizados con los datos de los cuestionarios fueron llevados a cabo con el programa estadístico SPSS.17 para Windows y comprendieron, por una parte, un análisis univariado de recuento de frecuencias absolutas y porcentajes, y, por otra, un análisis bivariado para detectar las relaciones entre variables.

El análisis de las grabaciones del grupo de discusión se ha realizado siguiendo las fases descritas para el análisis cualitativo, de reducción, interpretación, conclusiones y contraste sobre los mismos. El análisis de contenido se ha realizado utilizando el programa de análisis cualitativo Nudist Vivo 7.0.

Resultados y Discusión

Los resultados presentados en este apartado, por cuestiones de espacio, se corresponden fundamentalmente con las dimensiones “Proceso de inclusión educativa y la atención a la diversidad en el centro y en el aula” y a “Los profesionales y las estructuras de apoyo”. Son resultados de carácter descriptivo y tratan de resumir las percepciones de los informantes sobre los temas planteados. Tomando como antecedentes los estudios de Pajares (1992), entendemos las percepciones como un concepto que engloba las creencias, opiniones y consideraciones de los protagonistas en sus respectivos contextos de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, en nuestro trabajo, apoyados en la base empírica de las percepciones y opiniones de los informantes, intentaremos reflexionar sobre los primeros puntos de encuentro de este estudio.

Del total de 436 sujetos que participaron en la investigación, el 86,2% trabaja en centros públicos, mientras que un 13,8% lo hace en centros privados concertados. El 29,4% desarrolla su labor docente en centros ubicados en poblaciones de más de 25.000 habitantes, mientras que tan solo un 7,6% trabaja en centros ubicados en poblaciones de menos de 1.000 habitantes. La mayoría (49,8%) trabaja en centros que tienen entre 17 y 24 unidades. Solo un 1,1% lo hace respectivamente en escuelas unitarias o Colegios Públicos Rurales. El 61,0% son mujeres, mientras que un 39,0% son hombres. Así mismo, un tercio de los casos (33,3%) tiene una edad comprendida entre 41 y 50 años. Solo el 0,5% tiene menos de 25 años. Son mayoría, el 40,4%, los encuestados con más de 20 años de experiencia. En el polo opuesto se encuentran los que tienen menos de 2, que son el 4,8%.

Por cuestiones de espacio nos centraremos en aquellos ítems que resultan más interesantes.

En relación a aquellos aspectos que han producido más cambios significativos en el proceso de inclusión de ANEAE en la escuela ordinaria, decir que la “Organización del Centro” es la de mayor prioridad, a la que seguirían, sin una definición especialmente clara, la

"Adecuación de horarios" y los "Roles de los profesores". La "adecuación de los espacios" irá a continuación y sí parece más claramente definido que la "Promoción curso/ciclo" es la menos prioritaria de todas las opciones.

En lo que respecta a la "Propuesta curricular", el análisis de las frecuencias nos dibuja el siguiente orden de prioridades: primero "Objetivos", segundo "Contenidos", tercero "Metodología", cuarto "Recursos materiales", quinto "Actividades y sexto "Evaluación".

En este contexto, los miembros del grupo de discusión manifestaban "estar de acuerdo con los datos obtenidos en cuanto a la organización del centro, del aula y las actitudes de la comunidad educativa" (HOR-917-917) y (ESP-917). Sin embargo, en lo referente a la propuesta curricular expresaban su desacuerdo:

"Creo que los datos no reflejan la realidad del aula, es sólo lo que piensan. La metodología sigue siendo la misma para todos los alumnos, os lo digo por la experiencia con mi hijo que tiene síndrome de Down. No tienen en cuenta a los alumnos con necesidades educativas especiales".

El resto del grupo parecía estar en esta línea, no compartiendo cambios tan significativos con la incorporación del ANEAE a las aulas.

En relación a si la selección y secuenciación de los contenidos que se imparten se ven modificados por la entrada en el aula de los alumnos con necesidades educativas especiales, decir que en un gran porcentaje (78,9%) los profesores manifiestan que han modificado los contenidos para los alumnos con ANEAE.

Los estadísticos de contraste muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el análisis de contingencia con las variables 1 (Tipo de Centro), 4 (Sexo), 5 (Edad) y 7 (Formación de acceso).

Tabla 1. Tabla de significación estadística

Variable	Prueba	Valor	g. l.	Error típico asint.	T aprox.	p
Dc1. Tipo de Centro	Chi-cuadrado de Pearson	13,422	2	-	-	0,004
Dc2. El número de habitantes de la población donde se encuentra ubicado el centro está comprendido entre:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,121	-	0,094	1,286	0,199
Dc3. Tamaño del Centro:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,098	-	0,098	0,986	0,324
Dp4. Sexo:	Chi-cuadrado de Pearson	8,509	3	-	-	0,037
Dp5. Edad:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,225	-	0,089	2,450	0,014
Dp6. Experiencia docente:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,162	-	0,096	1,674	0,094
Dp7. Formación de acceso	Chi-cuadrado de Pearson	38,295	21	-	-	0,012

En las tablas de contingencia realizadas en nuestro estudio se distingue de manera diáfana que de los 436 profesores encuestados 344 afirman modificar los contenidos para los alumnos con ANEAE, lo que supone el 78,9%. De ellos, el 86% pertenecen a centros públicos y el 14% a centros concertados. De los profesores que imparten docencia en centros públicos contestan afirmativamente el 78,7% y lo hacen de igual manera el 80% de los profesores que desarrollan su trabajo en centros concertados, por lo que los porcentajes pueden considerarse bastante equilibrados.

Con respecto a la variable sexo, es necesario destacar que de los 344 profesores que contestaron este ítem, el 61,6%, son mujeres y 132, un 38,4% son hombres. Las mujeres en un porcentaje del 79,7% manifiestan que modifican los contenidos para los ANEAE, por un 77,6% los hombres. De todos ellos, la mayoría (34,3%), son profesores con una edad comprendida entre 41 y 50 años.

Planteada al grupo de discusión la cuestión relacionada con la selección y secuenciación de contenidos y en qué medida se han visto modificados por la presencia de alumnos con ANEAE el grupo manifestaba su acuerdo con los resultados en cuanto que de manera general no existían modificaciones que afectaran a todo el grupo clase, pero sí a los ANEAE pudiendo parecer que se seguía estableciendo un sistema paralelo. Así, se realizaron comentarios como *“refleja en un plano positivo lo que sucede, se modifican los contenidos sólo para los ANEAE”*.

Así pues, el grupo manifiesta su conformidad con el profesorado en cuanto a que la mayoría de este piensa (78,9%) que se modifican sólo para los ANEAE.

En relación a los cambios metodológicos en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo-clase, el profesorado expresa de forma mayoritaria (73,2%) que si han provocado cambios metodológicos. Por el contrario, no existe acuerdo entre los resultados obtenidos por el profesorado encuestado y las percepciones de los miembros del grupo de discusión. Ello se pone de manifiesto en expresiones como: *“Yo creo que ha cambiado poco”*; *“Es difícil el cambio. Los cambios son lentos, pero pienso que en este período de tiempo puede que se haya producido pocos cambios”*.

Los estadísticos de contraste muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el análisis de contingencia con las variables 1 (Tipo de Centro), 7 (Formación de acceso) y 9 (Número de actividades de formación complementaria relacionadas con la Educación Especial a las que ha asistido en los últimos cinco años).

Del análisis de contingencia se desprende que de los 436 profesores encuestados 319 profesores manifiestan que su metodología ha cambiado de manera significativa por la presencia en su aula de alumnos con ANEAE, lo que supone el 73,2%. Sólo para el 10,6% no ha cambiado nada, un 9,4% manifiesta que ha introducido algunos cambios y un 6,9% no contesta. De los 319 que indican cambios significativos en su metodología, 280 (87,8%) pertenecen a centros públicos mientras que son de centros privados 39 (12,2%). Ello nos pone de manifiesto que en un porcentaje elevado (74,5%) los profesores de los centros públicos introducen claramente cambios en su metodología, mientras que el porcentaje es menor en los centros concertados (65,0%).

Del total de profesores que han indicado cambios significativos en su metodología (319), el 51,1%, no han asistido a ninguna actividad de formación relacionada con la atención a la diversidad. Tan sólo el 8,8% (28 profesores) que ha asistido a más de seis actividades de formación ha realizado cambios significativos en sus metodología. Sin embargo es necesario destacar que un porcentaje alto de profesores (30,4%), han asistido a actividades de formación (entre 1 y 3) y han introducido cambios metodológicos de manera significativa

en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ocasionados por los alumnos con necesidades educativas especiales.

Tabla 2. Tabla de significación estadística.

Variable	Prueba	Valor	g. l.	Error típico asint.	T aprox.	p
Dc1. Tipo de Centro	Chi-cuadrado de Pearson	21,065	3	-	-	0,000
Dc2. El número de habitantes de la población donde se encuentra ubicado el centro está comprendido entre:	Gamma de Goodman y Kruskall	-0,150	-	0,076	-1,958	0,050
Dc3. Tamaño del Centro:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,095	-	0,083	1,146	0,252
Dp4. Sexo:	Chi-cuadrado de Pearson	7,730	3	-	-	0,052
Dp5. Edad:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,089	-	0,072	1,241	0,215
Dp6. Experiencia docente:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,118	-	0,076	1,546	0,122
Dp7. Formación de acceso	Chi-cuadrado de Pearson	52,986	21	-	-	0,000
Dp8. Especialidades para las que está habilitado en la actualidad:	Variable de respuesta múltiple	-	-	-	-	-
Dp9. Número de actividades de formación complementaria (cursos, jornadas.) relacionadas con la Educación Especial a las que ha asistido en los últimos cinco años:	Gamma de Goodman y Kruskall	-0,216	-	0,076	-2,709	0,007
Dp10. Cargo o función que ha desarrollado	Variable de respuesta múltiple	-	-	-	-	-

Situándonos en la dimensión “Los profesionales y las estructuras de apoyo”, y concretamente respecto a las funciones que lleva a cabo el profesorado de apoyo, decir que la principal función (69,7%), es la "Atención individualizada a los alumnos con ANEAE fuera del aula ordinaria". Le sigue "Colaboración con el maestro tutor en la atención a los ANEAE", con un 57,1% de los casos.

En el grupo de discusión, los resultados obtenidos en el análisis son valorados positivamente por el grupo de expertos manifestando su acuerdo generalizado, aunque no

compartiendo el porcentaje de atención individualizada, que según los profesores, se lleva a cabo con ANEAE dentro del aula ordinaria:

“Los decretos de E. Infantil y E. Primaria hablan en el artículo 18 de las funciones del profesor de apoyo a la integración especificando que la mayoría se desarrollarán normalmente en el aula, salvo para una atención mucho más concreta e individualizada como una atención psicomotriz o una rehabilitación logopédica”; “en mi experiencia como inspector yo no he visto nunca, visitando las aulas, dos profesores juntos, los he visto fuera de nuestro país”; “Yo no he tenido nunca esa suerte”; “en la experiencia con mi hijo se intentó pero el profesor tutor no quiso”

Preguntado el profesorado en relación a que aspectos referidos a la figura del maestro/a de aula ordinaria piensa que tienen mayor relevancia respecto al proceso de inclusión, el estudio de las frecuencias nos indica que los aspectos más prioritarios son las "Actitudes favorables respecto a la inclusión" y la "Formación específica en Educación Especial", seguido de la experiencia previa con ANEAE. El "Perfeccionamiento profesional que le produce este trabajo diario" quedaría en cuarto lugar y en quinto la "Estabilidad en el puesto de trabajo".

Los informantes claves del grupo de discusión manifestaban su conformidad con los resultados obtenidos por el profesorado en los cuestionarios:

“Realmente lo más importante es la actitud favorable, porque puedes no saber, pero puedes aprender”.

En referencia a la modificación de las expectativas del profesor, por la presencia de este tipo de alumnado, en un 49,5% de los casos sí se han producido cambios favorables, sin embargo el porcentaje también es igualmente elevado en el caso contrario (33,7%). En esta misma línea se postulaban las afirmaciones del grupo de discusión: *“la verdad es que cambios positivos se han producido”.*

Los estadísticos de contraste muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el análisis de contingencia con las variables 1 (Tipo de Centro), 3 (Tamaño del Centro) y 7 (Formación de acceso).

Del análisis de contingencia se desprende que de los 436 profesores encuestados 319 profesores manifiestan que su metodología ha cambiado de manera significativa por la presencia en su aula de alumnos con ANEAE, lo que supone el 73,2%. Sólo para el 10,6% no ha cambiado nada, un 9,4% manifiesta que ha introducido algunos cambios y un 6,9% no contesta. De los 319 que indican cambios significativos en su metodología, 280 (87,8%) pertenecen a centros públicos mientras que son de centros privados 39 (12,2%). Ello nos pone de manifiesto que en un porcentaje elevado (74,5%) los profesores de los centros públicos introducen claramente cambios en su metodología, mientras que el porcentaje es menor en los centros concertados (65,0%).

Del total de profesores que han indicado cambios significativos en su metodología (319), el 51,1%, no han asistido a ninguna actividad de formación relacionada con la atención a la diversidad. Tan sólo el 8,8% (28 profesores) que ha asistido a más de seis actividades de formación ha realizado cambios significativos en sus metodología. Sin embargo es necesario destacar que un porcentaje alto de profesores (30,4%), han asistido a actividades de formación (entre 1 y 3) y han introducido cambios metodológicos de manera significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ocasionados por los alumnos con necesidades educativas especiales.

Tabla 3. Tabla de significación estadística.

Variable	Prueba	Valor	g. l.	Error típico asint.	T aprox.	p
Dc1. Tipo de Centro	Chi-cuadrado de Pearson	21,065	3	-	-	0,000
Dc2. El número de habitantes de la población donde se encuentra ubicado el centro está comprendido entre:	Gamma de Goodman y Kruskall	-0,150	-	0,076	-1,958	0,050
Dc3. Tamaño del Centro:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,095	-	0,083	1,146	0,252
Dp4. Sexo:	Chi-cuadrado de Pearson	7,730	3	-	-	0,052
Dp5. Edad:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,089	-	0,072	1,241	0,215
Dp6. Experiencia docente:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,118	-	0,076	1,546	0,122
Dp7. Formación de acceso	Chi-cuadrado de Pearson	52,986	21	-	-	0,000
Dp8. Especialidades para las que está habilitado en la actualidad:	Variable de respuesta múltiple	-	-	-	-	-
Dp9. Número de actividades de formación complementaria (cursos, jornadas.) relacionadas con la Educación Especial a las que ha asistido en los últimos cinco años:	Gamma de Goodman y Kruskall	-0,216	-	0,076	-2,709	0,007
Dp10. Cargo o función que ha desarrollado	Variable de respuesta múltiple	-	-	-	-	-

Situándonos en la dimensión “Los profesionales y las estructuras de apoyo”, y concretamente respecto a las funciones que lleva a cabo el profesorado de apoyo, decir que la principal función (69,7%), es la "Atención individualizada a los alumnos con ANEAE fuera del aula ordinaria". Le sigue "Colaboración con el maestro tutor en la atención a los ANEAE", con un 57,1% de los casos.

En el grupo de discusión, los resultados obtenidos en el análisis son valorados positivamente por el grupo de expertos manifestando su acuerdo generalizado, aunque no compartiendo el porcentaje de atención individualizada, que según los profesores, se lleva a cabo con ANEAE dentro del aula ordinaria:

“Los decretos de E. Infantil y E. Primaria hablan en el artículo 18 de las funciones del profesor de apoyo a la integración especificando que la mayoría se desarrollarán normalmente en el aula, salvo para una atención mucho más concreta e individualizada como una atención psicomotriz o una rehabilitación logopédica”; “en mi experiencia como inspector yo no he

visto nunca, visitando las aulas, dos profesores juntos, los he visto fuera de nuestro país”; “Yo no he tenido nunca esa suerte”; “en la experiencia con mi hijo se intentó pero el profesor tutor no quiso”

Preguntado el profesorado en relación a que aspectos referidos a la figura del maestro/a de aula ordinaria piensa que tienen mayor relevancia respecto al proceso de inclusión, el estudio de las frecuencias nos indica que los aspectos más prioritarios son las "Actitudes favorables respecto a la inclusión" y la "Formación específica en Educación Especial", seguido de la experiencia previa con ANEAE. El "Perfeccionamiento profesional que le produce este trabajo diario" quedaría en cuarto lugar y en quinto la "Estabilidad en el puesto de trabajo".

Los informantes claves del grupo de discusión manifestaban su conformidad con los resultados obtenidos por el profesorado en los cuestionarios:

“Realmente lo más importante es la actitud favorable, porque puedes no saber, pero puedes aprender”.

En referencia a la modificación de las expectativas del profesor, por la presencia de este tipo de alumnado, en un 49,5% de los casos sí se han producido cambios favorables, sin embargo el porcentaje también es igualmente elevado en el caso contrario (33,7%). En esta misma línea se postulaban las afirmaciones del grupo de discusión: *“la verdad es que cambios positivos se han producido”.*

Los estadísticos de contraste muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el análisis de contingencia con las variables 1 (Tipo de Centro), 3 (Tamaño del Centro) y 7 (Formación de acceso).

Tabla 4. Tabla de significación estadística.

Variable	Prueba	Valor	g. l.	Error típico asint.	T aprox.	p
Dc1. Tipo de Centro	Chi-cuadrado de Pearson	16,830	3	-	-	0,001
Dc2. El número de habitantes de la población donde se encuentra ubicado el centro está comprendido entre:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,096	-	0,062	1,545	0,122
Dc3. Tamaño del Centro:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,301	-	0,064	4,609	0,000
Dp4. Sexo:	Chi-cuadrado de Pearson	4,852	3	-	-	0,183
Dp5. Edad:	Gamma de Goodman y Kruskall	-0,016	-	0,061	-0,266	0,790
Dp6. Experiencia docente:	Gamma de Goodman y Kruskall	-0,105	-	0,063	-1,666	0,096
Dp7. Formación de acceso	Chi-cuadrado de Pearson	39,440	21	-	-	0,009

En las tablas de contingencia se puede observar que de los 216 profesores que manifestaban que la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria había producido cambios favorables respecto a las expectativas que tenían de ellos, 181 (83,8%) son profesores de centros públicos y 35 lo son de centros concertados (16,2%). En la respuesta negativa, 133 profesores pertenecen a centros públicos (35,4%) y 14 a centros concertados (9,5%)

Por otra parte, los centros con mayor número de unidades (17 a 24 o más) son los que han manifestado de manera más favorable el cambio en las expectativas con los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales (60,6%). Esta misma situación se refleja en los profesores que desempeñan su labor docente en los Colegios Públicos Rurales Agrupados (100%).

Conclusiones

La dimensión “El proceso de inclusión y la atención a la diversidad en el centro y en el aula” está relacionada con tres de las problemáticas planteadas al inicio de este trabajo. La primera de ellas se centra en conocer si verdaderamente la inclusión educativa ha conseguido el fin que pretendía o, si mientras el lenguaje ha ido cambiando, los mismos grupos de profesionales están haciendo las mismas cosas que hacían antes de que el término inclusión se instalara en su quehacer profesional. Es decir, si los niños con necesidades educativas especiales reciben “otro tipo de educación” y la realidad sigue invariable.

En segundo lugar, si la inclusión educativa ha supuesto algunos avances, cambios e innovaciones o, si por el contrario, estamos jugando el mismo papel que durante muchos años jugó la Educación Especial tradicional.

Y, en tercer lugar si la integración ha hecho resonar en el profesorado la idea de alumnos diferentes con necesidades distintas que requieren respuestas diferentes.

- Con respecto a la *organización del centro*, los profesores entienden que los cambios más significativos se han producido en el agrupamiento de los alumnos. Ello nos hace reflexionar sobre la ruptura del concepto de homogeneidad tan arraigado en nuestros centros. La adecuación de los horarios, que le sigue en el orden de priorización, se mantiene como una constante que preocupa y sigue preocupando a los profesores como un elemento primordial en la organización de la institución de manera generalizada y no como consecuencia de la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales. En cambio el rol del profesor que, necesariamente ha de cambiar, tanto actitudinalmente como en el desarrollo de nuevas competencias, aparece en tercer lugar, seguido de la adecuación de espacios, que igualmente tendría que sufrir modificaciones.
- En relación a la *propuesta curricular*, el aspecto más relevante que ha generado cambios significativos en las escuelas como consecuencia del proceso de inclusión han sido los objetivos.
- El profesorado entiende que el alumnado con necesidades educativas especiales ha modificado la *selección y secuenciación de contenidos* pero específicamente para estos alumnos, siendo muy escasos aquellos docentes que siguen impartiendo los mismos contenidos para todos los alumnos. Los profesores que más modifican los contenidos corresponden a centros públicos, existiendo diferencias significativas entre profesores y profesoras.

- Los docentes reconocen que ha introducido *cambios metodológicos* en el proceso de enseñanza-aprendizaje por la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula. Ello nos hace pensar que la metodología que se pone en práctica es o puede ser lo suficientemente flexible como para que ésta no sea un impedimento a la hora de llevar a cabo posteriores adaptaciones o innovaciones. Existen diferencias significativas entre el profesorado de centros públicos y el de centros concertados, siendo los primeros los que más cambios metodológicos introducen. No existe una correlación entre los cambios metodológicos y la asistencia a actividades de formación.
- La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en sus aulas ha influido de manera notoria en la *toma de decisiones de carácter innovador*. Desde la perspectiva de la escuela comprensiva que respeta la diversidad es lógico que se planteen incertidumbres y nuevos desafíos a los profesionales que la hacen realidad y promueva la creatividad y la innovación.

La discusión y el análisis de los datos girarán en torno a las percepciones que tienen los profesores sobre las funciones de los distintos profesionales que intervienen en el proceso educativo y que constituyen los tres niveles de intervención de nuestro sistema educativo: el profesor tutor, el profesor de apoyo y miembros de los Equipos de Orientación Educativa, todos ellos con diferentes funciones. El principio básico de estas estructuras sería la complementariedad y la necesidad de generar un trabajo cooperativo interniveles. En este sentido, las funciones que lleva a cabo el profesorado de apoyo, es la "Atención individualizada a los alumnos con ANEAE fuera del aula ordinaria", seguida de la colaboración con el maestro tutor en la atención a los niños con ANEAE.

El aspecto más prioritario de la figura del maestro/a de aula ordinaria es la actitud favorable respecto a la integración, así como una formación específica en relación a la atención a la diversidad del alumnado.

Existen modificaciones de las expectativas del profesor, por la presencia de alumnado con necesidades educativas de apoyo específico, existiendo diferencias significativas entre el tipo de centro, el tamaño y la formación de acceso.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*, (Vol. 5). Londres: Routledge.
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Barton, L. (2005). Special Educational Needs: an alternative look. (A Response to Warnock M. 2005: Special Educational Needs –A New Look). Available from: www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/barton/Warnock.pdf
- Bermejo, M. L. (2007). *Actitud del profesorado ante la integración del alumnado con discapacidad en Extremadura*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Extremadura.
- Blasco, J. et al. (2010). Validación mediante el método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al Winsurf. *Agora para la educación física y el deporte*. 12, 75-94.

- Damm, X. (2011). Percepciones del profesorado frente a la integración escolar. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19 (1), 33-34
- Domingo, H. (2001). *La integración escolar. Actitudes de profesores y padres*. Madrid. Universidad Complutense
- Fernández Batanero, J. M^a (2014). Strategies for Inclusion in the Face of Social Exclusion. Case Study in Andalusia (Spain). *En: European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 415-428.
- Fernández Batanero, J. M^a (2013). Competencias Docentes y Educación Inclusiva. *En: Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2013. 15 (2), 82-99 .
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M^a y Hernández Fernández, A. (2013). El Liderazgo Como Criterio de Calidad en la Educación Inclusiva. *En: Estudios Sobre Educación*. 24, 83-102.
- Miles, S. (2005). *Inclusive Education. Key issues and debates: Mainstreaming disability in development. The example of Inclusive Education*. Phnom Penh: Cambodia.
- Torres González, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 no 1 · 2012, pp. 45-70
- UNESCO (1994). *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality. The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. París: UNESCO. UNESCO: Salamanca. Available from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- UNESCO (2009). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.
- UNESCO (2010). *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la EPT mundial*. Paris.
- UNESCO (2011). *Portal Educación Inclusiva*. Santiago de Chile. Extraído desde <http://portal.unesco.org/geography/es/ev>
- Villa, R.A. & Thousand, J. S. (2005). *Creating an Inclusive School*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Anexos

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EN LA PROVINCIA DE JAÉN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

José Antonio Torres González

CUESTIONARIO

A. DIMENSIÓN: SOCIO-PROFESIONAL

A.1. DATOS DEL CENTRO

1. Tipo de Centro:

- Centro Público.....
- Centro Concertado.....

2. El número de habitantes de la población donde se encuentra ubicado el centro está comprendido entre:

- 0 y 1000 Habitantes.....
- 1000 y 5000 Habitantes.....
- 5000 y 10000 Habitantes.....
- 10000 y 25000 Habitantes.....
- Más de 25000 Habitantes.....

3. Tamaño del Centro:

- Escuelas Unitarias.....
- Menos de Ocho unidades.....
- De nueve a dieciséis unidades.....
- De diecisiete a veinticuatro unidades.....
- Más de veinticuatro unidades.....
- Colegio Público Rural Agrupado.....

A.2. DATOS DEL/DE LA PROFESIONAL

4. Sexo:

- Mujer.....
- Hombre.....

5. Edad:

- Menos de 25 años.....
- Entre 26 y 30 años.....
- Entre 31 y 35 años.....
- Entre 36 y 40 años.....
- Entre 41 y 50 años.....
- Más de 50 años.....

6. Experiencia docente:

- Menos de 2 años.....
- Entre 2 y 5 años.....
- Entre 6 y 10 años.....
- Entre 11 y 20 años.....
- Más de 20 años.....

7. Formación de acceso

- Maestro de Primera Enseñanza.....
- Diplomatura de Profesorado de EGB Plan 77
 - Preescolar.....
 - C. Sociales.....
 - Matemáticas/C. Naturales.....
 - Filología.....
 - Educación Especial.....
- Diplomatura de Maestro
 - E. Infantil.....
 - E. Primaria.....
 - E. Musical.....
 - E. Física.....
 - Educación Especial.....
 - Lengua Extranjera.....
 - Audición y Lenguaje.....
- Licenciatura en Pedagogía/Psicopedagogía.....

8. Especialidades para las que está habilitado en la actualidad:

- Preescolar/Educación Infantil.....
- Ciclo Inicial y Medio/Educación Primaria.....
- Lengua Castellana y Literatura.....
- Filología: Lengua Castellana e Inglés.....
- Filología: Lengua Castellana y Francés.....
- Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza.....
- Ciencias Sociales.....
- Educación Física.....
- Pedagogía Terapéutica.....
- Audición y Lenguaje.....
- E. Musical.....
- E. Especial.....

9. Número de actividades de formación complementaria (cursos, jornadas...) relacionadas con la Educación Especial a las que ha asistido en los últimos cinco años:

- Ninguna.....
- De 1 a 3.....
- De 4 a 6.....
- Más de 6.....

10. Cargo/Función desarrollada y años durante los que los ha ejercido:

<u>Cargo/Función</u>	<u>Años</u>
Tutoría.....	<input type="checkbox"/>
Dirección.....	<input type="checkbox"/>
Jefatura de Estudios.....	<input type="checkbox"/>
Secretaría.....	<input type="checkbox"/>
Coordinación de Ciclo.....	<input type="checkbox"/>
Apoyo a Ciclo.....	<input type="checkbox"/>
Apoyo a la integración.....	<input type="checkbox"/>
Otros.....	<input type="checkbox"/>

B. DIMENSIÓN: LA INTEGRACIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES DEL CENTRO

11. ¿El Proyecto de Centro contempla explícitamente la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales?

- SÍ.....
- NO.....
- Observaciones _____

12. ¿Se contemplan en el Proyecto modificaciones de infraestructuras tales como: servicios adaptados, supresión de barreras arquitectónicas...?

- SÍ.....
- NO.....
- Observaciones _____

13. En caso afirmativo, ¿se han llevado a efecto las modificaciones contempladas en el Proyecto de Centro?

- SÍ.....
- NO.....
- En parte.....
- En caso negativo explique las causas.....

14. ¿Aparecen en el Proyecto de Centro los criterios de evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales?

- SÍ.....
NO.....

15. ¿Aparecen en el Proyecto de Centro los criterios de promoción de ciclo para los alumnos con necesidades educativas especiales?

- SÍ.....
NO.....

16. Si ha contestado afirmativamente la pregunta anterior, ¿cuáles son, de los que se relacionan a continuación, los criterios de promoción acordados?

- a) En función de la media del grupo.....
b) De forma automática.....
c) De acuerdo con los criterios de evaluación establecidos en su ACI.....
d) Otros (Especificar)_____

C. DIMENSIÓN: EL PROCESO DE INTEGRACIÓN Y LA ATENCIÓN

A LA DIVERSIDAD EN EL CENTRO Y EN EL AULA

17. ¿En cuáles de estos aspectos del proceso de integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales en la escuela ha producido cambios más significativos? Priorícelos asignando un 1 al más relevante y así sucesivamente

- a) Organización del Centro: Agrupamiento de alumnos.....
Roles de los profesores.....
Adecuación de los espacios.....
Adecuación de los horarios.....
Promoción curso/ciclo.....
Otros (Especificar)_____
- b) Organización del aula: Agrupamiento de alumnos.....
Adecuación del espacio.....
Adecuación de horarios.....
- c) Propuesta curricular: Objetivos.....
Contenidos.....
Metodología.....
Recursos materiales.....
Actividades.....
Evaluación.....
Otros (Especificar)_____

- d) Actitudes de la comunidad educativa:
- Alumnos.....
 - Profesores.....
 - Familia.....
 - Entorno.....
 - Otros (Especificar)_____

18. ¿La selección y secuenciación de contenidos que Vd. Imparte se han visto modificados por la entrada en el aula de alumnos con necesidades educativas especiales?

- a) Sigo impartiendo los mismos contenidos para todos los alumnos.....
- b) Se han modificado los contenidos para todos los alumnos.....
- c) Se han modificado los contenidos para los alumnos con n.e.e.....

19. ¿Los alumnos con necesidades educativas especiales han provocado algún cambio metodológico en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo-clase?

- a) Mi metodología no ha cambiado.....
- b) Mi metodología ha cambiado significativamente.....
- c) Mi metodología ha sufrido algunos cambios.....

20. Ordene de mayor a menor los siguientes ámbitos en función del mayor o menor tiempo de dedicación en su trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales

- a) Lógico-matemática.....
- a) Comunicación.....
- b) Psicomotricidad.....
- c) Lectoescritura.....
- d) Experiencias.....
- e) Expresión Artística y Corporal.....
- f) Lógico-matemática.....

21. ¿Qué hace Vd. Cuando un alumno precisa un cambio en el desarrollo de las actividades previstas?

- a) Lo ignoro.....
- b) Modifico el ritmo establecido y tomo decisiones alternativas.....
- c) Otras (especificar)_____

22. ¿Han influido los alumnos con necesidades educativas especiales en la flexibilización y/o toma de decisiones innovadoras por su parte en el aula?

- a) Sí.....
- b) No.....

23. ¿Realiza actividades diferenciadas para el proceso de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales?

- a) Sí.....
- b) No.....

24. En caso afirmativo, indique las que utiliza más asiduamente

25. ¿Gran parte de sus decisiones en el aula van destinadas a que los alumnos con necesidades educativas especiales mejoren su nivel de participación y relación en el grupo o bien se dirigen esencialmente a la adquisición de contenidos académicos?

- a) A que los alumnos mejoren su nivel de participación y/o relación.....
- b) A que los alumnos adquieran contenidos académicos.....
- c) A una integración de ambas.....

26. ¿Quién/quienes realiza/n la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que Vd. atiende?

- a) El profesor tutor.....
- b) El profesor de Apoyo.....
- c) El profesor tutor y el profesor de apoyo conjuntamente.....
- d) El Equipo de Orientación Educativa adscrito a su centro.....
- e) El profesor tutor, el profesor de apoyo y el Equipo de Orientación Educativa.....
- f) Otros (Especificar) _____

D. DIMENSIÓN: LOS PROFESIONALES Y LAS ESTRUCTURAS DE APOYO EDUCATIVO

27. Señale entre las siguientes funciones cuáles son las que lleva a cabo el profesor de apoyo de su centro:

- a) Asesoramiento en la elaboración y desarrollo del currículum.....
- b) Atención individualizada a los alumnos con n.e.e. dentro del aula ordinaria.....
- c) Atención individualizada a los alumnos con n.e.e. fuera del aula ordinaria.....
- d) Colaboración con el profesor tutor en la atención a los alumnos con n.e.e.....
- e) Otras (Especificar) _____

28. ¿Colabora en su centro el Equipo de Orientación Educativa de la Zona?

- a) Sí.....
- b) No.....
- En caso afirmativo ¿Cuántas horas a la semana?.....

29. Entre las siguientes funciones ¿Cuáles son las que el Equipo de Orientación Educativa desarrolla en su centro?

- a) Prevención educativa.....
- b) Detección y valoración multidisciplinar.....
- c) Colaboración en la elaboración y seguimiento de las adaptaciones curriculares..

- d) Orientación vocacional y profesional.....
- e) Asesoramiento a los profesores.....
- f) Información y asesoramiento a padres.....
- g) Otras (Especificar)_____

30. ¿Colabora en su tutoría con otros profesionales distintos a los del centro y a los de los Equipos de Orientación Educativa?

- a) Sí.....
- b) No.....
- En caso afirmativo ¿Cuáles?_____

31. ¿Quién/quienes realiza/n las adaptaciones curriculares de los alumnos con necesidades educativas especiales que tiene Vd. en su aula?

- a) El profesor tutor.....
- b) El profesor de Apoyo.....
- c) El profesor tutor y el profesor de apoyo conjuntamente.....
- d) El Jefe de Estudios.....
- e) El Equipo de Orientación Educativa.....
- f) Otros (Especificar)_____

32. ¿Cuáles de los siguientes aspectos referidos a la figura del profesor/a de aula ordinaria piensa que tiene mayor relevancia respecto al proceso de integración? Ordénelos del 1 al 5 siendo el 1 el de mayor relevancia y 5 el de menor.

- a) Estabilidad en el puesto de trabajo.....
- b) Experiencia previa con niños de necesidades educativas especiales.....
- c) Formación específica en Educación Especial.....
- d) Actitudes favorables respecto a la integración.....
- e) Perfeccionamiento profesional que le produce el trabajo diario.....

33. La presencia de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria ha modificado las expectativas que Vd. tenía respecto a estos niños?

- a) Sí, se han producido cambios favorables respecto a las expectativas.....
- b) Sí, me han decepcionado respecto a las posibilidades que esperaba de ellos.....
- c) No se han producido cambios respecto a las expectativas.....

34. ¿Qué aspectos de su formación le han ayudado más en el trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales?

35. ¿Cuáles piensa que son las necesidades de formación prioritarias para los profesionales que atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales?

36. A partir de su experiencia en relación a la atención de los niños con necesidades educativas especiales ¿qué aspectos piensa que se tendrían que mantener, cuáles cambiaría, cuáles eliminaría y cuáles añadiría?

Autores

Dr. José Antonio Torres González. Departamento de Pedagogía. Área Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Jaén. Paraje Las Lagunillas s/n. 23071, Jaén. Email: jtorres@ujaen.es.

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED (Madrid). Catedrático de Universidad, adscrito al Dpto. de Educación de la Universidad de Jaén. Su línea de investigación principal se relaciona con la educación inclusiva y los procesos educativos en contextos de diversidad.

Dr. José María Fernández Batanero. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, C/ Pirotecnia, S/N, 41013, Sevilla. Email: batanero@us.es

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla (España). Profesor Titular de Universidad, adscrito al Dpto. de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Su línea de investigación principal se relaciona con la atención a la diversidad, educación inclusiva y TIC en contextos de diversidad.

Butenk, A., Chistokhina, A. (2015). Inclusion education: analysis of Russian teachers' expectations and important aspects of school personnel training. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 201-209.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214401>

Inclusion education: analysis of Russian teachers' expectations and important aspects of school personnel training

Andrey Butenk, Anna Chistokhina

Ph.D., Associate Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

Abstract

The paper presents a conceptual framework and foundation retraining program for primary school teachers, mastering the basics of inclusive pedagogy. The program is developed on the basis of the activity approach, the concept of "reflective practice", taking into account the principle of normalization of life B. Nire.

Key words

Inclusion Education; Retraining for teachers; Reflective Practice; Normalization.

La educación inclusiva: análisis de las expectativas de los profesores rusos y aspectos importantes en la formación de los docentes

Resumen

El artículo presenta un marco conceptual y un programa de reentrenamiento para el profesorado de educación primaria, que se centra en los conceptos básicos de la pedagogía inclusiva. Este programa de formación se desarrolla desde el enfoque de la actividad, el concepto de "práctica reflexiva", teniendo en cuenta el principio de normalización de la vida de B. Nire.

Contacto

Anna V. Chistokhina, Siberian Federal University Krasnoyarsk, Russia +7(908)203-66-55
annachistokh@ya.ru

Palabras clave

Educación Inclusiva; formación del Profesorado; Práctica Reflexiva; Normalización.

Introducción

Since the middle of 1990th, based on world-wide practices of inclusive education, training and development of a handicapped child's personal potential, Russia has set a strategy for integration of the children with special needs with modern society. However, modern society demonstrates slow movement on the road of educational and social integration of handicapped children. Most of mentally and functionally challenged child population suffers constraints of social isolation and drastic problems on interaction with other children. The children are also deprived of the opportunity for physical social contacts and accessible high-quality education.

Bengt Nirje [6] emphasizes in his felicitous manner that isolation and segregation foster ignorance and prejudice, whereas integration and normalization of life of people with disabilities who get an opportunity of living together with their parents or by themselves in conventional circumstances improve human relationships and understanding, social tolerance and integration of an individual and society.

At the same time, numerous research studies reveal that education as such is able to seriously reduce the risk of social alienation of disable children as well as, on the other hand, to increase negative social implication of intolerant attitude of society to people with special needs.

That way, we could talk about an urgent need for development and implementation of such state-supported and public-backed educational technologies that would lead to notable increase of opportunities for workable educational inclusion and social integration of children with special needs.

But despite apparent simplicity and clarity of the task, search of effective approaches, models and technologies of educational integration in Russia encounters strong barriers in the form of fixed stereotypes, old and tired educational technologies and educational players' low motivation for introducing of state-of-the-art changes.

As an example, some research findings reveal that parents of ordinary schoolchildren often express fear that inclusive education might have negative impact on the education of their 'normal offspring'. Besides, introduction of inclusive education at school requires major change in the school schemes of life in order to make the social part of pupils' everyday routine more open, engaging (at least not excluding) for children with special needs.

By now, some rare successful cases of inclusive education in Russia have underexplored which does not allow summarize the results and disseminate educational experience. Another point to be emphasized is that mass implementation of inclusive education in Russian schools require an availability of well-thought recourse-based strategy of education authorities, permanent media and communication support, and local community assistance.

Considering all the mentioned factors, the key condition of success of educational inclusion is a teacher's ownership of specific competences which enable him to effectively and smoothly manage the educational process connecting different children (the ones with learning disabilities among others) with various levels of development and socio-educational experience. The organization of specially designed and shaped in-service training should be recognized as a pre-condition of building such specific competences. A number of studies in the area of adult education show that, as a rule, short-term training

courses do not lead to significant growth of required competences and beneficial change of professional modes.

At the same time, participation in longer educational programs and courses (length of 250-800 hours) involves motivational and personal components and brings to better probability of such underlying changes.

The content of professional in-service teachers' training should be shaped in accordance with their objectively revealed competence gaps. For target-focused program's content design, we studied some professional modes of the group of teachers from Uyarsky district in Krasnoyarsky krai, with whom shortly after an approbation of in-service teachers' training started up.

Four topical clusters of teachers' assertions were taken into consideration:

1. teachers' perception of school and their work;
2. teachers' policy towards interaction with parents;
3. what they value in children;
4. what they focus on in the situation of a dynamic action of a pupil (for example, when a pupil is asking a question)

1. In the first cluster, we estimated the level of harmonic attitude of the teachers to their educational work in broad terms, in the belief that life of any person includes dozens of manifoldspheres and activities. That is why predominant devotion to work could be taken for unhealthy distortion, similar to addiction. Analysis of teachers' feedback answers showed that about a quarter of respondents chose the option "school is everything in my life", meanwhile three quarters revealed more harmonic teachers' attitude to work. They named various areas of interest and assured their lives are not limited by school and work only.

2. Analysis of teachers' policy towards interaction with pupils' parents uncovered some interesting and impressive data. Four groups were noted in accordance with produced answers. The first group, a bit larger than the others, focus on formal measurable characteristics of pupil learning and behavior. The second group play the role of 'authorities on everything': they are aware of the parents' family problems concerning not only education, but life at large, they offer consultations on everything and try to find solutions to the problems. Teachers from the third group do their best to build trust-based relations with parents, talk to them about upbringing and education and try to turn parents into their partners and team-mates. Teachers from the fourth group try to answer parents' needs; they want to understand what pupils' parent want and fit their expectations (a teacher takes the role of the teacher-led). Quantitatively, the second, the third and fourth are approximately equal.

3. What characteristics do teachers value in children? Teachers were allowed to choose several options for this question; that is why synonymic and similar qualities were extracted and graded. The generalized sets show teachers' value priorities in respect of qualities, characteristics or peculiar properties of their pupils.

- *Immediacy, honesty, openness and sincerity* are the most frequently referred to.
- The same degree of appreciation goes to *curiosity, intellectual interest, thirst for study, and thirst for new knowledge*.
- The third set fairly lags behind: *commitment, industry, orderliness, and determination*. *Kindness* made a separate group as the least referred to.
- *Intellectual sense of humour* as an expectable and desirable distinctive characteristic is mentioned rarely if ever.

As can be seen from the above collected teachers' expectations, a role model of an ideal pupil comprises the following traits: large majority of pupils in the class should approve themselves as open, sincere, honest, curious, eager for study personality. Noticeable

amount of pupils possess such characteristics as commitment, industry, orderliness, and determination as well as kindness.

It must be recognized that no one referred to such traits as cooperativeness, ability to work in groups or in teams. On this premise, we suppose that the teachers underuse group-work activities in their work. It leads to the hypothesis that the teachers with such expectations would bear serious problems in implementation of inclusive education, because inclusion is based upon the idea of cooperation and teamwork.

4. Feedback answers on the situations of active interaction, teacher's response on pupil's spontaneous questions, and growing degree of uncertainty are exemplary indeed. We split them into four groups:

- The first group which made the majority (about 65%) focus on their own action.
- The second group (about 15%) concentrate on their own feelings and emotions, evoked by the pupil's action ("I would be surprised", "I would be glad for him", "I would be confused", etc.)
- The third group (about 15%, too) think on what is happening with the pupil, his cognitive processes, on how he is interested in or surprised by the content of the teacher's response.
- The fourth and the least group (about 5%) are deep inside the methodological side of their actions in the classroom. The representatives from this group take the situation of their own response to the pupil as a specifically built for the rest of the class case study, where the others may take a lesson from both - observation and, probably, participation in the process of interaction.

In our research, we proceed from the viewpoint on inclusion and return to the idea that the teacher should possess sensitivity and ability to transform spontaneous situations of Teacher-Pupil or Pupil-Pupil interaction in the classroom into the situations of inclusive educational process. However, the first and second groups of teachers are too much concentrated on themselves, and it can impede progress of inclusive education.

Turning to the data under our consideration, the results gained from the teachers' survey, peculiarities of their professional modes against our vision of inclusion core, we designed the curricula for in-service training in inclusive schools. At the moment, the program approbation is being piloted.

The model of in-service teacher training and availability principle

One of the priority directions of Russian educational system development is quality assurance of availability of an up-to-date preschool and primary education.

An availability principle in education was first introduced in the school practice by Jan Amos Komensky (also known as John Amos Comenius). His idea of the principle implementation has not receded into the background even today. Komensky's algorithms interpreting availability as forming-up the sequence of instructions – from easy to difficult, from known to unknown, from simple to complex, from near to far – became the solid educational tool-box.

However, a number of new interpretations of the availability principle have appeared over the last forty years. M.A. Danilov and M.N. Skatkin [2] render the availability principle as a measure of feasible hardness. N.G. Kazansky and G.S. Nazarova consider the availability principle as the principle of opportuneness. This interpretation describes the essence of the principle as a necessity of building the educational process in accordance with not only up-close opportunities of children, but also with needs of cultural development of society, queries of scientific and technical development and socio-cultural requirements for the

younger generation. In that way, the principle means compliance with the requirements of scientificity, and sociocultural dependence of the educational process. Another interesting interpretation is offered by V.I. Zagvyazinsky [4] who takes an availability principle as a certain measure of challenge faced by a pupil within the process of systematic activity in the zone of proximal development.

P.N. Pidkasisty [7] considers that an availability principle in education assumes particularities of child development, material analysis, and such an educational management under which no one would suffer neither intellectual and moral, nor physical overpressure. At the same time, availability is not equal to challenge-free study, seeing that study requires efforts for achievement of the objectives. These difficulties should strengthen the pupil, support his development, increase the learning effects, but not destroy his capabilities.

In 1980th, V.V. Davydov revises some conventional didactic principles. He offers to replace an availability principle by the principle of developmental teaching, when the educational content entails the development of the child. Some new light on the availability principle was shed by V.V. Zavoloka who sees it as unanimity of the accessible and inaccessible in education. He is convinced that this definition reflects the dialectic nature of the notion *availability*.

The peculiar feature for the current school development is improving of practical-orientation, interactivity, scientific education which develops simultaneously with the opening of numerous profiled schools and classes, creation of a new type of educational institutions (high schools, lyceums, colleges and so on). The increasing in number of schools implementing the various options of individual approach to the pupils also requires clarification of the principle of availability for education. That's why under present conditions the problem of education availability is actual.

In our view inclusive education is another productive interpretation of the principle of availability. Thus, summing up the abovementioned various interpretations of the concept of the "principle of availability", the following essential characteristics of this principle can be picked out:

- is a criterion for the selection of educational material, mentioning its difficulty level;
- reflects the relevance of content, methods, forms, resources, scope of educational material and age characteristics of pupils and specified education results;
- requires taking into account the overall average level of pupils education;
- allows to build a map of pupils overcoming various cognitive difficulties;
- determines the extent for feasible difficulties in the development of educational content
- takes into account the individual differences and characteristics of pupils
- sets the pace and nature of group forms of educational activity organization
- determines the measure of interactivity for used tasks.

Retraining program is intended to support the activities of teachers of educational institutions for the development of technologies of inclusion, enabling the children with typical and developmental disabilities to incorporate into a single educational process.

The program purpose is to prepare teachers, teams of institutions for the development and implementation of educational programs enabling the children with typical and developmental disabilities to fully incorporate into a single educational process.

Program objectives:

- to ensure the studying of the conceptual foundations of inclusion and integration.
- to ensure the studying of methodological tools of additional learning and teaching materials development permitting the teachers to implement effective training and educational processes for the children with different capabilities.
- to develop additional educational and methodic materials based on the ideas of inclusion and integration, approvals experience.
- to ensure the development of package of normative and methodological materials required to implement effective training and educational process [3].

Distinctive features of the retraining program are met in its didactic, methodological and organizational bases.

The didactic foundation for the program is the activity approach, according to which the development of the necessary competencies of its participants is carried out during the practical work of teachers themselves [3]. This means that the program participants master the content of the program in the process of development of additional educational and methodological materials letting the teachers to implement the effective training and educational processes involving children with different capabilities. A distinctive feature of this method of organization for the development program content is a mandatory requirement to create the own variations of additional educational and methodological materials by the program participants and testing of the materials in their educational institution.

The methodological concept which is put in the base of qualification training program, is the concept of "reflective practice", according to which the training and educational activities of the program participants are built according to the formula "orienting ideas and concepts – actions, testing - identifying problems - reflection activities, reformulation of the original idea / representations - remodeled, more perfect action". Thus, the retraining program is a repetitive cycle of the following types of work:

- The development of orienting ideas and concepts;
- Carrying out the professional testing;
- Identification of the problem and the organization of professional reflection;
- Realization of a better piece of studied activities;
- Methodical design of studied activities.

The principles of accessibility and command training are used as the organizing principle of the program, which means the realization of the program of retraining for the team of educational institution [1]. In the framework of the program those forms and methods of classes are used that allow the institution team to study new methods of organization, cooperation and self-organization, a new culture of pedagogical labor.

Taking into account the current views on the nature of competence we, after a number of authors, identify three of its main structural components: value, cognitive and instrumental components. We believe that the retraining program will only be more likely effective if sufficient attention is given to all three structural components of competencies within the

particular group of competent humanistic-oriented teacher competencies that enable him to effectively conduct the educational process with the participation of children, with different levels of development, cultural and educational experience (including the participation of children with disabilities).

Implemented within the framework of the program of retraining primary school teachers consists of three main topic blocks. Within each of the blocks is proposed to implement the following set of modules.

Cognitive component- the theoretical oriented module

Typology of deviant development; Methodological foundations of inclusive pedagogy; the content of education in an inclusive model; Concepts, models and support practices.

Technological (instrumental) component - the module "Methods of work of the teacher in the inclusive education process"

Methods of training sessions subject in inclusive educational process; Organization of the educational process in an inclusive model of education; Working tools for the inclusive class teacher (anthropological observation practices, method of analysis of a particular case, the practice of critical thinking in the implementation of inclusion, coaching techniques to the educational process, teaching design).

Practices for personal growth (value-emotional component) - The "Professional and personal competence" module

Personal psychotherapy program participants (group training); Art practices (workshops on areas); Body practices (presentations on areas or trial classes at the recommended sections and studios); Demonstration coaching sessions; Practices for critical thinking for personal growth (training).

Module "Professional Workshop"

Professional workshop is an implementation of professional trial for program participants under supervision of colleagues (the other participants in the program or one of the leading training program courses) followed by a discussion and analysis of the event.

References

- Butenko A.V. , Chistokhina A.V. , Retraining of teachers as part of the task of increasing access to education for children with disabilities, International Scientific School of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk, 2014, №5, 61 – 64. Russian
- Davydov V.V. The problems of development education. – M.: Pbl. «Academy», -2004. –288 p.
- Fundamentals of inclusive pedagogy: theoretical bases, models and methodology of the analysis of practices: Monograph / A.V. Butenko, A.V. Chistokhina, I.S. Bagdasarian et al. - Krasnoyarsk: Sib. Feder. University Press, 2012. - 232 p.

- High school didactics. Some of the modern didactics problems / under M.A. Danilov and M.N. Skatkin. - M.: Prosvetschenie, 1975. – 303p. Zagvyazinsky V.I. Methodology and the methodics of didactical studying / V.I. Zagvyazinsky. - M.: Pedagogika, 1982. – 160p.
- Ishalin A.S. Diagnosis-technology operation of didactical availability as the base for pupils educational quality rise: autoref. dis... cand. ped. sciences. - Yoshkar-Ola, 2003. – 19p.
- Nir'e, B. The principle of normalization and the service for the intellectual disabled people / B. Nire // The life normalization in closed institutions for the people with intellectual and other functional disabilities; under K. Grunevald. – SPb. : S.-Petersb. In-te of Early Intervention, 2003. – P. 61–95.
- Pedagogics: suppl. Material for the students of ped. Institutes and ped. colleges / under P.I. Pidkasisty. - M.: Russian Pedagogical Community, 2006. - 608 p.

Authors

Andrew V. Butenko (Ph.D.) is Associate Professor at Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

He has worked in the area of education for more than 25 years, initially as a teacher and tutor in intensive school for gifted children and then as a classroom teacher in regular school. And then as a University Professor since 1987. He has extensive experience in Education and Social projects. He is an active researcher and has written a number of books and articles focused on critical thinking, education within whole life and school personnel training. In recent years he has worked as a consultant on different areas of Education and Social Integration in Krasnoyarsk territory and some other regions of Russian Federation

Anna V. Chistokhina (Ph.D.) is Associate Professor at Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

She has worked in the area of education and social support for more than 20 years, initially as a teacher and tutor in intensive school for gifted children and then as a University Professor since 1988. Also she has worked as a classroom teacher in regular school and also as a social pedagog in rehabilitation center for children with special needs. She has extensive experience in Education and Social projects. She is an active researcher and has written a few books and articles focused on inclusive education, social integration and rehabilitation, school personnel training

Miscelánea

Cassullo, G. L. & García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 213-228.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>

Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio

Gabriela Livia Cassullo^{1,2}, Livia García Labandal^{1,3}

¹ Universidad de Buenos Aires (Argentina), ² Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), ³ Instituto del Profesorado de Educación Especial ISPEE. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina)

Resumen

Profundizar en el estudio de los aspectos psicosociales referidos a las competencias socioemocionales y considerar las relaciones existentes con el afrontamiento, en tanto recursos para afrontar la adversidad con éxito, es un desafío apasionante para la investigación con futuros docentes que deberán integrarse a contextos educativos y afrontar múltiples situaciones estresantes surgidas de la tarea misma. Los profesores se enfrentan a sucesos vitales estresantes que según la literatura se visualizan en la violencia, exclusión social, la conflictividad familiar y la incapacidad de la escuela para compensar las carencias y desigualdades, entre otros. Cuando se habla de inteligencia emocional en el contexto educativo no se puede dejar de lado el importante papel del profesorado en este campo.

Este estudio se propone analizar las competencias socioemocionales instrumentadas por los futuros profesores del Instituto Superior del Profesorado Superior J.V. González de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, al afrontar estresores vitales específicos a la práctica docente.

Palabras clave

Competencias socioemocionales; afrontamiento; futuros docentes; práctica docente.

Contacto

Gabriela Livia Cassullo gabicassu@live.com.ar Pinto 4876 CABA 1429 Buenos Aires, Argentina. Proyecto de Investigación-Unidad Interdepartamental de Investigaciones del Instituto Superior J. V. González (UIDI) "Las competencias socio emocionales y su relación con el afrontamiento de factores estresantes en la futura práctica profesional del docente. Un estudio comparativo entre estudiantes de 1° y 4 ° años de diferentes carreras del Instituto Superior del Profesorado J.V. González."

Study of Social and Emotional Competences and its Relationship with Coping in Future Professors of Secondary Schools

Abstract

To deepen in the study of psychological and social aspects referring to social and emotional competences and consider the real relationships with coping (understood as resources to cope with adversity with success) it becomes an intense challenge for investigation with future professors that will become part of educational contexts and will cope with several stressful situations generated by the task itself.

Professors face stressful life events that according to the publications in this field, it is connected to violence, social marginalization, family conflicts, and lack of ability from the school to compensate social and economical gaps, among others. When referring to emotional intelligence at educational contexts, its important role in teaching institutes can't be left aside.

This study proposes analyze social and emotional competences among future professors studying at Instituto Superior del Profesorado Superior J.V. González in Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, when coping with vital stressors concerning teaching practice.

Key words

Social and emotional competences; coping; future professors; teaching practice.

Introducción

La Educación promueve el desarrollo de los seres humanos. Pero... ¿Qué es el desarrollo impulsado desde las Escuelas? Una de las funciones de la educación es la adaptación social del individuo y fomentar su integración en la sociedad. En la socialización cada sujeto, en interacción con otros, desarrolla las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para la participación eficaz en la sociedad. (Van der Zanden, 1986). En tanto comunidad educativa, la escuela puede cumplir un rol protagónico como agente de salud mental, en la medida en que sea capaz de generar acciones que la promuevan. La escuela que constituye una organización social con entidad por sí misma, está enmarcada en contextos sociales más amplios desde los que, sin duda, adquiere su sentido.

Dado que la docencia se convirtió en una de las profesiones que mayor estrés genera, resulta necesario y relevante contar la mirada y análisis que futuros docentes puedan brindar sobre los estresores cotidianos de la profesión. No sólo contemplar pensamientos y acciones, sino también los sentimientos y emociones que suscitan. Los conocimientos que hoy resultan fundamentales mañana pueden no serlo, pero siempre será válida nuestra capacidad de no dejarnos llevar por determinados estados emocionales y de poner la emoción al servicio de la razón. De allí la importancia de profundizar acerca de un concepto que desde hace más de una década ha venido generando mucho interés entre legos (Goleman, 1995) y científicos (Mayer & Salovey, 1997): la inteligencia emocional. Desde mediados de los años 90 el progresivo interés en el estudio de la Inteligencia Emocional ha contribuido al redescubrimiento de las competencias socioemocionales. Numerosas contribuciones científicas han demostrado las importantes relaciones existentes entre

competencias socioemocionales e inteligencia emocional (Wong & Law, 2002) especialmente debido a que el continuo desarrollo de instrumentos para la evaluación de la inteligencia emocional está contribuyendo notablemente a la expansión de este ámbito de investigación (Pérez, Petrides & Furnham, 2005). Diversos estudios señalan las implicaciones de la Inteligencia Emocional y de las competencias socioemocionales para la satisfacción en la vida, el afrontamiento de situaciones estresantes, el desarrollo de una carrera, etc. (Pérez, 2003)

Clauder (2008) plantea que la enseñanza y educación de los niños y adolescentes siempre ha sido una experiencia profundamente social y emocional. En 1991, Casullo define a la función docente como la de un mediador entre el sujeto ubicado en el lugar del que desea o tiene que aprender (alumno) y el objeto (materia o disciplina que intenta explicar un aspecto de la realidad social, cultural, natural o metafísica), cuyo ejercicio exige una puesta en práctica permanente de nuestras capacidades para relacionarnos con otros seres humanos, alumnos, padres, colegas, autoridades. ¿Se capacita a los futuros profesores al respecto?

Cuando se habla de inteligencia emocional en el contexto educativo no se puede dejar de lado el importante papel del profesorado en este campo. Las evidencias empíricas acerca de la adaptación social en las escuelas y la inteligencia emocional destacan el papel de las habilidades emocionales relacionadas con el aprendizaje y la adaptación social. Un estudio llevado delante por Lopes, Salovey y Strauss (2003) indica que los alumnos que puntuaban más alto en inteligencia emocional mostraban mayor satisfacción en sus relaciones interpersonales, mayor apoyo parental y tenían menos conflictos negativos que los que puntuaban bajo en inteligencia emocional. Parker, Creque, Harris, Majeski, Wood y Hogan (2002) hallaron una potente asociación entre el éxito académico de los adolescentes con las principales dimensiones de inteligencia emocional, en las áreas interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés. Esto lleva a pensar que el desarrollo de habilidades de regulación emocional en jóvenes puede resultar una herramienta útil para afrontar emociones negativas emergentes en diversos contextos sociales y/o de aprendizaje y convertirse en un elemento facilitador de su efectividad en la resolución de problemas y en el procesamiento de la información. Según Bisquerra Alzina (2007) cuando los profesores han adquirido competencias emocionales están en mejores condiciones para relacionarse positivamente y mejor con el alumnado, con el resto del profesorado y con las familias. Esto ayuda a aumentar la eficiencia de la educación. Por otra parte, el profesorado formado en educación emocional puede contribuir al desarrollo de las competencias emocionales de su alumnado, sabiendo que no se trata de hacer cosas, rellenar fichas o empollar contenidos; sino de utilizar técnicas activas como la reflexión, introspección, juegos, relajación, concentración, respiración, actividades prácticas de interacción social.

Mearns y Cain (2003) han llegado a la conclusión de que los profesores que se perciben así mismos como poseedores de cierto grado de habilidad para regular sus emociones utilizan más estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el entorno académico, experimentan menos consecuencias negativas de estrés y mayor realización personal. En España, varios estudios han evaluado también el papel de la Inteligencia Emocional en la interacción escolar. Se ha encontrado un mayor uso de estrategias de supresión de pensamientos negativos y mayor ajuste emocional en los profesores que se perciben con mayor Inteligencia Emocional, sobre todo aquellos con mayor capacidad para reparar las emociones negativas.

Cuando nos detenemos en las características según género de los profesores en relación a la habilidad para percibir, regular y comprender las emociones, algunos estudios revelan que las mujeres presentan mayor atención y percepción de las emociones y los varones

mayor regulación (Bueno García, Teruel Melero & Valero Salas, 2006; Palomera Martín, Gil-Orlarte Márquez & Brackett, 2006; Molero López-Barajas, Ortega Álvarez & Moreno Romero de Ávila, 2010).

Complementariamente, las competencias emocionales para Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) son el conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, favoreciendo los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales y la solución de problemas. Se cuestiona que rol juega la Inteligencia Emocional en ellas, analizando las ramas del modelo de Inteligencia Emocional propuesto por Mayer y Salovey (1997). ¿Facilita la inteligencia emocional el afrontamiento de los sucesos vitales estresantes de la práctica docente? ¿Qué habilidades y competencias “claves” se ponen en juego frente a diversos tipos de adversidad surgidos en la práctica docente?

Los objetivos que se proponen en este trabajo son

1. Explorar las competencias socioemocionales en futuros docentes.
2. Estudiar las respuestas de afrontamiento que implementan los futuros docentes frente a situaciones estresantes.
3. Evaluar las competencias socioemocionales instrumentadas por los futuros docentes según género.
4. Estudiar las respuestas de afrontamiento que implementan los futuros docentes frente a situaciones estresantes según género.
5. Analizar la relación entre la inteligencia emocional y las respuestas de afrontamiento instrumentadas por los futuros docentes.

Metodología

Se trata de un estudio exploratorio-correlacional. Hernández Sampieri; Fernández Collado y Baptista Lucio (1998) sostienen que los estudios exploratorios sirven para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real. A su vez, la utilidad de los estudios correlacionales es profundizar sobre el grado de relación entre variables bajo estudio.

La muestra estuvo conformada por 200 alumnos del Instituto de Formación Superior del Profesorado en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, distribuyéndose entre un 58% femenino y 42% masculino, pertenecientes a las carreras de Historia, Inglés, Psicología, Matemática y Filosofía. La media de edad fue de 25 años (DS 8).

Se han aplicado los siguientes instrumentos:

- Cuestionario sociodemográfico especialmente diseñado a fin de contemplar los datos personales relevantes para el presente estudio.
- Cuestionario de Competencias y Habilidades Emocionales (ESCQ, Tacsic, 2002, Adaptación Argentina Mikulic, 2009)

Este cuestionario evalúa la inteligencia emocional rasgo, entendida como la habilidad para percibir, valorar y expresar con precisión las emociones; la habilidad para generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional. (Mayer y Salovey, 1997)

Este instrumento está compuesto de 45 ítems and tres subescalas: 1) Percibir y comprender las emociones; 2) Expresar y etiquetar las emociones y 3) Manejar y regular las emociones.

- Inventario de Respuestas de Afrontamiento (CRI, Moos & Moos, Adaptación Argentina, Mikulic, 2007)

El Inventario de Respuestas de Afrontamiento es una prueba que permite analizar la interacción entre el individuo y su entorno, a través de uno de los conceptos centrales a tener en cuenta, que es el afrontamiento definido como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus & Folkman, 1984).

Evalúa ocho tipos diferentes de respuestas de afrontamiento a circunstancias vitales estresantes. Estas respuestas se clasifican en ocho escalas Análisis Lógico (LA), Revalorización Positiva (PR), Búsqueda de Apoyo y Orientación (SG), Resolución de Problemas (PS), Evitación Cognitiva (CA), Aceptación o Resignación (AR), Búsqueda de Gratificaciones Alternativas (SR), y Descarga Emocional (DE). Las primeras cuatro escalas forman un primer conjunto que evalúa el afrontamiento en su faceta de aproximación y las otras cuatro escalas forman un segundo conjunto que evalúa la faceta de evitación. En cada uno de estos dos grupos, las primeras dos escalas evalúan las respuestas cognitivas, y la tercer y cuarta escala las respuestas conductuales del afrontamiento.

- Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE, Repetto, Lozano, Fernández Berrocal, Extremera, Mudarra & Morales, 2009)

Esta Escala tiene la finalidad de evaluar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales básicas de manera diferenciada. Las competencias son siete: Autorregulación Emocional, Trabajo en equipo, Autoconciencia, Regulación Interpersonal, Empatía, Motivación y Resolución de Conflictos.

Resultados obtenidos

Análisis descriptivos

Considerando las puntuaciones alcanzadas por los futuros docentes en la Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE, Repetto, Lozano, Fernández Berrocal, Extremera, Mudarra y Morales, 2009) se destacan las dimensiones de Motivación ($X=3.91$, $S=.6$) y Empatía ($X=4.04$, $S=.6$). Se entiende por Motivación al conjunto de procesos que conducen al inicio, dirección y mantenimiento de una conducta, en este caso referida al ámbito académico y profesional. A su vez, Empatía refiere a la capacidad que tiene la persona para dar una respuesta adecuada a los demás a través de la comprensión profunda de un mundo emocional y cognitivo, sin dejar de distinguir entre el propio yo y el yo de los demás.

En el Cuestionario de Competencias y Habilidades Emocionales (ESCQ, Taksic, 2002, Adaptación Argentina, Mikulic, 2009) los puntajes obtenidos en la muestra indican valores medios en las tres escalas, Percepción y Comprensión de las emociones ($X=3.5$, $DS=.6$), Expresión de las emociones ($X=3.4$, $DS=.6$) y Manejo y Regulación de las emociones ($X=3.7$, $DS=.4$)

En el Inventario de Respuestas de Afrontamiento (CRI, Moos & Moos, Adaptación Argentina, Mikulic, 2007) las situaciones problemáticas vitales acontecidas en el último año y definidas por los propios sujetos se concentraron en el estudio y trabajo. Algunos

ejemplos de las situaciones estresantes expresadas por los sujetos evaluados son: *Sobrecarga de estrés proveniente simultáneamente de trabajo, estudio, familia; dudas sobre mi carrera; tuve dudas sobre mi capacidad para ser profesora de inglés; temor a enfrentar un curso en una escuela.*

Los valores más altos obtenidos fueron Resolución de Problemas ($X= 1.9$; $DS= .8$) y Revalorización Positiva ($X=1.8$; $DS = .7$), correspondientes a las Respuestas de Aproximación. La resolución de problemas se caracteriza por la movilización de recursos y la realización de acciones conducentes directamente al problema, con el fin de resolverlo, en tanto que la revalorización positiva remite a los intentos cognitivos de construir y reestructurar un problema en un sentido positivo mientras se acepta la realidad de una situación.

El menor valor se concentra en Descarga emocional ($X= 1.1$; $DS= .5$) que corresponde a las Respuestas de Evitación. La descarga emocional da cuenta de los intentos conductuales de reducir la tensión expresando sentimientos negativos. Esta variable parece reflejar el modo por el cual los estudiantes en este contexto tienden a canalizar sus sentimientos negativos y la incapacidad para llevar a cabo estrategias más activas que tiendan a la resolución del problema.

En relación al género, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de afrontamiento.

En las competencias emocionales las diferencias encontradas en el ESCQ se presentan a favor de los varones ($X= 3,8$; $DS .29$; $(P=0.01)$ en la dimensión de manejo y regulación emocional. Algunos ejemplos son: *“Soy capaz de mantener mi buen humor incluso si algo malo ocurre”*; *“Cuando estoy de buen humor, es difícil que mi estado de ánimo decaiga”*

Respecto de las competencias en ECSE, las diferencias obtenidas distinguen al grupo masculino con una valoración más elevada en la dimensión de Autoconciencia y Trabajo en Equipo, Los alumnos varones tienden a comprender con mayor facilidad el origen y causas de las emociones y sentimientos. (3.85 ; $DS .52$; $(P=0.01)$. Se puede inferir la valoración atribuida al trabajo en grupo que a su vez permite el crecimiento y desarrollo personal.

Análisis Correlacionales

Se procedió a realizar análisis de correlación entre las variables objeto de estudio. Para tal fin se realizaron correlaciones de Pearson con el objeto de conocer si existían asociaciones positivas y negativas significativas entre Inteligencia Emocional, Competencias socioemocionales, y Respuestas de Afrontamiento en la muestra de futuros docentes.

Al evaluar la asociación entre las competencias socioemocionales correspondientes al ECSE y las tres Habilidades Emocionales del ESCQ se han podido identificar correlaciones positivas entre:

Tabla N° 1

ECSE	ESCQ	Correlación
Autoconciencia	Manejo y regulación de las emociones	($r=.56$; $p< 0.01$)
Expresión de ideas	Manejo y regulación de las emociones	($r=.45$; $p< 0.01$)

Al evaluar la asociación entre las competencias socioemocionales correspondientes al ECSE y las respuestas del CRI se hallaron las siguientes correlaciones positivas y negativas entre:

Tabla N° 2

ECSE	CRI	Correlación
Autoconciencia de emociones	Resolución de Problemas	$r=.32$ $p< 0.01$
	Evitación	$r=-.24$ $p< 0.01$
Empatía	Resolución de Problemas	$r=.35$ $p< 0.01$
	Aceptación	$r=.24$ $p< 0.05$
Motivación	Aceptación	$r=.29$ $p< 0.01$
Resolución de conflictos	Resolución de Problemas	$r=.34$ $p< 0.01$
Trabajo en equipo	Resolución de Problemas	$r=.32$ $p< 0.01$
	Aceptación	$r=.24$ $p< 0.05$

Al evaluar la asociación entre las seis competencias socioemocionales correspondientes al ESCQ y las respuestas del CRI se hallaron las siguientes correlaciones positivas entre:

Tabla N° 3

ESCQ	CRI	Correlación
Expresión de Ideas	Búsqueda de Apoyo	$r=.36$ $p< 0.01$
	Resolución de Problemas	$r=.44$ $p< 0.01$
Manejo y Regulación de emociones	Aproximación al problema	$r=.32$ $p< 0.01$
	Resolución de Problemas	$r=.25$ $p< 0.05$

Discusión

La revisión de la literatura muestra estudios que revelan que los estresores psicosociales han aumentado enormemente en el seno de las sociedades desarrolladas (Muñoz de Morales Ibáñez, 2005). Son situaciones que no causan directamente la respuesta de estrés, sino que se convierten en estresores a través de la interpretación cognitiva o del significado que la persona les asigna. Entre ellos están las situaciones de conflicto en la interacción social con los problemas de convivencia derivados de ellas. En el momento actual, los problemas de convivencia en los centros educativos, especialmente en la etapa de la escuela secundaria, están alcanzando unas cifras preocupantes. La falta de una respuesta

eficaz ante estos acontecimientos hace que aumenten las cifras de profesorado y alumnado afectados por fenómenos como el “burnout” o el “bullying”.

En el presente estudio, las competencias socioemocionales valoradas con puntuaciones significativas en ECSE fueron la motivación y la empatía; y en ESCQ la percepción y comprensión de las emociones, expresión de las emociones y manejo y regulación de las emociones. La primera competencia, la motivación, indica la presencia de un autoconcepto saludable con conocimiento del valor que se otorga a las cosas en la vida. El desarrollo de dicha competencia implica un proceso que conduce al inicio, dirección y mantenimiento de una conducta, en este caso referida al ámbito académico y profesional.

La Empatía, cuyo estudio ha experimentado un auge en los últimos años, refiere a la capacidad que tiene la persona para dar una respuesta adecuada a los demás a través de la comprensión profunda de un mundo emocional y cognitivo, sin dejar de distinguir entre el propio yo y el yo de los demás. Los sujetos que poseen esta competencia están en condiciones de adoptar el rol del otro, conociendo y anticipando sus sentimientos, pensamientos y acciones.

Los valores de la percepción y comprensión de las emociones, expresión de las emociones y manejo y regulación de las emociones manifestadas indican que el grupo estudiado utiliza de manera adecuada las distintas dimensiones de las competencias socioemocionales.

Una investigación llevada adelante sobre competencias en profesores y resolución de conflictos interpersonales, arrojó algunos resultados de interés para el presente estudio (De Souza Barcelar, 2006). En relación con los conflictos físicos y verbales entre el alumnado, se comprobó que gran parte de los profesores intervienen, buscando dialogar, e incluso solicitando que el alumno reflexione. Por otro lado, y de manera contraria, otra parte de los docentes presenta la solución del problema sin ofrecer las herramientas para que los alumnos resuelvan el problema. A su vez, el castigo es utilizado por una parte de los profesores como recurso para solucionar el conflicto. Las competencias emocionales que son trabajadas por una parte de los profesores contemplan poco la comprensión emocional y la expresión emocional.

La aplicación de intervenciones para el desarrollo de las competencias socioemocionales, en general, residen en prevenir factores de riesgo en la escuela, en general y en el aula, en particular. En este sentido, se disminuye el número de expulsiones de clase y el índice de agresiones, mejoran las calificaciones académicas y el desempeño escolar, se incrementan los niveles de bienestar y ajuste psicológico, y la satisfacción de las relaciones interpersonales de los alumnos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Las respuestas de afrontamiento que implementan los futuros profesores ante los sucesos vitales estresantes seleccionados problemáticas vitales acontecidas en el último año y definidas por ellos como las más significativas y registran mayor frecuencia fueron aquellas ligadas al trabajo y/o estudio.

Las respuestas más utilizadas para afrontar los sucesos vitales significativos son las de Resolución de Problemas y Revalorización Positiva correspondientes a las Respuestas de Aproximación. En tanto que el menor valor que se concentra en Descarga emocional corresponde a las Respuestas de Evitación. La severidad de los estresores focalizados fue ponderada según los estudios de Holmes y Rahe (1967) y Dohrenwend, Krasnoff, Askenasy y Dohrenwend (1978) demostrándose que varían las respuestas de afrontamiento en relación a la severidad del estresor (Moos & Holahan, 1987). A mayor cantidad de sucesos de vida negativos y estresores crónicos menor uso de la respuesta de afrontamiento Resolución de Problemas y más uso de la respuesta de evitación Descarga Emocional. En

cuanto a la evaluación de los problemas, se ha demostrado que cuando los estresores son evaluados como un reto tienden a provocar respuestas de afrontamiento de aproximación más que de evitación. En síntesis, tanto el tipo como la severidad y la evaluación realizada de los estresores influyen en las respuestas de afrontamiento. Los estresores severos movilizan más respuestas de ambos tipos y cuando persisten, se aumentan las respuestas de evitación en detrimento de las de aproximación, especialmente de la Resolución de Problemas. (Mikulic, 2007) En el caso de la muestra estudiada, puede inferirse que los estresores fueron valorados como desafíos y las respuestas de afrontamiento dirigidas a manipular o alterar el problema. Los resultados aquí hallados van en la misma dirección que los hallazgos informados en un estudio sobre estrés académico y afrontamiento en estudiantes universitarios en Cuba (Díaz Martín, 2010) que el afrontamiento más empleado por los estudiantes son el afrontamiento activo, la planificación y la reinterpretación positiva, los cuales ubican fundamentalmente a los estilos de afrontamientos centrados en la solución del problema, característico de los jóvenes.

En la misma línea, un estudio realizado en dos provincias de Argentina, Buenos Aires y Tucumán con estudiantes de nivel medio y universitario sobre estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes de nivel medio y universitario (Liporace, Contini Ongarato, Saavedra & de la Iglesia, 2009) encontró diferencias estadísticamente significativas en tres de las ocho estrategias evaluadas: el Análisis Lógico y la Resolución de Problemas son utilizados predominantemente por los grupos universitarios, que se diferencian del menor empleo que de él efectúan los adolescentes de nivel medio; la Reevaluación Positiva también parece diferenciarse en los alumnos universitarios que la instrumentan con una asiduidad significativamente mayor que los de nivel medio. En líneas generales, los alumnos universitarios son aquellos que emplean más frecuentemente tres de las cuatro estrategias por Aproximación al Problema.

Por su parte, las respuestas de afrontamiento que los evaluados arrojaron frente al estresor valorado se concentraron en las escalas de Resolución de Problemas a través de intentos conductuales de realizar acciones conducentes directamente al problema y la Revalorización Positiva, por medio de intentos cognitivos de construir y reestructurar un problema en un sentido positivo mientras se acepta la realidad de una situación, correspondientes a las Respuestas de Aproximación. En tanto que el menor valor se concentra en Descarga emocional correspondiente a las Respuestas de Evitación; ésta última refiere a los intentos conductuales de reducir la tensión expresando sentimientos negativos. Las correlaciones obtenidas entre las Competencias Socioemocionales y las respuestas del Afrontamiento permiten advertir asociaciones positivas entre cuatro competencias socioemocionales, Autoconciencia de emociones, Empatía, Motivación y Trabajo en Equipo y dos tipos de Afrontamiento, Resolución de Problemas y Aproximación. También se observan correlaciones negativas Autoconciencia de Emociones y Evitación. Resulta interesante destacar que las únicas respuestas de afrontamiento que han obtenido asociaciones estadísticamente significativas son las de Aproximación y Resolución de Problemas y Evitación, pero en dirección inversa. Esto tiene su correlato en las teorías que plantean la necesidad de parte de las instituciones de enseñanza superior a trabajar en la adquisición de competencias necesarias para desarrollar en las nuevas generaciones de estudiantes la capacidad de afrontar de forma asertiva, creativa y flexible las situaciones, problemas e inconvenientes que puedan surgir en el mundo tanto académico como laboral (Pérez Pérez, Navarro Soria, Valero Rodríguez, González Gómez & Cantero Vicente, 2011)

La relación entre la Autoconciencia de emociones y la tendencia a la Resolución de Problemas hallada en esta investigación encuentra puntos de coincidencia con otros estudios. En la Universidad Autónoma de Barcelona investigaron sobre la relación entre

competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula con profesores y alumnos (De Souza Barcelar, 2006) Encontraron un elevado porcentaje (77%) de respuestas dadas por los docentes que indicaban reconocer y experimentar emociones frente a los conflictos surgidos en el aula. Es decir, que aquellos docentes que informaban haber tenido conciencia de sus emociones, tendían a resolver los problemas interpersonales surgidos en el aula.

En la presente investigación, los futuros profesores que presentaban la habilidad para identificar, distinguir y describir con seguridad las emociones que cotidianamente experimentan comprendiendo el significado, utilizaban respuestas de afrontamiento dirigidas a resolver los problemas.

De manera divergente pero coherente desde el punto de vista teórico, la correlación negativa entre Autoconciencia y Evitación permite fortalecer la dirección antes propuesta. La evitación de una situación problemática se asociaría a una baja autoconciencia de las propias emociones.

En el caso de La Empatía, los resultados indican su asociación con las respuestas de afrontamiento dirigidas a la Aproximación al problema, específicamente a la Resolución de Problemas. Aquellos alumnos que informaron contar con mayor habilidad para poder adoptar el rol del otro, conocer sus sentimientos, pensamientos y acciones, tienden a utilizar Respuestas de Aproximación y de Resolución de Problemas. Los estudios que relacionan empatía y el modo de resolver los conflictos evidencian la existencia de una relación entre la resolución cooperativa con la toma de perspectiva y con la respuesta empática (Alexander, 2001). Björkqvist, Österman y Kaukiainen (2000) encontraron que, la empatía correlaciona fuertemente con la resolución pacífica de los conflictos, y en la misma dirección, Wied, Branje y Meeus (2007) confirmaron la hipótesis que postulaba que alta empatía disposicional (característica de personalidad) estaba positivamente relacionada con mayor éxito en el manejo de los conflictos, versus la empatía situacional (activación empática creada ante una determinada situación).

La Motivación resultó ser otra de las competencias socioemocionales que correlacionó de manera estadísticamente significativa con las respuestas de Aproximación al problema. Esta asociación hallada permite inferir que los sujetos evaluados que reconocen sentirse motivados, presentan la tendencia a abordar los problemas más que evitarlos. Según Guil Bozal y Gil-Olarte Márquez (2007) para muchos la motivación es la palanca que impulsa la conducta. Los resultados de un estudio basado en las relaciones existentes entre motivación y rendimiento académico, en alumnos de escuelas secundarias en España (Gil Olarte, Guil, Mestre & Nuñez, 2005) confirman la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre notas medias finales y la motivación, nivel de aprovechamiento del tiempo y centrarse en aquello que está realizando en cada momento y constancia.

Otras de las correlaciones identificadas en esta investigación se vinculan con las Respuestas de afrontamiento de Resolución de Problemas y la Competencia socioemocional de Resolución de conflictos cuyo significado refiere al paso de un estado emotivo doloroso, producido por deseos o intereses opuestos y contradictorios, hacia un estado de bienestar y tranquilidad por parte de los implicados previamente en la situación conflictiva. Se puede observar la coherencia de los resultados obtenidos indicando la relación entre el componente emocional frente a la existencia de un conflicto y la respuesta de afrontamiento tendiente a abordar y resolverlo.

Por último, la Competencia socioemocional de Trabajo en equipo y las Respuesta de Aproximación y Resolución de Problemas ponen en evidencia la estrecha vinculación entre

las habilidades socioemocionales necesarias para llevar adelante tareas en común con otros y la tendencia a afrontar y resolver los conflictos.

En relación con las diferencias según género se ha encontrado que los varones puntúan con mayores puntuaciones en la dimensión de manejo y regulación emocional respecto a las mujeres, Algunos ejemplos de los ítems son: “*Soy capaz de mantener mi buen humor incluso si algo malo ocurre*”; “*Cuando estoy de buen humor, es difícil que mi estado de ánimo decaiga*” “*Intento controlar las emociones desagradables e intensificar las positivas*”. Un estudio sobre las diferencias en la adquisición de las competencias emocionales en función del género en estudiantes universitarios españoles (Molero López Barajas, Ortega Álvarez y Romero de Ávila, 2010) aporta resultados que van en la misma dirección; los varones se diferencian de las mujeres respecto de la regulación de las emociones, denotando mayor habilidad en ese aspecto.

Los resultados obtenidos indican que los participantes con altos niveles de Competencia Socioemocional muestran mayores Respuestas de afrontamiento de aproximación y de resolución de problemas.

Los estudios en torno a las competencias emocionales y las estrategias de afrontamiento al estrés señalan la existencia de una asociación entre ellas. Una investigación que propuso analizar el papel de los componentes de la Inteligencia Emocional como posibles predictores de las dimensiones de afrontamiento en profesores de educación primaria obtuvo resultados que apoyan aquellos alcanzados en este trabajo. A través de un modelo de ecuaciones estructurales, los autores concluyen que los sujetos con alta claridad y reparación emocional utilizan estrategias de afrontamiento conductual del problema, cognitivo del problema o centrado en las emociones (Landa, Zafra & Pulido Martos, 2011).

Los resultados obtenidos en esta investigación van en la misma dirección que el postulado propuesto por Epstein (1998) según el cual los sujetos con alta Inteligencia Emocional realizarían un afrontamiento activo de las situaciones estresantes.

Las investigaciones que se ha centrado en las diferencias de género en función de la inteligencia emocional autoinformada y a través de medidas de ejecución revelan importantes resultados sobre como los hombres autoinforman una inteligencia emocional superior a la que posteriormente ejecutan y como a las mujeres les ocurre lo contrario, informan una inteligencia inferior a la que demuestran en las pruebas de ejecución (Brackett & Mayer, 2003; Petrides & Furnham, 2000) lo que nos hace suponer que las mujeres se infravaloran y los hombres se sobrevaloran en relación con sus habilidades emocionales (Sánchez Núñez, Fernández Berrocal, Montañes Rodríguez & Latorre Postigo, 2008).

Frente a las respuestas de afrontamiento, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas según género.

Conclusión

A la luz de los resultados, el desarrollo de las Competencias Socioemocionales parece representar una tarea necesaria y los contextos educativos se tornan los lugares privilegiados para promover estas habilidades que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social de los sujetos. Se señala con ello la importancia de desarrollar habilidades emocionales en el aula, integrando este aspecto junto a otras variables personales y sociales que han mostrado asociación con el éxito en el ámbito educativo (motivación, habilidades cognitivas, expectativas, redes de apoyo, entre otras). Como

señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2004) los importantes hallazgos obtenidos en torno a la Competencias socioemocionales en el ámbito educativo, ponen de manifiesto la necesidad de integrar en el currículum el desarrollo emocional de los estudiantes, tal como se lleva adelante actualmente en España.

De acuerdo a los resultados arrojados por este estudio, es mucho lo que los docentes, y la comunidad educativa en su conjunto, pueden hacer en relación a la disminución de episodios con alta carga de estrés para todos los actores educacionales. Es por ello que se considera necesario el trabajo respecto al fortalecimiento de las prácticas de docentes u otros actores que propenden a la resolución de los conflictos por vías del diálogo y el consenso.

Como limitación del estudio cabe destacar que siendo los datos de naturaleza correlacional, poco aportan sobre la relación causal que puede existir entre estas variables, por lo que se sugiere realizar otros estudios longitudinales o de follow-up que permitan investigar la incorporación de la educación emocional como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos del profesorado.

El camino constante de formación y debate teórico y práctico que se da en la comunidad docente es una de las herramientas privilegiadas para una convivencia productora de relaciones de mutua confianza y respeto. (Observatorio de violencia en las escuelas, 2008).

La investigación y práctica actual en psicología requiere de nuevos enfoques teóricos que tengan como objetivo identificar las capacidades de las personas y de los entornos para persistir frente a los obstáculos y actuar positivamente frente a los acontecimientos de vida (Green & Conrad, 2002). Finalmente, se enfatiza que no sólo es competencia y responsabilidad de esta disciplina psicológica "arreglar lo que se ha dañado", sino también y fundamentalmente, "alimentar y nutrir lo que es mejor" en cada ser humano y en la sociedad en su conjunto para el bienestar de todos.

Referencias

- Alexander, K. (2001). Prosocial behaviors of adolescents in work and family life: Empathy and conflict resolution strategies with parents and peers. *Dissertation Abstracts International section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (8A), 3367.
- Bisquerra Alzina, R. (2007). Competencias emocionales del profesorado, Recuperado de <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticialID=2613&PublicacioID=299&SeccioID=3111>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - empathy = aggression? *Aggression and Violent Behaviour*, 5(2), 191-200.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Bueno García, C., Teruel Melero, M. P., & Valero Salas, A. (2006). *La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), (2005), 169-194.
- Casullo, M.M. (1991). *Psicología para docentes*, Buenos Aires: Guadalupe.

- Clauder, C. (2008). Introducción a la Educación Emocional y Social. En Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botin. (pp.19-42) Fundación Marcelino Botin: España
- De Souza Barcelar, L. (2006). Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula. Tesis Doctoral No editada. Universidad Autónoma de Barcelona. 92.
- Díaz Martín, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista Humanidades Médicas*, 10,1.
- Dohrenwend, B. S., Krasnoff, L., Askenasy, A. R., & Dohrenwend, B. P. (1978). Exemplification of a method for scaling life events: The PERI Life Events scale. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 205–229.
- Epstein, S. (1998). Cognitive-experiential self-theory. In D. Barone, M. Hersen, & V. B. VanHasselt (Eds.), *Advanced Personality* (pp. 211-238) NY: Plenum.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La Importancia De Desarrollar La Inteligencia Emocional en el Profesorado, *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8). Recuperado en <http://www.Campus-Oei.Org/Revista/Deloslectores/759extremera.Pdf>.
- Gil-Olarte P., Guil R., Mestre J.M., & Nuñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social, 5, 351-357.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Green, R., & Conrad, A. (2002). Basic Assumptions and terms. En R. Green. (Ed): *Resiliency. An Integrated Approach to practice, Policy and Research*. Washington DC: National Association of Social Workers (NASW) Press.
- Hernández Sampieri, C., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la Investigación*, México: Mac Graw Hill.
- Holmes, T., & Rahe, R. (1967). "The Social readjustment rating scale", *Journal of Psychosomatic Research*, 11. *Developmental Psychology*, 31 (6), 923-933.
- [Landa, J.M.A.](#), [López Zafra, E.](#) & [Pulido Martos, M.](#) (2011). Inteligencia Emocional Percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales. [Revista de Psicología Social](#), 26, 3, 413-425.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Liporace, M., Contini, N., Ongarato, P., Saavedra, E., & de la Iglesia, G. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios, *Revista iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 27, 1, 63-84.
- Lopes, P.N., Salovey, P., & Strauss, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 3, 641-658.

- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.): *Emotional Intelligence: Implications for educators*. Nueva York: Basic Books.
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies, *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- Mikulic, I.M. (2000). Inventario de Calidad de Vida Percibida. Documento no publicado.
- Mikulic, I.M. (2007), *Aportes del Inventario de Calidad de Vida percibida y del Inventario de Respuestas de Afrontamiento a la Evaluación Psicológica*. Ficha de Publicaciones, Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología, UBA.
- Mikulic, I.M., Cassullo, G.L., Crespi, M., Elmasian, M., & Caruso, A. (2011). Evaluación de la inteligencia emocional, la satisfacción vital y el potencial resiliente en una muestra de estudiantes de Psicología. *Anuario de Investigaciones XVIII*, Instituto de Investigaciones-Secretaría de Investigaciones.
- Mikulic, I.M., & Crespi, M. (2007). Adaptación y Validación del Inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos (CRI-A) para Adulto, *XV Anuario de Investigaciones*, Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, pp. 181-190.
- Molero López-Barajas, D., & Reina-Estevez, A. (2012). Competencias socioemocionales y actitud para la empleabilidad en desempleadas universitarias. *EOP*. Vol. 23, nº2, 2º Cuatrimestre, 92 - 104 [ISSN electrónico: 1189-7448]
- Molero López-Barajas, D., Ortega Álvarez, F., & Moreno Romero de Ávila, M.R. (2010). Diferencias en la Adquisición de Competencias Emocionales en Función del Género, *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Moos, R., & Holahan, C. (2007) Adaptive tasks and methods of coping with illness and disability. *Coping with chronic illness and disability: Theoretical empirical and clinical aspects*. 107-126.
- Muñoz de Morales Ibáñez, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: El programa P.E.C.E.R.A. Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19,3.
- Observatorio de violencia en las escuelas (2008). *Violencia en las escuelas. Una mirada desde los alumnos*. Ministerio de Educación y Universidad Nacional de San Martín.
- Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., & Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Parker, J. D. A., Creque, R., Harris, J., Majeski, S.A., Wood. L. M. & Hogan, M.J. (2002). Academic Success in High School: Does emotional intelligence matter? *EQUniversity.com* [29 de Julio de 2003]
- Pérez, J. (2003). Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (2). 252-257.
- [Pérez Pérez N., Navarro Soria I.J., Valero Rodríguez J., Gonzalez Gómez, M. C., & Cantero Vicente, M.P.](#) (2011). La contribución del docente universitario en el desarrollo de las competencias socio-emocionales de los estudiantes universitarios del Grado de Maestro. <http://itec-esp.macam.ac.il/portal/ArticlePage.aspx?id=161>

- Pérez, J., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze and R.D. Roberts (Eds.): *International Handbook of Emotional Intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.
- Repetto, E., Lozano, S., Fernández Berrocal, P., Extremera, N., Mudarra, M.J. & Morales, E. (2009) (Dir.) *Formación en competencias socioemocionales*. Libro del Formador y Libro del Alumno. Madrid: La Muralla.
- Sánchez Nuñez, M.T., Fernández Berrocal, P., Montañes Rodríguez, J., & Latorre Postigo, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicancias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa* 15, 6 (2), pp.455-474.
- Van der Zanden, J.W. (1986). *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires: Paidós.
- Wied, M., Branje, S.J., & Meeus, W.H. (2007). Empathy and conflict Resolution in friendship relationships among adolescents, *Aggressive Behavior*, 33 (1), 48-55.
- Wong, C., & Law, K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13: 243-274.

Autores

Gabriela Livia Cassullo

Profesora Adjunta e Investigadora. Cátedra Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires- Argentina

Profesora Titular. Cátedra Técnicas de Exploración Psicológica. Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina

Livia García Labandal

Profesora Adjunta e Investigadora. Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires- Argentina

Profesora Titular. Cátedra Psicología del Desarrollo. Instituto del Profesorado de Educación Especial Ispee. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina