

Diseño y validación del Cuestionario del Perfil Inclusivo de Centros de Educación Primaria

Design and Validation of the Questionnaire on the Inclusive Profile of Primary Schools

Dorys Sabando Rojas^{*1}, Mercedes Torrado Fonseca^{**}, Ignasi Puigdemívol Agudé^{*}

^{*}Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona (España)

^{**} Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona (España)

Resumen

La transición hacia la escuela inclusiva es un cambio complejo que implica una revisión constante de las barreras contextuales que generan exclusión e impiden o limitan la atención de la diversidad en las aulas. Contar con instrumentos para que las escuelas puedan revisar la consolidación de unas prácticas más inclusivas es imprescindible para apoyar a los centros en esta transformación. En este artículo presentamos el procedimiento de diseño y validación del cuestionario: "Perfil inclusivo de centros de educación primaria" que permite identificar el grado de inclusión de las prácticas educativas desarrolladas en las escuelas en tres niveles (alto, medio y bajo) y en seis dimensiones: organización de centro, clima inclusivo de centro, organización del aula, apoyo educativo, participación de la comunidad y formación permanente. Se realizó una validación de contenido con expertos/las y un análisis de la estabilidad de las preguntas en una aplicación piloto en la que participaron 85 escuelas de Cataluña (España). La versión definitiva del instrumento fue aplicada en una muestra de 615 escuelas catalanas con lo que obtuvimos una panorámica del nivel de consolidación de las prácticas inclusivas en los centros participantes, en los tres niveles de inclusión propuestos. La rigurosidad de los procedimientos utilizados, tanto en el diseño como en la validación, lo constituyen como un instrumento de doble utilidad que permite identificar cuáles son las prácticas inclusivas que los centros escolares están desarrollando, a la vez que orientan el proceso de cambio de las escuelas hacia la inclusión.

Palabras clave: educación inclusiva; educación primaria; cuestionario; prácticas inclusivas.

1 **Correspondencia:** Dorys Sabando Rojas, doryssabando@ub.edu, Pg. Vall d'Hebron, 171, 08035-Barcelona.

Abstract

The transition to inclusive schools is a complex change that implies a constant review of the contextual barriers that generate exclusion and prevent or limit attention to diversity in the classroom. Having instruments that allow schools to review the consolidation of more inclusive practices is essential to guide schools in this transformation. In this article we present the procedure for the design and validation of the questionnaire "Inclusive profile of primary schools", which allows us to identify the level of inclusion of the educational practices developed in schools at three levels (high, medium, and low) and in six dimensions: school organization, inclusive school climate, classroom organization, educational support, community participation, and lifelong learning. A content validation process was carried out with experts and an analysis of the stability of the questions in a pilot application in which 85 schools in Catalonia (Spain) participated. The final version of the instrument was applied to a sample of 615 Catalan schools. We obtained an overview of the level of consolidation of inclusive practices in the participating schools, at the three levels of inclusion proposed. The rigorous procedures used, both in the design and the validation of the questionnaire, make it a useful tool for identifying the inclusive practices that schools are developing, while guiding the process of change of the schools towards inclusion.

Keywords: inclusive education; primary education; questionnaire; inclusive practices.

Introducción y objetivos

Uno de los objetivos centrales de la educación inclusiva es lograr una profunda transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para atender a la diversidad de todo el alumnado, lo que implica una reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos (Booth y Ainscow, 2011) que garantice el acceso a la educación y a la igualdad de oportunidades para recibir una enseñanza de calidad, posibilitando a todo el estudiantado su participación efectiva en la sociedad. Ante este escenario, resulta de gran importancia la capacidad de las escuelas para identificar y eliminar las barreras que impiden la inclusión del alumnado, focalizando la atención en los apoyos humanos y materiales que optimizan los entornos de aprendizaje y el contexto sociocultural de éste, más que en la atribución individual las dificultades del estudiante.

La transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para hacerse más inclusivos se sustenta en un paradigma colaborativo de la educación que potencia la participación y cooperación de todos los miembros de la comunidad educativa en la resolución de problemas, la eliminación de barreras para la inclusión y el logro de metas comunes, lo que es imprescindible para responder a los desafíos que comporta educar en la diversidad (Ainscow, 2016; Puigdemívol et al., 2019; Soodak, 2010; UNESCO, 1994). Este cambio de enfoque no es fácil, pues supone una reforma general de la escuela y es justamente uno de los problemas que frena la inclusión, ya que, a menudo, los cambios que se realizan son aislados y no consiguen una reestructuración realmente profunda y global de los centros escolares (Parrilla, 2002).

Según las aportaciones de Ainscow (2001), las barreras a la inclusión son múltiples y de diferente origen: infraestructura, rigidez curricular, formación docente, pobreza, alejamiento de la cultura de origen y enfermedades son solo ejemplos de las múltiples limitaciones

que generan exclusión. Identificarlas resulta esencial en el proceso de cambio hacia una escuela más inclusiva, lo que otorga una gran relevancia a la evaluación permanente de las escuelas como un elemento clave para modificar, reducir o eliminar los obstáculos que limitan inclusión (Booth y Ainscow, 2011; Echeita y Ainscow, 2010; UNESCO, 2009).

Motivados por el interés de conocer la situación de la educación inclusiva en las escuelas catalanas y atendiendo a la falta de un instrumento que nos permitiera cuantificar y describir detalladamente las prácticas educativas desarrolladas en los centros, nos propusimos crear un instrumento como parte de un estudio más amplio desarrollado mediante un convenio de colaboración entre la Universidad de Barcelona y la Generalitat de Catalunya (Nº012473/May 28, 2014), con dos objetivos principales: [1] Identificar perfiles diferenciales de las escuelas según su grado de inclusión (alto, medio o bajo) [2] Describir aspectos relacionados con la organización, funcionamiento y prácticas educativas desarrolladas en las dimensiones evaluadas según su grado de inclusión, controlando la variable de complejidad de centro (Clasificación de las escuelas basada en indicadores de vulnerabilidad elaborados por la Subdirección General de Inspección Educativa de Cataluña).

El instrumento definitivo fue aplicado a una muestra de 615 escuelas, de una población total de N=1.126 (error muestral de 2,66% para un nivel de confianza del 95%), lo que nos permitió obtener una panorámica del nivel de consolidación de las prácticas inclusivas desarrolladas en los centros participantes. Estos resultados se pueden consultar en Sabando et al., (2019). Dada la pertinencia y relevancia del instrumento, hemos considerado oportuno presentar el procedimiento de diseño y validación utilizados.

Configurando un perfil inclusivo de centro

El cuestionario se diseñó desde un enfoque multidimensional, quedando compuesto por seis dimensiones que conforman lo que hemos denominado: perfil inclusivo de escuela, permitiéndonos examinar aspectos organizativos y prácticas escolares que las escuelas ponen en marcha para ser más inclusivas, tal como es sugerido por la comunidad científica internacional (Intxausti, et al., 2017). A continuación, describimos cada una de estas dimensiones:

Organización de centro, regulada por políticas inclusivas que deben ser dinámicas, flexibles y funcionales, con tal de permitir realizar ajustes como por ejemplo en las prácticas curriculares y extracurriculares, en los tiempos y espacios, además de un replanteamiento de las funciones de todos los y las integrantes de la escuela de manera que se potencie su participación y compromiso para lograr metas compartidas (Puigdemívol et al., 2017). El liderazgo del equipo directivo es un elemento crucial para lograrlo (Ainscow y Sandill, 2010)

Clima inclusivo de centro, indica si se mantienen relaciones de igualdad, colaboración y confianza entre las y los miembros de la escuela, en las que prima el respeto y el compañerismo (Soodak, 2010). Ello requiere de medidas preventivas de situaciones de conflicto y el establecimiento de normas disciplinarias compartidas y claras, con implicación de las y los miembros del centro en la gestión, planificación y desarrollo del proyecto educativo de la escuela para reducir el riesgo de bullying (Giovazolias, et al., 2010; Jardí et al., 2021; Olweus y Limber 2010; Soodak, 2010); y el ausentismo estudiantil (Kearney y Graczyk, 2014).

Organización del aula, se caracteriza por la flexibilidad organizativa y el diseño de actividades de aprendizaje colaborativo además de la distribución heterogénea del

alumnado (Jardí y Siles, 2019; Valls, 2012). Con ello, se potencian las interacciones entre el estudiantado, profesorado, familias y comunidad, maximizando el potencial de aprendizaje individual de todo el alumnado.

Apoyo educativo, enfocado a eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de la totalidad del alumnado de la escuela (y no de unos pocos/as). Se comprende como una tarea compartida con la que se aprovechan al máximo los recursos humanos y materiales y los “espacios ordinarios” presentes en la comunidad (Booth y Ainscow, 2011; Gómez-Zepeda et al., 2017). Se entiende como una actividad cotidiana en el quehacer de la escuela y del aula, en un contexto de normalidad del currículo (Farrell et al., 2017; Paccaud y Lunder, 2017), en el que los y las profesionales de apoyo atienden las necesidades del alumnado en el aula ordinaria, a partir del currículo común, además de asumir un importante papel dinamizador de las redes comunitarias de apoyo (Gómez-Zepeda et al., 2017; Siles, et al., 2015)

Participación de la comunidad, se valora la implicación de todos los miembros de la escuela y la comunidad, incluidas las instituciones externas, como recursos para apoyar con éxito los procesos de inclusión (Arnaiz et al., 2018; Marchesi y Martín, 2014; UNESCO, 2009). Ello requiere la implicación activa de todos sus miembros a través del desarrollo del proyecto educativo de centro, las normas de convivencia, el proceso educativo, los programas formativos, etc., ampliando, además, este ámbito de participación a otras instituciones comunitarias (Puigdemívol et al., 2017, Sabando y Jardí, 2019).

Formación permanente, es imprescindible la formación de todo el personal, familias y comunidad educativa en el proceso de transformación de una escuela hacia la inclusión, pues es una forma para asegurar su compromiso y participación en el nuevo proyecto educativo (Díez-Palomar et al., 2011; García y Ríos, 2014; UNESCO, 2009). Asimismo, se considera fundamental que la formación inicial habilite al profesorado en el diseño e implementación de estrategias curriculares flexibles y en el uso de nuevas tecnologías para promover la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, además del desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo con otros docentes y diferentes miembros de la escuela y la comunidad (Hendrix, et al., 2018; Puigdemívol et al., 2019).

Método

Diseño

El cuestionario que se presenta en este trabajo se diseñó en el marco de una investigación por encuesta de carácter descriptivo (Hernández et al., 2010; Montero y León, 2007; Torrado, 2014) con la finalidad de identificar perfiles diferenciales de las escuelas según su grado de inclusión (alto, medio o bajo) y describir aspectos relacionados con la organización, funcionamiento y prácticas educativas desarrolladas en las dimensiones evaluadas según su grado de inclusión.

Población y Muestra

Para la validación del instrumento, la administración educativa convocó aleatoriamente a 170 escuelas públicas de primaria de Cataluña (N = 1.126) para responder voluntariamente el cuestionario, de las cuales respondieron 85. La naturaleza de

las preguntas condicionó el estudio de fiabilidad del cuestionario, por lo que, para poder realizarlo se estimó oportuno subdividir la muestra final en dos sub-muestras representativas, manteniendo los niveles de complejidad como características de las mismas (Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de los centros de la aplicación piloto por sub-muestras considerando los niveles de complejidad.

| Nivel de Complejidad | Muestra A | Porcentaje | Muestra B | Porcentaje | Total por niveles Complejidad |
|-----------------------------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|--------------------------------------|
| Alto | 9 | 10,58% | 9 | 10,58% | 18 |
| Medio | 30 | 35,29% | 30 | 35,29% | 60 |
| Bajo | 3 | 3,52% | 4 | 4,70% | 7 |
| Total Muestra Piloto | 42 | 49,39% | 43 | 50,57% | 85 |

Instrumento

El cuestionario Perfil Inclusivo de Centro, permite identificar el grado de inclusión de las prácticas educativas desarrolladas en las escuelas en seis dimensiones: organización de centro, clima inclusivo de centro, organización del aula, apoyo educativo, participación de la comunidad y formación permanente.

Se trata de un instrumento ad hoc, conformado por 43 ítems de variedad de respuesta: alternativas, valoraciones por escala y selección múltiple, diferenciando entre aquellas preguntas que son clave para determinar el grado de inclusión de centro (27 ítems), y las que permiten describir el perfil inclusivo de centro (16 ítems). En la Tabla 2 se presentan las dimensiones, subdimensiones y descriptores del instrumento.

Tabla 2

Esquema de distribución de ítems de preguntas por dimensiones, subdimensiones y descriptores.

| Dimensión | Subdimensiones | Descriptores |
|-------------------------|----------------------------|--|
| Organización del Centro | Características del centro | nº alumnos/nº de líneas/criterios de distribución/ valoración del grado de inclusión/barreras para la inclusión. |

| Dimensión | Subdimensiones | Descriptoros |
|---|--|---|
| Clima inclusivo de centro | Políticas organizacionales y de acogida, representación del alumnado, medidas resolución conflictos. Carácter inclusivo del centro | Plan de acogida para el alumnado/ planteamiento de derechos y deberes de los estudiantes y de las normas de buena convivencia/ medidas para reducir: ausentismo, conflictos y <i>bullying</i> / plan de acciones de acogida para el profesional nuevo/ difusión del carácter inclusivo del centro/ valoración del clima inclusivo del centro. |
| Organización del aula | Distribución del alumnado y participación de adultos en el aula | Distribución predominante del alumnado en el aula/criterios de agrupación/distribución del alumnado con problemas de comportamiento y con DA/ identificación de adultos dentro del aula/frecuencia del trabajo de dos adultos en el aula |
| Apoyo Educativo | Descripción del apoyo educativo | Participación en la decisión de dar apoyo/agentes que proporcionan apoyo/momento y lugar del apoyo/ apoyo entre iguales/protocolos escritos de seguimiento del alumnado. |
| | Rol del PEE | Documentos que expliciten el trabajo del PEE/duración y frecuencia de sus funciones dentro del aula ordinaria. |
| | Plan individualizado | Niveles de participación de los miembros en el PI |
| Participación de la Comunidad Educativa | Voluntariado/familia/comunidad | Composición del voluntariado, protocolos y grados de participación del voluntariado/participación de las familias/participación del centro con la comunidad. |
| Formación permanente | Formación/reflexión | Docentes que han recibido formación/actividades de formación del centro a la comunidad/espacios para la reflexión docente. |

Nota: (DA) Dificultad de aprendizaje, (PEE) Profesorado de Educación Especial

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la elaboración del instrumento tuvimos en cuenta las fases propuestas por Torrado (2014:241):

- Definición de los objetivos del cuestionario.
- Planificación del cuestionario, destacando sus diferentes apartados.
- Elaboración y selección de las preguntas (abiertas, cerradas, etc.)
- Análisis de la calidad de las preguntas.
- Análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario.
- Redacción final del cuestionario.

Durante todo este proceso, recibimos la colaboración de un equipo del Departament d'Educació y del Consell Superior d'Avaluació de la Generalitat de Catalunya y también fueron consultados algunos/as directivos/as y profesorado de escuelas públicas catalanas. Toda la elaboración del cuestionario implicó un proceso sistemático previo de revisión bibliográfica, además de una profunda reflexión y diálogo entre el equipo investigador y los miembros de la Administración educativa.

Diseño del Instrumento

Para el diseño del cuestionario revisamos la literatura sobre educación inclusiva a partir de autores referentes en el tema a nivel nacional e internacional (Ainscow, 2001; Blanco, 2011; Echeita y Ainscow, 2010; Casanova, 2011; Stainback y Stainback, 2004). También analizamos la normativa de educación catalana y diversos instrumentos que orientan los procesos auto-evaluativos respecto a la inclusión (Booth y Ainscow, 2011; FEAPS, 2009; Denham, s.f.; Duran, et al., 2010; Education Review Office, 2012; Loreman, 2013; NJCIE, 2010).

Esta revisión nos permitió configurar lo que llamamos perfil inclusivo de centro, conformado por 6 dimensiones: organización del centro, clima inclusivo del centro, organización del aula, apoyo educativo, participación de la comunidad y formación permanente (Figura 1). Una vez definidas las dimensiones, seleccionamos cuidadosamente los indicadores que nos permitirían describir la variable educación inclusiva de un centro. Tarea que no estuvo exenta de dificultades dado a que esta variable representa una definición compleja y de carácter multidimensional.

Con tal de garantizar la practicidad del instrumento y de asegurar una mayor cantidad de respuestas, el cuestionario se diseñó para ser respondido de manera online por un miembro del equipo directivo de la escuela, pues son quienes poseen una visión global del funcionamiento, organización y prácticas del centro escolar y se encuentran en condiciones de responder a la totalidad de las preguntas.



Figura 1. Esquema con las dimensiones del instrumento

Procedimiento de validación

El cuestionario fue sometido a los procedimientos que garantizan su validez, fiabilidad y objetividad, a través del juicio de expertos (Torrado, 2014) y del método de test-retest en el caso de las muestras (Hernández et al., 2010).

Análisis técnico del cuestionario por parte de expertos en educación inclusiva, quienes validaron el contenido del instrumento y también el cálculo del grado de inclusión de centro, en dos fases. En la primera, dos jueces revisaron cada una de las preguntas y respuestas del cuestionario y entregaron una primera sugerencia de corrección del instrumento en su globalidad. Posterior a las correcciones, se solicitó una segunda revisión incorporando a 4 revisores más, quienes analizaron la pertinencia y el contenido de las preguntas según los objetivos y verificaron las puntuaciones asignadas a cada ítem y los intervalos propuestos para la puntuación total asignada a los niveles de inclusión alto, medio y bajo. El nivel de acuerdo entre los expertos fue superior al 70% para la mayoría de las preguntas.

Estudio de la fiabilidad del cuestionario, ha estado condicionado a la naturaleza de las variables y a su medición. Por lo que se tuvo en cuenta el carácter cualitativo de las variables utilizadas en el cuestionario, como consecuencia de la diversidad de opciones de respuesta para cada pregunta y, por ello, en lugar de utilizar un análisis factorial exploratorio como es habitual, optamos por combinar diversas estrategias para validar los tres niveles de inclusión educativa, por lo que utilizamos el método de test-retest. Como era imposible administrar el cuestionario nuevamente a la misma muestra piloto, se dividieron las muestras en dos sub-muestras manteniendo presentes los niveles de complejidad como características de éstas y se realizaron las pruebas de Chi-cuadrado, verificando la estabilidad para todas las preguntas ($p > ,05$), lo que permitió mantener la riqueza de información recopilada en cada una de las preguntas.

Finalmente, y a modo de resumen, presentamos un esquema con las fases del diseño del instrumento en las que recogimos los datos (Figura 2).



Figura 2. Esquema del proceso de diseño del Instrumento

Resultados

Validación del contenido por parte de jueces expertos

Los resultados de la Tabla 3, corresponden al análisis que los jueces realizaron de la relevancia de cada una de las preguntas consideradas clave para determinar el grado de inclusión, diferenciándolas de aquellas preguntas que sólo describen el funcionamiento y las prácticas de la escuela.

Tabla 3

Resumen de la validación de contenido: grado de acuerdo en la clasificación de preguntas clave y descriptivas. Nota: (**) Utilizado para distinguir las preguntas que son clave.

| Dimensión | Item de preguntas resumidas | Coincidencia acuerdo pregunta clave/descriptiva | Comentarios |
|-------------------------|--|---|-------------|
| Organización del Centro | 1. Media aproximada de alumnos. | - | |
| | 2. Criterio de distribución del alumnado en los niveles.** | 100% | |
| | 3. Evaluación interna de la Inclusión.** | 100% | |
| | 4. Personas que participan en evaluación de inclusión de centro. | 100% | |
| | 5. Dificultades del centro para la inclusión.** | 100% | |

| Dimensión | Item de preguntas resumidas | Coincidencia acuerdo pregunta clave/descriptiva | Comentarios |
|---------------------------|---|---|---|
| Clima inclusivo de centro | 6. Efectividad del plan de acogida para el alumnado recién llegado. | 100% | |
| | 7. Acciones de acogida del alumnado recién llegado.** | 100% | |
| | 8. Acciones de representatividad, autodirección y expresión del alumnado. | 100% | |
| | 9. Instancias que generan los Derechos y deberes estudiantiles. | 100% | |
| | 10. Instancias que generan las Normas de buena convivencia. | 100% | |
| | 11. Efectividad de medidas del centro para reducir el absentismo.** | 100% | |
| | 12. Efectividad del plan convivencia en la resolución de conflictos. | 83% | Sin observaciones. |
| | 13. Disposición de un programa específico para casos de bullying.** | 83% | 1 juez señala que no es indicador de inclusión. |
| Organización del aula | 14. Difusión del carácter como escuela inclusiva.** | 50% | Sin observaciones. |
| | 15. Valoración clima inclusivo del centro. | 100% | |
| | 16. Organización del alumnado en aula.** | 100% | |
| | 17. Criterio de agrupación alumnado en aula.** | 100% | |
| | 18. Distribución del alumnado con problemas comportamiento.** | 100% | |
| | 19. Distribución del alumnado con dificultades de aprendizaje.** | 100% | |
| | 20. Frecuencia de intervención de 2 o más adultos en aula.** | 100% | |
| | 21. Identificación de adultos que intervienen en aula** | 67% | 1 juez señala que es más importante conocer la función. |
| Apoyo educativo | 22. Niveles de participación en la determinación del alumnado que debe recibir apoyo educativo. | 67% | 2 jueces sugieren que sea clave. |
| | 23. Identificación de personas que otorgan Apoyo educativo al alumnado con DA o discapacidad.** | 67% | |

| Dimensión | Item de preguntas resumidas | Coincidencia acuerdo pregunta clave/descriptiva | Comentarios |
|---|---|---|--|
| Apoyo educativo | 24. Momento y lugar en que se da apoyo educativo al alumnado con DA o discapacidad.** | 100% | |
| | 25. Situaciones de apoyo educativo fuera del aula dentro del horario lectivo. | 67% | 2 jueces sugieren que sea clave. |
| | 26. Uso del apoyo educativo entre iguales.** | 100% | |
| | 27. Uso de protocolos escritos para seguimiento de alumnado que recibe apoyos adicionales.** | 83% | Sin observaciones. |
| | 28. Identificación de personas que participan en el seguimiento de alumnado con DA o discapacidad** | 100% | |
| | 29. Documentación de centro que explicita la Intervención del PEE. | 100% | |
| | 30. Porcentaje de tiempo de intervención del PEE en aula ordinaria. | 83% | 1 juez sugiere que sea clave |
| | 31. Funciones del PEE en aula ordinaria.** | 100% | |
| Participación de la comunidad Educativa | 32. Grados de participación de diferentes miembros de la comunidad escolar en el PI.** | 67% | Sin observaciones |
| | 33. Conformación del voluntariado.** | 83% | Sin observaciones. |
| | 34. Protocolos escritos en que se explicitan aportación de voluntarios. | 100% | |
| | 35. Actividades de participación de voluntariado en el centro. | 100% | |
| | 36. Actividades de participación de familias en el centro.** | 83% | 1 juez complementaría las opciones de respuesta. |
| | 37. Conformación de la Comisión de atención a la diversidad.** | 100% | |
| | 38. Participación del centro con la comunidad educativa.** | 100% | |

| Dimensión | Item de preguntas resumidas | Coincidencia acuerdo pregunta clave/descriptiva | Comentarios |
|----------------------|--|---|-------------------------------|
| Formación permanente | 39. Plan de acogida para maestros de incorporación reciente. | 100% | |
| | 40. Acciones de acogida para maestros de incorporación reciente.** | 100% | |
| | 41. Porcentaje de docentes con formación en inclusión. | 83% | 1 juez sugiere que sea clave. |
| | 42. Formación interna temas inclusión comunidad escolar.** | 83% | Sin observaciones. |
| | 43. Espacios de reflexión sobre la práctica de maestros.** | 100% | |

Como podemos observar en esta tabla, existe un alto grado de coincidencia entre los jueces respecto a la diferenciación que proponemos entre preguntas clave y descriptivas. Sin embargo, en la pregunta número 14, encontramos sólo un 50% de coincidencia en el acuerdo. Este ítem está referido a la forma en cómo el centro difunde su carácter como escuela inclusiva. Por parte del equipo investigador, la hemos mantenido como pregunta clave, ya que consideramos que hace referencia al sentido de identificación como escuela inclusiva de un centro educativo. El resto de las preguntas se mantienen sin modificación.

Validación del cálculo del Grado de Inclusión del centro

En esta validación recogimos el grado de acuerdo entre los revisores expertos respecto a las puntuaciones asignadas a cada ítem, a partir de los valores propuestos. Y también validaron los intervalos propuestos para la puntuación total asignada a los grados de inclusión alto, medio y bajo. Los resultados se representan en la Tabla 4.

Tabla 4

Validación de las puntuaciones de las preguntas clave para calcular el Grado de Inclusión del centro

| Dimensión | Item de preguntas resumidas | Coincidencia de acuerdo | Comentarios |
|-------------------------|--|-------------------------|-------------|
| Organización del Centro | 2. Criterio de distribución del alumnado en los niveles. | 71% | |
| | 3. Evaluación de la inclusión de centro | 100% | |
| | 5. Dificultades del centro para la inclusión. | 83% | |

| Dimensión | Item de preguntas resumidas | Coincidencia de acuerdo | Comentarios |
|----------------------------------|--|-------------------------|-------------|
| Clima inclusivo de centro | 7. Acciones de acogida del alumnado recién llegado. | 80% | |
| | 11. Efectividad de medidas del centro para reducir el absentismo. | 72% | |
| | 13. Disposición de un programa específico para casos de bullying. | 100% | |
| | 14. Difusión del carácter como escuela inclusiva. | 80% | |
| Organización del aula | 16. Organización del alumnado en aula. | 100% | |
| | 17. Criterio de agrupación alumnado en aula. | 83% | |
| | 18. Distribución del alumnado con problemas comportamiento. | 97% | |
| | 19. Distribución del alumnado con dificultades de aprendizaje. | 97% | |
| | 20. Frecuencia de intervención de 2 o más adultos en aula. | 100% | |
| | 21. Identificación de adultos que intervienen en aula. | 83% | |
| Apoyo educativo | 23. Identificación de personas que otorgan Apoyo educativo al alumnado con DA o discapacidad. | 76% | |
| | 24. Momento y lugar en que se da apoyo educativo al alumnado con DA o discapacidad. | 100% | |
| | 26. Utilización del apoyo educativo entre iguales. | 100% | |
| | 27. Uso de protocolos escritos para seguimiento de alumnado que recibe apoyos adicionales. | 100% | |
| | 28. Identificación de personas que participan en el seguimiento de alumnado con DA o discapacidad. | 72% | |
| | 31. Funciones del PEE en el aula ordinaria. | 100% | |

| Dimensión | Item de preguntas resumidas | Coincidencia de acuerdo | Comentarios |
|--|--|-------------------------|---|
| Participación de la comunidad Educativa | 32. Niveles de participación de los miembros en el PI. | 98% | Se sugiere asignar puntuaciones diferenciadas a cada respuesta. |
| | 33. Conformación del voluntariado. | 97% | |
| | 36. Actividades de participación de familias en el centro. | 40% | |
| | 37. Conformación de la Comisión de atención a la diversidad. | 80% | |
| | 38. Participación del centro con la comunidad educativa. | 100% | |
| Formación permanente | 40. Acciones de acogida para maestros de incorporación reciente. | 92% | |
| | 42. Formación interna temas inclusión comunidad escolar. | 92% | |
| | 43. Espacios de reflexión sobre la práctica de maestros. | 83% | |

Como podemos apreciar en la Tabla 4, existe una alta coincidencia (sobre el 70%) por parte de los revisores, en la mayoría de las preguntas, exceptuando la pregunta número 36 de la *dimensión participación de la comunidad educativa*, ya que los jueces sugieren otorgar un puntaje diferenciado para cada respuesta (para las que se asignaba 1 punto indistintamente), de acuerdo con la relevancia que supone cada una como indicador del Grado de Inclusión de centro. La puntuación final asignada es la siguiente:

Pregunta nº36: Indique en cuáles actividades las familias participan en el centro. (Pueden ser múltiples respuestas)

Tabla 5

Puntuación final asignada y puntuación inicial de la pregunta nº 36.

| Pje Final | Pje inicial | Opciones de respuesta |
|-----------|-------------|--|
| 1 | 1 | Entrevistas para recibir información del proceso educativo de sus hijos(as). |
| 1 | 1 | Colaboran en actividades extraescolares o del centro, actos-celebraciones, salidas). |
| 4 | 1 | Colaboración en actividades de enseñanza (apoyo a alumnado con dificultades de aprendizaje o nivelación de conocimientos). |
| 2 | 1 | Participación en actividades de reflexión y mejora del funcionamiento del centro. |
| 2 | 1 | Actividades de formación. |

Pruebas de estabilidad de preguntas clave

Se aplicó la prueba estadística Chi-cuadrado, que nos permitió comparar los resultados en cada una de las sub-muestras, demostrando una situación de estabilidad en la totalidad de las preguntas analizadas, ya que el grado de significación fue mayor que el margen de error elegido ($\text{Alpha} = ,05$), ver Tabla 6.

Tabla 6

Pruebas de estabilidad, Chi cuadrado y situación de estabilidad de las preguntas clave.

| Dimensión | Ítem de preguntas resumidas | Valores para cada respuesta | Situación de estabilidad | |
|-------------------------|--|-----------------------------|-----------------------------|---------|
| Organización del Centro | 2. Criterio de distribución del alumnado en los niveles. | $X^2 = 1,585$; Sig= ,663 | Estable | |
| | 3.Evaluación de la inclusión de centro | $X^2 = 2,773$; Sig= ,250 | Estable | |
| | 5. Dificultades del centro para la inclusión. | r1 | $X^2 = 4,092$; Sig= ,664 | Estable |
| | | r2 | $X^2 = 3,256$; Sig= ,661 | Estable |
| | | r3 | $X^2 = 4,740$; Sig= ,578 | Estable |
| | | r4 | $X^2 = 6,360$; Sig= ,273 | Estable |
| | | r5 | $X^2 = 11,614$; Sig= ,071 | Estable |
| | | r6 | $X^2=1,986$; Sig=,921 | Estable |
| | | r7 | $X^2 = 1,959$; Sig= ,923 | Estable |
| | | r8 | $X^2 = ,942$; Sig= ,988 | Estable |
| | | r9 | $X^2 = 6,304$; Sig= ,390 | Estable |
| | | r10 | $X^2 = 5,826$; Sig= ,324 | Estable |
| | | r11 | $X^2 = 4,608^a$; Sig= ,595 | Estable |
| | | r12 | $X^2 = 5,729$; Sig= 454 | Estable |
| | | r13 | $X^2 = 5,100$; Sig= ,531 | Estable |
| | | r14 | $X^2 = 2,840$; Sig= ,829 | Estable |
| r15 | | $X^2 = 2,623$; Sig= ,758 | Estable | |
| r16 | $X^2 = 5,337$; Sig= ,376 | Estable | | |

| Dimensión | Ítem de preguntas resumidas | | Valores para cada respuesta | Situación de estabilidad | |
|---|---|--|-----------------------------|--------------------------|---------|
| Clima inclusivo en el aula y en el centro | 7. Acciones de acogida del alumnado recién llegado. | r1 | $X^2 = ,133$; Sig= ,715 | Estable | |
| | | r2 | $X^2 = ,152$; Sig= ,697 | Estable | |
| | | r3 | $X^2 = 577$; Sig= ,448 | Estable | |
| | | r4 | $X^2 = ,004$; Sig= ,949 | Estable | |
| | | r5 | $X^2 = ,003$; Sig= ,955 | Estable | |
| | | r6 | $X^2 = ,002$; Sig= ,965 | Estable | |
| | | r7 | $X^2 = 3,037$; Sig= ,081 | Estable | |
| | 11. Efectividad de medidas del centro para reducir el ausentismo. | | $X^2 = 3,005$; Sig= ,223 | Estable | |
| | 13. Disposición de un programa específico para casos de bullying. | | $X^2 = 1,181$; Sig= ,554 | Estable | |
| | 14. Difusión del carácter como escuela inclusiva. | r1 | $X^2 = 1,07$; Sig= ,744 | Estable | |
| | | r2 | $X^2 = ,015$; Sig= ,902 | Estable | |
| | | r3 | $X^2 = ,101^a$; Sig= ,750 | Estable | |
| | | r4 | $X^2 = 1,483^a$; Sig= ,223 | Estable | |
| | | r5 | $X^2 = ,444^a$; Sig= ,505 | Estable | |
| Organización del aula | 16. Organización del alumnado en aula. | r1 | $X^2 = 1,832$; Sig= ,767 | Estable | |
| | | r2 | $X^2 = 3,005$; Sig= ,557 | Estable | |
| | | r3 | $X^2 = 2,257$; Sig= ,689 | Estable | |
| | 17. Criterio de agrupación alumnado en aula. | | $X^2 = ,398^a$; Sig= ,941 | Estable | |
| | 18. Distribución del alumnado con problemas comportamiento. | | $X^2 = 3,742$; Sig= ,442 | Estable | |
| | 19. Distribución del alumnado con dificultades de aprendizaje. | | $X^2 = 3,860$; Sig= ,277 | Estable | |
| | 20. Frecuencia de intervención de 2 o más adultos en aula. | r1 | $X^2 = 2,780$; Sig= ,249 | Estable | |
| | | r2 | $X^2 = ,322$; Sig= ,956 | Estable | |
| | | r3 | $X^2 = 2,140$; Sig= ,544 | Estable | |
| | | 21. Identificación de adultos que intervienen en aula. | r1 | $X^2 = ,501$; Sig= ,479 | Estable |
| | | | r2 | $X^2 = ,002$; Sig= ,968 | Estable |
| | | | r3 | $X^2 = ,345$; Sig= ,557 | Estable |
| | | | r4 | $X^2 = ,171$; Sig= ,679 | Estable |
| r5 | $X^2 = 4,846$; Sig= ,28 | Estable | | | |
| r6 | $X^2 = 1,325$; Sig= ,250 | Estable | | | |
| r7 | $X^2 = 1,001$; Sig= ,317 | Estable | | | |

| Dimensión | Ítem de preguntas resumidas | | Valores para cada respuesta | Situación de estabilidad |
|-----------------|--|---------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Apoyo educativo | 23. Identificación de personas que otorgan Apoyo educativo al alumnado con DA o discapacidad. | r1 | $X^2 = ,238$; Sig= ,625 | Estable |
| | | r2 | $X^2 = ,289$; Sig= ,591 | Estable |
| | | r3 | $X^2 = 2,403$; Sig= ,121 | Estable |
| | | r4 | $X^2 = ,479$; Sig= ,489 | Estable |
| | | r5 | $X^2 = 2,001$; Sig= ,157 | Estable |
| | | r6 | $X^2 = ,000$; Sig= ,987 | Estable |
| | | r7 | $X^2 = 2,105$; Sig= ,147 | Estable |
| | 24. Momento y lugar en que se da apoyo educativo al alumnado con DA o discapacidad. | | $X^2 = 1,088$; Sig= ,580 | Estable |
| | 26. Utilización del apoyo educativo entre iguales. | | $X^2 = ,748$; Sig= ,688 | Estable |
| | 27. Uso de protocolos escritos para seguimiento de alumnado que recibe apoyos adicionales. | r1 | $X^2 = 1,884$; Sig= ,597 | Estable |
| | | r2 | $X^2 = 4,876$; Sig= ,181 | Estable |
| | | r3 | $X^2 = 2,392$; Sig= ,495 | Estable |
| | | r4 | $X^2 = 5,514$; Sig= ,138 | Estable |
| | | r5 | $X^2 = ,975$; Sig= ,913 | Estable |
| | 28. Identificación de personas que participan en el seguimiento de alumnado con DA o discapacidad. | r1 | $X^2 = ,960$; Sig= ,327 | Estable |
| | | r2 | $X^2 = 2,001$; Sig= ,157 | Estable |
| | | r3 | $X^2 = ,121$; Sig= ,728 | Estable |
| | | r4 | $X^2 = ,99$; Sig= ,754 | Estable |
| | | r5 | $X^2 = ,131$; Sig= ,717 | Estable |
| | | r6 | $X^2 = 2,542$; Sig= ,111 | Estable |
| | 31. Funciones del PEE en aula ordinaria. | r1 | $X^2 = ,776$; Sig= ,855 | Estable |
| | | r2 | $X^2 = 2,347$; Sig= ,309 | Estable |
| | | r3 | $X^2 = 2,068$; Sig= ,558 | Estable |
| r4 | | $X^2 = 1,725$; Sig= ,631 | Estable | |
| r5 | | $X^2 = 1,492$; Sig= ,684 | Estable | |
| r6 | | $X^2 = 6,961$; Sig= ,073 | Estable | |

| Dimensión | Ítem de preguntas resumidas | | Valores para cada respuesta | Situación de estabilidad |
|---|--|-----|------------------------------------|--------------------------|
| Participación de la comunidad Educativa | 32. Niveles de participación de los miembros en el PI. | r1 | $X^2 = 1,741$; Sig= ,419 | Estable |
| | | r2 | $X^2 = ,374$; Sig= ,829 | Estable |
| | | r3 | $X^2 = 1,757$; Sig= ,624 | Estable |
| | | r4 | $X^2 = 1,505$; Sig= ,681 | Estable |
| | | r5 | $X^2 = ,344$; Sig= ,952 | Estable |
| | | r6 | $X^2 = ,779$; Sig= ,855 | Estable |
| | | r7 | $X^2 = 2,662$; Sig= ,447 | Estable |
| | | r8 | $X^2 = 1,220$; Sig= ,543 | Estable |
| | | r9 | $X^2 = ,240$; Sig= ,887 | Estable |
| | | r10 | $X^2 = ----$; Sig= --- | 0 respuesta. |
| | 33. Conformación del voluntariado. | r1 | $X^2 = ,001$; Sig= ,981 | Estable |
| | | r2 | $X^2 = ,769$; Sig= ,381 | Estable |
| | | r3 | $X^2 = ,370$; Sig= ,543 | Estable |
| | | r4 | $X^2 = 1,036$; Sig= ,309 | Estable |
| | | r5 | $X^2 = ,001$; Sig= ,981 | Estable |
| | 36. Actividades de participación de familias en el centro. | r1 | El 100% ha marcado esta categoría. | Estable |
| | | r2 | $X^2 = ,370$; Sig= ,543 | Estable |
| | | r3 | $X^2 = ,238$; Sig= ,625 | Estable |
| | | r4 | $X^2 = ,023$; Sig= ,880 | Estable |
| | | r5 | $X^2 = ,023$; Sig= ,880 | Estable |
| | 37. Conformación de la Comisión de atención a la diversidad. | | $X^2 = 1,049$; Sig= ,789 | Estable |
| | 38. Participación del centro con la comunidad educativa. | r1 | $X^2 = ,565$; Sig= ,452 | Estable |
| | | r2 | $X^2 = ,011$; Sig= ,915 | Estable |
| | | r3 | $X^2 = 1,741$; Sig= ,187 | Estable |
| | | r4 | $X^2 = 1,445$; Sig= ,229 | Estable |
| | | r5 | $X^2 = ,15$; Sig= ,902 | Estable |
| | | r6 | $X^2 = 4,022$; Sig= ,45 | Estable |

| Dimensión | Ítem de preguntas resumidas | Valores para cada respuesta | Situación de estabilidad | |
|----------------------|--|-----------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Formación permanente | 40. Acciones de acogida para maestros de incorporación reciente. | r1 | $X^2 = 1,036$; Sig= ,309 | Estable 0 respuestas. |
| | | r2 | $X^2 = - -$; Sig= --- | |
| | | r3 | $X^2 = ,976$; Sig= ,323 | |
| | | r4 | $X^2 = ,285$; Sig= ,593 | |
| | 42. Formación interna temas inclusión comunidad escolar. | r1 | $X^2 = ,007$; Sig= ,933 | Estable |
| | | r2 | $X^2 = 2,097$; Sig= ,148 | |
| | | r3 | $X^2 = ,001$; Sig= ,981 | |
| | | r4 | $X^2 = ,97$; Sig= ,756 | |
| | 43. Espacios de reflexión sobre la práctica de maestros. | | $X^2 = 1,010$; Sig= ,799 | Estable |

Nota: Las respuestas correspondientes a cada pregunta se pueden revisar en el cuestionario anexo.

A modo de ejemplo presentamos el gráfico resultante del estudio de la estabilidad en las respuestas de la pregunta número 3.

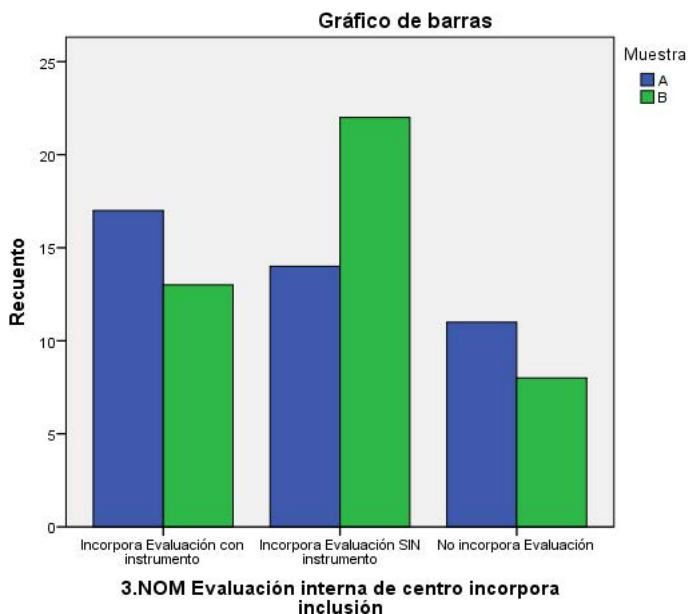


Figura 3. Estudio de la estabilidad en las respuestas de la pregunta número 3.

En esta pregunta, los valores obtenidos para Chi-cuadrado y significancia respectivamente fueron: $X^2 = 2,753$; Sig: ,250. Estos resultados informan de una situación de estabilidad de la pregunta ya que sus valores de significancia se encuentran sobre ,05, considerado el límite para el nivel de significación.

Discusión y Conclusiones

El Cuestionario del perfil inclusivo de las escuelas de primaria fue elaborado como parte de una investigación más amplia (Sabando, et al, 2019, 2021), con el objetivo de identificar el Grado de Inclusión de las escuelas públicas de primaria de Cataluña y, a la vez, describir las prácticas inclusivas desarrolladas en éstas. Esta investigación se desarrolló en colaboración con un equipo de profesionales de la administración educativa, quienes participaron activamente durante todo el proceso de diseño y validación del instrumento, movidos por el interés común de conocer el nivel de consolidación de las prácticas inclusivas desarrolladas por las escuelas catalanas. Dada la falta de instrumentos para medir cuantitativamente el carácter inclusivo de un centro y a la inexistencia de una base de datos con información sobre la implementación de la educación inclusiva en el sistema educativo catalán, decidimos elaborar un cuestionario ad hoc para nuestros objetivos.

Partiendo de una conceptualización de la variable educación inclusiva desde una definición compleja y de carácter multidimensional, el instrumento recoge una serie de aspectos relacionados con la organización, el funcionamiento y las prácticas educativas que se desarrollan en las escuelas, estructurados en seis dimensiones con sus respectivos indicadores para cada una.

El estudio de la validez se realizó mediante juicio de expertos y se obtuvo un nivel de acuerdo superior al 70% para la mayoría de las preguntas. Mientras que, para el cálculo de la fiabilidad, optamos por el método de test-retest y se aplicaron pruebas de Chi cuadrado, respetando la naturaleza cualitativa de las preguntas, constatando la estabilidad del total de preguntas analizadas ($p > 0.05$).

Por tanto, podemos concluir que el instrumento presentado contribuye a profundizar en el constructo de perfil inclusivo de centro de acuerdo con los lineamientos internacionales y nacionales, basados en seis dimensiones independientes, organización de centro, clima inclusivo de centro, organización de aula, apoyo educativo, participación de la comunidad y formación permanente. Cada una de estas dimensiones contiene sus respectivos indicadores, superando con ello el error común que han tenido los estudios internacionales previos sobre el tema de la efectividad de la inclusión (Cole et al., 2004; Farrell et al., 2007; Ruijs et al., 2010), que han reducido la variable de inclusión al número de alumnado con NEE atendidos en un centro, o al tiempo que estos se encuentran incluidos en el aula regular. En este sentido, valoramos este estudio como una investigación pionera en la evaluación de los procesos llevados a cabo por las escuelas catalanas para implementar educación inclusiva en su práctica diaria, lo que resulta de gran utilidad para identificar las acciones a desarrollar por los centros que desean consolidarse como escuelas inclusivas.

Por otra parte, la implicación directa de la Administración Educativa de Cataluña durante toda nuestra investigación le da un valor agregado, pues permitió desarrollar un instrumento contextualizado al sistema educativo catalán, garantizando una muestra

de 615 centros en la aplicación definitiva del cuestionario, lo que permite conocer el nivel de consolidación de las prácticas inclusivas en las escuelas. Ello resulta muy útil como diagnóstico de la situación actual, y permite establecer líneas de mejora tendientes a reforzar la implementación del Decreto 150/2017 que regula la atención del alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo en Cataluña. Más allá de ello, la rigurosidad de los procedimientos utilizados tanto en el diseño como en la validación, permiten que el instrumento pueda ser ajustado y utilizado en distintos contextos.

En cuanto a las limitaciones, utilizar un único instrumento de tipo cuantitativo para evaluar un proceso tan complejo como es la educación inclusiva, podría ofrecer una visión superficial de los aspectos evaluados (Loreman, 2013). Además, debemos considerar el sesgo en las respuestas, debido a la aplicación del cuestionario a un solo miembro del equipo directivo, sin un proceso reflexivo en el que participen el resto de las personas que conforman la escuela.

Por ello, proponemos nuevas líneas de investigación que complementen la aplicación del cuestionario con estudios cualitativos en los que participen otros miembros de la comunidad y que puedan realizarse mediante un proceso reflexivo que permita comprender mejor los procesos de inclusión de las escuelas.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies* 51(2): 143–155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(ENS/164/2016), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Arnaiz, P., De Haro, R., y Azorin, C. M. (2018). Support and Collaboration Networks in Improving Inclusive Education. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 22(2), 7–27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. (3rd ed.). CSIE.
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Participación Educativa. Educación Inclusiva: Todos iguales, todos diferentes*, 18, 46-59. Consejo Escolar del Estado.
- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: un modelo futuro*. Wolters Kluwer.
- Cole, C., Waldron, N. y Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation* 42(2), 136–144. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2004\)42<136:APOSAI>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2004)42<136:APOSAI>2.0.CO;2)
- Denham, A. (s.f). *Questionnaire - School-Wide Inclusive Education Best Practice Indicators*. University of Kentucky.
- Díez-Palomar, J., Gatt, S., y Racionero, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: The role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184–196. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x>

- Durán, D., Giné, C. y Marchesi, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Departament d'Educació.
- Education Review Office (2012). *Including Students with Special Needs: School Questionnaire Responses*. New Zealand Government. <http://www.ero.govt.nz/National-Reports/IncludingStudents-with-Special-Needs-School-Questionnaire-Responses-April-2012>.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). *La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Libro de actas II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down: La fuerza de la visión compartida. (pp. 23-38). Federación Española de Síndrome de Down.
- Farrell, S., Bodnar, C. y Forin, T. (2017). *Using concept mapping to develop inclusive curriculum*. 2017 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), 1-3. <https://doi.org/10.1109/FIE.2017.8190481>
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. y Gallannaugh, F. (2007). The Relationship Between Inclusion and Academic Achievement in English Mainstream Schools. *School Effectiveness and School Improvement* 18(3), 335–352. <https://doi.org/10.1080/09243450701442746>
- FEAPS (2009). *Guía REINE: Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. FEAPS.
- Fisher, D., Roach, V., y Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63–78. <https://doi.org/10.1080/13603110010035843>
- Forlin, C. y Chambers, D. (2003). Bullying and the inclusive school environment. *Australian Journal of Teacher Education*, 28(2). <https://doi.org/10.14221/ajte.2003v28n2.2>
- García, L. B. y Ríos, O. (2014). Participation and Family Education in School: Successful Educational Actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177–191. <https://doi.org/10.1080/02660830.2014.11661665>
- Giovazolias, T., Kourloutas, E., Mitsopoulou, E., y Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in greek schools: Implications for preventive inclusive strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208–2215. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.437>
- Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D. y Puigdemívol, I. (2017). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, 64, 127–138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002>
- Hendrix, N. M., Vancel, S. M., Bruhn, A. L., Wise, S. y Kang, S. (2018). Paraprofessional support and perceptions of a function-based classroom intervention. *Preventing School Failure*, 62(3), 214–228. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1425974>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Fundamentos de metodología de la investigación*. (5th ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Intxausti, N., Etxeberria, F. y Bartau, I. (2017). Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 14–30. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184324>
- Jardí, A. y Siles, B. (2019). Estrategias de apoyo como enriquecimiento de las interacciones y de la actividad del aula. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí

- (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. (pp. 131-167). Graó.
- Jardí, A., Siles, B., Suñer, A., y Vila, A. (2021). L'abordatge de conductes disruptives des d'una perspectiva inclusiva. *ÀÀF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 55, 25-37. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi55.5027>
- Kearney, C. A. y Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Loreman, T. (2013). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459-483. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788223>
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza.
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- New Jersey Coalition for Inclusive Education (NJCIE) (2010). *Quality Indicators for Effective Inclusive Education Guidebook*. <https://www.sccoe.org/depts/students/inclusion-collaborative/Documents/sip-phase4/Quality-Indicators-for-Effective-Inclusive.pdf>.
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. <https://doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Paccaud, A. y Lunder, R. (2017). Participation versus individual support: Individual goals and curricular access in inclusive special needs education. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 16(2), 205-224. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.16.2.205>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Puigdemívol, I., Molina, S., Sabando, D., Gómez, G., y Petreñas, C. (2017). When community becomes an agent of educational support: Communicative research on learning communities in Catalonia. *Disability & Society*, 32(7), 1065-1084. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1331835>
- Puigdemívol, I., Petreñas, C., Siles, B., y Jardí, A. (Eds.). (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: una visión interactiva y comunitaria*. Graó.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. EUMO-OCTAEDRO.
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I. y Peetsma, T. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research* 52(4), 351-390. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>
- Sabando, D. y Jardí, A. (2019). La organización del apoyo como tarea compartida. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles, y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 66-98). Graó
- Sabando, D., Puigdemívol, I., y Torrado, M. (2019). Measuring the Inclusive Profile of Public Elementary Schools in Catalonia. *International Journal of Educational Research* 96, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.05.002>
- Sabando, D., Puigdemívol, I., y Torrado, M. (2021). Inclusive education and academic performance in Catalan public schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879954>

- Siles, B., Segura, M. J., Petreñas, C., y Puigdemívol, I. (2015). El treball en xarxa per a l'èxit educatiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 43, 60–68. <http://ambitsdepsicopedagogiaorientacio.cat/arxiu/6237>
- Soodak, L. C. (2010). Classroom management in inclusive settings. *Theory into Practice*, 42(4), 327-333. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_10
- Stainback, S. y Stainback, W. (2004). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Narcea.
- Torrado, M. (2014). Estudios de encuesta. En A. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (4ª ed., pp. 230–257). La Muralla.
- UNESCO (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. Salamanca, España, 7- 10 de Junio 1994. MEC
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusión in education*. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/guidelines/>.
- UNESCO (2015). *Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>.
- Valls, R. (2012). MIXSTRIN. Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, streaming e inclusión. *Organización y Gestión Educativa*, 20(2), 30–31.

Fecha de recepción: 8 de marzo de 2023.

Fecha de revisión: 5 de junio de 2023.

Fecha de aceptación: 19 de septiembre de 2023.

Apéndice

Cuestionario del Perfil Inclusivo de Centros Educativos de Primaria.

Dimensión Organización del Centro.

1. Indicar la media aproximada de alumnos que hay para cada nivel en su escuela. (Sólo de primaria) Marca solo una respuesta por fila.

| | No se imparte | <10 | entre 10 y 26 | >26 |
|---------|---------------|-----|---------------|-----|
| Primero | | | | |
| Segundo | | | | |
| Tercero | | | | |
| Cuarto | | | | |
| Quinto | | | | |
| Sexto | | | | |

2. Si hay más de un grupo por nivel, indique cuál es el criterio con que se distribuye al alumnado en los diferentes grupos. Marca solo una respuesta

- No hay más de un grupo por nivel.
- Por similitud o proximidad: de fecha de nacimiento, cultural, procedencia,
- nivel de conocimientos, escolarización preescolar o no, comportamiento, etc.
- Por grupos heterogéneos aleatorios.
- Por grupos heterogéneos de acuerdo con criterios que se han definido.

- 2.a. De acuerdo con la pregunta anterior ¿Qué criterios se han definido? (Sólo para grupos heterogéneos distribuidos de acuerdo con criterios)

3. ¿La evaluación interna del centro incorpora la inclusión escolar como un aspecto a evaluar? Marca solo una respuesta.

- Sí y se utilizan instrumentos específicos para hacerlo.
- Sí, aunque no se utilizan instrumentos específicos para hacerlo
- No se evalúa este aspecto.

4. Además del claustro, ¿quién más participa en la evaluación de la inclusión escolar del centro? Conteste sólo si la inclusión escolar es un aspecto que se incluye en la evaluación interna del centro (De acuerdo con tu respuesta anterior). Selecciona todas las que correspondan.

- Profesionales de la educación (psicólogos, fisioterapeutas, etc.)
- Familiares
- Voluntariado
- Alumnado
- Otro miembro de la comunidad escolar.

5. A continuación señale en una escala de 1 al 6, donde 6 es mucha dificultad y 1 es mínima dificultad, cuáles son a su juicio los elementos que constituyen los principales problemas para una mejor inclusión en su centro educativo. Indicar con N/A cuando la dificultad No Aplica (no existe) Marca solo una respuesta por fila.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - N/A

Arquitectónicas o de infraestructura

Recursos didácticos

Recursos humanos por lo general

Recursos humanos especializados

Movilidad del personal

Formación docente

Compromiso de los maestros

Trabajo colaborativo entre los maestros.

Liderazgo.

Organización del centro.

El clima y la convivencia escolar.

El currículo y la evaluación.

Redes Comunitarias

Características socioculturales de la población atendida.

Compromiso de la familia.

Actitud del alumnado.

Otros (indique cuáles)

Dimensión Clima Inclusivo de centro

6. Valore del 1 al 6 la efectividad del plan de acogida que el centro ofrece al alumnado recién llegado. Marca solo una respuesta.

Nula efectividad

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

 Altamente efectivo

7. Las acciones de acogida que el centro ofrece al alumnado recién llegado son: Selecciona todas las que correspondan.

- Acompañamiento personalizado al alumno/a por parte de un miembro del centro (maestros, otros profesionales, familiares, voluntarios)
- Reunión informativa cuando ingresa (dirigidas a la familia y/o alumno/a)
- Reuniones y entrevistas periódicas (dirigidas a la familia y/o al alumno/a)
- Actividades o espacios de aprendizaje intensivo de la lengua vehicular (aula acogida, aula de apoyo o refuerzo u otro sitio aparte de su aula ordinaria).
- Actividades que favorecen el mantenimiento de la lengua de origen y la valoración de la diversidad cultural de la comunidad escolar.
- Atención a las necesidades afectivas y relacionales del alumnado.
- Adaptaciones o flexibilidad en la evaluación.

8. ¿El centro incluye en sus documentos de organización y funcionamiento acciones que fomentan la representatividad, autodirección y expresión del alumnado? Selecciona todas las que correspondan.

- Sí, a través de un consejo escolar.
- Sí, por medio de asambleas de alumnos.
- Sí, generando nuevas formas de expresión (Ej. buzón de sugerencias y reclamos).
- No está considerado este aspecto en los documentos del centro.

9. Los derechos y deberes de los estudiantes surgen de: Selecciona todas las que correspondan.

- Directrices del Departamento de Educación y normativas.
- Claustro.
- Asambleas de alumnos.
- Asambleas con familiares y/o voluntariado.

10. Las normas de buena convivencia surgen de: Selecciona todas las que correspondan.

- Directrices del Departamento y normativas.
- Claustro.
- Asambleas de alumnos.
- Asambleas con familiares y/o voluntariado.

11. ¿La escuela ha tomado medidas para reducir los casos de absentismo? Marca solo una respuesta.

- Sí, y se ha disminuido la cifra de absentismo.
- Sí, pero aún con las medidas no se ha reducido la cifra de absentismo.
- No se dan casos de absentismo importantes.

12. ¿El plan de convivencia que aplica la escuela ha favorecido la resolución de conflictos? Marca solo una respuesta.

- Sí se han disminuido considerablemente los conflictos.
- Pese a las medidas, los conflictos no han disminuido.
- No se dan situaciones específicas para resolverlo.

13. En el caso concreto del bullying entre el alumnado, ¿el centro dispone de un programa específico para resolverlo? Marca solo una respuesta.

- Sí, dispone de un programa específico.
- Lo resuelve mediante acciones concretas según el caso.
- No dispone de un programa específico para resolverlo.

14. El centro difunde su carácter como escuela inclusiva mediante: Selecciona todas las que correspondan.

- Difusión interna escrita (normativas, anuncios, carteles, láminas, imágenes).
- Difusión interna verbal.
- Difusión externa con medios de comunicación.
- Difusión externa con otros centros.
- No se destaca la inclusión sino otro(s) rasgo(s) de la escuela.

15. Indique el grado de valoración respecto al clima inclusivo que se da en el centro, puntuando del 1 (mínima valoración) al 6 (alta valoración). Marca solo una respuesta.

Clima desfavorable

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

Altamente inclusivo

Dimensión Organización del Aula

16. Indique la forma predominante de organizar el trabajo de los alumnos dentro del aula para los cursos que se indican: * Calculando el 70% del total de horas. Marca solo una respuesta por fila.

| Individual | Parejas | Pequeños grupos (3 o + estudiantes) | Rincones/ talleres | Circular o en forma de U |
|------------|---------|--|-----------------------|--------------------------|
|------------|---------|--|-----------------------|--------------------------|

Segundo

Cuarto

Sexto

17. Cuando la organización del aula NO es individual ¿Cuál sería el criterio predominante con que se llevan a cabo las agrupaciones? Marca solo una respuesta.

- Por igualdad o proximidad: de fecha de nacimiento, cultural, procedencia, nivel de conocimiento, con educación preescolar o no, comportamiento.
- A elección del alumnado.
- Por grupos heterogéneos aleatorios.
- Por grupos heterogéneos de acuerdo con criterios que se han definido

De acuerdo con la pregunta anterior ¿Qué criterios se han definido? (Sólo para grupos heterogéneos distribuidos de acuerdo con criterios)

18. ¿Cómo se distribuye mayoritariamente al alumnado que tiene problemas de comportamiento dentro del aula ordinaria? Marca solo una respuesta.

- Se ubica junto al alumnado que tiene mejor comportamiento.
- Se ubican en un grupo aparte para poder controlar mejor su conducta.
- En mesas individuales en la parte delantera de la clase, más cerca del maestro(a).
- En mesas individuales en la parte trasera de la clase.
- No se asigna una ubicación especial.

19. **¿Cómo se distribuye mayoritariamente al alumnado que tiene más dificultades de aprendizaje dentro del aula ordinaria?** Marca solo una respuesta.

- Se ubica junto al alumnado que tiene mejor rendimiento.
- Se sitúan en un grupo aparte para poder apoyar mejor su aprendizaje.
- En mesas individuales en la parte delantera de la clase, más cerca del maestro(a).
- En mesas individuales en la parte trasera de la clase.
- No se asigna una ubicación especial.

20. **Señala, en función de la frecuencia con la que intervienen dos (o más de dos) adultos en el aula, en los cursos indicados** Marca solo una respuesta por fila.

| | Siempre | Habitualmente | Ocasionalmente | Nunca |
|---------|---------|---------------|----------------|-------|
| Segundo | | | | |
| Cuarto | | | | |
| Sexto | | | | |

21. **Si intervienen más adultos en el aula a parte del profesorado generalista ¿Quiénes son estas personas?** Selecciona todas las que correspondan.

- Maestros(as) de educación especial.
- Otro(a) maestro(a).
- Otros profesionales de la educación (psicólogos(as), fisioterapeutas, etc.)
- Estudiantes en práctica.
- Asistentes de la educación (técnicos, asistentes)
- Familiares
- Voluntarios(as)

Dimensión Apoyo educativo.

22. ¿Quién participa en la decisión del alumnado que ha de recibir apoyo educativo ya sea por dificultad de aprendizaje o por discapacidad? ¿Cuál es su nivel de participación? Marca solo una respuesta por fila

| | Deciden | Son consultados | Las dos cosas al mismo tiempo | Ninguna de las dos |
|--|---------|-----------------|-------------------------------|--------------------|
| Maestro(a) tutor(a) | | | | |
| Maestro(a) de educación especial | | | | |
| Miembros del equipo directivo | | | | |
| Miembros del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico | | | | |
| Comisión de atención a la diversidad | | | | |
| Familias | | | | |
| Personas Voluntarias | | | | |
| Alumnado | | | | |

23. Además del profesorado de educación especial, ¿qué otros proporcionan habitualmente apoyo educativo al alumnado con dificultades de aprendizaje y / o discapacidad en el centro?

- Maestro(a) tutor(a).
- Maestro(a) de educación especial.
- Miembros del equipo directivo.
- Miembros del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico.
- Comisión de atención a la diversidad.
- Familias.
- Personas voluntarias
- Alumnado

24. El momento y el lugar en que se proporciona el apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje y / o discapacidad, mayoritariamente (se refiere al 70% de los casos en que se da el apoyo) es: Marca solo una respuesta.

- o Dentro del horario lectivo en el aula ordinaria.
- o Dentro del horario lectivo en otro espacio distinto en el aula ordinaria.
- o Fuera del horario lectivo.

25. ¿En qué situaciones está considerado el apoyo al alumnado fuera del aula ordinaria dentro de su horario lectivo? Es decir, cuando se saca al alumno (a) de la clase para que reciba apoyo en otro lugar. Puede haber múltiples respuestas. Selecciona todas las que correspondan.

- o Cuando existe mucha diferencia de nivel de aprendizaje en relación al grupo.
- o Por la adquisición de habilidades de lectura, escritura, matemáticas y/o hábitos de trabajo.
- o Cuando debe realizarse trabajo oral.
- o En el caso del alumnado recién llegado que desconoce el catalán.
- o En casos de alumnado con discapacidad grave o con trastornos graves de personalidad o conducta.
- o En casos de alumnado con altas capacidades que necesita una atención singularizada.
- o El soporte no se realiza fuera del aula regular y dentro del horario lectivo, bajo ninguna condición.

26. ¿Se utiliza el apoyo o acompañamiento entre iguales, alumnos de la misma clase o de la escuela, como una estrategia de apoyo educativo? Marca solo una respuesta.

- o Sí, en la mayoría de asignaturas.
- o Sí, en algunas asignaturas.
- o No está considerado como relevante.

27. Señalar si se utilizan protocolos escritos para hacer el seguimiento del alumnado que recibe apoyos adicionales segundo cada caso Si en su centro no hay alumnado con las dificultades mencionadas, marque la casilla N/A no aplica. Selecciona todas las que correspondan.

| | Sí, se usan protocolos escritos | Se están elaborando | No se usan protocolos escritos | No recibe apoyos adicionales | N/A |
|---|---------------------------------|---------------------|--------------------------------|------------------------------|-----|
| Dificultad de aprendizaje | | | | | |
| Alumnado recién llegado | | | | | |
| Graves problemas de conducta y/o personalidad | | | | | |
| Discapacidad | | | | | |
| Altas capacidades | | | | | |

28. Además del (a) maestro(a) tutor (a), quien además participa en las reuniones de seguimiento de alumnos con dificultades para aprender y / o discapacidad. Selecciona todas las que correspondan.

- Otro(a) maestro(a).
- Maestra(e) de Educación especial.
- Miembros del equipo directivo.
- Otros profesionales (psicólogo, fisioterapeuta, etc.)
- Miembros del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico.
- Familiares.

29. ¿La intervención de los maestros de educación especial está explicitada en los documentos de gestión del centro? Selecciona todas las que correspondan.

- No está explicitada en ningún documento.
- Se explicita en las Normas de Organización y funcionamiento de Centro
- (NOFC).
- Se explicita en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD).
- Se explicita en el proyecto educativo de Centro (PEC).

30. Señala el porcentaje de tiempo en que los maestros de educación especial intervienen dentro del aula ordinaria Marca solo una respuesta.

- Más del 50%.
- Entre 25% y 50%.
- Menos del 25%.

31. Señala la frecuencia con que el profesorado de apoyo realiza las siguientes funciones dentro del aula ordinaria. Marca solo una respuesta por fila.

| | Siempre | Regularmente | Ocasionalmente | Nunca |
|--|---------|--------------|----------------|-------|
| Compartir la dirección de la clase. | | | | |
| Trabajar con la mitad del grupo desdoblado. | | | | |
| Colaborar en la atención a pequeños grupos. | | | | |
| Apoyar individualmente a todo el alumnado y especialmente al que tiene dificultades. | | | | |
| Evaluar. | | | | |
| Controlar la disciplina. | | | | |

32. Indique los niveles de participación (alto, medio, bajo o no participa) que cada uno de estos miembros tiene en la realización de un plan individualizado PI. Marca solo una respuesta por fila.

| | Nivel alto: Decisión diseño aplicación evaluación | Nivel medio: decisión colaboración en algunas etapas posteriores | Nivel bajo: solo decisión o colaboración | No participa |
|---|--|---|---|-------------------------|
| Maestro(a) tutor(a) | | | | |
| Maestro(a) de educación especial | | | | |
| Otro(a) maestro(a) | | | | |
| Miembros del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico | | | | |
| Miembros del equipo directivo | | | | |
| Otros profesionales (psicólogo/a, fisioterapeuta, etc.) | | | | |
| Asistentes de la educación (técnicos, velador/a, etc.) | | | | |
| Estudiantes en práctica | | | | |
| Familiares | | | | |

32.a ¿Participa voluntariado en su centro? Marca solo una respuesta.

- Sí
- No (pasa a la pregunta 42)

Dimensión Participación de la Comunidad

33. Si participa voluntariado que colabora en la escuela, ¿Quiénes lo conforman?

Selecciona todas las que correspondan.

- Estudiantes en prácticas.
- Familiares del alumnado del Centro.
- Otros miembros de la Comunidad.
- Ex-alumnado del mismo centro.
- Ex-profesorado del mismo centro.

34. Indicar si la aportación que el voluntariado realiza está explicitada en protocolos escritos de gestión del centro. En caso afirmativo, indicar la documentación en la que aparece su tarea. Selecciona todas las que correspondan.

- No está explicitada la aportación de los voluntarios a ningún documento.
- Programación general anual (PGA).
- Proyecto de Dirección (PD).
- Plan de atención a la Diversidad (PAD)
- Otro:

35. Indique las actividades en las que participa el voluntariado, valorando de 1 (grado de participación mínimo) a 6 (grado de participación relevante), de acuerdo con el grado de participación que tiene en cada una. Marca la casilla N/A (no aplica) cuando la actividad no se realiza. Marca solo una respuesta por fila.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N/A |
|---|---|---|---|---|---|-----|
| Colabora en actividades extraescolares o del centro (actas, celebraciones, salidas) | | | | | | |
| Colabora en actividades de enseñanza (apoyo a alumnado con dificultades de aprendizaje o nivelación de conocimientos) | | | | | | |
| Participa en actividades de reflexión y mejora del funcionamiento del centro | | | | | | |
| Participa en actividades de formación. | | | | | | |

36. Indique en qué actividades las familias participan en el centro. Selecciona todas las que correspondan.

- Entrevistas para recibir información sobre el proceso educativo de sus hijos/as.
- Colaboran en actividades del centro o extraescolares (actos, celebraciones, salidas).
- Colaboración en actividades de enseñanza (apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje o nivelación de conocimientos).
- Participación en actividades de reflexión y mejora del funcionamiento del centro.
- Actividades de formación.

37. En la comisión de atención a la diversidad la escuela incluye. Marque N/A si el centro no cuenta con una comisión de atención a la diversidad. Marca solo una respuesta.

- Familiares.
- Voluntariado.
- Familiares y voluntariado.
- Ninguno de los dos.
- No aplica N/A

38. La participación del centro con la Comunidad Educativa se vehicula a través de: Selecciona todas las que correspondan.

- El centro participa en el plan de entorno.
- El centro ofrece actividades lúdicas o culturales abiertas a la comunidad.
- El centro participa en actividades lúdicas o culturales organizadas por la comunidad.
- El centro facilita espacios para el desarrollo de actividades propias de la comunidad.
- El Centro participa con otro tipo de redes locales de la comunidad.
- El Centro participa con otro tipo de redes nacionales o internacionales.

Dimensión Formación Permanente.

39. El centro dispone de un plan de acogida para el profesorado que se incorpora recientemente.

- Sí
- No
- Se está elaborando.

40. Las acciones de acogida que el centro ofrece a los maestros que se incorporan recientemente son: Selecciona todas las que correspondan.

- Orientaciones específicas por parte del equipo directivo.
- Formación sobre proyecto educativo u otros temas.
- Asignación de un maestro tutor.
- Trabajo colaborativo entre docentes.

41. ¿El porcentaje de docentes de la escuela que han recibido formación con el tema de la inclusión es? Marca solo una respuesta.

- Superior al 70%.
- Entre el 30% y el 70%.
- Inferior al 30%.

42. ¿El centro organiza actividades de formación interna en temas de inclusión, dirigidas a la comunidad escolar? Marca solo una respuesta.

- Sí, dirigidas a los maestros.
- Sí, dirigidas a otros miembros de la comunidad escolar que no sean maestros.
- Sí, dirigidas a los maestros y la comunidad.
- No se realiza por falta de tiempo.

43. ¿El centro promueve espacios para la reflexión crítica sobre la práctica de los propios maestros en su horario de trabajo? Marca solo una respuesta.

- Sí, de manera sistemática.
- Sí, al menos una vez al año.
- Sólo cuando existe una demanda.
- Nos gustaría, pero no es posible.