



La autoevaluación de centros educativos de infantil y primaria para la mejora de la atención a la diversidad

Self-Assess of Primary Schools for Improving the Attention to Diversity

A autoavaliação de instituições de ensino infantil e fundamental para melhorar a atenção à diversidade

Magdalena Sáenz de Jubera Ocón*  orcid.org/0000-0001-8086-907X

Edurne Chocarro de Luis**  orcid.org/0000-0002-9356-7844

Para citar este artículo: Sáenz de Jubera-Ocón, M. y Chocarro-de Luis, E. (2022). La autoevaluación de centros educativos de infantil y primaria para la mejora de la atención a la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 31-54. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11667>



Recibido: 03/05/2020
Evaluado: 26/08/2020

* Doctora en Ciencias de la Educación. Alcalá de Henares, Universidad de La Rioja. Logroño (España). Correo electrónico: m-magdalena.saenz-de-jubera@unirioja.es.

** Doctora en Pedagogía, Universidad de Navarra. Profesora de la Universidad de La Rioja. Logroño (España). Correo electrónico: edurne.chocarro@unirioja.es.

Resumen

La atención a la diversidad es uno de los retos del sistema educativo, siendo el profesorado el responsable último en el aula. Por ello es importante analizar sus percepciones para así identificar las fortalezas y debilidades al respecto desde el contexto del centro educativo, siendo esta concepción el objetivo principal de esta investigación. Así pues, se llevó a cabo una evaluación en 20 centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de La Rioja (España), utilizando la Guía de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión (Acadi). Los resultados mostraron que los participantes compartían unos valores inclusivos y un liderazgo pedagógico que facilita el progreso hacia una educación inclusiva.

Palabras clave

educación inclusiva;
evaluación; percepciones del
profesorado

Keywords

inclusive education;
evaluation; perceptions

Abstract

Nowadays, attention to diversity is one of the challenges of the educative system. Faculty is the main agent of inclusive education and it is very useful to analyze their perceptions to identify the strengths and weaknesses of this process, which is the final objective of this research. For that, a self-assessment process was carried out in 20 primary schools from La Rioja. The instrument used was the Self-Assessment Guide for Attention to Diversity from Inclusion. The results show that the participants claim to share inclusive values and educative leadership that support inclusion.

Resumo

A atenção à diversidade é um dos desafios do sistema educacional, sendo os professores os responsáveis em última instância em sala de aula. Por isso, é importante analisar suas percepções para identificar os pontos fortes e fracos a esse respeito a partir do contexto da instituição educativa, sendo essa concepção o objetivo principal desta pesquisa. Assim, foi realizada uma avaliação em 20 centros de Educação Infantil e Fundamental da Comunidade Autónoma de La Rioja (Espanha), utilizando a Guia de Autoavaliação de Centros para a Atenção à Diversidade desde a Inclusão (Acadi). Os resultados mostraram que os participantes compartilharam uns valores inclusivos e uma liderança pedagógica que facilita o progresso em direção à educação inclusiva.

Palavras-chave

educação inclusiva; avaliação;
percepções de professores

Introducción

La inclusión es un principio de la educación, por tanto, los centros educativos deben acometer las medidas pertinentes para acoger ese compromiso con el firme propósito de lograr la calidad y equidad educativa (Ainscow y Echeita 2011; Arnaiz, 2013; Echeita y Duck, 2008; Escudero, 2012). De cierto modo, la inclusión es la herramienta para garantizar que todo el alumnado, sin exclusiones y de modo equitativo, tenga la oportunidad de acceder a un sistema educativo de calidad, no discriminatorio y que atienda a sus necesidades (Unesco, 2005).

Sin embargo, es necesario dejar constancia de su puesta en escena para que no se limite a un mero ideal de la educación o, dicho de otro modo, explicar su significado en la práctica a partir de propuestas que lo plasmen.

En este sentido, presencia, participación y éxito son los tres pilares de la educación inclusiva de acuerdo con Ainscow y Echeita (2011), sus impulsores. Presencia, porque cualquier estudiante tiene derecho a una educación normalizada y, por tanto, a asistir a un aula en un centro ordinario; participación, por cuanto, además de estar, debe formar parte de la vida del centro y del proceso enseñanza/aprendizaje; y el éxito, ya que alude a la imperiosa necesidad de sacar lo mejor de toda persona. Estos pilares se cimentan, a su vez, en el hecho de que la inclusión camina pareja al concepto de *diversidad*, entendida ésta como una característica inherente de la persona que se manifiesta tanto en rasgos personales, psicológicos y físicos, como sociales (Casanova, 2011; Jiménez Trens y García García, 2013). Así pues, la educación inclusiva alude a todos los estudiantes, aunque con más énfasis a aquellos que son más vulnerables, y concibe la diversidad sin etiquetas, como un motor para impulsar el cambio y la mejora (Mata y Ballesteros, 2012; Stainback y Stainback, 2007), pues el reto es dar respuesta a esa constante heterogeneidad de ritmos, capacidades, intereses, etc., propia de cada aula.

La inclusión se encuentra en la raíz de la educación que debe alimentarse de actuaciones, pero también de actitudes no segregadoras. Esto es, desarrollar la inclusión exige un proceso constante de toma de decisiones que deben, a su vez, estar en armonía con las líneas educativas del centro para diseñar un contexto de aprendizaje óptimo para todos y todas. No obstante, estas decisiones tropiezan con desafíos que ponen en tela de juicio su finalidad o intención. En palabras de Echeita (2017), el principal desafío es crear las condiciones “para identificar las barreras que impiden esa presencia, participación y éxito del alumnado y transformarlas en impulsores o facilitadores” (p. 19). Cuando se mencionan barreras se alude

a aspectos como la falta de interacción entre estudiantes o la organización del centro, las programaciones, un entorno que no fomenta la convivencia, etc. (Echeita, 2006).

El hecho de aceptar el reto implica embarcarse en un proceso de análisis de centro con su posterior propuesta de acción, al considerar necesario replantear el cómo subsanar esas barreras que impiden la atención a la diversidad (Escarbajal *et al.*, 2020). Es decir, disponer de una voluntad de cambio es imprescindible pero también lo es el “asentar una visión compartida de valores de centros, reflexionar sobre las prácticas que se inducen de esos valores, desarrollar un liderazgo educativo sólido, construir sólidas culturas, políticas y prácticas colaborativas a varios niveles y una sólida formación del profesorado” (Echeita, 2017, p. 20).

Por tanto, es importante trabajar colaborativamente para identificarlas y avanzar hacia posturas educativas de naturaleza más inclusiva (Arnáiz, 2003; López Melero, 2011). Lejos de buscar responsabilidades, lo interesante es iniciarse en un proceso de autoevaluación para detectar los posibles obstáculos y aportar soluciones de mejora. En este sentido, se han publicado herramientas de autoevaluación a nivel de centro, que sirven de espejo para reflexionar sobre las bondades o debilidades a favor de una educación que persiga la equidad y calidad (Azorín *et al.*, 2017; Guirao y Arnáiz, 2014). Sus ítems recogen aquellos rasgos que propician la educación inclusiva, por tanto, ayudan a elaborar un plan de mejora. Entre ellos, se destaca el *index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2002; Booth *et al.*, 2015) y, más recientemente en España, la autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión (ACADI) (Arnáiz y Guirao, 2015; Guirao, 2012) que, aunque diseñados en ambientes diferentes, comparten similitudes, ya que el conjunto de sus ítems permite un análisis de la situación educativa desde el centro como institución (dimensión denominada contexto/cultura en cada cuestionario), su estructura y organización (recursos/política de centro) para aterrizar en la práctica de aula (procesos/práctica), logrando una radiografía de la atención a la diversidad en la totalidad del centro. La educación inclusiva se materializa en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero este está supeditado a los recursos, horarios, organización de centro, planificación y, principalmente, al ideario, aspectos todos recogidos en los documentos oficiales del centro (Arnáiz *et al.*, 2008). En consecuencia, el objetivo principal es valorar el grado de adhesión e integración de los indicadores definitorios de una educación inclusiva, tanto en la organización de los centros como en la práctica en el aula, a partir de las percepciones del profesorado. De este modo, y más en concreto, por un lado, se pretende identificar las posibles barreras que impidan el aprendizaje del alumnado y, por otro lado, mostrar los avances en atención a la diversidad en la comunidad de La Rioja.

Por todo ello, este trabajo pretende “analizar las fortalezas y debilidades en los centros para el desarrollo de una educación inclusiva” (Arnaiz *et al.*, 2015, p. 106) en La Rioja, tras la aprobación de la Orden 6/2014, de 6 de junio, dictada por la Consejería de Educación, que sienta las bases para la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad (PAD) en los centros de la comunidad, ya que no existía un modelo consensuado. A partir de su publicación, los centros se vieron obligados a reflexionar sobre el modo que acometían las medidas de atención a la diversidad, sus prácticas inclusivas y formalizar así dicho documento. Se consideró oportuno ayudarles y facilitarles un instrumento de análisis a partir del cual pudieran reflexionar e identificar sus fortalezas y debilidades, y así formalizar un documento adecuado a su contexto y necesidades. Para ello, se apostó por utilizar el instrumento ACADI, siendo finalmente veinte los centros de educación infantil y primaria participantes, localizados todos ellos en dicha región. Se presenta un estudio en el que se pretendió atender a una de las dos tareas anteriormente mencionada, como es la identificación de las barreras que dificultan la presencia y participación de todo el alumnado, primer paso para la consolidación de un plan de mejora en favor de un sistema de educación más inclusivo. En línea con otros estudios, se estimó que el profesorado participante reclamaría mayor formación para dar respuesta a ese salto entre los ideales de una educación inclusiva y la realidad del aula (Arnaiz *et al.*, 2017; León Guerrero, 2011, Pegalajar y Colmenero, 2017).

Metodología

El diseño de investigación es descriptivo, de tipo transversal y carácter nomotético. Se encuadra dentro de una aproximación metodológica de tipo cuantitativo. El muestreo utilizado es de tipo incidental, intentado conseguir una adecuada representación de centros y participantes dentro de la población objeto de estudio.

Participantes

Se toma como población a todos los centros públicos de educación infantil y primaria de La Rioja a partir del listado que aparece publicado en su Web (<http://www.larioja.org/educarioja-centros/es/buscador-centros/mapa-centros>). Son un total de 48 centros, de los cuales 21 se ubican en Logroño y 27 en la provincia. Todos los centros escolarizaban, y escolarizan, a alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo a los que hay que dar una respuesta ajustada en función de las múltiples casuísticas que concurren en las aulas.

En total participaron 20 centros, lo que supone el 41,6 % de la población objeto de estudio. La muestra estuvo constituida por los profesores pertenecientes a los equipos docentes de los centros: miembros del equipo directivo, componentes de los equipos de ciclo de educación infantil y de los tres equipos de nivel de primaria, así como los responsables de los equipos de apoyo (formados por maestros especialistas en orientación educativa y psicopedagógica, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje).

En lo relativo a la ubicación de los centros, la muestra se repartió al 50 %, 10 colegios se localizan en Logroño y 10 en la provincia de La Rioja. Concretamente, participaron centros cuyo alumnado es muy dispar en cuanto a procedencia y orígenes, siendo su contexto social y económico diverso. Respecto a los equipos docentes: el 16,66 % de las respuestas obtenidas pertenecieron a equipos directivos, el mismo porcentaje ocupan los equipos de apoyo, mientras que el 50 % provienen de los equipos de ciclo y de nivel.

Instrumento

Como ya se ha comentado en la introducción, el instrumento utilizado fue la guía de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión (ACADI (Arnaiz *et al.*, 2015), fruto de una investigación previa (Guirao, 2012).

La estructura modular del cuestionario permite autoevaluar la institución educativa por dimensiones. Para dar respuesta al objetivo del estudio, se opta por tres de las cuatro que completan el cuestionario, concretamente se implementan la escala “A. Contexto escolar”, ya que la atención a la diversidad debe impregnar el ideario y la cultura del centro; la escala “B. Recursos”, porque esa atención debe traducirse en una dotación y en una gestión eficaz de los recursos de que disponen los centros, y la escala “C. Procesos educativos”, porque la atención a la diversidad debe plasmarse en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La cuarta no se aplicó al aludir a aspectos de educación secundaria.

Cada uno de los tres ámbitos cuenta con varias categorías de análisis que, a su vez, contienen diversos ítems que han de responderse mediante una escala numérica de 1 a 4 (Guirao, 2012).

La escala “A. Contextos” consta de 102 ítems distribuidos en 14 indicadores, con información relativa a la categoría “Proyecto educativo de centro”, concretamente invita a reflexionar al profesorado sobre los valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa (15 ítems); la coordinación y colaboración del centro y la familia (8 ítems); la política institucional de formación del profesorado (5 ítems); la dinámica de trabajo conjunto del profesorado para planificar, analizar las prácticas y afrontar problemas (8 ítems); la potenciación de la idea de centro como

una comunidad desde la dirección (12 ítems); la estructura organizativa inclusiva (8 ítems); los dispositivos proactivos hacia la diversidad (5 ítems); las responsabilidades compartidas por el personal docente y no docente (2 ítems); la existencia de tiempos diversificados en función de las necesidades del alumnado (2 ítems); la existencia de plan de acogida para el nuevo profesorado (7 ítems); la coherencia del currículum en cursos, materias o áreas (8 ítems); la existencia de espacios diversificados para la realización de actividades en las que desarrollar facetas educativas diferentes de los discentes (6 ítems); la flexibilidad de agrupamientos (1 ítem), y por último, la existencia de un plan de acogida para los estudiantes (15 ítems).

La escala “B. Recursos” está constituida por 84 ítems organizados en 7 categorías, y esta a su vez en indicadores que ofrecen información referente a los recursos humanos y materiales con los que cuentan los centros, como las necesidades y la provisión de recursos para atender a todo el alumnado (18 ítems); la diversidad de materiales e instalaciones (18 ítems); las estrategias de coordinación del profesorado, las actividades de formación y proyectos en los que participan y la concepción común sobre la atención a la diversidad (11 ítems); la organización de tiempos y espacios flexibles (4 ítems); los recursos de aprendizaje para la atención a alumnos con ritmos diversos (13 ítems); la organización y modalidades del apoyo a los estudiantes (14 ítems), y la participación de las familias y la comunidad educativa en el centro (4 ítems).

La escala “C. Procesos” consta de 75 ítems en torno a 9 categorías con información concerniente a las distintas acciones que intervienen en el proceso educativo, como la atención a los ritmos y a las características del alumnado (10 ítems); el respeto por los estilos de aprendizaje (2 ítems); la planificación de la enseñanza (13 ítems); la organización de la enseñanza (4 ítems); la implicación activa del discente en su propio proceso educativo desde la percepción docente (16 ítems); el desarrollo de una evaluación tolerante (11 ítems); la programación de la acción tutorial (5 ítems); las interacciones entre los estudiantes (4 ítems), y las relaciones del centro con su contexto social más inmediato (10 ítems).

La consistencia interna de las escalas se calculó mediante el coeficiente alfa de Cronbach que indica una fiabilidad alta para todas las escalas: $\alpha = .968$ para la escala “A. Contextos”; $\alpha = .967$ para la escala “B. Recursos”, y $\alpha = .970$ para la escala “C. Procesos” (Arnáiz y Guirao, 2015).

Procedimiento de recolección y análisis de datos

El procedimiento de planificación y recogida de datos se realizó del siguiente modo: previa aplicación del instrumento, se solicitó permiso al jefe de Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación,

Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma, y se informó de los pormenores de la investigación. Estos ofrecieron su apoyo al estudio, informaron sobre sus objetivos a los centros y solicitaron su colaboración.

Una vez que los centros deciden participar, dos investigadoras debidamente formadas acudieron personalmente a cada centro, durante los meses de enero y febrero de 2016, para informar al profesorado sobre el instrumento de autoevaluación, los fines del estudio y la necesidad de responder de manera cooperativa, dialogando y debatiendo cada uno de los indicadores, llevando a cabo, de este modo, procesos de reflexión del contexto y de la práctica, y conseguir reducir, así, la mortalidad experimental. Posteriormente, se dio un periodo de tiempo amplio para su cumplimentación, los meses de marzo y abril de 2016, debido a que el cuestionario es muy extenso y, además, el profesorado entonces estaba inmerso en las sesiones de evaluación del segundo semestre, disponiendo de menos tiempo.

A partir de aquí, los equipos directivos o los coordinadores (algún centro nombró un coordinador encargado de promover la autoevaluación y servir de nexo entre las investigadoras y el centro educativo) devolvieron los cuestionarios y se procedió al tratamiento estadístico de los datos.

Se realizó un análisis descriptivo para valorar cada uno de los indicadores, teniendo en cuenta que la escala de valoración tiene las siguientes opciones de respuesta: 1) muy poco, 2) poco, 3) bastante y 4) mucho. Se delimitó siguiendo a las autoras del cuestionario, que los valores de 0-2,50 (en puntuación directa o como media) fueron considerados mejorables, por tanto, susceptibles de establecer alguna intervención de mejora y entendidos como debilidades; entre los valores 2,51-3,30 aceptables; y entre 3,31-4,00 buenos, por tanto, asumidos como fortalezas. Para el análisis de los datos se ha utilizado el paquete estadístico *SPSS* (versión 22).

Resultados

Resultados de la escala “Contexto”

De acuerdo con los resultados obtenidos, cabe destacar que la mayoría de los indicadores de la categoría “Proyecto educativo” se estimaron como fortalezas en la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva (ver tabla 1).

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos por indicadores para la escala "Contextos"

	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis	Mín.	Máx.
Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa	3,48	0,32	0,05	-1,32	3,00	4
Conjunción de acciones entre agentes educativos	3,49	0,38	-0,85	0,26	2,75	4
Política institucional de formación del profesorado	3,25	0,45	0,01	-0,26	2,40	4
Coordinación y colaboración profesorado	3,57	0,41	-1,32	2,18	2,50	4
Liderazgo pedagógico	3,59	0,33	-0,21	-0,98	3,00	4
Estructura organizativa inclusiva	3,33	0,38	-0,08	-0,88	2,63	3,88
Dispositivos proactivos hacia la diversidad	3,39	0,46	-0,03	-1,24	2,60	4
Polivalencia de funciones a cargo de los recursos humanos	3,37	0,40	0,56	-1,13	3,00	4
Posibilidades de flexibilizar el horario	3,10	0,60	0,41	-1,43	2,50	4
Plan de acogida para el nuevo profesorado	3,58	0,38	-0,65	-1,18	3,00	4
Coherencia del currículum	3,46	0,42	-0,25	-1,01	2,75	4
Flexibilidad y polivalencia del espacio	3,24	0,38	-0,46	-0,45	2,50	3,83
Flexibilidad en los agrupamientos de los alumnos	3,47	0,83	-2,01	4,87	1,00	4
Plan de acogida del alumnado	3,28	0,38	-0,16	0,18	2,60	4
Total	3,40	0,31	-0,06	-0,65	2,93	3,96

Fuente: elaboración propia.

A continuación se señalan por orden de valoración: a) liderazgo pedagógico fue el mejor valorado ($\bar{x}=3,59$), destacando así el apoyo y empuje por parte de los equipos directivos hacia esa dirección; b) plan de acogida del nuevo profesorado ($\bar{x}=3,58$) le sigue, poniendo de relieve la ayuda prestada a los docentes recién incorporados; c) coordinación y colaboración ($\bar{x}=3,57$) se valoró positivamente, aunque cabe reseñar que se destacó la coordinación de ciclo ante la de aula, ya que el ítem "Se ha dispuesto de un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula" obtuvo un 3,20, resultado estimado como mejorable, siendo imprescindible para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes; d) conjunción de acciones compartidas ($\bar{x}=3,49$) ocupa un lugar destacado en la valoración, acentuando la colaboración familia y escuela, aunque el ítem "La familia conoce los principios de no discriminación e inclusión a través de sus documentos oficiales" ($\bar{x}=2,53$) se estimó como aspecto a mejorar; e) valores inclusivos compartidos ($\bar{x}=3,48$) se compone de ítems sobre la

identidad e idiosincrasia del centro que fueron positivamente estimados, aunque, por su calado en la práctica, cabe destacar como mejorables los siguientes ítems: “Las familias no tienen inconveniente en que en clase de sus hijos haya niños de diferentes culturas” ($\bar{x}=2,87$), “El profesorado tienen una actitud favorable a la incorporación de alumnado con necesidades especiales o características diferentes al centro” ($\bar{x}=3,07$) y “El profesorado considera que los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo deben compartir aula y currículum con el resto de alumnado” ($\bar{x}=3,20$); f) coherencia del currículo ($\bar{x}=3,46$), subrayando el hecho de compartir unos criterios claros en los elementos clave de la programación aunque estimaron mejorable “actualizarlo con más periodicidad” ($\bar{x}=3,20$); g) flexibilidad de los agrupamientos ($\bar{x}=3,47$) obtuvo un resultado positivo pues se compone de ese único ítem; h) dispositivos proactivos hacia la diversidad ($\bar{x}=3,39$) que inciden en la propuestas inclusivas contempladas en los documentos oficiales del centro aunque este resultado roza la puntuación considerada susceptible de mejora; i) polivalencia de funciones ($\bar{x}=3,37$), en cuanto a intercambio de roles; j) estructura organizativa inclusiva ($\bar{x}=3,33$), donde el ítem “Se prefieren las formas de apoyo ordinarias (para todos) frente a las específicas, utilizando estas solo cuando las primeras no han funcionado” obtuvo un 3,07.

En cuanto a indicadores aceptables ($\bar{x}=2,51-3,30$), se reseñan como mejorables los siguientes: a) “Plan de acogida del nuevo alumnado” ($\bar{x}=3,28$), ya que se obtuvieron puntuaciones bajas en ítems como “Están previstos los mecanismos para seleccionar al alumnado encargado de hacer la función de tutor o embajador de los alumnos recién llegados” ($\bar{x}=2,27$) o “Está previsto el procedimiento a seguir para establecer un plan de atención dirigido al alumnado recién llegado” ($\bar{x}=2,87$), estos enunciados aportaron ideas a introducir a modo de mejoras; b) “Política de formación del profesorado” ($\bar{x}=3,25$) no fue puntuada favorablemente y menos en aspectos propios de atención a la diversidad como “El profesorado tiene formación sobre dificultades de aprendizaje” ($\bar{x}=2,93$); c) “Flexibilidad de espacios” ($\bar{x}=3,24$), siendo llamativo que el ítem “Existen condiciones arquitectónicas que posibilitan el acceso, la circulación, desplazamiento y comunicación a todas las dependencias y servicios del centro” obtuviera una puntuación de ($\bar{x}=2,87$), d) “Flexibilidad de horario” ($\bar{x}=3,10$), poniendo encima de la mesa la rigidez de su planificación, no favoreciendo la respuesta a las necesidades del alumnado.

Resultados de la escala “Recursos”

Continuando con en el análisis de acuerdo con el objetivo del estudio, se indican las fortalezas y debilidades de la escala “Recursos” (ver tabla 2).

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos por indicadores para la escala "Recursos"

	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis	Mín.	Máx.
Necesidades y provisión de recursos	3,23	0,42	-0,06	-1,26	2,57	3,78
Criterios para la determinación de la provisión de recursos	3,41	0,45	-0,03	-1,26	2,71	4
Finalidad que se propone con la dotación de los recursos	3,42	0,51	-0,20	-1,54	2,67	4
Enfoque en la utilización de los recursos	2,86	0,36	0,10	-1,23	2,33	3,33
Diversidad de materiales e instalaciones	3,13	0,40	0,25	0,17	2,40	3,96
Variedad de fuentes y soportes de la información	3,17	0,56	-0,05	0,28	2,00	4
Instalaciones adecuadas	3,19	0,49	-0,32	-0,63	2,20	3,8
Materiales variados	3,33	0,43	0,18	-1,34	2,75	4
Diversidad de materiales para atender otras culturas	3,40	0,51	-0,02	-1,35	2,50	4
Inclusión de nuevas tecnologías de la información	2,50	0,57	1,19	1,77	1,80	4
Profesorado	3,39	0,44	-0,30	-1,23	2,70	4
Estrategias de coordinación de profesores	3,53	0,40	-0,13	-1,35	3,00	4
Actividades de formación permanente del profesorado de atención a la diversidad	3,10	0,76	-0,25	-1,36	2,00	4
Profesorado que se coordina con tutores y viceversa	3,47	0,51	-0,64	-0,61	2,40	4
Objetivo común sobre la diversidad	3,47	0,44	0,14	-1,78	3,00	4
Organización de tiempos y espacios	3,37	0,49	-0,11	-1,23	2,50	4
Estructura de tiempos y espacios flexibles	3,37	0,49	-0,11	-1,23	2,50	4
Recursos de aprendizaje	3,20	0,55	-0,14	-0,24	2,08	4
Autoadministración de información y guía de aprendizaje	3,06	0,56	0,29	-0,03	2,00	4
Individualización de la enseñanza	3,20	0,98	-2,70	8,78	0,00	4
Metodologías favorecedoras de la diversidad	3,33	0,50	-0,28	0,00	2,25	4
Apoyo o refuerzo educativo	3,37	0,43	0,26	-1,35	2,73	4
Organización del apoyo o refuerzo educativo	3,41	0,47	-0,22	-1,20	2,67	4
Diversidad en las modalidades	3,32	0,44	0,64	-1,15	2,80	4
Familias	3,43	0,46	-0,27	-0,54	2,50	4
Participación de las familias y de la comunidad educativa	3,43	0,46	-0,27	-0,54	2,50	4
Total	3,30	0,39	0,34	-0,87	2,74	3,95

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las fortalezas: a) “Profesorado” ($\bar{x}=3,39$) ha sido la categoría más fortalecida, siendo la “Disponibilidad de distintas prácticas y estrategias” el indicador más valorado ($\bar{x}=3,53$), después consideraron “Compartir la concepción de diversidad” ($\bar{x}=3,37$) y valoraron positivamente “La coordinación del profesorado de apoyo” ($\bar{x}=3,47$), aunque el ítem “Los profesionales del centro explicitan y acuerdan con los servicios de apoyo externo (equipo de orientación, equipo específico...) un marco claro de cómo deberían haber obtenido” solo obtuvo una valoración media de 3,07. Finalmente, las actividades de formación siguen siendo consideradas un aspecto a mejorar desde la perspectiva de los participantes ($\bar{x}=3,10$); b) “Organización de tiempos y espacios” ($\bar{x}=3,37$) se estimó como fortaleza, aunque uno de sus ítems se valoró como susceptible de mejora, en concreto “Se facilita al alumnado la utilización de espacios diferentes (biblioteca, laboratorios, aula informática...) para el desarrollo del proceso educativo” ($\bar{x}=3,27$), mostrando la rigidez en su estructura; c) “Apoyos y refuerzos” ($\bar{x}=3,37$) obtuvo buena puntuación, pero indicar que se estimó mejor la organización del apoyo educativo ($\bar{x}=3,41$) que las modalidades de apoyo utilizadas ($\bar{x}=3,32$); y d) “Participación de las familias y de la comunidad educativa” ($\bar{x}=3,43$) se puntuó favorablemente.

Respecto a debilidades o aspectos mejorables: a) “Necesidad de provisión de recursos” ($\bar{x}=3,27$) se vio perjudicado por el indicador “Enfoque del uso de los recursos” ($\bar{x}=2,86$) y porque, concretamente, puntuaron bajo el ítem “Se proveen los recursos necesarios para que la formación y perfeccionamiento del profesorado repercuta en el aula” ($\bar{x}=2,93$). Sin embargo, el indicador “Criterios para la determinación de la provisión de recursos” ($\bar{x}=3,41$) y “Finalidad que se propone con la dotación de los recursos” ($\bar{x}=3,42$) fueron valoradas positivamente; b) “Recursos de aprendizaje” ($\bar{x}=3,20$), donde metodologías favorecedoras de la inclusión logró un 3,33, pero no “Autoadministración de la información” ($\bar{x}=3,06$) e “Individualización de la enseñanza” ($\bar{x}=3,20$); c) “Diversidad de materiales e instalaciones” ($\bar{x}=3,13$), en el que el indicador “Diversidad de materiales para otras culturas” fue valorado como fortaleza ($\bar{x}=3,40$), seguido de “Materiales adecuados” ($\bar{x}=3,33$), mientras que no el resto: “Instalaciones adecuadas” ($\bar{x}=3,19$), “Variedad de fuentes y soportes de la información” ($\bar{x}=3,17$) e “Inclusión de nuevas tecnologías de la información” ($\bar{x}=2,50$). Sin ánimo de justificar, el motivo puede radicar que este último indicador aludía a herramientas de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para las personas con alguna discapacidad sensorial cuando puede que no haya alumnado con estas características en el centro. No obstante, reseñar que el ítem “Los ordenadores se integran en la enseñanza a través del desarrollo del currículo” obtuvo una puntuación media de 3,13, mejorable.

Resultados de la escala “Procesos educativos”

La tabla 3 recoge las puntuaciones medias otorgadas a las categorías e indicadores de la escala “Procesos”.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos por indicadores para la escala “Procesos educativos”

	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis	Mín.	Máx.
Respeto a ritmos y características alumnado	2,87	0,48	0,27	-0,92	2,29	3,75
Existencia de diversidad metodológica para cubrir características individuales del alumno	2,87	0,70	-0,35	-0,42	1,67	4
Utilización de estrategias para cubrir mínimos comunes en tiempos distintos	3,29	0,49	0,58	-1,08	2,67	4
Refuerzo y atención a alumnos con dificultades y brillantes	2,50	0,79	-0,63	0,79	1,00	4
Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea	2,80	0,65	0,43	-0,17	2,00	4
Respeto a los estilos de aprendizaje alumnado	3,10	0,63	-0,19	-0,28	2,00	4
Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje	3,10	0,63	-0,19	-0,28	2,00	4
Planificación de la enseñanza	3,05	0,50	0,49	-0,57	2,37	4
Las programaciones y unidades didácticas tienen presente la diversidad de alumnos a la hora de aprender	3,24	0,46	0,55	-1,01	2,71	4
La programación de actividades de enseñanza/aprendizaje favorece la graduación de contenidos	3,07	0,59	0,00	-0,79	2,00	4
Planificación “accesible” de las clases	2,85	0,65	0,27	-0,19	1,75	4
Organización de la enseñanza	3,50	0,42	-0,31	-1,13	2,75	4
Los criterios para elaborar horarios y la adscripción a grupo/clase son públicos y consensuados	3,30	0,49	0,46	-1,09	2,50	4
El trabajo de apoyo es colaborativo, se refuerza por diversos medios y está coordinado	3,70	0,53	-1,38	0,31	2,50	4

	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis	Mín.	Máx.
Implicación del alumnado en su aprendizaje	3,22	0,40	0,16	-0,85	2,62	4
Conocimiento de los alumnos de objetivos y contenidos curriculares	2,93	0,54	0,37	-0,72	2,33	4
Implicación consciente de los alumnos en su proceso de aprendizaje	3,25	0,46	0,25	-1,37	2,60	4
Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo	3,41	0,37	0,47	-1,18	3,00	4
Práctica de estrategias que favorecen aprendizaje autónomo y desarrollan los procesos de aprender a aprender	3,30	0,59	-0,57	0,06	2,00	4
Evaluación tolerante	3,35	0,43	0,63	-1,52	3,00	4
Aplicación efectiva de la evaluación continua	3,35	0,43	0,63	-1,52	3,00	4
Organización de la acción tutorial	3,11	1,04	-0,25	-0,04	1,00	5
Programación, organización y coordinación de tutorías	3,11	1,04	-0,25	-0,04	1,00	5
Interacciones entre alumnos	3,23	1,00	-2,62	8,32	0,00	4
Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre los alumnos	3,23	1,00	-2,62	8,32	0,00	4
Relaciones centro-contexto social	3,23	0,44	-0,07	-0,47	2,50	4
Conocimiento y utilización de los recursos disponibles de la comunidad	3,00	0,65	0,00	-1,08	2,00	4
Implicación de la comunidad en el centro y viceversa	3,27	0,44	0,80	-0,64	2,75	4
Implicación de la comunidad educativa en el proyecto de centro	3,42	0,50	0,09	-1,77	2,75	4
Total	3,23	0,44	-0,07	-0,47	2,50	4

Fuente: elaboración propia.

Únicamente dos categorías fueron consideradas como fortalezas en esta escala: a) "Organización de la enseñanza donde el trabajo de apoyo es colaborativo" ($\bar{x}=3,70$) fue mejor valorado que los criterios para la elaboración de horarios ($\bar{x}=3,30$), dentro del cual, el ítem "Se utilizan los agrupamientos flexibles dentro mismo del aula o curso" tuvo un resultado final de 3,30; b) "Evaluación tolerante" ($\bar{x}=3,35$), ya que manifestaron

utilizar distintos instrumentos de evaluación pero todavía pueden mejorar pues el ítem “El objetivo de la evaluación no es solo el producto final, sino los procesos de aprendizaje” obtuvo un 3,13.

En cuanto a debilidades, el resto de categorías de la dimensión procesos obtuvo las siguientes valoraciones: a) “Relación centro/contexto social” ($\bar{x}=3,23$) es una acción susceptible de mejora, concretamente, el indicador “Implicación de la comunidad educativa en el centro” logró un resultado óptimo ($\bar{x}=3,42$), pero no el resto de las acciones que lo componen, que son: “Implicación de la comunidad en el centro y viceversa” ($\bar{x}=3,27$) y “Conocimiento y utilización de los recursos de la comunidad” ($\bar{x}=3,00$). Es decir, obtienen mejor puntuación cuando valoran la implicación de los distintos agentes en el propio centro pero no cuando deben abrirse a su contexto, pues dicen no interactuar mucho con otras instituciones; b) “Interacción entre el alumnado” ($\bar{x}=3,23$) adquiere un resultado motivado por puntuaciones en ítems como “El alumnado respeta los ritmos y características individuales de cada compañero” ($\bar{x}=3,27$) o “Los grupos de juego son heterogéneos” ($\bar{x}=3,27$); c) “Implicación activa del alumno en su propio aprendizaje” ($\bar{x}=3,22$) destaca por cuanto esta categoría tuvo dos puntuaciones valoradas como fortalezas que son “Utilización de estrategias de aprendizaje” ($\bar{x}=3,41$) y “Prácticas de estrategias autónomo” ($\bar{x}=3,30$) y dos estimadas como susceptibles de mejora: “Conocimiento de los objetivos y contenidos” ($\bar{x}=2,93$) e “Implicación consciente del alumnado en su proceso de aprendizaje” ($\bar{x}=3,25$); d) “Estilos de aprendizaje” ($\bar{x}=3,10$) no fue valorado positivamente, corroborando lo anterior; e) “Planificación de la enseñanza” ($\bar{x}=3,05$), donde concretamente lo referente a “Programaciones y unidades didácticas” obtuvo una puntuación media de 3,24; “Programaciones de actividades de enseñanza y aprendizaje” de 3,07 y “Planificación accesible de las clases” de 2,85 (motivado por respuestas en blanco al no disponer de estudiantes con discapacidad sensorial); f) “Organización de la acción tutorial” ($\bar{x}=3,11$), una puntuación favorecida por la baja valoración de ítems como “El profesorado participa en el diseño y planificación de los planes de acción tutorial” ($\bar{x}=3,00$) y “PAT es asumible y conocido por la comunidad” ($\bar{x}=3,07$); g) “Respeto a los ritmos y características del alumnado” ($\bar{x}=2,87$), logra una calificación llamativa, pues es el reto de la atención a la diversidad. Más concretamente las puntuaciones de sus indicadores fueron: existencia de diversidad metodológica ($\bar{x}=2,87$), utilización de estrategias para cubrir mínimos ($\bar{x}=3,29$), refuerzos atencionales a los alumnos con dificultades ($\bar{x}=2,50$) y prácticas de tareas diversas simultáneas ($\bar{x}=2,80$).

Discusión y conclusiones

En este trabajo se presentan los resultados de la aplicación del cuestionario de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión (ACADI) a veinte centros de educación infantil y primaria de la comunidad autónoma de La Rioja. El objetivo fue identificar las fortalezas y debilidades de los participantes en relación con la atención a la diversidad y, de este modo, plantear propuestas de mejora. No obstante, en alusión a las fortalezas, permitió subrayar los avances en el proceso de alcanzar una educación inclusiva, pues, aunque todavía es mucho el camino por recorrer, son reseñables las mejoras en las últimas décadas a partir de la implantación del principio de integración (Cardona, 2009). Tras analizar los resultados, se presentan las siguientes conclusiones.

Antes de dar respuesta al objetivo del trabajo, cabe mencionar que esta investigación sirvió para reafirmar que los centros educativos, sus equipos directivos y el claustro precisan de instrumentos y oportunidades de participación en estudios de esta naturaleza para poner encima de la mesa sus actitudes y prácticas educativas en torno a la atención a la diversidad. Los participantes constataron que el hecho de responder al cuestionario era, en sí mismo, un ejercicio de reflexión sobre sus actitudes (Fernández *et al.*, 2013) y medidas en relación con la atención a la diversidad. Además, fruto de este análisis reflexivo se desencadenaron propuestas de mejora para lograr centros más inclusivos (Arnaiz, 2012; Murillo y Krichesky, 2012). Así, algunos tomaron nota de las posibles barreras para el aprendizaje o aspectos susceptibles de mejora, mientras que otros repararon en nuevas alternativas o ideas a lo que ya venían haciendo. Por otra parte, salieron a la luz las fortalezas de los centros desde la perspectiva de la atención a la diversidad, aspectos positivos que los animaron a seguir trabajando en líneas ya iniciadas.

En definitiva, el propio ejercicio de responder al cuestionario de manera reflexiva y en equipo sirvió de espejo para conocer la realidad de cada contexto educativo, sin necesidad de esperar a disponer de los resultados.

Como mencionó en la introducción, una primera tarea es el análisis de centro para, posteriormente, dar respuesta a las fortalezas y debilidades en la atención a la diversidad (Bolancé *et al.*, 2013). Ello sirve para concienciar al profesorado y, en consenso, adoptar las medidas a llevar al aula (Ainscow *et al.*, 2006).

En este sentido, en cuanto a fortalezas, el cuestionario consta de tres escalas (Guirao, 2012): “Contextos” (actitudes y valores en relación a la atención a la diversidad), “Recursos” (recursos, organización y estructura de estos, así como su planteamiento en la práctica) y “Procesos” (aspectos

en relación al proceso de enseñanza/aprendizaje). Desde una perspectiva general, un número mayor de los indicadores de la primera escala “Contextos” alcanzaron valores más elevados que el resto y, por el contrario, la dimensión “Procesos” fue la menos valorada. Así, de acuerdo con el baremo de los autores (Arnáiz y Guirao, 2015), 9 de los 14 indicadores de la escala “Contextos” fueron considerados fortalezas; solo 4 de los 7 indicadores de “Recursos” y solo 2 de los 9 indicadores de la escala “Procesos”.

Este resultado da lugar a dos reflexiones: por un lado, y desde una perspectiva positiva, los centros comparten una serie de valores e ideario que otorgan sentido a las consiguientes medidas de atención a la diversidad (Ainscow, 2001; Booth, 2006; Moliner y Moliner, 2013), y por otro, desde una perspectiva negativa, se ponen de manifiesto los dilemas que surgen al trasladar los valores de la inclusión al aula o consensuar una definición de educación inclusiva en la práctica (Florián, 2014). El reto es materializar los principios de inclusión en el aula (Echeita, 2013; Escudero y Martínez, 2011; Malpica, 2013; Murillo y Krischesky, 2015) y estrechar vínculos que acerquen la brecha entre el discurso y la práctica (Domínguez *et al.*, 2016) o, como propusieron Echeita *et al.* (2014, p. 42), “¿cómo hacer lo que ya sabemos que debemos hacer?”.

Siguiendo con las fortalezas, entre los aspectos más destacados se encuentra el liderazgo pedagógico (Ainscow, 2001; Bolívar *et al.*, 2013; Gómez, 2013; León Guerra y Moreno Arrebola, 2018), además, valoración positiva de la diversidad del alumnado y compartir una voluntad favorable hacia su integración en el aula (Álvarez *et al.*, 2005), capacidades imprescindibles en la disquisición de un profesor inclusivo (EADSNE, 2011). El primero es, a su vez, llave para el buen funcionamiento del centro; mientras que el segundo es palanca de cambio imprescindible que permitirá aunar esfuerzos a favor de la plena participación de todos la vida del centro y aula. También se ha destacado la coordinación y colaboración (Tjernberg y Mattson, 2014), aunque, de acuerdo a la puntuación de los ítems de la escala “Procesos educativos”, se interpreta que puede mejorarse el trabajo conjunto entre profesionales que intervienen con un mismo grupo y estrechar más vínculos entre la escuela y los agentes sociales, aspecto de capital transcendencia para ajustar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes (Krichesky y Murillo, 2018; Moriña, 2003; Parrilla, 2003; Rappoport y Echeita 2018).

En cuanto a las debilidades, una de las carencias más destacada fue la formación docente (Álvarez *et al.*, 2005; Chiner y Cardona, 2013; Echeita, 2012; Izusquiza *et al.*, 2015; León Guerrero, 2011). El profesorado participante manifestó requerir de más capacitación sobre dificultades de aprendizaje y tecnología, pero también de una formación cuyos resultados se plasmen en la práctica (Moriña y Parrilla, 2006). Es interesante

que los esfuerzos e inversiones en formación sean eficientes y eficaces pues, en ocasiones, se imparte alejada de las necesidades de los docentes. Además, los datos alertaron de la necesidad de un cambio actitudinal del profesorado como delata el hecho de que el ítem “Respeto a los ritmos y características del alumnado” obtuviera un 2,87, siendo esta una de las puntuaciones más bajas (Arnáiz *et al.*, 2015; Escarbajal *et al.*, 2017).

Por otra parte, los participantes denotaron una preferencia por prácticas específicas de atención a la diversidad organizadas fuera del aula (y no con el grupo clase), hecho que necesita ser revisado y mejorado. Sin embargo, estos datos justificaron que respondieron con sinceridad y no les condicionó la deseabilidad social.

Así, también al hilo de la formación, es interesante subrayar que los resultados evidenciaron un abanico más amplio de estrategias y metodologías que apoyen la educación inclusiva (Casanova, 2011, 2017), puede que motivado por la falta de capacitación al respecto. Otro aspecto susceptible de mejora fue disponer de mayor flexibilidad para organizar horarios, aunque, en este caso, están sujetos a consignas de la administración. Finalmente, son reseñables los resultados negativos, o mejorables, en aspectos referidos a la accesibilidad de los centros, requisito obligado para garantizar la educación inclusiva (CAST, 2008). Con vistas a propuestas de mejora, se sugiere incentivar un plan de formación docente que palie sus carencias y que parta de sus necesidades.

A continuación, se reseñan las tres principales limitaciones del estudio, en primer lugar, indicar que no se alcanzó la totalidad de la población al participar el 40 % de los centros públicos de educación infantil y primaria de la comunidad autónoma de La Rioja. Hay que señalar que el cuestionario es extenso y los equipos directivos carecen de tiempo para animar la participación en este tipo de investigaciones. No obstante, por otra parte, aquellos que participaron lo hicieron en bloque, con lo que se logró una fotografía de gran parte de su profesorado. Dado que el objetivo era conocer las percepciones del profesorado, no se contó con el punto de vista ni la voz de los estudiantes, lo que constituye un termómetro a tener presente para identificar la necesidad de intervención (Sandoval, 2011; Saiz-Linares *et al.*, 2019), voces a considerar en próximos estudios.

En segundo lugar, es un estudio realizado en una comunidad autónoma, por lo que sus resultados no se pueden generalizar al conjunto del país; aunque, como se ha expuesto, sí son coherentes con aportaciones recogidas en la literatura actual sobre esta área de estudio y sirven de modelo e impulso para abordar trabajos similares en otras regiones, pues la investigación en educación inclusiva surte más efecto si es participativa, colaborativa y parte de la propia experiencia del profesorado (García García y Cotrina García, 2012). También, como tercera limitación, este

es un estudio meramente descriptivo, pero la intención era registrar una fotografía de la situación actual para los responsables de la educación en la región. En este sentido, y como fortaleza del estudio, el Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación del Gobierno de La Rioja tomó nota de los resultados para encauzar los planes de formación del profesorado y, progresivamente, realizar propuestas futuras a largo plazo, paulatinamente, sin así colmar la buena disposición del profesorado (Booth *et al.*, 2015).

Entonces, como principales líneas futuras de trabajo se propusieron mejorar la formación docente en temas de atención a la diversidad y animar a la implementación de redes de trabajo entre los centros (Arnaiz *et al.*, 2018) para aunar esfuerzos, partir de necesidades conjuntas y compartir experiencias de buenas prácticas en atención a la diversidad. Líneas que se están abordando a partir del informe elaborado como resultado de la investigación.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo, Monográfico sobre Comunicación Social y Educación*, 12, 26-45.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M.A. y Álvarez Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educación Siglo XXI*, 30(1), 25-44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>
- Arnáiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>

- Arnáiz, P., De Haro, R. y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, M. C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334/308>
- Arnáiz, P., Martínez, R., De Haro, R. y Berruezo, P. P. (2008). Propuesta de análisis de los proyectos de centro en referencia a la atención a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63(22,3), 191-206.
- Azorín, C., Arnaiz, P. y Maquillón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334>
- Bolancé, J., Cuadrado, R., Ruiz, J. R. y Sánchez, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-16. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/155>
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352/2171>
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 211-217). Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, E. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2780>
- Cardona, M. C. (2009). Current trends in special education in Spain: Do they reflect legislative mandates of inclusion? *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 4-10.

- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer.
- Casanova, M. A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. La Muralla, S. A.
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*.
- Consejería de Educación, Cultura y Turismo. Orden 6/2014, de 6 de junio, por la que se regula el procedimiento de elaboración del Plan de Atención a la Diversidad en los centros docentes de La Rioja. BOR, 73.
- Chiner, E. y Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Domínguez, J., López, A. y Vázquez, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44, 70-76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.002>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999>
- Echeita, G. (2013). Definir la educación inclusiva para llevarla a la práctica. *En la Calle: Revista sobre Situaciones de Riesgo Social*, 26, 11-15.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Echeita, G. y Duck, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436/5874>
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 25-48. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art1.html>
- Escarbajal, A., Corbalán, P. y Orteso, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 361-382. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>
- Escarbajal, A., Arnaiz, P. y Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educación Siglo XXI*, 30(2), 109-128. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711>

- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamerica de Educación*, 55, 85-105.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2011). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. <http://www.inclusiveeducation.org/system/files/publications/EADS-NE%20Profile%20of%20Inclusive%20Teachers.pdf>
- 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. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/issue/view/15>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- García García, M. C. y Cotrina García, M. J. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.
- Gómez, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2353>
- Guirao, J. M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva* [Tesis de doctorado]. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/29613>.
- Guirao J. M. y Arnáiz P. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en los centros educativos. *Siglo Cero*, 45(4), 23-47. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Izusuquiza, L., Echeita, G. y Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser “profesorado inclusivo”: un estudio preliminar. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 197-216. <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/article/view/11982>
- Jiménez Trens, M. A. y García García, M. (2013). Diversidad y educación inclusiva: modelos de intervención didáctica. En F. Navaridas (coord.), *Procesos y contextos educativos nuevas perspectivas para la práctica docente* (pp. 197-256). Genuève.
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/edu-cXX1.20181>
- León Guerrero, M. J. (2011). Situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado en España. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 145-163.
- León Guerrero, M. J. y Moreno Arrebola, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y fa-

- vorecidas. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Malpica, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza/aprendizaje*. Grao.
- Mata, P. y Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17-37.
- Moliner, L. y Moliner, O. (2013). The role of teachers' shared values and objectives in promoting intercultural and inclusive school cultures: a case study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(10), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.731535>
- Moriña, A. (2003). Aprendizaje colaborativo entre profesionales del apoyo. *Revista de Educación*, 332, 171-182.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3072>
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2800>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. El imperativo de la calidad*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169>
- Parrilla, M. A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- Pegalajar, M. del C. y Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Rappoport, S. y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos claves en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educativa*, 57(3), 3-27. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>

- Saiz-Linares, Á., Ceballos-López, N. y Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728.
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 56-76. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4328>
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Tjernberg, C. y Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: A matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256.