

## REVISIÓN DE INSTRUMENTOS SOBRE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD\*

CECILIA MARÍA AZORÍN ABELLÁN / PILAR ARNAIZ SÁNCHEZ / JAVIER JERÓNIMO MAQUILÓN SÁNCHEZ

### Resumen:

Este artículo presenta un estudio cualitativo cuyo objetivo general fue realizar una revisión de instrumentos en la literatura sobre atención a la diversidad y educación inclusiva. Asimismo, se identificaron las líneas de investigación de los instrumentos hallados para los distintos colectivos (profesorado, alumnado y familias) y se llevó a cabo un análisis crítico de su contenido. El análisis de instrumentos de medición y evaluación es una práctica relativamente común que suele plantearse desde una perspectiva metodológica y con la finalidad de determinar y comparar aspectos como las propiedades psicométricas de los mismos. Sin embargo, este trabajo aborda otras facetas de los instrumentos que pueden ser de interés para la comunidad científica, lo que permite un aporte original al campo de la investigación educativa y de la inclusión.

### Abstract:

This article presents a qualitative study whose general objective was to review the instruments mentioned in the literature with regard to attention to diversity and inclusive education. The study also identified the lines of research on instruments found for various collectives (faculty, students, and families), and carried out a critical analysis of their content. The analysis of instruments of measurement and evaluation is a relatively common practice that is often based on a methodological perspective, in order to determine and compare aspects such as their psychometric properties. This study, however, addresses other facets of instruments that may be of interest for the scientific community, thus making an original contribution to the field of educational research and inclusion.

**Palabras clave:** atención a la diversidad, educación inclusiva, análisis documental, investigación educativa, instrumentos de evaluación.

**Keywords:** attention to diversity, inclusive education, documentary analysis, educational research, instruments of evaluation.

---

Cecilia María Azorín Abellán: Doctora por la Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus de Espinardo, 30100, Murcia, España. CE: cmaria.azorin@um.es

Pilar Arnaiz Sánchez: catedrática de la Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España. CE: parnaiz@um.es

Javier Jerónimo Maquilón Sánchez: profesor contratado de la Universidad de Murcia. Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Murcia, España. CE: jjmaqui@um.es

\*Esta investigación forma parte del proyecto de investigación I+D+i "Educación Inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria" (EDU2011-26765), en el marco del Plan Nacional del Ministerio de Economía y Competitividad y de la Beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU13/00580) concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España.

## Introducción

En la actualidad se están impulsando distintas reformas cuyos esfuerzos postulan hacia sistemas educativos más inclusivos (Azorín, Ainscow, Arnaiz y Goldrick, en prensa; OCDE, 2015). En este sentido, la filosofía inclusiva aboga por la expansión de la capacidad que tienen las escuelas para mejorar la respuesta a la diversidad (Arnaiz y Azorín, 2014; Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007). En consecuencia, el concepto de inclusión está relacionado con todos los estudiantes, tengan o no necesidades educativas especiales (NEE), con las barreras que experimentan en el entorno educativo y social, y con las formas de marginalización, exclusión y bajo rendimiento a las que pueden verse expuestos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Alcántara y Navarrete, 2014). Por tanto, la educación inclusiva se justifica como: *a*) un proyecto de lucha general contra el fracaso y la exclusión, *b*) un cambio cultural en la escolarización actual y futura y *c*) un compromiso político a favor de un mundo más justo (Slee, 2012). En este escenario adquiere especial relevancia la eliminación de los procesos excluyentes manifiestos en determinadas actitudes y respuestas hacia la diversidad, en ocasiones, motivadas por razón de género, logro, etnia, clase social, religión, orientación sexual y discapacidad (Ainscow, 2015).

Por otro lado, la dominancia global del neoliberalismo, surgida en los años noventa, introdujo una serie de indicadores, medidas y controles que favorecieron la estandarización y la comparación de los centros escolares como si se tratara de un mercado (Grimaldi, 2012). Indudablemente, este hecho revolucionó el panorama escolar dotándolo, con el paso del tiempo, de numerosos recursos para la evaluación. En los últimos años, la literatura se ha visto influida por la ética de la eficacia escolar y la tendencia a realizar mediciones (Sammons y Bakkum, 2011). Algunos estudios (Altrichter y Kemethofer, 2015; Sahlberg, 2010) aluden a la denominada Era de la rendición de cuentas (*accountability*) en la educación como un nuevo enfoque que ha propiciado la creación de instrumentos para medir diversos aspectos, entre ellos, la atención a la diversidad del alumnado y el grado de inclusión de los centros educativos.

En el contexto de esta investigación, la denominación de “instrumento” a la que nos referimos aglutina aquellas escalas, cuestionarios, test, sistemas de indicadores u otros recursos, herramientas o medios que facilitan la evaluación, investigación, diagnóstico y análisis de un objeto de estudio concreto (Azorín, 2017). A este respecto, los instrumentos pueden ser

útiles para revelar, según el caso y las variables específicas que se recogen en ellos, la situación de los centros educativos y las posturas o las prácticas de sus principales actores. En relación con esto, el conflicto está servido en la agenda de la inclusión y de los estándares, ya que implican diferentes puntos de vista sobre el movimiento de mejora escolar, distintas formas de pensar sobre los logros (en términos de rendimiento) y diversas rutas para elevarlos (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2016; Bottrell y Goodwin, 2011; O'Shaughnessy, 2012).

Los profesionales que se dedican al estudio de la atención a la diversidad del alumnado tratan de aportar conocimiento con el diseño de recursos para el apoyo de la inclusión (Unesco, 2016a). En esta dirección, se está trabajando en la creación de culturas, políticas y prácticas que posibiliten la eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación del estudiantado en sus escuelas y comunidades (Booth y Ainscow, 2011). Así pues, adquiere interés el análisis en profundidad de los instrumentos que indagan acerca de esta temática. Para ello, en esta investigación se presenta una amplia revisión de la literatura partiendo de una mirada de análisis crítico sobre los instrumentos que se encuentran en uso dentro de la atención a la diversidad, en el marco de una educación inclusiva de calidad.

Hoy día puede afirmarse que la inclusión constituye un desafío al que se han adherido los sistemas educativos internacionales para mejorar la calidad de la enseñanza y la respuesta a la diversidad del alumnado, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos y considerando la educación como un elemento emancipador que transforma vidas (Azorín, 2016; Escribano y Martínez, 2013; Unesco, 2016b). En esta línea, algunas investigaciones (Arnaiz, Azorín y García-Sanz, 2015; Colmenero y Pegalajar, 2015; Domínguez y López, 2010; Giangreco, Suter y Hurley, 2015; León y Arjona, 2011) respaldan la influencia positiva que ha tenido la aplicación de instrumentos de medición para el cambio hacia prácticas de orientación inclusiva en las instituciones educativas.

De este modo, entre los antecedentes destaca el estudio de Guirao y Arnaiz (2014), que reúne una decena de instrumentos para la evaluación y mejora de la atención a la diversidad en centros educativos que apuestan por la inclusión. Este tipo de trabajos recogen herramientas que posibilitan la reflexión y la autoevaluación de prácticas vinculadas con el ideal inclusivo. Por su parte, otras investigaciones (Brandes, McWhirter, Hary, Crowson y Millsap, 2012; Kitsantas y Mason, 2012; Sharma, Loreman y

Forlin, 2012) inciden en la importancia de identificar factores de eficacia que permitan guiar el camino hacia la inclusión.

Por consiguiente, el propósito general de la investigación que ha dado origen a este trabajo fue realizar una revisión en la literatura de instrumentos sobre atención a la diversidad y educación inclusiva. De forma más específica, se propuso identificar las líneas de investigación de los instrumentos hallados y llevar a cabo un análisis crítico de su contenido en función del colectivo al que se dirigen (profesorado, alumnado y familias).

El análisis de instrumentos de medición y evaluación es una práctica relativamente común que suele plantearse desde una perspectiva metodológica con la finalidad de determinar y comparar aspectos como, por ejemplo, las propiedades psicométricas de los mismos. Si bien en este manuscrito se abordan otras facetas de los instrumentos que pueden ser de interés para la comunidad científica, esto permite un aporte original al campo de la investigación educativa y de la inclusión.

### **Método**

El trabajo que se presenta responde a una investigación de carácter cualitativo en la que se emplearon 24 instrumentos para analizar la realidad objeto de estudio. Como método se utilizó el análisis documental (Fernández, 2002; López, 2002; Rojas, 2011). Esta modalidad favorece la construcción de categorías tales como las actitudes, las conductas, las opiniones y las percepciones (Bernal, 2006), lo que permite incidir en los aspectos de naturaleza cualitativa que contienen los instrumentos. Así, el artículo expone la revisión de un *corpus* documental que fue delimitado de acuerdo con los criterios específicos que se detallan a continuación.

### **Fuentes documentales**

Las fuentes documentales fueron las investigaciones empleadas para el análisis. En la fase de preselección, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- 1) *Línea de indagación asociada con la atención a la diversidad e inclusión en distintos escenarios escolares*: la atención a la diversidad y la inclusión son campos que abarcan un amplio espectro de centros de interés y entornos educativos. La finalidad de este primer criterio fue delimitar en las investigaciones halladas las diferentes temáticas objeto de estudio con el propósito de acotar los aspectos evaluados por los instrumentos.

- 2) *Investigaciones orientadas a la obtención de datos de naturaleza cuantitativa*: partiendo de este criterio, se hizo un análisis de la tipología a la que responden los instrumentos, distinguiendo entre escalas, cuestionarios, test, sistemas de indicadores y otros.
- 3) *Método utilizado*: se valoró el método de investigación elegido para la aplicación de los instrumentos, considerando los descriptores cuantitativo, cualitativo y mixto (compendio de técnicas para la recolección de datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa).
- 4) *Destinatarios*: se diferenció entre profesorado, alumnado y familias. En general, los instrumentos que predominan en la literatura centran su atención en un colectivo concreto. Además, suelen diseñarse en menor medida baterías de encuestas dirigidas a los agentes de la comunidad educativa en su totalidad. Teniendo en cuenta esto, se clasificó la información diferenciando los instrumentos creados para recoger, por separado, la voz del profesorado, del alumnado y de las familias, y de forma conjunta, la voz de todos ellos.
- 5) *Nivel educativo donde se han administrado los instrumentos*: con respecto a este criterio se advierte que es importante conocer el nivel educativo en el que han sido implementados los instrumentos, puesto que su contenido, normativa escolar y contextualización pedagógica puede variar en función de la etapa para la que han sido ideados (infantil, primaria, secundaria, superior).

Una vez concretados los criterios, debe admitirse que, aunque la intención inicial fue acceder a un amplio abanico de recursos para la medición de la temática de estudio, sería muy pretencioso y poco realista por nuestra parte tratar de aglutinar en un mismo trabajo todos los instrumentos existentes en la literatura. En este caso, somos conscientes de que hemos abordado una investigación a pequeña escala para aportar conocimiento desde una percepción micro de la realidad abordada. Ello ha favorecido la posterior reflexión sobre el *corpus* de instrumentos que fue delimitado tras unas pausas de selección preconcebidas. Dicho esto, se ha analizado un total de 24 instrumentos (15 dirigidos al profesorado, 3 al alumnado, 3 a las familias y otros 3 dirigidos a los tres colectivos: profesorado, alumnado y familias). No obstante, la búsqueda realizada arrojó un total de 47 investigaciones de las que se desecharon 23 por no reunir los criterios anteriores. Concretamente, la mayoría de estos documentos fueron desestimados porque

usaban de estrategias y técnicas de recogida de información cualitativa (entrevistas, grupos de discusión, historias de vida).

### Instrumento

En el contexto de esta investigación se creó una hoja de registro (a modo de rejilla para realizar el análisis cualitativo), lo que facilitó el vaciado y la recolección de la información de manera rigurosa (tabla 1).

TABLA 1

*Hoja de registro con un ejemplo cumplimentado*

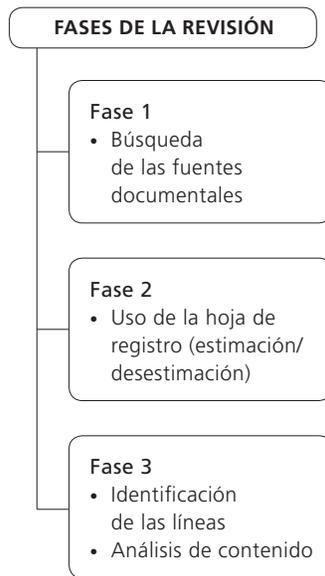
<b>Hoja de registro</b>	
Colectivo	Profesorado
Autoría y año	González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy y Gómez-Vela (2013)
Denominación	Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión (CEFI)
Líneas	Formación docente en materia de inclusión
Método	Cuantitativo
Tipo de instrumento	Cuestionario
Nivel educativo	Educación Infantil, Primaria y Secundaria
¿Cumple los criterios?	Sí

A este respecto, la tabla 1 contiene información relativa a los siguientes parámetros: *a)* el colectivo al que se dirige cada uno de los documentos, *b)* la autoría y el año de publicación, *c)* la denominación del instrumento en cuestión, *d)* la línea o líneas de investigación a las que se hace referencia, *e)* el método utilizado en el trabajo realizado (distinguiendo entre método cuantitativo, cualitativo y mixto), *f)* la tipología del instrumento (escala, cuestionario, test, sistema de indicadores y otros), *g)* el nivel educativo (diferenciando entre educación infantil, primaria, secundaria; superior y especial) y *h)* el cumplimiento o no de los criterios predeterminados con anterioridad.

### Procedimiento

En la figura 1 se expone el proceso seguido durante el desarrollo de la revisión considerando expresamente las distintas fases acometidas durante la misma.

FIGURA 1  
*Fases de la revisión*



La *primera fase* de la investigación se corresponde con la búsqueda de las fuentes documentales. Su localización se realizó en línea bajo los descriptores “instrumentos”, “educación inclusiva”, “inclusión”, “respuesta a la diversidad” y “atención a la diversidad” en las principales bases de datos: Dialnet, SciELO, DICE, Scopus y Web of Science.

En la *segunda fase* se valoraron las publicaciones encontradas. Para ello, se usó la hoja de registro creada *ad hoc*. Este recurso fue de gran utilidad para la estimación/desestimación de los documentos según los criterios establecidos.

Por último, durante la tercera fase se dio respuesta a los objetivos planteados con la identificación de las líneas de investigación halladas en los instrumentos y el análisis crítico de su contenido.

## Resultados

A continuación se presentan los resultados correspondientes a cada uno de los objetivos formulados anteriormente. En relación con el primero, se identificaron las líneas de investigación de los instrumentos según los distintos colectivos a los que se dirigen.

La tabla 2 recoge las líneas de investigación extraídas a la luz de los instrumentos consultados en función del colectivo (profesorado, alumnado y familias) para el que fueron diseñados.

TABLA 2

### *Líneas de investigación identificadas*

Colectivo al que se dirige	Líneas de investigación	Autoría de los instrumentos
Profesorado	Uso de las medidas de atención a la diversidad en la práctica docente	Álvarez, Rodríguez, García, Gil, López, Romero y Padilla, 2002; Domínguez y Pino, 2009; Ferrandis, Grau y Fortes, 2010; González, 2012; Martínez, 2013
	Actitud docente hacia la atención a la diversidad	Colmenero, 2006; Forlin, Earle, Loreman y Sharma, 2011; Montánchez, 2014; Vélez, 2013
	Opinión sobre la educación inclusiva	Arró, Bel, Cuartero, Gutiérrez y Peña, 2004; Bravo, 2013; López, Echeita y Martín, 2009
	Formación docente para la atención a la diversidad	González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy y Gómez-Vela, 2013; Lledó, 2009; Pegalajar, 2014
Alumnado	Prácticas educativas y sociales para la inclusión	Bravo, 2010; Ferreira, Vieira y Vidal, 2014; Rinta, Purves, Welch, Stadler y Bissig, 2011
Familias	Opinión de las familias sobre la atención a la diversidad de sus hijos e hijas	Benítez, 2014; Doménech y Moliner, 2012; Leyser y Kirk, 2004
Profesorado, alumnado y familias	La voz del profesorado, del alumnado y de las familias acerca de la inclusión	Alberta Education, 2013; Arjona, 2011; Moore, Ainscow y Fox, 2007

La información sintetizada en la tabla 2 aglutina un amplio elenco de investigaciones. En relación con el colectivo docente, tal y como puede comprobarse, el profesorado dispone de numerosos recursos para llevar a cabo un diagnóstico sobre su práctica y valorar la respuesta a la diversidad

del alumnado en los centros educativos. En esta dirección, el contenido de estos instrumentos: *a)* promueve una reflexión sobre la utilidad de las medidas que se ponen en marcha para una atención a la diversidad eficaz; *b)* arroja información acerca de la predisposición que tiene el profesorado para atender a la diversidad del alumnado, lo que permite analizar las actitudes que muestran los docentes y cómo estas concepciones afectan o condicionan el desarrollo de sus prácticas; *c)* pone de manifiesto la opinión del profesorado sobre la educación inclusiva, aportando información relevante para la identificación de aquellas ideas que favorecen la segregación, la integración o la inclusión; y *d)* indaga sobre la formación que tiene el profesorado para responder a la diversidad del alumnado desde el enfoque de la educación inclusiva. Ineludiblemente, las diferentes casuísticas a las que el docente debe hacer frente en un mismo grupo-clase (alumnado con y sin NEE) condicionan la exigencia de una formación y una actualización permanente como requisito esencial para su adecuado desempeño laboral.

Por otro lado, en los instrumentos que se dirigen al alumnado, las preguntas se refieren a cuestiones como la actitud del profesorado y las prácticas de aula. Ello genera una información de gran interés para la incorporación de sus demandas al proceso de enseñanza-aprendizaje y permite conocer la opinión que tienen los estudiantes en relación con los procesos educativos que experimentan en primera persona. De esta manera, se valora: *a)* el clima que existe en el centro; *b)* los apoyos que recibe el discente durante su aprendizaje; *c)* otras cuestiones sobre participación, motivación, orientación, acción tutorial y adaptaciones curriculares; y *d)* aspectos vinculados con la accesibilidad, los recursos, los resultados y la promoción del trabajo cooperativo.

Asimismo, la mayoría de los instrumentos diseñados para recoger información de las familias sobre la atención a la diversidad del alumnado profundizan en: *a)* el nivel de satisfacción respecto del centro educativo y *b)* la opinión sobre las medidas de atención a la diversidad de las que son destinatarios sus hijos e hijas.

Para dar respuesta al segundo objetivo, se llevó a cabo un análisis del contenido de los instrumentos de recolección de información empleados para conocer la voz del profesorado, del alumnado y de las familias a este respecto en las distintas etapas educativas. En primer lugar, se realizó una descripción del contenido de cada uno de los instrumentos para conocer la información que aportan. Ello permitió sistematizar la información que

fue organizada en tres cuadros, según el colectivo al que se dirigen estas herramientas, indicando el nombre del instrumento en cuestión, su autoría y fecha de publicación (secuenciada por orden cronológico), los objetivos de los estudios en los que se enmarcan y una breve descripción acerca de su contenido. Al término de estos cuadros, se expone un análisis crítico que trasciende la mera descripción de los instrumentos que constituyeron las fuentes de estudio, con el propósito de valorar la información que ofrecen.

La tabla 3 recoge los instrumentos sobre atención a la diversidad e inclusión que se dirigen al profesorado.

**TABLA 3**  
*Instrumentos para el profesorado*

<b>Instrumento</b>	<b>Autoría</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Breve descripción</b>
Cuestionario "El profesorado ante la escuela inclusiva"	Arró <i>et al.</i> (2004)	Valorar si el profesorado encuestado está preparado para atender a la diversidad del alumnado de los centros de enseñanza obligatoria y realizar prácticas inclusivas	Ideado para conocer la opinión del profesorado sobre la escuela inclusiva (metodología diferenciada, aprendizaje cooperativo, diversidad de materiales, programación multinivel, colaboración en equipo, establecimiento de normas). Permite analizar las actitudes y creencias positivas hacia la diversidad, el rechazo a la enseñanza segregada, la capacidad para atender a la diversidad, y la dificultad en la colaboración
Percepciones del profesorado sobre la atención a la diversidad	Colmenero (2006)	Detectar las necesidades formativas que tiene el profesorado y analizar las percepciones, creencias y actitudes de este colectivo en relación con la atención a la diversidad	Analiza la actitud del profesorado hacia la integración y la atención a la diversidad en el centro y en el aula, y las necesidades formativas del profesor a este respecto
Escala de valoración de medidas de atención a la diversidad	Domínguez y Pino (2009)	Analizar el uso de las diferentes medidas de atención a la diversidad del alumnado por parte del profesorado	Analiza el uso de medidas ordinarias de atención a la diversidad a nivel de centro y de aula, acción tutorial y orientadora, refuerzo educativo y adaptaciones curriculares no significativas, así como medidas: organizativas; de atención a las minorías étnicas, adaptaciones curriculares significativas; y extraordinarias de atención a la diversidad cultural
Cuestionario sobre atención educativa del alumnado con NEE	Lledó (2009)	Valorar la formación del profesorado para atender al alumnado con necesidades educativas especiales e identificar estrategias y prácticas inclusivas	Incluye cuestiones referidas a la formación del profesorado en el ámbito de las NEE y a las estrategias, prácticas y organización de aula para una educación inclusiva

(CONTINÚA)

<b>Instrumento</b>	<b>Autoría</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Breve descripción</b>
Cuestionario de dilemas	López, Echeita y Martín (2009)	Explorar las concepciones de profesores y orientadores sobre la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en la enseñanza secundaria	Permite conocer las concepciones del profesorado sobre el proceso de inclusión educativa. Contiene subdimensiones sobre los procesos de inclusión que se organizan en teorías sobre las dificultades de aprendizaje, perspectivas sobre la organización escolar, y valores educativos que identifican concepciones segregadoras, integradoras e inclusivas
Cuestionario sobre atención a la diversidad	Ferrandis, Grau y Fortes (2010)	Obtener información del profesorado sobre la atención a la diversidad y de qué manera afecta a su práctica docente, el conocimiento que tiene de la normativa, y su preparación en dicha materia	Ideado para obtener información sobre la atención a la diversidad que ofrece el profesorado de la ESO, cómo afecta a su práctica docente, el conocimiento que tiene de la normativa, y su preparación para responder a la diversidad del alumnado
The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)	Forlin <i>et al.</i> (2011)	Medir las percepciones del profesorado sobre la educación inclusiva considerando su opinión acerca del alumnado con discapacidad, la aceptación del alumnado con diferentes necesidades y sus concepciones sobre la implementación de la inclusión en la dinámica escolar cotidiana	Explora el trabajo del profesorado en función de la diversidad del alumnado y analiza los sentimientos, las actitudes y preocupaciones del colectivo docente en materia de educación inclusiva
Cuestionario sobre medidas y estrategias de atención a la diversidad en alumnado con NEE	González (2012)	Analizar cómo se está llevando a cabo la atención a la diversidad en función de la normativa escolar vigente	Arroja información sobre la respuesta a la diversidad del alumnado con NEE en la etapa de ESO, teniendo en cuenta cuatro apartados principales: profesorado, centro educativo, estrategias y medidas educativas inclusivas, y evaluación educativa
Escala de opinión acerca de la educación inclusiva	Bravo (2013)	Conocer las percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos encuestados	Aporta información sobre los fundamentos condicionantes de la educación inclusiva y las medidas para potenciar la inclusión
Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión (CEFI)	González-Gil <i>et al.</i> (2013)	Evaluar las necesidades para la formación docente en materia de inclusión	Agrupación de información sobre la concepción de la diversidad y de la educación, política educativa, organización y funcionamiento de la escuela y del aula, liderazgo, currículum, metodología, recursos y apoyos, formación del profesorado, trabajo colaborativo y participación de la comunidad

(CONTINÚA)

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Instrumento	Autoría	Objetivos	Breve descripción
Cuestionario para la evaluación de la calidad de los planes de mejora en la atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Martínez (2013)	Identificar los indicadores que han de medir una atención a la diversidad de calidad en los centros educativos	Valora la atención a la diversidad del alumnado a través del entorno del centro educativo, la definición y la planificación del plan de mejora, el diseño curricular, los recursos humanos para atender a la diversidad, el equipamiento y los recursos materiales, y otras metodologías de enseñanza
Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes en formación	Vélez (2013)	Conocer las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la educación inclusiva	Instrumento que aglutina componentes cognoscitivos, afectivo-emocionales e incitadores-conductuales en relación con la educación inclusiva
Cuestionario acerca de las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes ante la educación inclusiva	Montánchez (2014)	Indagar en las actitudes, los conocimientos y las prácticas de los docentes ante la educación inclusiva	Incluye aspectos relacionados con actitudes, conocimientos, prácticas, y contexto socioeducativo desde la perspectiva de la inclusión
Cuestionario sobre necesidades formativas del docente en centros de educación especial	Pegalajar (2014)	Analizar la formación y el desarrollo profesional del docente en centros específicos de educación especial	Valora la formación sobre educación inclusiva que posee el colectivo docente y su actualización a este respecto
Cuestionario para futuros docentes de educación secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad	Colmenero y Pegalajar (2015)	Valorar las actitudes y percepciones sobre atención a la diversidad del alumnado que cursa el máster universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria	Profundiza en los elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula, la respuesta curricular y organizativa, la capacitación docente hacia la diversidad, su práctica formativa y su percepción hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Con respecto al nivel educativo en el que imparte docencia el profesorado, la clasificación ha quedado de la siguiente manera: *a)* educación obligatoria (primaria y secundaria) (Arró *et al.*, 2004); *b)* educación infantil y primaria (Bravo, 2013; Domínguez y Pino, 2009; Lledó, 2009); *c)* educación infantil, primaria y secundaria (Forlin *et al.*, 2011; González, 2012; González-Gil *et al.*, 2013; Montánchez, 2014); *d)* educación secundaria (Colmenero, 2006; Ferrandis, Grau y Fortes, 2010; López, Echeita y Martín, 2009; Muñoz y Espiñeira, 2010); *e)* educación superior (Colmenero y Pegalajar, 2015; Vélez, 2013); y *f)* educación especial (Pegalajar, 2014).

En el análisis de estos instrumentos se percibieron tres grandes bloques de contenido: formación docente, prácticas inclusivas y medidas de atención a la diversidad.

En el *primer bloque de contenido sobre formación docente*, ante la creciente diversidad del alumnado y el cuestionamiento de si el profesorado está preparado para atender a esta diversidad, la investigación de Arró *et al.* (2004) apuntó que los docentes realizan prácticas inclusivas independientemente de la formación que han recibido. Por otro lado, en el trabajo de Colmenero (2006) se comprobó que la formación y el modo de acceso del profesorado a la etapa de educación secundaria influyen de forma decisiva en sus percepciones acerca de la atención del alumnado con NEE. Por su parte, el artículo de Forlin *et al.* (2011) incide en la necesidad de ofertar módulos de formación más específicos que permitan mejorar las necesidades del profesorado para trabajar con una población estudiantil diversa. Tras la utilización de su instrumento, González-Gil *et al.* (2013) observaron que el profesorado presentaba necesidades de formación relacionadas fundamentalmente con metodologías inclusivas y estrategias para la mejora de la convivencia en los centros. En la investigación desarrollada por Montánchez (2014), los resultados indicaron que el profesorado universitarios no cuentan con suficiente formación sobre el proceso inclusivo dentro de las escuelas, lo que conlleva disponer de una especialización más avanzada que permita solucionar sus carencias para una verdadera educación inclusiva en las aulas. En síntesis, los hallazgos con los instrumentos utilizados demuestran la insatisfacción del profesorado en cuanto a la formación inicial recibida y concluyen que la actualización permanente es un aspecto que contribuye al perfeccionamiento de la enseñanza (Pegalajar, 2014).

En el *segundo bloque de contenido sobre prácticas inclusivas* se aprecia que el profesorado especialista está más sensibilizado con la atención a la diversidad que el generalista, lo que denota un mayor esfuerzo por la implementación de prácticas favorecedoras de respuestas inclusivas en este colectivo que en el profesorado del aula ordinaria (Lledó, 2009). En esta línea, existen resistencias hacia el cambio, lo que supone implementar políticas y prácticas inclusivas (López, Echeita y Martín, 2009). De hecho, los resultados de las investigaciones acometidas con los instrumentos objeto de análisis evidencian la presencia de fortalezas y debilidades en los centros educativos. En algunos casos, del trabajo con los instrumentos en las escuelas se deriva la puesta en marcha de planes para la mejora de la

atención a la diversidad y el desarrollo de prácticas más inclusivas (Muñoz y Espiñeira, 2010). Por último, se denuncia que en educación secundaria suele haber una gran ausencia de servicios de apoyo pedagógico mientras que en la primaria existe una mayor cobertura para avanzar en las transformaciones que se requieren para alcanzar la inclusión (Bravo, 2013).

En el *tercer bloque de contenido sobre medidas de atención a la diversidad*, los resultados obtenidos por Domínguez y Pino (2009) revelan una elevada presencia de medidas ordinarias frente a las extraordinarias, y dentro de las primeras predomina el refuerzo educativo. Por su parte, Ferrandis, Grau y Fortes (2010) exponen que, aunque el profesorado tiene una buena actitud hacia la atención a la diversidad, se detectan muchos problemas en la aplicación de medidas. Por tanto, se pone de manifiesto la necesidad de emprender mejoras estructurales en relación con la coordinación entre las instituciones y los agentes educativos para que las medidas de atención a la diversidad tengan el calado que sería deseable en los centros escolares (González, 2012).

En líneas generales y desde una mirada de análisis crítico sobre la información que aportan los instrumentos, se desprende que la formación docente es uno de los centros de interés que protagoniza gran parte de la literatura especializada. De este modo, resulta indispensable la evaluación de las debilidades (carencias) y fortalezas (virtudes) que presenta el colectivo docente en materia de formación. Aunque en la mayoría de las investigaciones recogidas se aprecia una buena actitud por parte del profesorado para el desarrollo de prácticas inclusivas en sus aulas, siguen evidenciándose resistencias a los cambios que propone el movimiento inclusivo, lo que condiciona la plena inclusión del alumnado en la dinámica escolar. Por consiguiente, los trabajos revisados plantean una mejora de la formación del profesorado y hacen una llamada de atención a los responsables políticos y a los centros educativos, así como a las universidades que se encargan de formar a futuros(as) docentes, para que mejoren los planes de estudio de este colectivo. Paralelamente, los hallazgos de las investigaciones sobre medidas de atención a la diversidad indican que debe incrementarse la coordinación entre los agentes que elaboran las citadas medidas y los(as) docentes que han de implementarlas, ya que en ocasiones no existe un diálogo fluido entre ambos profesionales.

Para continuar, la tabla 4 recoge los instrumentos que se dirigen al alumnado con el propósito de indagar acerca de las prácticas educativas de carácter inclusivo que se desarrollan dentro y fuera de las aulas.

TABLA 4  
*Instrumentos para el alumnado*

Instrumento	Autoría	Objetivos	Breve descripción
Cuestionario sobre prácticas educativas en el aula	Bravo (2010)	Conocer la perspectiva de estudiantes de primaria y secundaria relativas a las prácticas educativas inclusivas en sus aulas	Mide la percepción acerca de las prácticas educativas de aula en relación con cuatro factores: actitud del profesorado hacia el aprendizaje del alumnado, clima del aula, apoyos para el aprendizaje y la participación, y conductas cooperativas y colaborativas
Social Inclusion Assessment Instrument (SIAI)	Rinta <i>et al.</i> (2011)	Explorar las conexiones entre la música y el sentimiento de inclusión social, así como desarrollar un instrumento para la medida de la inclusión social en niños	Mide la inclusión en el plano social y contiene aspectos relacionados con la integración social y emocional, y con los sentidos de pertenencia, de soledad, de participación, de motivación y de contentamiento
Sistema de indicadores para el apoyo a los estudiantes con discapacidad en la universidad	Ferreira, Vieira y Vidal (2014)	Elaborar un sistema de indicadores referidos a la atención y el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las instituciones universitarias españolas	Sistema de indicadores para apoyo al alumnado con discapacidad que profundiza en ocho áreas: marco institucional, acceso, participación, información y orientación, adaptaciones, accesibilidad, recursos y resultados

Con esta información (tabla 4) se observó que los instrumentos fueron diseñados para recoger información del alumnado que está escolarizado en las siguientes etapas: primaria (Rinta *et al.*, 2011); primaria y secundaria (Bravo, 2010); y educación superior (Ferreira, Vieira y Vidal, 2014).

En los instrumentos dirigidos al alumnado se delimitaron tres bloques de contenido: prácticas inclusivas, indicadores para el apoyo a la discapacidad e inclusión social.

En el *primer bloque de contenido sobre prácticas inclusivas*, el trabajo de Bravo (2010) corrobora que existen estas prácticas en las aulas, aunque difieren en función de la etapa educativa, siendo más acentuadas en primaria que en secundaria.

En el *segundo bloque de contenido sobre indicadores para el apoyo a la discapacidad*, Ferreira, Vieira y Vidal (2014) presentan un sistema de indicadores que aborda ocho áreas diferenciadas para la extracción de información asociada con el marco institucional, el acceso, la participación, la información y orientación, las adaptaciones, la accesibilidad, los

recursos y los resultados que obtienen los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario.

En el *tercer bloque de contenido sobre inclusión social*, los resultados indican que el instrumento creado por Rinta *et al.* (2011) puede ser utilizado para valorar y mejorar la evaluación de la inclusión en el contexto escolar.

Así pues, desde una perspectiva de análisis crítico consideramos que los instrumentos dirigidos al alumnado permiten extraer información sobre su opinión en asuntos relacionados con la atención a la diversidad y, lo que es más importante, poner voz a sus percepciones, experiencias y vivencias en las aulas respecto del proceso de inclusión. A su vez, estas investigaciones aluden a la importante tarea de valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de prácticas de naturaleza inclusiva. En nuestra opinión, resulta imprescindible preguntar a las y los estudiantes acerca de estas y otras cuestiones, ya que son los principales implicados en la denominada atención a la diversidad. Asimismo, es positivo contar con indicadores para conocer cómo se está implementando la inclusión en el ámbito universitario y valorar si este proceso es acompañado por un impulso en el entorno laboral y social. Desde nuestro punto de vista, debe admitirse que la información que aportan estos instrumentos es relevante, dado que aproximan los testimonios del estudiantado y arrojan datos de interés para su análisis, interpretación y estudio, lo que propicia la detección de aquellas prácticas que no están favoreciendo el desarrollo de la inclusión, tanto dentro como fuera de las aulas, desde la impresión del alumnado.

La tabla 5 presenta los instrumentos diseñados para su cumplimentación por parte de las familias. Estos fueron creados para analizar la opinión sobre la atención educativa a la diversidad del alumnado en aquellas familias que tienen niños y niñas con discapacidad (Leyser y Kirk, 2004; Benítez, 2014) y las concepciones que albergan las familias en general sobre el enfoque escolar inclusivo (Doménech y Moliner, 2012), independientemente de la etapa escolar en la que se encuentren sus hijos e hijas.

En este caso, se estimó un bloque de contenido único sobre la voz de las familias acerca de la inclusión. En la investigación llevada a cabo por Benítez (2014), los resultados mostraron que los padres y las madres de los estudiantes con síndrome de Down comparten los principios de la inclusión, aunque no están de acuerdo en cómo se está desarrollando y consideran que los recursos materiales y humanos a este respecto son escasos. El trabajo de Leyser y Kirk (2004) alude a los principales beneficios

de la inclusión reconocidos por las familias, que tienen que ver con el potencial de los resultados en términos sociales y afectivos de sus hijos e hijas y los efectos positivos de la inclusión del alumnado con NEE en las aulas ordinarias. En último lugar, Doménech y Moliner (2012) plantean que las familias manifiestan una gran desinformación en torno a qué es la educación inclusiva; a pesar de ello, se afirma que suelen relacionarla con una cuestión de derechos fundamentales de todo el alumnado. En consecuencia, los instrumentos elaborados para su cumplimentación, por parte de las familias, recogen su opinión sobre el proceso de inclusión y la atención a la diversidad de sus hijos e hijas. Según se desprende de la información que aportan los instrumentos, están a favor de la inclusión y demandan más información por parte de la comunidad educativa y de los responsables políticos, así como un incremento en los recursos humanos y materiales que permitan allanar el camino hacia la educación inclusiva.

TABLA 5  
*Instrumentos para las familias*

Instrumento	Autoría	Objetivos	Breve descripción
The Attitudes Toward Inclusion Mainstreaming Scale	Leyser y Kirk (2004)	Conocer las actitudes que presentan hacia la inclusión las familias encuestadas	Escala dirigida a familias que tienen niños con discapacidad. Los ítems están organizados en cuatro ámbitos referidos a la inclusión: beneficios derivados de ella, satisfacción, habilidades de los profesores en apoyo a la inclusión y derechos de los niños
Cuestionario-Escala para Familias sobre Educación Inclusiva (CEFEI)	Doménech y Moliner (2012)	Obtener información sobre las concepciones y las opiniones de las familias en torno al modelo educativo inclusivo	Compuesto por tres dimensiones o núcleos temáticos: conocimiento, creencias e implicación de las familias en materia de educación inclusiva
Cuestionario sobre la voz de los padres de alumnos con síndrome de Down	Benítez (2014)	Analizar las percepciones y las actitudes de los padres y madres de hijos con síndrome Down, acerca de la atención a la diversidad y medidas de inclusión educativa que estos alumnos reciben en sus respectivos centros escolares	Contiene cuatro dimensiones objeto de estudio: conocimientos sobre la integración e inclusión educativa, organización del centro respecto a la atención a la diversidad, relación con el centro escolar, valoración general de la escolarización

Por último, la tabla 6 presenta tres baterías de cuestionarios para los distintos colectivos (profesorado, alumnado y familias) a los que hemos hecho alusión a lo largo del texto.

TABLA 6  
*Instrumentos para los tres colectivos (profesorado, alumnado y familias)*

Instrumento	Autoría	Objetivos	Breve descripción
Manchester Inclusion Standard	Moore, Ainscow y Fox (2007)	Evaluar el nivel de inclusión en los centros educativos ubicados en áreas deprimidas	Herramienta dirigida a profesorado, alumnado y familias, creada con una triple finalidad 1) elevar el nivel de inclusión en centros educativos de zonas desfavorecidas, 2) movilizar recursos alrededor del principio de educación inclusiva, y 3) mejorar los estándares de los estudiantes más vulnerables. Está basado en las máximas presencia, participación y logro, y pone acento en los valores inclusivos, en la revisión de las prácticas a través del diálogo, así como en la colaboración hacia una reflexión crítica
Cuestionario sobre la atención a la diversidad y la organización del centro escolar en la ESO	Arjona (2011)	Valoración de la atención a la diversidad del alumnado por parte del profesorado encuestado con la intención de concretar los pasos necesarios que han de darse para caminar hacia la inclusión	El cuestionario dirigido al profesorado presenta cuatro dimensiones: formación para la atención a la diversidad, actitudes del colectivo docente hacia la diversidad, organización del centro y prácticas educativas El cuestionario para el alumnado cuenta con seis bloques de opinión sobre: el centro, el profesorado y las clases, la convivencia, la atención a la diversidad, las perspectivas de éxito y la actitud hacia la diversidad El cuestionario de las familias consta de tres dimensiones, opinión sobre: el centro, el profesorado y sobre sus hijos e hijas
Indicators of Inclusive Schools	Alberta Education (2013)	Identificar los valores y principios necesarios para el desarrollo de la inclusión en los centros educativos mediante el análisis de las opiniones de la comunidad escolar en su conjunto	Instrumento formado por cinco dimensiones basadas en el establecimiento de valores y principios inclusivos, la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos, la facilitación de soportes para el éxito, la organización del aprendizaje y la enseñanza, y los aspectos que comparte la escuela con las familias y con la comunidad

En este caso, los instrumentos que aparecen en la tabla 6 permitieron recoger información sobre atención a la diversidad e inclusión en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria (Alberta Education, 2013; Moore, Ainscow y Fox, 2007) y secundaria (Arjona, 2011).

### **Discusión y conclusiones**

Las líneas identificadas en los instrumentos analizados han puesto de relieve los aspectos que están siendo investigados en materia de atención a la diversidad e inclusión en el panorama escolar.

En relación con los instrumentos que se dirigen al profesorado, se observa un claro interés por el estudio de las actitudes, las opiniones y las creencias que tienen los y las docentes hacia la diversidad, lo que facilita la obtención de un perfil sobre sus concepciones. Al hilo de este discurso, algunos autores coinciden en el decisivo rol que desempeña el profesorado en el proceso de inclusión educativa, así como la importancia que tiene el análisis de los valores que guían su *praxis* (Álvarez y Buenestado, 2015; Bravo, 2013; Cardona y Paz, 2012; Colmenero y Pegalajar, 2015).

En este contexto, la formación del profesorado para atender eficazmente a la diversidad del alumnado es una de las cuestiones estrella que aparece en los instrumentos. En la mayoría de las fuentes documentales se advierte que han de cubrirse las necesidades formativas del colectivo docente para responder de una manera más adecuada a la diversidad, idea que corroboran Durán y Giné (2012). En cuanto a los instrumentos dirigidos al alumnado, las principales líneas de indagación ahondan en las visiones, las necesidades y los intereses concretos que tienen las y los estudiantes, lo que da debida cuenta de las demandas a las que ha de hacer frente el profesorado y favorece la evaluación de su práctica desde la voz del alumnado, una corriente de estudio al alza por la que apuesta decididamente la literatura e investigación contemporáneas (Alcaraz, Fernández y Sola, 2012; Fielding, 2011; Messiou, 2013; Susinos y Ceballos, 2012).

Por otro lado, los instrumentos para las familias recogen las opiniones que tienen sobre el centro educativo, sobre el profesorado y sobre la atención a la diversidad que reciben sus hijos e hijas.

Paralelamente, en el contenido de los instrumentos analizados se identificaron diferencias en función del colectivo al que se dirigían estos recursos. Los instrumentos para el profesorado profundizan en: a) las medidas

(ya sean generales, ordinarias, específicas/extraordinarias) de atención a la diversidad del alumnado, tanto a nivel de centro como de aula, *b*) las estrategias educativas inclusivas, *c*) el conocimiento sobre la normativa en materia de atención a la diversidad y *d*) la preparación académica para atender a las necesidades educativas especiales, entre otros aspectos. Sin embargo, los instrumentos para el alumnado recogen percepciones de prácticas educativas y climas de aula y no tanto actitudes hacia la inclusión, como es el caso del profesorado. En cuanto a los instrumentos para las familias, destacan las cuestiones que están incardinadas con: *a*) los beneficios propios de la inclusión, *b*) la satisfacción que tienen los padres y las madres con el centro educativo, *c*) su implicación en la escuela, *d*) la relación familia-escuela, *e*) la valoración sobre la escolarización de sus hijos e hijas y *f*) su opinión general acerca de la comunidad educativa a la que pertenecen.

En definitiva, el uso de estos instrumentos en las escuelas supone el inicio de un largo proceso de reflexión y cambio en aquellas instituciones que se proponen emprender proyectos y planes para la mejora de la respuesta a la diversidad y el desarrollo de entornos de aprendizaje más inclusivos. Este planteamiento coincide con el estudio de Guirao y Arnaiz (2014), en el que se concluye que el uso de instrumentos favorece la reflexión acerca de lo que sucede en los centros educativos e impulsa la puesta en marcha de procesos de cambio y mejora. Aunque para conocer cómo se está respondiendo a la diversidad que impera en las escuelas desde la ética de la investigación inclusiva (Parrilla, 2010) se necesitan instrumentos eficaces que incorporen la opinión y el sentir de la totalidad de personas que conforman la comunidad educativa sin exclusiones. En suma, este trabajo puede resultar útil como catálogo de recursos e instrumentos para la investigación y evaluación de la atención a la diversidad y de la inclusión. Una aportación que consideramos contribuye a la creación de conocimiento para una educación inclusiva de calidad.

## Referencias

- Ainscow, Mel (2015). "Struggling for Equity in Education: The Legacy of Salamanca", en F. Kiuppis y R. S. Hausstätter (coords.), *Inclusive education twenty years after Salamanca*, Nueva York: Peter Lang, pp. 41-55.
- Ainscow, Mel; Booth, Tony y Dyson, Alan (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*, Londres: Routledge.

- Ainscow, Mel; Dyson, Alan; Goldrick, Sue y West, Mel (2016). "Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 27, núm. 1, pp. 7-23.
- Alberta Education (2013). *Indicators of inclusive schools: Continuing the Conversation*, Canada: Alberta Education. Disponible en [http://includ-ed.ca/sites/default/files/documents/indicators\\_of\\_inclusive\\_schools.pdf](http://includ-ed.ca/sites/default/files/documents/indicators_of_inclusive_schools.pdf)
- Alcántara, Armando y Navarrete, Zaira (2014). "Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 60, pp. 213-239.
- Alcaraz, Noelia; Fernández, Manuel y Sola, Miguel (2012). "La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 27-39.
- Altrichter, Herbert y Kemethofer, David (2015). "Does accountability pressure through school inspections promote school improvement?", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 26, núm. 1, pp. 32-56.
- Álvarez, José Luis y Buenestado, Mariana (2015). "Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación", *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. 3, pp. 627-645.
- Álvarez, Víctor; Rodríguez, Antonio; García, Eduardo; Gil, Javier; López, Isabel; Romero, Soledad y Padilla, María Teresa (2002). "La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: estudio descriptivo en la provincia de Sevilla", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 1, pp. 225-245.
- Arjona, Yolanda (2011). *Atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Estudio y propuestas para un cambio metodológico y organizativo inclusivo*, tesis doctoral: Granada: Universidad de Granada.
- Arnaiz, Pilar y Azorín, Cecilia María (2014). "Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 67, pp. 227-245.
- Arnaiz, Pilar; Azorín, Cecilia María y García-Sanz, María Paz (2015). "Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 326-346.
- Arró, Montserrat; Bel, María Carmen; Cuartero, Miguel; Gutiérrez, María Dolores y Peña, Pilar (2004). *El profesorado ante la escuela inclusiva*, Jornadas de Fomento de la Investigación. Universitat Jaume I. Disponible en [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79006/forum\\_2004\\_20.pdf](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79006/forum_2004_20.pdf)
- Azorín, Cecilia María (2016). "La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos", *Enseñanza & Teaching*, vol. 34, núm. 2, pp. 77-91.
- Azorín, Cecilia María (2017). "Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad", *Revista Complutense de Educación*, vol. 28, núm. 4.
- Azorín, Cecilia María; Ainscow, Mel; Arnaiz, Pilar y Goldrick, Sue (en prensa). "A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*.

- Benítez, Ana María (2014). "La inclusión educativa desde la voz de los padres", *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 1, pp. 110-120.
- Bernal, César Augusto (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*, Naucalpan, México: Pearson.
- Black-Hawkins, Kristine; Florian, Lani y Rouse, Martyn (2007). *Achievement and Inclusion in schools*, Abingdon: Routledge.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol: CSIE.
- Bottrell, Dorothy y Goodwin, Susan (2011). "School, communities and the achievement turn: the neoliberalisation of equity", en D. Bottrell y S. Goodwin (eds.), *Schools, Communities and Social Inclusion*, núm. 2, Sidney: Palgrave Macmillan, pp. 22-37.
- Brandes, Joyce; McWhirter, Paula; Hary, Kathryn; Crowson, Michael y Millsap, Clay (2012). "Development of the Indicators of Successful Inclusion Scale (ISIS): addressing ecological concerns", *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, vol. 14, núm. 4, pp. 463-488.
- Bravo, Laura Inés (2010). "Prácticas inclusivas en el aula: validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 10, núm. 3, pp. 1-20.
- Bravo, Laura Inés (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica*, tesis doctoral, Alicante: Universidad de Alicante.
- Cardona, María Cristina y Paz, Carla Letizia (2012). *Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad*, Alicante: Universidad de Alicante.
- Colmenero, Maía Jesús (2006). "Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad. Su incidencia en la formación", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 10, núm. 2, pp. 1-15.
- Colmenero, María Jesús y Pegalajar, María Carmen (2015). "Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento", *Estudios sobre Educación*, núm. 29, pp. 165-189.
- Domenéch, Ana y Moliner, Odet (2012). "Una mirada de las familias sobre los profesionales de la educación en el avance de la educación inclusiva", *Edetania*, núm. 41, pp. 191-204.
- Domínguez, José y López, Antonio (2010). "Funcionamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza primaria según la percepción de los orientadores", *Revista de Investigación en Educación*, núm. 7, pp. 50-60.
- Domínguez, José y Pino, Margarita (2009). "Evaluación de las medidas de atención a la diversidad en la educación primaria en Galicia: impacto escolar", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 20, núm. 2, pp. 123-134.
- Durán, David y Giné, Climent (2012). "La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva", *Edetania*, núm. 41, pp. 31-44.

- Escribano, Alicia y Martínez, Amparo (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*, Madrid: Narcea.
- Fernández, Flory (2002). “El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 96, pp. 35-53.
- Ferrandis, María Vicenta; Grau, Claudia y Fortes, María Carmen (2010). “El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO”, *Revista Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, pp. 11-28.
- Ferreira, Camino; Vieira, María y Vidal, Javier (2014). “Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas”, *Revista de Educación*, núm. 363, pp. 412-444.
- Fielding, Michael (2011). “La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 70, núm. 25, pp. 31-61
- Forlin, Chris; Earle, Chris; Loreman, Tim y Sharma, Umesh (2011). “The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R). Scale for Measuring Pre-Service Teachers’ Perceptions about Inclusion”, *Exceptionality Education International*, vol. 21, núm. 1, pp. 50-65.
- Gianguresco, Michael; Suter, Jesse y Hurley, Sean (2015). “Revisiting personnel utilization in inclusion-oriented-schools”, *The Journal of Special Education*, vol. 47, núm. 2, pp. 121-132.
- González, Antonio Carlos (2012). *Medidas y estrategias de educación inclusiva: alumnado con NEE de la ESO en las provincias de Albacete y Murcia*, tesis doctoral: Granada: Universidad de Granada.
- González-Gil, Francisca; Martín-Pastor, María Elena; Flores, Noelia Emma; Jenaro, Cristina; Poy, Raquel y Gómez-Vela, María (2013). “Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado”, *European Journal of Investigation in Health*, vol. 3, núm. 2, pp. 125-135.
- Grimaldi, Emiliano (2012). “Neoliberalism and the marginalisation of social justice: the making of an education policy to combat social exclusion”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 16, núm. 11, pp. 1131-1154.
- Guirao, José Manuel y Arnaiz, Pilar (2014). “Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos”, *Siglo Cero*, núm. 252, pp. 22-47.
- Kitsantas, Anastasia y Mason, George (2012). “Teacher Efficacy Scale for Classroom Diversity (TESCD): A validation study”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 16, núm. 1, pp. 35-44.
- León, María José y Arjona, Yolanda (2011). “Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria”, *Innovación Educativa*, núm. 21, pp. 201-221.
- Leyser, Yona y Kirk, Rea (2004). “Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives”, *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 51, núm. 3, pp. 271-285.

- Lledó, Asunción (2009). *De la integración a la inclusión de los alumnos y alumnas en los centros escolares de las comarcas de la provincia de Alicante*, tesis doctoral, Alicante: Universidad de Alicante.
- López, Fernando (2002). “El análisis de contenido como método de investigación”, *XXI, Revista de Educación*, núm. 4, pp. 167-179.
- López, Mauricio; Echeita, Gerardo y Martín, Elena (2009). “Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria Obligatoria”, *Cultura y Educación*, vol. 21, núm. 4, pp. 485-496.
- Martínez, Isabel (2013). *Evaluación de la calidad de los planes de mejora para atender a la diversidad en Educación Secundaria*, tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada.
- Messiou, Kyriaki (2013). “Engaging with students’ voices: using a framework for addressing marginalisation in schools”, *Revista de Investigación en Educación*, vol. 11, núm. 3, pp. 86-96.
- Montánchez, María Luisa (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio*, tesis doctoral: Valencia: Universidad de Valencia.
- Moore, Michelle; Ainscow, Mel y Fox, Samantha (2007). *The Manchester Inclusion Standard*, Manchester: Manchester City Council.
- Muñoz, Jesús Miguel y Espiñeira, Eva María (2010). “Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo”, *Revista de Investigación en Educación*, vol. 28, núm. 2, pp. 245-264.
- O’Shaughnessy, James (2012). *Competition meets collaboration: Helping school chains address England’s long tail of educational failure*, Londres: Policy Exchange.
- OCDE (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making reforms happen*, París: OECD Publishing.
- Parrilla, María Ángeles (2010). “Ética para una investigación inclusiva”, *Revista Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 1, pp. 165-174.
- Pegalajar, María Carmen (2014). “Importancia de la actividad formativa del docente en centros de educación especial”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 1, pp. 177-192.
- Rinta, Tiija; Purves, Ross; Welch, Graham; Stadler, Stephanie y Bissig, Raffaella (2011). “Connections between Children’s Feelings of Social Inclusion and their Musical Backgrounds”, *Journal of Social Inclusion*, vol. 2, núm. 2, pp. 35-57.
- Rojas, Ignacio Roberto (2011). “Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica”, *Tiempo de Educar*, vol. 12, núm. 24, pp. 227-297.
- Sahlberg, Pasi (2010). “Rethinking accountability in a knowledge society”, *Journal of Educational Change*, núm. 11, pp. 45-61.
- Sammons, Pam y Bakkum, Linda (2011). “Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: una revisión de la literatura”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 3, pp. 9-26.

- Sharma, Umesh; Loreman, Tim y Forlin, Chris (2012). "Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices", *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 12, núm. 1, pp. 12-21.
- Slee, Roger (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*, Madrid: Ediciones Morata.
- Susinos, Teresa y Ceballos, Noelia (2012). "Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa", *Revista de Educación*, núm. 359, pp. 24-44.
- Unesco (2016a). *Training tools for curriculum development. Reaching out to all learners: a resources pack for supporting inclusive education*, Ginebra: Unesco.
- Unesco (2016b). *Reaching out to all learners: a resources pack for supporting inclusive education*, Ginebra: Unesco.
- Vélez, Libia (2013). "La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas", *Folios*, núm. 37, pp. 95-113.

**Artículo recibido:** 9 de agosto de 2016

**Dictaminado:** 10 de febrero de 2017

**Segunda versión:** 21 de marzo de 2017

**Aceptado:** 30 de marzo de 2017