

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

M^a MAGDALENA SÁENZ DE JUBERA OCÓN / EDURNE CHOCARRO DE LUIS

Resumen:

El objetivo de este trabajo es conocer las medidas de implantación de la atención a la diversidad con un enfoque inclusivo en centros de educación infantil y primaria desde la perspectiva de los directivos, el profesorado y equipos de apoyo. El diseño de la investigación es descriptivo, de tipo transversal y carácter nomotético y se encuadra dentro de una aproximación metodológica de tipo cuantitativo, desarrollado mediante una autoevaluación en 20 centros españoles. Los resultados evidencian algunas diferencias significativas en las percepciones de los distintos equipos de trabajo en lo relativo al ideario de los centros y a los procesos educativos y a la dotación y gestión de los recursos, mostrando más fortalezas que debilidades.

Abstract:

The objective of this study is to view diversity outreach with an inclusive focus in kindergartens and elementary schools from the perspective of administration, teachers, and staff. The study design is descriptive, of a transversal type and nomothetic nature, and is included in a quantitative methodological approach. Data were collected from self-assessments in 20 schools in Spain. The results show significant differences in the perceptions of working teams regarding the schools' conception of educational processes and the amount and management of their resources. In general, more strengths than weaknesses are evident.

Palabras clave: inclusión escolar; autoevaluación; instituciones educativas.

Keywords: scholastic inclusion; self-assessment; educational institutions.

M^a Magdalena Sáenz de Jubera Ocón y Edurne Chocarro de Luis: profesoras en la Universidad de la Rioja, Facultad de Letras y de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Edificio Vives, calle Luis de Ulloa, 2, 26004, Logroño, La Rioja, España. CE: m-magdalena.saenz-de-jubera@unirioja.es / edurne.chocarro@unirioja.es

Introducción

La educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y garantice su participación en la vida escolar, más allá de facilitar la presencia de los más desfavorecidos (Echeita y Ainscow, 2011). Para su logro, los pilares son la cohesión de la comunidad educativa, el consenso en un ideario, así como la creación de redes entre la escuela y la sociedad para favorecer el máximo desarrollo del alumnado (Arnáiz, Martínez, De Haro y Berruezo, 2008; Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra, 2013). En definitiva, la educación inclusiva se propone alcanzar una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado. En cierto modo “no es sino una perspectiva desde la que analizar los desafíos de la equidad en la educación” (Echeita, 2017:17). Así, en el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa se señala que:

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades, para hacer así efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española (Cortes Generales, 2013).

En este contexto, la mejora de la calidad de la educación en la atención a la diversidad es un deseo habitualmente compartido por la sociedad en general y por todos los miembros de la comunidad educativa en particular. Por ello, el sistema educativo debe propiciar una formación integral en conocimientos, destrezas y valores, que logre lo mejor de cada alumno y que disfrute de unas cotas de calidad asumibles por la sociedad (Aguilar, 2003; Arnáiz, Castro y Martínez, 2008; Escudero, 2001).

Asimismo, la educación inclusiva es un derecho de todo ciudadano (Escudero, 2005 y 2012) y, por ello, es necesario reparar en qué espacios y momentos se vulnera esta premisa, desafío al que se enfrenta la educación inclusiva. La literatura reciente reseña la importancia de detectar y analizar aquellas barreras que entorpecen la participación de cierto alumnado en su proceso de aprendizaje (Arnáiz, 2003; Booth y Ainscow, 2015; Echeita y Ainscow, 2011; Echeita y Duck, 2008). Además, insta al análisis del

centro en su conjunto (Sánchez y García, 2013) ya que la propia apuesta por una u otra metodología o propuesta de refuerzo se acompaña de una organización del espacio e, incluso, de una planificación de aulas y horarios. Dicho de otro modo, no es solo tarea del profesorado en su aula, sino que la propia estructura organizativa del centro invita a la propuesta de ciertas prácticas de carácter más inclusivo (Casanova, 2017).

Existen distintos instrumentos para el análisis y la autoevaluación que tratan de reunir al claustro y la dirección para debatir y tomar conciencia de las principales líneas de actuación del centro en torno a la atención a la diversidad (Arnáiz y Azorín, 2014; Azorín, Arnáiz y Maquillón, 2017; León Guerrero, 2011). Uno de los más extendidos es el Index for Inclusion, diseñado por Booth y Ainscow en 2002 (en Sandoval *et al.*, 2002). No obstante, en España se han publicado varios trabajos a partir de la aplicación de la escala ACADI: Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (Arnáiz y Guirao, 2015; Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015; Guirao, 2012). Es una herramienta que incluye acciones referidas al proceso educativo, al entorno en el que se encuentran inmersos los centros educativos y a los recursos con los que cuentan desde posturas inclusivas superando así otras de carácter integrador que, aunque atienden a la diversidad, lo hacen teniendo en cuenta solo la presencia, pero no la participación de aquellos más vulnerables. En este sentido, la formación docente y las actitudes del profesorado se profesan como una de las principales barreras para lograr posturas que inviten a la participación de todo el estudiantado. Sin embargo, compartir unos valores de inclusión y aceptación de la diversidad así como la capacidad para gestionar espacios y metodologías se ofrecen como características del profesorado que apuesta por la educación inclusiva (Echeita, 2012; European Agency for Development in Special Needs Education, 2011).

En el contexto de la Comunidad Autónoma de La Rioja (región situada en el norte de España), objeto de este trabajo, se carecía de legislación en materia de atención a la diversidad y es con la Orden 6/2014, de 6 de junio de 2014 (Consejería de Educación, Cultura y Turismo, 2014) cuando se asientan las bases para la elaboración del plan de atención a la diversidad (PAD) en los centros de la comunidad, disponiendo así de un instrumento que propicie la reflexión sobre las medidas y actuaciones que se llevan en firme en respuesta a las necesidades educativas y sociales

del alumnado. La responsabilidad de las administraciones es primordial para avanzar hacia la inclusión y garantizar así una conciencia social inclusiva. Un apoyo básico es consensuar y promover normativa que regule esta materia (Moliner, 2008).

El PAD es un documento que recoge las propuestas que cada centro propone en aras de una mejor atención educativa individualizada. Además, sirve de espejo para tomar conciencia de los recursos disponibles para este fin, así como de los valores del centro que lo propician. Son muchos los colegios que ya contaban con dicho plan, pero no existían unas pautas que unificaran su diseño. Tras la orden citada, los equipos directivos se encontraron inmersos en un proceso de reforma y actualización del mismo, por lo que se presenta un contexto óptimo para hacer explícitas las barreras que, en ocasiones, dificultan una escuela inclusiva y redactar así un documento que atienda a sus premisas y principios fundamentales. Este pretexto se consideró idóneo para abrir un espacio para analizar las creencias, decisiones y/o propuestas que velan por la atención a la diversidad, la cultura y las prácticas educativas de los centros así como la dotación y gestión de los recursos de que disponen, entendidos como elementos que se requieren entre sí y fomentan la puesta en prácticas inclusivas (Arnáiz y Guirao, 2015; Echeita, 2012). Aunque, por otro lado, su carencia revierte en la existencia de barreras en la atención a la diversidad. En definitiva, el proyecto que aquí se presenta pretendió propiciar la oportunidad de autoevaluar la tarea docente desde la reflexión y el diálogo (Arnáiz, 2012; Bolancé, Cuadrado, Ruiz y Sánchez, 2013) en el seno de las estructuras organizativas con las que cuentan los colegios como son los equipos directivos, profesorado y equipos de apoyo. La relevancia de este estudio radica en que los resultados recabados se trasladaron al Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación para su análisis y posterior plan de mejora.

Teniendo en cuenta estas premisas, los objetivos de este trabajo se centraron, por un lado, en conocer las percepciones del profesorado según su rol (equipo directivo, tutor o equipo de apoyo) sobre los elementos definitorios de una escuela inclusiva y, por otro, identificar los aspectos tanto positivos como susceptibles de mejora de los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la Comunidad Autónoma de La Rioja con vistas a propuestas de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Método

La investigación es de carácter empírico. 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 de análisis a todos los centros públicos de educación infantil y primaria a partir del listado que aparece públicamente recogido en la 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 la capital y 27 en la provincia.

En total participaron 20 centros, lo que supone 41.6% de la población objeto de estudio. La muestra estuvo compuesta por el profesorado perteneciente a los equipos docentes de los centros: el equipo directivo (formado por el director, el jefe de estudios y el secretario); el equipo de ciclo de Educación infantil (constituido por los tutores que imparten docencia en el segundo ciclo, es decir, en aulas de 3 a 6 años); los tres equipos de nivel de Primaria (uno que reúne al profesorado que imparte docencia en primero y segundo –6 a 8 años–, otro al de tercero y cuarto –8 a 10 años– y un tercero formado por los docentes de quinto y sexto –10 a 12 años); así como el equipo de apoyo (constituido por maestros especialistas en Orientación Educativa y Psicopedagógica, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje). De este modo es posible identificar las diferencias en su percepción sobre la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

En lo relativo a la ubicación de los centros, la muestra se ha repartido a 50%: 10 colegios se localizan en la capital y 10 en la provincia.

En cuanto a los equipos que conforman el profesorado, 16.66% de las respuestas obtenidas pertenecen a equipos directivos, el mismo porcentaje ocupan los equipos de apoyo, mientras que 50% proviene de los equipos de ciclo y de nivel, por ser los más numerosos, cada centro cuenta con un equipo directivo y uno de apoyo mientras que existen cuatro equipos de ciclo y nivel por colegio.

Instrumento

Como ya se ha comentado en la introducción, el instrumento utilizado ha sido la Guía de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión (Arnaiz y Guirao, 2015).

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. No se aplicó la escala D, *Resultados*, por estar más dirigida a la Educación secundaria.

La escala A, *Contextos*, consta de 102 ítems distribuidos en 14 categorías, con información relativa al proyecto educativo de centro, concretamente invita a reflexionar al profesorado acerca de los valores inclusivos (15 ítems); la coordinación y colaboración del centro y la familia (8 ítems); la 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 tanto docente como no docente (2 ítems); la utilización de tiempos diversificados en función de las necesidades del alumnado (2 ítems); la presencia de un plan de acogida para el nuevo profesorado (7 ítems); la coherencia del currículo en cursos, materias o áreas (8 ítems); la existencia de espacios diversificados para la realización de actividades (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 82 ítems contenidos en 7 categorías 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 ordenación de espacios y tiempos flexibles (4 ítems); los recursos de aprendizaje para atender los ritmos diversos del alumnado (13 ítems); la organización y modalidades del apoyo (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 son la atención a los ritmos y a las características del alumnado (10 ítems), el respeto por sus 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

La planificación y la recolección de datos se realizaron de la siguiente forma: previa aplicación del instrumento se solicitó permiso al Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación y se informó de los pormenores de la investigación, que ofreció su apoyo al estudio y comunicó sobre el mismo a los centros. Posteriormente, dos investigadoras debidamente formadas acudieron a los colegios 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 consiguiendo reducir así, la mortalidad experimental. Se aprovecharon las reuniones de coordinación para dar respuesta a los cuestionarios que, por lo general, suelen celebrarse bien semanalmente o cada dos semanas. De este modo, los centros fueron trasladando sus respuestas en un periodo de uno a dos meses.

Análisis de los datos

Dos fases definen el análisis de los datos. En primer lugar, se realiza 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 fueron considerados *mejorables*, entre los valores 2.51-3.30 *aceptables* y entre 3.31-4.00 *buenos*.

En un segundo paso, para conocer la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cargos desempeñados por el profesorado y su percepción de cómo se atiende a la diversidad del alumnado –desde un enfoque inclusivo en los centros donde ejercen su actividad– se utiliza el estadístico de contraste chi-cuadrado. El nivel de significación se fijó en $p \leq 0.05$.

El paquete estadístico utilizado para el análisis de los datos ha sido el SPSS en su versión 22.0.

Análisis y resultados

Una vez realizado el proceso de autoevaluación y analizada la información se detallan a continuación los resultados obtenidos en función de los objetivos formulados.

Respecto de la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la percepción del profesorado en función de la estructura organizativa a la que pertenecen, y si se profundiza en las comparaciones medias sobre el contexto educativo en el que se encuentran inmersos los centros (tabla 1), se identifican a los equipos de ciclo y de nivel como los que menos consideran que hay una cultura compartida por el conjunto de la comunidad y una línea de actuación común para atender a la diversidad desde la inclusión, si bien le otorgan una puntuación aceptable ($M = 2.93$). Estos consideran significativamente menos que los miembros de los equipos directivos y de apoyo, la formación institucional que reciben para dar respuesta a la diversidad del alumnado ($M = 2.49$); piensan que son aspectos susceptibles de mejora como la implicación del equipo directivo en dichas acciones formativas, que cursarlas favorezca el desempeño de un trabajo conjunto más eficaz, o que el contenido verse sobre aspectos tan fundamentales para conseguir la inclusión educativa como la creación y gestión de actividades de aprendizaje colaborativo o el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

TABLA 1
Comparaciones de medias en la escala de Contexto escolar según equipo de pertenencia

	Equipo directivo		Equipo ciclo/ nivel		Equipo de apoyo		χ^2	p
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
Proyecto de centro								
Valores inclusivos compartidos por comunidad educativa	3.39	0.41	3.13	0.44	3.28	0.53	2.972	0.226
Conjunción de acciones agentes educativos	3.37	0.48	3.14	0.62	3.50	0.73	3.597	0.166
Política institucional de formación de profesorado	2.97	0.60	2.49	0.68	3.10	0.77	6.079	0.048
Coordinación y colaboración profesorado	3.60	0.38	2.93	0.65	3.38	0.53	10.619	0.005
Liderazgo pedagógico	3.34	0.57	3.01	0.68	3.53	0.65	5.588	0.061
Estructura organizativa inclusiva	3.24	0.49	2.95	0.53	3.23	0.54	2.381	0.304
Dispositivos proactivos diversidad	3.23	0.67	3.01	0.62	3.30	0.74	3.021	0.221
Polivalencia de funciones	3.17	0.59	2.93	0.81	3.00	0.89	0.522	0.77
Posibilidades flexibilizar horario	2.87	0.72	2.57	0.51	3.25	0.80	5.325	0.069
Plan de acogida nuevo profesorado	3.48	0.47	2.94	0.78	3.39	0.67	5.297	0.071
Coherencia del currículum	3.31	0.41	3.13	0.59	3.52	0.51	3.451	0.178
Flexibilidad y polivalencia espacio	3.37	0.38	2.90	0.73	3.29	0.68	5.301	0.071
Flexibilidad agrupamientos	3.40	0.83	3.07	0.73	3.50	1.07	4.484	0.106
Plan de acogida alumnado	3.13	0.43	2.81	0.54	3.23	0.53	4.744	0.093
Total	3.28	0.37	2.93	0.51	3.29	0.58	6.605	0.037

p < 0.05.

Fuente: Elaboración propia.

Otra acción menos considerada por los docentes que conforman los equipos de ciclo y de nivel es la dinámica de trabajo conjunto existente en los centros para planificar, analizar las prácticas y afrontar los problemas ($M= 2.93$), incluyendo entre estas tareas: las reuniones periódicas de coordinación, el que la evaluación psicopedagógica se realice conjuntamente entre profesorado y orientadores, el trabajo coordinado de todos los profesionales de la educación o la planificación conjunta del proceso educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Si bien es cierto que puntúan estas dinámicas de forma aceptable.

En líneas generales, los resultados de esta escala han sido los más altos de las tres implementadas. Si bien, cabe destacar que los equipos de ciclo y de nivel no señalan como fortalezas ninguno de los indicadores propuestos.

Por otra parte, los equipos directivos y de apoyo señalan conjuntamente como fortalezas en los CEIP donde ejercen la docencia: las dinámicas de trabajo conjunto de los docentes en los centros (acción apuntada por los equipos de ciclo y apoyo como aceptable); el impulso que se da desde la dirección a la idea de centro como comunidad; la existencia de un plan que facilite la acogida del profesorado; la coherencia del currículum en los distintos cursos y materias, así como la diversificación de los agrupamientos atendiendo a las finalidades y a las necesidades del estudiantado. Estos equipos no consideran como debilidades ninguna de las acciones presentadas en la escala *Contexto* (tabla 1).

Acerca de las necesidades y provisión de recursos en los centros públicos para atender a la diversidad del alumnado escolarizado (tabla 2), el profesorado que imparte docencia en los cursos correspondientes al segundo ciclo de infantil y a los tres niveles de primaria ($M=2.93$) solo se diferencia significativamente con el que imparte apoyo educativo al alumnado ($M=3.63$) y con los miembros del equipo directivo ($M=3.40$) en la disponibilidad y práctica de estrategias de coordinación del profesorado que incide en el grupo-clase; es decir, en la existencia de una previsión de tiempos y espacios que favorezcan la coordinación sistemática del equipo educativo, concretamente en lo relativo a estrategias educativas y a la existencia de reuniones periódicas a favor de los primeros, con un valor de $p<0.005$. Por la puntuación media otorgada vemos que los equipos docentes de educación infantil y de primaria consideran este indicador como aceptable, mientras que la dirección y los profesionales que se dedi-

can al apoyo y refuerzo educativo consideran que la coordinación es una fortaleza en sus centros. Entre el resto de indicadores no existen diferencias estadísticamente significativas.

TABLA 2
Comparaciones de medias en la escala de Recursos según equipo de pertenencia

	Equipo directivo		Equipo ciclo/ nivel		Equipo de apoyo		χ^2	p
	Media	D.T	Media	D.T	Media	D.T		
Necesidades y provisión de recursos	3.30	0.40	2.95	0.43	3.21	0.52	2.153	0.341
Criterios para provisión de recursos	3.30	0.47	3.03	0.49	3.34	0.67	3.336	0.189
Finalidad dotación de recursos	3.31	0.46	3.31	0.46	3.48	0.50	1.351	0.509
Enfoque en utilización de recursos	2.69	0.39	2.57	0.41	2.81	0.43	1.64	0.44
Diversidad de materiales e instalaciones	3.03	0.22	2.98	0.50	3.08	0.49	1.801	0.406
Variedad soportes de información	3.10	0.21	3.18	0.67	3.38	0.64	1.252	0.535
Instalaciones adecuadas	3.19	0.52	3.03	0.33	2.80	0.52	4.67	0.097
Materiales variados	3.20	0.47	2.89	0.61	3.28	0.67	2.989	0.224
Diversidad de materiales otras culturas	3.10	0.43	3.07	0.58	3.63	0.74	5.711	
Inclusión de tecnologías	2.56	0.55	2.73	0.72	2.30	0.39	2.514	0.284
Profesorado	3.20	0.48	2.98	0.48	3.47	0.54	3.952	0.139
Estrategias de coordinación	3.40	0.43	2.93	0.47	3.63	0.44	10.56	0.05
Actividades de formación permanente	2.73	0.84	2.57	0.78	3.19	0.80	2.667	0.264
Coordinación tutor-profesorado apoyo	3.33	0.59	3.10	0.49	3.50	0.53	3.14	0.208
Objetivo común sobre la diversidad	3.33	0.49	3.32	0.61	3.56	0.56	1.21	0.546

CONTINÚA

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

	Equipo directivo		Equipo ciclo/ nivel		Equipo de apoyo		χ^2	p
	Media	D.T	Media	D.T	Media	D.T		
Organización de tiempos y espacios	3.30	0.54	3.04	0.80	3.44	0.72	2.238	0.327
Estructura de tiempos y espacios	3.30	0.54	3.04	0.80	3.44	0.72	2.238	0.327
Recursos de aprendizaje	3.00	0.56	3.15	0.45	3.22	0.60	0.369	0.832
Autoadministración de información y guía de aprendizaje	2.90	0.44	3.06	0.45	3.17	0.75	1.508	0.47
Individualización enseñanza	3.04	0.98	3.12	0.50	3.29	0.68	1.207	0.547
Metodologías favorecedoras diversidad	3.07	0.66	3.27	0.47	3.19	0.61	0.315	0.854
Apoyo o refuerzo educativo	3.25	0.46	2.83	0.97	3.31	0.68	2.579	0.275
Organización apoyo o refuerzo	3.30	0.51	2.87	0.95	3.29	0.62	2.371	0.306
Diversidad en las modalidades	3.21	0.45	2.79	1.00	3.33	0.76	2.485	0.289
Familias	3.13	0.55	2.86	1.01	3.41	0.65	2.874	0.238
Participación familias y comunidad	3.13	0.55	2.86	1.01	3.41	0.65	2.871	0.238
Total	3.15	0.37	2.97	0.52	3.30	0.57	2.6	0.273

p < 0.05.

Fuente: Elaboración propia.

Todos los órganos de coordinación docente están de acuerdo en señalar como fortalezas que todo el profesorado en sus centros de infantil y primaria participa de una concepción común sobre la atención a la diversidad y todos se involucran en la toma de decisiones para mejorar la respuesta educativa al alumnado. Coinciden también en que los recursos generales de los centros se encaminan a que el alumnado pueda aprender al máximo de sus posibilidades, independientemente de sus necesidades educativas especiales.

Por otra parte, los equipos destacan de forma unánime como aspecto a mejorar la provisión de recursos tecnológicos e informáticos en los centros

que apoyen la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado; así, el profesorado reclama la integración de equipos informáticos en la enseñanza a través del currículo o la utilización de ayudas técnicas para el alumnado con discapacidad como elemento de inclusión en el apoyo de sus aprendizajes.

Cabe destacar que, como se refleja en la tabla 2, los equipos de infantil y primaria siguen siendo los que otorgan puntuaciones más bajas en la mayoría de las categorías objeto de estudio, si bien se sitúan en el rango de aceptables (2.51-3.30).

Por último, respecto de cómo se están llevando a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de una educación inclusiva en los centros educativos analizados, las comparaciones de medias (tabla 3) indican que desde la perspectiva de la dirección de las escuelas se percibe en menor medida que desde los equipos de ciclo o nivel ($M=2.83$) y a mayor distancia de los equipos de apoyo ($M=3.29$), la existencia de diversidad metodológica en las aulas. El equipo directivo demanda mayor presencia en las aulas de metodologías basadas en proyectos de investigación, de estrategias que alternen trabajo autónomo y cooperativo o de la utilización de fórmulas alternativas de acceso a la comprensión que cubran las características individuales de cada alumno ($M=2.58$). En esta misma línea, los equipos de apoyo valoran menos ($M=3.05$) que el resto ($M=3.32$ y $M=3.63$) que en sus centros educativos la organización escolar en su conjunto y la de los grupos de clase en particular, esté al servicio de las necesidades de los alumnos y del desarrollo de una práctica docente que tenga en cuenta la diversidad de los alumnos, si bien le otorgan una puntuación alta.

Ante las estrategias organizativas que se proponen en los colegios para permitir que alumnos con dificultades o brillantes puedan obtener refuerzo o ampliación educativa adaptada a sus necesidades, los docentes muestran discrepancias en función del cargo que desempeñan, si bien los componentes del grupo que ofrece apoyo educativo ($M=1.88$) no perciben su existencia tanto como los integrantes de los equipos directivos ($M=2.53$) y de los equipos de ciclo o nivel ($M=2.71$), siendo las diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$).

En cuanto a las fortalezas detectadas por las estructuras organizativas del centro, se observa que valoran muy positivamente la implicación de todos los estamentos de su comunidad educativa en lo referente a la participación en actividades, colaboración en el día a día o la involucración

de las familias en el aprendizaje de sus hijos. Otro aspecto destacable es la satisfacción del profesorado con la aplicación efectiva de la evaluación continua, manifestando que valoran los procesos de aprendizaje del alumnado y no solo el producto final, y utilizan procedimientos e instrumentos de evaluación variados. Asimismo, es considerado como un punto fuerte por los docentes el hecho de que en sus escuelas el profesorado de los distintos niveles educativos y de apoyo trabajan de manera coordinada y colaborativamente dentro y fuera del aula, además de llevar a cabo estrategias para favorecer el trabajo autónomo y desarrollar procesos de aprender a aprender.

TABLA 3
*Comparaciones de medias en la escala
de Procesos educativos según equipo de pertenencia*

	Equipo directivo		Equipo ciclo/nivel		Equipo de apoyo		χ^2	p
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
Respeto ritmos y características alumnado	2.77	0.58	2.83	0.47	2.79	0.54	0.229	0.892
Existencia diversidad metodológica	2.58	0.67	2.83	0.61	3.29	0.60	5.326	0.007
Utilización estrategias cubrir mínimos comunes en tiempos distintos	3.24	0.44	3.10	0.48	3.42	0.46	2.534	0.282
Refuerzo y atención alumnos con dificultades y brillantes	2.55	0.90	2.71	0.64	1.88	0.95	6.211	0.045
Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo	2.73	0.73	2.68	0.54	2.56	0.94	0.445	0.801
Respeto estilos de aprendizaje alumnado	3.13	0.67	2.93	0.47	3.44	0.62	3.626	0.163
Existencia diversidad metodológica cubrir estilos de aprendizaje	3.13	0.67	2.93	0.47	3.44	0.62	3.626	0.163
Planificación enseñanza	2.98	0.41	3.09	0.61	3.26	0.58	1.518	0.468
Programaciones guiadas diversidad	3.10	0.38	3.10	0.67	3.45	0.65	2.634	0.268
Programación de actividades favorece graduación de contenidos	2.97	0.58	3.18	0.61	3.25	0.71	1.29	.525
Planificación "accesible" de clases	2.88	0.57	3.00	0.75	3.09	0.61	0.593	0.743

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

	Equipo directivo		Equipo ciclo/nivel		Equipo de apoyo		χ^2	p
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
Organización enseñanza	3.32	0.42	3.05	0.62	3.63	0.35	5.709	0.050
Criterios elaborar horarios y adscripción a grupo-clase públicos y consensuados	3.13	0.48	2.93	0.70	3.50	0.53	3.986	0.136
Trabajo de apoyo colaborativo y coordinado	3.50	0.50	3.18	0.70	3.75	0.27	4.411	0.11
Implicación del alumnado en su aprendizaje	3.05	0.35	3.03	0.56	3.16	0.47	0.229	0.892
Conocimiento objetivos y contenidos curriculares por alumnos	2.76	0.51	2.79	0.55	2.71	0.68	0.309	0.857
Implicación consciente de alumnos	3.08	0.34	3.01	0.64	3.48	0.44	4.583	0.101
Utilización estrategias aprendizaje colaborativo y cooperativo	3.20	0.46	3.11	0.51	3.02	0.66	0.294	0.863
Práctica de estrategias favorecedoras aprendizaje autónomo	3.17	0.36	3.21	0.80	3.44	0.68	1.736	0.42
Evaluación tolerante	3.20	0.46	3.19	0.78	3.44	0.61	2.104	0.349
Aplicación evaluación continua	3.20	0.46	3.19	0.78	3.44	0.61	2.104	0.349
Organización acción tutorial	2.96	0.89	2.91	1.11	3.25	1.08	1.849	0.397
Programación y coordinación tutorías	2.96	0.89	2.91	1.11	3.25	1.08	1.849	0.397
Interacciones entre alumnos	2.87	1.17	2.98	0.96	3.53	0.53	2.563	0.278
Naturaleza y frecuencia	2.87	1.17	2.98	0.96	3.53	0.53	2.563	0.278
Relaciones centro-contexto	2.93	0.54	3.07	0.50	3.42	0.65	5.279	0.071
Utilización de recursos de la comunidad	2.70	0.75	2.79	0.54	3.25	0.71	3.681	0.159
Implicación comunidad en centro	2.85	0.64	3.07	0.57	3.47	0.67	5.734	0.050
Implicación comunidad en proyecto de centro	3.23	0.48	3.34	0.62	3.53	0.74	2.478	0.29
Total	3.02	0.61	3.00	0.67	3.32	0.60	3.15	0.46

$p < 0.05$.

Fuente: Elaboración propia.

No se señalan debilidades a nivel general en los procesos educativos que desarrollan los centros escolares participantes. Si bien, el profesorado perteneciente a todos los equipos apunta a la falta de prácticas organizativas y metodológicas que posibiliten que los alumnos realicen tareas diferentes al mismo tiempo y en el mismo espacio pudiendo ser atendidos por el docente y también reflejan carencias a la hora de hacer explícitos los objetivos y contenidos curriculares y facilitar a los alumnos que propongan actividades en el desarrollo de la programación (otorgando a estas acciones valores muy próximos a 2.51).

Discusión y conclusiones

Tal y como se ha venido exponiendo a la luz de los resultados obtenidos, se constata la existencia de más fortalezas que debilidades o aspectos susceptibles de mejora, en lo referente a la atención a la diversidad desde la perspectiva de los equipos de trabajo (directivo, tutores o equipos de apoyo) en los veinte centros docentes analizados. Si bien, los cuatro equipos docentes de ciclo y nivel son los que, en general, valoran menos las acciones analizadas a favor de la inclusión.

En esta línea, los miembros del equipo directivo y del equipo de apoyo manifiestan un mayor grado de acuerdo que los de ciclo y nivel en las cuestiones relativas a la filosofía de la inclusión, es decir, coinciden en señalar que el conjunto de la comunidad educativa en sus centros comparte una cultura y unos valores que conllevan la total aceptación a la diversidad desde el principio de inclusión, que se traduce en una línea de trabajo común y en la adopción de medidas de atención a la diversidad (Booth, 2006; Booth y Ainscow, 2011), así como en hacer efectivo el liderazgo pedagógico con una clara vocación inclusiva desde la dirección (Bolívar, López y Murillo, 2013). Ambos aspectos son clave, positivos, que debe compartir todo profesor que abogue por la inclusión, como se ha mencionado en la introducción (Domínguez, López y Vázquez, 2016; Echeita, 2012).

El asumir una cultura más inclusiva supone que el profesorado cuente con los recursos apropiados, tiempo y espacios suficientes para la atención a todos los estudiantes en pro de una educación inclusiva y de calidad. En este sentido, parece existir en los colegios una aceptación generalizada acerca de que los recursos materiales disponibles no suponen una dificultad para el desarrollo de prácticas inclusivas, y se encaminan a que el alumnado pueda aprender al máximo de sus posibilidades, si bien consideran menos el

que se utilicen para atender a todo el alumnado con necesidades educativas especiales el mayor tiempo posible en el aula, junto a sus compañeros de clase, lo que se erige en una barrera que entorpece la educación inclusiva (Echeita, 2006).

Un tema fundamental en el proceso de inclusión educativa que condiciona la actitud del profesorado, y suele generar malestar entre los docentes, es el tiempo de coordinación del trabajo de los profesionales que inciden en el grupo-clase (Horne y Timmons, 2009). La dirección y los miembros del equipo de apoyo, sin embargo, consideran como una fortaleza en sus centros la previsión de tiempos para la coordinación sistemática del profesorado, afirmando que abordan reuniones periódicas de coordinación que permiten unificar las estrategias educativas de los profesionales que atienden al grupo clase, si bien los equipos de ciclo y nivel piensan que este tiempo es insuficiente, percibiéndolo como una barrera para las prácticas inclusivas y reclamando más momentos y espacios que les permitan concretar esas acciones para dar así respuestas educativas de calidad.

Por otra parte, destacar la reivindicación de los profesionales de apoyo de los centros educativos sobre que la planificación del trabajo y la búsqueda de recursos para atender al alumnado –que presenta necesidades educativas especiales– debe hacerse de manera colaborativa y que el apoyo que se les ofrece es una tarea compartida, debiéndose integrar el trabajo en equipo con la fortaleza de una enseñanza compartida, que conlleve un proceso de cambio positivo (Azorín y Arnáiz, 2013; Booth y Ainscow, 2011; Rappoport y Echeita, 2018).

Desde esa cultura acogedora que se manifiesta en las prácticas pedagógicas puestas en marcha para responder a las necesidades e intereses del alumnado, los tutores y especialistas demandan, frente al equipo de dirección y de apoyo, la implementación de una mayor diversidad de estrategias y metodologías que atiendan a las características individuales de cada alumno y que apoyen así la educación inclusiva (Casanova, 2011) y se incluyan en el PAD como una medida ordinaria de atención a la diversidad. Como fortalezas los equipos educativos destacan que, tanto la organización escolar como la de los grupos de clase, deben responder a las necesidades de los alumnos; y que utilizan procesos de evaluación continua que consideran el proceso y el resultado, apreciaciones que concuerdan con las obtenidas en los estudios de Arnáiz y Azorín (2014) y García, Pastor, Juárez y García (2011).

Todos coinciden en señalar como punto débil la formación docente (León Guerrero, 2011). reconocen necesidades formativas para ejercer de modo eficaz el trabajo conjunto, para desarrollar actividades de aprendizaje colaborativo y para dar respuesta a las dificultades de aprendizaje, además de mostrar carencias en lo referente a cuestiones de carácter pedagógico sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que lleva a reclamar a la administración educativa la formación permanente para responder a los desafíos pedagógicos que se presentan y demandar en los programas de estudios –de los grados de educación en las universidades– acciones de formación didáctica del profesorado en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y en el uso de las TIC como clave fundamental para la inclusión efectiva del alumnado (Izusquiza, Echeita y Simón, 2015). También lleva a requerir la disposición en la participación de proyectos de innovación educativa y acciones de mejora que favorezcan las prácticas inclusivas. Estos hallazgos están en la línea de las evidencias mostradas por autores como Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005) y Lledó y Arnáiz (2010).

Para concluir, incidir en la importancia del ejercicio reflexivo realizado aunando las perspectivas de profesorado, dirección y profesionales de apoyo, que hace que el diagnóstico se ajuste a la realidad de los centros y posibilite afrontar la inclusión desde posiciones complementarias (Fernández, Fiuza y Zabalza, 2013). Es momento de que los centros valoren ahora las barreras detectadas, fruto de esa reflexión conjunta, sobre las condiciones generales del centro, los recursos de que disponen y los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan para adecuar la intervención educativa a las necesidades del alumnado e incluir en el PAD las oportunas actuaciones generales, así como medidas ordinarias y específicas adecuadas a la realidad de los centros y dirigidas a la atención integral de su alumnado.

En cuanto a limitaciones del trabajo, señalar la escasez de estudios similares que permitan cotejar los resultados, subrayar la conveniencia de realizar más estudios de este tipo que valoren las necesidades que presentan los centros educativos desde un enfoque inclusivo y posibiliten avanzar hacia la creación de aulas más propicias para la atención a la diversidad. Por otra parte, no se alcanzó la totalidad de la población de los centros de educación infantil y primaria de la comunidad autónoma de La Rioja, pero la muestra conseguida permite hacerse una composición clara de la situación.

Referencias

- Aguilar, Luis (2003). *El discurso sobre la calidad de la educación en España: de las políticas a las prácticas docentes*, Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Álvarez, Marina; Castro, Pilar; Campo-Mon, María Ángeles y Álvarez-Martino, Eva (2005). "Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas", *Psicothema*, vol. 17, núm. 4, pp. 601-606.
- Arnáiz, Pilar (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*, Madrid: Ediciones Aljibe.
- Arnáiz, Pilar (2012). "Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo", *Educación Siglo XXI*, vol. 30, núm.1, pp.25-44.
- Arnáiz, Pilar; Castro, María y Martínez, Rogelio (2008). "Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria", *Educación y diversidad = Education and diversity*, vol. 2, pp. 35-59.
- Arnáiz, Pilar; Martínez, Rogelio; De Haro, Remedios y Berruezo, Pedro Pablo (2008). "Propuesta de análisis de los proyectos de centro en referencia a la atención a la diversidad", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 22, vol. 3, pp. 207-241.
- Arnáiz, 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*, vol. 67, pp. 227-245.
- Arnáiz, Pilar y Guirao, José Manuel (2015). "La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm.1, pp. 45-101.
- Arnáiz, Pilar; De Haro, Remedios y Guirao, José Manuel (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*, vol. 18, núm.1, pp. 103-122.
- Azorín, Cecilia y Arnáiz, Pilar (2013). "Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje", *Tendencias pedagógicas*, vol. 22, pp. 9-30.
- Azorín, Cecilia María; Arnáiz, Pilar y Maquillón, Javier Jerónimo (2017). "Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 75, pp. 1021-1045.
- Bolancé, Juana; Cuadrado, Francisco; Ruiz, José Ramón y Sánchez, Fernando (2013). "La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado", *Avances en Supervisión Educativa*, vol. 18, pp. 1-16.
- Bolívar, Antonio; López, Julián y Murillo, Francisco Javier (2013). "Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación", *Revista Fuentes*, vol. 14, pp. 15-60.
- Booth, Tony (2006). "Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones", en M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urrís (coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*, Salamanca: Amarú. pp. 211-217.

- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2011). *Guía para la inclusión educativa. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, Madrid: CSIE.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, Madrid: OEI/FUHEM.
- Casanova, María Antonia (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*, Madrid: Wolters Kluwer.
- Casanova, María Antonia (2017). *Educación inclusiva en las aulas*, Madrid: La Muralla.
- Consejería de Educación, Cultura y Turismo Orden (2014) “Orden 6/2014, de 6 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo por la que se regula el procedimiento de elaboración del Plan de Atención a la Diversidad en los centros docentes de La Rioja”, *Boletín Oficial de La Rioja*, núm. 73, de 13 de junio de 2014.
- Cortes Generales (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *Boletín oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Domínguez, José; López, Antonio y Vázquez, Elía (2016). “Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa”, *Aula Abierta*, vol. 44, pp. 70-76. DOI: 10.1016/j.aula.2016.03.002
- Echeita, Gerardo (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid: Narcea.
- Echeita, Gerardo (2012). “Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales”, *Tendencias Pedagógicas*, vol. 19, pp. 7-24.
- Echeita, Gerardo (2017). “Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas”, *Aula Abierta*, vol. 46, pp. 17-24.
- Echeita, Gerardo y Duk, Cynthia (2008). “Inclusión educativa”, *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2, pp. 1-8.
- Echeita, Gerardo y Ainscow, Mel (2011). “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, *Téjuelo*, vol. 12, pp. 26-46.
- Escudero, Juan Manuel (2001). *Escuelas públicas de calidad*, Murcia: Fundación Séneca.
- Escudero, Juan Manuel (2005). “Fracaso escolar y exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?”, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-24.
- Escudero, Juan Manuel (2012). “La educación inclusiva. Una cuestión de derecho”, *Educación Siglo XXI*, vol. 30, núm. 2, pp.109-128.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2011). *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. Disponible en: <http://www.inclusiveeducation.org/system/files/publications/EADSNE%20Profile%20of%20Inclusive%20Teachers.pdf>
- Fernández, Carmen J.; Fiuza, María J. y Zabalza, María Ainhoa (2013). “A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa”, *Revista de Investigación en Educación*, vol. 11, núm. 3, pp. 172-191.

- García, Diana; Pastor, Lorena; Juárez, Guadalupe y García, María (2011). "Evaluación de las prácticas inclusivas en educación secundaria obligatoria. Estudio de un caso", *Educación y Diversidad*, vol. 5, núm. 1, pp. 45-57.
- Guirao, José Manuel (2012). "Autoevaluación de los centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva", tesis doctoral, Murcia: Universidad de Murcia.
- Horne, Phyllis E. y Timmons, Vianne (2009). "Making it work: Teachers' perspectives on inclusion", *International Journal of Inclusive Education*, vol.13, núm. 3, pp. 273-286.
- Izusquiza, Dolores; Echeita, Gerardo y Simón, Cecilia (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*, vol. 26, pp. 197-216
- León Guerrero, María José (2011). "Situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado en España", *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 125, núm. 1, pp. 145-163.
- Lledó, Asunción y Arnáiz, Pilar (2010). "Evaluación de las prácticas educativas al profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora de la educación inclusiva", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 5, pp. 96-109.
- Moliner, Odet (2008). "Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: Retomando las aportaciones de las experiencias canadienses", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio sobre Educación*, vol. 6, núm. 2, pp. 27-44.
- Parrilla, Ángeles; Muñoz-Cadavid, María Amalia y Sierra, Silvia (2013). "Proyectos educativos con vocación comunitaria", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 3, pp. 15-31.
- Rappoport, Soledad y Echeita, Gerardo (2018). "El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos claves en la configuración de aulas inclusivas", *Perspectiva Educativa*, vol. 57, núm. 3, pp. 3-27.
- Sánchez, Mercedes y García, Raúl (2013). *Diversidad e inclusión educativa: aspectos didácticos y organizativos*, Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Sandoval, M.; López, M. L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C. y Echeita, G. (2002). "Index por inclusión: una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva", *Contextos educativos*, vol. 5, pp. 227-238.

Artículo recibido: 14 de diciembre 2018

Dictaminado: 13 de mayo de 2019

Segunda versión: 31 de mayo de 2019

Aceptado: 29 de julio de 2019