



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Inclusión educativa y rendimiento académico

### Relación entre el Grado de Inclusión y el Rendimiento Académico en las Escuelas Públicas de Primaria de Cataluña

Dorys Soledad Sabando Rojas

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## INCLUSIÓN EDUCATIVA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

### Relación entre el Grado de Inclusión y el Rendimiento Académico en las Escuelas Públicas de Primaria de Cataluña.

Tesis doctoral para optar al título de Doctor  
**Programa de Doctorado Educación y Sociedad**  
Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
Facultad de Educación

Presentada por  
**Dorys Soledad Sabando Rojas**

Director y Tutor: Dr. Ignasi Puigdemívol Agudé  
Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Directora: Dra. Mercedes Torrado Fonseca  
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Barcelona, 2016



*Este trabajo va dedicado especialmente a todos los niños y niñas del mundo, sobre todo a aquellos que, fuera de toda lógica, padecen día a día las adversidades de la humanidad.*

*También lo quisiera dedicar a las personas que con todo su amor me han apoyado para concretar este nuevo desafío:*

*A mi familia, que desde pequeña inculcó en mí, la vocación por educar y que hoy, sin egoísmos, me han dejado volar para buscar mi propio rumbo...*

*A mi pareja por su amor y apoyo incondicional...*

*A mis amigos... que fuera de mi vida sin ellos...*



## Agradecimientos

---

*Vayan mis más sinceros agradecimientos a quienes han hecho posible el desarrollo de esta investigación, depositando en mí su confianza y colaborando plenamente en la materialización de cada una de las ideas que gestaron este trabajo que hoy presentamos.*

*En primer lugar quiero destacar el aporte de quienes han sido un pilar fundamental para este estudio y lo han guiado desde su experticia profesional y vocación profunda por su quehacer:*

*A mi director y tutor el Dr. Ignasi Puigdemívol Aguadé, quien durante estos años de trabajo conjunto, se ha transformado en un ejemplo profesional y personal para mi vida.*

*A mi directora Dra. Mercedes Torrado Fonseca, que ha significado un gran estímulo y apoyo para seguir adelante, sobre todo, en los momentos más duros por los que pasé, lo que me permitió culminar este proceso satisfactoriamente.*

*También agradezco a la Generalitat de Catalunya que, a través del Departament d'Ensenyament y el Consell Superior d'Avaluació, facilitó las gestiones pertinentes para el desarrollo de esta investigación, por medio de la comprometida y profesional colaboración de: Dr. Joan Mateo Andrés, Sr. Jesús Moral Castrillo, Sra. Francisca Grané Terradas y Sra. Carmen Segura Rabinad, quienes participaron activamente en la entrega de datos, elaboración del instrumento utilizado para recoger los datos y en gestionar la asistencia técnica que fue necesario desplegar para llevar a cabo el trabajo de campo de este estudio.*

*Extiendo mi gratitud a los profesionales expertos en el área de la educación inclusiva, a quienes encomendamos la labor de revisión y validación del instrumento, confiando en su amplia trayectoria profesional. Ellos son: Climent Giné Giné, Cristina Petreñas Caballero, Efrén Carbonell Paret, Silvia Molina Roldán, José María Sanahuja Gavalda y Llorenç Andreu Barrachina.*

*A la profesora Belinda Siles Sancho, cuya disponibilidad incondicional le permitió abrir las puertas del centro que dirige, la Escola Mare de Déu del Rocío, para ayudarme a contextualizar, a una situación concreta y real, los fundamentos teóricos de esta tesis y facilitó la realización de fotografías de los estudiantes que aparecen en la portada de este trabajo.*

*A los conocimientos del profesor Williams Contreras Higuera, quien colaboró en la etapa de logística técnica de la aplicación piloto del instrumento.*

*Y finalmente, a todos quienes sin otra ambición, más que la de mejorar la educación para vivir en un mundo mejor, han prestado su ayuda desinteresada a este proyecto, que hoy, rinde sus frutos.*



Notas:

Esta investigación fue desarrollada como parte del programa de Becas Doctorado en el Extranjero financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT, del Gobierno de Chile.

Los niños y niñas que aparecen en la fotografía de la portada, son estudiantes de la Escola Mare de Déu del Rocío, de Sant Vicenç del Horts, Barcelona.

Los Anexos se encuentran en un CD-ROM adjunto.



INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO 1: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	11
1.1. Delimitación conceptual de la educación inclusiva .....	11
1.1.1 Aproximación al concepto de educación inclusiva.....	11
1.1.2. Presencia, participación y logro de todos los estudiantes. ....	15
1.1.3. La educación inclusiva, una cuestión de valores.....	20
1.1.4. La educación inclusiva como un derecho.....	22
1.2. El fenómeno de la exclusión educativa.....	24
1.2.1. Qué entendemos por exclusión educativa.....	24
1.2.2. La diversidad como piedra angular entre la inclusión y la exclusión educativa.....	26
1.2.3. La lucha contra la exclusión educativa.....	28
1.2.4. Fracaso y abandono escolar temprano, el lado oscuro de la escuela. ....	30
1.2.5. Causas del fracaso y abandono escolar. ....	35
1.2.6. La educación inclusiva, en la superación del fracaso y abandono escolar.....	38
CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA, EL GRAN DESAFÍO. ....	41
2.1. La transformación de la escuela desde una mirada internacional .....	41
2.1.1. La atención a la diversidad y la enseñanza de calidad, factores claves en el cambio hacia las escuelas inclusivas.....	42
2.1.2. El cambio en la mirada de las dificultades de aprendizaje. ....	45
2.1.3. Avanzar hacia escuelas inclusivas, una propuesta de colaboración desde una perspectiva comunitaria.....	49
2.1.4. El papel del profesorado de apoyo .....	60
2.1.5. Programas de formación permanente.....	61
2.1.6. Investigación y reflexión colaborativa .....	63
2.1.7. El desarrollo de sistemas educativos inclusivos.....	64
2.2. La transformación de la escuela inclusiva en Cataluña. ....	66
2.2.1. Ámbito normativo de la educación inclusiva en Cataluña .....	66
2.2.2. Opciones de escolarización del alumnado con n.e.e. ....	69
2.2.3. El plan individualizado (PI) .....	71
2.2.4. Estadísticas de la inclusión del alumnado con n.e.e. en la escuela ordinaria.....	71
2.2.5. Medidas y recursos de apoyo para la atención de la diversidad .....	73
2.2.6. Trabajo en red con la comunidad educativa y las familias. ....	78
2.2.7. La formación permanente del profesorado.....	81
2.2.8. Herramientas de reflexión en torno a la escuela inclusiva en Cataluña .....	81
2.2.9. Limitaciones de la educación inclusiva en Cataluña.....	82

CAPÍTULO 3: LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA ESCUELA INCLUSIVA, UNA CUESTIÓN DE DERECHOS .....	85
3.1. El derecho a la calidad educativa. ....	85
3.1.1. La calidad de la educación inclusiva en la agenda mundial .....	85
3.2. Aproximación al concepto de calidad educativa desde la educación inclusiva .....	88
3.3. Equidad y excelencia educativa, claves para la calidad de la educación inclusiva.....	91
3.4. La importancia del rendimiento académico para la inclusión en los aprendizajes. ....	94
3.4.1. Los exámenes externos por competencias. ....	98
3.5. Investigaciones sobre la relación entre la educación inclusiva y el rendimiento académico.....	101
 CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO.....	 113
4.1. Objetivos del estudio.....	114
4.2. Enfoque metodológico.....	115
4.2.1. Definición de las variables de la investigación. ....	116
4.3 Datos descriptivos de la población y muestra .....	119
4.3.1. Breve descripción del contexto de estudio. ....	120
4.3.2. Datos descriptivos de la población .....	121
4.3.3. Datos descriptivos de la muestra. ....	122
4.4. Procedimientos de recogida de información .....	124
4.4.1. Instrumento de medición: Cuestionario.....	125
4.4.2. Datos secundarios: Base de datos del Departament d'Ensenyament de Catalunya. ....	144
4.5. Análisis de los datos.....	145
 CAPÍTULO 5: RESULTADOS DEL GRADO DE INCLUSIÓN DE LOS CENTROS.....	 151
5.1. Grado de inclusión (GI) de los centros públicos de Cataluña.....	151
5.1.1. Grado de inclusión global de los centros.....	152
5.1.2. Grado de inclusión por dimensiones.....	155
5.1.3. Perfil de los centros en función del grado de inclusión. ....	181
A modo de síntesis.....	183
En relación al análisis del grado de inclusión de los centros.....	183
En relación al análisis detallado de los ítems por dimensiones. ....	184

CAPÍTULO 6 ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE INCLUSIÓN DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE CATALUÑA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO.	187
6.1. Descripción de los datos.....	187
6.2. Relación entre el grado de inclusión de las escuelas públicas de Cataluña y el rendimiento académico del alumnado. ....	191
6.2.1. Correlación entre el grado de inclusión global y el rendimiento promedio de centro.	191
6.2.2. Correlación entre dimensiones del GI de centro y el nivel de logro por competencias, según el nivel de complejidad. ....	196
A modo de síntesis.....	217
Respecto a la relación entre el grado de inclusión global y el rendimiento académico .....	218
Respecto a la relación entre el GI por dimensiones y el rendimiento.....	219
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES Y DISCUSIONES .....	221
El grado de inclusión de los centros públicos de Cataluña y su influencia en el rendimiento académico, conformando un perfil de inclusión. ....	224
7.1. Limitaciones metodológicas del estudio. ....	237
7.2. Implicaciones del estudio. ....	240
7.3. Futuras investigaciones.....	246
BIBLIOGRAFÍA.....	249
NORMATIVAS Y LEYES .....	271
ANEXOS EN EL CD.....	273

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Resumen de las necesidades específicas de apoyo educativo.....	70
Tabla 2 Estadísticas alumnado con n.e.e derivadas de discapacidad.....	72
Tabla 3 Estadísticas alumnado con n.e.e sin discapacidad.....	72
Tabla 4 Distribución de alumnado extranjero según zona de origen.....	73
Tabla 5 Resumen de la red de apoyos del sistema de educación inclusivo en Cataluña.....	76
Tabla 6 Resumen componentes del Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002). .....	108
Tabla 7 Resumen de componentes considerados en investigación de Loreman (2013).....	109
Tabla 8 Resumen enfoque metodológico. ....	116
Tabla 9 Tipología de centros por nivel de complejidad.....	119
Tabla 10 Distribución de la población total de centros según el número de habitantes de la zona geográfica donde están ubicados. ....	121
Tabla 11 Distribución de población total por niveles de complejidad.....	122
Tabla 12 Distribución de la muestra participante en función del nivel de complejidad.....	122
Tabla 13 Distribución de la muestra participante en función del hábitat. ....	123
Tabla 14: Esquema resumen de principales elementos del cuestionario. ....	132
Tabla 15 Aplicaciones del cuestionario.....	133
Tabla 16 Resumen de la validación de contenido: grado de acuerdo en la clasificación de preguntas clave y descriptivas. ....	135
Tabla 17 Validación de las puntuaciones de las preguntas clave para calcular el grado de inclusión del centro.....	136
Tabla 18 Tramos de porcentajes establecidos para las puntuaciones estandarizadas. ....	138
Tabla 19 Puntuación dimensión organización de centro.....	138
Tabla 20 Puntuación dimensión clima Inclusivo de centro.....	139
Tabla 21 Puntuación dimensión organización del aula.....	139
Tabla 22 Puntuación dimensión apoyo pedagógico.....	139
Tabla 23 Puntuación dimensión participación con la comunidad educativa.....	139
Tabla 24 Puntuación dimensión formación permanente.....	140
Tabla 25 Resumen puntuación por dimensiones.....	140

Tabla 26 Cálculo del grado de inclusión total de un centro .....	140
Tabla 27 Distribución de la muestra piloto por niveles de complejidad.....	141
Tabla 28. Distribución de los centros de la aplicación piloto por sub-muestras considerando los niveles de complejidad.....	142
Tabla 29 Resultado del Alfa de Cronbach para las preguntas clave estandarizadas. ....	143
Tabla 30 Detalle de la información proporcionada por la Generalitat de Catalunya. ....	144
Tabla 31 Resumen de los análisis estadísticos aplicados en función de los objetivos de la investigación .....	147
Tabla 32 Tabla de equivalencias de puntuación e intervalo del grado de inclusión. ....	151
Tabla 33 Grado de inclusión de la totalidad de la muestra, por niveles de complejidad.....	154
Tabla 34 Resultados globales por dimensiones. ....	155
Tabla 35 Resultados totales dimensión organización de centro. ....	157
Tabla 36 Resultados por preguntas clave de la dimensión organización de centro .....	158
Tabla 37 Grado de inclusión dimensión clima inclusivo.....	161
Tabla 38 Resultados por preguntas clave de la dimensión clima inclusivo .....	162
Tabla 39 Grado de inclusión dimensión organización del aula.....	165
Tabla 40 Resultados por preguntas clave de la dimensión organización del aula.....	166
Tabla 41 Grado de inclusión dimensión apoyo pedagógico. ....	169
Tabla 42 Resultados por preguntas clave de la dimensión apoyo pedagógico. ....	170
Tabla 43 Grado de inclusión dimensión participación con la comunidad.....	175
Tabla 44 Resultados por preguntas clave de la dimensión participación con la comunidad. ....	176
Tabla 45. Grado de inclusión dimensión formación permanente.....	178
Tabla 46 Resultados por preguntas clave de la dimensión formación permanente.....	179
Tabla 47 Asociación entre variables GI y características generales de los centros. ....	182
Tabla 48 Media de los resultados por competencias, años 2011-2012-2013, según nivel de complejidad. ....	188
Tabla 49 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.....	189
Tabla 50 Intervalos de nivel de logro de la competencia de los centros participantes. ....	190
Tabla 51 Tabla de contingencia: GI global y niveles competenciales, según complejidad de centros. ....	194
Tabla 52 Tabla de contingencia: Dimensión organización de centro y niveles competenciales, según complejidad de centros. ....	199

Tabla 53 Tabla de contingencia: Dimensión clima inclusivo de centro y niveles competenciales, según complejidad de centros.....	203
Tabla 54 Tabla de contingencia: Dimensión organización del aula y niveles competenciales, según complejidad de centros.....	206
Tabla 55 Tabla de contingencia: Dimensión apoyo pedagógico y niveles competenciales, según complejidad de centros.....	209
Tabla 56 Tabla de contingencia: Dimensión participación comunidad y niveles competenciales, según complejidad de centros.....	212
Tabla 57 Tabla de contingencia: Dimensión formación permanente y niveles competenciales, según complejidad de centros.....	216
Tabla 58 Coeficientes de correlación significativos entre las variables GI y el promedio por competencias, según los niveles de complejidad, obtenidos con la prueba de Spearman.....	217
Tabla 59 Correlaciones significativas entre GI y el nivel de logro competencial según la complejidad de los centros, obtenidas con la prueba de Chi-cuadrado.....	218
Tabla 60 Resumen nivel de consolidación de indicadores.....	240

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Distribución de la muestra por matrícula total.....	123
Figura 2: Distribución de la muestra según el alumnado con dictamen.....	124
Figura 3: Esquema del proceso de diseño del Instrumento.....	130
Figura 4: Dimensiones del Instrumento .....	131
Figura 5: Gráfico con las respuestas de las muestras A y B para la pregunta 3 .....	142
Figura 6: Grado de inclusión global .....	153
Figura 7: Prueba K-S .....	190
Figura 8: Correlación GI global y rendimiento promedio de centro.....	192
Figura 9: Correlación GI global y rendimiento académico de centro, según niveles de complejidad ....	192
Figura 10: Correlación D. organización de centro y rendimiento académico total de centro. ....	197
Figura 11: Correlación D. clima inclusivo de centro y rendimiento académico total de centro .....	201
Figura 12: Correlación D. dimensión organización del aula y rendimiento académico total de centro ...	204
Figura 13: Correlación D. apoyo pedagógico y rendimiento académico total de centro .....	208
Figura 14: Correlación D. participación de la comunidad y rendimiento académico total de centro.....	210
Figura 15: Correlación D. formación permanente y rendimiento académico total de centro.....	214



## INTRODUCCIÓN

---

La escuela del siglo XXI, enfrenta un gran y complejo desafío compartido a nivel mundial, lograr una educación inclusiva, una escuela para todos y todas sin excepciones ni discriminaciones de ningún tipo, un escuela que garantice la equidad e igualdad de oportunidades para que todo su alumnado pueda alcanzar el éxito académico, valorando la diversidad como una riqueza de la cualidad humana.

Sumándonos a este desafío, hemos desarrollado esta investigación con la que pretendemos lograr una primera aproximación al proceso de implementación de la educación inclusiva en los centros públicos de primaria de Cataluña, identificando los aspectos mayormente consolidados y aquellos que aún constituyen limitaciones que impiden continuar avanzando en el camino de la transformación hacia una escuela garante de los accesos, la participación y el logro en los aprendizajes de todo su alumnado.

### ***Interés personal y justificación del tema de estudio.***

El interés personal por abordar este tema surge desde mi experiencia de trabajo en Chile como profesora de educación especial por más de doce años, durante los cuales ejercí docencia tanto en escuelas como también en Universidades (Universidad Santo Tomás y Universidad del Mar ambas en la ciudad de La Serena), en las que estuve a cargo de la formación de futuros maestros durante seis años. El comienzo de mi temprana trayectoria laboral fue como maestra de estudiantes con severas discapacidades (multidéficit, sordoceguera, deficiencia mental profunda, etc.) en entornos segregados y luego con alumnos con discapacidad leve escolarizados en centros ordinarios en los que, la situación de extrema pobreza del alumnado y la rigidez del sistema educativo conformaban importantes barreras para la inclusión de estos estudiantes.

En este contexto, un aprendizaje crucial que fui adquiriendo a través de la experiencia y la formación permanente, fue el trabajar colaborativamente con las familias de los estudiantes ya que me permitía conseguir importantes logros en los aprendizajes del alumnado (Sabando, 2005). Esta filosofía de trabajo conjunto familia-escuela me ha acompañado a lo largo de toda mi carrera y fue la que me motivó a participar como voluntaria, durante el curso 2010-2011, en la Escola Mare de Déu de Montserrat, que funciona como Comunidad de Aprendizaje en la ciudad

de Terrassa, donde pude vivenciar como es la enseñanza en un aula cuando se abren las puertas a la comunidad.

Otra valiosa experiencia ha sido participar desde el año 2010, en el Seminari de Formació i intercanvi. El suport pedagògic a l'Escola Inclusiva, patrocinado por el l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE)<sup>1</sup> de la Universitat de Barcelona y coordinado por Ignasi Puigdemívol. El seminario surgió el 2010 con la idea de profundizar en el apoyo educativo que se brinda a los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje, desde centros que funcionaban como Comunidades de Aprendizaje en Cataluña, ampliándose este año a escuelas inclusivas que no son comunidades. Esta instancia cuenta, desde sus inicios, con la participación de docentes y directivos de diversas escuelas con quienes nos reunimos con una periodicidad mensual en colaboración con profesorado y estudiantes de postgrado de la Universitat de Barcelona.

Desde mi trabajo con colectivos excluidos en entornos de extrema pobreza en Chile, hasta las experiencias más inclusivas que he podido conocer y vivenciar desde mi llegada a Barcelona, no ha cesado mi búsqueda y curiosidad por los entornos de enseñanza inclusivos que se esmeran por lograr que sus alumnos aprendan y participen junto al resto de sus compañeros. Ha sido una enorme oportunidad el poder llegar hasta aquí y conocer un Sistema Educativo diferente, que ha sido y es un modelo para Chile en muchas de las reformas impulsadas, pero que lamentablemente posee enormes diferencias contextuales que no han sido tomadas en cuenta en el momento de su aplicación al contexto chileno y por tanto, no se han obtenido los resultados esperados.

Es por esto que las posibilidades que se me han brindado para llevar a cabo esta investigación, junto con la responsabilidad que desde al año pasado me han otorgado de tutorizar un grupo de prácticas del Máster de Educación Inclusiva de la Universitat de Barcelona, conforman experiencias que han enriquecido y ampliado significativamente la visión que hasta ahora mantenía de la educación inclusiva y me han llevado a conocer una realidad concreta de su implementación en un sistema educativo que no está exento de problemáticas, pero que también demuestra grandes avances en su apuesta por la atención de la diversidad en las escuelas.

---

<sup>1</sup> ICE: Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universitat de Barcelona, cuyo objetivo principal es establecer estrategias y actividades formativas para el perfeccionamiento del profesorado de la Universidad con el fin de contribuir al aumento del nivel de la calidad de la docencia universitaria, así como a la adaptación de las nuevas exigencias del contexto en que se enmarca el Espacio Europeo de Educación Superior. (Fuente: <http://www.ub.edu/ice/>)

La Tesis doctoral que se presenta aborda la relación entre la inclusión educativa y el rendimiento académico, a través de un estudio de corte cuantitativo, en el que participaron 615 escuelas públicas de primaria de Cataluña, y que contó con la colaboración del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y el Consell Superior d'Avaluació<sup>2</sup>. La investigación se encuentra enmarcada en la línea teórica de la escuela inclusiva, desde el enfoque de transformación que requieren los centros para asegurar la atención a la diversidad de su alumnado, que garantice no solo los accesos, sino también la igualdad de oportunidades para recibir una enseñanza de calidad y lograr aprendizajes de excelencia en los alumnos, estimulándolos a finalizar los estudios obligatorios y a continuar con una formación posterior que contribuya a su independencia y desarrollo personal, y los prepare para enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

Una investigación de esta envergadura, no hubiese sido posible, sin la experiencia y profesionalidad de quienes han dirigido esta tesis, el Dr. Ignasi Puigdemívol, quien posee una vasta trayectoria en el tema de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, y la Dra. Mercedes Torrado, experta en metodología de la investigación educativa, ambos profesores de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona.

Por lo demás, el estudio se ha enmarcado dentro del Convenio Marco firmado entre la Universitat de Barcelona y la Generalitat de Catalunya:

“Conveni de col·laboració entre l'administració de la Generalitat de Catalunya, mitjançant el Departament d'Ensenyament i la Universitat de Barcelona en relació amb el projecte Inclusió Educativa i Rendiment Acadèmic – Estudi del rendiment acadèmic de l'alumnat d'educació primària de les escoles inclusives de Catalunya- “, del año 2014.<sup>3</sup>

A través del convenio, se establecieron las obligaciones y resguardos éticos por ambas instancias, formalizando la cesión de los datos por parte del Consell Superior d'Avaluació, relativos a los resultados de la evaluación externa de las pruebas de sexto de educación primaria de los años 2011-2012 y 2013, de las escuelas públicas de primaria de titularidad del Departament d'Ensenyament, y también datos referidos a las características de las escuelas (matrícula, número de alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e)<sup>4</sup>, plantillas de

---

<sup>2</sup> La traducción al castellano del nombre de estas instancias es: Departamento de Enseñanza, Generalidad de Cataluña y Consejo Superior de Evaluación. Sin embargo mantendremos su nominación en la lengua catalana durante todo el trabajo.

<sup>3</sup> Se adjunta Anexo del Convenio en el CD.

<sup>4</sup> Utilizaremos la sigla n.e.e. (necesidades educativas especiales) durante todo el trabajo.

maestros, niveles de complejidad, hábitat). Por su parte, la Universitat de Barcelona, se comprometió formalmente a presentar los resultados de la investigación, lo que se fue desarrollando con informes de avances de manera sistemática (Véase Anexo del Convenio en el CD).

Más allá de los aspectos formales establecidos en dicho convenio, el trabajo conjunto a lo largo de toda la investigación, con los miembros del Departament d'Ensenyament y del Consell Superior d'Avaluació, fue esencial para ir situando los fundamentos teóricos de la inclusión educativa y su traducción a la normativa vigente y al sistema educativo catalán, e ir contextualizando las preguntas del instrumento utilizado para recoger la información de los centros. Además de contar con la colaboración, en la revisión del instrumento y en su posterior aplicación piloto y pasación definitiva del cuestionario, que fue convocada desde el Departament d'Ensenyament.

La cooperación entre ambas instancias (Universitat y Generalitat) fue motivada por el interés común de conocer el grado de inclusión de las escuelas y su correlación con los resultados educativos, conforme a que la inclusión escolar es uno de los principios que rige al Sistema Educativo en Cataluña (Llei d'Educació de Catalunya, LEC) y el conocer su implementación e influencia en el rendimiento de las escuelas resulta de gran utilidad para establecer futuras líneas de mejora. Para ello nos hemos planteado dos objetivos principales:

- Identificar el grado de inclusión de los centros públicos de primaria de las zonas urbanas de Cataluña.
- Determinar la influencia del grado de inclusión de los centros educativos de Cataluña en el rendimiento académico del alumnado.

A través de los resultados de este estudio, esperamos responder a los propósitos aquí planteados y aportar con ello al proceso de consolidación de la educación inclusiva de calidad en el sistema regular de enseñanza, ya que la inclusión es una poderosa herramienta para combatir las dificultades que actualmente enfrenta el sistema educativo español, referidas a los altos índices de fracaso escolar, que de acuerdo al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], (2015a) posicionan a España en el primer lugar del resto de países europeos con un índice de abandono del 21,9% en el año 2014, (media UE de 11,1%), superado por Cataluña que alcanzó un índice del 22,2% de abandono durante ese mismo año.

Ante estas cifras, es menester tener en cuenta que cuando hablamos de exclusión, no sólo nos referimos a aquellos estudiantes que quedan fuera del sistema educativo regular, sino que también contempla la exclusión a los aprendizajes, que padecen aquellos alumnos que interrumpen su trayectoria educativa o que acaban su escolaridad sin haber adquirido las competencias básicas porque han recibido una educación de baja calidad.

Por tal motivo, el movimiento por la inclusión educativa apunta a asegurar no sólo la cobertura educativa sino también a conseguir altos estándares de calidad en los sistemas educativos. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [UNESCO-OREALC] “Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con sus capacidades” (2007:34). De tal manera que todos los individuos puedan acceder en igualdad de condiciones a la educación y formación que se les ofrece.

En este sentido, el énfasis de nuestra investigación está puesto en el rendimiento académico de la totalidad del alumnado que asiste a las escuelas inclusivas, controlando además la variable complejidad de centro, con lo cual estamos abordando dos aspectos estrechamente vinculados a la calidad educativa que son: la equidad y la excelencia. Nos interesa conocer si los centros educativos cuyas prácticas se destacan por ser altamente inclusivas, logran a su vez excelencia en los resultados de aprendizaje de todos sus estudiantes.

### ***Descripción de la Investigación***

La Tesis se ha estructurado en 3 partes principales de la siguiente manera:

#### **Primera Parte: Marco Teórico**

*Capítulo 1. Delimitación conceptual de la educación inclusiva:* se realiza una aproximación al concepto de educación inclusiva y se explican los principales fundamentos teóricos que la sustentan. También se plantea el tema de la exclusión educativa y sus manifestaciones más evidentes, destacando la función que la educación inclusiva tiene en la erradicación de los procesos excluyentes.

*Capítulo 2. Educación inclusiva y la transformación de la escuela, el gran desafío:* se aborda el proceso de transformación de las escuelas hacia la implementación de la educación inclusiva desde una perspectiva de colaboración e implicación con la comunidad. Primero desde un punto de vista internacional y luego situándola en el contexto del sistema educativo catalán.

*Capítulo 3. La calidad educativa en la escuela inclusiva, una cuestión de derechos:* comenzamos con los planteamientos internacionales por la calidad educativa como un derecho para todo el alumnado para luego aproximarnos al concepto de calidad destacando la equidad y eficiencia como elementos clave y finalmente exponemos las investigaciones que se han llevado a cabo en el ámbito del rendimiento en la escuela inclusiva.

## **Segunda Parte: Metodología de la Investigación**

*Capítulo 4.* Comprende un capítulo que presenta la metodología cuantitativa que se ha empleado y se justifica su pertinencia en relación a los objetivos propuestos para identificar y describir el grado de inclusión de las escuelas que permitan determinar relaciones entre el grado de inclusión y el rendimiento académico. Se definen las variables y se describen características de la población y muestra. Explicamos detalladamente las fases del diseño del cuestionario con el cual se recogieron los datos primarios para la investigación, describiendo las dimensiones que lo conforman y también precisamos en los datos secundarios proporcionados por el Departament d'Ensenyament y el Consell Superior d'Avaluació. Finalmente se resumen los análisis estadísticos utilizados para la validación del instrumento.

## **Tercera Parte: Resultados de la Investigación**

*Capítulo 5. Grado de inclusión (GI) de los centros públicos de Cataluña:* corresponde al primer capítulo de resultados, en que se analizan los datos recogidos a través el cuestionario que permiten identificar el grado de inclusión de las escuelas participantes, controlando la variable complejidad de centro. Se realiza una detallada descripción de las prácticas más y menos inclusivas que se llevan a cabo en los centros en las seis dimensiones consideradas para definir la variable inclusión escolar.

*Capítulo 6. Análisis de la relación entre el grado de inclusión (global y por dimensiones) de las escuelas públicas de Cataluña y el rendimiento académico del alumnado:* con este análisis se da respuesta al segundo objetivo de la investigación. Las pruebas de correlación aplicadas demuestran mayoritariamente que no existe relación entre las variables grado de inclusión y rendimiento académico, constatándose correlaciones escasas y aisladas según los niveles de complejidad de centro y las dimensiones evaluadas.

*Capítulo 7. Discusión y conclusiones:* se contrastan los resultados obtenidos con los fundamentos que conforman el marco teórico que sustenta nuestra investigación, reflexionando sobre los puntos fuertes y débiles que se han detectado en la implementación de la educación inclusiva en las escuelas. Adicionalmente se plantean las limitaciones del estudio, sus implicaciones y se realizan propuestas de mejora y sugerencias para futuras investigaciones.



PRIMERA PARTE:  
MARCO TEÓRICO



## **CAPÍTULO 1: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

### **1.1. Delimitación conceptual de la educación inclusiva.**

La investigación realizada, tiene como finalidad relacionar el grado de inclusión de las escuelas públicas con el rendimiento académico de todo su alumnado. Este estudio está enmarcado en la línea teórica de la escuela inclusiva, abordándolo desde el punto de vista de aquellos centros educativos que atienden a la diversidad y que se esfuerzan por lograr una mayor equidad e igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas en el marco de una cultura escolar de aceptación y valoración de la diversidad.

Por lo tanto, es necesario comenzar con una delimitación conceptual de educación inclusiva, para lo cual revisaremos el concepto desde sus orígenes hasta los avances actuales en torno al tema. Dedicaremos esta primera parte del trabajo a abordar aquellos elementos que nos permiten describir y comprender con mayor profundidad el término, basándonos principalmente en los planteamientos de organismos internacionales y de autores que son referentes de la educación inclusiva a nivel mundial.

#### **1.1.1 Aproximación al concepto de educación inclusiva.**

El movimiento por la educación inclusiva surge a principios de los años noventa, en el Foro Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], celebrado en Jomtien (Tailandia), en el que se aprobó la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”<sup>5</sup>, que establece la universalización del acceso a la educación para todos los niños, jóvenes y los adultos, promoviendo la equidad, lo cual da comienzo al movimiento inclusivo a nivel mundial.

<sup>5</sup> Educación para Todos (EPT) es un acuerdo adquirido a nivel mundial en el Foro sobre Educación Dakar 2000, en el que los gobiernos de 164 países se comprometieron a dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos.

Más tarde, ocurre otro hecho que se convertiría en el principal impulso de la educación inclusiva, la Declaración de Salamanca, (UNESCO, 1994) en la que se enfatiza la urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos, con y sin necesidades educativas especiales dentro un mismo sistema común de educación, que sea capaz de educarlos con éxito y de brindarles una educación de calidad. Para lo cual se examinan los cambios en las políticas necesarios para lograrlo.

Ambas iniciativas, La Conferencia de Jomtien y la Declaración de Salamanca, fueron coordinadas por la UNESCO y representan importantes acontecimientos ya que en ellas se establecieron las bases que actualmente rigen las políticas mundiales respecto a la educación inclusiva.

Podemos mencionar también otras instancias celebradas a nivel internacional que promovieron la educación inclusiva, como La Convención sobre los Derechos del Niño (1989); Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993); La Conferencia Internacional de Dakar (2000), en que se realizó un seguimiento de la propuesta Educación para Todos de Jomtien, La Convención Internacional de la ONU de los Derechos de las Personas con discapacidad (2006) y La Conferencia Gubernamental: La Educación Inclusiva, el camino hacia el futuro de la UNESCO (2008), entre muchas más que no enunciamos.

Actualmente, a nivel internacional, se reconoce la inclusión como el principio fundamental y prioritario por el cual debieran regirse aquellas políticas que promuevan prácticas de educación para todos. En muchos países se ha realizado un gran esfuerzo por desarrollar sistemas y centros más inclusivos. Sin embargo, el último informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (UNESCO, 2014b) demuestra lo lejos que estamos de alcanzar los objetivos propuestos, observándose grandes disparidades respecto a los accesos y a la calidad de la educación para las personas de grupos más marginados.

Por otra parte, a pesar del interés demostrado a nivel mundial por la educación inclusiva reflejado en las diversas iniciativas desarrolladas en algunos países y de la gran cantidad de información disponible respecto a lo que es la inclusión, aún persiste una gran confusión respecto a su significado y constantemente topamos con una serie de dificultades y resistencias que impiden concretar acciones a nivel de políticas y prácticas orientadas al progreso escuelas más inclusivas (Giné, Duran, Font, y Miquel, 2009; Echeita y Ainscow, 2011).

Una de las dificultades respecto al significado de la educación inclusiva tiene que ver con la complejidad del concepto de inclusión, que requiere de una visión amplia para que su definición no quede reducida sólo al contexto escolar y a la atención de estudiantes discapacitados en escuelas ordinarias, sino que pueda ser comprendida como un fenómeno político y social, (Parrilla, 2002), situado en un contexto y un tiempo específico, que tiene que ver con una ideología y un modelo de sociedad y con la concepción compartida de diversidad.

Así lo plantea Slee, cuando señala que “La educación inclusiva es, ante todo y sobre todo, una postura política; plantea un reto audaz a la adscripción de valores ascendentes y descendentes a diferentes personas (...) nos invita a pensar sobre la naturaleza del mundo en el que vivimos, el mundo que preferimos y nuestro papel en la configuración de ambos mundos” (2012:32). Esta lucha por la educación inclusiva es un proceso gradual que implica un profundo cambio social y cultural. Lo que representa un gran desafío político para los poderes e instituciones públicas y que además requiere de la cooperación y el compromiso de diversos agentes para poder concretar las iniciativas generadas y solucionar los problemas que dificultan la inclusión en distintos ámbitos.

A continuación centraremos nuestro análisis en aquellos elementos que impulsan la concreción del modelo de educación inclusiva en los centros y que son de utilidad para comprender nuestro propio contexto de estudio. Tomaremos como referencia a la UNESCO (2005) que define la educación inclusiva como un proceso que intenta responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación en los aprendizajes, la cultura y las comunidades de sus escuelas, reduciendo su exclusión del sistema educativo regular. Se relaciona con la presencia, participación y logros de todos los estudiantes, especialmente de quienes, por diferentes razones, son excluidos o tienen riesgo de ser marginados.

En esta definición destacan cuatro elementos clave que permiten una comprensión funcional pues conforman las principales dimensiones que debieran orientar las políticas y los procesos de transformación de los centros educativos, constituyendo el foco de atención para identificar los obstáculos que se interponen al proceso de inclusión. Estos elementos son: [1] la inclusión es un proceso, [2] relacionado con la identificación y eliminación de barreras, [3] que tiene que ver con la presencia, participación y el logro de todos los estudiantes, [4] que implica un énfasis particular en aquellos estudiantes en riesgo de marginalización, exclusión o bajo rendimiento (Ainscow, 2003a, 2006; UNESCO, 2005). A continuación revisaremos cada uno de ellos por separado y con mayor profundidad.

La educación inclusiva tiene un carácter de **proceso** que nunca acaba, de constante búsqueda y transformación escolar respecto a la manera más adecuada de atender a la diversidad, para aprender a vivir con la diferencia y a valorarla como un factor positivo para el aprendizaje (Ainscow, 2001, 2003a; Echeita y Ainscow, 2010; Stainback y Stainback, 2004; UNESCO, 2005). Todo proceso implica un cambio y en este sentido el cambio es la mejora e innovación en los sistemas escolares, para responder a las necesidades que se presentan al incluir a todo el alumnado de su comunidad.

Respecto a este carácter procesual, Barton (1998:85) señala: “La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos –en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar”.

Destacamos la cita de Barton, porque no debemos olvidar el factor tiempo que conlleva todo proceso y que es necesario para poder implementar los cambios adecuadamente (Echeita y Ainscow, 2010; Giné et al., 2009). Sobre todo cuando estamos ante una transformación social, que requiere de un cambio en la actitud, valores y creencias de las personas, para lo cual no solo se necesita tiempo sino también una reformulación de conceptos y conductas, y una reflexión y evaluación permanentes que permitan identificar las barreras que puedan estar interfiriendo en la promoción de la inclusión.

La inclusión se centra en la **identificación y eliminación de barreras**, que se encuentran en todos los niveles del sistema educativo: aulas, escuelas, comunidad, políticas locales y nacionales; que impiden o limitan los accesos, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes, especialmente de aquel alumnado más vulnerable. El concepto “barreras para el aprendizaje y la participación”, fue desarrollado por Booth y Ainscow (2002), en sustitución del término “necesidades educativas especiales” (n.e.e.), considerándolo limitante y estigmatizador, y señalan al respecto:

Al “etiquetar” a un alumno con n.e.e., se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y porque además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados”, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Por otro lado tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como “con Necesidades Educativas Especiales” en

sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista. (Booth y Ainscow, 2002:20)

Desde la educación inclusiva, se enfatiza la perspectiva social para explicar las dificultades de aprendizaje y la discapacidad, ya no como consecuencia de las deficiencias personales del alumnado sino que éstas surgen de la interacción que se da entre los estudiantes y el contexto. Para los autores, las barreras de aprendizaje se pueden dar en tres dimensiones: la cultura escolar (valores, creencias y actitudes); políticas institucionales y prácticas escolares.

De acuerdo a este enfoque social, se requiere una revisión constante de los sistemas educativos, en todos sus niveles, para detectar y modificar aquellos aspectos que puedan estar generando exclusión del alumnado. Lo cual conlleva a una transformación profunda de la escuela, para que adapte su enseñanza a las diferencias de aprendizaje de los alumnos, en lugar de que los alumnos se adapten a las exigencias de los centros educativos (UNESCO-OREALC, 2007). Esta transformación requiere de un alto grado de innovación y trabajo colaborativo de todos los agentes involucrados hacia una meta en común: lograr la mejora en los accesos, participación y los aprendizajes no sólo de los alumnos con dificultades, sino que implica una mejora sustancial de todo el centro y de todos los miembros que en él participan.

### **1.1.2. Presencia, participación y logro de todos los estudiantes.**

---

De acuerdo a la UNESCO (2005) El término “*presencia*” se refiere al lugar donde el alumnado es educado, su asistencia efectiva a clases y su mantenimiento en el sistema educativo; la “*participación*” se relaciona con la calidad de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes mientras están escolarizados lo que se ha de comprobar escuchando las opiniones de los propios alumnos y el “*rendimiento*” representa los logros de los aprendizajes establecidos en el currículum y no solo los evidenciados en pruebas o evaluaciones estandarizadas.

En primer lugar, la **presencia** tiene que ver con el lugar donde son educados los alumnos y con su asistencia a clases, está relacionada con la universalización del acceso a la educación para todos los niños, jóvenes y los adultos<sup>6</sup>, y con la permanencia del alumnado en la escuela hasta la finalización del primer ciclo de enseñanza primaria completo. Está vinculado al derecho de

---

<sup>6</sup> Establecida en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), Jomtien Tailandia.

todos los niños a no ser excluidos de la vida escolar (UNESCO, 2000), ni a ser apartados de sus comunidades, permitiéndoles compartir espacios comunes en el ámbito educativo, físico y social. Por tanto la ubicación del alumnado más vulnerable en un centro ordinario o en uno especial, es un primer, pero no único, indicador de inclusión o exclusión (Giné et al., 2009). En las escuelas inclusivas existe un claro compromiso por la escolarización de todo el alumnado, permitiendo y facilitando los accesos sin evitar ni excluir la diversidad.

Sin embargo, a pesar de que el acceso a la educación es concebido como un derecho fundamental de todos los seres humanos, (UNESCO, 2000; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y UNESCO, 2007), podemos comprobar que en pleno siglo XXI, existe una enorme población mundial cuyo derecho a la educación está siendo vulnerado. Lamentablemente las cifras entregadas por la UIS<sup>7</sup>, señalan que en 2012 había cerca de 58 millones de niños en el mundo, en edad escolar (entre 6 y 11 años) no escolarizados. La mayoría de ellos pertenecen a África Subsahariana (29,6 millones), en un menor porcentaje a Asia Meridional y Occidental (9,9 millones) y al resto del mundo (18,4 millones) (Fuente: UIS, UNESCO, 2014a).

De acuerdo a la UNESCO (2009) las principales causas de la no escolarización son la pobreza y la marginación. Sin embargo la discapacidad representa a un tercio de la población de niños no escolarizados. Se reconocen también otros grupos vulnerables a ser excluidos como son: los niños trabajadores, los pertenecientes a minorías étnicas, lingüísticas, religiosas, grupos indígenas, nómadas, de comunidades rurales, de zonas de guerra, los afectados por el VIH y el SIDA, migrantes, indigentes, niños de la calle.

Revertir estas cifras para aumentar los accesos y la permanencia del alumnado más vulnerable en las escuelas, requiere del fortalecimiento de la escuela pública, por medio de su distribución equitativa, el acercamiento de los servicios a las comunidades marginadas, eliminando los costos y diversificando la oferta educativa, (Marchesi, Blanco, y Hernández, 2014) Fortalecer políticas públicas en educación para hacer que las escuelas estatales amplíen la cobertura y la calidad de la educación a un alumnado diverso, contribuye a un crecimiento económico sostenido, reduce las desigualdades sociales, favorece la superación de la pobreza y promueve la inclusión y cohesión social (UNESCO-OREALC (2007). Por consiguiente, urge la necesidad de una revaloración de la escuela pública, que incluya la revisión de las políticas educativas, y de

---

<sup>7</sup> Instituto de Estadística de la UNESCO.

las regulaciones legales y de financiamiento, para su reivindicación como bien público al que todos tenemos derecho a acceder.

Por último, la apertura de la escuela pública a la totalidad del alumnado sin excepciones, es el principal punto de partida para la inclusión educativa, pero es sólo el comienzo de un proceso de transformación largo y complejo, que además está vinculado a la calidad de los aprendizajes y a la participación. Asegurar los accesos de un alumnado diverso en la escuela ordinaria no garantiza de ninguna manera, que sus experiencias educativas serán exitosas. Para ello será necesario que el centro desarrolle un perfil inclusivo, a través de la articulación de los diferentes elementos que continuaremos revisando a lo largo de todo este apartado.

En segundo lugar, la inclusión como **participación**, hace referencia a la libertad de expresión, a la posibilidad de tomar decisiones, a la calidad de las experiencias educativas incluidas el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, el bienestar personal y social que constituyen componentes básicos para garantizar altos niveles de participación e implicación (Blanco, 2008, Giné et al., 2009, Echeita, 2006a). Asegurar los accesos no es de ninguna manera una garantía de participación. Un alumno puede estar dentro del aula pero sus niveles de actuación en las actividades sociales o educativas pueden ser mínimos o nulos, conformando lo que Gentili (2001) llama “exclusión invisible”, para referirse a aquellas dinámicas diferenciadoras que se dan dentro de las escuelas, que intensifican los procesos de exclusión los cuales son “naturalizados” y por tanto invisibilizados (Gentili, 2001; Slee, 2012).

La participación no es sólo estar en un lugar, sino que tiene que ver con un proceso democrático mucho más complejo que requiere que la transformación de los centros esté orientada a fomentar y fortalecer altos niveles de inclusión y de participación de todos los agentes educativos en las políticas, prácticas y cultura escolar.

Participar no sólo es tomar parte de una actividad. Es también la posibilidad de compartir decisiones que afectan a la propia vida y a la de la comunidad en la que uno vive; es decir, es el derecho a expresar la propia opinión, que es una de las libertades fundamentales de las sociedades democráticas. La participación involucra procesos democráticos de toma de decisiones considerando los puntos de vista de todos los actores de la comunidad educativa, constituyendo un mecanismo fundamental para el ejercicio de los derechos de padres, profesores y alumnos. (UNESCO-OREALC 2007:33)

Por lo tanto las escuelas inclusivas deben dirigir sus esfuerzos a identificar y eliminar las barreras para la participación de todo el alumnado y no sólo de aquellos que representan minorías. Teniendo en cuenta los factores que limitan o impiden la participación que van desde la infraestructura, rigidez curricular, formación del profesorado, altas tasas de absentismo escolar, pobreza, distanciamiento de la cultura de origen, “niños de la calle”<sup>8</sup>, enfermedades, diferencias con el idioma de enseñanza, entre muchos otros, (Ainscow, 2001).

En este sentido, la organización de las escuelas debiera potenciar nuevas formas de participación en distintos niveles: profesorado, alumnado, padres y miembros del centro y de la comunidad (Ainscow, 2001), incorporando también el trabajo en redes con otras instituciones educativas y sociales como importantes aliados para alcanzar de mejor manera estos objetivos (Marchesi et al., 2014, UNESCO-OREALC, 2007). Se trata de escuelas que abren sus puertas y las puertas de sus aulas para aprovechar al máximo los recursos del entorno que contribuyen al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

En tercer lugar revisaremos lo referido a los **logros** definido como “la adquisición de los valores, las actitudes, los conocimientos y las competencias que se requieren para responder a los problemas de las sociedades contemporáneas” UNESCO (2009:6). Alcanzar una mayor equidad y calidad en los resultados de aprendizaje de todo el alumnado constituye uno de los desafíos más importantes para los sistemas educativos a nivel mundial.

De acuerdo al último informe de seguimiento de la UNESCO (2014b), los niveles de rendimiento demuestran cifras preocupantes, referidas a 250 millones de niños del mundo (de un total de 650 millones en edad escolar), que no adquieren las nociones básicas de lectura, escritura y aritmética, de los cuales 120 millones no han llegado al cuarto grado de primaria y los otros 130 millones no consiguen los niveles mínimos de aprendizaje, aun estando escolarizados. Adicionalmente, hay 774 millones de adultos que no poseen las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética; además de la gran cantidad de jóvenes que abandonan la escuela por diversos motivos. Lo que para la UNESCO es considerado una “Crisis Mundial del Aprendizaje”, generalizada también para los países ricos.

---

<sup>8</sup> Denominación dada a los 150 millones de niños en el mundo que han salido de sus casas por problemas de violencia, drogas y alcohol, muerte de los padres, familias disfuncionales, guerras o por trabajo. (www.unesco.org)

Esta Crisis Mundial del Aprendizaje refleja que aún son millones de personas las “excluidas” del acceso al conocimiento y a los aprendizajes posicionándolos en situación de desventaja para poder aprovechar al máximo sus posibilidades y participar en igualdad de condiciones en la sociedad. Son personas que aun estando escolarizadas reciben una educación de baja calidad que no les permite lograr las competencias mínimas requeridas y muchas de ellas no terminan la enseñanza obligatoria, alcanzando niveles mínimos de desempeño. Esto demuestra la necesidad de garantizar, además de la cobertura, la “inclusión en los aprendizajes” (Blanco, 2011; Echeita, 2008; Marchesi et al., 2014; UNESCO, 2014b), apuntando a conseguir altos estándares de calidad en los sistemas educativos ya que, como mencionamos anteriormente, el aumento en los accesos no asegura, por sí mismo, una mayor igualdad en los niveles de aprendizaje.

Un cuarto elemento que define la educación inclusiva, está relacionado con la población en la que se centra, ya que aun cuando sus objetivos se orientan a todo el alumnado, se **enfatiza particularmente en aquellos estudiantes en riesgo de marginalización, exclusión o bajo rendimiento**, considerados como aquellos grupos que estadísticamente conforman una población de mayor riesgo o vulnerabilidad, por lo que requieren de una mayor supervisión y de que se adopten las medidas necesarias para minimizar los riesgos de exclusión, que aseguren su presencia, participación y éxito dentro del sistema educativo (Echeita y Ainscow, 2010; UNESCO, 2005). Los grupos vulnerables suelen variar de acuerdo a la realidad de cada país, pero en general, suelen estar dentro de seis grupos destacados por la UNESCO; niños gitanos, niños de la calle, niños trabajadores, alumnos con discapacidad, pueblo indígena y alumnos de poblaciones rurales.

En este sentido es prioritario asegurar los accesos de estos alumnos en los centros escolares y luego estar atentos a las barreras que se interpongan en su participación y aprendizaje. Es importante destacar que el énfasis en la atención hacia estos estudiantes debe realizarse bajo una perspectiva social y no desde la perspectiva individual deficitaria. Es decir, más que focalizar las dificultades de los alumnos, debemos centrarnos en aquellos factores del contexto que puedan interferir en su proceso educativo para eliminarlos o minimizarlos y así transformar el entorno escolar con tal de permitir el desarrollo máximo de sus capacidades.

Por último, es necesario que comprendamos estos cuatro elementos revisados desde su relación de interdependencia, para entender el concepto de educación inclusiva, desde su enorme complejidad, como un “Proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la

presencia, el logro y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso” (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Tener una definición clara del concepto nos entrega una perspectiva desde la cual podemos analizar y transformar los sistemas educativos hacia una meta compartida. Sin embargo, la búsqueda de una definición precisa no debiera desviarnos de la tarea de identificación y eliminación de las barreras para la inclusión, de los avances que en este ámbito están alcanzando algunos centros y de las evidencias de las investigaciones en el tema de la inclusión (Ainscow et al., 2006; Giné et al., 2009; Slee, 2012).

### **1.1.3. La educación inclusiva, una cuestión de valores.**

---

Para muchos autores, el concepto de inclusión tiene que ver principalmente con una cuestión actitudinal y valórica (Arnaiz, 1996; Dyson, 2001; Echeita, 2006a, 2008; Booth, 2000) que explican muchas de las contradicciones que se dan entre la teoría y la práctica, y que constituyen una de las principales barreras para llevar a cabo procesos inclusivos realmente efectivos y coherentes (Echeita y Ainscow, 2010). De acuerdo a la UNESCO “las actitudes negativas de profesores y adultos (padres y otros miembros de la familia) son la mayor barrera para la inclusión; los niños no tienen prejuicios a menos que los adultos se los muestren”<sup>9</sup> (2005:22).

La educación inclusiva implica valores de igualdad, democracia, tolerancia y respeto de la diversidad; considerando las diferencias como un valioso recurso de crecimiento personal, que nos permite aprender y mejorar la convivencia con los demás (Ainscow, 2003a; Arnaiz, 2003; Echeita, 2006a), conformando un factor básico de cohesión social. De lo contrario, las diferencias son vistas como obstáculos generando mecanismos de discriminación y exclusión social, que convierten a los sistemas educativos en la primera fuente de exclusión social.

---

<sup>9</sup> Traducción propia del original: Several studies have revealed that negative attitudes of teachers and adults (parents and other family members) are the major barrier to inclusion; children do not have prejudices unless adults show them.

Para asumir una postura orientada hacia la inclusión, se requiere una cultura de centro en la que todos los miembros compartan una valoración positiva hacia la diversidad, actitudes de aceptación y respeto genuino hacia el otro y sólidas creencias de que todos tienen el derecho de lograr el éxito en sus aprendizajes sin excepciones, lo que se concreta en las políticas (a nivel macro y micro) que regulan la organización y el funcionamiento de los centros y en las prácticas que se desarrollan diariamente en las escuelas y en sus aulas.

Las escuelas con una orientación inclusiva constituyen una vía fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación en igualdad de condiciones, para contribuir al desarrollo de sociedades más justas y para fomentar una cultura de respeto y valoración de las diferencias sociales, culturales e individuales. Educar en y para la diversidad permite conocer y convivir con personas que tienen capacidades, situaciones y modos de vida distintos, desarrollar valores de cooperación y solidaridad y construir la propia identidad (Marchesi et al., 2014: 9).

Sin embargo, esta transformación es un proceso complejo que requiere de tiempo y de una constante revisión y reflexión crítica respecto a la cultura inclusiva del centro, para lograr que todos sus miembros configuren sus valores y creencias personales hacia una visión compartida de reconocimiento y valoración de la diversidad.

Estamos hablando de un proceso de auto-revisión fundamental para asegurar que las prácticas institucionales defiendan valores inclusivos y que los individuos que forman parte de él compartan dichos valores. Dicho proceso incluye otro de autopurificación tanto para la escuela como para su profesorado. (Dyson 2001:153)

Las potentes palabras de Dyson refuerzan la necesidad de desarrollar y fortalecer una cultura institucional inclusiva que propicie la participación en la escuela, la sociedad y más adelante en el empleo. Por lo cual, la inclusión ha de centrarse en el logro, para que todos los estudiantes desarrollen las aptitudes necesarias que le permitan desenvolverse con éxito en su vida laboral y en la sociedad.

Las actitudes y valores positivos hacia la diversidad son el principal impulsor de la inclusión educativa y resulta esencial para que ésta se pueda dar espontánea y exitosamente y no quede reducida al discurso políticamente correcto y a una infinidad de normativas que por sí solas no garantizan interacciones basadas en la aceptación genuina del otro como tal. De lo contrario estamos asegurando sólo los accesos del alumnado al sistema escolar pero no aseguramos su participación ni la calidad y equidad en los servicios educativos que le brinda la escuela.

#### 1.1.4. La educación inclusiva como un derecho.

---

La educación inclusiva apunta hacia un cambio de concepción promovido desde diversas necesidades educativas y sociales, con el fin de responder a la diversidad que enfrentan los sistemas educativos en general. Se configura como un derecho de todos los niños y niñas para educarse en las escuelas de su comunidad, accediendo en igualdad de oportunidades a una educación de calidad, en que se legitiman y valoran las diferencias y se rechaza cualquier tipo de exclusión, incluso la distinción que se hace en los tipos de necesidades educativas especiales, (Echeita, 2006a; 2008; Parrilla, 2002). El objetivo es lograr la mayor participación y la calidad en los aprendizajes de todos, minimizando las barreras de acceso a la igualdad de oportunidades.

Desde un enfoque de derechos, la educación inclusiva se sustenta en dos reconocidas Declaraciones Internacionales: la *Declaración Universal de Derechos Humanos*<sup>10</sup> (1948) que establece el derecho para todos a la educación primaria obligatoria y gratuita; y en la *Convención sobre los Derechos del Niño*<sup>11</sup> (1990) que reconoce el derecho a la enseñanza primaria obligatoria en condiciones de igualdad de oportunidades, la cual debe estar orientada a desarrollar la personalidad y capacidades del niño, inculcando el respeto por los derechos humanos elementales y por los valores culturales propios y ajenos.

Luego, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) se reafirma la educación como un derecho humano fundamental, con lo que se busca la universalización de la enseñanza primaria y con ello la erradicación del analfabetismo y fomentar la equidad enfatizando en la igualdad de género y la atención a los grupos más vulnerables. Señalando al respecto: que todos los niños, jóvenes y adultos, deben beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades de aprendizaje, referidas a la lectura, escritura y cálculo que son esenciales para el aprendizaje y a aquellos aprendizajes relacionados con conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes necesarios para desarrollar las capacidades y talentos de cada persona, mejorar su calidad de vida y lograr una plena vida en sociedad (UNESCO, 1990).

---

<sup>10</sup> Véase Artículo 26, referido al Derecho a la Educación, establecido en La Asamblea General de las Naciones Unidas celebrada en 1948.

<sup>11</sup> Véase Artículos 28 y 29, del Tratado Internacional que entra en vigor como Ley en 1990. Establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño, celebrada en 1989.

Actualmente, cada vez son más quienes consideran que el derecho a la educación debe ir más allá de garantizar los accesos a una escolarización obligatoria universal, asegurando además la equidad en el derecho a lograr aprendizajes de calidad y el derecho a educarse en igualdad de condiciones en escuelas de la comunidad (Marchesi et al., 2014). Lo cual sería clave para eliminar la exclusión social producto de las actitudes discriminatorias hacia la diversidad, dando paso al desarrollo de sociedades más igualitarias y democráticas.

En esta línea, la educación inclusiva ha logrado avances importantes, desde que se constituyera como un principio orientativo de las políticas públicas, en la Declaración de Salamanca (1994), pasando a ser reconocida como un “Derecho”, en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad<sup>12</sup> (United Nations, 2006), con lo cual se exige a los gobiernos garantizar la inclusión de las personas con discapacidad eliminando los obstáculos que impidan su ejercicio en igualdad de condiciones que el resto de las personas y sin discriminación.

Sin embargo, desde la perspectiva de la escuela inclusiva, estos derechos de igualdad no debieran quedar limitados sólo a estudiantes con discapacidad, sino que requieren ser concebidos para que la totalidad del alumnado logre la equidad en los accesos a una educación de calidad, sin exclusiones de ningún tipo.

Garantizar el derecho a la educación inclusiva, sólo se puede lograr desde una cultura educativa basada en la igualdad de derechos, en principios de democracia y justicia con una sólida creencia de que la diversidad es una oportunidad de aprendizaje y de mejora. En palabras de Dyson, “La inclusión simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar” (2001:145). El objetivo de la escuela inclusiva es acabar con las diversas formas de discriminación existentes que limitan la participación y el derecho por la educación, lo cual implica ajustar estos amplios principios a las realidades de cada país, localidad y escuela, para responder a las necesidades que se deriven de la atención a la diversidad y garantizar la igualdad de derechos en contextos que son muy desiguales.

---

<sup>12</sup> Artículo 24: Los estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación sobre la base de igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

## **1.2. El fenómeno de la exclusión educativa.**

Comprender el fenómeno de la exclusión educativa no solamente es necesario, sino que resulta imprescindible para entender la naturaleza y el verdadero sentido de la educación inclusiva, cuyo objetivo implica dos procesos antagónicos e interrelacionados (Echeita, 2008; Parrilla, 2002): por un lado incrementar la participación de los alumnos y por otro reducir su exclusión de las escuelas y comunidades.

La exclusión educativa es un fenómeno altamente complejo y una de sus manifestaciones más evidentes es el fracaso y abandono temprano de la escuela que, metafóricamente hablando, representan sólo la “punta del iceberg” de un profundo problema de índole más social que educativo (Echeita, 2006; Parrilla, 2002), que afecta a nivel mundial con fuertes repercusiones en los sistemas educativos y que finalmente se traduce en un estancamiento para el desarrollo de las sociedades en general.

La lucha contra el fracaso y la exclusión, es la esencia de la educación inclusiva. Reducir las barreras a la participación y el aprendizaje de aquellos colectivos más vulnerables es su mayor desafío (Booth y Ainscow, 2000; Parrilla, 2002; Slee, 2012). Sin embargo no es tarea fácil, sobre todo porque la principal barrera para la erradicación de la exclusión es la “naturalización” del fenómeno (Echeita, 2006b; Escudero, 2009; Gentili, 2001; Slee, 2012) es decir, estamos tan habituados a sus efectos que el problema se torna invisible para la sociedad en general, pues se vive como algo natural e incluso se racionaliza como una parte constituyente de la sociedad, por lo que permanece ignorado en la indiferencia colectiva, lo que hace más difícil realizar las transformaciones para acabar con la exclusión y sobre todo impide la lucha de quienes lo padecen.

### **1.2.1. Qué entendemos por exclusión educativa.**

La exclusión educativa es un fenómeno complejo no sólo por la multiplicidad de factores que la producen, sino también por la magnitud de su alcance como señala Blanco (2008). Cuando hablamos de exclusión no nos limitamos a hacer referencia a los 58 millones de niños en el mundo, en edad escolar (6 y 11 años) que no están escolarizados (UNESCO, 2014a) ya sea porque nunca han accedido a la escuela o porque la han abandonado tempranamente.

Al hablar de exclusión educativa nos referimos también a otros 250 millones de niños que, aun estando escolarizados, reciben una educación de baja calidad que no les permite adquirir las competencias básicas (UNESCO, 2014b) y a una gran cantidad de jóvenes que abandonan la escuela y de estudiantes que son segregados del sistema por diversas razones.

Existe un amplio abanico de factores de riesgo de exclusión que trascienden en ámbito educativo, como son las desigualdades sociales, la privación de servicios básicos, la pobreza, la etnia, la religión, la discapacidad, el género, la pertenencia grupos minoritarios (UNESCO, 2003), que pueden limitar el acceso y la participación de las personas en el sistema educativo, manifestándose de diversas formas como bien lo ejemplifica la UNESCO (2012:3) en el siguiente listado:

[1] privación de condiciones vitales (salud, vivienda, alimentación, vestimenta, seguridad) necesarias para el aprendizaje, [2] exclusión del ingreso a una escuela o programa educativo (por costos de matrícula, criterios de ingreso, vestimenta exigida), [3] exclusión de la participación regular en la escuela o en un programa escolar (por la lejanía de su ubicación, costos que implica participar, falta de tiempo por otras exigencias vitales, escuela o programas clausurados, problemas de salud), [4] exclusión de experiencias significativas de aprendizaje (por inadecuación del proceso de enseñanza a las necesidades educativas o estilo de aprendizaje de los estudiantes, lengua y materiales de enseñanza incomprensibles, experiencias negativas para el estudiante como discriminación, prejuicios o violencia, [5] privación del reconocimiento del aprendizaje realizado (por ejemplo, no reconocer programas no formales para el ingreso a programas formales), [6] exclusión de la contribución al desarrollo de la comunidad y de la sociedad con lo aprendido (por baja valoración social del saber adquirido, de la escuela o del programa educativo, campo laboral reducido para esa formación, falta de oportunidades de empleo en general, o por discriminación social independiente del saber adquirido). (p.3)

Esta diversidad de factores, obliga a posicionarnos desde una perspectiva holística al intentar comprender el fenómeno de la exclusión (Escudero, 2005; Sellman, Bedward, Cole, y Daniels, 2002), es decir, debemos tener en cuenta la interrelación de todos los elementos que conforman la vida de las personas para poder combatir la exclusión.

### 1.2.2. La diversidad como piedra angular entre la inclusión y la exclusión educativa.

No podemos avanzar en este tema, sin detenernos a profundizar en lo que consideramos metafóricamente constituye “la piedra angular” entre la inclusión y la exclusión educativa: estamos hablando de **la diversidad**. Su aceptación o su rechazo, harán la diferencia entre el incluir y el excluir.

De acuerdo con Martínez (2002) el término diversidad hace referencia a la variedad como una característica natural que existe entre las personas, situaciones o cosas, que distingue a unas de otras, sin implicación de grados de jerarquía entre ellas. Sin embargo, la tendencia a través de los años, ha sido la de considerar estándares de normalidad entre la población, bajo los cuales las diferencias humanas han sido consideradas como deficiencias, comportando el desarrollo de múltiples procesos clasificatorios, selectivos y segregadores que se mantienen y comparten en las diferentes culturas.

Si bien la diversidad es una característica fundamental del ser humano (Blanco, 2008; Martínez, 2002, Muntaner, 2010; UNESCO-OREALC, 2007) y, como tal ha existido siempre, ha sido sólo en los últimos tiempos cuando ha cobrado especial relevancia, producto del fenómeno de la globalización, de las migraciones provocadas por las guerras, la violencia y la pobreza (UNESCO-OREALC, 2007) y de la conciencia social respecto a las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos que se ha intentado promover a través de diferentes instancias internacionales como la UNESCO, UNICEF, FNUAP, PNUD y el Banco Mundial<sup>13</sup>, logrando importantes avances para el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos.

Entre estas instancias destacamos una cita de la UNESCO que señala que “la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos (...) y, puede ser un factor de cohesión social si procura tener en cuenta la diversidad (...) y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social” UNESCO, (1996:56).

<sup>13</sup> Fuente: sitio web de la ONU (<http://www.un.org/es/index.html>)

En esta línea, la escuela inclusiva está fundamentada en el entendimiento de que la heterogeneidad de las personas forma parte de la naturaleza humana, y que enriquece a cada uno de los individuos y también al grupo al que pertenecen. Ideología que se contrapone totalmente a los planteamientos de la escuela tradicional, que ha basado su modelo de enseñanza durante todos sus años de existencia en búsqueda de la homogeneidad (Marchesi y Hernández, 2003; Martínez, 2002; Puigdemívol, 2005; UNESCO, 1996).

Lamentablemente, la connotación negativa que la diversidad ha tenido, tanto para los sistemas sociales como educativos, ha generado una fuerte tendencia a eliminarla (Parrilla, 2002), segregando a través de rígidas estructuras organizativas a los colectivos más diversos. Específicamente en el caso de los centros escolares, la dificultad para aceptar y responder de manera equitativa a la diversidad se evidencia incluso hasta nuestros días permaneciendo firmemente en algunas escuelas, como prácticas “anquilosadas” (muy difíciles de erradicar), que se manifiestan explícitamente a través de actitudes discriminatorias, procesos de selección, clasificación, etiquetaje, competición (Parrilla, 2002), pero también a través de procesos invisibles (Echeita, 2006b), es decir por medio de actuaciones de exclusión que por su cotidianeidad, pasan desapercibidas.

A continuación destacamos una cita en que Slee (2012) sintetiza muy bien lo que hemos analizado respecto al entendimiento social de la diversidad:

En un estado de temor ambiental, nos volvemos del yo al Otro, el extranjero, la población excedente para asegurar nuestra supervivencia y nuestros privilegios. En tiempos de recesión, asistimos a la rápida metastización del racismo y el odio al inmigrante, al refugiado y a las personas con discapacidad. La mixofobia sustituye al discurso de la multiculturalidad y diversidad culturales. Este es el fundamento para la exclusión, la pesadilla para los valores y prácticas culturales de la vida institucional. El problema social y cultural es el individualismo competitivo. Esa es la clave del desmantelamiento de la comunidad. (p. 80)

Las prácticas discriminatorias atentan contra los derechos y la igualdad de oportunidades de los niños y niñas, limitando sus interacciones a contextos en que se anulan las diferencias. En este escenario, la educación inclusiva se constituye como una respuesta eficiente para los sistemas educativos en su desafío por erradicar los procesos excluyentes, ya que basa sus fundamentos teóricos en la aceptación, el respeto y valoración de la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento personal y social, (Blanco, 2008; Stainback y Stainback, 2004) y tiene como principal objetivo la transformación de los sistemas educativos, orientada a la atención de la diversidad y a asegurar la participación y la calidad de los aprendizajes de todo el alumnado.

En el camino hacia esta transformación de las escuelas respecto a la aceptación de la diversidad, una de las mayores resistencias y quizás la más difícil de erradicar corresponde a las actitudes discriminatorias, las creencias y los prejuicios sobre las diferencias entre las personas (Echeita y Ainscow, 2010; UNESCO, 2003, 2005). Dichas actitudes constituyen las principales barreras para la actuación bajo valores de igualdad, tolerancia, democracia y de respeto hacia la diversidad.

Valorar la diversidad en los centros implica el reconocimiento de las diferencias del alumnado, que orienten los objetivos educativos a sus necesidades particulares, permitiendo el máximo despliegue en las potencialidades de los estudiantes. En este sentido Puigdemívol nos advierte que: “integrar la diversidad en los planteamientos educativos de los centros es una tarea no exenta de riesgos. Quizás el más importante de ellos provenga del peligro de confundir la atención a la diversidad con la mera adaptación a ella” (2005:14), lo cual es un error habitual de las escuelas que reducen el currículum y crean estrategias de enseñanza diferenciadas y marginales, ofreciendo educación de “segunda clase” (Fisher, Roach y Frey, 2002; UNESCO, 1999a) que, lejos de favorecer al alumnado, lo excluye y discrimina ya que les impide la igualdad de oportunidades para obtener aprendizajes que le permitan continuar los estudios o desenvolverse de acuerdo a las exigencias de la sociedad.

### **1.2.3. La lucha contra la exclusión educativa.**

---

Si bien la exclusión ha existido desde siempre, el fenómeno de la globalización y los acelerados cambios de nuestros tiempos, han tenido un potente “efecto excluyente” (Parrilla, 2002) transformándose actualmente en un grave problema a nivel mundial, en que un creciente número de personas vive en situación de gran desventaja económica, social, política y cultural, que las margina de la sociedad, lo cual genera grandes desigualdades ya que profundiza las estratificaciones de la sociedad, amenazando la cohesión social.

La lucha mundial contra la exclusión a través del movimiento a favor de una Educación Para Todos (*Education For All*) comienza oficialmente en la Conferencia de Jomtien, celebrada en 1990 promovida por la UNESCO, en la que se estableció la educación inclusiva como una de las estrategias para superar la exclusión en educación y se sentaron las bases para generar

estrategias de erradicación de la pobreza desde la educación. Diez años más tarde, en el Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar, se reforzó el compromiso de los países por reducir las desigualdades, enfatizando el acceso, la calidad y la equidad de la educación, como aspectos claves para lograr resultados efectivos de aprendizaje para todos los alumnos.

Sin embargo, pese a las políticas adoptadas tanto a nivel mundial como local, los sistemas educativos continúan reproduciendo patrones de fragmentación social y generando explícita o implícitamente una serie de procesos de exclusión (Blanco, 2008). Una de las dificultades en esta lucha contra la exclusión es que las medidas que se han tomado para combatirla han sido parceladas o aisladas en cada localidad o centro (Escudero, 2012; UNESCO, 2012).

Pero, por el contrario, para ganar esta batalla es necesario unificar fuerzas a nivel de políticas, administración, gestión y otros servicios educativos para que todos ellos orienten sus actuaciones bajo políticas inclusivas integrales que garanticen la justicia e igualdad en los sistemas educativos. Así como también es importante considerar que las actuaciones en contra de la exclusión debieran comenzar en la primera infancia, desde el nacimiento (Blanco, 2008; Pedró, 2012; Soukakou, 2012; UNESCO, 2000, 2009) ya que estas etapas tempranas resultan cruciales para el posterior crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños.

A pesar de que hasta aquí, por practicidad, hemos acotado bastante el tema de la exclusión al ámbito educativo, no debemos perder de vista que la exclusión es ante todo un problema de índole social. Por tanto el análisis y cualquier interpretación de la exclusión educativa deben efectuarse bajo una óptica social que permita, desde un marco más amplio, relacionar las causas, los efectos, la intervención, etc. entre los diferentes entornos en que se dan los procesos de exclusión.

A continuación revisaremos con mayor profundidad el tema del fracaso y abandono escolar temprano que, como mencionamos al comenzar este capítulo, constituyen la manifestación más evidente del fenómeno de la exclusión educativa. Se trata de un fenómeno que afecta a España de manera sobresaliente respecto al resto de países de la Unión Europea.

Centrar nuestro siguiente análisis desde el marco de la exclusión educativa, nos permitirá una interpretación más amplia, con una mirada social del fenómeno y en coherencia a los planteamientos teóricos de la educación inclusiva.

#### **1.2.4. Fracaso y abandono escolar temprano, el lado oscuro de la escuela.**

---

El apartado siguiente lo hemos titulado el fracaso y abandono escolar temprano, el lado oscuro de la escuela, para referirnos a un complejo fenómeno que se contrapone a la ideología de la educación inclusiva y que paradójicamente se construye y desarrolla en el mismo contexto desde el cual se generan las acciones para eliminarlo: la escuela. Así se refieren a esta singularidad Escudero, González y Martínez (2009:45), “Curiosamente a pesar de que el fracaso escolar no beneficia a nadie (ni a los estudiantes, ni a los profesores, ni a los centros), es algo que ocurre «en» las escuelas, es «de» las escuelas y es construido y sancionado, en última instancia, «por» las escuelas”. Es decir, estamos ante una realidad social y escolar construida, basada en juicios de excelencia (Marchesi y Hernández, 2003; Perrenoud, 1990) que surgen desde la relación de las escuelas con los estudiantes y viceversa.

El fracaso escolar constituye uno de los grandes problemas para todos los sistemas educativos a nivel mundial en la actualidad. En el contexto español, la magnitud del problema queda evidenciada en las altas cifras que ubican a España como el primer país de la UE, con el índice más alto de fracaso y abandono escolar temprano, señaladas en el apartado introductorio de este trabajo. Dada su relevancia, en este capítulo profundizaremos mucho más en su significado, orígenes, en la vinculación que tiene con el absentismo y el abandono escolar, sus repercusiones educativas y sociales y revisaremos algunas propuestas para combatirlo desde la perspectiva de la escuela inclusiva.

El fracaso y el abandono escolar temprano son formas de exclusión que revelan las enormes desigualdades de los sistemas educativos y de la sociedad, coartando el derecho a la educación y por ende con nefastas consecuencias sociales e individuales, que persisten a pesar de todos los esfuerzos por superarlas.

De acuerdo a la Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], (2012), el fracaso escolar puede ser definido desde dos perspectivas, una sistémica y otra individual:

Desde una perspectiva sistémica, el fracaso escolar ocurre cuando un sistema educativo falla al proveer servicios de educación equitativos e inclusivos que conducen a enriquecer el aprendizaje de los estudiantes. A nivel de la escuela, el fracaso escolar puede ser definido como la

incapacidad de la escuela para proveer educación equitativa e inclusiva y un adecuado ambiente de aprendizaje para el logro de resultados acordes al esfuerzo y habilidad de los estudiantes. Desde una perspectiva individual, el fracaso escolar puede ser definido como el fracaso del estudiante para obtener un nivel mínimo de conocimiento y habilidades, las cuales lo pueden conducir al extremo de desertar de la escuela<sup>14</sup>. (p.18)

Sin embargo, la tendencia a mirar el fracaso escolar desde una perspectiva individual, relacionándolo a la figura del estudiante “fracasado”, a pesar de ser bastante extendida, está siendo reemplazada por la perspectiva sistémica (Faubert, 2012; Fullan, 2010; González, 2005; Martínez, 2011, OECD, 2010a; Sellman et al., 2002), que entiende el fracaso escolar del estudiante como una consecuencia de la prestación deficiente de servicios educativos por parte de los sistemas escolares y de las escuelas, para proporcionar una educación apropiada a las necesidades de los estudiantes. Además, desde esta perspectiva, se entiende que no sólo los sistemas educativos son los responsables del problema en cuestión, sino que también implicaría a los sistemas políticos y sociales.

Lo anterior explica la dificultad para abordar el problema, dado a que estamos ante un fenómeno de enorme complejidad en el que se mezclan diversos factores y condiciones políticas, sociales, culturales, familiares y personales (Escudero, 2005, 2009; González, 2005; Marchesi y Hernández, 2003; Martínez, 2011; OECD, 2010a; Parrilla, Gallego y Moriña, 2009; UNICEF, 2004) cuyos orígenes se pueden situar tanto dentro como fuera de los centros escolares, y por tanto, se requiere de una perspectiva sistémica para una adecuada comprensión. Esto hace que ambas perspectivas (la individual y la sistémica) estén estrechamente vinculadas.

De todas maneras, cualquiera sea la perspectiva seleccionada para analizar el fenómeno del fracaso y la definición que usemos, éste se puede evidenciar de tres maneras de acuerdo a la OECD (2010a):

El problema del fracaso y abandono escolar tienen su más visible manifestación en estudiantes que dejan el sistema escolar antes de finalizar la escuela secundaria o que finalizan con bajas

---

<sup>14</sup> Traducción propia: From a systemic perspective, school failure occurs when an education system fails to provide fair and inclusive education services that lead to enriching student learning. At the school level, school failure can be defined as the incapacity of a school to provide fair and inclusive education and an adequate learning environment for students to achieve the outcomes worthy of their effort and ability. From an individual perspective, school failure can be defined as the failure of a student to obtain a minimum level of knowledge and skills, which can at the extreme lead to dropping out of school.

calificaciones, resultando en altos costos no solo para ellos, sino para la sociedad y el país en su conjunto. (p. 3)<sup>15</sup>

A continuación analizaremos cada una de estas formas por las que el fracaso escolar se hace visible en los sistemas educativos.

La primera de ellas, se conoce como **abandono escolar prematuro**, definido como el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que han abandonado la educación y formación que no completa el nivel de Educación Secundaria 2ª etapa y que no continúa ningún tipo de educación-formación, (MECD, 2013a, 2014), son estudiantes que interrumpen sus estudios después de la enseñanza obligatoria sin obtener una titulación correspondiente.

Es importante comprender el abandono escolar como un proceso gradual de alejamiento de la escuela, resultado de un cúmulo de experiencias escolares frustrantes (Bolívar, 2009; Escudero, 2009; Fernández, Mena y Riviere 2010; González, 2005), que llevan a los estudiantes a manifestar signos de “*desenganche*” y desinterés como: repetición de curso, ausencia a clases, finalización inadecuada del curso escolar, problemas de disciplina por citar algunos ejemplos.

Como mencionamos anteriormente, el índice de abandono temprano en España en el año 2014, fue de 21,9%, con un 25,6% en los varones y un 18,1% las mujeres (MECD, 2015a:24), posicionándola en el primer lugar del resto de países europeos (cuya media fue de 11,1%), lugar que lleva repitiendo lamentablemente desde el año 2012, con un índice de 24,9% de abandono temprano (MECD, 2013a).

En el caso específico de España, las cifras por comunidades autónomas son bastante dispersas, la tasa de abandono en Cataluña en el año 2014 fue de 22,2%, levemente superior al promedio total de España del 21,9% (MECD, 2015a:24).

La segunda manifestación del fracaso escolar se refiere a aquellos estudiantes con **bajo rendimiento**, que durante toda su escolarización no logran conseguir un nivel mínimo de conocimiento. Estamos hablando de alrededor de 250 millones de niños en el mundo, (UNESCO, 2014b), que no adquieren las nociones básicas de lectura, escritura y aritmética. Son alumnos que tienen una historia académica llena de fracasos (Marchesi y Hernández, 2003), con trayectorias educativas marcadas por las bajas notas y las repeticiones de curso, y que posteriormente suelen acabar abandonando la escuela tempranamente.

---

<sup>15</sup>Traducción propia del original: “The problem of school failure and dropout , it’s most visible manifestation: students who exit the school system before finishing secondary school or with lower quality qualifications, resulting in high costs not only for them, but for the society and the country as a whole”.

Esta alta cifra de niños que no consiguen adquirir los conocimientos mínimos ha sido denominada por la UNESCO (2014b) como “crisis mundial de los aprendizajes”, problemática que está relacionada con la baja calidad de los aprendizajes, que afecta sobre todo a los estudiantes de sectores más desfavorecidos, que muchas veces carecen de profesores bien capacitados, recursos materiales e infraestructura, lo que pone en riesgo su permanencia en el sistema educativo y aumenta las disparidades con las que los alumnos egresan de la escuela.

La tercera expresión del fracaso hace referencia a las **consecuencias del fracaso y abandono escolar**, que repercuten de múltiples maneras y en todas las estructuras sociales, en una suerte de “reacción en cadena” que afecta al alumnado, a su familia, a los profesores, la escuela y a la sociedad en general.

En el caso de los estudiantes, los efectos no sólo son académicos, sino también psicológicos y sociales, dañando la propia imagen, la valoración y confianza en sí mismos, sus expectativas y atribuciones, la motivación para seguir formándose, los vínculos y las relaciones sociales (Blat, 1984; Escudero, 2005; Marchesi y Hernández 2003). El peor panorama se da cuando el abandono de los estudios ocurre en los primeros años de la escuela primaria, lo cual tiene grandes repercusiones en el analfabetismo (Blat, 1984), con las nefastas consecuencias que esto conlleva.

Las carencias mencionadas repercuten finalmente en menores probabilidades de empleo y de estabilidad laboral, peores condiciones laborales y bajas remuneraciones (Blat 1984, Marchesi y Hernández, 2003; MECD, 2014; OECD, 2010a; UNESCO, 2014b). Sin una formación adecuada, las personas tienen mayor dificultad para adaptarse a las exigencias del mercado laboral y por tanto están sometidas a un mayor riesgo de marginación económica y social, lo que a su vez conlleva altos costos sociales y económicos para los países (OECD, 2010a; Sellman et al., 2002), ya que estas repercusiones también se asocian a un incremento de la criminalidad, a tasas de crecimiento económico más bajas, aumento del gasto público en salud, mayor desempleo y por tanto dependencia de la asistencia pública, menor cohesión social, menor participación en actividades cívicas y políticas. Todo ello se traduce en un gasto público más elevado para los países que lo padecen.

Los efectos del fracaso escolar también perjudican a la escuela como institución social y educativa y a quienes trabajan en ella (Escudero, 2009). En ambos casos (profesores y escuela) significa un menoscabo de su imagen y un cuestionamiento de su capacidad para resolver y prevenir los casos de fracaso y abandono escolar, lo que puede provocar un desgaste en la vivencia de la profesión en el profesorado, afectando a sus metas, compromisos con la enseñanza y con ello las posibilidades de transformación.

Si bien los indicadores que hemos revisado son importantes porque nos permiten prevenir el fracaso escolar y orientar los cambios y acciones para combatirlo, debemos cuidar de no limitar su entendimiento ni su alcance sólo a estos tres puntos mencionados anteriormente, ni tampoco entenderlo como un fenómeno aislado o reducido sólo al contexto escolar. Es necesario comprenderlo como un fenómeno fuertemente influenciado por contextos económicos, sociales y culturales que están en constante interacción y cambio.

Por consiguiente, complementaremos nuestro análisis con algunas dimensiones y características propuestas por Martínez (2011) para una mejor comprensión del fenómeno desde un enfoque sociocultural, entendiendo el fracaso como: [1] un fenómeno multifactorial, producto de la interrelación de una serie de circunstancias adversas, [2] tiene una dimensión estructural, forma parte de la trayectoria histórica de marginalidad y exclusión de aquellos individuos pertenecientes a colectivos más vulnerables, [3] tiene una dimensión relativa, que dependerá de las circunstancias de cada alumno, de los contextos y tiempos. [4] un proceso, no es estático y va cambiando en función de distintos factores interrelacionados [5] tiene una doble condición de resoluble y politizable, es decir que tiene solución y se puede evitar a través de una clara voluntad social y política de afrontarlo y de una perspectiva de la educación basada en el derecho.

En esta línea, la naturaleza del fracaso no estaría exclusivamente en el estudiante, sino que se constituye y “construye” en el sistema educativo y en la sociedad, como veremos en los apartados siguientes.

### 1.2.5. Causas del fracaso y abandono escolar.

---

De acuerdo a la OECD (2010a), las causas del fracaso escolar son diversas; pueden estar basadas en el estudiante, como en el caso de algunas dificultades de aprendizaje o discapacidad; o en factores socioculturales, relacionados con antecedentes socioeconómicos de su familia y también en factores institucionales basados en la escuela, como los recursos inadecuados, un currículum incoherente, métodos de enseñanza inapropiados, entre otros.

A continuación profundizaremos en 3 de ellos de manera separada, sin olvidar que no podemos comprender estos factores de manera aislada sino que su interpretación requiere de una perspectiva relacional desde la que anteriormente definimos el fracaso y abandono escolar. Revisaremos los factores relacionados con el alumno, el contexto familiar y el sistema educativo.

**a) El alumno**, si bien los factores inherentes al alumno están estrechamente vinculados con su entorno social, familiar y su experiencia educativa, existen factores como la edad, el género, la capacidad, los conocimientos previos, la motivación del alumnado, baja autoestima, las dificultades de aprendizaje, problemas de salud, etc. que estarían asociados al fracaso y abandono escolar (González, 2005; Marchesi y Hernández 2003; Roca, 2010). En este sentido, Escudero, et al. (2009) hace hincapié en la importancia de considerar las vivencias personales, representaciones sociales, factores relacionales y dinámicas escolares, como importantes procesos que explican el desinterés, la falta de sentido, el sufrimiento y la inseguridad que padecen muchos estudiantes en las etapas intermedias del fracaso y que muchas veces son omitidos porque nos centramos en mirar los resultados finales, limitando la comprensión procesual del fracaso.

**b) El contexto familiar**, constituye el medio natural primario en que los niños viven sus primeras experiencias socializadoras, es el punto de partida del proceso educativo que condicionará fuertemente el posterior proceso de escolarización. Una de las causas con que se vincula fuertemente al fracaso escolar, es la procedencia sociocultural del alumnado y sus familias (Blat, 1984; Fernández, Mena y Riviere 2010; González, 2005; Marchesi y Martín 2002; Muijs et al., 2004; OECD, 2010a, 2010b; Puigdemívol 2010). Factores como el bajo nivel de estudios de los padres así como la procedencia étnica y social de aquellos colectivos más vulnerables, se encuentran asociados a los altos índices de abandono escolar, en todos los países de la UE (MECD, 2013a).

En el informe de la UNESCO (2014b), se señala la fuerte incidencia que puede llegar a tener el nivel educativo de los padres, respecto a los años de escolarización de sus hijos, sobre todo en los países más pobres. Indicando que un mayor nivel educativo de los padres aumenta el número de años de escolarización de sus hijos.

El “capital cultural” de las familias, que tiene que ver con el lenguaje, la formación, las posibilidades culturales y profesionales y los vínculos sociales (Blat 1984; Marchesi y Hernández 2003) influye significativamente con el progreso escolar. Sin embargo como lo advierte Lahire (2003) es necesario analizar cómo se transmite este capital cultural ya que la influencia estaría determinada por el tipo de relaciones que establecen con sus hijos y con la disposición de esta transmisión, más que por el capital cultural en sí mismo.

Por otra parte, algunos autores (Blat, 1984; Consorci Institut d’Infància i Món Urbà [CIIMU], 2012), señalan que el clima afectivo dado por las relaciones internas familiares, la variedad y riqueza de estímulos, la sensibilización hacia los intereses escolares y la riqueza del lenguaje (sobre todo de la madre) determinan fuertemente la adaptación del alumnado en el proceso de escolarización e influyen fuertemente en su aprendizaje. También encontramos estudios que han demostrado una alta correlación entre las expectativas de los padres y el rendimiento académico de sus hijos (CIIMU, 2012; Marchesi y Martín, 2002).

Afortunadamente esta gran influencia del entorno social, económico y cultural no es cien por ciento determinante sobre las trayectorias de fracaso y abandono escolar, ya que hay un 31% de alumnos de países de la OECD, que alcanzan un alto rendimiento a pesar de provenir de un entorno sociocultural poco favorable (OECD, 2011b; Roca, 2010). Este importante porcentaje de estudiantes posee un perfil caracterizado por tener un alto nivel de confianza, de motivación intrínseca y por un mayor esfuerzo en el aprendizaje (OECD, 2011a), lo que se conoce como factores de resiliencia.

**c) Sistema educativo y escuelas**, son considerados influyentes en el fracaso y abandono escolar de su alumnado, en la medida en que las condiciones políticas, culturales y curriculares que regulan la organización y el funcionamiento de éstos, promueven la igualdad de oportunidades y la inclusión. Esta combinación de calidad y equidad, de acuerdo a la OECD (2012), conlleva a la obtención de mejores resultados para los sistemas educativos.

De acuerdo a Marchesi y Hernández, factores como “el liderazgo del equipo directivo, el ambiente favorable de aprendizaje, la existencia de un proyecto compartido, la organización eficiente de la enseñanza en el aula, la participación de los padres y de los alumnos, el seguimiento del progreso de los alumnos y la evaluación de la escuelas” (2003:40), estarían relacionados con las escuelas más eficaces y por tanto con mayor capacidad para responder a la diversidad, para ello es necesario que las escuelas generen las condiciones para ello, a través de aspectos como la flexibilidad horaria y curricular, recursos didácticos adecuados, programas de atención a las dificultades de aprendizaje, etc.

Sin embargo, aun cuando el centro sea eficaz, nada se podrá hacer para contrarrestar el fracaso escolar si descuidamos un factor crucial, como es **la enseñanza en el aula**, que depende directamente del trabajo de cada profesor (Marchesi y Hernández, 2003), quién debe ser sensible y responder adecuadamente a las necesidades de su alumnado y organizar el aula manteniendo un clima y dinámica escolar basado en relaciones positivas y de respeto por la diversidad de sus alumnos, para lo cual, serán determinantes las creencias, actitudes y expectativas que el profesorado tenga de su alumnado, así como su formación e incentivos.

Respecto a las habilidades docentes, González (2005) menciona algunos interesantes ejemplos tomados de estudios sobre la percepción del propio alumnado que ha abandonado la escuela respecto de sus profesores, a quienes describieron como desconectados, sin interés por hacer bien su trabajo y con poca disposición a ayudarles. Además destacaron la capacidad docente como lo más importante para establecer relaciones positivas, basadas en el diálogo y la comprensión, amistosas y con sentido del humor y con disposición a ayudar, versus aquellas interacciones negativas, con humillación pública, gritos, sarcasmos, discriminatorias, sin escuchar ni tener en cuenta las necesidades del alumnado.

No podemos perder de vista la valoración social negativa y la mirada peyorativa que conlleva el fracaso para quienes lo padecen, lo que puede traer nefastas repercusiones, por lo que es necesario evitar las etiquetas y clasificaciones que lejos de beneficiar, pueden incrementar las dificultades y alejar a las personas que eventualmente podrían contribuir a la mejora ya sea del estudiante o de la escuela.

### **1.2.6. La educación inclusiva, en la superación del fracaso y abandono escolar.**

---

Dado el carácter multidimensional del fracaso y abandono escolar y su gran complejidad como fenómeno, las estrategias que se necesitan para superarlo debieran necesariamente basarse en un enfoque sistémico (Escudero y Martínez, 2012; Fullan, 2010; Marchesi y Hernández, 2003), lo que hace necesarias transformaciones no sólo a nivel escolar, sino también social y familiar. Reducir los índices de fracaso y abandono escolar es una de las prioridades para los países de la OECD y constituye uno de los objetivos de la Estrategia Europea 2020<sup>16</sup>, que plantea lo siguiente: “El porcentaje de abandono temprano de la educación y la formación debería ser inferior al 10% y al menos el 40% de la generación más joven debería tener estudios superiores completos” (MECD (2013a:34). Es decir, para el año 2020 se espera que un porcentaje superior al 90% de los estudiantes españoles concluya exitosamente la Educación Secundaria Obligatoria (habilitándose para continuar estudios de Bachillerato o de Ciclos Formativos de Grado Medio) y que sobre un 40% de los jóvenes entre 30 y 34 años, logre una titulación en Educación Superior. La necesidad de combatir el fracaso y el abandono escolar, radica no sólo en la conocida capacidad transformadora que la educación tiene en la reducción de la pobreza y la mejora de la empleabilidad del estudiante que se forma, sino que también se relaciona con la productividad y el crecimiento económico de un país, además de sus enormes contribuciones sociales, como son el fortalecimiento de la democracia, la protección medio ambiental, el crecimiento estable de la población, la prevención de enfermedades, el empoderamiento y la instrucción de la mujer con incidencias directas en la salud y nutrición de sus hijos (UNESCO, 2014b).

Todos estos argumentos son más que válidos para que los gobiernos generen políticas intersectoriales orientadas no sólo a aumentar los accesos a la educación sino también aquellas que permitan lograr la igualdad de oportunidades en la calidad de la enseñanza y en los resultados de los aprendizajes. No basta con asegurar el acceso a la educación, sino que necesitamos asegurar la calidad de la enseñanza para que todos tengan igualdad de oportunidades de aprender las competencias básicas y desarrollar al máximo sus potenciales educativos para desenvolverse con éxito de acuerdo a las exigencias sociales de nuestros tiempos, asegurando que ello se cumpla también en aquellas personas pertenecientes a los colectivos más vulnerables, que se encuentran en desventaja.

---

<sup>16</sup> Estrategia Europea 2020, es la estrategia de crecimiento de la UE, que contempla objetivos en los ámbitos de empleo, innovación, educación, integración social y clima/energía.

Como medidas eficaces para evitar el fracaso y el abandono escolar, nos centraremos en dos principales propuestas de la OECD (2012): [a] Eliminar prácticas que atenten contra la equidad: eliminar la repetición de curso propiciando la prevención y el apoyo oportuno y sistemático a las dificultades de aprendizaje; posponer la selección temprana de itinerarios; controlar la elección de las escuelas para evitar riesgos de equidad y asegurar la distribución diversa del alumnado; regular el financiamiento diferenciado de acuerdo a necesidades de estudiantes y escuelas; desarrollar estrategias que aseguren la finalización de la educación secundaria, por ejemplo a través del diseño de programas laborales equivalentes a los académicos, ofreciendo incentivos, etc. [b] Diseñar políticas de apoyo a aquellas escuelas más desventajadas y con menor rendimiento, a través de: el apoyo y fortalecimiento de la dirección del centro; el desarrollo de un clima escolar positivo para el aprendizaje; el fortalecimiento de la formación y la mejora de las condiciones laborales para asegurar la calidad docente; promover estrategias de enseñanza eficaces fomentando las altas expectativas y el éxito de todo el alumnado; fortalecer los vínculos para lograr un trabajo colaborativo entre las escuelas, los padres y las comunidades.

Sin embargo, la diversidad de factores relacionados al fracaso y abandono escolar requiere que estas mejoras a nivel educativo vayan acompañadas al mismo tiempo de cambios a nivel social que favorezcan a aquellas familias con mayor riesgo social. En esta línea, Marchesi y Hernández (2003) proponen también la generación de políticas de empleo, vivienda, salud, protección social y educación, además del diseño de programas que permitan elevar el nivel educativo de los padres para que puedan apoyar mejor a sus hijos en las actividades escolares.

Adicionalmente es necesario precisar que estas propuestas de mejora debieran contemplar el diseño de políticas dentro de un marco de educación para todos (Escudero, 2012; Fullan, 2010) que permitan dar respuesta a la diversidad, sobre todo de las minorías, dentro de la educación general, priorizando los niveles de educación básica y primera infancia, con el fin de prevenir a tiempo las dificultades que se vayan presentando y lograr los resultados esperados en los estudiantes. Es decir, estamos hablando de cambios sistémicos que difícilmente se producirán sin una profunda transformación cultural, que implique un fuerte compromiso y la participación activa de la sociedad en general para disminuir la enorme brecha de las desigualdades sociales.

Para ello, se requiere un cambio en la conciencia social respecto a nuestro entendimiento del fracaso escolar, para que sea concebido como un fenómeno producto de la relación de una serie de factores y que no es “una realidad natural o irremediable” (Escudero, 2012:187). Sólo de esta manera se puede llegar a comprender que estamos hablando de un fenómeno gestado, sostenido y sancionado por los sistemas educativos y sociales y la forma en como éstos están organizados y que, en consecuencia, las responsabilidades en este ámbito son compartidas entre todos los miembros de la sociedad y no solo entre quienes lo padecen.

Acabaremos con una cita de Slee (2012) que ilustra muy bien el enfoque bajo el cual hemos orientado nuestro análisis del fracaso escolar:

Buscamos explicaciones del fracaso, el desinterés, las distracciones, la ira y los desafíos de los niños en sus perfiles genéticos y médicos. Aunque sea abrumadora la evidencia de las intersecciones de la pobreza y el fracaso escolar, el carácter aborigen y el fracaso escolar, la pertenencia a las minorías étnicas y las diferencias de lenguaje y el fracaso escolar, otorgamos títulos de defectos a estos niños. (p. 220)

El llamado es a no reducir nuestra mirada sólo a lo externamente visible del fenómeno del fracaso y el abandono (a “la punta del iceberg”), sino a esforzarnos por obtener una mirada más profunda del conjunto de factores que lo generan, en consonancia con los fundamentos de la escuela inclusiva, en los que encontraremos las respuestas y soluciones más eficaces y perdurables en el tiempo para esta compleja problemática.

## **CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA, EL GRAN DESAFÍO.**

Como hemos visto hasta aquí, un factor clave de la educación inclusiva es que es un proceso de constante revisión y transformación de los centros escolares, (Booth y Ainscow, 2002; Echeita y Ainscow, 2010; UNESCO, 2005, 2008, 2009) con la finalidad de modificar, reducir o eliminar aquellas barreras que puedan estar ocasionando exclusión o que constituyen potenciales riesgos en los accesos, la participación y el logro de aprendizajes de todo el alumnado y en especial de aquel más vulnerable a ser segregado.

### **2.1. La transformación de la escuela desde una mirada internacional**

La transición hacia la escuela inclusiva es un cambio complejo y profundo, que va más allá del establecimiento de normativas y decretos en favor de la inclusión. Su esencia se fundamenta en una filosofía de la educación basada en los derechos humanos (Dyson, 2001; Echeita y Ainscow 2010; Marchesi et al., 2014; UNESCO, 2005; UNICEF y UNESCO, 2007) y en principios de igualdad, justicia y democracia (Dyson, 2001; Parrilla, 2002). Plantea una nueva visión de la educación, que posiciona a la escuela como principal responsable de promover el cambio y la transformación de la sociedad, para que las personas comprendan, se apropien y vivencien los principios en los que se fundamenta la inclusión.

Justamente uno de los problemas que ha impedido a las escuelas su transición hacia la inclusión, es que muchos de los cambios que se han llevado a cabo han consistido sólo en un agregado de elementos o modificaciones aisladas, sin que se llegue a realizar una reestructuración realmente profunda y global de los centros escolares (Parrilla, 2002).

A continuación nos centraremos en cuáles son esos cambios que se precisan en los centros educativos tradicionales para que el proceso de inclusión sea eficaz; transformaciones que a la vez van conformando el perfil de la escuela inclusiva y reflejan su filosofía. Realizaremos nuestro análisis en los tres niveles que, de acuerdo con Marchesi (2004b), constituyen los principales escenarios donde se producen estas reestructuraciones: sistema educativo, escuela y aula.

### **2.1.1. La atención a la diversidad y la enseñanza de calidad, factores claves en el cambio hacia las escuelas inclusivas.**

Uno de los objetivos centrales de la educación inclusiva es lograr una profunda transformación de los sistemas educativos y de las escuelas, para atender a la diversidad de todo el alumnado (Blanco, 2008). Implica una reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos (Booth y Ainscow, 2002) que garantice el acceso a la educación y a la igualdad de oportunidades para recibir una enseñanza de calidad, posibilitando a todos los estudiantes su participación efectiva en la sociedad.

La transformación de los entornos educativos que se promueve no va enfocada sólo a aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o discapacidad, sino que se orienta a dar respuesta a todo el alumnado, ya que comprende que la educación es un derecho básico para todo ser humano y es fundamental para desarrollar una sociedad más justa e igualitaria (UNESCO, 2009), lo que conlleva la idea de que es el sistema educativo ordinario quien debe dar respuesta a la pluralidad de necesidades que presentan los estudiantes a lo largo de su escolaridad (Giné et al., 2009; UNESCO, 2005), resguardando que ninguno de ellos quede excluido de la participación en la escuela y en sus comunidades. Este planteamiento quedó establecido como el principio rector del Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales<sup>17</sup> de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) de la siguiente manera:

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (...) Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. (...) El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras. (p. 59-69)

<sup>17</sup> Este Marco fue aprobado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada en Salamanca en 1994, por el Gobierno de España y la UNESCO.

En una escuela inclusiva se valora la heterogeneidad y no la homogeneidad. La diversidad de niños y niñas, es concebida como un criterio de normalidad (Ainscow, 2005; Parrilla, 2002; Pujolàs, 2011; Stainback y Stainback, 2004; UNESCO, 1994, 2005), en que las diferencias son vistas de manera positiva, como una oportunidad de enriquecimiento y aprendizaje, comprendiendo además que, educar en la diversidad propicia el desarrollo de aspectos fundamentales para la convivencia humana (Blanco, 2008) “como el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas” (p. 43), que promueven el sentido de comunidad en las escuelas.

Es decir, estamos ante un cambio ideológico y cultural de reconocimiento de la educación como un derecho fundamental de todas las personas sin excepción, lo que implica el compromiso y la acción conjunta de todos los actores sociales para lograr la aceptación genuina y el respeto por las diferencias, que nos permita aprender de ellas (Ainscow, 2003b; Stainback y Stainback, 2004). Si esto no ocurre, cualquier reforma educativa, sólo quedará reducida a una serie de normativas y buenas intenciones, sin que se traduzcan en prácticas realmente efectivas que respeten el derecho a la educación sin exclusiones.

Otro factor clave para lograr la educación inclusiva es asegurar el derecho fundamental a recibir una educación de calidad (Echeita, 2006a; Marchesi et al., 2014; UNESCO-OREALC, 2007). Las escuelas inclusivas, no sólo pretenden garantizar los accesos de un alumnado diverso y sin exclusiones en sus aulas, este sólo es un primer paso. Lo siguiente, es asegurar aprendizajes de calidad, promoviendo la participación y el desarrollo de experiencias educativas socialmente relevantes y acordes a las diversas características del alumnado, que les permita “alcanzar su máximo potencial en términos de capacidades cognitivas, emocionales y creativas” (UNESCO, 2005:16)<sup>18</sup>, favoreciendo la conclusión de estudios y el derecho a aprender a lo largo de la vida.

En la línea de la escuela inclusiva, la calidad de la educación se considera esencial para ejercer plenamente el derecho fundamental a la educación. Sin embargo, el significado del concepto de calidad educativa es bastante controversial dado a que implica un juicio de valor (Blanco, 2008), respecto a un ideal de persona y de sociedad que se pretende alcanzar a través de la educación, por lo que su significado está social e históricamente determinado de acuerdo a las demandas de la sociedad en un lugar y tiempo específico. En este sentido la UNESCO-OREALC (2007) señala:

---

<sup>18</sup> Traducción propia del original: “Education should allow children to reach their fullest potential in terms of cognitive, emotional and creative capacities.”

Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con sus capacidades. Es decir, cuando todos los estudiantes, y no sólo aquellos que pertenecen a las clases y culturas dominantes, desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad. Desde esta perspectiva, la equidad se convierte en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación. (p. 34)

La interdependencia entre la calidad y la equidad de la educación, busca situar al alumnado en igualdad de condiciones para que pueda beneficiarse de las oportunidades educativas que se le brindan y lo facultan para hacer un uso efectivo de su derecho a la educación, favoreciendo la reducción de las desigualdades sociales.

A través de la equidad debieran asegurarse los resultados de aprendizaje, los niveles de asistencia y la finalización de los estudios (UNESCO-OREALC, 2007), de manera equiparable. Con esto no nos estamos refiriendo a que todos aprendan lo mismo, bajo las mismas circunstancias y de la misma manera, sino a que se exija el máximo a cada estudiante, de acuerdo a sus capacidades y ritmos de aprendizaje (Muntaner, 2010). Para conseguirlo, es necesario contar con un currículum común, abierto y flexible, que pueda ser enriquecido y ajustado a las distintas necesidades y características del alumnado y a los diferentes contextos, como también se debe contar con los recursos de apoyo adicional para el alumnado que lo requiera.

El acceso y la participación de los alumnos en el currículum escolar común y el logro de aprendizajes de calidad conforman importantes mecanismos de garantía social que compensan las desigualdades sociales. De acuerdo a Echeita (2006a):

La inclusión se debe ver como algo que va más allá del cumplimiento de un derecho a estar y participar en la vida escolar, para llegar a preocuparse intensamente por el logro. Los estudiantes no pueden considerarse incluidos hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para ejercer sus derechos de ciudadanía y para tener acceso a un empleo digno. (p. 98)

Asegurar la calidad de los aprendizajes en la escuela, es elemental para alcanzar el objetivo final de la educación inclusiva que es la participación eficaz de la persona en una sociedad cada vez más compleja.

### 2.1.2. El cambio en la mirada de las dificultades de aprendizaje.

---

Un hecho fundamental en la transición hacia la escuela inclusiva es el modo en que ésta lleva a cabo la atención de la diversidad, condicionado por un cambio radical de paradigma desde el cual se comprenden y se afrontan las *dificultades de aprendizaje*, pasando de una perspectiva individual hacia una **perspectiva contextual e interactiva** (Echeita, 2006a; Giné et al., 2009; González, 2009; Sánchez y Torres, 2002; UNESCO, 2005, 2009) que considera las influencias que tiene la escuela en los problemas de aprendizaje que tienen sus estudiantes.

Bajo un enfoque inclusivo, las dificultades no están centradas en el estudiante, sino en el sistema educativo (UNESCO, 2005), que es el que falla en dar respuesta adecuada a las necesidades individuales y en adaptarse a cada situación específica, impidiendo a los alumnos los accesos, la participación y el logro de aprendizajes de calidad, lo que se conoce como **barreras para el aprendizaje y la participación**, concepto desarrollado por Booth y Ainscow (2002) con el que sustituyen el término **necesidades educativas especiales**, ya que lo consideran asociado al modelo basado en el déficit, pues se centra en las dificultades y características negativas de los alumnos, “etiquetándolos”, lo que puede generar bajas expectativas en los docentes y desvinculación de responsabilidades, ya que éstas son atribuidas a los profesionales especialistas.

Durante años, la escuela ha explicado los problemas de aprendizaje de los alumnos desde un **enfoque individual y deficitario** (Ainscow, 1995, 2001; Carrington, 1999; Echeita, 2006a; González, 2009; Sánchez y Torres, 2002), que considera que las deficiencias de los sujetos son causadas por factores orgánicos, intrínsecos al individuo y por lo tanto difíciles de modificar, perpetuándolas en el tiempo. Al respecto, Booth y Ainscow (2002:19) señalan: “Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado”. Esta visión limita la capacidad de actuar y por tanto las expectativas de los docentes hacia el éxito de estos alumnos se ven fuertemente disminuidas.

Asimismo, se ha pretendido dar respuesta a las denominadas “deficiencias” de los estudiantes con discapacidad y otros trastornos a través de la educación especial (Echeita, 2006a, Parrilla, 2002), adoptando pedagogías especiales, basadas en estrictas clasificaciones diagnósticas, con programas de estudio y profesionales diferenciados, conformando un sistema educativo paralelo al ordinario, a través de escuelas especiales o unidades segregadas de educación especial que funcionan dentro de las escuelas ordinarias, aumentando la exclusión y reduciendo la igualdad de oportunidades para lograr aprendizajes de calidad.

Sin embargo, entre la década de 1960 y 1970 los avances en las ciencias de la salud, ciencias sociales, y educación, junto con la reivindicación de la educación como derecho, la protección de los derechos de las personas con discapacidad impulsado por las asociaciones de padres y organizaciones internacionales y las experiencias educativas en sí mismas (González, 2009) favorecieron los cambios hacia el surgimiento de la postura **contextual e interactiva** para explicar las deficiencias del alumnado, fundamentándose en que el modelo basado en el déficit no sólo no dio resultado, sino que es reduccionista y segregador (Barton, 2008; Echeita, 2006a; Sánchez y Torres, 2002), ya que omite importantes factores sociales, políticos y económicos que pueden causar o agravar los impedimentos de las personas. De acuerdo a Barton (2008):

En la perspectiva individualista no se tiene en cuenta la estructura de la sociedad y, en consecuencia, se considera que el impedimento es un lamentable incidente casual que aqueja a ciertos individuos al azar. Pero, en realidad, son factores sociales de diversas clases los que precipitan la incapacidad mental y física, y la organización económica es especialmente culpable de ella. (p. 173)

Pasar del modelo del déficit al modelo interactivo o social, significó un gran avance en la lucha contra la exclusión y la discriminación escolar y social. Fundamentado en los principios de *normalización*<sup>19</sup> e *integración escolar* y en la noción de *necesidades educativas especiales*<sup>20</sup>, el enfoque interactivo promueve la valoración de la diversidad como un elemento enriquecedor y centra su atención en las competencias de los estudiantes y no en sus deficiencias (Ainscow, 2001; Sánchez y Torres, 2002). Plantea un cambio radical para los sistemas educativos, ya que comienza con la incorporación de alumnos con discapacidad en las escuelas y aulas ordinarias,

---

<sup>19</sup> Concepto originado en los países escandinavos al final de los años cincuenta, al que se referían como “poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y unas condiciones de vida diarios lo más parecido posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad” (Van Steenlandt, 1990:26).

<sup>20</sup> Término que cobra fuerza con el *Informe Warnock* (1978), para sustituir las categorías de déficits. Centra su atención en el tipo de apoyo educativo que se necesita más que en la deficiencia en sí. A través del Informe Warnock se plantea la integración escolar fundada en el derecho que tienen todos los niños de asistir a la escuela ordinaria de su comunidad independiente de la gravedad de su dificultad.

los que deben realizar ajustes importantes para adaptarse a la diversidad de necesidades de sus estudiantes (Marchesi, 2004a; Sánchez y Torres, 2002), impulsando la política de **integración escolar o escuela integradora**, que reconoce que el sistema ordinario es el que debe otorgar los recursos y servicios para que todos los alumnos logren los fines comunes de la educación.

Sin embargo la integración escolar no queda exenta de críticas referidas a que su enfoque se limita sólo al alumnado con necesidades educativas especiales sobre todo en aquellas asociadas con discapacidad (González, 2009; Marchesi, 2004a) dejando fuera a un amplio espectro de alumnos que presentan dificultades de aprendizaje en algún momento de su escolaridad, sin que necesariamente posean una discapacidad y que por lo tanto requieren de atención individualizada muy puntual.

Comienza entonces, a principios de los años noventa, concretamente con la *Declaración de Salamanca* (1994) y más tarde se refuerza con el Marco de Acción de Dakar (2000)<sup>21</sup>, el reconocimiento de que la escuela ordinaria es quien debe responder de manera eficaz a la diversidad, promoviendo el éxito escolar y la inclusión social de todos los alumnos sin excepciones, configurando el punto de partida para la **educación inclusiva**, que va más allá de ser una reforma estructural o de funcionamiento del sistema, sino más bien es un cambio en la filosofía de la escuela, de reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental, basado en la igualdad de oportunidades de todos los individuos.

Con la educación inclusiva, la escuela y los sistemas educativos, desplazan su mirada desde las *necesidades educativas especiales de los alumnos*, hacia los entornos de aprendizaje, a través de la revisión constante y la mejora del contexto, y de las interacciones que se dan en ese contexto (Giné et al., 2009), para resguardar que éstas sean óptimas y garanticen los accesos, la participación y el logro en los aprendizajes de los alumnos enfatizando, sobre todo, en que se cumplan las condiciones para brindar el apoyo educativo necesario que asegure el progreso de aquellos alumnos más vulnerables de ser marginados.

---

<sup>21</sup> En ambos, la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción, se reconoce el derecho de todas las personas con necesidades educativas especiales a acceder a las escuelas ordinarias y a recibir una enseñanza de calidad adaptada a sus características.

Como su nombre lo indica, el enfoque interaccionista o contextual, entiende que las barreras para el aprendizaje y la participación son resultado de la interacción entre las condiciones personales de los alumnos y las características del contexto (Coll y Miras, 2001; Giné et al., 2009). La calidad de estas interacciones y el grado de ajuste entre ellas determinarán la calidad de los aprendizajes y también serán cruciales en la efectividad del apoyo educativo para quienes presenten dificultades en la escuela.

La importancia de este nuevo enfoque radica en sus importantes implicaciones educacionales ya que comprende que el desarrollo psicológico y el aprendizaje, son procesos interrelacionados que dependen fundamentalmente de la socialización y de las múltiples interacciones que el individuo mantiene con su entorno físico y social<sup>22</sup> (Vygotski, 2006), esta visión repercute en la adopción de modelos de enseñanza y de intervención psicopedagógica que potencian las interacciones sociales entre los sujetos (pares, profesores, profesionales de la educación, familiares y miembros de la comunidad) para enriquecer los entornos de aprendizaje.

Desde esta óptica, los profesores pueden influir en optimizar el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos, favoreciendo interacciones sociales estimulantes y diseñando acciones educativas adecuadamente planificadas que las promuevan (Echeita, 2006a; Giné et al., 2009), además de poder controlar aquellas circunstancias contextuales limitantes o que provocan desajustes sociales. Así lo señala Graden y Bauer (2004):

Quando los educadores se centran exclusivamente en las variables del niño y dan por supuesto que sus problemas se deben a causas internas, como algún trastorno o discapacidad, se reduce o ignora, incluso, la importante influencia de los factores ambientales (p. ej., las estrategias docentes, las interacciones con los compañeros, las relaciones con los padres). Sin embargo, estos factores son importantes porque los educadores pueden controlar su interacción y proporcionar experiencias de aprendizaje a sus alumnos, pero no pueden alterar los factores internos de los mismos. Por tanto, el hecho de enfatizar en lo que puede modificarse en los ambientes naturales pertinentes (el aula, el hogar) transmite a los maestros y profesores, a los alumnos y a los padres la sensación de su capacidad de actuar. (p. 105)

---

<sup>22</sup> Esta perspectiva fundamentada en la Teoría Sociocultural de Vygotski, que plantea que el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde el nacimiento del niño. Introduce el concepto de **zona de desarrollo próximo**, definido como: "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotski, 2006:133).

Dado lo anterior, cobra una gran importancia la capacidad de los centros por identificar y eliminar las barreras que impiden la inclusión de los alumnos, desviando la atención puesta en las dificultades del estudiante, para centrar su atención en la intervención pedagógica y en los apoyos humanos y materiales que optimizan y potencian los entornos de aprendizaje y el contexto sociocultural del alumnado, haciendo imprescindible que la escuela abra sus puertas a la valiosa colaboración de la comunidad, en la que encontraremos una diversidad de agentes que son clave para este enriquecimiento del contexto, como lo veremos a continuación.

### **2.1.3. Avanzar hacia escuelas inclusivas, una propuesta de colaboración desde una perspectiva comunitaria.**

---

Otro cambio que se promueve desde las escuelas inclusivas es la **perspectiva comunitaria** desde la que se responde a los desafíos que supone educar en la diversidad (Ainscow, 1995, 2001; Parrilla, 2002; Stainback y Stainback, 2004; UNESCO, 1994), reconociendo en la escuela y en sus profesionales, la autonomía y capacidad para actuar de manera innovadora y adecuada frente a ellos. Bajo esta perspectiva se potencia la participación y cooperación de todos sus miembros en la resolución de problemas, la eliminación de barreras para la inclusión y el logro de metas comunes, lo que supone una reforma general de la escuela.

A continuación analizaremos detenidamente los cambios más importantes que se generan en la escuela cuando se trabaja comunitariamente, comenzaremos nuestro análisis con lo que consideramos es el “motor” de esa transformación: el liderazgo transformador del equipo directivo, cuyo rol será primordial para llevar a cabo cualquier reforma del centro.

Luego, tomando como referente la propuesta de los autores Booth y Ainscow (2002), quienes consideran la cultura, política y prácticas de los centros, como las principales dimensiones en que ocurren las transformaciones hacia la inclusión, organizaremos nuestra revisión centrándonos en las principales reestructuraciones necesarias en cada una de esas dimensiones, para que las escuelas logren la atención a la diversidad desde un enfoque de colaboración y participación de la comunidad.

### 2.1.3.1 Liderazgo transformador

---

En este desafío compartido por la atención de la diversidad, el **liderazgo eficaz** del equipo directivo del centro, es fundamental en la transformación de la escuela y en la consecución de metas y proyectos comunes a todos desde una perspectiva comunitaria (Ainscow, 2001; Echeita y Ainscow, 2010; Fullan, 2011; Marchesi, 2004b; UNESCO, 1994, 2009). Su papel es clave en el desarrollo de una cultura colaborativa de centro, basada en relaciones positivas y productivas, que valoran y respetan las diferencias. Así lo señala claramente la Declaración de Salamanca:

Los directores de los centros escolares deberán encargarse en particular de fomentar actitudes positivas en la comunidad escolar y de propiciar una cooperación eficaz entre profesores y personal de apoyo. Las modalidades adecuadas de apoyo y la función exacta de los distintos participantes en el proceso educativo deberán decidirse mediante consultas y negociaciones. (UNESCO, 1994:69)

Los líderes educativos, como principales impulsores del cambio hacia la inclusión, deben propiciar las transformaciones que sean necesarias para la eliminación de barreras que limitan o impiden la participación y el aprendizaje del alumnado en sus escuelas y en la comunidad (Marchesi, 2004b). El liderazgo para la inclusión escolar se caracteriza por ser democrático y participativo, ya que se orienta a promover culturas escolares de colaboración (Ainscow, 2001), en que el poder y la responsabilidad es compartido con otros, quienes se identifican como agentes activos del cambio y se comprometen con la mejora de la institución.

### 2.1.3.2. Cultura inclusiva de centro

---

La **cultura escolar de un centro inclusivo**, está basada principalmente en la colaboración caracterizándose por mantener relaciones positivas y de confianza, en que se establecen relaciones de igualdad y no de subordinación (Stainback y Stainback, 2004) y en las que priman valores inclusivos de respeto y compañerismo (Sánchez y Torres, 2002; Stainback y Stainback, 2004), que son compartidos por todos los alumnos, profesores, personal del centro, familiares y personas de la comunidad, generando una mayor sentido de pertenencia, por el que todos los miembros se sienten acogidos y apoyados y por tanto, se involucran y participan activamente en la gestión, planificación y desarrollo del proyecto educativo del centro.

De acuerdo a Booth y Ainscow, (2002), en las escuelas que logran desarrollar una cultura inclusiva, se comparte una filosofía de inclusión, bajo la cual todos los alumnos son igual de importantes y se mantienen altas expectativas de éxito para todos ellos.

La valoración de la diversidad constituye el eje central de la cultura de la escuela y por lo tanto de su acción educativa (Blanco, 2008), basada en valores, creencias, actitudes, normas y conductas de aceptación y respeto por las diferencias, que son compartidos por todos sus miembros y que deben estar recogidos en el proyecto educativo de centro (Ainscow, 1995, Booth y Ainscow, 2002).

Los valores inclusivos constituyen un sólido cimiento para la formulación de políticas y prácticas cotidianas de la escuela con las que se espera evitar al máximo las prácticas discriminatorias y no reproducir los patrones de segmentación social que encontramos en la sociedad. Sin embargo, en muchas escuelas existen prejuicios y creencias negativas hacia la diversidad, que generan los principales obstáculos para adoptar un enfoque inclusivo:

Las actitudes negativas hacia las diferencias y la discriminación resultante y los prejuicios en la sociedad se manifiestan como una seria barrera para el aprendizaje. Sin embargo, esta es una barrera que puede ser superada a través de la práctica de la inclusión y no es necesariamente un precursor para el proceso.<sup>23</sup> (UNESCO, 2005:22)

Por lo tanto, trabajar para el fomento de culturas inclusivas, facilitará que los centros se constituyan como auténticas comunidades en que todas las personas se ayudan y colaboran entre sí, trabajando juntos hacia un objetivo en común, en que se incluye también a las instituciones del entorno, para quienes la escuela abre sus puertas ya que los considera un aporte fundamental en el progreso hacia la inclusión y para facilitar el éxito de todos sus alumnos.

---

<sup>23</sup> Traducción propia del original: Negative attitudes towards differences and resulting discrimination and prejudice in society manifests itself as a serious barrier to learning. However, it is a barrier that can be overcome through the practice of inclusion and is not a necessary pre-cursor to the process. (Unesco, 2005)

### 2.1.3.3. Políticas Inclusivas de Centro

Las políticas educativas del centro tienen que ver con las directrices y normativas que regulan la organización y el funcionamiento de la escuela, para la atención a la diversidad, resguardando que el proceso de inclusión educativa no deje fuera a ningún estudiante y se puedan cumplir sus objetivos contando con la colaboración de todos los participantes. Esta dimensión se relaciona con los accesos del alumnado diverso al centro (criterios de admisión, infraestructura, planes de acogida), organización y coordinación del apoyo para la atención a la diversidad y las estrategias que se implementan para reducir las prácticas de segregación y exclusión, quedando expresamente estipuladas en el Proyecto Curricular de Centro.

A continuación revisaremos algunos de los aspectos relacionados a las políticas inclusivas de centro que hemos mencionado:

#### Organización escolar

La propuesta de trabajo en red y los planteamientos curriculares para la atención de la diversidad, desde la perspectiva comunitaria incluyen la participación de diversos agentes e instancias de la comunidad en el proceso educativo, generando dinámicas de trabajo colaborativo, que requieren necesariamente de una **reestructuración de la organización escolar**, lo que conlleva un replanteamiento de funciones, ajustes en horarios y espacios, y modificaciones a nivel de prácticas escolares y extraescolares.

La organización escolar se configura como la base para la implementación de las políticas inclusivas que se generen en la escuela. En esta línea, González (1995:51), consideran que para que las escuelas se adapten y puedan responder a las diferentes necesidades de los estudiantes, sus dinámicas organizacionales debieran estructurarse de acuerdo a las siguientes características:

*Flexibilidad*, capacidad de adaptación de la estructura organizativa del centro, de acuerdo a las características de su contexto y a sus propias necesidades. Está determinada por el grado de autonomía que tienen los centros de las directrices de la Administración.

*Funcionalidad*, delimitación clara y precisa de roles y funciones de los miembros de la comunidad para hacer efectiva la atención a la diversidad.

*Participación*, contar con un alto nivel de implicación en la elaboración y en el desarrollo del Proyecto Educativo del Centro.

*Comunicación*, establecimiento de mecanismos que promuevan la interrelación entre los componentes de la comunidad y entre éstos y su entorno, los que se verán potenciados por el clima inclusivo, el liderazgo y la organización del centro.

Si bien todas estas características son importantes, la flexibilidad organizativa, será una condición indispensable para la aplicación de prácticas pedagógicas inclusivas, el diseño de un currículum abierto y flexible, la organización de los apoyos, y para todas las innovaciones que se desarrollen para posibilitar una adecuada atención a la diversidad.

---

#### Tiempos y espacios de coordinación

---

Para trabajar colaborativamente, la organización del centro debe resguardar que se otorguen los tiempos y los espacios para llevar a cabo la coordinación, que son esenciales para promover la innovación y el cambio de los centros. Esta cita refleja claramente el porqué:

Si queremos promover la solución de problemas en colaboración, hemos de ser sensibles a la naturaleza de la escuela como organización, teniendo muy presente que las escuelas no son solamente edificios, calendarios y planes de estudio. Ante todo, las escuelas son relaciones e interacciones entre personas. Por consiguiente, una buena escuela será aquella que facilite y coordine las relaciones y las interacciones para que los participantes puedan cumplir su misión común. (Ainscow, 1995:36)

Trabajar juntos implica que las personas se reúnan, discutan y busquen consensos, en un tiempo común de trabajo, consensado por todos los participantes para que se efectúe de manera sistemática. Al respecto Faubert, (2012) y Siles, Segura, Petreñas y Puigdemívol, (2015), sugieren organizar las sesiones con frecuencia y estructurar el contenido de éstas para optimizar el tiempo en la discusión de las ideas y en la toma de decisiones de manera adecuada.

### Flexibilidad y apertura curricular

---

Para lograr los objetivos que la educación inclusiva se propone, el diseño curricular requiere de una estructura que permita a todos los estudiantes acceder, participar y beneficiarse del currículum general para lograr aprendizajes satisfactorios y de calidad, que le permitan una satisfactoria inclusión en la sociedad.

En la escuela inclusiva, el currículum se basa en una definición amplia del aprendizaje (UNESCO, 2004b) fundamentada en la teoría constructivista del aprendizaje (Marchesi, 2004b; Stainback, Stainback y Moravec, 2004) que considera que los estudiantes aprenden cuando logran darle significado a sus propias experiencias a través del descubrimiento y de la comprensión por sí mismos, desechando la idea de la recepción pasiva de información como una forma de aprendizaje, por lo que el aprendizaje se lleva a cabo en contextos de interacción social.

Un currículum inclusivo, tiene en cuenta la diversidad de intereses, contextos y niveles de conocimiento de sus estudiantes, por lo que precisa de una estructura “abierta y flexible” para lograrlo (Blanco, 2004; Stainback, Stainback y Moravec, 2004; Torres, 2002; UNESCO, 2004b, 2005), es decir, su diseño debe permitir el ajuste a los diferentes estilos de aprendizaje enfatizando en aquellas competencias que son más relevantes a las situaciones particulares de cada alumno. Son currículos determinados centralmente en el marco de la escolaridad obligatoria (deben garantizarse para todos los alumnos) con objetivos amplios que posibilitan la incorporación de enfoques transversales y modificaciones propias de las escuelas y de los maestros en su implementación.

Sin embargo, es importante cautelar que los ajustes curriculares que se realicen no vayan en desmedro de la garantía de calidad de la enseñanza que se ofrece (Echeita, 2006a; Puigdemívol, 2005) generando lo que la UNESCO (1999a) denomina, una enseñanza de “segunda clase”, para referirse a aquellas situaciones de enseñanza paralela en que los estudiantes son separados de sus pares, conformando grupos segregados dentro (como los denominados grupos flexibles<sup>24</sup>) o fuera del aula ordinaria.

---

<sup>24</sup> Grupos Flexibles: agrupamiento del alumnado, fundamentado en un principio de homogeneización, en que se crean grupos de trabajo por niveles de aprendizaje. (Carrión y Sánchez, 2002).

Otro aspecto fundamental de la flexibilidad curricular son las estrategias de evaluación que se utilizan para asegurar el progreso del estudiante en el currículum y la atención efectiva a sus necesidades individuales (UNESCO, 2004b), a través de un apoyo efectivo que les permita maximizar su éxito. La flexibilidad aplicada a la evaluación favorece el ritmo natural de cada estudiante para avanzar en los aprendizajes, enfatizando en el proceso, más que en resultados que determinen su promoción al siguiente nivel.

De acuerdo a lo que señala la UNESCO (2004b) el objetivo de la evaluación es facilitar a los maestros la toma de decisiones respecto a la planificación y la provisión de apoyos necesarios para responder a la diversidad, lo que exige una variedad de técnicas para llevarla a cabo y habilidades para el trabajo conjunto con profesionales especialistas, sobre todo en el ámbito de la prevención, a través de la evaluación temprana de las dificultades. Destacando las valiosas contribuciones que los padres, los otros docentes y los propios alumnos pueden hacer para conseguir los propósitos de la evaluación.

En la escuela inclusiva, la evaluación es la base para el proceso de cambio hacia la mejora de la atención a la diversidad. Su finalidad no queda limitada sólo a la identificación del desempeño de los estudiantes, sino que la amplitud de su uso, a nivel de centro y de aula, provee una valiosa información respecto a la organización del currículum, los recursos de apoyo y de la propia práctica docente que permitan tomar decisiones para mejorar a nivel administrativo y de profesorado respectivamente.

---

#### **2.1.3.4. Prácticas Inclusivas**

---

La implementación de prácticas inclusivas requiere la movilización de recursos disponibles tanto en la escuela como en la comunidad para organizar y apoyar los aprendizajes asegurando la participación activa de todos los estudiantes tanto en las actividades de aula como en las extraescolares, en un clima basado en el respeto mutuo.

Dar respuesta a la diversidad en el aula, precisa de un trabajo en equipo entre el profesorado para el diseño de un currículum accesible, que contemple modalidades de evaluación que motiven el logro de todos los alumnos. A continuación profundizaremos en algunos aspectos de esta dimensión que nos ayudarán a concretar en el modelo de enseñanza y de apoyo a los aprendizajes que se propone desde la escuela inclusiva.

## Prácticas Pedagógicas Cooperativas

---

El contexto de aula constituye el principal escenario donde se llevan a cabo las diversas actuaciones inclusivas. Es aquí donde se materializan, las políticas y fundamentos teóricos que respaldan la educación inclusiva, que dependerán en una última instancia de la actitud, el conocimiento y las competencias del profesorado para llevarlas o no a cabo.

Los docentes deben asegurar al máximo la participación de todos los alumnos en las actividades de aula movilizando los diferentes recursos del centro y de la comunidad para superar las barreras que se interpongan al aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2002), manteniendo la firme convicción de que todos sus alumnos pueden tener éxito en sus aprendizajes y asumiendo que su función no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que tiene un importante papel como agente socializador en la generación de dinámicas de aula que faciliten a los alumnos la construcción de su propio conocimiento, a través del descubrimiento y la comprensión de los fenómenos a partir de su propia experiencia.

En la escuela inclusiva, el profesorado tiene la importante misión de desarrollar el “sentido de comunidad en el aula” (Stainback y Stainback, 2004), construido en base a una serie de valores compartidos de respeto y valoración entre el alumnado (Blanco, 2004), generando un ambiente cooperativo de enseñanza, donde la socialización cobra un papel protagónico para conseguir que todos los alumnos participen de manera activa en los aprendizajes.

“El hecho de ser aceptado, bienvenido y de estar seguro en un entorno escolar con los compañeros se considera un requisito imprescindible para el éxito en las tareas típicas de aprendizaje” (Stainback y Stainback 2004:85). En una clase inclusiva, uno de los objetivos primordiales son las relaciones sociales y de apoyo entre los alumnos y maestros, lo que no quiere decir que se dejan de lado los aprendizajes académicos, sino que se enfatiza en la creación de entornos de aprendizaje en que los alumnos se sientan acogidos y seguros como una forma de garantizar su participación.

Las prácticas pedagógicas que se derivan de un currículum inclusivo, promueven el aprendizaje cooperativo como una de las estrategias de eficacia reconocida para la atención de la diversidad (Blanco, 2004; Echeita, 2006a; Giné et al., 2009; Pujolàs, 2004; Villa y Thousand, 2004) ya que su aplicación utiliza las diferencias individuales como elemento clave para la cooperación y

reconoce que en la heterogeneidad se pueden ofrecer las ayudas para aprender: “Se necesitan niveles de competencia diferentes, puntos de vista divergentes, roles o informaciones distintas para que los miembros de un equipo puedan cooperar” (Giné et al., 2009:96).

De esta manera se sustituyen los rígidos y homogéneos esquemas de enseñanza tradicional en que prevalecían las actividades basadas en la competencia, por metodologías colaborativas que promueven valores de aceptación y respeto por la diferencia, además de competencias de trabajo en equipo, el desarrollo de aspectos socioemocionales y el refuerzo de la autoestima (Villa y Thousand, 2004).

Ello exige una organización de aula flexible y el diseño de actividades de aprendizaje colaborativas (Pujolàs, 2004) y la distribución heterogénea del alumnado (Cifuentes et al., 2012; Fisher et al., 2002; Valls, 2012) de manera que se potencien las interacciones entre los estudiantes, sus maestros y también con la comunidad, maximizando sus potenciales individuales de aprendizaje y de éxito escolar a través del trabajo con los demás.

El gran desafío que supone satisfacer una diversidad de necesidades que se presentan en el aula, supone una tarea compleja para los profesores, quienes deben concretar con sus prácticas los planteamientos teóricos de la educación inclusiva. Esto hace que la asesoría de diversos profesionales de apoyo, la colaboración entre docentes y la participación de agentes comunitarios sea esencial para evitar el desgaste que puede provocar la labor docente cuando se intenta asumir esta gran responsabilidad de manera aislada.

---

### El apoyo educativo a las dificultades en la escuela inclusiva

---

En la escuela inclusiva el apoyo pedagógico es entendido de una manera muy distinta a la que se acostumbra en la escuela tradicional. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, el apoyo son “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado” (Booth y Ainscow, 2002). Ampliando su radio de acción a la totalidad del alumnado del centro, enfatizando en aquel más vulnerable de ser excluido y centrando su mirada en las modificaciones contextuales que impiden o dificultan el aprendizaje y no en las dificultades específicas de determinados alumnos.

Desde la perspectiva comunitaria, la escuela se concibe como una “**comunidad de apoyo**” (Parrilla, 2002; Stainback y Stainback, 2004), en la que todos los miembros del centro educativo y de la comunidad pasan a conformar una valiosa red social de soporte que se involucra activamente para mejorar el proceso educativo, compartiendo la responsabilidad por el logro de aprendizajes de calidad de todos los estudiantes. Así quedó claramente estipulado en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994:22):

Cada escuela debe ser una comunidad colectivamente responsable del éxito o fracaso de cada alumno. El equipo docente, y no cada profesor, deberá compartir la responsabilidad de la enseñanza impartida a los niños con necesidades educativas especiales. Se deberá invitar a padres y voluntarios a participar de forma activa en la labor de la escuela. Los maestros, sin embargo, desempeñan un papel decisivo como encargados de la gestión del proceso educativo, al prestar apoyo a los niños mediante la utilización de los recursos disponibles tanto en el aula como fuera de ella.

En este escenario, el apoyo es asumido como una función consustancial al desarrollo cotidiano del centro y va dirigido a todo el alumnado que lo necesite. A través del fomento de las redes naturales de apoyo éste se otorga de una manera natural, más acogedora e inclusiva y no como una actividad “añadida” (Parrilla, 2002; Stainback y Stainback, 2004), a cargo de determinados profesionales y limitada a un determinado grupo de alumnos y a contextos específicos de intervención, convirtiéndolo en una práctica excluyente.

Por el contrario, la atención a la diversidad se aborda como una tarea compartida, en que se aprovechan al máximo los recursos humanos, materiales y los “espacios ordinarios” presentes en la comunidad (Giné et al., 2009), limitando el uso extraordinario de recursos especiales y espacios diferentes para el apoyo, sólo a situaciones muy excepcionales, lo que incluye también al personal de apoyo complementario (fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) (Stainback y Stainback, 2004), cuyas funciones van orientadas a la colaboración con el profesorado, desarrollándose dentro del currículo ordinario, como parte de las actividades de aula y de centro.

En esta línea, los grupos colaborativos entre los profesores del centro, son una estrategia de gran utilidad (Duran y Miquel, 2006; Echeita, 2006a; Giné et al, 2009; Parrilla, 2002) para la puesta en común de ideas, la toma de decisiones conjunta o en algunas experiencias se incorpora la “docencia compartida en el aula o enseñanza cooperativa” (Duran y Miquel, 2006:201), es una modalidad de enseñanza con dos profesores (un profesor tutor y otro docente

de un área específica o el profesor de apoyo), que enseñan juntos en el aula y se apoyan mutuamente. Con ello se fortalece la cultura de colaboración del centro, y se beneficia el proceso educativo en la escuela inclusiva.

Otro recurso considerado como elemental en esta red de apoyo a los aprendizajes, son los propios alumnos (Ainscow, 2001; Echeita, 2006a; Giné et al., 2009; Parrilla, 2002), cuyas interacciones de colaboración y ayuda facilitarían no sólo los aprendizajes, sino también el desarrollo de habilidades sociales como el trabajo en equipo, la cooperación, la valoración de los demás, por nombrar sólo algunas. En este ámbito, la tutoría entre iguales es el método de aprendizaje cooperativo, mayormente utilizado, que consiste en que compañeros de la misma o distinta edad pueden brindar apoyo dentro de la misma clase o en toda la escuela (Giné et al., 2009; Villa y Thousand, 2004).

Asimismo, se considera fundamental la contribución que la familia puede hacer al proceso educativo de sus hijos (Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, 2002; Rodríguez, Ríos, Racionero, 2012; UNESCO, 2004b), ya que se considera que la inclusión en el hogar es el punto de inicio del proceso. A pesar de que se reconoce la importancia de su rol y su derecho a participar en la toma de decisiones sobre la educación de sus hijos, no existe una legislación que proteja este derecho (UNESCO, 2004b) por lo que mayoritariamente su función ha estado limitada al apoyo del aprendizaje desde el hogar y a la entrega de información hacia la escuela y viceversa.

A pesar de ello, existen algunas excepciones de experiencias vanguardistas basadas en la participación de las familias y de diferentes personas de la comunidad (exalumnos, miembros de asociaciones, personas del barrio, estudiantes en práctica) que, bajo la figura del “voluntariado”, colaboran con el proceso educativo incluso en actividades de aprendizaje dentro del aula. Es el caso del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje (Elboj, et al., 2002) propuesta inspirada en las experiencias estadounidenses School Development Program, Accelerated Schools y Success for All. Este modelo de escuela se desarrolló por primera vez en una escuela de adultos de un barrio popular de Barcelona en el año 1978, y a partir de 1997 se han ido sumando numerosas escuelas e institutos tanto en España como en Latinoamérica y Centroamérica<sup>25</sup>.

Estas estrategias de colaboración entre los diferentes miembros del centro, serán clave para enfrentarse de manera más relajada y segura a las tareas cotidianas, los requerimientos y la toma de decisiones que demanda la atención a la diversidad. En este sentido destacamos una cita de Echeita (2006a):

---

<sup>25</sup> Información extraída de: <http://utopiadream.info/ca/>

El sentimiento de apoyo y colaboración es básico para el fortalecimiento de los centros y para la mejora de la autoestima del profesorado; colaboración entre centros y de éstos con sus comunidades; colaboración y apoyo mutuo entre el profesorado; colaboración entre alumnos y profesores; colaboración de las familias y los agentes externos. Saber crear un entramado de estas características es el mejor requisito frente a los problemas y las tensiones y la principal garantía para conseguir el éxito para todos. (p. 106)

Por otra parte, la generación de la red de apoyo comunitario es esencial en el aprovechamiento de los recursos existentes, ya que permite compartir experiencias, conocimientos y toma de decisiones respecto a políticas intersectoriales que efectivamente contribuyan a la reducción de las desigualdades entre los alumnos (UNESCO-OREALC, 2007). La escuela debe compartir su función social y potencial educativo con las demás instituciones de la comunidad (UNESCO, 2009) con el fin de disminuir los obstáculos hacia la inclusión. En este sentido, Ainscow (2003a) resalta la colaboración entre escuelas como un método, del que cada vez hay más evidencias, respecto a sus beneficios para el enriquecimiento de las prácticas y la resolución de problemas.

Por lo tanto, todos los miembros de la escuela y de la comunidad, incluyendo las instituciones externas y los centros de formación, constituirán recursos valiosos para apoyar los procesos de inclusión de manera exitosa, si se muestran dispuestos a aceptar y acoger a la diversidad y desempeñan su función de agentes de apoyo al alumnado tanto en la escuela como en la comunidad (Porter, 2003a; UNESCO, 2005, 2009).

#### **2.1.4. El papel del profesorado de apoyo**

---

Bajo el enfoque de la escuela inclusiva, el rol del profesorado de apoyo se reorienta hacia funciones de colaboración con esta red de apoyos que mencionamos anteriormente, constituida por el profesorado, los alumnos y sus familias, otros profesionales y personal del centro, instituciones externas y miembros de la comunidad, con el fin de asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes (Porter, 2003a; Stainback y Staniback, 2004; UNESCO, 2009). Su reto pasa de ser las dificultades de un alumnado específico, para focalizarse en lograr la implicación del profesorado para conseguir que todos los alumnos participen y aprendan y en potenciar la capacidad del sistema para responder a las necesidades del alumnado.

Su trabajo se desarrolla principalmente dentro del aula común, de manera colaborativa con el otro profesor y dirigido a la atención de la totalidad del alumnado (Giné et al., 2009; Torres, 2002). Sin embargo, su intervención comienza mucho antes de ingresar al aula, con el desarrollo de la planificación conjunta de las actividades de aprendizaje y posteriormente con la valoración de las sesiones y la generación de propuestas de mejora entre ambos docentes.

Entre las funciones del profesorado de apoyo también está su incorporación a la dinámica de la escuela, participando en las instancias organizadas por los centros en las que se evalúa sistemáticamente la respuesta que se está dando en las aulas y se analizan las barreras al aprendizaje y la participación que se deben ir superando en el centro (Giné et al., 2009) para acoger a la diversidad.

El profesorado de apoyo es quien promueve y coordina la red de apoyos (Puigdemívol, 2005; Stainback y Stainback, 2004) y los recursos específicos disponibles en las escuelas y en la comunidad, así como también, desde su especialización, es quien facilita las estrategias de intervención más específicas a alguna discapacidad o dificultad y orienta en la adaptación e individualización de la enseñanza cuando ésta es requerida.

La reestructuración de su rol, que se centra más en la colaboración con los docentes de educación general y en facilitar y coordinar los recursos para el apoyo, junto a su actuación dentro del aula común, tiene importantes repercusiones para el resto del profesorado y sobre todo para el profesor tutor, en lo que respecta al protagonismo que éste asume ante la responsabilidad del aprendizaje de todo el alumnado, incluyendo aquel que presenta dificultades de aprendizaje o discapacidad.

### **2.1.5. Programas de formación permanente**

---

En el marco de la escuela inclusiva, la figura del docente se concibe como el recurso principal para promover valores inclusivos e implementar la puesta en marcha de las políticas y prácticas que sustentan la educación inclusiva. Es muy importante tener en cuenta que son los profesores quienes, en última instancia, pondrán en marcha y llevarán a la práctica los planteamientos de la educación inclusiva y de cualquier reforma educativa. Además, la influencia de su papel en el logro y el rendimiento de los estudiantes es ampliamente reconocida (OECD, 2012; UNESCO-OREALC, 2007), por lo que “contar con docentes competentes en escuelas en desventaja se

convierte en vital para asegurar el éxito”<sup>26</sup> (OECD, 2012:128). Asegurar una adecuada atención a la diversidad y una educación de calidad requerirá que los profesores desplieguen una serie de complejas competencias en aspectos tanto académicos como actitudinales.

Académicamente, el profesorado debe conseguir diseñar e implementar estrategias curriculares amplias y flexibles, que contemplen el uso de las nuevas tecnologías, además de metodologías de enseñanza innovadoras, cooperativas, basadas en la experiencia y el aprendizaje activo de los estudiantes, promoviendo la participación y el aprendizaje de todos, en un clima de respeto y valoración por la diversidad, estimulando el apoyo mutuo a quienes más lo necesiten (Marchesi et al., 2014; UNESCO, 2008, 2009). Además, será fundamental el desarrollo de competencias de trabajo en equipo para resolver problemas de manera colaborativa (Ainscow, 1995; Marchesi, 2004b), junto al resto de profesores, miembros de la escuela y de la comunidad.

En el ámbito actitudinal, el profesorado que atiende a la diversidad se perfila como un profesional reflexivo, empático y tolerante, con una alta motivación por el cambio, capaz de trabajar colaborativamente y con una genuina convicción de que las diferencias son una valiosa fuente de enriquecimiento personal y profesional, que lo hace tener altas expectativas de éxito hacia todos sus estudiantes, motivándolos a aprender y lo impulsa a superar las barreras que impiden o dificultan la participación de su alumnado.

Lamentablemente en la formación de los maestros existen carencias en aspectos referidos a la enseñanza en entornos heterogéneos y el desarrollo de prácticas de educativas innovadoras y eficaces que satisfagan la variedad de necesidades del alumnado, así como el trabajo en contextos de alta pobreza y vulnerabilidad (Porter, 2003b; UNESCO, 2009). Por lo que el fortalecimiento de la profesión es un tema que urge, para desarrollar procesos inclusivos exitosos, ya que no basta con que los profesores logren identificar los problemas que impiden la inclusión, sino que también deben ser capaces de desarrollar estrategias innovadoras para superarlos.

Fortalecer la profesión docente comprende replantear aspectos de la formación inicial y del perfeccionamiento profesional del profesorado incorporando elementos relacionados a la atención de la diversidad, que posibiliten una mejor gestión de las aulas y el fomento de entornos de aprendizaje inclusivos. Incluye también mejorar las condiciones laborales y el bienestar docente, que según lo señala la UNESCO (2009:57) se refiere a: “infraestructura de

---

<sup>26</sup> Traducción propia del original: Having competent teachers in disadvantaged schools is vital for their success.

las escuelas, equipamiento y material didáctico, clima organizacional, salarios, entorno escolar, salud, satisfacción laboral, tiempo de dedicación a la escuela, otras ocupaciones laborales, relaciones sociales con sus interlocutores directos (estudiantes, familias, colegas, directivos) y reconocimiento social”.

Sin embargo, aunque el papel del docente es muy importante para llevar a cabo las transformaciones que demanda la escuela inclusiva, no es el único responsable de este cambio, también lo son los otros profesionales y personal del centro, la familia y la comunidad, a quienes se considera como valiosos agentes del cambio y, por tanto, es primordial incorporarlos a todos ellos en los programas de formación referidos a la educación inclusiva (Ainscow, 1995; UNESCO, 2009) con el fin de optimizar los servicios de apoyo que prestan en la escuela.

### **2.1.6. Investigación y reflexión colaborativa**

---

En este proceso de mejora de la escuela, es esencial que el profesorado complemente su formación con el desarrollo de procesos de reflexión crítica y de investigación sobre su propia práctica educativa con el fin de mejorarla (Ainscow, 1995, 2001; Echeita, 2006a).

Asimismo, se entiende que para lograr una mayor comprensión de la compleja organización escolar desde la investigación y la reflexión, ésta se debe generar desde su interior, y para ello debe contar con la participación de los miembros del centro y de la comunidad ya que ellos tienen mucho que aportar desde sus propias perspectivas (Petreñas, Puigdemívol, y Campdepadrós, 2013). La incorporación de estrategias de investigación participativa, permite que los miembros del centro sean investigadores y objetos de investigación al mismo tiempo, lo que tendría un impacto directo sobre las prácticas, contribuyendo a disminuir la brecha existente entre la teoría y la práctica.

En esta línea se han desarrollado una serie de materiales para facilitar la reflexión de las personas que participan del proceso educativo con el fin de orientarlos hacia los cambios que son necesarios para el desarrollo de procesos inclusivos, uno de los más conocidos internacionalmente es el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002), el cual abordamos con mayor detalle en el siguiente capítulo.

### **2.1.7. El desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos.**

---

Dirigir las escuelas hacia la inclusión educativa, garantizando la calidad de la enseñanza, es una tarea bastante compleja cuyo progreso dependerá de la mejora del sistema educativo y de políticas multisectoriales en todos los niveles de la sociedad, que evidencien una valoración social de la educación como un bien público y como un derecho fundamental de las personas (UNESCO-OREALC, 2007) y no sólo como un bien económico.

Además es vital contar con la participación activa de toda la comunidad de manera que puedan reducirse efectivamente las barreras hacia la inclusión. La tarea también se facilita cuando son las propias escuelas las que se identifican como centros inclusivos y están comprometidas en esta transformación (UNESCO, 2005). Y cuando existe una clara definición de lo que se entiende por educación inclusiva (Giné et al., 2009).

De acuerdo a Marchesi, et al. (2014:19), las barreras hacia la inclusión pueden ser [a] externas a los sistemas educativos, como el nivel socioeducativo de las familias (trabajo infantil, condiciones inadecuadas de vida, salud y nutrición), los estereotipos y prejuicios sociales relativos a la pobreza. O también [b] barreras internas de los sistemas educativos, como el debilitamiento de la escuela pública, la segmentación social, cultural y espacial de los sistemas educativos, la discriminación que produce el carácter homogeneizador de los sistemas, la inadecuada gestión de la evaluación de calidad, la falta de formación del profesorado.

Para disminuir estas barreras y lograr la implantación de la educación inclusiva en los sistemas, se necesita que los gobiernos valoren la inclusión como un asunto prioritario para el desarrollo de un país y se comprometan en la promoción de sistemas educativos más inclusivos, a través de la generación de políticas de inclusión, establecimiento de marcos jurídicos pertinentes, asignación de recursos y mecanismos de seguimiento de las políticas que se implantan.

Sin embargo, pese a que muchos países se han esforzado por generar políticas educativas inclusivas, no han conseguido su objetivo. De acuerdo a la UNESCO-OREALC (2007:83), la explicación para este fallo estaría en que la efectividad de las políticas, depende de tres características esenciales que no siempre se toman en cuenta: [1] deben ser políticas de Estado, generadas de procesos sociales democráticos, [2] deben ser integrales y estar integradas en un enfoque global del sistema educativo que contemple los factores internos y externos, [3] deben estar basadas en un enfoque de derechos es decir que se relacione cada política con el derecho

de las personas a una educación de calidad. Si una política carece de alguno de estos tres elementos, no se garantiza su sostenibilidad en el tiempo, ni tampoco el compromiso de las personas, lo que reduce su capacidad de acción.

En esta línea, la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO plantea directrices de actuación para el impulso de políticas en torno a la educación inclusiva, considerando los siguientes ámbitos principales (UNESCO, 2009:17):

- Cambios de actitud de la sociedad hacia la aceptación de la diversidad, potenciados por la formulación de políticas de desarrollo social y económico que tengan en cuenta la educación inclusiva.
- Atender a la primera infancia para garantizar el derecho a la educación desde el principio.
- Contar con planes y programas de estudio inclusivos, flexibles, articulados coherentemente entre los distintos niveles de enseñanza y que consideren las posibilidades de educación no formal, con el fin de reducir el abandono del alumnado.
- Reorientar los programas de formación inicial y permanente de los docentes y de todos los profesionales de la educación hacia la adquisición de competencias de atención a la diversidad, incluyendo la formación de los miembros de la comunidad. Reforzar la posición social de los docentes a través de incentivos laborales y mejoras en condiciones de vida.
- Revisar y reformar la legislación en cada país, de manera que reflejen los conceptos y acuerdos asumidos en convenciones internacionales respecto a la educación inclusiva. Promover el cumplimiento de las políticas y de la legislación. Controlar la transparencia y equidad en las asignaciones presupuestarias para la educación inclusiva.

Sin embargo, insistimos que para lograr sistemas educativos más inclusivos, no basta sólo con que los gobiernos realicen modificaciones en el ámbito escolar, sino que principalmente se necesita su alineación con reformas en otros ámbitos como por ejemplo en la salud, empleo, vivienda, protección social, etc., en cuyo diseño e implementación, se debe tener en cuenta la participación de las personas involucradas de la comunidad, para que todos sin excepción puedan participar de su pleno derecho a una educación de calidad.

La alineación y coherencia de las reformas en los diferentes ámbitos, debieran reflejar la valoración del Estado hacia la educación inclusiva como un importante recurso para disminuir las desigualdades sociales.

## **2.2. La transformación de la escuela inclusiva en Cataluña.**

Después de haber revisado detalladamente los lineamientos internacionales respecto al proceso de transformación de las escuelas hacia la inclusión, en el siguiente apartado nos centraremos en analizar cómo se ha llevado a cabo este proceso en el contexto en el que desarrollamos nuestra investigación.

Tras una revisión exhaustiva de bibliografía, normativas e información institucional al respecto hemos podido corroborar que en la Comunidad Autónoma de Cataluña se ha generado todo un despliegue legislativo respecto al tema de la atención a la diversidad en las escuelas ordinarias, que no ha estado exento de dificultades de diversa índole, que han sido una limitante a la hora de concretar las diferentes normativas en la práctica educativa de las escuelas.

En este apartado abordamos la implementación de la educación inclusiva en Cataluña desde el ámbito normativo que la regula, centrándonos en el sistema de educación pública de primaria. No dejaremos de mencionar, aunque de manera muy breve, aquellos puntos críticos que afectan la apuesta gubernamental por la inclusión.

### **2.2.1. Ámbito normativo de la Educación Inclusiva en Cataluña**

El Sistema Educativo Catalán (con exclusión del Sistema Universitario), se rige por la Ley de Educación de Cataluña (LEC) 12/2009 del 10 de julio, de rango autonómico, y se regula en sus aspectos nucleares por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa LOMCE (10 de diciembre de 2013, BOE), formulada como una reforma del sistema educativo del Estado español con el objetivo de reducir la tasa de abandono temprano de la educación y mejorar los resultados educativos.

En términos generales, el sistema educativo español está organizado por etapas que van desde la educación infantil (0 y 6 años), educación primaria (6 y 12 años), educación secundaria obligatoria, ESO (entre los 12 y 16 años), a la educación secundaria postobligatoria (bachillerato

y formación profesional de grado medio), formación profesional de grado superior y educación universitaria. La escolarización se considera un derecho constitucional y es obligatoria para todo el alumnado hasta los 16 años.

Centrándonos en el contexto educativo de Cataluña, la LEC, está basada en criterios de equidad, excelencia y corresponsabilidad de todos los centros sostenidos con fondos públicos. Se enmarca en la línea de las tendencias europeas e internacionales de impulsar la escuela inclusiva, ya que en ella se expone la necesidad de atención a la diversidad del alumnado para lograr la igualdad de oportunidades, y se fundamenta entre otros, en principios de cohesión social y educación inclusiva, democracia, pluralismo, universalidad y equidad, calidad educativa, igualdad de género y educación a lo largo de la vida.

La LEC dota a los centros escolares de autonomía y establece en su Art. 91, que todos los centros vinculados al Servicio de Educación de Cataluña, deben disponer de un Proyecto Educativo de Centro (PEC), que explicita los objetivos y la identidad del centro, oriente su actividad educativa y asegure la participación de todo el alumnado independientemente de sus condiciones y capacidades.

Además determina que los PEC debieran contemplar elementos curriculares, metodológicos y organizativos que garanticen la participación de todos los alumnos en las escuelas ordinarias, independientemente de sus condiciones y capacidades (artículos 81, 82 y 83)<sup>27</sup>. La formulación del PEC le corresponde al claustro de profesores, al director, y a los profesionales de atención educativa, mientras que su aprobación le corresponde al consejo escolar.

Respecto al currículum educativo, éste se rige por el Decreto 119/2015 para primaria, y el de secundaria por el Decreto 187/2015. Ambos están basados en un modelo de enseñanza y aprendizaje de carácter competencial. En este sentido, la Generalitat de Catalunya (2015) plantea el modelo basado en el *diseño universal del aprendizaje (DUA)*, como un medio para crear contextos de aprendizaje que proporcionen múltiples formas de representación, acción, expresión y compromiso del alumnado con el conocimiento, ajustando los entornos educativos a la diversidad y capacidades del alumnado.

---

<sup>27</sup> Los artículos fijan los criterios de organización para la atención de alumnos con: necesidades educativas específicas (Art. 81), trastornos de aprendizaje (Art. 82) alumnos con altas capacidades (Art. 83). Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació LEC. DOGC Núm. 5422 – 16.7.2009.

### Otros documentos orientadores de la atención a la diversidad

---

Como complemento a las normativas que regulan la atención de la diversidad en el sistema educativo catalán, encontramos también algunos documentos orientadores desarrollados en los últimos cinco años por el Departament d'Ensenyament de Catalunya, con el objetivo de potenciar la educación inclusiva, entre ellos podemos destacar:

**Aprendre junts per viure junts pla d'acció 2008-2015 (2010)**, plan desarrollado por el Departament d'Ensenyament para potenciar el acceso del alumnado con discapacidad a una educación inclusiva de calidad, proponiéndose como objetivo para el 2015, la escolarización del 70% de los alumnos con discapacidad en los centros ordinarios.

**Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018, (2013)**, promueve una serie de actuaciones dirigidas al éxito escolar del alumnado y con esto reducir las tasas de fracaso y abandono de los estudios hasta un 15% para el año 2018.

**Promoure canvis per donar oportunitats a tothom (2014-2015)**, un conjunto de materiales dirigidos a los profesionales de los centros con brindan orientaciones para la atención a la diversidad.

**De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú (2015)**, documento dirigido a toda la comunidad educativa, que explica las normativas y marcos conceptuales que orientan la enseñanza dentro del sistema educativo inclusivo en Catalunya. Explica detalladamente las acciones desplegadas por el Departament d'Ensenyament, orientadas a alcanzar el éxito educativo para todos.

### 2.2.2. Opciones de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.

El Decreto que actualmente regula la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales es el Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, el que próximamente será derogado por un nuevo Decreto en que se concretan los criterios y recursos para la aplicación de la Ley en el Marco de un Sistema educativo inclusivo.

Las opciones de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, son preferentemente la **escuela ordinaria**, pero también puede ser derivado a un centro de educación especial dependiendo de su diagnóstico o de las posibilidades del centro para brindarle atención. (Art. 4.2, Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, DOGC).

Otras opciones de emplazamiento educativo para el alumnado con n.e.e. son: las **unidades de educación especial** en centros ordinarios, la **escolarización compartida**, entre los centros públicos ordinarios y los centros de educación especial, utilizada en aquellos casos de alumnos que requieren servicios específicos que no están disponibles en los centros ordinarios y **la escolarización en centros de educación especial**, (Art. 9, Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, DOGC). Mientras que los alumnos con “sobredotación” son escolarizados en la escuela ordinaria con adaptaciones curriculares que potencien al máximo su aprendizaje, así como la anticipación del inicio o el salto de un curso durante la escolaridad obligatoria. (Art. 4.2, Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, DOGC).

De acuerdo a la Generalitat de Catalunya (2015), se considera una necesidad educativa especial al desajuste entre las capacidades del alumno y las exigencias del contexto lo que afecta sustancialmente el desarrollo. Y, de acuerdo al Art. 81 de la LEC (2009), establece que: “Los proyectos educativos deben considerar los elementos curriculares, metodológicos y organizativos para la participación de todos los alumnos en los entornos escolares ordinarios, independientemente de sus condiciones y capacidades”.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Traducción propia del original: “Els projectes educatius dels centres han de considerar els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la participació de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, independentment de llurs condicions i capacitats”.

A continuación, presentamos una tabla que resume las necesidades específicas que requieren apoyo educativo, de acuerdo a la Generalitat de Catalunya (2015):

**Tabla 1**

*Resumen de las necesidades específicas de apoyo educativo*

<b>Necesidades específicas de apoyo educativo</b>	<b>Descripción</b>
<b><i>Necesidades educativas especiales</i></b>	Discapacidad intelectual, motriz, y sensorial, trastorno del espectro autista, trastorno mental, trastornos graves de personalidad o conducta, enfermedades degenerativas graves, enfermedades minoritarias.
<b><i>Situaciones de desventaja educativa.</i></b>	Alumnos de incorporación tardía. Situaciones socioeconómicas especialmente desfavorecidas
<b><i>Trastornos de aprendizaje o comunicación</i></b>	Trastornos que afectan la adquisición funcional del lenguaje, la lectura, escritura y matemáticas y los que afectan el desarrollo y la autorregulación emocional y del comportamiento
<b><i>Altas capacidades</i></b>	Superdotación intelectual, talentos simples y complejos, precocidad.

Las necesidades educativas especiales de los alumnos son diagnosticadas por los Equipos de asesoramiento y orientación Psicopedagógica (EAP)<sup>29</sup>, en colaboración con los maestros, especialistas y servicios específicos, quienes determinan finalmente un **dictamen de escolarización**, el que incluye entre otros aspectos, la evaluación de competencias del estudiante relativas a la autonomía y la comunicación y el nivel de aprendizaje de acuerdo al currículum de la etapa que corresponda. En este dictamen se determina la necesidad de elaboración de un plan individualizado o modificación curricular y de los apoyos específicos, técnicos y de infraestructura necesarios y se formula una propuesta de escolarización, considerando la preferencia de los padres, la cual está condicionada a los recursos materiales y humanos y a la infraestructura del centro (Departament d'Ensenyament, 2015b).

<sup>29</sup> Los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP), son equipos multidisciplinares, dependientes de la Generalidad de Cataluña, que otorgan apoyo y orientación psicopedagógica a los centros en un ámbito territorial definido. Su intervención va dirigida a los órganos directivos, profesorado, alumnado y las familias, con el fin de colaborar en las respuestas que ofrecen a los alumnos con disminuciones y que presentan más dificultades en el proceso de aprendizaje. (Decreto 155/1994, de 28 de junio, DOGC).

### 2.2.3. El plan individualizado (PI)

---

Cualesquiera que sean las medidas de atención educativa y de apoyo que se dictaminan para un determinado estudiante en la evaluación psicopedagógica, éstas deben quedar estipuladas por escrito en lo que se conoce como **Plan individualizado (PI)**, que es una herramienta para planificar las medidas y los recursos requeridos para responder a las necesidades de apoyo intensivo de determinados alumnos y excepcionalmente para el alumnado que requiere de medidas adicionales (Generalitat de Catalunya, 2015). En él, se recogen las decisiones tomadas por los equipos de docentes en colaboración con la familia, respecto a los apoyos más idóneos para cada caso individual.

El PI está destinado al alumnado que presenta n.e.e., alumnado de ingreso tardío, al que comparte escolarización con un centro de educación especial, estudiantes que por diferentes motivos (enfermedad, trastorno o discapacidad) no pueden asistir regularmente a la escuela, alumnado de ESO o bachillerato que compagina la escuela con estudios artísticos o deportivos, o con estancias en el extranjero y para estudiantes con altas capacidades.

La elaboración y seguimiento de los PI, es responsabilidad del profesorado tutor en colaboración con el equipo docente, los servicios educativos (si corresponde) y la familia y, está sujeto a la aprobación de la dirección del centro y de la Comisión de atención a la diversidad, quienes deben coordinar la participación de los profesionales que intervienen en el Plan.

### 2.2.4. Estadísticas de la inclusión del alumnado con n.e.e. en la escuela ordinaria

---

Según las estadísticas publicadas por el Departament d'Ensenyament (2016a), correspondientes al nivel de primaria del sector público de Cataluña, de un total de **319.863** alumnos matriculados en la escuela ordinaria, durante el curso 2014-2015, las cifras de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo fueron las siguientes:

**Tabla 2**

*Estadísticas alumnado con n.e.e derivadas de discapacidad*

<b>Necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad</b>	<b>Nº alumnos</b>
Discapacidad intelectual	1.809
Discapacidad visual	159
Discapacidad auditiva	360
Discapacidad motora	413
Trastorno generalizado del desarrollo	0
Otras alteraciones graves de la personalidad	1.952
Otras discapacidades físicas y sensoriales	2.503
<b>Total</b>	<b>7.196</b>
<b>Porcentaje con respecto al total de alumnos matriculados en primaria</b>	<b>2,24%</b>

**Tabla 3**

*Estadísticas alumnado con n.e.e sin discapacidad*

<b>Necesidades educativas específicas</b>	<b>Nº alumnos</b>
Situación social desfavorecida	13.761
Incorporación tardía	6.587
Altas capacidades intelectuales	44
<b>Total</b>	<b>20.392</b>
<b>Porcentaje con respecto al total de alumnos matriculados en primaria</b>	<b>6,37%</b>

### **Alumnado de origen extranjero**

Según datos del MECD (2015a:8), Cataluña cuenta con un 12,4% de alumnado extranjero, el tercero más alto de España (cuyo promedio es 8,5%), después de La Rioja y Aragón. El vertiginoso crecimiento migratorio que se ha producido en Cataluña en la última década supone un gran desafío para el sistema educativo ya que la población extranjera representa un colectivo de mayor vulnerabilidad debido a una serie de factores como una composición socioeconómica promedio por debajo de los niveles de la población de origen, requieren de un proceso de adaptación social e institucional, desconocimiento de la lengua, discontinuidad

académica (Albaigés y Ferrer, 2013), que demanda un mayor despliegue de recursos y medidas adicionales de apoyo para atender a sus necesidades.

De acuerdo al Servicio de Estadísticas del Departament d'Ensenyament (2016a), el número de alumnos de primaria, de origen extranjero, matriculado en las escuelas públicas durante el curso 2014-2015 fue de 48.043 (15,01%) de un total de 319.863 alumnos en total. La distribución de acuerdo a las zonas de origen se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 4**  
*Distribución de alumnado extranjero según zona de origen*

Origen	Nº alumnos
Unión Europea	7.504
Resto de Europa	2.086
Magrebí	19.782
Resto de África	3.878
América del norte	141
América central y del sur	8.014
Asia y Oceanía	6.638
Total	48.043

Complementamos nuestra recopilación estadística, con la tasa de repetición del alumnado de primaria del sector público de educación de Cataluña, durante el curso escolar 2014-2015 que, de acuerdo al Servicio de Estadísticas del Departament d'Ensenyament (2016a) fue de un total de 3.659 estudiantes (siendo mayor en los niños con un 2.072 y 1.587 niñas).

### 2.2.5. Medidas y recursos de apoyo para la atención de la diversidad

De acuerdo al Art. 11 del Decreto 299/1997, los centros ordinarios contarán con plazas de trabajo destinadas a maestros de pedagogía terapéutica y otro personal cualificado que se requiera como monitores de ayuda para los alumnos (**vetlladores**)<sup>30</sup>, logopedas, fisioterapeutas, etc., para la realización de tareas específicas de atención del alumnado con n.e.e. derivadas de discapacidad.

<sup>30</sup> Vetllador: personal auxiliar de educación especial, destinado al apoyo del alumnado con alto grado de dependencia, con el fin de facilitar su participación en todas las actividades del centro (Departament d'Ensenyament, 2009b).

En el marco de la escolarización del alumnado con dictamen en la escuela ordinaria, el Departament d'Ensenyament ha establecido un modelo de planificación de la atención del alumno denominado *modelo de respuesta a la intervención (RTI)*, a través del cual se establece la intensidad de las medidas y apoyos, garantizando que éstos proporcionen una atención educativa universal de alta calidad para todos los alumnos, que cuenten con un sistema de evaluación que favorezca la identificación e intervención precoz del alumnado y que regule la efectividad de los apoyos otorgados para mejorar la propuesta pedagógica, Generalitat de Catalunya (2015).

Las medidas y recursos<sup>31</sup> de apoyo específico que el sistema educativo catalán pone a disposición del alumnado que lo requiera son clasificadas entre tres niveles: universales, adicionales e intensivos, que describimos a continuación, de acuerdo a cómo lo plantea la Generalitat de Catalunya (2015):

**Medidas y apoyos universales**, actuaciones impulsadas por el Departament d'Ensenyament para la atención de la diversidad, dirigido a todos los alumnos (primaria y secundaria), tendientes a flexibilizar el contexto de aprendizaje y minimizar las barreras del entorno. Los apoyos universales se concretan en distintos ámbitos: centros educativos, aula, medidas y apoyos transversales, medidas metodológicas, medidas organizativas y de acceso al currículum.

**Medidas y apoyos adicionales**, es la provisión temporal, flexible y preventiva de apoyo que permite realizar los ajustes necesarios para responder a las necesidades de algunos alumnos. La detección de necesidades se lleva a cabo por el profesorado y coordinada por la comisión de atención a la diversidad CAD<sup>32</sup>, mientras que la responsabilidad de proporcionar los apoyos adicionales recae en todos los docentes del centro, quienes cuentan con las orientaciones de los maestros de educación especial o los maestros especialistas en audición y lenguaje, pedagogía terapéutica, profesores de orientación educativa, profesores del aula de acogida, quienes colaboran en la evaluación, planificación e implementación del apoyo, complementando funciones con los profesionales de atención educativa.

---

<sup>31</sup> De acuerdo al Departament d'Ensenyament, la distinción entre medidas y recursos de apoyo sería: las medidas hacen referencia a las acciones de los centros para reducir las barreras del entorno que intervienen en el progreso educativo de todos los alumnos. Los apoyos son los recursos personales, materiales, tecnológicos y comunitarios para una aplicación eficaz de las medidas.

<sup>32</sup> La comisión de atención a la diversidad (CAD) es una instancia multidisciplinaria de reunión entre profesores y equipo directivo del centro y profesionales del equipo de asesoramiento y orientación psicopedagógica EAP, en que se toman decisiones respecto a las medidas de atención a la diversidad del centro.

**Medidas de apoyo intensivo**, son medidas específicas para el alumnado con necesidades educativas especiales, que permiten dar una respuesta educativa ajustada a la singularidad del alumnado, sin límite temporal. Estas medidas están destinadas al alumnado con dictamen de escolarización o informe de reconocimiento de necesidades educativas especiales elaborado por el equipo de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP) en colaboración con el profesorado del centro, los padres, el alumno y otros especialistas si es necesario.

A continuación, en la **Tabla 5**, se explican detalladamente los niveles de apoyo que hemos mencionado anteriormente y las unidades que lo componen.

**Tabla 5**

Resumen de la red de apoyos del sistema de educación inclusivo en Cataluña

<b>Actuaciones Inclusivas</b>	<b>Descripción</b>
<b>Medidas de apoyo Universal</b>	
A nivel de centro	Estructura flexible del centro, enseñanza colaborativa, desarrollo y orientación inclusiva, plan de atención a la diversidad, la composición heterogénea del alumnado. Medidas y apoyos transversales: proyectos de educación emocional, educación en valores, servicio comunitario, el aprendizaje y servicio, la tutoría personalizada, etc.
A nivel de aula	Aprendizaje cooperativo, resolución participativa de los problemas, enseñanza multinivel, medidas facilitadores de atención a la diversidad con una orientación inclusiva como la docencia compartida, la tutoría entre iguales, los apoyos tecnológicos, el trabajo por rincones y los talleres dentro del aula, talleres interniveles y trabajo en pequeños grupos dentro del aula).
Medidas Transversales	Proyectos de educación emocional, educación en valores, servicio comunitario, el aprendizaje y servicio, la tutoría personalizada, etc.
Medidas Metodológicas	Entrenamiento de habilidades comunicativas, aprendizajes basados en la resolución activa de problemas, trabajo interdisciplinario (globalización de contenidos, centros de interés, trabajos por proyectos).
Medidas Organizativas	Medidas organizativas y de acceso al currículum, distribución del alumnado en grupos heterogéneos, trabajo en parejas, grupos de debates, tutoría asamblea.
<b>Medidas de apoyo adicionales</b>	
Apoyo escolar personalizado (SEP)	De carácter flexible, temporal y preventivo, de modalidad individual o en pequeños grupos, dentro o fuera del aula. Dirigido a alumnado con dificultades o talentos específicos en algunas áreas.
Programa Intensivo de mejora (PIM)	Programa temporal destinado a la consolidación de competencias básicas de primaria y a la mejora de competencias establecidas en el ámbito lingüístico y matemático del alumnado de educación secundaria obligatoria de centros públicos.
Programas de diversificación curricular (PDC)	Organización de contenidos curriculares diferentes a la establecida y aplicación de una metodología personalizada a las necesidades de aquellos alumnos que lo requieren para lograr las competencias clave. Destinado a alumnos de 3º y 4º de ESO.
El aula de acogida.	Para atender al alumnado recién llegado <sup>33</sup> , y brindar apoyo en aspectos emocionales, lingüístico y social y de aprendizaje de las áreas del currículum.
Apoyo lingüístico y social.	Dirigido al apoyo en el aprendizaje de las áreas del currículum general y del dominio de la lengua y de habilidades comunicativas para alumnos de procedencia extranjera.
Proyecto promoción del pueblo gitano en Cataluña.	Proyecto que cuenta con un profesional que es miembro del pueblo gitano que actúa como un referente positivo de su cultura y promotor escolar para facilitar la escolarización del alumnado de etnia gitana en las diferentes etapas del sistema educativo de Cataluña, contribuyendo al éxito escolar y a la promoción socio laboral, mediante la prevención, el diagnóstico y la actuación precoz contra el absentismo.
La atención domiciliaria.	Atención educativa en el domicilio de aquellos alumnos que sufren enfermedades prolongadas con periodos de convalecencia mayores a 30 días. A cargo del Profesorado del Departament d'Ensenyament.
Las aulas hospitalarias.	Atención educativa a cargo de los docentes de las aulas hospitalarias quienes se coordinan con el profesorado tutor para concretar una propuesta curricular destinada a dar continuidad al proceso de aprendizaje de aquellos niños y jóvenes que debido a una enfermedad, requieren una hospitalización.
<b>Medidas de apoyo intensivas</b>	
Hospitales de día para adolescentes (HDA)	Unidades asistenciales de hospitalización parcial que cuenta con recursos terapéuticos y educativos para atender a adolescentes en situación de crisis y evitar su desvinculación con el sistema educativo.
Unidades docentes de centros educativos del Departamento de Justicia	Dependen de la Dirección General de Ejecución Penal en la Comunidad y de Justicia Juvenil, para garantizar la atención educativa de los menores y jóvenes de entre 14 y 18 años (hasta los 23, excepcionalmente)

<sup>33</sup> Denominado en catalán "alumnat nouvingut" o "d'incorporació tardana" para referirse al alumno que se incorpora por primera vez al sistema educativo de Cataluña en los últimos veinticuatro meses, con desconocimiento de las dos lenguas oficiales (catalán y castellano). Direcció General d'Educació Infantil i Primària (2015).

## Capítulo 2: Educación inclusiva y la transformación de la escuela, el gran desafío.

	Unidades docentes en centros de la Dirección General de atención a la infancia y la adolescencia (DGAIA)	Son unidades docentes disponibles en los centros residenciales, que imparten enseñanza básica y formación académica y profesional a aquellos infantes y adolescentes que no pueden asistir a un centro escolar, debido a su situación de alto riesgo social o de desamparo.
	Unidades de apoyo a alumnos con n.e.e. (USEE)	Recurso intensivo para atender al alumnado con n.e.e. significativas que lo requiere a lo largo de toda su escolaridad. A cargo de profesionales que se incorporan de forma extraordinaria a la plantilla de las escuelas e institutos. Este recurso incluye la revisión de estrategias de apoyo en el aula ordinaria y de organización del centro que no está restringida a los profesionales de apoyo.
	Unidades de audición y lenguaje (UAL)	Servicios extraordinarios que se incorporan a la plantilla de escuelas e institutos, y brindan apoyo intensivo a los alumnos con discapacidad auditiva severa y profunda.
	Unidades de escolarización compartida (UEC)	Programas de diversificación curricular para alumnos con inadaptación al medio escolar y riesgo de exclusión social de 3º y 4º de la ESO, en que se trabajan los contenidos con actividades de tipo práctico vinculadas a los diferentes oficios. Es otorgado por el Departament d'Ensenyament junto con otras asociaciones comunitarias.
	Aulas integrales de apoyo (AIS), actuales unidades médico educativas (UME) o unidades terapéutico-educativas (UTE)	Son espacios independientes y autónomos de los centros en los que funcionan, que cuentan con profesionales del Departament d'Ensenyament y del Departamento de Salud. Proporcionan apoyo temporal e intensivo a alumnado con n.e.e. derivadas de trastornos mentales o trastornos graves de conducta, de escuelas e institutos.
	Centros de educación especial proveedores de servicios y recursos (CEEPSIR)	Centros de educación especial, que en conjunto con los servicios educativos proveen servicios y programas de apoyo a los centros ordinarios, para la escolarización del alumnado con n.e.e. ya sea colaborando en la atención directa del alumnado con n.e.e. junto con el tutor y equipo docente, o aplicando programas de estimulación de habilidades comunicativas, adaptativas, emocionales, etc.
	Centros de educación especial (CEE)	Ofrecen enseñanza desde la educación infantil hasta los niveles post-obligatorios, de carácter profesionalizador y centrado en el desarrollo de habilidades personales y sociales.
Niveles Organizativos	<b>Trabajo en red dentro de los centros</b>	
	Equipo docente	Conjunto de profesionales encargados del proceso de formación del alumnado dentro de los centros educativos, que gestiona, organiza y reflexiona la práctica pedagógica para impulsar el proyecto de centro.
	Comisión de atención a la diversidad (CAD)	Espacio de planificación, seguimiento y evaluación de las medidas de atención a la diversidad del centro. Conformado por el equipo directivo, profesorado, docentes especializados (maestros de educación especial, orientadores del centro, profesores de pedagogía terapéutica, profesores del aula de acogida, profesionales de la USEE) y miembros del EAP. Algunas de sus tareas son: concretar prioridades del centro para la atención de la diversidad del alumnado, organización y seguimiento de los recursos y medidas de apoyo, compartir las dificultades del trabajo con la diversidad en el aula, conocimiento del alumnado que facilite una respuesta educativa personalizada, generar propuestas de PI y planificar acciones para concretarlo, crear un marco de referencia de escuela inclusiva que oriente las respuestas de apoyo que se dan al alumnado del centro.
	Comisión social	Espacio interdisciplinario de apoyo a la intervención en casos de problemática social, a través del análisis de situaciones de riesgo social, planificación y seguimiento de la intervención, planificación de acciones preventivas y generación de propuestas de mejora dirigidas a los planes de entorno, EAIA, comisión de absentismo, y agentes socioeducativos del territorio.
	Red de acompañamiento	Apoya al alumnado y a su familia para el compromiso en el proyecto educativo, fomentando relaciones de confianza y de colaboración.
<b>Trabajo en red en el Territorio</b>		
Centros Educativos y Servicios Educativos	Centros Educativos especiales proveedores de servicios y recursos	Función de apoyo de los centros especiales a la escolarización de los alumnos con n.e.e en centros ordinarios, a través del desarrollo de programas específicos. Permitiendo al alumnado con n.e.e acceder a recursos y servicios en diferentes centros.
	Centros de recursos pedagógicos (CRP)	Son equipos docentes que apoyan la actividad pedagógica de los maestros en temas de formación permanente, recursos pedagógicos y dinamización de proyectos de centro y zona.
	Equipos de asesoramiento pedagógico (EAP)	Equipos de docentes con especialidades de psicología y pedagogía, trabajo social y fisioterapia, que apoyan al profesorado y a los centros para la atención de la diversidad, del alumnado que presentan n.e.e., y de sus familias.
	Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social (ELIC)	Equipos de docentes que apoyan al alumnado inmigrante o en riesgo de exclusión social y al profesorado que lo atiende, en el ámbito de centro educativo y en los planes de entorno.

Niveles Organizativos	Centros de recursos para la atención a alumnos con discapacidad auditiva y alumnos con trastornos graves del lenguaje y la comunicación CREDA	Equipos de docentes de secundaria (especialistas en psicología y pedagogía, logopedas y audioprotesistas) que atienden al alumnado con graves dificultades de audición, lenguaje o comunicación, a sus familias y apoyan a los centros educativos que los escolarizan.
	Centros de recursos para alumnos con discapacidad visual CREDV.	A través de un convenio entre el Departament d'Ensenyament y la ONCE <sup>34</sup> ofrecen atención directa al alumnado con graves déficits visuales, apoyo a sus familias y a los docentes que los atienden, en los centros de Cataluña.
	Servicios específicos para alumnos con trastornos generalizados del desarrollo y trastornos de conducta SEETDIC	Asesoría destinada a los servicios educativos, centros y docentes respecto a las medidas y apoyos para atender al alumnado con trastornos del espectro autista, trastornos mentales o de conducta con dificultades de adaptación al entorno escolar.
	Centro de Recursos Pedagógicos Específicos de Apoyo a la Innovación e Investigación Educativa (CESIRE)	Servicio de apoyo y referencia del currículum de educación infantil y primaria, secundaria obligatoria y bachillerato (matemático, lingüístico, tecnológico, científico y social y medio).
	Campos de aprendizaje (CdeA) y los entornos de aprendizaje.	Red de apoyo a los docentes en las áreas de medio natural, social, histórico y artístico, en entornos de aprendizaje innovadores.
	Red territorial de servicios de atención a la infancia y la adolescencia	Centros de desarrollo infantil y de atención precoz (CDIAP) del Departamento de Bienestar Social y Familia. Los centros de salud mental infanto-juvenil (CSMIJ) del Departamento de Salud. Servicios sociales de base de cada municipio. Equipos de atención a la infancia y adolescencia (EAIA).

\* Fuente: Generalitat de Catalunya. (2015)

## 2.2.6. Trabajo en red con la comunidad educativa y las familias.

El Departament d'Ensenyament reconoce la necesidad de contar con una acción educativa conjunta con la familia, los centros escolares y otros agentes de la comunidad educativa (conformada por alumnos y sus familias, profesores, profesionales de los servicios educativos, personal no docente, representantes de administraciones locales y autonómicas). Esta interacción entre el centro y el entorno ha de ser bidireccional y fundamentada en proyectos comunes que promuevan el compromiso y la interacción comunitaria (Generalitat de Catalunya, 2015).

Este trabajo en red con la comunidad requiere de ciertos factores que son considerados como indispensables para su funcionamiento eficaz: un clima de centro cooperativo, formación continua de los docentes y espacios de participación de las familias dentro del proyecto educativo y en la toma de decisiones del proceso educativo de sus hijos.

<sup>34</sup> ONCE: Organización Nacional de Ciegos de España, que brinda prestación social a personas con ceguera o discapacidad visual severa. (Fuente: <http://www.once.es/new/>)

El trabajo en conjunto familia-escuela implica el reconocimiento mutuo de los aportes que ambas instancias puede hacer desde su saber, para educar a los alumnos en una tarea compartida. Aporte que resulta esencial en el caso del alumnado con n.e.e., para su detección y para planificar la atención educativa que requiere. Con el fin de impulsar la participación de la familia en el proceso educativo, el Departament d'Ensenyament ha implementado algunas acciones como por ejemplo: la creación de una página web "**Escola i família. Junts x l'Educació**", con orientaciones para que los padres puedan acompañar a sus hijos y apoyarlos en los diferentes ámbitos relacionados con su desarrollo y educación; ha impulsado una aplicación en la Xarxa telemàtica educativa de Catalunya<sup>35</sup> [XTEC] con orientaciones para que los centros mejoren la implicación de las familias y ha desarrollado el "**Pla d'Impuls a la Lectura**", plan para fomentar la lectura conjunta entre padres e hijos (Bonal y Verger, 2013).

La formación de las familias, se encuentra estipulada en la LEC, en los Art. 27.1 y 27.2 que señalan que el Gobierno debe impulsar programas de formación que favorezcan la implicación de las familias en la educación de sus hijos, y promover espacios desde las escuelas, asociaciones de padres y madres o instituciones sociales para el intercambio de experiencias entre las familias, referentes a la educación de sus hijos.

Pero también se encuentra regulada por leyes que regulan a las Administraciones públicas, por ejemplo: Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. (DOGC 5641-02.06.2010), que hace mención a la responsabilidad que tienen las administraciones en otorgar información y formación adecuada a los padres para que puedan cumplir con su rol ante sus hijos (Art. 37.3 y 104) y la Llei 18/2003, del 4 de juliol, de suport a les famílies (DOG 3926- 16.7.2003), respecto al apoyo e información que las Administraciones públicas deben otorgar a las familias respecto a los deberes y derechos de sus hijos (Art. 30.1) y establece que tanto los centros públicos como concertados *deben fomentar la dinamización y consolidación de las escuelas de padres y madres* (Art. 32.2).

El Departament d'Ensenyament sugiere a los centros algunas formas para llevar a cabo instancias de formación a las familias como por ejemplo: las conferencias de sensibilización y difusión de un tema específico, espacios de intercambios de experiencias entre padres y madres, talleres prácticos, debates educativos que cuenten con la participación de padres, madres, profesores y otros profesionales del área educativa, "cafés tertulia" para compartir ideas y reflexiones entre familias y profesionales, cursos de formación dirigidos a toda la comunidad

---

<sup>35</sup> Traducción propia del original: red educativa de la Generalitat de Catalunya.

educativa, participación en foros virtuales, “tertulias dialógicas” para la reflexión conjunta entre profesores, alumnos, familiares y otros agentes comunitarios, a partir de un texto literario (Departament d’Ensenyament, 2015a).

Todas las acciones que los centros desarrollan para fomentar el aprendizaje de la buena convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa deben quedar recogidas en el **plan de convivencia**, que además contiene los mecanismos del centro para resolver conflictos a nivel de aula, centro y entorno. Así como también, están los **planes de acogida** de los centros, que establecen los mecanismos de participación y colaboración entre las familias y los centros.

Adicionalmente, en la línea de trabajo escuela-comunidad se encuentran los **planes educativos de entorno**, un conjunto de propuestas de colaboración entre el Departament d’Ensenyament y otros departamentos de la Generalitat, dirigidas a todo el alumnado y la comunidad educativa enfatizando en los sectores más desfavorecidos. Los planes educativos de entorno, que contienen líneas de intervención comunitaria con las que se pretende contribuir al éxito educativo de todo el alumnado, a través del aprendizaje y trabajo en red. Por otra parte, la escuela también se puede beneficiar de los **planes socioeducativos** disponibles en los diferentes municipios.

En este ámbito también queremos destacar el proyecto **Comunidades de Aprendizaje** (Elboj, et al., 2002), mencionado en el apartado 2.1.3.4. Prácticas Inclusivas, una iniciativa que plantea un modelo educativo basado en la participación activa de toda la comunidad educativa en todos los ámbitos escolares dirigida a mejorar la convivencia y a lograr el éxito educativo de todo el alumnado. En Cataluña, son 32 centros de primaria los que actualmente se han conformado como comunidades de aprendizaje y 10 que se encuentran en proceso de transformación (XTEC, 2016).

Hasta aquí, hemos revisado detalladamente las actuaciones que el Departament d’Ensenyament pone a disposición para garantizar la igualdad de oportunidades a todos los alumnos de Cataluña. A las que debemos sumar todas aquellas instancias de colaboración departamental e interdepartamental entre los servicios educativos, de salud, sociales, laborales, de justicia, etc. de la Generalitat de Catalunya, desde las que se planifican políticas de infancia y adolescencia y se planifican proyectos comunes aportando, cada una desde sus ámbitos, respuestas integrales acordes a la complejidad de este colectivo.

### 2.2.7. La formación permanente del profesorado

---

En el Art. 110 de la LEC, se reconoce a la formación permanente del profesorado como un derecho y un deber. En esta línea, el Departament d'Ensenyament ha incorporado la actividad "**Promoure canvis per donar oportunitats a tothom**" (2014-2015), dentro de los programas de formación interna del centro (FIC) con el objetivo de mejorar la capacidad de los equipos docentes para la atención de la diversidad, a través de un proceso de reflexivo y de dinamización de propuestas de mejora a partir de la propia experiencia.

### 2.2.8. Herramientas de reflexión en torno a la escuela inclusiva en Cataluña

---

Entre las publicaciones que el Departament d'Ensenyament ha realizado con el objetivo de promover la reflexión en los centros respecto a la educación inclusiva, destacamos: **L'Índex per a la inclusió** (2006) es una traducción al catalán del instrumento desarrollado por Booth y Ainscow (2002) para su aplicación en la reflexión respecto a las políticas, culturas y prácticas de los centros escolares de Cataluña. Y la **Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives** (Duran, Giné, y Marchesi, 2010), desarrollada por los autores con el fin de orientar los procesos de cambio de los centros hacia la inclusión que les permita a la vez identificar las buenas prácticas inclusivas que desarrollan. Ambos instrumentos se explican con más detalle en el capítulo siguiente.

También mencionaremos la más reciente publicación de la Generalitat de Catalunya (2015) titulada **De l'escola inclusiva al sistema inclusiu**, en la que se adjunta un listado con 65 indicadores con el fin de facilitar a los centros la reflexión y autovaloración que les permitan tomar decisiones respecto al proceso de transformación hacia un sistema educativo inclusivo.

### 2.2.9. Limitaciones de la educación inclusiva en Cataluña

---

A lo largo de este apartado hemos intentado sintetizar la gran cantidad de acciones que se encuentran implementadas en el sistema educativo catalán, dentro de sus respectivos marcos legales y políticos, para dar respuestas educativas a la diversidad de su alumnado. Sin embargo, esta vasta red de apoyos y medidas ejecutadas no está exenta de una serie de discordancias que son limitantes para cualquier buen propósito. A continuación revisaremos algunas de estas barreras a la inclusión, desde una visión sistémica.

En lo que respecta a la aplicación de la LEC, algunos aspectos son considerados contradictorios respecto a lo que internacionalmente se espera de un sistema que se orienta hacia la Escuela para Todos, como el hecho de mantener una doble red educativa de escuelas: ordinarias y especiales, con un fuerte condicionamiento de la inclusión del alumnado que presenta n.e.e. en las escuelas ordinarias, sujeto a la disponibilidad de apoyos disponibles, establecido en el Art 81.4 de la LEC, lo que puede dar pie a una serie de arbitrariedades en los criterios para determinar el tipo de escolarización que requiere un alumno. Con la LEC no se refuerza el Artículo 8 del Decreto 299/1997 sobre el papel de los centros de educación especial, como centros que prestan recursos a las escuelas ordinarias, como tampoco se definen políticas respecto a la progresiva reducción de este tipo de centros (Plataforma ciudadana per una escola inclusiva a Catalunya, 2009)<sup>36</sup>.

Por otra parte, en cuanto a aspectos técnico-metodológicos, una de las dificultades es el uso de las aulas USEE<sup>37</sup>, el cual se ha ido desvirtuando a través del tiempo (Carbonell, 2014), ya que en la mayoría de los casos se realiza en ellas un trabajo segregado más que inclusivo. También se reclaman la falta de homogeneidad en las estrategias con que los EAPS determinan los diagnósticos (Bonal et al., 2013) lo que origina una gran disparidad en las cifras relativas al número de alumnos con n.e.e., además de dificultades en las políticas de escolarización de este alumnado, evidenciándose una gran desigualdad entre los centros de los diferentes municipios.

---

<sup>36</sup> *Plataforma ciudadana per una escola inclusiva a Catalunya*, es un grupo de entidades y personas que cooperan para promover la educación inclusiva y de calidad en Cataluña.

<sup>37</sup> Definidas en la Tabla 5.

Sin duda, uno de los factores que más ha afectado la atención de la diversidad en los últimos cinco años ha sido la significativa reducción de recursos en los servicios educativos que se efectúa a partir del año 2011, con la suspensión de la “sexta hora”<sup>38</sup> en 1.276 escuelas (Bonal et al., 2013) y en el año 2012 (Bonal et al., 2013, Reial decret llei 14/2012) cuando se llevan a cabo una serie de recortes en los equipos de asesoramiento psicopedagógicos EAP, en los centros de recursos pedagógicos CRP y en el personal docente. También se registró el aumento de la ratio de alumnos por aula (hasta un 20%), además de un listado de reducciones en personal de las USEE (“vetlladores”, auxiliares y maestros de educación especial), retrasos en la sustitución de profesores e incluso el cierre de algunas escuelas y aulas (Bonal et al., 2013).

Los ajustes presupuestarios mencionados, han sido el blanco de críticas de diversas asociaciones y sindicatos conformados por personas que luchan a favor de la inclusión, quienes además defienden la necesidad de contar con una política específica de escuela inclusiva actualizada (Bonal et al., 2013; Carbonell, 2014) que explicita mucho más las medidas de atención a la diversidad así como también los recursos comprometidos con la inclusión.

Luego de este minucioso análisis podemos señalar que Cataluña, como Comunidad Autónoma ha generado todo un despliegue legislativo respecto al tema de la atención a la diversidad en las escuelas ordinarias, con una clara evidencia de intenciones por desarrollar acciones en consonancia con los lineamientos europeos e internacionales respecto a la escuela inclusiva.

Sin embargo, a pesar de todos los progresos evidenciados en materia de educación inclusiva, los factores limitantes del proceso de inclusión en el sistema educativo catalán se conforman en importantes retos para avanzar hacia la consolidación de un modelo inclusivo de enseñanza en el marco de los planteamientos internacionales de la escuela para todos.

---

<sup>38</sup> Llamada “*sisena hora*” (en catalán), fue una medida adoptada en el año 2006 por la Generalitat de Cataluña, en que se amplió el horario escolar de las escuelas públicas de primaria en una hora diaria con el objetivo de mejorar los aprendizajes y reducir la desigualdad educativa entre centros públicos y concertados. (Fuente: Fundació Jaume Bofill).



## **CAPÍTULO 3: LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA ESCUELA INCLUSIVA, UNA CUESTIÓN DE DERECHOS**

### **3.1. El derecho a la calidad educativa.**

Desde que comenzaron los movimientos por la educación inclusiva hasta la actualidad se han dado pasos importantes en cuanto a su implementación en las diferentes escuelas del mundo, sobre todo en lo que respecta a los accesos de la diversidad del alumnado en las escuelas regulares. Sin embargo, cada vez se insiste más en la necesidad de asegurar una mayor calidad y equidad en los aprendizajes que adquieren todos los alumnos a lo largo de su vida, como una tarea que está aún pendiente en la mayoría de los países.

El último Foro Mundial sobre Educación, celebrado en la República de Corea el 2015, que contó con una participación de más de 130 Ministros de Educación, es una reivindicación por la educación inclusiva de calidad a nivel mundial, claramente expresada en el epígrafe del documento resultante de esta Asamblea titulado así: *La Declaración de Incheon. Educación 2030. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad a lo largo de toda la vida para todos.*

En esta Declaración, el reconocimiento que se le otorga a la educación como garantía para lograr un Desarrollo Sostenible del Planeta es unánime y unívoco, y tenemos quince años para demostrar que esto es posible.

#### **3.1.1. La Calidad de la Educación Inclusiva en la agenda mundial**

Al retomar los principales hitos que ha generado el movimiento por la educación inclusiva a nivel mundial, vemos como en todas estas instancias se ha enfatizado la calidad de la educación como un aspecto que asegura la eficacia del proceso de Inclusión. Primero en la Conferencia de Jomtien (1990) y luego en la Declaración de Salamanca (1994), se establecieron compromisos para impulsar el acceso universal a la educación de calidad para todos.

Posteriormente, la Conferencia Internacional de Dakar (2000), realizó un seguimiento de la propuesta Educación para Todos de Jomtien, y promovió la firma de la Declaración de Dakar (UNESCO, 2000), en la que se profundiza el tema de la calidad como uno de los 6 objetivos fundamentales establecidos para el año 2015<sup>39</sup>, referidos a los accesos y a la calidad de la educación. En ella se plantea: “mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales” (p.8).

Finalmente, en el último Foro Mundial de Educación realizado en la República de Corea se firmó la Declaración de Incheon (2015) que enfatiza el aseguramiento de la calidad de la educación en la denominada “Agenda 2030”, atribuyendo a la educación un importante papel para alcanzar los 5 Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas “las 5 P”<sup>40</sup> (seres humanos, el planeta, la prosperidad, la paz e iniciativas conjuntas), y considera que conseguirlos dependerá en gran medida del logro de la meta propuesta en educación que es: “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.1). Por ello, el foco estará puesto en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados de aprendizaje de todas las personas a lo largo de su vida, considerando todos los contextos y niveles educativos.

En esta asamblea, se reconoció el importante papel *transformador* que tiene la educación, como un medio esencial para lograr la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2015) así como la erradicación de la pobreza y por tanto, se reafirma como un bien público y como un derecho humano fundamental para la realización de otros derechos.

Esta vez, el énfasis puesto a la calidad de la educación obedece a las evidencias que, de acuerdo a la UNESCO (2014a, b), demuestran que el aumento en las tasas de matriculación no conlleva, por sí solo, a una mejor calidad de la enseñanza, y tampoco han provocado un aumento significativo en los porcentajes de finalización de la enseñanza primaria. De hecho la UNESCO (2015) incluso advierte que la excesiva focalización en los accesos desatiende otros

---

<sup>39</sup> Objetivos propuestos en Dakar, 2000: [1] Mejorar los accesos a la protección y educación en la primera infancia. [2] Asegurar el acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y su culminación. [3] Satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos mediante acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa. [4] Aumentar la alfabetización en adultos en un 50%, facilitando un acceso equitativo a la educación básica y permanente. [5] Lograr la igualdad de género en la educación. [6] Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación garantizando resultados de aprendizaje reconocidos.

<sup>40</sup> People, Planet, Prosperity, Peace and Partnership (<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/education-2030/>)

referidos a la calidad de la educación que se brinda a los estudiantes una vez que ya están en la escuela.

En este sentido, las cifras hablan por sí solas. En la actualidad, de acuerdo a la UNESCO (2014b, 2015) más del 50% de los niños y adolescentes (de un total de 250 millones) que han estado escolarizados por lo menos durante cuatro años, no logran estándares mínimos de aprendizaje en lectura, escritura y cálculo, impidiéndoles la igualdad de oportunidades en la obtención de un empleo futuro. Siendo las mujeres, quienes obtienen los índices más bajos de alfabetización.

De acuerdo a la UNESCO (2015), las tasas de mujeres que no lograban leer ni escribir en el año 2013 correspondían a dos tercios de los 757 millones de adultos a nivel mundial. En este sentido se señalan como causas de la inequidad de género la violencia de género, el matrimonio infantil, el embarazo precoz y las labores domésticas excesivas (UNESCO, 2015). Y se reconoce que la educación es el principal medio para que las mujeres logren posicionarse en igualdad de condiciones para una íntegra participación social, política y económica. Por lo que la igualdad de género es un aspecto clave de la Agenda 2030.

En la Declaración de Incheon se reconoce que la calidad y la equidad no se pueden separar. La educación no será de calidad si es sólo para algunos y existe discriminación. Por ello, contempla la necesidad de contar con el liderazgo y la coordinación de los gobiernos, pues considera que su papel es clave para regular los estándares de calidad que se desarrollen y para la reducción de índices de desigualdad a través de la incorporación del desarrollo de la educación dentro de marcos de desarrollo más amplios y multisectoriales de erradicación de la pobreza. Además se les insta a legislar para ampliar la gratuidad de la educación pública por doce años y la obligatoriedad por lo menos de hasta nueve años.

Para la UNESCO (2015) resulta crucial el papel del Estado en la protección del derecho a la educación de las personas a través de la regulación de los sistemas educativos para que garanticen un nivel adecuado y funcional de alfabetización, así como el aprendizaje de habilidades relevantes a lo largo de la vida que permitan a las personas trabajar y desenvolverse de acuerdo a las exigencias de la sociedad actual. Por ello, en la Declaración de Incheon, los gobiernos se comprometieron a garantizar niveles de excelencia en la alfabetización funcional y aritmética, incorporando el uso de las TIC para que sus aprendizajes sean efectivos, pertinentes y reconocidos.

Finalmente se reconoce que para lograr los objetivos de la Agenda 2030, se debe satisfacer la imperiosa necesidad de formación docente de forma continua, que cuente con estándares nacionales de formación, además del mejoramiento de las condiciones laborales del profesorado, ya que es quien finalmente concretizará, en su quehacer diario, las políticas que se formulen.

### **3.2. Aproximación al Concepto de calidad educativa desde la Educación Inclusiva**

Sin duda, la importancia que reviste la calidad educativa para el desarrollo de un país es crucial en términos de productividad, mejora de la calidad de vida y fortalecimiento de la democracia (UNESCO-OREALC, 2007). Sin embargo, a pesar de sus reconocidos beneficios, existen dificultades a la hora de consensuar una definición, dado a que es un concepto multidimensional, que implica un juicio de valor (Blanco, 2008) respecto a lo que una sociedad considera como ideal de persona y sociedad en un tiempo y contexto determinado. Por lo tanto, su entendimiento no es estable ni estándar, sino que es un concepto relativo (González-Ramírez, 2000) ya que su definición dependerá de factores sociales, culturales y políticos predominantes en un momento y un lugar específicos.

En los intentos por definir la calidad de la educación encontramos aquellos relacionados con el desarrollo cognitivo del alumno, que son los más evidentes y por lo tanto los que los sistemas acostumbran a evaluar. Por otra parte, están los que relacionan la calidad con el desarrollo de los afectos, la creatividad, las actitudes y valores cívicos, que al ser más implícitos son difíciles de evaluar (UNESCO, 2004a).

Finalmente, de la gran cantidad de definiciones de calidad nos hemos decantado por una reciente de Marchesi y Martín (2014) ya que la consideramos bastante completa pues considera una serie de factores en consonancia con la propuesta de la escuela inclusiva, distinguiendo además entre calidad de centro y calidad del sistema educativo, en conformidad con el discurso que hasta aquí hemos mantenido. Los autores realizan la siguiente definición:

Una escuela de calidad es la que favorece el desarrollo de las competencias cognitivas, afectivas y sociales, estéticas y éticas de todos los alumnos, vela por su bienestar emocional, busca estrategias para responder a su diversidad personal y cultural, procura elaborar un proyecto colectivo en el que la comunidad educativa participe y se sienta comprometida, y establece relaciones con otras escuelas e instituciones para el logro de estos objetivos.

Un sistema educativo de calidad es el que apoya el funcionamiento de este tipo de escuelas, las evalúa de acuerdo con estos principios, otorga una máxima prioridad a la formación y al desarrollo profesional de los docentes, refuerza especialmente aquellas escuelas que se enfrentan a mayores desafíos por la composición de su alumnado y considera que la equidad educativa es parte inseparable de su calidad. (Marchesi y Martín, 2014:66)

En esta definición, los autores dejan de manifiesto la importancia de que tanto el sistema educativo como la escuela funcionen bajo estándares de calidad que reflejen la interdependencia y complementariedad de ambas instancias. En este sentido señalan que, para que un sistema educativo sea de calidad, la mayoría de las escuelas que lo conforman debieran también tener altos niveles de calidad, agregando que, puede que existan escuelas de calidad en sistemas que no lo son tanto. Además Marchesi y Martín (2014:67) identifican algunos elementos como fundamentales para lograr la calidad educativa en las escuelas y sistemas escolares, que revisaremos de manera muy breve:

#### **Indicadores de calidad de las escuelas**

- *Objetivos educativos ambiciosos, amplios y equilibrados*, que contemplen aspectos socio-afectivos, éticos y las relaciones interpersonales.
- *Equidad en su funcionamiento*, para que los progresos educativos beneficien a todo el alumnado de acuerdo a sus posibilidades.
- *Proyecto propio del centro unido a la participación de la comunidad educativa*, incluyendo la colaboración en red entre las propias escuelas e instituciones.

#### **Indicadores de calidad del sistema educativo**

- *Apoyo a las escuelas por parte de las administraciones educativas*, en el impulso de los proyectos propios de centro y en la participación de redes escolares.
- *Evaluación externa contextualizada y amplia*, que contemple el aspecto sociocultural de las escuelas e información referida a la convivencia, formación valórica del alumnado, valoración del centro por parte de sus miembros.
- *Preocupación por la selección y el desarrollo profesional de los docentes y el apoyo a sus proyectos*.
- *Especial atención a la participación y equidad en la gestión educativa*, compensando a las escuelas más vulnerables, con una asignación diferenciada de recursos, que les permita atender a la diversidad de su alumnado. Otra preocupación de las

administraciones educativas debiera ser el fomento de las relaciones inter-escolares, evitar las desigualdades de admisión del alumnado y apoyar los procesos de inclusión educativa.

Compartimos plenamente con la propuesta de estos autores, quienes ponen de manifiesto que la calidad educativa debiera ser entendida desde un enfoque sistémico, es decir, bajo un sentido amplio, otorgando gran importancia a los aspectos contextuales, relacionales, participativos y de trabajo en red. Esta mirada va en línea con el enfoque comunitario desde el que hemos planteado la transformación de los centros hacia una escuela inclusiva, ya que compartimos la visión de que a través de una amplia complicidad de la comunidad educativa por la igualdad de oportunidades para todos, se facilita el hacer frente a los desafíos que conlleva brindar una educación de calidad para la diversidad de todo el alumnado.

Otra definición que deseamos destacar es la de la UNESCO. Aun cuando es más general que la que hemos revisado anteriormente, nos interesa porque entiende la calidad educativa principalmente desde un enfoque de derechos y de manera indisoluble con la equidad: “Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con sus capacidades” (UNESCO/OREALC 2007:34). De manera que todos los individuos puedan beneficiarse, en igualdad de condiciones, del derecho a la educación que les permita un desarrollo pleno y un aprendizaje continuado durante toda su vida.

Siguiendo esta línea del derecho a una educación de calidad, la UNESCO/OREALC (2007a, sacado de Blanco 2008) considera que se deben tener en cuenta las siguientes dimensiones como esenciales en la definición del concepto de calidad:

**Relevancia**, relacionada con el sentido y la finalidad que tiene la educación y con el grado de satisfacción que otorga a las necesidades de la sociedad, por lo que se requiere el desarrollo de competencias necesarias para participar en distintos ámbitos de la vida.

**Pertinencia**, se refiere al grado de significancia y ajustes que la educación logra tener para un universo de personas diversas en cuanto a contextos y culturas, capacidades e intereses,

**Equidad**, cuando se aseguran los aprendizajes en niveles de excelencia, sin que sus resultados reproduzcan las desigualdades de origen de los estudiantes.

**Eficacia y eficiencia**, relacionado con el aseguramiento de los principios de equidad, relevancia y pertinencia en la educación y en la asignación y uso de los recursos para lograr metas.

De acuerdo con Blanco (2008), cuando se habla de calidad se valoran aspectos como la cobertura, conclusión de estudios, deserción escolar, índices de repetición y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Ello requiere del desarrollo de metodologías y contenidos de aprendizaje pertinentes y relevantes, así como de la creación de entornos de aprendizaje seguros e inclusivos, y por supuesto de maestros formados y motivados que puedan llevar a cabo esta serie de requerimientos.

El aumento en los niveles educativos de las personas, conlleva importantes repercusiones para el crecimiento económico y el desarrollo social de un país dado a que es una poderosa herramienta para combatir la pobreza, la exclusión social y la violencia, que mejora el bienestar de las personas y aumenta sus posibilidades de movilidad social, con lo cual se reducen las desigualdades.

La educación de calidad es un medio esencial que empodera a las personas para vivir de una manera digna, en democracia, valorando la diversidad y respetando los derechos humanos. A través de ella se pueden modificar las creencias, valores y costumbres fuertemente enraizados en las personas, canalizándolos hacia la aceptación y el respeto de la diversidad.

### **3.3. Equidad y excelencia educativa, claves para la calidad de la educación inclusiva.**

Lograr una educación inclusiva de calidad, implica alcanzar el equilibrio entre excelencia y equidad (UNESCO, 2008), ya que no se puede concebir que una educación sea de calidad sólo para una minoría de estudiantes cuando hay otros que quedan marginados del derecho de aprender en niveles de excelencia.

En este sentido, Cano (2009) sostiene que la equidad es un componente intrínseco de la calidad, señalando que:

Una educación que no cumpla los principios marcados por la constitución de igualdad de oportunidades, de no discriminación, (...) no podría ser nunca de calidad. Una formación sin equidad no será nunca, por más elevados que sean los resultados académicos medibles de ciertos alumnos, una educación de calidad. (p.199)

Por tanto, lograr la calidad educativa requiere asegurar que todos los alumnos aprendan en niveles de excelencia que les permitan en el futuro tener una participación activa en la sociedad.

Ello sólo será posible en la medida en que los sistemas educativos se tornen más equitativos, es decir, cuando sean capaces de generar políticas de equidad con las cuales logren compensar las desigualdades económicas y sociales que aumentan drásticamente las diferencias en el aprendizaje de los alumnos y con ello minimicen los efectos derivados de las circunstancias personales, familiares y contextuales de los estudiantes, que tanto afectan a su aprendizaje.

En este ámbito, existe una tendencia por confundir los términos equidad con igualdad, ya que ambos están estrechamente relacionados. Sin embargo el concepto de equidad es más amplio pues incluye dos principios antagónicos: el de igualdad y el de diferenciación (Blanco, 2006; UNESCO, 2007). Es decir, para que haya equidad se requiere de un criterio diferenciador que permita ajustar los recursos educativos a las particularidades de cada estudiante permitiéndoles estar en igualdad de condiciones para beneficiarse de sus derechos y de las oportunidades que se les brindan, es decir: “La educación debe tratar de forma diferenciada lo que es desigual en el origen para llegar a resultados de aprendizaje equiparables” UNESCO-OREALC (2007). No se trata de dar lo mismo a todos, sino que dar en función de las necesidades de cada uno.

Lo que se intenta evitar es, que la educación se convierta en un factor más de reproducción de las desigualdades sociales y económicas de origen de los estudiantes, ya que éstas condicionan fuertemente el desarrollo y el logro de la excelencia en sus aprendizajes. Por ende, la educación inclusiva de calidad aboga por el aseguramiento de la equidad de los sistemas educativos en tres dimensiones: los accesos, los procesos y los resultados, de manera que estas circunstancias personales o socioeconómicas de los individuos no impidan el desarrollo de su potencial educativo.

En este sentido, alcanzar la excelencia en los aprendizajes implica que todos los estudiantes, según sus posibilidades, puedan desarrollar al máximo sus potencialidades y las competencias establecidas en el currículo escolar, necesarias para su integración próspera en la sociedad (Marchesi y Martín, 2014, UNESCO, 2008). Para lograrlo, es imprescindible que el apoyo educativo y los recursos se brinden de una manera personalizada a las necesidades de cada estudiante, con el fin de igualar las oportunidades.

Sin embargo, lograr la excelencia de los aprendizajes para todos, supone una mayor exigencia para el logro de la equidad, puesto que son numerosas las evidencias que constatan que los resultados obtenidos por los estudiantes se encuentran fuertemente condicionados por el nivel socioeconómico y cultural de sus familias (Bonal, 2012; Demeris, Childs, y Jordan, 2008; Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu, 2015, MECD, 2013c; Pedró, 2012), es decir, que a

mayor nivel socioeconómico y cultural de las familias, mejores resultados y mayores expectativas educativas para el alumno y viceversa. Revertir esta relación se ha convertido en el mayor desafío para los sistemas educativos inclusivos a nivel mundial.

En el caso concreto de Cataluña, uno de los retos actuales del sistema educativo es combatir las desigualdades entre los resultados de aprendizaje obtenidos por la población de alumnos inmigrantes y los alumnos nativos (Albaigés et al., 2013; Bonal, 2012) como también, la desigual distribución del alumnado inmigrante en las escuelas catalanas, lo que ha acentuado la segregación de este colectivo en los centros educativos de nivel socioeconómico bajo, ocasionado por diferentes motivos como por ejemplo la concentración residencial, la tendencia a la agrupación con sus homólogos, el efecto de huida de las familias autóctonas que buscan escuelas con menos alumnos extranjeros, entre otros (Bonal, 2012), con los consiguientes riesgos educativos y sociales que este fenómeno conlleva.

El desafío que supone combatir las desigualdades educativas, no tiene que ver solo con aplicar un conjunto de medidas técnico pedagógicas, sino que es doblemente complejo ya que, como mencionamos en el primer capítulo, posee un profundo trasfondo social, que explica las influencias de las relaciones de poder que se dan en los centros y en las aulas y que son la base de la estructura que potencia la reproducción social (Murillo, 2008).

Por lo tanto las respuestas surgirán en la medida en que nos cuestionemos “la estructura de la exclusión” (Slee, 2012:161), a través de un cambio en la mentalidad de la sociedad en general y de los gobiernos en particular, que implique un convencimiento genuino del derecho a la igualdad de oportunidades para todos. Este menester quizás explique el por qué medidas como las reformas educativas y la provisión de recursos económicos no han sido suficientes para lograr mejoras en los resultados de aprendizaje de todo el alumnado.

He aquí un *nudo gordiano* al que se enfrentan los sistemas educativos en todo el mundo: el poder armonizar el desarrollo de escuelas democráticas y equitativas dentro de una sociedad neoliberal cuyo modelo se basa en el individualismo, la competencia y la productividad (Santos Guerra, 1999). Asimismo la existencia de leyes, políticas, estructuras de financiación y sistemas políticos fuertemente arraigados que actúan perpetuando el status quo de reproducción de las desigualdades (Fisher et al., 2002; Slee, 2012). Esta enorme contradicción es la principal barrera con que se enfrenta la educación inclusiva, en sus intentos por asegurar la calidad y equidad educativas.

### 3.4. La importancia del rendimiento académico para la inclusión en los aprendizajes.

La influencia que la calidad de la educación tiene en los resultados de aprendizaje y la finalización de los estudios es ampliamente reconocida (UNESCO-OREALC, 2007) y es por ello que el **rendimiento académico** adquiere cada vez más un valor destacado como un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes y, por ende, como una forma de interpretar y controlar la *calidad educativa* (Bonal et al., 2013; González-Ramírez, 2000), además de servir como uno de los indicadores de equidad de los sistemas educativos (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2015), ya que refleja las diferencias en los niveles de logro competencial del alumnado.

Sin embargo, centrarse en los resultados de los estudiantes a menudo conlleva el riesgo de confundir y utilizar el rendimiento académico como un indicador del funcionamiento y la calidad del sistema educativo. Por ello debemos estar conscientes de que las pruebas externas sólo miden un aspecto de la calidad, que son los resultados del sistema y del centro, y que para evaluar la calidad de los centros se requiere considerar otros factores relacionados como son el liderazgo, el clima, el trabajo de los docentes, los procesos que acontecen en el centro y en el aula, y el desarrollo integral del alumnado (Murillo, 2008).

Para la UNESCO la calidad de la educación es una prioridad ya que su influencia es determinante en los resultados de aprendizaje, en los niveles de asistencia y por consiguiente en la finalización de los estudios. Concretamente, el planteamiento de resguardar la calidad educativa apunta a que la escuela debe garantizar resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias esenciales. Con todo, admite que esta focalización presenta algunos sesgos como el “reduccionismo instrumental” (UNESCO-OREALC, 2007) al dejar fuera aprendizajes vitales para el desarrollo integral (afectivo-sociales, creatividad, etc.), defiende la priorización de los conocimientos que garantizan que los estudiantes, al finalizar su formación, tendrán oportunidades laborales que les permitirá una participación activa en la vida económica, social y cultural.

Por tanto, el propósito actual de los sistemas educativos inclusivos trasciende al mero aseguramiento de los accesos a la educación y se enfoca en preparar a los estudiantes para la vida después de la escuela (Loreman, 2013), de manera que los alumnos que egresan de la educación obligatoria, sean capaces de continuar con una formación post obligatoria que los faculte para tener una vida laboral próspera, que contribuya a su independencia y desarrollo personal, preparándolos para enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

Trabajar en esta dirección requiere comprender los factores mayormente asociados al rendimiento académico del alumnado, que sabemos, son múltiples y algunos complejos de controlar solamente desde el ámbito de la educación. Tal es el caso del nivel socioeconómico (OCDE, 2012), reconocido internacionalmente como el factor que tiene mayor incidencia en el rendimiento académico. Afortunadamente, las contribuciones realizadas por investigaciones en el campo de la enseñanza eficaz<sup>41</sup> y de la resiliencia han demostrado que esta gran influencia del entorno social, económico y cultural no es cien por ciento determinante sobre las trayectorias de fracaso y abandono escolar, evidenciando algunos aspectos que posibilitan la obtención de mejores resultados de aprendizaje, aun en casos en que el contexto socioeconómico juega en contra.

En este sentido rescatamos los aportes de la investigación internacional sobre la enseñanza eficaz, que reconoce en los procesos de aula y en el trabajo de los docentes un componente clave para el aprendizaje de los estudiantes, aun cuando estos se encuentren en situación de desventaja. Entre ellos destacan: el clima de aula, el compromiso del docente, las estrategias y recursos didácticos, la preparación y la organización de las lecciones, la gestión del tiempo, la atención a la diversidad, la evaluación y retroalimentación de los aprendizajes, el seguimiento y las expectativas (Murillo, 2016:57).

---

<sup>41</sup> El movimiento de las escuelas eficaces surge con el fin de buscar evidencias de los efectos escolares sobre el rendimiento de los estudiantes, que contrarrestaran los hallazgos del controvertido Informe Coleman (1966) el cual señalaba la escasa influencia de los recursos educativos sobre el rendimiento del alumno y explicaba los fracasos educativos como resultado del contexto sociocultural y de circunstancias personales del estudiante, induciendo consecuentemente a la perpetuación de las clases sociales. Un trabajo pionero del citado movimiento fue el desarrollado por Weber (1971) desde el que surge una primera relación de los factores de eficacia de una escuela que inciden en el rendimiento de los estudiantes. La investigación sobre las escuelas eficaces continúa vigente, pero en la actualidad está orientada en la línea de las conclusiones que afirman los efectos de los procesos escolares y del trabajo de los profesores en el mejoramiento o empeoramiento del rendimiento de los alumnos. Fuente: Cano, 2003 y Murillo, 2003.

Adicionalmente, hay evidencias de que los factores asociados a la resiliencia de los estudiantes han logrado reducir el impacto que las desventajas socioeconómicas tienen sobre el aprendizaje en algunos países (OCDE, 2011b; Roca, 2010). Los aspectos psicológicos que intervienen en la resiliencia son un alto nivel de confianza, de motivación intrínseca y un mayor esfuerzo en el aprendizaje.

Retomando el tema de la investigación de las escuelas eficaces, los estudios realizados en torno a la forma en cómo están organizadas dichas escuelas señalan que presentan una mayor unidad “estructural, simbólica y cultural” y poseen algunos elementos distintivos señalados por Murillo (2008:2):

- a) Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo: sentido de comunidad
- b) Liderazgo educativo
- c) Clima escolar y de aula
- d) Altas expectativas
- e) Calidad del currículo / Estrategias de enseñanza
- f) Organización del aula
- g) Seguimiento de los alumnos y evaluación frecuente
- h) Aprendizaje organizativo / Desarrollo profesional
- i) Compromiso e implicación de la comunidad educativa
- j) Recursos educativos

A pesar de que estos factores han sido obtenidos de investigaciones que se han llevado a cabo en países con características propias, y que por lo tanto impiden una generalización universal, han representado un valioso antecedente en la orientación de la mejora de los centros educativos y de las políticas educativas. El aporte más importante, desde nuestro punto de vista, es que han conformado los cimientos que demuestran que el contexto sociocultural, si bien es una limitante, no es un factor determinante absoluto en el logro de los alumnos, sino que hay un importante margen de acción tanto para la escuela como para el propio alumno.

Por consiguiente, el liderazgo educativo, la organización de la escuela y los procesos de enseñanza tienen mucho que ver con el logro de los alumnos y con la equidad de la enseñanza. Aspectos como la capacidad de los maestros para trabajar colaborativamente, clima de seguridad y apoyo a los estudiantes, currículum y sistema de enseñanza consolidados, establecimiento de relaciones entre el centro, las familias y la comunidad (Fullan, 2011), también

son destacados. En este último punto, existen una serie de estudios que han demostrado una alta correlación entre las expectativas de los padres y el rendimiento académico de sus hijos (CIIMU, 2012; Marchesi y Martín, 2002; Rodríguez, et al., 2012).

De acuerdo al MECD (2013c), además de las características de los centros (geográficas, socioeconómicas, recursos, etc.), existen procesos internos como el grado de autonomía, la eficacia en la gestión de procesos organizativos y educativos, el funcionamiento del equipo docente o el trabajo de aula, etc., que junto con las características de los alumnos (trayectoria escolar, capacidades, esfuerzo, actitudes y motivación) explican los resultados en los aprendizajes.

No cabe duda de que actualmente disponemos de una gran cantidad de variables que influyen en los resultados. Ahora bien, no estamos en condiciones de precisar la intensidad ni la forma en como lo hacen. Lo que si nos interesa es destacar la alta interdependencia de estos factores, lo cual debemos tener muy presente al generar propuestas de mejora.

Dejando de lado el análisis más general, nos centraremos en el sistema educativo catalán y específicamente en el último informe sobre la evaluación externa de primaria del Consell Superior d'Avaluació (2015), donde se indica que la repetición de curso y el nivel de complejidad del centro educativo son las dos variables que más incidencia tienen en los resultados de los alumnos. Mientras que otras variables como el sexo y la titularidad del centro tienen un efecto mucho menor.

En Cataluña se ha evidenciado que el alumnado de primaria que estudia en centros socioeconómicos medio y alto obtiene unos resultados significativamente más altos en las pruebas de competencias que los alumnos de centros de nivel socioeconómico bajo. Y en lo que se refiere a la tasa de repetición, si bien en primaria las tasas de repetición son bajas, los índices aumentan en secundaria, donde de acuerdo a Bonal et al. (2013), Cataluña ocupa el séptimo lugar (entre 25 países), con los niveles de repetición más elevados.

Finalmente, y retomando la perspectiva internacional, queremos resaltar los resultados del estudio realizado por Hanushek y Woessmann publicados en el Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], (2013), ya que añaden al repertorio de factores asociados al rendimiento académico, aspectos como el sistema de rendición de cuentas (aplicación de exámenes externos) que tendrían un efecto positivo y la agrupación del alumnado (la

agrupación homogénea y prematura del alumnado) que repercute de manera negativa en el rendimiento.

En este sentido, nos interesa detenernos en la alusión que estos investigadores hacen a la rendición de cuentas a través de la aplicación de exámenes externos y al efecto positivo que le atribuyen en el rendimiento del alumnado, lo que ha sido contrastado nacional e internacionalmente. Nuestro interés se basa en dos motivos principales, el primero es que la investigación que desarrollamos fundamenta una de sus principales variables en los resultados del rendimiento de una prueba externa y la segunda razón es la necesidad de rescatar los argumentos a favor de las exámenes externas y mitigar las críticas de las que han sido objeto, lo cual no quita nuestro reconocimiento de las limitaciones que estas evaluaciones presentan, pero también representa una cortedad de miras el no reconocer sus potencialidades y poder sacar provecho de ellas.

### 3.4.1. Los exámenes externos por competencias.

---

La forma que los sistemas educativos emplean para la rendición de cuentas son los exámenes externos de las competencias del alumnado. En el ámbito específico de Cataluña, la evaluación externa de competencias es de ámbito internacional (Pruebas PISA, PIRLS y TIMSS)<sup>42</sup> y nacional (pruebas EGD o evaluación de educación primaria y secundaria)<sup>43</sup>. En este último caso, la institución evaluadora en España es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, mientras que en Cataluña, esta función le corresponde al Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de la Generalitat de Catalunya.

---

<sup>42</sup> **PISA**, (Programme for International Student Assessment) aplicación de pruebas estandarizadas para analizar el rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias naturales, de estudiantes de 15 años de edad. Se realiza cada tres años por encargo de la OCDE. Fuente: <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

**PIRLS** (*Progress in International Reading Literacy Study*) y **TIMSS** (*Trends in International Mathematics and Science Study*) son evaluaciones de carácter internacional, llevada a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Miden el rendimiento en comprensión lectora (PIRLS) y en matemáticas y ciencias (TIMSS) del alumnado de 4º de educación primaria, cada cuatro años. Fuente: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pirls.html>

<sup>43</sup> **EGD**, Evaluación General Diagnóstica, de ámbito Estatal español, se realiza cada 3 años a estudiantes de 4º de primaria y 2º de ESO, evalúa competencias lingüísticas, matemáticas y científico-social.

**Evaluación de sexto de primaria y cuarto de ESO**, en el ámbito de Cataluña, se realiza anualmente, y evalúa las competencias lingüísticas (catalán, castellano y lengua extranjera) y matemáticas.

A través de estas evaluaciones, los sistemas no sólo miden el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumnado, sino que obtienen valiosa información interna de los centros y del funcionamiento del propio sistema educativo (Calero, 2013, Marchesi et al., 2014) convirtiéndose en un elemento fundamental para el desarrollo de políticas educativas y también en un facilitador de la investigación educativa.

En el ámbito de la equidad y la eficiencia, la evaluación por competencias es de gran utilidad ya que se centra en la igualdad de logros del alumnado, es decir se interesa por los productos del sistema educativo (Calero, 2012). Además, al comparar los resultados entre distintos países, permite aprender de las experiencias exitosas de otros. Adicionalmente, a la evaluación competencial se le atribuyen efectos positivos en el rendimiento. Estudios como los de Bishop (2006), Hanushek y Woessmann (2011) Woessmann, Luedemann, Schuetz y West (2009) citados en INEE (2013:1), señalan que el rendimiento del alumnado es significativamente mayor en los países donde se utilizan los exámenes externos que en los países en los que no se usan pruebas externas.

Sin embargo, la evaluación externa de las competencias no ha estado exenta de polémica, ya que contrariamente a los argumentos a su favor, existen efectos no deseados como los mencionados por Calero (2013), referidos a:

- los riesgos de que la evaluación se convierta en un fin en sí misma, limitando la enseñanza exclusivamente a los contenidos que se evalúan con el propósito de superar las pruebas;
- otro peligroso efecto es la focalización por parte de los docentes en aquellos alumnos con mayores expectativas de logro, con el consecuente abandono del alumnado con competencias más bajas;
- finalmente el establecimiento de rankings en que se comparan los resultados obtenidos sin considerar importantes factores contextuales e incluso las propias limitaciones metodológicas de las pruebas, puede ocasionar procesos de segregación además de sesgos en las conclusiones que se puedan extraer.

En este sentido, una importante medida que se ha tomado en Cataluña, establecida en la Ley de Educación de Cataluña (LEC), es la prohibición de la difusión de los resultados de las evaluaciones con el fin de evitar los problemas de equidad que el mal uso de los resultados pueda ocasionar a los centros con los resultados más bajos.

Otra de las críticas hacia las evaluaciones del rendimiento se refieren a la valoración exclusiva de competencias instrumentales, dejando de lado otras dimensiones esenciales para la formación de ciudadanos democráticos como son los aspectos actitudinales o habilidades sociales, por ejemplo, además de competencias significativas como la comprensión, el análisis, la comparación, la opinión y la creación (Santos Guerra, 1999). Complementariamente, Marchesi et al. (2014) señalan que otro inconveniente es que no se analizan los factores causales de los resultados lo que, junto a la falta de rigurosidad en la interpretación de los análisis, pone en riesgo la imagen de los países, cuando estos se difunden en los medios de comunicación.

Pero, desde el ámbito de la educación inclusiva, una de las mayores contradicciones de los sistemas de evaluación por competencias, es la exclusión de los alumnos con algún tipo de discapacidad o n.e.e. ya sea de la examinación propiamente tal o de que sus puntuaciones no sean consideradas en los análisis de resultados, Así por ejemplo Schuelka, M. (2013), plantea la exclusión del 5% de estudiantes con discapacidades (intelectuales, funcionales, y los no nativos parlantes con menos de un año de instrucción en la lengua) de las pruebas TIMSS, PIRLS y PISA, que los deja fuera de la “cultura del logro y evaluación educativa”, con las respectivas implicaciones para la política educacional relativas a la equidad y el mantenimiento opresivo a las bajas expectativas con este alumnado.

Tal como lo planteamos anteriormente, si uno de los propósitos de los sistemas educativos inclusivos es brindar una preparación a los estudiantes que maximice sus oportunidades una vez han egresado de la escuela, se justifica con mayor razón la aplicación de un examen de resultados a los estudiantes con n.e.e. no sólo durante su estancia en la escuela (Giné et al., 2009), sino también como lo sugiere Loreman (2013) se necesita examinar las circunstancias de egreso de los estudiantes con n.e.e., lo que proporcionaría información importante para el sistema respecto a los avances en la inclusión en los aprendizajes y en el derecho de aprender.

### **3.5. Investigaciones sobre la relación entre la educación inclusiva y el rendimiento académico.**

En este apartado revisaremos algunos artículos indexados en la base de datos ISI Web of Knowledge, correspondientes a investigaciones que se han llevado a cabo en el tema de la educación inclusiva y su impacto en el rendimiento académico de todo el alumnado, tanto en el ámbito internacional como nacional y que suponen un importante antecedente para este estudio. Si bien hemos dado prioridad a las revistas incluidas en el Journal Citation Report, incluimos también artículos que no se han publicado en revistas indexadas, así como materiales que nos han servido como un valioso antecedente del tema en cuestión.

Entre estos materiales destacamos el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002), originario del Reino Unido, pero reconocido a nivel internacional, como un material que fomenta la investigación acción y los procesos de autoevaluación y reflexión de los centros educativos, para que puedan identificar las barreras para la inclusión y proponer un plan de acción para reducirlas.

- ***Investigaciones relacionadas con el impacto de la inclusión educativa y el rendimiento académico del alumnado.***

El impacto de la educación inclusiva, es un tema que se ha estudiado bastante en el ámbito de las actitudes, de los aspectos sociales y de su incidencia en el alumnado, las familias y el profesorado, sin embargo, los estudios que abordan la relación entre la educación inclusiva y el rendimiento académico de todo el alumnado son bastante escasos (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson, y Gallannaugh, 2007).

De los estudios que relacionan la educación inclusiva con el rendimiento académico, hemos encontrado que se han desarrollado principalmente dos líneas de investigación, una relacionada al rendimiento de todo el alumnado y otra que se centra en el rendimiento del alumno con discapacidad.

- **Estudios en referencia al rendimiento de todo el alumnado.**

En esta línea nos encontramos con el estudio desarrollado por Farrell, et al. (2007) cuyo objetivo fue examinar la relación entre el logro académico y la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares de Inglaterra. La metodología utilizada fue los estudios de caso y el análisis estadístico de las base de datos nacionales con los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas estatales, controlando una serie de variables como: tipo de centro, género, etnia, si tiene beca de comedor escolar gratuito, alumnos con n.e.e.

Los hallazgos indicaron que no existe una relación entre el rendimiento académico y la inclusión a nivel de municipios pero si encontró una pequeña pero significativa relación negativa entre el rendimiento y la inclusión a nivel de escuela, que es más acentuada en nivel de secundaria que en primaria, en que los alumnos de escuelas más inclusivas presentaban rendimientos inferiores que los de escuelas menos inclusivas.

Sin embargo, la conclusión general es que no existe un impacto de la inclusión sobre el rendimiento, lo que sugiere que hay otros factores constitutivos dentro de una escuela que tienen un impacto en los logros académicos promedio de sus alumnos. La parte cualitativa del estudio señala que no existe ninguna evidencia convincente de que la inclusión, así como fue definida, impacte sobre el conjunto de los niveles de rendimiento de las escuelas.

Por tanto, los centros ordinarios no necesitan preocuparse por el potencial impacto negativo sobre los logros académicos de sus alumnos incluyendo a los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas.

Otra investigación llevada a cabo por Ruijs, Van der Veen, y Peetsma, (2010) estudió las diferencias en el logro académico (matemáticas y lengua) y el funcionamiento socio-emocional, de estudiantes sin n.e.e. escolarizados en clases inclusivas y otros escolarizados en entornos tradicionales, atendiendo además a las variaciones según la inteligencia del alumnado sin n.e.e. o según el tipo de n.e.e de los alumnos incluidos, diferenciando entre estudiantes con problemas de conducta, cognitivos y de otro tipo. Los resultados demostraron que no hubo diferencias significativas en el logro académico ni en el funcionamiento socioemocional del alumnado sin n.e.e. escolarizado en entornos inclusivos y no inclusivos, con lo que refuerzan la evidencia científica que apoya la educación inclusiva ya que tampoco se evidencian efectos adversos para los estudiantes sin n.e.e.

Por su parte, Dessemontet y Blesa (2013) evaluaron el impacto de la inclusión de niños con discapacidad intelectual (DI) en aulas de primaria en el rendimiento académico de sus pares sin discapacidad, según los niveles de rendimiento (bajo, medio o alto). Los resultados señalan que no hay una diferencia significativa en el progreso de los alumnos de clases inclusivas y tradicionales, ya sea que estos tuvieran un nivel alto-medio o bajo de rendimiento. Con lo que se concluye que la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en la educación general primaria no tiene un impacto negativo en el progreso de los alumnos sin discapacidad.

La investigación de Cole, Waldron, y Majd (2004), comparó el rendimiento de estudiantes con y sin discapacidad que recibieron enseñanza en clases inclusivas y no inclusivas. Los resultados señalaron que los estudiantes sin discapacidad que recibieron enseñanza en las clases inclusivas, tuvieron un mayor progreso en matemáticas y lectura que aquellos que asistieron a clases tradicionales. Por su parte los estudiantes con discapacidad también tuvieron un mayor progreso en matemáticas y lectura en las clases inclusivas, pero dichas diferencias no fueron significativas.

Frederickson, Dunsmuir, Lang, y Monsen (2004), realizaron un estudio en Reino Unido, basado en entrevistas y grupos focales que abordaron las perspectivas de 107 alumnos, padres y personal de la escuela. Los resultados señalan que todos los participantes reportaron beneficios académicos y sociales positivos con respecto a la inclusión de alumnos con n.e.e en los centros ordinarios. Los maestros identificaron como importantes, el cambio de actitudes y valores y el compartir experiencias entre el equipo. Las preocupaciones principales de los profesores fueron en relación a la organización (planificación, horarios, planes de estudio). Todos los grupos destacaron preocupaciones en temas académicos y sociales, pero los alumnos demostraron mayor preocupación respecto a preocupaciones en temas sociales. Todos los grupos señalaron que el primer indicador de inclusión exitosa era el progreso del alumno: los padres enfatizaron en el progreso académico y los alumnos en el progreso social. Los maestros y los padres identificaron como requisitos previos para la inclusión exitosa, una buena planificación, preparación y el apoyo comunicativo. Se discute la importancia de establecer sistemas eficaces de comunicación para el desarrollo de prácticas inclusivas.

La investigación realizada por Huber et al. (2001), examinó las diferencias entre clases inclusivas y no inclusivas, midiendo el efecto de las prácticas de inclusión sobre el logro académico de los estudiantes de educación general con alto, medio y bajo rendimiento, comparando entre quienes recibieron enseñanza con compañeros sin discapacidad y los que compartieron clases con estudiantes con discapacidad. El currículum inclusivo y los apoyos tuvieron un efecto diferencial, beneficiando a los estudiantes de educación general de bajo rendimiento académico, que tuvieron mayor progreso en lectura y matemáticas que los estudiantes de alto rendimiento. No hubo diferencias en las puntuaciones de lectura entre los estudiantes de clases inclusivas y no inclusivas, pero sí las hubo en matemáticas. Sin embargo el patrón no fue claro, algunas clases inclusivas mostraron menos progreso y otras más progreso en el rendimiento al compararlas con las clases no inclusivas. Por tanto se concluye que la inclusión no tuvo un gran impacto en el rendimiento de los estudiantes sin n.e.e.

Similares resultados encontraron Demeris, et al., (2008), al analizar la relación entre el número de estudiantes con n.e.e y el rendimiento académico en lectura, escritura y matemáticas, de sus compañeros sin dificultades. Los resultados evidenciaron que el rendimiento de los estudiantes sin n.e.e. no se encuentra comprometido por el número de estudiantes con n.e.e. en el aula, tomando en consideración el tamaño de la clase y el nivel socioeconómico de la escuela. Al eliminar estas variables, las puntuaciones promedio de la clase fueron ligera pero significativamente positivas.

Asimismo, los estudios de meta-análisis realizados por Kalambouka, Farrell, Dyson, y Kaplan, (2007), en que se revisaron 27 estudios que relacionaban diferentes aspectos del logro académico y social, en la enseñanza primaria y secundaria, señalaron que el 81% de las evidencias reportaron efectos positivos o neutrales en los estudiantes sin n.e.e. La conclusión final es que la escolarización de alumnos con n.e.e. en escuelas regulares no tiene consecuencias adversas en el logro académico de todos los estudiantes.

Otros estudios basados en la revisión de literatura, como el llevado a cabo por Ruijs y Peetsma (2009), indagaron sobre los efectos de la inclusión en el desarrollo cognitivo y socio-emocional en los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, los resultados mostraron en su mayoría, efectos neutros a positivos de la educación inclusiva en el desarrollo cognitivo, muy pocos encontraron efectos negativos. Sin embargo, señalan que puede haber algunos efectos diferenciales causados por niveles de rendimiento alto o bajo de los estudiantes sin necesidades educativas especiales, pero que no se toman en cuenta en todas las investigaciones. En cuanto

a los efectos socio-emocionales de la inclusión, se concluye que los niños sin n.e.e. tienen menos prejuicios y una actitud más positiva hacia los niños con n.e.e., están más dispuestos a jugar con ellos. Mientras que no se encontraron efectos sociales positivos de la educación inclusiva en los niños con n.e.e., los que se encontraron en una posición social menos favorable que los niños sin necesidades educativas especiales (menos populares, con menos reciprocidad en sus amistades y fueron parte con menos frecuencia de un subgrupo de pares por ejemplo).

Estudios realizados por Loreman (2013), de revisión de literatura, concluyen que la educación inclusiva no tiene ningún impacto negativo en el aprendizaje de los niños con diversas habilidades o de sus pares, las investigaciones revisadas demuestran mejoras en los logros académicos y sociales de todos los niños.

- ***Estudios en referencia al rendimiento del alumnado con discapacidad escolarizado en contextos inclusivos.***

En este ámbito, los estudios de Dessemontet, Bless, y Morin (2012), investigaron los logros de la inclusión en alumnos con discapacidad intelectual, encontrando diferencias en el progreso de alfabetización entre los estudiantes incluidos en escuelas regulares, el cual fue significativamente mayor que el de los alumnos escolarizados en escuelas especiales. No se encontraron diferencias significativas entre el progreso de los dos grupos en matemáticas ni en comportamiento adaptativo.

La investigación de Cosier, Causton-Theoharis, y Theoharis (2013) evidenció una relación positiva significativa entre el número de horas que estudiantes con discapacidad pasan en la educación general y el logro que obtienen en matemáticas y lectura. La población incluyó 1.300 estudiantes dentro de 180 distritos escolares.

Por su parte, Fisher, et al. (2002), a través del análisis de la investigaciones internacionales, examina los beneficios de la educación inclusiva y describe los elementos clave de las prácticas inclusivas. Analizan estudios referidos a la programación de la escuela, la pertenencia y el agrupamiento por capacidades y los resultados de los estudiantes, concluyendo que el enfoque inclusivo tiene mucho que ofrecer para la mejora de los resultados de los estudiantes con discapacidad y que la separación de los estudiantes en entornos especiales, disminuye las probabilidades de volver a incorporarse al aula ordinaria. Señala como un importante aporte de las investigaciones revisadas, el hecho de que los padres prefieren un sistema unificado de

enseñanza en que sus hijos se sientan genuinamente parte de la clase, lo que podría llegar a influenciar la institucionalización de la inclusión, mucho más que los resultados de cualquier otra investigación.

A modo de síntesis, podemos indicar que la mayoría de las investigaciones revisadas nos muestran que los entornos de aprendizaje inclusivos son beneficiosos para los alumnos con y sin discapacidad. Prácticamente no hay estudios que señalen un efecto negativo de la inclusión en el rendimiento académico de los estudiantes con n.e.e. ni en el de sus pares. Por lo demás, parece clara la relación positiva entre la inclusión y el rendimiento académico del alumnado con discapacidad. Aunque también encontramos algunas que evidencian efectos neutros y en una menor cantidad, las que señalan un impacto negativo en el logro académico del alumnado sin discapacidad.

Sin embargo, una importante limitación de los estudios revisados, y que en algunos casos los propios investigadores han reconocido (Cole et al., 2004; Cosier et al., 2013; Farrell 2007; Ruijs et al., 2010), es la limitada definición que realizan de la variable inclusión educativa, reducida al emplazamiento del alumnado con discapacidad o n.e.e. en entornos ordinarios de enseñanza, ya sea referente al número de alumnos con n.e.e. incluidos o al tiempo de permanencia de este alumnado en el aula inclusiva. Dichas investigaciones no contemplan el análisis de los procesos ni de las prácticas inclusivas de los centros.

Desde esta perspectiva, nuestra investigación trata de definir la variable inclusión educativa desde un enfoque menos simplista, poniendo el énfasis en la organización y el funcionamiento de la escuela y en las prácticas de aula. Ello nos permite tomar en consideración indicadores contextualizados que abordan el proceso de inclusión de los centros desde distintas dimensiones.

- **Revisión de materiales para la evaluación de la educación inclusiva.**

- a) **Index for Inclusion**

El *Index for Inclusion* (versión en inglés) o *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (versión en castellano), elaborado por Booth y Ainscow (2002), fue publicada por primera vez en el año 2000 en el Reino Unido y posteriormente ha sido adaptada a otros contextos y traducido a diferentes idiomas.

El objetivo del Index es permitir la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación que hay en los centros educativos a través de procesos de reflexión y autoevaluación de todos los miembros de la comunidad escolar (Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2006a), incluyendo la participación del profesorado, consejo escolar, alumnado y sus familias y otros miembros del centro. Se basa en la metodología de la investigación acción a través de la cual se analiza la situación del centro, se formulan propuestas de mejora y se evalúa el progreso de las innovaciones que se han implementado.

El instrumento considera la revisión de tres dimensiones interrelacionadas: la cultura, política y práctica de las escuelas, cada una de las cuales contempla dos secciones, además de una serie de indicadores que orientan el proceso de reflexión y la identificación de barreras para la inclusión. A continuación explicaremos brevemente cada una de estas dimensiones:

a) Cultura: “*Crear culturas inclusivas*”.

a.1) Construir una comunidad y

a.2) Establecer valores inclusivos.

Esta dimensión hace referencia al desarrollo de creencias, actitudes y valores inclusivos, compartidos por todos los miembros del centro, para crear una comunidad escolar en que todo el alumnado se siente seguro, valorado y es estimulado a obtener altos niveles de logro. Una cultura inclusiva, reconoce la diversidad como una oportunidad para mejorar y se constituye en la guía con la que se definen las políticas y prácticas educativas del centro educativo.

b) Política: “*Elaborar políticas inclusivas*”.

b.1) Desarrollar una escuela para todos.

b.2) Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

La elaboración de políticas inclusivas va dirigida a asegurar la inclusión como un aspecto central del centro, orientada a mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, a través de una concepción del apoyo enfocado en la capacidad del centro para atender la diversidad del alumnado.

c) Prácticas: “desarrollar prácticas inclusivas”.

c.1. orquestar el proceso de aprendizaje

c.2. movilizar recursos

El desarrollo de prácticas inclusivas es la manera en que la cultura y política escolar de la escuela se materializa a través de las actividades de aula y extraescolares, en las que el profesorado organiza los recursos estimulando el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

**Tabla 6**

*Resumen Componentes del Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002)*

DIMENSIONES	SECCIONES	INDICADORES	PREGUNTAS
A. Crear Culturas Inclusivas	A.1 Construir una comunidad	7	78
	A.2 Establecer valores Inclusivos	6	71
B. Elaborar Políticas Inclusivas	B.1 Desarrollar una escuela para todos	6	54
	B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad	9	96
C. Desarrollar Prácticas Inclusivas	C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje	12	151
	C.2 Movilizar recursos	5	48
Total	6	45	498

#### *Aplicación del Index for Inclusion en Cataluña*

Entre los años 2003-2004, se puso a disposición de los centros de Cataluña la primera versión del **Index per a la inclusió** (traducido al catalán), que un año más tarde se digitalizaría en una versión definitiva (Booth y Ainscow, 2005). Desde entonces el Departament d'Ensenyament, contempla el asesoramiento externo a cualquier centro educativo sostenido con fondos públicos para que pueda hacer uso del Index, a través del plan de formación permanente del profesorado.

Las experiencias pioneras del uso del Index per a la inclusió en Cataluña datan desde el año 2003, con cuatro centros de la provincia de Barcelona que se animaron a utilizarlo (Giné et al., 2009). Su aplicación llevó a que más adelante, entre los años 2006 y 2009, se desarrollara una investigación patrocinada por el ICE-UB<sup>44</sup>, con el fin de implantar el uso del Index en diferentes centros y realizar un seguimiento para evidenciar la efectividad de su aplicación. Sin embargo, no se encuentran resultados de este proyecto porque no llegó a finalizar.

<sup>44</sup> ICE-UB, es el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona, organismo que se dedica al perfeccionamiento del profesorado de todos los niveles del sistema educativo, la investigación, la innovación y la renovación pedagógica. (Fuente: <http://www.ub.edu/ice/>).

**b) *Appendix 1 Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada.***

En la línea de investigaciones que han formulado indicadores para valorar la escuela inclusiva, encontramos el estudio de Loreman (2013), el que destacamos por la estructura bajo la que organiza un conjunto muy nutrido de indicadores, que por motivos de espacio no mencionamos aquí. Plantea un modelo de medición en tres niveles insumos (todo lo que el sistema provee para lograr la inclusión), procesos (prácticas escolares) y resultados (de los in-puts y procesos), que permita identificar qué áreas del sistema pueden contribuir o aminorar el logro de una escolarización inclusiva y, a su vez, examinar cada área del modelo de tres diferentes niveles: nivel micro: individuos y salas de clases; nivel meso: escuelas y contextos en los que se opera y nivel macro: sistemas amplios como los organismos gubernamentales locales y nacionales. La disposición de los principales temas se resume a continuación:

**Tabla 7**  
*Resumen de componentes considerados en investigación de Loreman (2013)*

	Componentes		
	In-puts	Procesos	Resultados
<b>Temas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• políticas</li> <li>• desarrollo profesional del personal y formación del profesorado</li> <li>• recursos y finanzas</li> <li>• liderazgo</li> <li>• currículum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• clima</li> <li>• prácticas escolares</li> <li>• prácticas de aula</li> <li>• colaboración y responsabilidad compartida.</li> <li>• apoyo a individuos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• participación</li> <li>• logro del estudiante</li> <li>• los resultados post escolares.</li> </ul>

No cabe duda que las investigaciones y los materiales que hemos revisado en este apartado constituyen un valioso antecedente para tener en cuenta en nuestra investigación, sin embargo, es importante no perder de vista los factores contextuales, en los que tanto se insiste cuando se realizan comparaciones entre sistemas educativos y centros educativos (Marchesi y Martin, 2014). Estos estudios se han desarrollado en escenarios muy diferentes al nuestro, que no sólo difieren en aspectos socioeconómicos, políticos, organizacionales o estructurales (por nombrar algunos), sino que también son sistemas educativos que han ido desarrollando distintas modalidades de inclusión que es necesario no perder de vista.



SEGUNDA PARTE:  
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



## CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el diseño metodológico de este estudio que da respuesta a los objetivos formulados en esta tesis. A continuación explicaremos cómo hemos aplicado el diseño metodológico, para ir desarrollando los dos principales objetivos que nos hemos planteado al comenzar la investigación, los que hemos situado en el contexto educativo catalán focalizado específicamente en dos aspectos centrales de éste.

Por un lado nos ha interesado conocer cómo se está implementando la educación inclusiva, en términos organizacionales y prácticos, en las escuelas públicas de primaria, y poder identificar lo que hemos denominado *grado de inclusión de centro*. Y por otro lado, determinar si existe una relación entre este *grado de inclusión de los centros* y el *rendimiento académico* de todo su alumnado.

Con estas evidencias esperamos conocer el estado de la educación inclusiva en las escuelas catalanas, que den cuenta de las fortalezas y debilidades de sus prácticas, de manera que permitan formular orientaciones contextualizadas que potencien y mejoren el proceso de transformación de los centros hacia un modelo más inclusivo. Por otra parte, confirmar si en el contexto catalán el *grado de inclusión* es o no, uno de los factores relacionados con el rendimiento y nivel de logro competencial.

Desde esta perspectiva, la metodología de investigación considerada más adecuada para reflejar la realidad de inclusión escolar en el contexto catalán, es de corte cuantitativa. Concretamente se ha planteado una investigación de carácter descriptivo y correlacional. Para ello se trabajó con una muestra representativa de centros educativos públicos del territorio de Cataluña facilitados por el Departament d'Ensenyament y el Consell Superior d'Avaluació de la Generalitat de Catalunya, quienes además aportaron información desde sus bases de datos y participaron en todas las etapas de diseño, elaboración y aplicación del cuestionario que fue utilizado como instrumento para la recogida de los datos.

Esta cesión de información se enmarcó en un convenio de colaboración entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y la Universitat de Barcelona, firmado el 28 de mayo del 2014, en el que se establecieron las obligaciones de ambas partes, los procedimientos, la protección de datos y los plazos. Reiteramos el agradecimiento a ambas entidades de la Generalitat ya que sin su colaboración no hubiese sido posible la presente investigación.

#### 4.1. Objetivos del estudio.

El desarrollo de esta investigación se orientó bajo el planteamiento de dos objetivos generales y sus correspondientes objetivos específicos, como se presenta a continuación:

**Objetivo General 1:** Identificar el *grado de inclusión* de los centros públicos de primaria de las zonas urbanas de Cataluña.

*Objetivos Específicos:*

1. Conocer las características principales de los centros educativos en relación a la atención de la diversidad, referidas a la organización, funcionamiento, prácticas desarrolladas y población que atiende.
2. Describir perfiles diferenciales de los centros educativos según el *grado de inclusión* (alto, medio o bajo) y las características de centro.
3. Identificar las prácticas que desarrollan los centros en las dimensiones evaluadas según el *grado de inclusión* y el nivel de complejidad de las escuelas.

**Objetivo General 2:** Determinar la influencia del *grado de inclusión* de los centros educativos de Cataluña en el Rendimiento Académico del alumnado.

*Objetivos Específicos:*

1. Comparar, analizar e interpretar los *resultados académicos* obtenidos por los centros seleccionados.
2. Determinar la incidencia que tiene el *grado de inclusión* de centro, en los *resultados académicos* obtenidos por los alumnos en la prueba externa de 6º nivel de primaria.

## 4.2. Enfoque metodológico

Este estudio ha sido desarrollado bajo una modalidad de investigación cuantitativa no experimental, de tipo descriptiva y correlacional. Descriptiva porque se describe la situación de la educación inclusiva de las escuelas públicas de Cataluña y correlacional porque permite conocer si existe relación entre las variables *de educación inclusiva y rendimiento académico* de los centros.

La metodología cuantitativa se ha elegido dado a que nuestra intención es explicar y medir la variable grado de inclusión de centro y su relación con el rendimiento académico con el fin de descubrir regularidades y realizar generalizaciones probabilísticas de los resultados, que corresponden a los alcances de la aplicación de una perspectiva cuantitativa (Sabariego, 2014). Centrándonos en este objetivo, pretendemos alejarnos de la dicotomía paradigmática de los modelos de investigación (Torrado, 2014 y Corbetta, 2003), para concentrarnos en lo que nos preocupa y en la modalidad que consideramos la más adecuada para alcanzar nuestras metas y contribuir con nuestra aportación a la investigación social.

A su vez, la investigación descriptiva mide conceptos o variables de forma independiente y busca describir un fenómeno determinado especificando sus propiedades más importantes (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010; Mateo, 2014) bajo este enfoque se miden y evalúan de manera independiente una serie de aspectos o dimensiones que conforman el fenómeno a investigar. De acuerdo a Mateo (2014) este tipo de estudios son una opción de investigación cuantitativa de los fenómenos educativos ya que se realizan descripciones precisas y cuidadosas, con implicaciones que no se limitan sólo a la recogida de datos, sino que posibilitan conocer el estado de una situación educativa determinada.

La aplicación del método descriptivo a nuestra investigación, se relaciona al primer objetivo general que nos hemos planteado, ya que el obtener el *grado de Inclusión*, con el que pudimos clasificar a los centros en los niveles alto, medio o bajo de inclusión, nos permitió también describir las prácticas inclusivas desarrolladas en los centros y conocer el estado de la situación actual de las escuelas catalanas respecto a la educación inclusiva.

Por otra parte, dado a que el instrumento utilizado para la recogida de información fue la aplicación de un cuestionario ad-hoc, de modalidad on-line, podemos clasificar nuestra investigación como un estudio de tipo encuesta (Torrado, 2014).

Luego, a través de los datos recogidos con el cuestionario hemos obtenido el *grado de inclusión* de los centros el que hemos correlacionado con el *rendimiento académico*, correspondiente al segundo objetivo general que nos habíamos planteado. La investigación correlacional se vincula a la descripción de relaciones entre dos o más variables (Hernández et al., 2010). Asimismo, lo que finalmente pretendemos en el estudio es determinar si existe o no influencia entre el *grado de inclusión* de los centros educativos de Cataluña y el *rendimiento académico* de todo el alumnado controlando además la variable complejidad de centro. Para ello, nos hemos planteado las siguientes hipótesis:

- Hipótesis: A mayor GI demostrado por un centro educativo, mayor será el rendimiento académico de todo su alumnado.

En la siguiente Tabla, se resume el enfoque metodológico que hemos descrito anteriormente, en el que podemos observar las relaciones entre los diferentes elementos como los objetivos, el tipo de estudio realizado, las técnicas de recogida de información y las variables a medir.

**Tabla 8**  
*Resumen Enfoque Metodológico*

	<b>Objetivo general.</b>	<b>Modalidad de Investigación</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>Técnica de recogida información</b>
<b>INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA</b>	<b>Identificar el grado de inclusión de los centros.</b>	Investigación Descriptiva	Estudio de encuesta	Cuestionario ad-hoc on-line para identificar el grado de inclusión
	<b>Determinar la influencia del grado de inclusión de los centros en el rendimiento académico del alumnado</b>	Investigación Correlacional	Estudio Correlacional	Base de Datos de los centros educativos públicos de Catalunya.*

\* De acuerdo a Convenio nº 12473, del 28 de mayo del 2014, entre Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya y la Universitat de Barcelona.

#### **4.2.1. Definición de las variables de la investigación.**

De acuerdo a Hernández, et al. (2010:93) “una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse”. En esta investigación relacionamos las siguientes variables: las características de los centros, el *grado de inclusión* de centro, el *rendimiento académico* y la complejidad de centro. A continuación explicamos cada una de ellas:

- **Características de los centros:** Esta variable está conformada por los datos generales de los centros públicos otorgados por el Departament d'Ensenyament, respecto a la matrícula de centro, alumnado con dictamen y el número de población de la zona donde se ubica el centro.
- **Grado de inclusión de centro (GI):** se define como una clasificación de los centros educativos, de acuerdo a los niveles de consolidación alcanzado en los procesos de implementación de prácticas inclusivas en el centro en las siguientes dimensiones: organización de centro, clima inclusivo de centro, organización de aula, apoyo pedagógico, participación con la comunidad y formación permanente.

La variable GI ha sido categorizada en tres niveles de consolidación de los procesos inclusivos que se desarrollan en el centro, cuyas definiciones son las siguientes:

- **GI alto:** el centro evidencia un predominio de prácticas inclusivas que se desarrollan de manera sistemática.
- **GI medio:** el centro evidencia una serie de prácticas inclusivas pero que no representan a una mayoría, ya que también se evidencian prácticas menos inclusivas o segregadoras.
- **GI bajo:** el proceso de transformación del centro está en sus niveles iniciales, ya que predominan las prácticas no inclusivas con tendencia a la segregación.

En el apartado dedicado a la presentación del Cuestionario ad hoc se explica el proceso seguido de operativización de la variable inclusión y la identificación de los tres grados anteriormente presentados.

- **Rendimiento académico:** Para la variable rendimiento académico hemos considerado los resultados obtenidos por los centros en la prueba de evaluación externa, realizada cada año por el Departament d'Ensenyament con el fin de comprobar que, una vez finalizada la educación primaria, los alumnos de sexto de primaria han adquirido las competencias y conocimientos básicos en lengua catalana, lengua castellana y matemática<sup>45</sup>, que favorecerá su transición a la educación secundaria.

---

<sup>45</sup> Desde el año 2010, la prueba también evalúa la competencia lingüística en lengua extranjera (inglés o francés), que no han sido consideradas en este estudio por su reciente incorporación.

En la competencia lingüística catalana y castellana se evalúa la comprensión lectora, expresión escrita y ortografía. La prueba de competencia matemática evalúa la comprensión, el uso y la relación de los números, la aplicación de conocimientos sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad y la resolución de problemas.

El Departament d'Ensenyament (2016b) determina que rendir esta prueba es un derecho y un deber para todos los estudiantes de sexto de primaria. Sin embargo, quedan excluidos de esta evaluación aquellos alumnos de procedencia extranjera con incorporación de menos de dos años al sistema educativo catalán, sin dominio suficiente de la lengua de la prueba, como también los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad que repercuten en un grave desfase del aprendizaje y alumnos que no pueden asistir al centro por causa de enfermedad grave.

De todas maneras, existe la posibilidad de que algún estudiante, que se encuentre en alguna de las situaciones de excepción, no pueda hacer la prueba en condiciones ordinarias, pero si la podría hacer con adaptaciones. En estos casos, podrá realizar algunas o todas las pruebas, con una corrección interna o externa, de manera de contar con una valoración más cualitativa que se adapte a sus circunstancias.

La adaptación de la aplicación de las pruebas para el alumnado con déficit visual o auditivo (que dispongan de un Plan Individualizado) está a cargo del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Además, aquellos alumnos con diagnóstico de discapacidad auditiva o visual, TDAH o dislexia, se les otorgará 15 minutos adicionales para la realización de cada una de las pruebas.

- **Nivel de Complejidad de Centro** es un índice elaborado por la Subdirección General de Inspección de Educación<sup>46</sup>, con el que se clasifica a los centros educativos según un conjunto de variables que proporcionan mayor o menor dificultad para gestionar un centro y para obtener buenos resultados. De acuerdo al Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014a:138) los indicadores para determinar la complejidad son:
  - Condiciones socioeconómicas de las familias del centro.
  - Diversidad significativa (alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad y específicas derivadas de situación socioeconómica desfavorecida), alumnos de nueva incorporación inferior a los dos años.

---

<sup>46</sup> Nos hemos basado en la clasificación de los niveles de complejidad facilitados por el Departament utilizada en el año 2012. Actualmente la clasificación ha cambiado y ha pasado de tres a cinco categorías.

- Movilidad del alumnado y del profesorado.
- Ausencias del alumnado por trimestres y ausencias del profesorado que no genera sustituciones.
- Demanda de escolarización en nivel p3 y en primer año de ESO.

De acuerdo a estas variables, los centros son clasificados según su tipología en tres niveles, como se muestra en la **Tabla 9**.

**Tabla 9**  
*Tipología de centros por nivel de complejidad*

VARIABLES	TIPOLOGÍAS DE CENTROS		
	Tipología A	Tipología B	Tipología C
<b>Condiciones Socioeconómicas de las familias</b>	Mayoritariamente de clase alta o media	Mayoritariamente clase media y trabajadora bien situada	Mayoritariamente de clase trabajadora
<b>Diversidad del alumnado</b>	Escasa o nula presencia de alumnos con n.e.e.	Existencia de alumnos con n.e.e tanto de tipo físicas como sociales	Presencia importante de alumnado con n.e.e. social
<b>Movilidad del profesorado</b>	Gran estabilidad	Situación de movilidad media	Situación de movilidad media
<b>Movilidad del alumnado</b>	Poca movilidad	Situación de movilidad media	Situación de movilidad media
<b>Ausencias del profesorado</b>	Sin ausencias	Alguna incidencia de ausencia del profesorado	Alguna incidencia en ausencias del profesorado
<b>Ausencias del alumnado</b>	Nulo absentismo por falta de cuidado de la familia	Existencia de casos de absentismo	Existencia de casos de absentismo
<b>Demanda de preinscripción</b>	Demanda por sobre la oferta	Demanda ajustada a la oferta en general (no rechaza)	Baja demanda de plazas escolares por parte de las familias

\*Fuente: Información facilitada por el Departament d'Ensenyament en el marco del Convenio.

### 4.3 Datos descriptivos de la población y muestra

Con el fin de tener una mayor aproximación a la realidad y al objeto de estudio, en el siguiente apartado revisaremos algunos elementos más destacados del contexto, como también analizaremos los datos descriptivos de la población y de la muestra de los cuales disponemos, centrándonos en aquellos que nos faciliten una mayor comprensión de las variables del estudio y de las asociaciones que podamos encontrar entre ellas.

#### **4.3.1. Breve descripción del contexto de estudio.**

---

La educación en Cataluña, es regulada por la Ley de Educación de Cataluña (LEC) 12/2009 del 10 de julio, de rango autonómico, que se basa en criterios de equidad, excelencia y corresponsabilidad de todos los centros sostenidos con fondos públicos, y resguarda la atención a la diversidad del alumnado en favor de la igualdad de oportunidades, la cohesión social y la educación inclusiva.

Las opciones de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales son preferentemente la escuela ordinaria, las unidades de educación especial en centros ordinarios, la escolarización compartida entre escuela ordinaria y especial y los centros de educación especial (Decreto 299/1997), labor que se efectúa gracias a una vasta red de apoyos para la atención de la diversidad y a un gran despliegue de actuaciones inclusivas que el sistema educativo lleva desarrollando desde hace un tiempo en conjunto con diversos servicios y administraciones públicas.

El sistema educativo catalán es sostenido y regulado por el Gobierno de la Generalitat de Catalunya. Está conformado por centros educativos clasificados de acuerdo a su titularidad en públicos, privado-concertado (centro privado con financiamiento público) o privado (de financiación exclusivamente privada).

La educación se organiza por etapas que van desde la educación infantil (0 y 6 años), educación primaria (6 y 12 años), educación secundaria obligatoria ESO (entre los 12 y 16 años), educación secundaria postobligatoria (bachillerato y formación profesional de grado medio), formación profesional de grado superior y educación universitaria. La escolarización se considera un derecho constitucional y por tanto, el Gobierno garantiza la gratuidad y obligatoriedad educativa para todo el alumnado hasta los 16 años.

Nuestro estudio se desarrollará puntualmente con aquellos centros de educación primaria de titularidad pública, de las zonas urbanas de Cataluña, cuyos datos descriptivos se explican a continuación.

### 4.3.2. Datos descriptivos de la población

La población desde la que se obtuvo la muestra para esta investigación, corresponde a un total de 1.126 escuelas públicas de primaria, de las zonas urbanas de los siguientes Servicios Territoriales del Departament d'Ensenyament de Catalunya: Baix de Llobregat, Catalunya Central, Barcelona Comarques, Consorci d'Educació de Barcelona, Girona, Lleida, Maresme-Vallès Oriental, Tarragona, Terres de l'Ebre y Vallès Occidental.

Sin embargo, como resguardo de confidencialidad, desconocemos los nombres y ubicación de los centros por lo que, no podemos identificar a que zona específica pertenece cada uno. Por este motivo, limitamos la información a la distribución de éstas de acuerdo al número de habitantes del censo de la población del año 2013, el cual se ha dividido en cuatro tramos, como se muestra en la **Tabla 10**.

**Tabla 10**

*Distribución de la población total de centros según el número de habitantes de la zona geográfica donde están ubicados*

Hábitat	Frecuencia	Porcentaje
>100.000 hab.	355	31,52%
10.001-100.000 hab.	476	42,27%
10.000-1.001 hab.	292	25,93%
<=1.000 hab.	3	0,26%
<b>Total</b>	<b>1126</b>	<b>100%</b>

Las escuelas invitadas a participar son aquellas que cuentan con un número igual o mayor a 10 alumnos que se han sometido a las pruebas de sexto de primaria durante los años 2011-2012 y 2013 y que, por lo tanto, poseen resultados en las competencias de lengua catalana, lengua castellana y matemáticas, durante este periodo.

Como hemos explicado anteriormente, otra variable que controlamos es la complejidad de los centros<sup>47</sup>. A continuación, en la

**Tabla 11** mostramos la distribución de la población de acuerdo a los niveles de complejidad. Información que corresponde al curso escolar 2012-2013.

<sup>47</sup> Para la descripción de la población total sólo hemos tenido en cuenta información sobre hábitat y complejidad, ya que otros datos como la matrícula total de centro o el número de alumnos con dictamen sólo se entregó para los centros participantes.

**Tabla 11***Distribución de población total por niveles de complejidad*

Nivel de Complejidad	Cantidad	Porcentaje
Alto	258	22,9%
Medio	799	70,96%
Bajo	69	6,1%
<b>Total de centros</b>	<b>1126</b>	<b>100%</b>

### 4.3.3. Datos descriptivos de la Muestra.

El instrumento fue enviado a la totalidad de la población de escuelas urbanas y públicas de primaria (1.126 centros), con el fin de asegurar el mínimo de respuestas requerido, obteniendo finalmente las respuestas de un total de 618 centros, de los cuales, 3 fueron eliminados por presentar errores en la codificación, con lo que la muestra depurada quedó establecida en 615 centros (con un error muestral máximo del 2,7%, y un nivel de confianza del 95%).

La distribución de la muestra definitiva según los niveles de complejidad, se presenta en la **Tabla 12**, en la que podemos apreciar que la participación es de alta representatividad para cada uno de los niveles, abarcando valores que son iguales o superior al 50%. Además la distribución conseguida por la muestra, de manera aleatoria, mantiene la proporción de la distribución de la población según los niveles de complejidad.

**Tabla 12***Distribución de la muestra participante en función del Nivel de Complejidad*

Nivel de Complejidad	Población	Muestra	Porcentaje de participación	Distribución de la Población respecto al total de la Población	Distribución de la Muestra respecto al total de la muestra
Alto	258	150	58,14%	22,91%	24,39%
Medio	799	431	53,94%	70,96%	70,08%
Bajo	69	34	49,27%	6,13%	5,53%
<b>Total por Centros</b>	<b>1126</b>	<b>615</b>	<b>54,62%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

La distribución de la muestra de acuerdo al número de habitantes de la zona geográfica donde se encuentra ubicada (hábitat) se concentra en un 44,2% de centros situados en zonas con un

número de habitantes entre 10.001 y 100.000 habitantes, de acuerdo al censo del año 2013. En la **Tabla 13** se puede apreciar, nuevamente, la representatividad de la muestra.

**Tabla 13**  
*Distribución de la muestra participante en función del Hábitat*

Hábitat	Población	Muestra	Porcentaje de participación	Distribución de la Población Respecto al total de la Población	Distribución de la Muestra Respecto al total de la muestra
>100.000 hab.	355	184	51,08%	31,52%	29,90%
10.001-100.000 hab.	476	272	57,10%	42,27%	44,20%
10.000-1.001 hab.	292	158	54,10%	25,93%	25,70%
<=1.000 hab.	3	1	33,33%	0,26%	0,20%
<b>Total</b>	<b>1126</b>	<b>615</b>	<b>54,62%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Para el posterior análisis de resultados, hemos seleccionado, además, algunos de los datos referidos a características de los centros, que fueron entregados por la Generalitat (ver **Tabla 30**) ya que consideramos que podrían tener una relación significativa con el *grado de inclusión* de un centro, estos son: la matrícula total y el alumnado con dictamen.

La distribución de la muestra según la matrícula total de centro de acuerdo a las tres categorías propuestas se presenta en la *Figura 1*. Además, entre el 69% y 70% de los centros participantes, señala que tiene una media aproximada entre 10 y 26 alumnos en cada curso de primaria.

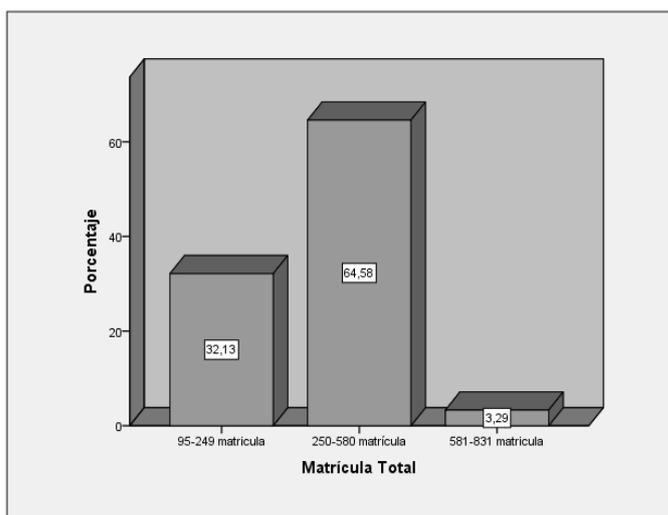


Figura 1: Distribución de la muestra por matrícula total

Respecto al número de casos de alumnado con dictamen que atiende en las cuatro categorías propuestas se presenta en la Figura 2. La mayoría de centros de la muestra (un 67,7%) concentra entre 1 y 7 casos de alumnos con dictamen.

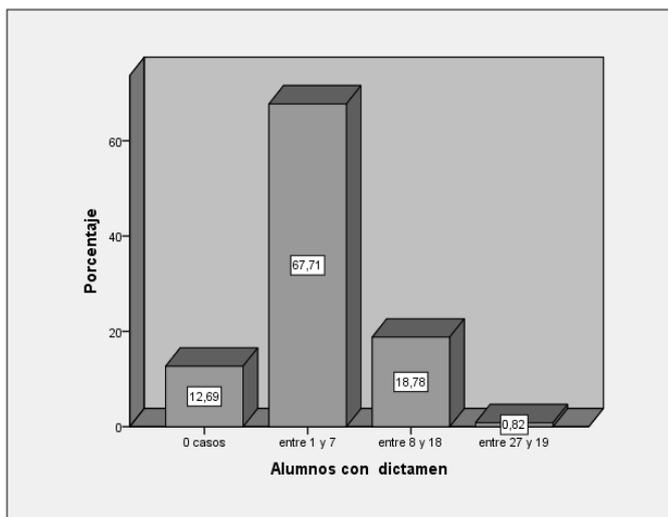


Figura 2: Distribución de la muestra según el alumnado con dictamen

Finalmente señalamos que la totalidad de centros de la muestra, el 72,4% señaló haber tenido algún cambio importante durante los últimos tres cursos escolares. De estos centros, el 52,8% señaló haber tenido un cambio de dirección, las modificaciones en la línea metodológica fueron señaladas en un 41,1%, de los centros y las modificaciones del proyecto educativo por el 27,1%.<sup>48</sup>

#### 4.4. Procedimientos de recogida de información

El proceso de recogida de la información se ha desarrollado combinando dos fuentes de información que se utilizan en investigación social (Corbetta, 2003), que se denominan:

- *Datos primarios*, recogidos con instrumentos elaborados por el propio investigador. En nuestro caso, corresponde a la información recogida en el Cuestionario que diseñamos para medir el *grado de inclusión* de las escuelas.

<sup>48</sup> Dado que los centros podían señalar más de una alternativa a la vez, la suma de los porcentajes de respuestas no da un total de 100%.

- *Datos secundarios*, recopilados por otros investigadores o instituciones, corresponde a información que ya existe y que fue utilizada para un propósito diferente al de nuestra investigación, como lo es la Base de Datos proporcionada por el Departament d'Ensenyament de Catalunya, que hemos utilizado en este estudio.

En los siguientes apartados se detalla el proceso llevado a cabo para la recogida de datos en ambas instancias.

#### **4.4.1. Instrumento de medición: Cuestionario.**

---

El instrumento de medición utilizado fue un cuestionario ad-hoc, de aplicación on-line, elaborado específicamente para conseguir nuestro objetivo de investigación referido a identificar el *grado de inclusión* de los centros, dada la inexistencia de una base de datos con información respecto a la organización, funcionamiento y prácticas de implementación de la educación inclusiva en las escuelas públicas de Cataluña.

En este apartado explicaremos en detalle, el desarrollo de todo el proceso, desde la fase del diseño hasta la validación del instrumento, que contó con la colaboración del Departament d'Ensenyament de Catalunya, en todas sus fases.

##### **4.4.1.1. Diseño y aplicación**

---

El cuestionario diseñado se tituló: *Qüestionari del perfil inclusiu de les escoles de primària de Catalunya* (Traducido al castellano: Cuestionario del perfil inclusivo de las escuelas de primaria de Cataluña), elaborado con el objetivo de recoger datos para identificar el Grado de Inclusión y describir las prácticas inclusivas de las escuelas públicas de primaria de Cataluña.

Por ello el instrumento recoge una serie de aspectos relacionados con la organización, el funcionamiento y las prácticas educativas que se desarrollan en las escuelas, estructurados en seis dimensiones con sus respectivos indicadores por cada una.

#### **4.4.1.2. Diseño del Instrumento**

---

La elaboración del cuestionario implicó un proceso sistemático, de profunda reflexión y revisión, que requirió de un tiempo considerable desde el momento de su planeación hasta su aplicación definitiva. En la elaboración del instrumento tuvimos en cuenta las siguientes fases propuestas por Torrado (2014:241):

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

Ello significó una fase previa de revisión bibliográfica, análisis de estudios previos y un proceso de diálogo y reflexión conjunta entre el equipo investigador y quienes colaboraron con esta etapa de la investigación, como los miembros del equipo del Departament d'Ensenyament, algunos directores y profesores de centros públicos de Cataluña, que trabajan en escuelas bajo una línea inclusiva, quienes fueron de gran aportación.

Partimos con la consolidación de los principales elementos teóricos que fundamentan la educación inclusiva y con la definición de aquellos conceptos básicos relativos al tema en estudio, apoyándonos para ello en una exhaustiva revisión bibliográfica referida a la educación inclusiva de acuerdo a los planteamientos internacionales (desarrollados en los capítulos precedentes), que fueron complementados con el análisis de investigaciones previas que han estudiado la educación inclusiva y el rendimiento académico (analizadas en el capítulo 3) y que, posteriormente contrastamos con las políticas y legislación vigente que regulan la atención de la diversidad en Cataluña, con cuyos elementos fuimos configurando una visión macro y micro de lo que se entiende por educación inclusiva y de cómo se está implementando en las escuelas a nivel local.

El contraste de ambos panoramas (macro y micro) nos permitió ir configurando el perfil inclusivo de centro a través de la determinación de las dimensiones que lo conformarían para posteriormente realizar una cuidadosa selección de aquellos indicadores que nos permitirían describir de una manera más completa y sintética y menos arbitraria, la variable referida a la educación inclusiva en un centro. Tarea que no estuvo exenta de dificultades dado a que esta variable representa una definición compleja y de carácter multidimensional, como lo hemos ido explicitando a lo largo de todo este trabajo.

Por lo demás, este proceso previo implicó una profunda reflexión y revisión entre el equipo de investigación, respecto al alcance e idoneidad de los indicadores y las respectivas preguntas a utilizar, para cuya tarea resultó de gran practicidad la revisión de instrumentos y materiales existentes creados para orientar procesos auto-evaluativos respecto a la inclusión en los centros escolares o que intentan recoger aspectos específicos de la educación inclusiva y la atención a las n.e.e. (Black-Hawkins, 2010, Booth y Ainscow, 2002, Denham, A., s.f., Cushing, Carter, Clark, Wallis y Kennedy, 2009; Durán, Giné y Marchesi, 2010; Education Review Office, 2012; Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual [FEAPS], 2009; Loreman, T., 2013; “*McGill Inclusive Education Questionnaire*” s.f.; Pathways to inclusión s.f.; Valls, 2011), de los cuales seleccionamos aquellos indicadores que se ajustaban en mayor medida a la realidad del contexto de estudio.

En esta selección también fue relevante el análisis de la bibliografía de referencia internacional y nacional en el ámbito de la educación inclusiva como numerosa documentación de la UNESCO y obras de destacados autores que definen y describen la educación inclusiva (Ainscow, 2001, 2003a, Blanco, 2004, 2008, 2011; Echeita, 2006a, 2008; Giné et al., 2009; Marchesi et al., 2002, 2003; Parrilla, 2002; Stainback y Stainback, 2004), desde los que fuimos configurando lo que para nosotros conforma el perfil inclusivo de centro, que quedó compuesto finalmente por seis dimensiones y 43 indicadores.

Algunos referentes teóricos y/o normativos que abordan específicamente las dimensiones son:

- Organización de centro: Booth y Ainscow, 2002; Marchesi, 2004b.
- Clima inclusivo: Booth y Ainscow, 2002; Llei 10/2010, del 7 de maig, d’acollida de les persones immigrades i de les retornades a Catalunya; Stainback y Stainback, 2004.

- Organización del aula: Cifuentes, Torrego, y Siles, 2012; Fisher et al., 2002; Ministerio de Educación de España, 2011; Puigdemívol et al., 2010; Pujolàs, 2004; Valls, 2012; Villa y Thousand, 2004.
- Apoyo pedagógico: Fisher et al., 2002; Porter, 2003a; Rodríguez, et al., 2012.
- Participación con la comunidad: Llei 18/2003, del 4 de juliol, de suport a les famílies (Art. 30.1, 32.2 y 45); Llei 12/2009 d'educació LEC (Art. 27); Llei 14/2010, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (Art. 37, 40 y 104); Elboj et al., 2002; Ministerio de Educación de España, 2011; Rodríguez et al., 2012.
- Formación permanente: Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació LEC. (Art. 110); Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. (Art. 37.3 y 104); Unesco, 2009.

No cabe duda que en esta elección hemos dejado fuera una serie de aspectos relacionados con la educación inclusiva, como por ejemplo los factores actitudinales y socio-afectivos, decisión que no ha sido tomada por considerarlos de menor importancia, sino que, por el contrario, creemos que dada su complejidad requiere de instrumentos adicionales, que además no pueden ser respondidos sólo por una persona representativa del centro.

Por otra parte, los planteamientos técnicos y orientaciones teóricas de expertos fueron fundamentales a la hora de construir el instrumento y planear la logística de su aplicación de manera de asegurar el mayor número de respuesta de los centros y de disminuir al máximo los factores de sesgo que pudieran atentar contra la calidad de la información recogida. En este sentido tuvimos especial cautela sobre elementos como “la forma y el contenido de las preguntas, su orden y la forma en que se presenta” los que, de acuerdo a Ruiz (2009:98) condicionan el cuestionario.

Una vez redactadas las preguntas, se adaptó el vocabulario y se realizó la traducción idiomática al catalán y fueron necesarias exhaustivas revisiones (Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995), con el fin de asegurar un redactado simple y conciso que disminuyera las ambigüedades de comprensión para las personas a interrogar.

Se utilizaron preguntas cerradas, con alternativas de respuesta, lo que implicó un mayor tiempo de elaboración para el equipo investigador, pero un menor esfuerzo para los encuestados, además de permitir mayor facilidad en la codificación y en su análisis dado a que con esta técnica se reduce la ambigüedad de respuestas (Hernández et al., 2010). Las posibilidades de respuesta fueron puntuadas una a una diferencialmente y las puntuaciones totales fueron categorizadas por cada ítem agrupándose en tres categorías de acuerdo al Grado de Inclusión en Alto (3 puntos), Medio (2 puntos) y Bajo (1 punto), como se explica más adelante.

El cuestionario se elaboró para ser respondido principalmente por el Director del centro o, en su defecto, por cualquier otro miembro del equipo directivo, pues son quienes poseen una visión global del funcionamiento, organización y prácticas del centro escolar y se encuentran en condiciones de responder a la totalidad de las preguntas, sin la necesidad de requerir de otra persona, ni de buscar información en fuentes externas al conocimiento que el respondiente maneja del centro. De esta manera, pretendíamos asegurar la practicidad del instrumento y por ende la obtención de una mayor cantidad de respuestas por parte de las escuelas.

La modalidad de administración escogida fue la on-line, pues se ajustaba a nuestros propósitos de abarcar a una amplia muestra sin que esto implicase ningún coste económico para los investigadores, además de la facilidad y rapidez en la administración, de las posibilidades de alcanzar una profundidad considerable de los datos y de acceder a poblaciones de difícil acceso. Sin embargo, las encuestas por internet tienen una importante limitación referida a la baja tasa de respuesta (Hernández et al., 2010; Torrado, 2014) factor que intentamos disminuir al máximo tomando algunas consideraciones que se explican más adelante, en el apartado *4.4.1.4 aplicaciones del instrumento*.

En el esquema presentado en la **Figura 3**, se presentan las fases del diseño del instrumento con el que recogimos los datos.



Figura 3: Esquema del proceso de diseño del Instrumento

#### 4.4.1.3. Características Generales del Instrumento

Finalmente el cuestionario quedó organizado en 6 dimensiones interdependientes entre sí: Organización del centro, clima inclusivo de centro, organización del aula, apoyo escolar, participación con la comunidad y formación permanente.



Figura 4: Dimensiones del Instrumento

El cuestionario consta de un total de 44 preguntas de variedad de respuesta: alternativas, valoraciones por escala y selección múltiple, diferenciando entre aquellas preguntas que son clave para determinar el *grado de inclusión* de centro (27 ítems), y las que nos permitirán describir el *grado de inclusión* de centro (16 ítems) más 1 pregunta referida a cambio importante en el centro que nos permite describir la muestra (ver Anexo en el CD).

A continuación presentamos una tabla resumen con las dimensiones, sub-dimensiones, descriptores y la distribución de ítems.

**Tabla 14**

*Esquema resumen de principales elementos del Cuestionario*

DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIONES	DESCRIPTORES	Nº ÍTEMS
<b>1. Organización del Centro.</b>	Características organizacionales y de funcionamiento inclusivo del centro.	Nº alumnos/ nº de líneas/criterios de distribución del alumnado/ valoración del nivel de inclusión de centro/barreras para la inclusión en el centro (infraestructura, recursos humanos y materiales, formación, compromiso y trabajo docente, liderazgo, clima y convivencia, currículum y evaluación, redes comunitarias, características y compromiso familias, actitud alumnado)	5 ítems: 1-5 (3 preguntas clave)
<b>2. Clima inclusivo de centro.</b>	Políticas organizacionales y de acogida del centro, representación del alumnado, medidas para resolver conflictos. Carácter inclusivo del centro.	Plan de acogida para el alumnado/planteamiento de los derechos y deberes de los estudiantes y de las normas de buena convivencia/ medidas para reducir el absentismo, los conflictos y el bullying/ plan de acciones de acogida para el profesional nuevo en el centro/ difusión del carácter inclusivo del centro/valoración del clima inclusivo del centro.	9 ítems: 6-15 (4 preguntas clave)
<b>3. Organización del aula.</b>	Características de la distribución del alumnado y participación de adultos dentro del aula.	Distribución predominante de los alumnos dentro del aula/criterios de agrupación/distribución del alumnado con problemas de comportamiento y con dificultades de aprendizaje/identificación de adultos dentro del aula/frecuencia del trabajo de dos adultos en el aula	6 ítems: 16-21. (6 preguntas clave)
<b>4. Apoyo Pedagógico</b>	Descripción del apoyo pedagógico.	Participación en la decisión de dar apoyo/agentes que proporcionan el apoyo/momento y lugar del apoyo/ apoyo fuera del aula/apoyo entre iguales/uso de protocolos escritos para el seguimiento del alumnado con más dificultades.	7 ítems: 22-28 (5 preguntas clave)
	Rol del profesorado de educación especial.	Documentos que expliciten el trabajo de la MEE./tiempo de intervención dentro del aula ordinaria/frecuencia de sus funciones dentro del aula ordinaria.	3 ítems: 29-31 (1 pregunta clave)
	Plan individualizado PI.	Niveles de participación de los miembros en el PI	1 ítem: 32 (1 pregunta clave)
<b>5. Participación con la Comunidad Educativa.</b>	Voluntariado/familia/ Comunidad	Composición del voluntariado, protocolos y grados de participación del voluntariado/participación de las familias/participación del centro con la comunidad.	6 ítems: 33-38 (4 preguntas clave).
<b>6. Formación Permanente.</b>	Formación y reflexión.	Porcentaje de docentes que han recibido formación/actividades de formación del centro hacia la comunidad/espacios para la reflexión docente.	5 ítems: 39-43 (3 preguntas clave)

#### 4.4.1.4. Aplicación del Cuestionario

El procedimiento de convocatoria de los centros para participar en el estudio, se llevó a cabo a través del Departament d'Ensenyament <sup>49</sup> quienes previamente al envío del cuestionario informaron en una reunión de directores de centros, del estudio que se estaba llevando a cabo entre la Universitat de Barcelona con la colaboración del Departament d'Ensenyament, al que todos los centros públicos de la zona urbana de Cataluña estarían invitados a participar de manera voluntaria y anónima.

Con la finalidad de asegurar la mayor participación de los centros, se programaron estratégicamente las fechas de aplicación previendo que fueran periodos de menor carga laboral en las escuelas, así como también se contó con la posibilidad de realizar un recordatorio a aquellos centros que no habían contestado el cuestionario a partir de la segunda semana desde su envío, tal como es sugerido (Rincón et al., 1995). El sistema de recordatorio, aumentó considerablemente la participación de las escuelas en las dos ocasiones en que se utilizó llegando a una participación definitiva de 615 centros.

Las aplicaciones a las que se sometió el instrumento se resumen en la siguiente tabla:

**Tabla 15**

*Resumen de las aplicaciones del Cuestionario*

Momento de Aplicación	Modalidad de administración	Objetivo	Fechas de aplicación
Fase de diseño	Papel	Revisar aspectos relativos a la claridad de las preguntas, vocabulario, redacción, tiempo de respuesta, entre otros.	15-05-2014
Aplicación piloto	On-line	Realizar el estudio de validez y fiabilidad del instrumento.	27-06-2014 al 16-07-2014
Aplicación definitiva	On-line	Obtener los datos para identificar el GI de los centros participantes.	16-01-2015 al 06-02-2015

#### 4.4.1.5. Procedimientos de validación del instrumento

El cuestionario ha sido sometido a los procedimientos que garantizan [1] la validez, capacidad del instrumento para medir la variable que pretende medir [2] confiabilidad, relacionada a la consistencia y coherencia de los resultados y [3] objetividad, grado de permeabilidad del instrumento a los sesgos del investigador, considerados los requisitos esenciales de cualquier instrumento de medición (Hernández et al., 2010), que revisaremos en los puntos siguientes.

<sup>49</sup> El correo electrónico donde se explican los objetivos de la investigación y se anima a la participación voluntaria de los centros se puede ver en el Anexo 5 del CD.

#### 4.4.1.5.1. Estudio de la Validez del Cuestionario

---

##### A. Análisis Técnico del Cuestionario por parte de expertos.

---

Para validar el cuestionario se recurrió al juicio de un grupo de seis expertos conformados, en su mayoría, por profesionales externos a la Universitat de Barcelona. En su elección consideramos varios criterios: pertenecer a Instituciones de reconocido prestigio, poseer una trayectoria profesional en temas relacionados con la inclusión educativa, haber trabajado con personas con discapacidad, haber impartido docencia y/o realizar investigación en la línea de la educación inclusiva, educación especial y la atención a la diversidad.

La validación por parte de expertos, se llevó a cabo en dos fases, una primera fase preparatoria, en que dos jueces revisaron el contenido de las preguntas de acuerdo al objetivo de la investigación: “identificar el carácter inclusivo de los centros escolares de primaria de Cataluña”. Y en la segunda fase, seis jueces revisaron nuevamente el contenido de las preguntas y valoraron la pertinencia de la puntuación asignada a cada una con la que posteriormente se realizará el cálculo del *grado de inclusión* de centro, el formato utilizado en ambas fases de la validación se puede ver en los Anexos 1 y 2 del CD. A continuación explicamos cómo se efectuó la validación por parte de los jueces expertos.

##### A.1. Validación de contenido

---

En una fase previa de validación, participaron dos jueces expertos, quienes revisaron cada una de las preguntas y respuestas del cuestionario y entregaron una primera sugerencia de corrección del instrumento en su globalidad. Una vez que el cuestionario fue modificado de acuerdo a las sugerencias de estos dos jueces y según los criterios de los miembros del equipo de investigación, se solicitó una segunda revisión incorporando a 4 revisores más, quienes realizaron un análisis de la relevancia de cada una de las preguntas que consideramos claves para determinar el *grado de inclusión* del centro educativo, diferenciándolas de aquellas preguntas que sólo describen el funcionamiento y las prácticas de la escuela. El resultado de la validación de contenido se representa en la **Tabla 16**.

Tabla 16

Resumen de la validación de contenido: grado de acuerdo en la clasificación de preguntas clave y descriptivas

DIMENSIÓN	ITEM DE PREGUNTAS RESUMIDAS	COINCIDENCIA DE ACUERDO PREGUNTA CLAVE/DESCRIPTIVA	COMENTARIOS
1. Organización del Centro	1. Media aproximada de alumnos.	-	
	2. Criterio de distribución del alumnado en los niveles. **	100%	
	3. Evaluación interna de la Inclusión. **	100%	
	4. Personas que participan en evaluación de inclusión de centro.	100%	
	5. Dificultades del centro para la inclusión. **	100%	
2. Clima inclusivo de centro	6. Efectividad del plan de acogida para el alumnado recién llegado.	100%	
	7. Acciones de acogida del alumnado recién llegado. **	100%	
	8. Acciones de representatividad, autodirección y expresión del alumnado.	100%	
	9. Instancias que generan los Derechos y deberes estudiantiles.	100%	
	10. Instancias que generan las Normas de buena convivencia.	100%	
	11. Efectividad de medidas del centro para reducir el absentismo. **	100%	
	12. Efectividad del plan convivencia en la resolución de conflictos.	83%	No hay observaciones.
	13. Disposición de un programa específico para casos de bullying. **	83%	1 juez señala que no es indicador de inclusión.
	14. Difusión del carácter como escuela inclusiva. **	50%	No hay observaciones.
	15. Valoración clima inclusivo del centro.	100%	
3. Organización del aula	16. Organización del alumnado en aula. **	100%	
	17. Criterio de agrupación alumnado en aula. **	100%	
	18. Distribución del alumnado con problemas comportamiento. **	100%	
	19. Distribución del alumnado con dificultades de aprendizaje. **	100%	
	20. Frecuencia de intervención de 2 o más adultos en aula. **	100%	
	21. Identificación de adultos que intervienen en aula. **	67%	1 juez señala que es más importante conocer la función.
4. Apoyo Pedagógico	22. Niveles de participación en la determinación del alumnado que debe recibir apoyo pedagógico.	67%	2 jueces sugieren que sea clave.
	23. Identificación de personas que otorgan Apoyo pedagógico al alumnado con DA <sup>50</sup> o discapacidad. **	67%	
	24. Momento y lugar en que se da apoyo pedagógico al alumnado con DA o discapacidad. **	100%	
	25. Situaciones de apoyo pedagógico fuera del aula dentro del horario lectivo.	67%	2 jueces sugieren que sea clave.
	26. Utilización del apoyo pedagógico entre iguales. **	100%	
	27. Uso de protocolos escritos para seguimiento de alumnado que recibe apoyos adicionales. **	83%	No hay observaciones.
	28. Identificación de personas que participan en el seguimiento de alumnado con DA o discapacidad. **	100%	
	29. Documentación de centro que explicita la Intervención de MEE.	100%	
	30. Porcentaje de tiempo de intervención de MEE en aula ordinaria.	83%	1 juez sugiere que sea clave
	31. Funciones de MEE en aula ordinaria. **	100%	
	32. Grados de participación de diferentes miembros de la comunidad escolar en el PI. **	67%	No hay observaciones
	5. Participación con la Comunidad Educativa	33. Conformación del voluntariado. **	83%
34. Protocolos escritos en que se explicitan aportación de voluntarios.		100%	
35. Actividades de participación de voluntariado en el centro.		100%	
36. Actividades de participación de familias en el centro. **		83%	1 juez complementaría las opciones de respuesta.
37. Conformación de la Comisión de atención a la diversidad. **		100%	
38. Participación del centro con la comunidad educativa. **	100%		

<sup>50</sup> DA: dificultad de Aprendizaje.

<b>6. Formación permanente</b>	39. Plan de acogida para maestros de incorporación reciente.	100%	
	40. Acciones de acogida para maestros de incorporación reciente.**	100%	
	41. Porcentaje de docentes con formación en inclusión.	83%	1 juez sugiere que sea clave.
	42. Formación interna temas inclusión comunidad escolar.**	83%	No hay observaciones.
	43. Espacios de reflexión sobre la práctica de maestros.**	100%	

(\*\*) Utilizado para distinguir las preguntas que son clave.

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

Finalmente, el resto de preguntas se mantienen sin modificación, ya que el porcentaje de desacuerdo es mínimo y concuerda con el criterio del equipo de investigación.

## A.2. Validación del cálculo del Grado de Inclusión del centro

Esta validación consistió en recoger el grado de acuerdo entre los revisores expertos respecto a las puntuaciones asignadas a cada ítem, a partir de los valores propuestos. Y también validaron los intervalos propuestos para la puntuación total asignada a los grados de inclusión alto, medio y bajo (ver Anexo 3 del CD). Los resultados esta validación, se representan en la **Tabla 17**.

**Tabla 17**

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

DIMENSIÓN	ITEM DE PREGUNTAS RESUMIDAS	COINCIDENCIA DE ACUERDO	COMENTARIOS
<b>1. Organización del Centro.</b>	2. Criterio de distribución del alumnado en los niveles.	71%	
	3. Evaluación de la inclusión de centro	100%	
	5. Dificultades del centro para la inclusión.	83%	
<b>2. Clima inclusivo de centro.</b>	7. Acciones de acogida del alumnado recién llegado.	80%	
	11. Efectividad de medidas del centro para reducir el absentismo.	72%	
	13. Disposición de un programa específico para casos de bullying.	100%	
	14. Difusión del carácter como escuela inclusiva.	80%	
<b>3. Organización del aula.</b>	16. Organización del alumnado en aula.	100%	
	17. Criterio de agrupación alumnado en aula.	83%	
	18. Distribución del alumnado con problemas comportamiento.	97%	

	19. Distribución del alumnado con dificultades de aprendizaje.	97%	
	20. Frecuencia de intervención de 2 o más adultos en aula.	100%	
	21. Identificación de adultos que intervienen en aula.	83%	
<b>4. Apoyo Pedagógico.</b>	23. Identificación de personas que otorgan Apoyo pedagógico al alumnado con DA o discapacidad.	76%	
	24. Momento y lugar en que se da apoyo pedagógico al alumnado con DA o discapacidad.	100%	
	26. Utilización del apoyo pedagógico entre iguales.	100%	
	27. Uso de protocolos escritos para seguimiento de alumnado que recibe apoyos adicionales.	100%	
	28. Identificación de personas que participan en el seguimiento de alumnado con DA o discapacidad.	72%	
	31. Funciones de MEE en aula ordinaria.	100%	
<b>5. Participación con la Comunidad Educativa.</b>	32. Niveles de participación de los miembros en el PI.	98%	
	33. Conformación del voluntariado.	97%	
	36. Actividades de participación de familias en el centro.	40%	Se sugiere asignar puntuaciones diferenciadas a cada respuesta.
	37. Conformación de la Comisión de atención a la diversidad.	80%	
	38. Participación del centro con la comunidad educativa.	100%	
<b>6. Formación permanente.</b>	40. Acciones de acogida para maestros de incorporación reciente.	92%	
	42. Formación interna temas inclusión comunidad escolar.	92%	
	43. Espacios de reflexión sobre la práctica de maestros.	83%	

Como podemos apreciar en la **Tabla 17**, existe una alta coincidencia (sobre el 70%) por parte de los revisores, en la mayoría de las preguntas exceptuando la pregunta número 36 de la quinta Dimensión: Participación con la Comunidad Educativa, ya que los jueces sugieren otorgar un puntaje diferenciado para cada respuesta (para las que se asignaba un 1 indistintamente), de acuerdo a la relevancia que supone cada una como indicador del Grado de Inclusión de centro. La puntuación final asignada es la siguiente:

Pregunta nº36: Indiqueu en quines activitats les famílies participen en el centre: (poden ser múltiples respostes)

Pje Modif	Pje Anterior	Opciones de respuesta
1	1	Entrevistes per rebre informació del procés educatiu dels seus fills .
1	1	Col · laboren en activitats extraescolars o del centre, ( actes- celebracions , sortides) .
4	1	Col · laboració en activitats d'ensenyament (suport a alumnat amb dificultats d'aprenentatge o aNIVELació de coneixements )
2	1	Participació en activitats de reflexió i millora del funcionament del centre.
2	1	Activitats de formació.

### A.2.1. Estandarización de puntajes

En el apartado anterior explicamos que a cada ítem se le asignó una puntuación diferenciada de acuerdo al nivel de inclusión que cada respuesta representa. Con el fin de facilitar un posterior tratamiento de los datos se estandarizaron las puntuaciones finales de cada ítem en tres niveles según los *grados de inclusión* previamente establecidos (**Tabla 18**). Es decir se convirtieron todas las puntuaciones absolutas a los valores 1, 2 o 3 como se muestra en las tablas que van desde la **Tabla 19** a la **Tabla 24**.

Dada la naturaleza de los datos, hemos empleado la curva de normalidad orientativamente para establecer los límites máximos y mínimos entre intervalos, de la siguiente manera:

**Tabla 18**

*Tramos de Porcentajes establecidos para las puntuaciones estandarizadas*

Grado de Inclusión	Puntuación Estandarizada	Tramos de porcentajes
Alto	3	entre el 70 y 100%
Medio	2	entre el 31 y 69%
Bajo	1	entre el 0 y 30%

A continuación presentamos las puntuaciones definitivas para cada una de las preguntas clave, de acuerdo a los ajustes sugeridos por los jueces.

La lectura de las tablas de izquierda a derecha comienza con el número de cada pregunta, seguido de la puntuación absoluta asignada a la pregunta y luego los tres niveles de puntuación de acuerdo al grado de inclusión que le corresponde a cada intervalo de puntajes absolutos, los puntajes totales se calculan sumando los valores absolutos transformados a los puntajes por grado de inclusión. Para una mejor comprensión, hemos agrupado los intervalos de puntuación en función de las dimensiones.

**Tabla 19**

*Puntuación Dimensión Organización de Centro*

1. Organización del Centro		Grado de Inclusión		
Nº Pregunta	Puntuación absoluta mín-máx	Alto=3	Medio=2	Bajo=1
2	1-3	3	2	1
3	1-3	3	2	1
5	0-102	3 (102-71)	2 (70-31)	1 (30-0)
<b>TOTAL PTJE. ESTANDARIZADO</b>		9-7	6-4	3-0

**Tabla 20**  
*Puntuación Dimensión Clima Inclusivo de Centro*

2. Clima Inclusivo de Centro.		Grado de Inclusión		
Nº Pregunta	Puntuación absoluta mín-máx	Alto=3	Medio=2	Bajo=1
7	1-7	3 (7-6)	2 (5-3)	1 (2-1)
11	1-3	3	2	1
13	1-3	3	2	1
14	0-6	3 (6-5)	2 (4-2)	1 (1-0)
<b>TOTAL PTJE. ESTANDARIZADO</b>		12-9	8-5	4-0

**Tabla 21**  
*Puntuación Dimensión Organización del Aula*

3. Organización del Aula.		Grado de Inclusión		
Nº Pregunta	Puntuación absoluta mín-máx	Alto=3	Medio=2	Bajo=1
16	0-3	3	2	1 (1-0)
17	1-3	3	2	1
18	1-3	3	2	1
19	1-3	3	2	1
20	1-9	3 (9-7)	2 (6-3)	1 (2-1)
21	1-7	3 (7-6)	2 (5-3)	1 (2-1)
<b>TOTAL PTJE. ESTANDARIZADO</b>		18-13	12-7	6-0

**Tabla 22**  
*Puntuación Dimensión Apoyo Pedagógico*

4. Apoyo Pedagógico.		Grado de Inclusión		
Nº Pregunta	Puntuación absoluta mín-máx	Alto=3	Medio=2	Bajo=1
23	1-7	3 (7-6)	2 (5-3)	1 (2-1)
24	1-3	3	2	1
26	1-3	3	2	1
27	1-10	3 (10-8)	2 (7-4)	1 (3-0)
28	1-8	3 (8-6)	2 (5-3)	1 (2-1)
31	0-18	3 (18-13)	2 (12-6)	1 (5-0)
32	0-27	3 (27-19)	2 (18-9)	1 (8-0)
<b>TOTAL PTJE. ESTANDARIZADO</b>		21-15	14-8	7-0

**Tabla 23**  
*Puntuación Dimensión Participación con la Comunidad Educativa*

5 Participación con la Comunidad Educativa.		Grado de Inclusión		
Nº Pregunta	Puntuación absoluta mín-máx	Alto=3	Medio=2	Bajo=1
33	0-5	3 (5-4)	2 (3-2)	1 (1-0)
36	1-10	3 (10-8)	2 (7-4)	1 (3-1)
37	0-3	3	2	1 (1-0)
38	1-6	3 (6-5)	2 (4-2)	1
<b>TOTAL PTJE. ESTANDARIZADO</b>		12-9	8-5	4-0

**Tabla 24**  
*Puntuación Dimensión Formación Permanente*

6 Formación Permanente.		Grado de Inclusión		
Nº Pregunta	Puntuación absoluta mín-máx	Alto=3	Medio=2	Bajo=1
40	1-7	3 (7- 6)	2 (5- 3)	1 (2-1)
42	0-4	4	2 (3- 2)	1 (1-0)
43	1-4	4	2 (3- 2)	1
<b>TOTAL PTJE. ESTANDARIZADO</b>		9-7	6-4	3-0

**Tabla 25**  
*Resumen puntuación por Dimensiones*

Dimensión	Puntuación Mín-Máx	Intervalos			Nº Preguntas
		Alto 3	Medio 2	Bajo 1	
1. Organización del centro	0-9	9-7	6-4	3-0	2-3-5
2. Clima inclusivo de centro	0-12	12-9	8-5	4-0	7-11-13-14
3. Organización del aula	0-18	18-13	12-7	6-0	16-17-18-19-20-21
4. Apoyo Pedagógico	0-21	21-15	14-8	7-0	23-24-26-27-28 31-32
5. Participación con Comunidad Educativa	0-12	12-9	8-5	4-0	33-36-37-38
6. Formación permanente	0-9	9-7	6-4	3-0	40-42-43

**Tabla 26**  
*Cálculo del Grado de Inclusión Total de un Centro*

Grado de Inclusión Total	Puntuación Mín-Máx	Total Preguntas
Alto	81-56	<b>27 PREGUNTAS</b>
Medio	55-25	
Bajo	24-0	

## B. Estudio de la Estabilidad del Cuestionario

Para el estudio de la estabilidad del cuestionario, se realizó una aplicación piloto del instrumento en el período comprendido entre junio y julio del 2014. La selección de la muestra estuvo a cargo de los miembros colaboradores del Departament d'Ensenyament y del Consell Superior d'Avaluació de la Generalitat de Catalunya, quienes convocaron a 170 centros, escogidos aleatoriamente, a responder el cuestionario.

Del total de centros convocados, 90 respondieron y 5 centros cometieron errores en las claves de acceso, por lo que se consideró una muestra real de 85 centros, lo que equivale al 50% de la muestra piloto inicial, distribuyéndose en los 3 niveles de complejidad<sup>51</sup> como se muestra en la **Tabla 27**.

**Tabla 27**

*Distribución de la muestra piloto por niveles de complejidad*

Nº total de centros que respondieron	Nivel de Complejidad			Total
	Alto	Medio	Bajo	
<b>Muestra piloto N</b>	18	60	7	85
<b>Porcentaje</b>	21,2%	70,6%	8,2%	100%

### B.1. Pruebas de estabilidad, Chi-cuadrado.

El estudio de la fiabilidad del cuestionario ha estado condicionado a la naturaleza de las variables y a su medición. Se ha considerado oportuno analizar la estabilidad de cada una de las preguntas clave, mediante el método test-retest. Dada la imposibilidad de pasar nuevamente el cuestionario a la misma muestra piloto, tal como recomienda el método seleccionado, se ha procedido a subdividir la muestra en dos sub-muestras manteniendo presente los niveles de complejidad como características de las mismas, conformándose como se muestra en la **Tabla 28**.

<sup>51</sup> Nivel de Complejidad: Agrupación de los centros según el Departament d'Educació de acuerdo a su nivel de complejidad, entendido como un conjunto de variables combinadas (condiciones socioeconómicas de las familias del centro, diversidad del alumnado, movilidad y ausencias del profesorado y del alumnado y la demanda de preinscripción), que proporcionan una mayor o menor dificultad para gestionar el centro y para obtener buenos resultados.

**Tabla 28**

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

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

La prueba estadística utilizada para determinar el grado de estabilidad de las preguntas es el Chi-cuadrado cuyos resultados demuestran una situación de estabilidad en la totalidad de las preguntas analizadas, ya que el grado de significación es mayor que el margen de error elegido ( $\alpha = 0,05$ ).

En el siguiente gráfico, representamos a modo de ejemplo la estabilidad de la pregunta n°3.

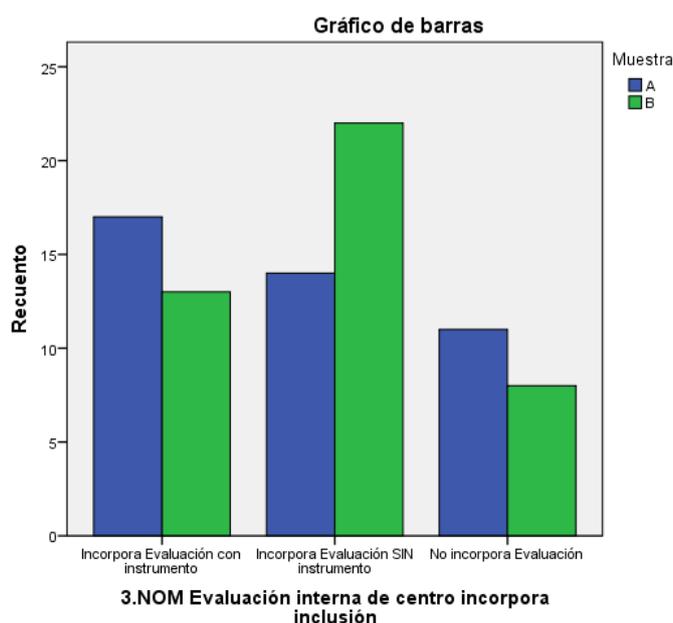


Figura 5: Gráfico con las respuestas de las muestras A y B para la pregunta 3

En esta pregunta, los valores obtenidos para Chi-cuadrado y significancia respectivamente fueron:

$$X^2 = 2,753 \quad \text{Sig} = 0,250.$$

Estos resultados nos informan de una situación de estabilidad de la pregunta ya que sus valores se encuentran sobre 0,05, considerado como el límite de aceptación.

## B.2. Pruebas de estabilidad, Alfa de Cronbach.

Otra prueba estadística utilizada fue el Alfa de Cronbach. Para el cálculo se usaron los intervalos 1, 2 y 3 establecidos para los grados de inclusión bajo, medio y alto respectivamente, de todas las preguntas, de esta manera se unificaron las respuestas de las preguntas clave, lo que nos permitió hacer este cálculo estadístico.

El resultado arrojó un Alfa de Cronbach de 0,723; el cual es una fiabilidad aceptada de acuerdo a los estándares establecidos (Ver Anexo 6 del CD).

En la **Tabla 29** se presenta el análisis de las preguntas clave, que demuestra para cada una, que la medición es estable y consistente.

**Tabla 29**

*Resultado del Alfa de Cronbach para las preguntas clave estandarizadas*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P2 estandarizada	50,91	28,967	,269	,714
P3 estandarizada	51,11	27,715	,438	,699
P5 estandarizada	50,95	30,141	,283	,714
p7 estandarizada	50,79	29,502	,313	,711
P11 estandarizada	50,42	31,152	,039	,729
P13 estandarizada	51,52	30,562	,182	,719
p14 estandarizada	51,66	28,632	,409	,704
P16 estandarizada	50,69	27,643	,438	,699
P17 estandarizada	50,88	29,034	,316	,710
P18 estandarizada	51,18	30,147	,108	,730
P19 estandarizada	50,78	29,557	,194	,721
P20 estandarizada	51,29	30,662	,277	,716
P21 estandarizada	51,36	30,020	,304	,713
P23 estandarizada	51,64	29,806	,317	,712
P24 estandarizada	51,18	28,599	,200	,726
P26 estandarizada	51,18	29,004	,351	,708
P27 estandarizada	50,96	30,082	,142	,725
P28 estandarizada	51,09	31,253	,030	,729
P31 estandarizada	51,22	29,914	,274	,714
P32 estandarizada	51,40	30,624	,216	,718
P33 estandarizada	52,18	31,433	,100	,723
P36 estandarizada	51,66	29,085	,369	,707
P37 estandarizada	52,20	31,233	,234	,720
P38 estandarizada	51,20	28,924	,433	,704
P40 estandarizada	51,48	30,229	,280	,714
P42 estandarizada	52,16	31,425	,091	,723
P43 estandarizada	51,02	28,142	,401	,703

#### 4.4.2. Datos secundarios: Base de Datos del Departament d'Ensenyament de Catalunya.

Otra fuente de información utilizada en este estudio fueron las bases de datos facilitadas por la Generalitat de Catalunya, que a través del Departament d'Ensenyament y el Consell Superior d'Avaluació, nos entregó información relativa a: [1] determinadas características de los centros y [2] los resultados obtenidos por los centros participantes, en la prueba de sexto de primaria durante los años 2011-2012 y 2013.

El detalle de la información se puede ver en la **Tabla 30**. Sin embargo, para el análisis de los datos hemos utilizado sólo aquella información que consideramos como un factor determinante para los objetivos de nuestro estudio.

**Tabla 30**

*Detalle de la información proporcionada por la Generalitat de Catalunya*

<b>Información</b>	<b>Breve descripción</b>
<b>Nº de escuelas</b>	Número total de escuelas que se someten a la prueba de sexto de primaria.*
<b>Niveles de complejidad.</b>	Condiciones socioeconómicas de las familias del centro, diversidad del alumnado, movilidad y ausencias del profesorado y del alumnado y demanda de preinscripción.*
<b>Hábitat.</b>	Número de habitantes censados.*
<b>Matrícula total</b>	Número total de alumnos matriculados en los centros.*
<b>Nº de alumnos con dictamen</b>	Número de alumnos con necesidades educativas especiales.*
<b>Plantilla docente</b>	Número total de docentes del centro.*
<b>Nº maestros especialistas</b>	Profesores especialistas en audición y lenguaje, pedagogía terapéutica, educación especial.*
<b>Resultados prueba de sexto de primaria</b>	Medias obtenidas por los centros en lengua catalana, lengua castellana y matemáticas.**

\* Información correspondiente al año 2013.

\*\*Información correspondiente a los años 2011-2012 y 2013.

Sin duda la accesibilidad que hemos tenido a la base de datos de la Generalitat nos ha permitido beneficiarnos de las ventajas atribuidas al análisis de datos secundarios: ahorro de tiempo, costos y esfuerzos en la obtención de una gran amplitud de información (Heinemann, 2003), cuya validez y fiabilidad se encuentra mayormente garantizada por tratarse de información obtenida desde una evaluación llevada a cabo por un organismo gubernamental. Sin embargo una de las desventajas de trabajar con datos secundarios es que el investigador no tiene control sobre el proceso de recopilación de los datos y por lo tanto existen limitaciones en el alcance de la información (Corbetta, 2003). Las repercusiones de estas desventajas en el caso de nuestro estudio fueron principalmente dos:

- De acuerdo a protocolos de confidencialidad establecidos por la Generalitat en resguardo de la identificación de los centros, se restringió información referida a la localización de los centros, variable que posee un fuerte componente socio-cultural y que podría ser de gran utilidad en la interpretación de los resultados.
- Debido a que determinados estudiantes con n.e.e. derivadas de discapacidad con grave desfase del aprendizaje, de ingreso tardío o que padecen enfermedad grave, quedan excluidos de la evaluación de sexto de primaria, no contamos con ningún tipo de información que compruebe la adquisición de las competencias mínimas por parte de este colectivo más vulnerable. Lo que se contradice con las directrices internacionales hacia el fortalecimiento de una educación inclusiva de calidad para “todo” el alumnado.

#### 4.5. Análisis de los datos

El análisis de los datos se ha efectuado utilizando el programa estadístico informático IBM®SPSS 2.0 (Statistical Package for the Social Sciences), que se ha elegido porque permite efectuar análisis estadísticos complejos con datos de gran magnitud, además de ser de mayor familiaridad para el investigador.

Previo a la creación de un archivo en SPSS, hemos preparado una matriz de datos en Excel, en la que hemos depurado la muestra y codificado las respuestas obtenidas en el cuestionario de acuerdo a las puntuaciones previamente establecidas. Posteriormente importamos la planilla Excel desde el SPSS y comenzamos a preparar la base de datos, partiendo por la definición de las variables (nombre, etiquetas, valores, medidas, recodificación, etc), complementada con la información de la base de datos del Departament d’Ensenyament, que fue codificada para facilitar su posterior tratamiento estadístico, de la siguiente manera:

**Tamaño de los centros**, clasificación realizada en función del número de matrícula total, que oscila entre 95 y 831 alumnos.

<b>Matrícula</b>	<b>Codificación</b>
<b>581-831</b>	<b>3</b>
<b>250-580</b>	<b>2</b>
<b>95-249</b>	<b>1</b>

**El hábitat de los centros**, agrupación de acuerdo a intervalos por número de habitantes de las zonas donde se encuentran ubicadas las escuelas.

Número de Habitantes	Codificación
> 100 mil	1
Entre 10.001-100.000	2
Entre 10.000-1.001	3
<= 1.000	4

**El número de alumnos con dictamen**, realizada de acuerdo a intervalos según el número de alumnos.

Nº Alumnos Dictamen	Codificación
27- 19	4
8-18	3
1-7	2
0	1

**Nivel de complejidad**, realizada de acuerdo a los tramos de complejidad.

Nivel de Complejidad	Codificación
alta	3
media	2
baja	1

Una vez preparada la base de datos en el programa SPSS, procedimos a la aplicación de diferentes pruebas estadísticas. La elección del procedimiento más adecuado ha dependido del propósito de su aplicación y de las características de los datos, como se muestra en la **Tabla 31**, en la que explicamos brevemente cada una de las pruebas estadísticas empleadas en relación con los objetivos de la investigación.

**Tabla 31**

*Resumen de los análisis estadísticos aplicados en función de los objetivos de la investigación*

Objetivo General	Objetivo Específico	Análisis estadístico	Descripción de los análisis estadísticos
Objetivo General 1 y 2.	Validar el instrumento de recolección de datos.	Juicio de expertos	Se utiliza la valoración y opinión de un grupo de personas expertas en el tema, que emiten un juicio respecto al contenido de los ítems del instrumento. (Torrado, 2014)
		Chi cuadrada $X^2$	Se utiliza para evaluar la hipótesis de la relación y diferencias de dos variables categóricas (Hernández et al., 2010). En este caso se buscó que no hubiese diferencias entre ambas muestras.
		Alpha de Cronbach	Es una medida de consistencia interna usada para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición. Utiliza una fórmula que arroja un coeficiente que establece grados de fiabilidad: si es 0,25 es baja; 0,50 es media; 0,75 aceptable y 0,90 elevada. Trabaja con variables ordinales o de razón (Hernández et al., 2010).
1. Identificar el <b>Grado de inclusión de los centros públicos de primaria de las zonas urbanas de Cataluña.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las características principales de los centros educativos, referidas a organización, prácticas desarrolladas, población que atiende.</li> <li>- Describir perfiles diferenciales de los centros educativos según el Grado de Inclusión (alto, medio o bajo).</li> <li>- Identificar las prácticas que desarrollan los centros en las dimensiones evaluadas según el Grado de Inclusión y el nivel de complejidad de las escuelas.</li> </ul>	Tabla de contingencia	Permiten describir dos o más variables conjuntamente. Al convertir las frecuencias observadas en porcentajes (Hernández et al., 2010) que pueden ser analizados respecto al total de la muestra, de las filas o de las columnas.
		Chi cuadrada $X^2$	Se utiliza para evaluar la hipótesis de la relación y diferencias de dos variables categóricas (Hernández et al., 2010).
		Análisis de las medias ( $\bar{x}$ )	Es una medida de tendencia central, en que se calcula el promedio aritmético de una distribución que se aplica a mediciones por intervalos o de razón (Hernández et al., 2010).
		Desviación Estándar ( $DS$ )	Dispersión de las puntuaciones respecto a la media, se utiliza con variables de intervalos o de razón.
2. Determinar la influencia del <b>Grado de Inclusión de los centros educativos de Cataluña en el Rendimiento Académico del alumnado.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un estudio de la distribución muestral.</li> <li>- Comparar, analizar e interpretar los resultados académicos obtenidos por los centros seleccionados.</li> <li>- Determinar la incidencia que tiene el Grado Inclusivo de Centro, con los resultados académicos obtenidos por los alumnos en la prueba de 6º nivel.</li> </ul>	Kolmogórov-Smirnov (K-S)	Prueba no paramétrica utilizada para determinar si los datos se ajustan o no a una distribución normal (Visauta, 2007).
		Correlaciones Prueba de Spearman o coeficiente $r_s$ de Spearman	Determina las correlaciones entre variables que se utiliza en datos ordinales o de intervalo que no satisfacen la condición de normalidad. (Visauta, 2007)
		Chi cuadrada $X^2$	Se utiliza para evaluar la hipótesis de la relación y diferencias de dos variables categóricas (Hernández et al., 2010).

En las pruebas de correlaciones utilizadas,  $X^2$  y  $r_s$  de Spearman, el resultado se interpreta de acuerdo al nivel de significancia, que corresponde a la probabilidad de cometer un error al probar la hipótesis de relación entre variables o estimar ciertos parámetros (Hernández et al., 2010), siendo los niveles más comunes el 0,05 y el 0,01. En nuestro análisis, consideramos un nivel de significancia de 0,05, que significa que la probabilidad de que la correlación sea verdadera es del 95% y la probabilidad de error es menor que el 5%.

TERCERA PARTE:  
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN



## CAPÍTULO 5: RESULTADOS DEL GRADO DE INCLUSIÓN DE LOS CENTROS

El análisis de los resultados se ha realizado en función de los objetivos que nos planteamos en esta investigación y, por lo tanto, ha quedado estructurada en dos temas principales que corresponden a los objetivos generales uno y dos respectivamente. El capítulo de resultados que presentamos a continuación, se relaciona con el primer objetivo que nos planteamos:

*Objetivo General 1:*

**Identificar el grado de inclusión de los centros públicos de primaria de las zonas urbanas de Cataluña.**

### 5.1. Grado de inclusión (GI) de los centros públicos de Cataluña.

El análisis del *grado de inclusión (GI)* de los centros en Cataluña, lo obtuvimos de los datos recogidos en la administración del Cuestionario aplicado a las escuelas participantes<sup>52</sup>. El *GI* comprende desde una puntuación mínima a una máxima (de 0 a 81 puntos), en que a mayor puntuación, mayor es el *GI* y viceversa. A partir de las puntuaciones resultantes y de su distribución, se han establecido tres intervalos que agrupan a los centros en tres niveles de inclusión<sup>53</sup> tal como se muestra en la **Tabla 32**.

**Tabla 32**  
*Equivalencias de puntuación e intervalo del grado de inclusión*

<i>Grado de inclusión (GI)</i>	
Niveles de inclusión	Puntuación
GI Alto	56-81
GI Medio	55-25
GI Bajo	0-24

<sup>52</sup> El formato del cuestionario se puede ver en la carpeta 2 de los Anexos del CD.

<sup>53</sup> En el capítulo de metodología se explica cómo se han establecido los tres intervalos.

La variable GI ha sido categorizada en tres niveles, cuyas definiciones son las siguientes:

- GI alto: el centro evidencia un predominio de prácticas inclusivas que se desarrollan de manera sistemática, y se constatan prácticas segregadoras en niveles mínimos.
- GI medio: el centro evidencia una serie de prácticas inclusivas pero que no representan a una mayoría, ya que también se evidencian prácticas menos inclusivas o segregadoras en gran cantidad.
- GI bajo: el proceso de transformación del centro está en sus niveles iniciales, ya que predominan las prácticas no inclusivas con tendencia a la segregación.

El tratamiento de la información recogida en el cuestionario permite dos niveles de análisis de resultados: un nivel más general, que nos arroja el *grado de inclusión global* de las escuelas, y uno más específico, que nos entrega el *grado de inclusión* por dimensiones donde se abordará, además del resultado del *grado de inclusión*, el detalle de las respuestas de cada uno de los ítems<sup>54</sup>. Finalmente en base a estos dos análisis profundizaremos en los resultados obtenidos en función de las características generales de los centros, con lo que conformaremos un perfil de los centros en función de estas variables.

### 5.1.1. Grado de inclusión global de los centros.

---

Como resultado general, presentamos el grado de Inclusión *global* de la totalidad de los centros participantes en la investigación (n=615), los que presentan puntuaciones que oscilan entre los 35 y 74 puntos, con una media de  $\bar{x}= 53,75$  y  $SD = 5,69$ . Se observa que los centros se agrupan en dos de las tres categorías: el 63,74% de la muestra presenta un grado medio de inclusión, y el 36,26% un alto *grado de inclusión*, como se muestra en el gráfico de la *Figura 6*.

---

<sup>54</sup> Recordemos que los ítems puntuados corresponden a las preguntas clave, y los no puntuados, corresponden a preguntas que nos permiten describir más detalladamente los centros.

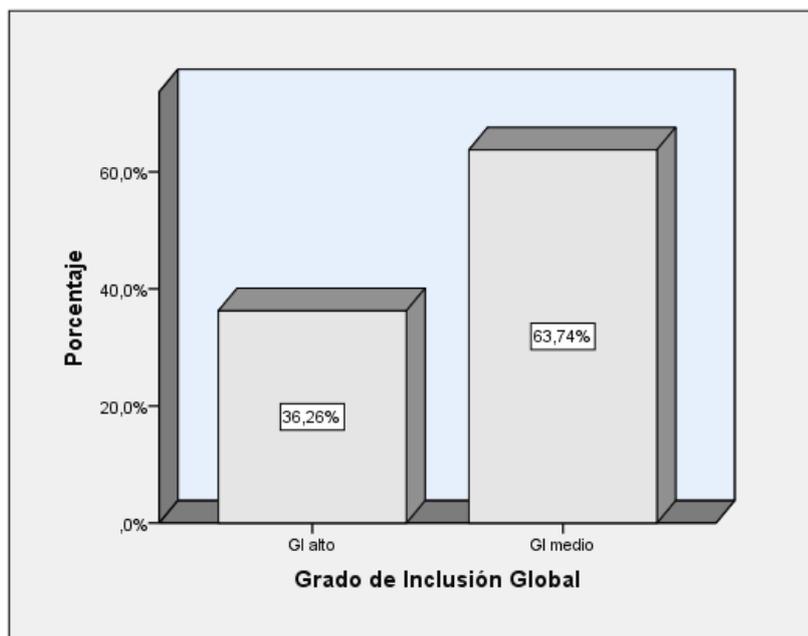


Figura 6: Grado de Inclusión Global

Con estas evidencias podemos señalar que las escuelas participantes se encuentran en un proceso de transformación hacia la educación inclusiva ya que no hubo centros que alcanzaran un GI bajo en la puntuación total, lo que significa que en ningún centro predominan los procesos excluyentes por sobre los inclusivos.

Sin embargo, la cantidad de centros que funcionan bajo un modelo más consolidado de educación inclusiva no supera la mayoría, dado que el mayor porcentaje de escuelas alcanzó sólo un GI en nivel medio, es decir que la mayor parte de los centros desarrolla una serie de prácticas inclusivas consolidadas pero también evidencian algunas prácticas excluyentes que favorecen la segregación.

En el análisis de los resultados también hemos tenido en cuenta el nivel de complejidad de los centros<sup>55</sup>, que hemos explicado anteriormente en el capítulo de metodología. De acuerdo a esta clasificación, el Departament d'Ensenyament distribuye a los centros en tres niveles de complejidad (alto, medio y bajo).

En cuanto a los centros participantes y siguiendo la tendencia general de los centros a nivel de toda Cataluña, éstos se agrupan, principalmente, en el nivel de complejidad medio (70,1%), seguido de un 24,4% de centros con un nivel de complejidad alto y el resto de centros de baja complejidad. El estudio

<sup>55</sup> Corresponde a un índice elaborado por la Subdirección General de Inspección de Educación, que clasifica a los centros educativos según un conjunto de variables (condiciones socioeconómicas de las familias, diversidad del alumnado, movilidad y ausencias del alumnado y del profesorado, demanda de escolarización).

de la interrelación del grado de complejidad y el grado de inclusión global obtenido permite identificar una asociación significativa entre ambas variables mediante de la Prueba de Chi-cuadrado ( $X^2=15,13$  gl 2 sig=0,001), destacando que el 75,3% de los centros con un GI medio son centros de complejidad media.

Como mencionamos recientemente, la mayoría de centros de la muestra obtuvo un GI medio, mientras que sólo el 36% de la muestra presentó un nivel de inclusión alto. En ambos casos, tanto para el GI medio como para el alto, las distribuciones se concentraron en su mayoría en las escuelas de nivel de complejidad media, manteniendo la distribución de la muestra por niveles de complejidad. Las puntuaciones medias no presentaron variaciones significativas entre los distintos niveles de complejidad.

-En la **Tabla 33** se presenta el detalle de los resultados obtenidos en función del grado de inclusión *global* obtenido y de su distribución de acuerdo a los niveles de complejidad de las escuelas, en función de la puntuación total obtenida y de tres los niveles de GI definidos.

**Tabla 33**

*Grado de inclusión de la totalidad de la muestra, por niveles de complejidad*

TOTALIDAD DE LA MUESTRA POR NIVELES DE COMPLEJIDAD								
Grado de inclusión (GI)	Total centros	Distribución de centros por Intervalos del GI en función del nivel de complejidad.			X̄ y SD de la puntuación del GI en función del nivel complejidad			Ptjes. min. y máx.
		Nivel de complejidad			Nivel de complejidad			
		Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	
<b>GI Alto</b>	223 36,3%	68 11,1%	136 22,1%	19 3,1%	x̄=59,70 SD =3,04	x̄=59,58 SD =3,26	x̄=60,36 SD =4,63	56-81
<b>GI Medio</b>	392 63,7%	82 13,3%	295 48,0%	15 2,4%	x̄=50,53 SD =3,96	x̄=50,25 SD =3,51	x̄=51,73 SD =3,43	55-25
<b>GI Bajo</b>	0	0	0	0	0	0	0	0-24
<b>Total</b>	615 100%	150 24,4%	431 70,1%	34 5,5%	x̄=54,69 SD =5,80	x̄=53,20 SD =5,53	x̄=56,55 SD =5,97	Total x̄ y SD

### 5.1.2. Grado de inclusión por dimensiones.

El análisis de los resultados por dimensiones, ha sido realizado primero, desde un nivel general, en el que determinamos el *grado de inclusión* de los centros por cada dimensión a un nivel global, y luego, en un segundo nivel de análisis mucho más detallado, incorporamos la variable complejidad de centro y realizamos un tratamiento de los datos con las puntuaciones obtenidas por intervalos del *grado de inclusión* y con las medias de los puntajes obtenidos en la dimensión de manera global y en cada uno de los ítems asociados a la misma. El resumen de los resultados por dimensiones a nivel global, lo presentamos en la siguiente tabla.

**Tabla 34**  
*Resultados globales por dimensiones*

DIMENSIONES	NIVELES DE GRADO DE INCLUSIÓN (GI)					
	GI Alto	%	GI Medio	%	GI Bajo	%
<i>Dimensión organización de centro</i>	368	59,84%	247	40,16%	0	0
<i>Dimensión clima inclusivo</i>	323	52,5%	292	47,5%	0	0
<i>Dimensión organización del aula</i>	346	56,3%	269	43,7%	0	0
<i>Dimensión apoyo pedagógico</i>	262	42,6%	352	57,2%	1	0,2%
<i>Dimensión participación con la comunidad</i>	29	4,7%	544	88,5%	42	6,8%
<i>Dimensión formación permanente</i>	147	23,9%	448	72,8%	20	3,3%

En la **Tabla 34** podemos ver, que las dimensiones en las que un mayor porcentaje de centros alcanzó un GI alto fueron: *organización de centro*, *clima inclusivo* y *organización del aula*. También destacamos que en estas dimensiones ningún centro puntuó en un GI bajo. Lo que quiere decir que la mayoría de centros presenta más consolidados sus procesos inclusivos pues tienen un amplio y estable repertorio de prácticas inclusivas en estas dimensiones, y no hay centros con predominio de prácticas excluyentes.

En la *dimensión de apoyo pedagógico* la mayoría de centros obtiene un GI medio, y en un menor porcentaje alcanzan el GI alto, lo que indica que hay prácticas inclusivas que aún no se han logrado afianzar y evidencia la existencia de una mayor cantidad de prácticas excluyentes que en las dimensiones anteriores. Sólo 1 centro obtuvo un GI bajo en esta dimensión.

Contrariamente a las otras dimensiones, la *participación con la comunidad* fue la menos consolidada de todas, ya que la mayoría de centros obtuvo un GI medio (88,5%), mientras que el porcentaje de centros que obtuvo un GI alto no superó el 5%. También hubo centros que alcanzaron el GI bajo, a pesar de que el porcentaje no supera el 7%. Esto representa que aún hay centros que mantienen prácticas excluyentes en lo referido a la participación con la comunidad, lo que sin duda afecta la consolidación de procesos más inclusivos en este ámbito.

Finalmente, la *dimensión formación permanente*, también se encuentra con un menor grado de consolidación ya que la mayoría de centros obtuvo un GI medio, mientras que el número de centros que alcanzó un GI alto no superó el 25%, también presenta un número reducido de centros que obtuvo un GI bajo, aunque no superaron el 4%. Lo que indica la presencia de una gran cantidad de prácticas excluyentes que impiden concretar niveles más altos de inclusión en esta dimensión.

### 5.1.2.1. Dimensión organización de centro

Esta dimensión comprende preguntas referidas características del centro como número de alumnos, número de líneas, criterios de distribución del alumnado, evaluación de la inclusión en el centro y barreras para la inclusión en aspectos como la infraestructura, recursos humanos y materiales, formación, compromiso y trabajo docente, liderazgo, clima y convivencia, currículum y evaluación, redes comunitarias, características y compromiso familias, actitud alumnado.

En la **Tabla 35**, se encuentra el detalle de la puntuación obtenida en esta dimensión por la totalidad de la muestra y su distribución de acuerdo a los niveles de complejidad de las escuelas.

**Tabla 35**  
*Resultados totales dimensión organización de centro*

DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN DE CENTRO								
Grado de inclusión (GI)	Total centros	Distribución de los centros por puntuaciones según Intervalos del GI en función del nivel de complejidad			X̄ y SD de la puntuación del grado de inclusión en función del nivel de complejidad			Ptjes. min. y máx.
		Nivel de complejidad			Nivel de complejidad			
		Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	
<b>GI Alto</b>	368 59,84%	85 13,8%	257 41,8%	26 4,2%	x̄=7,40 SD =0,56	x̄=7,49 SD =0,65	x̄=7,76 SD =0,71	7-9
<b>GI Medio</b>	247 40,16%	65 10,6%	174 28,3%	8 1,3%	x̄=5,44 SD =0,61	x̄=5,58 SD =0,61	x̄=5,50 SD =0,71	4-6
<b>GI Bajo</b>	0	0	0	0	-	-	-	0-3
<b>Total</b>	615 100%	150 24,4%	431 70,1%	34 5,5%	x̄=6,55 SD =1,13	x̄=6,72 SD =1,13	x̄=7,23 SD =1,20	0-9

El análisis de los datos nos permite concluir que no existe una asociación significativa entre las variables *grado de inclusión* de la *dimensión organización de centro* y el nivel de complejidad, lo que se obtuvo a través de la Prueba de Chi-cuadrado, ( $X^2= 4,549$  gl 2 sig= 0,103).

Los datos nos señalan que, en la *dimensión organización de centro*, de las 615 escuelas, ninguna obtuvo un *grado de inclusión* bajo. El 59,84% de los centros alcanzó un alto grado de Inclusión y el resto, un *grado de inclusión* medio. En ambos casos, tanto para el GI medio como para el alto, las distribuciones se concentraron en su mayoría en las escuelas de nivel de complejidad media, manteniendo la distribución de los centros por niveles de complejidad.

Respecto a las puntuaciones medias del GI los resultados no presentan variaciones significativas entre los distintos niveles de complejidad.

### **Análisis de las preguntas de la dimensión organización de centro**

La *dimensión organización de centro*, está conformada por 5 ítems, de los cuales, 3 corresponden a preguntas clave<sup>56</sup> y las otras dos preguntas son descriptivas<sup>57</sup>. Los resultados obtenidos distribuidos por niveles de complejidad, se pueden apreciar en la **Tabla 36**.

**Tabla 36**  
*Resultados por preguntas clave de la dimensión organización de centro*

<b>DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN DE CENTRO</b>					
Preguntas	Grado de inclusión	Total	Distribución de centros por Intervalos del GI en función del nivel de complejidad.		
			Nivel de complejidad		
			Alto	Medio	Bajo
<b>2. Criterio distribución del alumnado en los niveles</b>	GI	342	75	241	26
	Alto	55,6%	12,2%	39,2%	4,2%
	GI	194	57	133	4
	Medio	31,5%	9,3%	21,6%	0,7%
	GI	79	18	57	4
	Bajo	12,8%	2,9%	9,3%	0,7%
Total centros	615	150	431	34	
		100%	24,4%	70,1%	5,5%
<b>3. Evaluación interna de la Inclusión</b>	GI	205	50	145	10
	Alto	33,3%	8,1%	23,6%	1,6%
	GI	260	57	185	18
	Medio	42,3%	9,3%	30,1%	2,9%
	GI	150	43	101	6
	Bajo	24,4%	7,0%	16,4%	1,0%
Total centros	615	150	431	34	
		100%	24,4%	70,1%	5,5%
<b>5. Dificultades del centro para la inclusión.</b>	GI	135	23	96	16
	Alto	22,0%	3,7%	15,6%	2,6%
	GI	464	123	323	18
	Medio	75,4%	20%	52,5%	2,9%
	GI	16	4	12	0
	Bajo	2,6%	0,7%	2,0%	0,0%
Total centros	615	150	431	34	
		100%	24,4%	70,1%	5,5%

El 55,6% de los centros con un GI alto destacan de manera especial en el criterio de distribución del alumnado en los niveles. Mientras que el resto de aspectos relacionados con la evaluación interna de la Inclusión y las dificultades del centro para la inclusión se sitúan, mayormente, en los centros con un GI medio. De manera contrapuesta, la evaluación interna de la inclusión del centro constituye una característica de los centros con un GI bajo. Ahora bien los resultados no difieren en función del nivel de complejidad.

<sup>56</sup> Preguntas clave, que permiten determinar el grado de inclusión de centro.

<sup>57</sup> Preguntas descriptivas, que permiten describir las prácticas inclusivas del centro.

Concretamente, en el análisis detallado, una de las prácticas más afianzadas por la mayoría de centros es el criterio con que se distribuye al alumnado en los distintos niveles. De los 455 centros que señalaron tener más de un grupo por nivel, el 70% de los centros señala distribuir al alumnado por grupos heterogéneos de acuerdo a criterios que se han definido previamente y heterogéneo aleatorio (7,4%). Una minoría de centros (17,3%) utiliza criterios homogeneizadores para realizar la distribución. Los criterios mayormente señalados por los centros para agrupar al alumnado en los niveles de manera heterogénea fueron principalmente: el género, la fecha de nacimiento y las necesidades educativas especiales, seguidos por criterios como la procedencia, educación preescolar o no, el comportamiento y el nivel de conocimientos.

En cuanto a la evaluación de la inclusión escolar en el centro, los datos demuestran que a pesar de ser una práctica realizada por la mayoría de centros, no está establecida como un proceso formal de centro ya que sólo un 33,3% de escuelas incorporan la inclusión como un aspecto a evaluar y utilizan instrumentos específicos para ello. Mientras que un porcentaje mayor (42,3%) lo hace pero sin utilizar instrumentos. También encontramos que un 24,4% de los centros no considera la inclusión como un aspecto a evaluar por el centro.

De los 465 centros que señalan evaluar la inclusión, el 91,8% indica que las personas que participan en este proceso son en su mayoría profesionales de la educación, mientras que sólo un 17,2% de los centros incorpora a familiares, un 6,02% a los alumnos, un 8,3% a otros miembros de la comunidad y un 3% a los voluntarios<sup>58</sup>.

Finalmente, otro aspecto analizado en esta dimensión tiene que ver con las dificultades para desarrollar el proceso de inclusión en el centro. En este aspecto, la mayoría de las escuelas alcanzaron un GI medio, sin concentraciones importantes en los niveles más bajos, lo que quiere decir que las problemáticas identificadas no constituyen barreras importantes para la inclusión. Un 22% de los centros alcanzó un GI alto, lo que significa que las dificultades para la inclusión en su centro, en términos generales, están en niveles mínimos.

Los diferentes aspectos medidos como dificultades fueron valorados por los centros en una escala de valoración de 1 a 6, donde 6 indicaba máxima dificultad y 1 la mínima. Los resultados obtenidos se pueden agrupar en aspectos señalados como de *mayor dificultad* (con una concentración más alta entre

---

<sup>58</sup> Dado que los centros podían señalar más de una alternativa a la vez, la suma de los porcentajes de respuestas no da un total de 100%.

los 4 y 6 puntos) por los centros: contar con recursos humanos especializados y recursos humanos en general. Mientras que los aspectos como la formación docente, las características socioculturales de la población atendida y el compromiso de la familia fueron puntuados de manera bastante homogénea, con puntuaciones distribuidas sobre todo en los niveles intermedios, señalando que representan un nivel de *dificultad media*.

Y por último, los aspectos indicados como *de menor dificultad* (con una concentración más alta entre el puntaje 1 y 3), como: los recursos didácticos, la movilidad del personal, compromiso del profesorado, el trabajo colaborativo entre el profesorado, el liderazgo, la organización del centro, el clima y la convivencia escolar, el currículum y la evaluación escolar, las redes comunitarias y la actitud del alumnado.

### 5.1.2.2. Dimensión clima inclusivo

Esta dimensión contempla preguntas sobre las políticas organizacionales relacionadas con el clima inclusivo del centro, como los planes de acogida, derechos y deberes de los estudiantes, normas de convivencia, medidas para resolver conflictos, difusión y valoración del clima inclusivo del centro.

En la **Tabla 37**, se encuentra el detalle de la puntuación obtenida en esta dimensión por la totalidad de la muestra y su distribución de acuerdo a los niveles de complejidad de las escuelas.

**Tabla 37**  
Grado de inclusión dimensión clima inclusivo

DIMENSIÓN CLIMA INCLUSIVO								
Grado de inclusión (GI)	Total centros	Distribución de los centros por Intervalos del GI en función del nivel de complejidad			X̄ y SD de la puntuación del GI en función del nivel complejidad			Ptjes. min. y máx.
		Nivel de complejidad			Nivel de complejidad			
		Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	
<b>GI Alto</b>	323 52,5%	91 14,8%	214 34,8%	18 2,9%	X̄=9,62 SD =0,67	X̄=9,49 SD =0,64	X̄=9,83 SD =0,85	9-12
<b>GI Medio</b>	292 47,4%	59 9,6%	217 35,3%	16 2,6%	X̄=7,42 SD =0,91	X̄=7,54 SD =0,71	X̄=7,62 SD =0,50	5-8
<b>GI Bajo</b>	0	0	0	0	-	-	-	1-4
<b>Totales</b>	615 100%	150 24,4%	431 70,1%	34 5,5%	X̄=8,76 SD =1,32	X̄=8,51 SD =1,19	X̄=8,79 SD =1,32	1-12

No existe una asociación significativa entre las variables *grado de inclusión* de la *dimensión clima inclusivo* y el nivel de complejidad, lo que se obtuvo a través de la Prueba de Chi-cuadrado, ( $X^2= 5,416$  gl 2 sig= 0,067). Los datos nos señalan que, en la *dimensión clima inclusivo*, de las 615 escuelas, más de la mitad de los centros, obtuvo un alto grado de Inclusión, y un 47% un *grado de inclusión* medio. Ninguna escuela obtuvo un grado bajo de inclusión. Tanto para el GI medio como para el alto, se mantuvo la proporción de la distribución de los centros según los niveles de complejidad. En general, las puntuaciones medias no presentan variaciones significativas entre los distintos niveles de complejidad.

### Análisis de las preguntas de la dimensión clima inclusivo

La dimensión *clima inclusivo*, está conformada por 10 preguntas, de las cuales 4, corresponden a preguntas clave<sup>59</sup> y las otras dos preguntas son descriptivas<sup>60</sup>. Los resultados obtenidos se pueden apreciar en la **Tabla 38**.

**Tabla 38**  
*Resultados por preguntas clave de la dimensión clima inclusivo*

Preguntas	Grado de inclusión	Total	DISTRIBUCIÓN CLIMA INCLUSIVO		
			Distribución de los centros por Intervalos del GI en función del nivel de complejidad		
			Nivel de complejidad		
			Alto	Medio	Bajo
7. Acciones de acogida del alumnado recién llegado.	GI	288	96	177	15
	Alto	46,8%	15,6%	28,8%	2,4%
	GI	321	53	251	17
	Medio	52,2%	8,6%	40,8%	2,8%
	GI	6	1	3	2
	Bajo	1,0%	0,2%	0,5%	0,3%
	Total de centros	615	150	431	34
		100%	24,4%	70,1%	5,5%
11. Efectividad de medidas del centro para reducir el absentismo.*	GI	560	127	400	33
	Alto	91,1%	20,7%	65,0%	5,4%
	GI	55	23	31	1
	Bajo	8,9%	3,7%	5,0%	0,2%
	Total de centros	615	150	431	34
		100%	24,4%	70,1%	5,5%
13. Disposición de un programa específico para casos de bullying.	GI	39	13	23	3
	Alto	6,3%	2,1%	3,7%	0,5%
	GI	396	90	281	25
	Medio	64,4%	14,6%	45,7%	4,1%
	GI	180	47	127	6
	Bajo	29,3%	7,6%	20,7%	1,0%
	Total de centros	615	150	431	34
		100%	24,4%	70,1%	5,5%
14. Difusión del carácter como escuela inclusiva.	GI	40	13	22	5
	Alto	6,5%	2,1%	3,6%	0,8%
	GI	251	73	169	9
	Medio	40,8%	11,9%	27,5%	1,5%
	GI	324	64	240	20
	Bajo	52,7%	10,4%	39,0%	3,3%
	Total de centros	615	150	431	34
		100%	24,4%	70,1%	5,5%

\* Este ítem sólo discrimina entre el *grado de inclusión* alto y bajo y por ello se explica que no hay GI medio.

<sup>59</sup> Ídem que en nota 56.

<sup>60</sup> Ídem que en nota 57.

En la dimensión clima inclusivo de los centros el GI alto está mayormente relacionado con la efectividad de medidas de los centros para reducir el absentismo, concretamente en un 91,1% de los centros y con las acciones de acogida del alumnado recién llegado en un 47% de las escuelas. Sin embargo en las preguntas relacionadas con la disposición de un programa específico para casos de bullying y las de difusión del carácter como escuela inclusiva, el porcentaje de centros que alcanzó un GI alto no superó el 7%. Otro aspecto analizado como es la difusión del carácter como escuela inclusiva, concentra mayormente a los centros con GI bajo (52,7%), lo que quiere decir que es un aspecto poco consolidado en un poco más de la mitad de las escuelas. Finalmente señalar que los resultados en función de los niveles de complejidad se mantienen en proporciones similares.

En el análisis detallado de la **dimensión clima inclusivo**, evidenciamos que las acciones de acogida que los centros ofrecen al alumnado recién llegado son mayoritariamente el acompañamiento personalizado al alumno por parte de un miembro del centro, reuniones periódicas (dirigidas a la familia y/o alumno), atención a las necesidades afectivas y adaptaciones o flexibilidad en la evaluación (realizada por más del 80% de los centros) y las actividades o espacios de aprendizaje del catalán (en más del 60% de los centros). Mientras que las actividades que favorecen el mantenimiento de la lengua de origen y las de valoración de la diversidad cultural son desarrolladas por menos del 20% de los centros. La mitad de los centros (50,4%) valora el plan de acogida para el alumnado recién llegado como muy efectivo otorgándole una puntuación de 5 puntos sobre 6.

Respecto a la efectividad de las medidas del centro para reducir el absentismo la mayoría señala que si han sido efectivas y que no tienen casos de absentismo importantes. Sin embargo hay un 26,8% de centros (de los 205 que señalaron tener problemas de absentismo) que no ha logrado reducir la cifra a pesar de las medidas que han tomado.

En relación con la disposición de un programa específico para resolver los casos de bullying, la mayoría de los centros (el 64,4%), resuelve estas situaciones por medio de acciones concretas según sea el caso, el 29,4% señala no disponer de un programa específico para casos de bullying y, sólo una minoría de centros (el 6,3%) dispone de un programa específico.

En cuanto a la difusión del carácter como escuela inclusiva, la mitad de los centros promueve la inclusión de manera muy limitada, la tendencia de los centros es a hacerlo de forma interna escrita (a través de normativas, anuncios, carteles, láminas, imágenes) señalada por el 59,3% de las escuelas, y de forma verbal en un 50,6%. La difusión externa (por medios de comunicación y hacia otros centros) se da con una frecuencia menor al 20%, mientras que en el 27,2% de los casos, no se destaca el carácter inclusivo de la escuela.

Respecto a las acciones que fomentan la representatividad, autodirección y expresión del alumnado incorporadas en los documentos de organización y funcionamiento de centro, un poco más de la mitad de los centros (51,7%) señala que incluye la asamblea de alumnos, le sigue el buzón de reclamos y sugerencias con un 32,8%, y finalmente el consejo escolar (9,8%), mientras que un 31,4% señala que no está considerado este aspecto en los documentos del centro.

En referencia a las instancias desde dónde surgen los derechos y deberes de los estudiantes, las más comunes fueron los lineamientos y normativas del Departament d'Ensenyament (82,4%) y del claustro de maestros (78%) mientras que las asambleas de estudiantes se da en el 40,3% y sólo un 7% señala a los familiares<sup>61</sup>.

Por otra parte, en relación a las instancias desde donde se generan las normas de buena convivencia, las opciones mayoritariamente señaladas fueron: que éstas surgen desde el claustro (señalada en un 95,1%), un 73,5% indica que surgen de los lineamientos y normativas del Departament d'Ensenyament, un 50,7% de la asamblea de estudiantes y sólo un 12% de la asamblea de familiares.<sup>62</sup>

En relación a la efectividad del plan de convivencia en la resolución de conflictos, el 46,2% de los centros señala su utilidad en la disminución de los conflictos, y un 44,7% reconoce no tener situaciones conflictivas específicas, mientras la minoría restante admite que a pesar de las medidas no han podido disminuir los conflictos.

Finalmente la valoración que realiza más de la mitad de los centros (52,8%), en relación al clima inclusivo de centro, corresponde un clima favorable para la inclusión, puntuándolo en 5 puntos sobre 6.

---

<sup>61</sup> Dado que los centros podían señalar más de una alternativa a la vez, la suma de los porcentajes de respuestas no da un total de 100%.

<sup>62</sup> Ídem que en nota anterior.

### 5.1.2.3. Dimensión organización del aula.

Esta dimensión contempla preguntas sobre las características de agrupación y ubicación del alumnado en la sala de clases y la participación de adultos dentro del aula.

En la **Tabla 39**, se encuentra el detalle de la puntuación obtenida en esta dimensión por la totalidad de la muestra y su distribución de acuerdo a los niveles de complejidad de las escuelas.

**Tabla 39**  
Grado de inclusión dimensión organización del aula

DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN DEL AULA								
Grado de inclusión (G)	Total centros	Distribución de los centros por Intervalos del GI en función del nivel de complejidad			X̄ y SD de la puntuación del GI en función del nivel complejidad			Ptjes. min. y máx.
		Nivel de complejidad			Nivel de complejidad			
		Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	
GI Alto	346	94	228	24	x̄=14,26	x̄=14,06	x̄=14,12	13-18
	56,3%	15,3%	37,1%	3,9%	SD=1,06	SD=1,06	SD=1,07	
GI Medio	269	56	203	10	x̄=10,76	x̄=10,84	x̄=11,20	7-12
	43,7%	9,1%	33,0%	1,6%	SD=1,25	SD=1,24	SD=1,03	
GI Bajo	0	0	0	0	-	-	-	1-6
	615	150	431	34	x̄=12,96	x̄=12,54	x̄=13,26	
	100%	24,4%	70,1%	5,5%	SD=2,04	SD=1,97	SD=1,71	1-18

Los resultados confirman que si existe una asociación significativa entre las variables *grado de inclusión* de la dimensión *organización del aula* y el nivel de complejidad, lo que se obtuvo a través de la Prueba de Chi-cuadrado, ( $X^2= 7,316$  gl 2 sig= 0,026), encontrándose que los centros con nivel de complejidad media se concentran en el grado de inclusión alto en un 65,9% y un GI medio en un 75,5%.

En esta dimensión, la mayoría de los centros alcanzó un alto grado de Inclusión y ninguno obtuvo un *grado de inclusión* bajo. El análisis en función del nivel de complejidad arroja proporciones similares en el total de los centros participantes. Asimismo, no existen variaciones entre las puntuaciones medias de cada pregunta.

**Análisis de las preguntas de la Dimensión organización del aula.**

La Dimensión *organización del aula*, está conformada por 6 preguntas, todas identificadas como preguntas clave<sup>63</sup>. Los resultados obtenidos distribuidos por niveles de complejidad, se pueden apreciar en la **Tabla 40**.

**Tabla 40**  
*Resultados por preguntas clave de la Dimensión organización del aula*

Preguntas	Grado de inclusión	Total	Distribución de los centros por intervalos del GI en función del nivel de complejidad.		
			Nivel de complejidad		
			Alto	Medio	Bajo
<b>16. Organización del alumnado en aula.</b>	GI	266	77	177	12
	Alto	43,3%	12,5%	28,8%	2,0%
	GI Medio	157	38	107	12
		25,5%	6,2%	17,4%	2,0%
	GI Bajo	192	35	147	10
	31,2%	5,7%	23,9%	1,6%	
	Total de centros	615	150	431	34
		100%	24,4%	70,1%	5,5%
<b>17. Criterio de agrupación alumnado en aula.</b>	GI	326	84	221	21
	Alto	53,0%	13,7%	35,9%	3,4%
	GI Medio	267	60	194	13
		43,4%	9,8%	31,5%	2,1%
	GI Bajo	22	6	16	0
	3,6%	1,0%	2,6%	0,0%	
	Total de centros	615	150	431	34
		100%	24,4%	70,1%	5,5%
<b>18. Distribución del alumnado con problemas de comportamiento.</b>	GI	209	51	140	18
	Alto	34,0%	8,3%	22,8%	2,9%
	GI Medio	208	49	147	12
		33,8%	8,0%	23,9%	2,0%
	GI Bajo	198	50	144	4
	32,2%	8,1%	23,4%	0,7%	
	Total de centros	615	150	431	34
		100%	24,4%	70,1%	5,5%
<b>19. Distribución del alumnado con dificultades de aprendizaje.</b>	GI	305	79	209	17
	Alto	49,6%	12,8%	34,0%	2,8%
	GI Medio	159	36	112	11
		25,9%	5,9%	18,2%	1,8%
	GI Bajo	151	35	110	6
	24,6%	5,7%	17,9%	1,0%	
	Total de centros	615	150	431	34
		100%	24,4%	70,1%	5,5%
<b>20. Frecuencia de intervención de 2 o más adultos en aula.</b>	GI	8	3	5	0
	Alto	1,3%	0,5%	0,8%	0,0%
	GI Medio	581	141	409	31
		94,5%	22,9%	66,5%	5,0%
	GI Bajo	26	6	17	3
	4,2%	1,0%	2,8%	0,5%	
	Total de centros	615	150	431	34
		100%	24,4%	70,1%	5,5%

<sup>63</sup> Ídem que en nota 56.

21. Adultos que intervienen en aula.	GI	28	10	17	1
	Alto	4,6%	1,6%	2,8%	0,2%
	GI Medio	458	112	316	30
		74,5%	18,2%	51,4%	4,9%
	GI	129	28	98	3
	Bajo	21,0%	4,6%	15,9%	0,5%
Total de centros	615	150	431	34	
	100%	24,4%	70,1%	5,5%	

Los aspectos que demuestran una mayor consolidación son los relacionados con la organización del alumnado en el aula, criterio de agrupación alumnado en el aula y la distribución del alumnado con dificultades de aprendizaje. En todos ellos, cerca de la mitad de los centros obtuvo un GI alto. La distribución del alumnado con problemas de comportamiento se encuentra en niveles intermedios de consolidación. Mientras que en las preguntas referidas a la frecuencia de intervención de 2 o más adultos en aula y a quiénes son estos adultos que intervienen en el aula, los porcentajes de centros que alcanzaron un GI alto no superan el 2% y 5% respectivamente.

Los centros que obtuvieron un GI bajo en los aspectos relacionados con la organización del alumnado en aula, distribución del alumnado con problemas de comportamiento, distribución del alumnado con dificultades de aprendizaje y adultos que intervienen en aula, superan el 20%. La proporción de la distribución de los centros según los niveles de complejidad se mantuvo similar a la representación de la muestra.

En un análisis más detallado de los ítems que conforman la **dimensión organización del aula**, la forma predominante de trabajo es en pequeños grupos (de tres o más alumnos), esta modalidad se utiliza en cerca de la mitad de los centros, sobre todo en los niveles más bajos (2º y 4º) y disminuye en 6º (donde sólo un tercio la utiliza). Otras modalidades como el trabajo en parejas, organización circular o en forma de U, y los rincones o talleres son menos frecuentes. También se evidencia el trabajo individual como una modalidad recurrente en la organización del aula en las escuelas, sobre todo en sexto de primaria donde el 27,2 % de los centros la señala como una forma predominante de trabajo.

En cuanto a la organización del alumnado en el aula, el 53% de los centros señala utilizar la distribución por grupos heterogéneos de acuerdo a criterios que se han definido previamente y un menor porcentaje de centros (40%) indicó que se organizan heterogéneamente de forma aleatoria. Los criterios para agrupar heterogéneamente al alumnado fueron fundamentalmente: los niveles de aprendizaje y conductuales.

Respecto a la distribución del alumnado con problemas de comportamiento las prácticas más habituales de los centros son: no asignar una ubicación especial (33,8%), ubicarlo al costado del alumnado que tiene mejor comportamiento (34%) o en mesas individuales en la parte delantera de la clase (28,9%). Para la distribución del alumnado con dificultades de aprendizaje, la tendencia de la mitad de los centros es la de ubicar al estudiante al costado del que tiene un mejor rendimiento. Sin embargo un 25,9% de los centros señala que sitúa a este alumnado en mesas individuales delante de la clase o en un grupo aparte (7,5% de los centros). El resto, señala que no asigna una ubicación especial.

En relación a la frecuencia de intervención de 2 o más adultos en el aula, se constata que en el segundo nivel, el 45% de los centros la realiza de manera habitual, y un poco más de la mitad de los centros de forma ocasional. Mientras que en los niveles de cuarto y sexto, sobre el 60% de los centros señala realizar esta práctica de manera ocasional, y sólo un tercio reconoce que se desarrolla de forma habitual. Los adultos que intervienen en el aula son mayoritariamente otros maestros, maestros de educación especial, asistentes de la educación y estudiantes en práctica. Una minoría de centros señala también a otros profesionales, familiares y voluntarios, como adultos que acompañan al maestro en el aula.

#### 5.1.2.4. Dimensión apoyo pedagógico

Esta dimensión contempla preguntas sobre las características del apoyo pedagógico, referidas a los agentes de apoyo, tiempos y espacios para el apoyo y aspectos formales relativos a éste.

En la **Tabla 41** se encuentra el detalle de la puntuación obtenida en esta dimensión por la totalidad de la muestra y su distribución de acuerdo a los niveles de complejidad de las escuelas.

**Tabla 41**  
Grado de inclusión dimensión apoyo pedagógico

Grado de inclusión (GI)	Total centros	DIMENSIÓN APOYO PEDAGÓGICO						Ptjes. mín. y máx.
		Distribución de los centros por Intervalos del GI en función del nivel de complejidad			X̄ y SD de la puntuación del GI en función del nivel complejidad			
		Nivel de complejidad			Nivel de complejidad			
		Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	
<b>GI Alto</b>	262 42,6%	74 12,0%	165 26,8%	23 3,7%	X̄=16,29 SD =1,09	X̄=16,16 SD =1,18	X̄=16,04 SD =0,97	15-21
<b>GI Medio</b>	352 57,2%	76 12,4%	265 43,1%	11 1,8%	X̄=12,68 SD =1,22	X̄=12,60 SD =1,32	X̄=12,72 SD =1,67	8-14
<b>GI Bajo</b>	1 0,2%	0	1 0,2%	0	-	7,00	-	1-7
<b>Totales</b>	615 100%	150 24,4%	431 70,1%	34 5,5%	X̄=14,46 SD =2,15	X̄=13,95 SD =2,17	X̄=14,97 SD =1,99	1-21

Los resultados nos permiten concluir que sí existe una asociación significativa entre las variables *grado de inclusión* de la *dimensión apoyo pedagógico* y el nivel de complejidad, lo que se obtuvo a través de la Prueba de Chi-cuadrado, ( $X^2= 15,084$  gl 4 sig= 0,005), es decir los centros con un grado de complejidad media se asocian en un 63% al GI alto y en un 75,3% al GI medio.

La mayoría de centros, el 57,2%, obtuvo un GI medio y el resto un GI alto, sólo 1 escuela obtuvo un GI bajo. Se mantuvo la proporción en la distribución de los centros en cada nivel de complejidad. En cuanto a la puntuación total del grado de inclusión los valores medios no presentan variaciones entre niveles de complejidad.

**Análisis de las preguntas de la dimensión apoyo pedagógico.**

La *dimensión apoyo pedagógico*, está conformada por 11 ítems, de los cuales 7, corresponden a preguntas clave<sup>64</sup> y las otras preguntas son descriptivas<sup>65</sup>. Los resultados obtenidos distribuidos por niveles de complejidad, se pueden apreciar en la **Tabla 42**.

**Tabla 42**  
*Resultados por preguntas clave de la dimensión apoyo pedagógico*

DIMENSIÓN APOYO PEDAGÓGICO					
Preguntas	Grado de inclusión	Total	Distribución de los centros por Intervalos del GI en función del nivel de complejidad		
			Nivel de complejidad		
			Alto	Medio	Bajo
23. Personas que dan Apoyo pedagógico al alumnado con DA o discapacidad.	GI	10	5	4	1
	Alto	1,6%	0,8%	0,7%	0,2%
	GI	370	94	254	22
	Medio	60,2%	15,3%	41,3%	3,6%
	GI Bajo	235	51	173	11
	Total de centros	615	150	431	34
		100%	24,4%	70,1%	5,5%
24. Momento y lugar en que se da apoyo pedagógico al alumnado con DA o discapacidad.*	GI	335	83	230	22
	Alto	54,5%	13,5%	37,4%	3,6%
	GI Bajo	280	67	201	12
		45,5%	10,9%	32,7%	2,0%
	Total de centros	615	150	431	34
		100%	24,4%	70,1%	5,5%
26. Utilización del apoyo pedagógico entre iguales.	GI	110	33	66	11
	Alto	17,9%	5,4%	10,7%	1,8%
	GI	358	89	251	18
	Medio	58,2%	14,5%	40,8%	2,9%
	GI	147	28	114	5
	Bajo	23,9%	4,6%	18,5%	0,8%
	Total de centros	615	150	431	34
		100%	24,4%	70,1%	5,5%
27. Uso de protocolos escritos para seguimiento de alumnado que recibe apoyos adicionales.	GI	286	81	184	21
	Alto	46,5%	13,2%	29,9%	3,4%
	GI	263	62	191	10
	Medio	42,8%	10,1%	31,1%	1,6%
	GI Bajo	66	7	56	3
		10,7%	1,1%	9,1%	0,5%
	Total de centros	615	150	431	34
		100%	24,4%	70,1%	5,5%
28. Personas que participan en seguimiento de alumnado con DA o discapacidad.	GI	165	33	121	11
	Alto	26,8%	5,4%	19,7%	1,8%
	GI Medio	415	109	285	21
		67,5%	17,7%	46,3%	3,4%
	GI Bajo	35	8	25	2
		5,7%	1,3%	4,1%	0,3%
	Total de centros	615	150	431	34
		100%	24,4%	70,1%	5,5%

<sup>64</sup> Ídem que en nota 56.

<sup>65</sup> Ídem que en nota 57.

31. Funciones de MEE en aula ordinaria.	GI Alto	81 13,2%	22 3,6%	56 9,1%	3 0,5%
	GI Medio	450 73,2%	111 18,0%	311 50,6%	28 4,6%
	GI Bajo	84 13,7%	17 2,8%	64 10,4%	3 0,5%
	Total de centros	615 100%	150 24,4%	431 70,1%	34 5,5%
32. Grados de participación de diferentes miembros de la comunidad escolar en el PI.	GI Alto	34 5,5%	9 1,5%	19 3,1%	6 1,0%
	GI Medio	494 80,3%	124 20,2%	348 56,6%	22 3,6%
	GI Bajo	87 14,1%	17 2,8%	64 10,4%	6 1,0%
	Total de centros	615 100%	150 24,4%	431 70,1%	34 5,5%

\* Este ítem sólo discrimina entre el grado de inclusión alto y bajo y por ello se explica que no hay GI medio.

En las preguntas referidas al momento y lugar en que se da apoyo pedagógico al alumnado con DA o discapacidad y al uso de protocolos escritos para seguimiento de alumnado que recibe apoyos adicionales, la mayoría de centros alcanzó un GI alto. Mientras que en el resto los centros obtuvieron un GI medio en un mayor porcentaje. Los aspectos relacionados con las personas que dan apoyo pedagógico al alumnado con DA o discapacidad, momento y lugar en que se da apoyo pedagógico al alumnado con DA o discapacidad y utilización del apoyo pedagógico entre iguales, son los que concentran una mayor cantidad de centros que alcanzaron un GI bajo, aunque sin representar una mayoría. Destacar que los centros con un GI alto no superaron el 10% en referencia a las personas que dan apoyo pedagógico al alumnado con DA o discapacidad. Los resultados en función del nivel de complejidad mantiene la proporción de la distribución de los centros.

Un análisis detallado de la **dimensión apoyo pedagógico**, nos permite señalar que la mayoría de los centros desarrolla una serie de prácticas inclusivas pero aún se requiere la transformación de algunas actuaciones menos inclusivas en este ámbito.

En cuanto a las personas que, además del profesor de educación especial, dan apoyo pedagógico al alumnado con alguna dificultad de aprendizaje o discapacidad, la mayoría de centros señala que son otros maestros de la escuela (95,8%), asistentes de la educación (77,4%) o profesionales de la educación (59,8%) quienes lo brindan. Mientras que sólo una minoría de centros cuenta con estudiantes en práctica (28,5%), familiares (2,8%), voluntarios (10,1%) u otro alumnado del centro (14,5%) como agentes de apoyo educativo para el alumnado que tiene dificultades<sup>66</sup>.

<sup>66</sup> Dado que los centros podían señalar más de una alternativa a la vez, la suma de los porcentajes de respuestas no da un total de 100%.

Respecto al momento y lugar en que se brinda el apoyo pedagógico al alumnado con dificultad de aprendizaje o discapacidad, un poco más de la mitad de los centros (54,3%) señala que mayoritariamente éste se otorga dentro del aula ordinaria y en el horario lectivo. Sin embargo un alto porcentaje (45,5%) de centros señala que se saca al alumnado de su clase ordinaria para otorgar el apoyo en otro lugar, sólo un centro indica otorgar apoyo fuera del horario lectivo.

Las situaciones que éstos centros señalan para brindar el apoyo pedagógico fuera del aula y dentro del horario lectivo son: en el 74,6% de los casos en que hay mucha diferencia en el nivel de aprendizaje en relación al grupo, en el 73,3% en casos que requieren la adquisición de habilidades instrumentales, en el 71,7% de casos de alumnado recién llegado que desconoce el catalán, y con un 58,2% están los casos de alumnos con discapacidad grave o trastornos de la personalidad o conducta, con un menor porcentaje pero que no deja de ser significativo, tenemos un 37,7% cuando tiene que realizar un trabajo oral, y un 12% saca al alumnado con altas capacidades, sólo un 2% de centros señala que no realiza el apoyo fuera del aula regular bajo ninguna condición<sup>67</sup>.

En relación al uso del acompañamiento entre iguales como una estrategia de apoyo pedagógico, esta es una práctica que se utiliza en más del 70% de los centros. Sin embargo, en más de la mitad de ellos no se encuentra sistematizada a la generalidad de asignaturas llegando incluso, a ser considerada, como una práctica no relevante en el 23,9% de las escuelas.

En cuanto al seguimiento del alumnado que recibe apoyos adicionales, el uso de protocolos escritos es una práctica bastante consolidada que se desarrolla en la mayoría de las escuelas (sobre el 60%) para las diferentes casuísticas, hay sólo una minoría de centros, que en algunos casos llega al 19%, que no dispone de ellos.

Respecto a las personas que participan en el seguimiento del alumnado con dificultad de aprendizaje o discapacidad, en una amplia mayoría de centros (sobre el 80%), éstas corresponden al profesorado de educación especial, miembros del equipo directivo y del EAP, mientras que una menor cantidad de centros (54,6%) incorpora a otros profesores (psicólogos, fisioterapeutas, etc.) y en menor porcentaje incluyen a otros profesores (39,3%) y familiares (28,5%).

---

<sup>67</sup> Dado que los centros podían señalar más de una alternativa a la vez, la suma de los porcentajes de respuestas no da un total de 100%.

Sobre las funciones del maestro de educación especial en el aula ordinaria, el 58,4% de los centros señala que la colaboración en atención de pequeños grupos se realiza de manera regular, seguida por un 43,3% de centros que indica el apoyo individual a todo el alumnado y en especial al que tiene dificultades, como una función realizada regularmente. Siendo el apoyo en actividades de evaluación, la función más consolidada en el 41,8% de los centros, que indican que se realiza siempre. Mientras que otras funciones como compartir la dirección de la clase, trabajar con la mitad del grupo desdoblado y colaborar en el control de la disciplina se realizan con una frecuencia mayoritariamente ocasional o no se realizan en más del 60% de los centros.

La documentación que explicita la intervención del maestro(a) de educación especial corresponde en la mayoría de los casos (73,2%) a las Normas de Organización y Funcionamiento del Centro (NOFC), un 61,3% la explicita en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD), sólo la mitad de los centros participantes la explicita en el proyecto educativo de centro (PEC) y una minoría (5%) no la explicita en ningún documento<sup>68</sup>.

Por su parte, el porcentaje de tiempo de intervención del maestro(a) de educación especial dentro del aula ordinaria, un 42,6% de los centros señaló que es menor al 25% del tiempo, y un 21,3% señala que es superior a la mitad del tiempo, el resto de centros señaló que su intervención se da entre el 25 y 50% del tiempo.

Los resultados del grado de participación de los diferentes miembros de la comunidad escolar en el PI, apuntan a que en el 87,8% de los centros el maestro de educación especial tiene un alto nivel de participación (decisión, diseño, aplicación y evaluación del PI), el 81,1% de escuelas señala que el profesorado tutor participa en un nivel medio (decide y colabora en algunas etapas posteriores), los miembros del EAP tienen principalmente un bajo nivel de participación (sólo en la decisión) en el 38% de centros, un nivel medio en el 29,6% y alto en el 25,5% de las escuelas. Mientras que otros maestros, miembros del equipo directivo, otros profesionales, asistentes de la educación tienen un nivel bajo o no participan en un porcentaje superior al 60% de los centros y finalmente, la participación de las familias y de los estudiantes en práctica se indicaron en un nivel bajo o nulo en más del 90% de las escuelas.<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> Dado que los centros podían señalar más de una alternativa a la vez, la suma de los porcentajes de respuestas no da un total de 100%.

<sup>69</sup> Ídem que nota anterior.

Similares resultados se obtuvieron en los niveles de participación sobre la decisión del alumnado que debe recibir apoyo pedagógico, siendo el maestro(a) tutor(a) y maestro(a) de educación especial, señalados por más del 55% de los centros como las figuras que son consultadas y que a la vez toman la decisión en relación a los apoyos, le sigue el equipo directivo, señalado por un 49,1% de los centros, la comisión de atención a la diversidad en un 47,5%, el EAP por un 44,2%, mientras que la familia sólo queda en un nivel consultivo en un 65,4% de los centros y un 20,2% de los centros señala que no la considera ni en la decisión ni en la consulta. Finalmente, un 80,7% de centros señala que otros miembros de la comunidad tampoco participan ni en la decisión ni en la consulta<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> Dado que los centros podían señalar más de una alternativa a la vez, la suma de los porcentajes no da un total de 100%.

### 5.1.2.5. Dimensión participación con la comunidad

Esta dimensión contempla preguntas sobre la participación de voluntariado, familia y comunidad con el centro.

En la **Tabla 43** se encuentra el detalle de la puntuación obtenida en esta dimensión por la totalidad de la muestra y su distribución de acuerdo a los niveles de complejidad de las escuelas.

**Tabla 43**  
Grado de inclusión dimensión participación con la comunidad

Grado de inclusión (GI)	Total centros	DIMENSIÓN PARTICIPACIÓN CON LA COMUNIDAD						Ptjes. min. y máx.
		Distribución de los centros por Intervalos del GI en función del nivel de complejidad			X̄ y SD de la puntuación del GI en función del nivel complejidad			
		Nivel de complejidad			Nivel de complejidad			
		Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	
<b>GI Alto</b>	29 4,7%	12 2,0%	14 2,3%	3 0,5%	X̄=9,50 SD =0,67	X̄=9,42 SD =0,51	X̄=9,33 SD =0,57	9-12
<b>GI Medio</b>	544 88,5%	130 21,1%	385 62,6%	29 4,7%	X̄=6,00 SD =0,98	X̄=5,89 SD =0,90	X̄=5,93 SD =0,84	5-8
<b>GI Bajo</b>	42 6,8%	8 1,3%	32 5,2%	2 0,3%	X̄=4,00 SD =0,00	X̄=4,00 SD =0,00	X̄=4,00 SD =0,00	1-4
<b>Totales</b>	615 100%	150 24,4%	431 70,1%	34 5,5%	X̄=6,17 SD =1,43	X̄=5,87 SD =1,18	X̄=6,11 SD =1,36	1-12

Los resultados nos permiten concluir que no existe una asociación significativa entre las variables *grado de inclusión* de la *dimensión participación con la comunidad* y el nivel de complejidad, lo que se obtuvo a través de la Prueba de Chi-cuadrado, ( $X^2= 7,506$  gl 4 sig = 0,111). En esta Dimensión la gran mayoría de los centros (el 88,5%) obtuvo un GI medio. En el GI alto, la concentración de centros no superó el 5%. Asimismo, en todos los casos se mantuvo la distribución de los centros por niveles de complejidad y las puntuaciones medias fueron similares.

#### **Análisis de las preguntas de la dimensión participación con la comunidad.**

La *dimensión participación con la comunidad*, está conformada por 6 preguntas, de las cuales 4, corresponden a preguntas clave<sup>71</sup> y las otras preguntas son descriptivas<sup>72</sup>. Los resultados obtenidos, distribuidos por niveles de complejidad, se pueden apreciar en la **Tabla 44**.

<sup>71</sup> Ídem que en nota 56.

**Tabla 44**

*Resultados por preguntas clave de la dimensión participación con la comunidad*

DIMENSIÓN PARTICIPACIÓN CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA					
Preguntas	Grado de inclusión	Total	Distribución de los centros por Intervalos del GI en función del nivel de complejidad		
			Nivel de complejidad		
			Alto	Medio	Bajo
<b>33. Conformación del voluntariado.</b>	GI	43	15	26	2
	Alto	7,0%	2,4%	4,2%	0,3%
	GI	95	28	64	3
	Medio	15,4%	4,6%	10,4%	0,5%
	GI	477	107	341	29
	Bajo	77,6%	17,4%	55,4%	4,7%
Total de centros	615	150	431	34	
		100%	24,4%	70,1%	5,5%
<b>36. Actividades de participación de familias en el centro.</b>	GI	45	9	29	7
	Alto	7,3%	1,5%	4,7%	1,1%
	GI	277	66	198	13
	Medio	45,0%	10,7%	32,2%	2,1%
	GI	293	75	204	14
	Bajo	47,6%	12,2%	33,2%	2,3%
Total de centros	615	150	431	34	
		100%	24,4%	70,1%	5,5%
<b>37. Conformación de la Comisión de atención a la diversidad.</b>	GI	3	2	1	0
	Alto	0,5%	0,3%	0,2%	0,0%
	GI	29	10	17	2
	Medio	4,7%	1,6%	2,8%	0,3%
	GI	583	138	413	32
	Bajo	94,8%	22,4%	67,2%	5,2%
Total de centros	615	150	431	34	
		100%	24,4%	70,1%	5,5%
<b>38. Participación del centro con la comunidad educativa.</b>	GI	94	33	56	5
	Alto	15,3%	5,4%	9,1%	0,8%
	GI	433	104	303	26
	Medio	70,4%	16,9%	49,3%	4,2%
	GI	88	13	72	3
	Bajo	14,3%	2,1%	11,7%	0,5%
Total de centros	615	150	431	34	
		100%	24,4%	70,1%	5,5%

Tal como se aprecia en la tabla, ninguna de las preguntas de esta dimensión obtuvo una mayoría de centros con un GI alto, los centros que han obtenido un GI alto no superaron el 15%. Por otra parte, en 3 de los 4 ítems que conforman esta dimensión, se concentraron la mayoría de centros que obtuvieron un GI bajo, entre ellos tenemos los referidos a las actividades de participación de familias en el centro, conformación del voluntariado y conformación de la comisión de atención a la diversidad. La participación del centro con la comunidad es característica mayoritariamente de los centros con un GI medio. En todos los ítems, se mantuvo la proporción de la distribución de los centros según los niveles de complejidad.

<sup>72</sup> Ídem que en nota 57.

Al analizar el detalle de la **dimensión participación con la comunidad**, los resultados demuestran que los aspectos que la conforman, no se encuentran aún consolidados por la mayoría de centros. La figura del voluntariado en la escuela es un recurso poco utilizado en la mayoría de centros, del total de la muestra, un 30,1% de los centros confirmó contar con la participación de voluntarios, señalando que estos agentes correspondían a distintos miembros de la comunidad como por ejemplo: estudiantes en práctica en un 60,5% de los centros, ex profesores en el 57,2% , familiares en el 52,4%, otros miembros de la comunidad en un 44,8% y en un menor porcentaje (36,2% de casos) se contaba con ex alumno. La explicitación de la colaboración de estos voluntarios se realiza en la programación general anual (PGA) en un 60% de los centros, contrariamente a un 26,4% de los centros que señala no explicitar la participación del voluntariado en el centro en ningún documento, y una minoría (menos del 20%), lo hace en otros documentos.

Las actividades en que participan los voluntarios que fueron consideradas como más relevantes (con una puntuación entre 5 y 6 de un total de 6 puntos) son: el apoyo en actividades extraescolares (por el 52,97% de los centros) y apoyo a la enseñanza (44,86 %). Sin embargo menos del 10% de los centros (de un total de 185) señala que la participación en actividades de reflexión y mejora del centro y de formación no son relevantes en la aportación que los voluntarios realizan a los centros.

En lo que respecta a las actividades de participación de las familias en el centro, éstas se mantienen en un nivel informativo y de colaboración en actividades extraescolares casi en la totalidad de los centros, mientras que una minoría de centros señala que las familias participan en actividades de formación (23,4%), reflexión (38,9%) y apoyo a la enseñanza (12,2%).

La conformación de la comisión de atención a la diversidad se concentra mayoritariamente en un GI bajo, dado a que casi la totalidad (93,7%) de centros que cuenta con esta instancia no incluyen la participación de familiares ni voluntariado en esta comisión.

En relación a la participación del centro con la comunidad educativa, sobre el 70% de los centros señala que participa en actividades lúdicas o culturales organizadas por la comunidad y que facilita los espacios de la escuela para el desarrollo de actividades propias de la comunidad. Un poco más de la mitad de centros (52,7%) indican ofrecer actividades lúdicas y culturales abiertas a la comunidad. Y con una recurrencia aproximada al 40% de los centros están la participación en el plan de entorno y en redes de trabajo a nivel local, mientras que la participación en redes a nivel nacional o internacional sólo se da en un 10,7% de los casos. Por otra parte, los centros que establecen un intercambio mínimo con la comunidad más cercana, son minoritarios.

### 5.1.2.6. Dimensión formación permanente

Esta dimensión contempla preguntas sobre la formación y reflexión de la comunidad educativa. En la **Tabla 45** se encuentra el detalle de la puntuación obtenida en esta dimensión por la totalidad de la muestra y su distribución de acuerdo a los niveles de complejidad de las escuelas.

**Tabla 45**  
Grado de inclusión dimensión formación permanente

Grado de inclusión (GI)	Total centros	DIMENSIÓN FORMACIÓN PERMANENTE						Ptjes. mín. y máx.
		Distribución de los centros por Intervalos del GI en función del nivel de complejidad			$\bar{X}$ y SD de la puntuación del GI en función del nivel complejidad			
		Nivel de complejidad			Nivel de complejidad			
		Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	
<b>GI Alto</b>	147 23,9%	40 6,5%	94 15,3%	13 2,1%	$\bar{x}=7,15$ SD =0,36	$\bar{x}=7,36$ SD =0,56	$\bar{x}=7,53$ SD =0,77	7-9
<b>GI Medio</b>	448 72,8%	109 17,7%	318 51,7%	21 3,4%	$\bar{x}=5,30$ SD =0,72	$\bar{x}=5,22$ SD =0,72	$\bar{x}=5,33$ SD =0,79	4-6
<b>GI Bajo</b>	20 3,3%	1 0,2%	19 3,1%	0 0%	$\bar{x}=3,00$ SD = -	$\bar{x}=3,00$ SD =0,00	$\bar{x}= -$ SD = -	0-3
<b>Totales</b>	615	615 100%	150 24,4%	431 70,1%	$\bar{x}=5,78$ SD =1,06	$\bar{x}=5,58$ SD =1,24	$\bar{x}=6,17$ SD =1,33	0-9

Los resultados nos permiten concluir que sí existe una asociación significativa entre las variables *grado de inclusión* de la dimensión *formación permanente* y el nivel de complejidad, lo que se obtuvo a través de la Prueba de Chi-cuadrado, ( $X^2= 10,778$  gl 4 sig= 0,029), constatándose una concentración del 95% de centros de nivel de complejidad media en el GI bajo.

En esta Dimensión, más del 70% de los centros obtuvo un GI medio. Manteniendo la distribución de los centros por niveles de complejidad en todos los casos. Asimismo, las puntuaciones medias no presentan variaciones significativas entre los distintos niveles de complejidad.

#### **Análisis de las preguntas de la dimensión formación permanente.**

La dimensión *formación permanente*, está conformada por 5 preguntas, de los cuales 3, corresponden a preguntas clave<sup>73</sup> y las otras preguntas son descriptivas<sup>74</sup>.

Los resultados obtenidos, distribuidos por niveles de complejidad, se pueden apreciar en la **Tabla 46**.

<sup>73</sup> Ídem que en nota 56.

<sup>74</sup> Ídem que en nota 57.

**Tabla 46**

Resultados por preguntas clave de la dimensión formación permanente

Preguntas	DIMENSIÓN FORMACIÓN PERMANENTE				
	Grado de inclusión	Total	Distribución de los centros por Intervalos del GI en función del nivel de complejidad		
			Nivel de complejidad		
			Alto	Medio	Bajo
<b>40. Acciones de acogida para maestros de incorporación reciente.</b>	GI Alto	65 10,6%	19 3,1%	42 6,8%	4 0,7%
	GI Medio	458 74,5%	115 18,7%	316 51,4%	27 4,4%
	GI Bajo	92 15,0%	16 2,6%	73 11,9%	3 0,5%
	Total de centros	615 100%	150 24,4%	431 70,1%	34 5,5%
<b>42. Formación interna a comunidad educativa temas inclusión</b>	GI Alto	44 7,2%	8 1,3%	29 4,7%	7 1,1%
	GI Medio	188 30,6%	57 9,3%	118 19,2%	13 2,1%
	GI Bajo	383 62,3%	85 13,8%	284 46,2%	14 2,3%
	Total de centros	615 100%	150 24,4%	431 70,1%	34 5,5%
<b>43. Espacios de reflexión sobre la práctica de maestros.</b>	GI Alto	254 41,3%	62 10,1%	176 28,6%	16 2,6%
	GI Medio	269 43,7%	67 10,9%	188 30,6%	14 2,3%
	GI Bajo	92 15,0%	21 3,4%	67 10,9%	4 0,7%
	Total de centros	615 100%	150 24,4%	431 70,1%	34 5,5%

Ninguno de los ítems de esta Dimensión obtiene una mayoría de centros con GI alto. En la pregunta nº43 relacionada con los espacios de reflexión sobre la práctica de maestros, hay una mayor concentración de centros en GI alto, pero éstos no representan una mayoría. En la pregunta 42 relacionada con la formación interna a la comunidad educativa en temas de inclusión el porcentaje de centros que alcanzó un GI alto no supera el 10%, alcanzando la mayoría de centros un GI bajo. En todos los ítems, se mantuvo la proporción de la distribución de los centros según los niveles de complejidad.

En el análisis de la **dimensión formación permanente**, encontramos que las actividades que componen esta dimensión son prácticas que aún no están consolidadas en la mayoría de centros. En cuanto a las acciones de acogida para los maestros de incorporación reciente, la mayoría de centros (84%), señala que posee un plan de acogida, una minoría de escuelas indica que no posee un plan o que éste se está elaborando. Las acciones de acogida al profesorado que se incorpora incluyen actividades informativas en casi la totalidad de escuelas y de colaboración docente en el 65,4% de centros; mientras que otras como la formación y la asignación de un maestro tutor son consideradas en menos del 40% de los colegios.

En el tema de la formación docente, la mitad de centros señala que el porcentaje del profesorado que ha recibido formación en temas de inclusión es inferior al 30%. Sólo un 9,3% de los centros indica que el porcentaje de profesores formados en este tema es superior al 70% de los docentes.

Respecto a las actividades de formación interna de la comunidad educativa en temas de inclusión, la mayoría de centros (62,3%) no realiza ningún tipo de formación y, las pocas escuelas que lo hacen (29,3%), la destinan sólo a los maestros excluyendo a otros miembros de la comunidad. El porcentaje de centros que contempla la formación dirigida a otros miembros de la comunidad no supera el 10%.

Finalmente, en relación a promover espacios de reflexión sobre la práctica de maestros sistemáticamente sólo un 41,3% de los centros señala que lo hace de forma sistemática, mientras que el 43,7% reconoce que lo hace de manera esporádica (una vez al año o cuando hay una demanda). También hay un 15% de centros que no genera estos espacios de reflexión.

### 5.1.3. Perfil de los centros en función del grado de inclusión.

---

A través del siguiente análisis intentamos determinar si el *grado de inclusión* está asociado a diversas características de los centros o no. De esta manera podemos responder a interrogantes como por ejemplo: ¿Son más inclusivos los centros que tienen un mayor número de alumnos con dictamen?, ¿Son más inclusivos los centros que tienen un nivel más alto de complejidad?, ¿Está relacionado el grado de inclusión de un centro con el número de habitantes de la zona geográfica donde está la escuela?, etc.

La prueba de Chi cuadrado, nos permite constatar si existe o no una asociación significativa<sup>75</sup> entre determinadas variables: nivel de complejidad, zona geográfica, matrícula total, alumnos con dictamen, el cual realizaremos tanto a nivel de G.I. global como también a nivel de cada dimensión (Ver Anexo 9 del CD).

En la **Tabla 47** presentamos un cuadro síntesis del grado de significatividad que hemos obtenido a través de la prueba de Chi-cuadrado aplicada a las variables que componen las características generales de los centros con la variable G.I. global y también para cada una de las dimensiones consideradas en el cuestionario.

Tal y como se observa en los resultados el número de alumnos con dictamen es una de las características de los centros más asociada al *grado de inclusión* medio. Por otro lado, se identifican dos asociaciones lógicas, una entre el *grado de inclusión* de la *dimensión organización de centro* y la matrícula total del centro y la otra entre el *grado de inclusión global* y la complejidad del centro, puntualmente en la *dimensión apoyo pedagógico*.

---

<sup>75</sup> La significación se asume con un nivel de confianza del 95% (margen de error del 0,05).

**Tabla 47**

*Asociación entre variables GI y características generales de los centros*

GRADO DE INCLUSIÓN	CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS CENTROS (n= 607)*				
	Nivel Complejidad	Zona Geográfica (Nº de habitantes)	Matrícula Total	Alumnos con dictamen	Distribución de los centros por grado de inclusión
<b>TOTAL</b>	El GI medio se asocia en un 75% con centros de complejidad media (sig= 0,001)	No hay asociación	No hay asociación	GI medio, se asocia en un 84%, con centros con menor nº alumnos con dictamen (0-7) (sig =0,001)	GI Bajo 0 GI Medio 392 G.I. Alto 223
<b>DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN DE CENTRO</b>	No hay asociación	No hay asociación	GI alto se asocia en un 69% a centros medianos (250-581 alumnos) (sig=0,002)	No hay asociación	G.I. Bajo 0 GI Medio 247 G.I Alto 368
<b>DIMENSIÓN CLIMA INCLUSIVO CENTRO</b>	No hay asociación	No hay asociación	No hay asociación	No hay asociación	G.I. Bajo 0 GI Medio 292 G.I Alto 323
<b>DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN DE AULA</b>	No hay asociación	No hay asociación	No hay asociación	GI medio, se asocia en un 86%, con centros con menor nº alumnos con dictamen (0-7) (sig=0,009)	G.I. Bajo 0 GI Medio 269 G.I Alto 346
<b>DIMENSIÓN APOYO PEDAGÓGICO</b>	El GI medio se asocia en un 75% con un nivel de complejidad media (sig=0,005)	No hay asociación	No hay asociación	GI medio, se asocia en un 84%, con centros con menor nº alumnos con dictamen (0-7) (sig=0,002)	G.I. Bajo 1 GI Medio 352 GI. Alto 262
<b>DIMENSIÓN PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD</b>	No hay asociación	No hay asociación	No hay asociación	No hay asociación	G.I. Bajo 42 GI Medio 544 G.I. Alto 29
<b>DIMENSIÓN FORMACIÓN PERMANENTE</b>	No hay asociación	No hay asociación	No hay asociación	GI medio, se asocia en un 81%, con centros con menor nº alumnos con dictamen (0-7) (sig=0,006)	GI Bajo 20 GI Medio 448 GI. Alto 147

(\*) De la muestra de 615 se han excluido 8 centros por no disponer datos del curso 2014-2015 justificado por el cierre de los mismos según datos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

## A modo de síntesis.

### En relación al análisis del grado de inclusión de los centros.

---

Podemos señalar que las escuelas participantes se encuentran en un proceso de transformación hacia la educación inclusiva ya que no hubo centros que alcanzaran un GI bajo en la puntuación total, lo que significa que en general en ningún centro predominan los procesos excluyentes por sobre los inclusivos. Sin embargo la cantidad de centros que funcionan bajo un modelo más consolidado de educación inclusiva no supera la mayoría, dado que el mayor porcentaje de escuelas alcanzó sólo un GI en nivel medio, es decir que desarrollan una serie de prácticas inclusivas consolidadas pero también evidencian algunas prácticas excluyentes que favorecen la segregación.

El análisis por dimensiones nos permite distinguir que la *organización de centro*, el clima *inclusivo* de centro y la *organización del aula*, son las dimensiones más consolidadas en sus procesos inclusivos al examinar la totalidad de la muestra ya que concentran a más de la mitad de los centros que alcanzaron un GI alto, los que señalaron tener un amplio y estable repertorio de prácticas inclusivas en estas dimensiones, y en las que ningún centro tiene un predominio de prácticas excluyentes, ya que ninguno obtuvo el GI bajo.

Mientras que, en la dimensión de *apoyo pedagógico*, los centros que alcanzaron un GI alto no superaron la mayoría, lo que indica que hay prácticas inclusivas que aún no se han logrado afianzar y evidencia la existencia de una mayor cantidad de prácticas excluyentes que en las dimensiones anteriores.

Por último los resultados señalan como la dimensión menos consolidada la *participación con la comunidad*, seguida por la dimensión *formación permanente*, ya que una gran mayoría de centros obtuvo un GI medio, y un porcentaje muy bajo obtuvo GI alto en ambas dimensiones, lo que implica la presencia de una gran cantidad de prácticas menos inclusivas en estas dimensiones, que requieren del fortalecimiento de las actuaciones inclusivas que no se encuentran aún afianzadas. También en estas dimensiones hubo una minoría de centros que obtuvo un GI bajo, evidenciando un predominio de prácticas excluyentes.

Se ha mantenido la proporción de la distribución de los centros según los niveles de complejidad, en todos los análisis tanto a nivel global como por dimensiones.

### **En relación al análisis detallado de los ítems por dimensiones.**

---

**Dimensión organización de centro**, la distribución del alumnado en los niveles por grupos heterogéneos de acuerdo a criterios que se han definido es una de las prácticas inclusivas más consolidadas y generalizada entre los centros. Mientras que la evaluación interna de la inclusión de centro si bien se realiza en la mayoría de centros, no es un proceso formal y excluye a las familias, alumnos y otros miembros de la comunidad. También hay una cantidad importante de centros que no la realiza. Las dificultades para desarrollar el proceso de inclusión en el centro, se encuentran en niveles intermedios y se refieren principalmente a recursos humanos en general y especializados, y en menor medida a las características socioculturales de la población atendida, el compromiso de la familia y la formación docente.

**Dimensión clima inclusivo**, esta dimensión es valorada como favorable para la inclusión en un poco más de la mitad de los centros. El aspecto más afianzado corresponde a las medidas de los centros para reducir el absentismo. En niveles intermedios de consolidación están las acciones de acogida del alumnado recién llegado, (acompañamiento personalizado al alumno, reuniones periódicas, enseñanza del catalán, atención a las necesidades afectivas y ajustes en la evaluación) las menos empleadas son el mantenimiento de la lengua de origen y valoración de la diversidad cultural. La mitad de los centros señala que la efectividad del plan de acogida está en un nivel óptimo. Otros aspectos medianamente inclusivos son los programas específicos para casos de bullying, ya que no siguen un protocolo y la difusión del carácter como escuela inclusiva que en la mitad de centros es limitada o nula. Constatamos que en la formulación de los derechos y deberes de los estudiantes y de las normas de buena convivencia, quedan excluidos los propios estudiantes, en aproximadamente la mitad de los centros, y las familias, de casi la totalidad de las escuelas. La acción mayoritariamente estipulada en los documentos del centro, para representar al alumnado es la asamblea de alumnos. Cerca de la mitad de los centros reconoce la efectividad del plan de convivencia en la resolución de conflictos.

**Dimensión organización del aula**, el aspecto más consolidado señalado por un poco más de la mitad de los centros es el uso de criterios basados en la heterogeneidad para agrupar al alumnado en el aula (aprendizaje y conducta). Siendo la forma más habitual de organizar el trabajo por pequeños grupos, sin que sea aplicada por la mayoría de los centros. El trabajo individual, se señala como recurrente sobre todo en los niveles más altos llegando a darse en un cuarto de los centros en el nivel de sexto de primaria. Respecto a la distribución del alumnado con problemas de comportamiento más de la mitad de

los centros no utiliza ninguna estrategia o lo hace de manera segregadora, y en cuanto a la distribución del alumnado con dificultades de aprendizaje, la mitad de los centros lo hace de manera inclusiva, pero la otra mitad aún segrega a este alumnado en espacios aparte en la clase o no utiliza ninguna estrategia específica. En relación a la frecuencia de intervención de 2 o más adultos en el aula, a pesar de estar instaurada en la mayoría de los centros, se realiza sólo de manera ocasional. Intervienen mayoritariamente otro profesorado del centro, asistentes y estudiantes en práctica. Solo una minoría de centros incorpora a otros profesionales, familiares y voluntarios al trabajo del aula.

**Dimensión apoyo pedagógico**, los aspectos más consolidados como prácticas inclusivas en la mayoría de centros fueron los referidos al uso de protocolos escritos para seguimiento de alumnado que recibe apoyos adicionales y el momento y lugar en que se da apoyo pedagógico (aunque cerca de la mitad de los centros saca al alumnado de su clase para otorgar el apoyo en otro lugar). Los agentes que brindan el apoyo pedagógico al alumnado que lo necesita, en la mayoría de los centros queda limitado a personal de la escuela (maestros, asistentes, profesionales de la educación) con una minoritaria incorporación de otros agentes de la comunidad.

Los motivos de apoyo por los que se saca al alumnado fuera del aula son mayoritariamente diferencia en el nivel de aprendizaje en relación al grupo, para adquisición de habilidades instrumentales, enseñanza del catalán, en casos de discapacidad grave o trastornos de la personalidad o conducta. Y con menor recurrencia para trabajos orales y la atención de alumnos con altas capacidades. El acompañamiento entre iguales como estrategia de apoyo pedagógico, es una práctica que se utiliza en la mayoría de los centros, pero sólo en algunas asignaturas y una cuarta parte de los centros no la encuentra relevante.

Las funciones que el maestro de educación especial realiza regularmente en el aula ordinaria en la mayoría de centros son, atención de pequeños grupos, apoyo individual a todo el alumnado y el apoyo en actividades de evaluación. Mientras que otras funciones como compartir la dirección de la clase, trabajar con la mitad del grupo desdoblado y colaborar en el control de la disciplina se realizan con una frecuencia mayoritariamente ocasional o no se realizan en la mayoría de los centros. La constante de tiempo de intervención del maestro(a) de educación especial dentro del aula ordinaria que mayormente se da es inferior a la cuarta parte del tiempo total.

En el seguimiento del alumnado con dificultades de aprendizaje o discapacidad, así como la participación en las distintas fases del PI y de la determinación del alumnado que debe recibir apoyo, se considera principalmente al profesorado tutor y de educación especial, en algunos casos a los miembros del EAP y equipo directivo. El resto de miembros de la comunidad educativa incluidas las familias de estos alumnos, participan en un nivel muy bajo o quedan excluidos.

**Dimensión participación con la comunidad**, la figura del voluntariado es un recurso utilizado solo en un tercio de las escuelas, conformado principalmente por estudiantes en práctica, ex profesores y familiares, cuya participación se explicita en los documentos de la mayoría de las escuelas. Las actividades de participación de las familias en el centro, se mantienen en un nivel informativo y de colaboración en actividades extraescolares, quedando excluidas de las actividades de apoyo a la enseñanza, reflexión y mejora, formación y conformación de la comisión de atención a la diversidad, en la mayoría de centros. En relación a la participación del centro con la comunidad educativa, la mayoría señala que existe un intercambio constante de actividades lúdicas y culturales, y el uso de espacios entre la escuela y la comunidad más próxima, sin embargo, menos de la mitad de las escuelas genera redes de trabajo a nivel local y una minoría lo hace a nivel nacional e internacional.

**Dimensión formación permanente**, ninguno de los aspectos que conforman esta dimensión se encuentran consolidados como altamente inclusivos en la mayoría de centros. El único aspecto afianzado más ampliamente por los centros es el contar con un plan de acogida para los maestros de incorporación reciente, a través de actividades informativas y de colaboración docente, con un menor empleo de la formación o un maestro mentor. Menos consolidado se encuentra el tema de la formación del profesorado en temas de inclusión, ya que la mitad de los centros señala que éste corresponde a menos de un tercio del cuerpo docente. Además, la mayoría de centros señala no realizar ningún tipo de formación interna a la comunidad en temas de inclusión, y los pocos que lo hacen lo limitan sólo al profesorado, excluyendo al resto de miembros de la comunidad. Los centros que promueven espacios de reflexión sobre la práctica de maestros sistemáticamente no alcanzan a ser la mitad, y una cantidad similar de escuelas lo hace de manera muy esporádica. También hay una minoría que no genera estos espacios.

## **CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE INCLUSIÓN DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE CATALUÑA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO.**

El análisis que realizaremos a continuación tiene que ver con el segundo objetivo general planteado en la investigación:

*Objetivo General 2:*

***Determinar la influencia del carácter inclusivo de los centros educativos de Cataluña en el rendimiento académico del alumnado.***

Responder a este objetivo implicó relacionar dos variables: el *grado de inclusión* de los centros (GI) y el *rendimiento académico*, para determinar si existe o no una influencia entre ambas. En el capítulo anterior explicamos cómo obtuvimos los datos: para la variable *grado de inclusión* (GI) empleamos la información recogida en el cuestionario que contestaron las escuelas, mientras que para la variable *rendimiento académico* se utilizó los resultados de la evaluación externa de sexto de primaria de los cursos 2011, 2012 y 2013 de las materias de catalán, castellano y matemáticas<sup>76</sup>.

La presentación de los resultados de este capítulo mantiene la lógica de análisis que el capítulo anterior: partiremos analizando los datos de manera global y luego lo haremos por dimensiones.

### **6.1. Descripción de los datos**

Antes de someter los datos a los distintos análisis estadísticos, hemos realizado algunos procedimientos previos requeridos para seleccionar las pruebas estadísticas más adecuadas a utilizar. Lo primero fue describir los resultados generales de las pruebas de competencias, luego se realizó la comprobación de los supuestos paramétricos de los datos del rendimiento de las mencionadas pruebas y por último, se agruparon los resultados en función de los cuatro niveles competenciales que definimos.

---

<sup>76</sup> Los datos fueron facilitados por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en el marco del convenio firmado entre el Departament d'Ensenyament y la Universitat de Barcelona. En el capítulo de Metodología se explica con mayor detalle los términos de colaboración con la Generalitat en el marco del convenio.

**a) Resultados generales del rendimiento académico de centro.**

Previo a la aplicación de las pruebas para determinar la correlación entre las variables, hemos calculado el promedio de los resultados obtenidos por los centros en la prueba de sexto de primaria durante los años 2011, 2012 y 2013, organizándolos de acuerdo a las competencias evaluadas (lengua catalana, lengua castellana y matemáticas). La puntuación que se le asigna a cada competencia en esta prueba corresponde a una escala de 0 a 100 puntos, en que 100 corresponde al nivel más alto (Consell Superior d'Avaluació, 2015). Tal y como se puede observar en la **Tabla 48**, los resultados globales son similares entre las tres materias, en cada nivel de complejidad, sin embargo si hacemos la lectura horizontal, vemos como las medias por competencias difieren en función del nivel de complejidad presentando una diferencia de alrededor de 10 puntos entre los niveles extremos de complejidad (alta-baja).

**Tabla 48**

*Media de los resultados por competencias, años 2011-2012-2013, según nivel de complejidad*

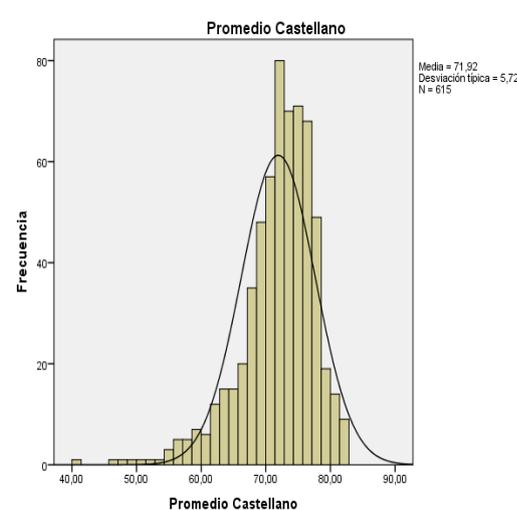
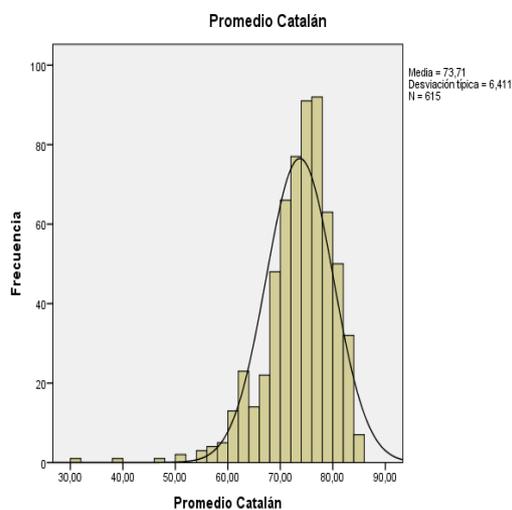
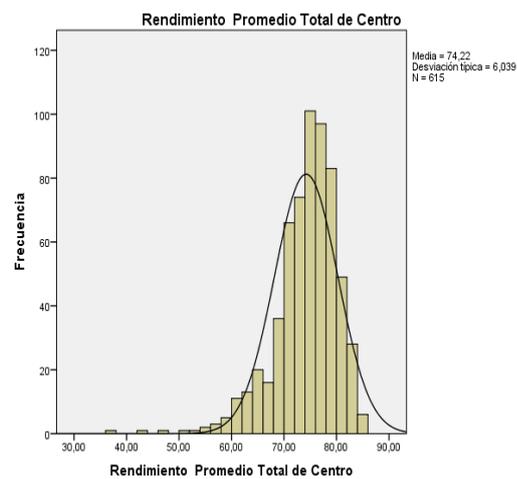
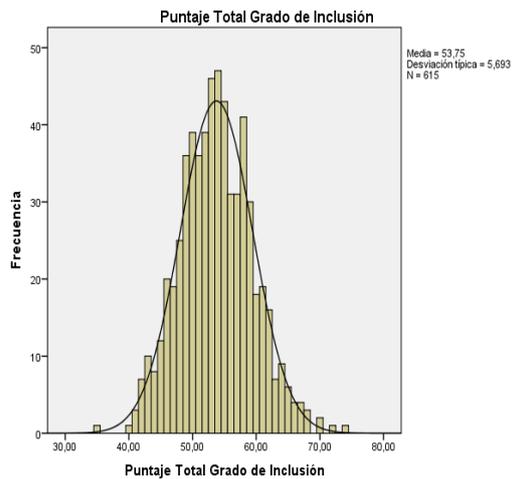
Promedios (2011-2012-2013)	Complejidad											
	Alta			Medio			Baja			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
L. Catalana	68,6	150	7,68	75,1	431	4,93	78,5	34	3,57	73,7	615	6,41
L. Castellana	67,3	150	6,80	73,1	431	4,43	76,2	34	3,29	71,9	615	5,72
Matemática	72,2	150	7,64	78,3	431	5,46	81,9	34	4,17	77,0	615	6,64
Total de centro	69,4	150	7,19	75,5	431	4,67	78,9	34	3,37	74,2	615	6,03

**b) Comprobación de los supuestos paramétricos**

Para poder seleccionar la prueba estadística adecuada y dar respuesta al objetivo de análisis planteado se procedió al estudio del ajuste de la distribución de las variables *rendimiento académico* de las tres asignaturas y el *grado de inclusión* (GI) a la distribución de probabilidades de la Ley Normal mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Los resultados confirman que únicamente la variable GI sigue la Ley Normal, tal y como se observa en la **Tabla 49** y en los gráficos correspondientes a la Figura 7. Este resultado justifica que se utilice en el análisis la correlación de Spearman ( $r_s$ ) como prueba no paramétrica.

**Tabla 49**  
Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Total Puntaje GI	Promedio Catalán	Promedio Castellano	Promedio Matemática	Promedio Total
N		615	615	615	615	615
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	53,7512	73,7078	71,9244	77,0239	74,2187
	Desviación típica	5,69315	6,41076	5,72022	6,64116	6,03885
Diferencias más extremas	Absoluta	,051	,075	,093	,086	,082
	Positiva	,051	,046	,057	,043	,050
	Negativa	-,034	-,075	-,093	-,086	-,082
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,255	1,863	2,317	2,143	2,032
sig= asintót. (bilateral)		,086	,002	,000	,000	,001



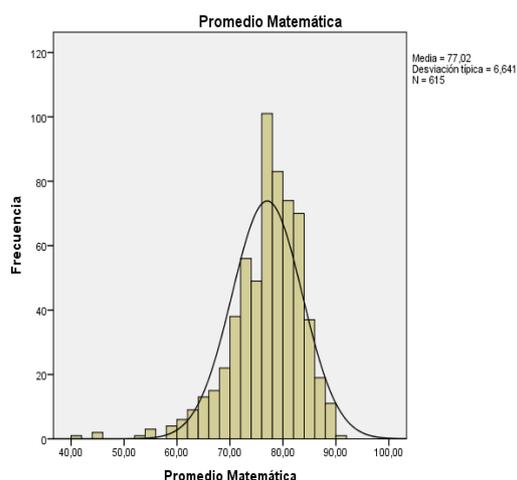


Figura 7: Prueba K-S

### c) Definición de los niveles competenciales

Como mencionamos en el punto anterior, la variable *rendimiento académico* fue calculada a partir del promedio de los tres años en las competencias de catalán, castellano y matemáticas. Siguiendo la línea de análisis de los resultados de la prueba de rendimiento externa que realiza anualmente el Consell Superior d'Avaluació que establece cuatro niveles de logro para el análisis de los resultados: *nivel bajo*, *nivel medio-bajo*, *nivel medio-alto*, *nivel alto*. Hemos procedido a establecer unos intervalos de nivel de logro competencial, utilizando como medida de posición, las puntuaciones correspondientes a los cuartiles (véase la **Tabla 50**). Estos niveles competenciales definidos nos permitirán contrastar la coherencia de los resultados obtenidos en esta investigación con los informes publicados por el Consell Superior d'Avaluació (2015).

**Tabla 50**

*Intervalos de nivel de logro de la competencia de los centros participantes*

Establecimiento de los intervalos del Nivel de logro de la competencia				
Competencias	Nivel bajo	Nivel medio-bajo	Nivel medio-alto	Nivel alto
<b>Catalán</b>	31,92 - 70,52	70,53 - 74,76	74,77 - 77,97	77,98 - 85,80
<b>Castellano</b>	40,47 - 69,44	69,45 - 72,73	72,74 - 75,87	75,88 - 82,49
<b>Matemáticas</b>	40,54 - 73,45	73,46 - 77,81	77,82 - 81,56	81,57 - 91,23
<b>Total</b>	37,64 - 71,27	71,28 - 75,14	75,15 - 78,25	78,26 - 86,00

## 6.2. Relación entre el grado de inclusión de las escuelas públicas de Cataluña y el rendimiento académico del alumnado.

El estudio de la relación entre el *GI* y el *rendimiento académico* se realiza desde dos enfoques de análisis que permitirán triangular estadísticamente los resultados. Por un lado se analizarán los coeficientes de correlación entre ambas variables a partir del coeficiente de correlación de Spearman ( $r_s$ ) y por otro, se considerarán los niveles de logro competencial definidos y presentados en el punto anterior, en función de los tres niveles de grado de inclusión. Este análisis se realizará a partir de la aplicación de la prueba Chi-cuadrado.

Los resultados se presentarán tanto a nivel de la muestra total como de las sub-muestras clasificadas por niveles de complejidad. Posteriormente incorporaremos las seis dimensiones que conforman el *grado de inclusión*.

### 6.2.1. Correlación entre el grado de inclusión global y el rendimiento promedio de centro.

El análisis de los coeficientes de correlación de Spearman ( $r_s$ ) indica que hay una relación de independencia entre las variables grado de inclusión global<sup>77</sup> y el *rendimiento promedio de centro* para la totalidad de las escuelas participantes ( $r_s=0,018$  sig= 0,662). Asimismo, el análisis segmentado en función de los niveles de complejidad, constata que tampoco hay una correlación significativa.

Concretamente los centros con nivel de complejidad alta presentan una correlación de  $r_s=0,077$  (sig=0,348), los centros con nivel de complejidad media presentan coeficientes de correlación no significativos ( $r_s=0,048$  sig=0,325) y el resto de centros, de baja complejidad, presenta resultados similares ( $r_s=0,320$  sig=0,65).

Por lo tanto, estos resultados generales ponen de manifiesto que el rendimiento académico promedio no se ve afectado por el grado de inclusión global tanto en la totalidad de centros públicos participantes (n=615) como en el análisis por nivel de complejidad de los centros (véase en Figura 8 y Figura 9).

<sup>77</sup> Recordemos que la variable *GI* ha sido medida de dos formas: a modo de puntuación total (puntaje absoluto) y por niveles de grado de inclusión (con intervalos 1, 2 y 3), tal y como se puede ver en el apartado de Metodología. En este caso, hemos considerado las puntuaciones absolutas para efectuar el análisis.

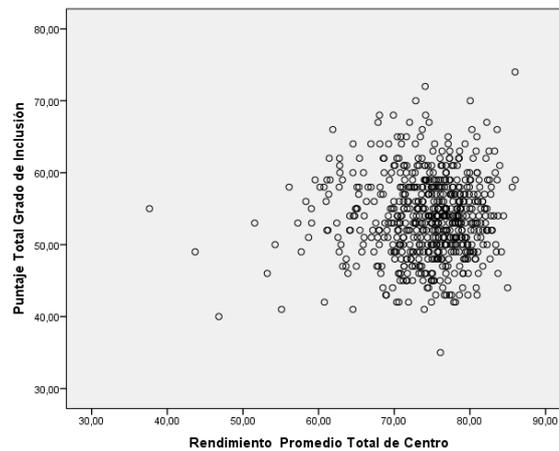


Figura 8: Correlación GI global y rendimiento promedio de centro

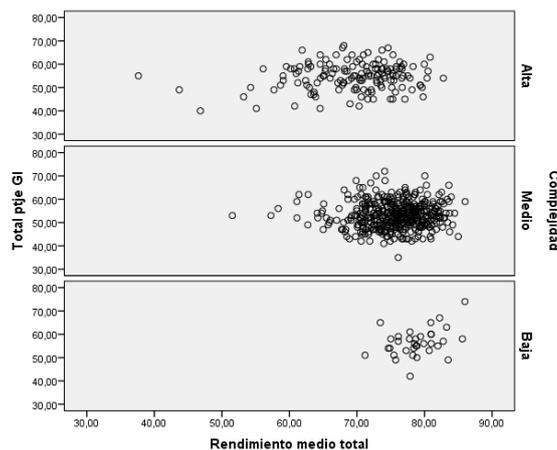


Figura 9: Correlación GI global y rendimiento académico de centro, según niveles de complejidad

Finalmente, el estudio de la relación en función de las competencias reafirma esta conclusión con los siguientes resultados: catalán ( $r_s = -0,013$  sig=0,348), castellano ( $r_s = 0,015$  sig=0,708) y matemáticas ( $r_s = 0,051$  sig=0,204), los cuales arrojan coeficientes de correlación no significativos.

Otro análisis realizado fue a través de la Prueba de Chi-cuadrado, cuyos resultados confirman la no asociación entre las variables *grado de inclusión* global y el nivel de logro total de todos los centros. Los resultados se reafirman en el análisis por niveles de complejidad: centros de complejidad baja ( $X^2 = 2,474$  gl 3 sig=0,480), centros de nivel de complejidad media ( $X^2 = 0,576$  gl 3 sig=0,902) y centros de nivel de complejidad alta ( $X^2 = 1,571$  gl 3 sig=0,666).

Por otra parte, otra lectura que podemos hacer de la **Tabla 51** es que, independientemente del grado de inclusión de las escuelas, la distribución que mantienen los centros en cuanto al nivel de logro alcanzado tanto a nivel global como por competencias, presenta una notoria diferenciación dependiendo del nivel de complejidad de éstos, dado que a menor complejidad de centro más alto es su nivel de logro y viceversa:

- Baja complejidad, el 58,8% de los centros, obtuvo un nivel de logro alto en el rendimiento académico global y, por el contrario, sólo 1 centro alcanzó un nivel de logro bajo. En este punto también hay que considerar que el número de centros de baja complejidad que participó en la investigación es bastante más inferior en relación al número de escuelas de los otros niveles.
- Complejidad media, se obtuvieron niveles de logro más homogéneos entre los niveles medio bajo, medio alto y alto (que fluctuaron entre el 26% y 28,8%), con una menor proporción de escuelas que presentan niveles de logro bajos (un 16,7%).
- Alta complejidad, los resultados académicos de estos centros se concentran mayoritariamente en los niveles de logro bajo (54%) mientras que el número de centros que alcanza niveles de logro más altos va disminuyendo, siendo sólo un 6,7% de los centros de alta complejidad los que alcanzan un nivel alto de logro académico.

De manera similar podemos observar esta distribución de los centros según los distintos niveles de complejidad y el nivel de logro obtenido en el análisis por competencias (Mirar Anexo 12 del CD).

**Tabla 51**

Tabla de contingencia: GI global y niveles competenciales, según complejidad de centros

Complejidad			N. logro total				Total	
			nivel bajo	nivel medio bajo	nivel medio alto	nivel alto		
Alta	<i>grado de inclusión global</i>	GI alto	Recuento	35	20	9	4	68
			% del total	23,3%	13,3%	6,0%	2,7%	45,3%
		GI medio	Recuento	46	17	13	6	82
			% del total	30,7%	11,3%	8,7%	4,0%	54,7%
		Total	Recuento	81	37	22	10	150
			% del total	54,0%	24,7%	14,7%	6,7%	100,0%
Medio	<i>grado de inclusión global</i>	GI alto	Recuento	22	37	36	41	136
			% del total	5,1%	8,6%	8,4%	9,5%	31,6%
		GI medio	Recuento	50	75	87	83	295
			% del total	11,6%	17,4%	20,2%	19,3%	68,4%
		Total	Recuento	72	112	123	124	431
			% del total	16,7%	26,0%	28,5%	28,8%	100,0%
Baja	<i>grado de inclusión global</i>	GI alto	Recuento	0	2	4	13	19
			% del total	0,0%	5,9%	11,8%	38,2%	55,9%
		GI medio	Recuento	1	2	5	7	15
			% del total	2,9%	5,9%	14,7%	20,6%	44,1%
		Total	Recuento	1	4	9	20	34
			% del total	2,9%	11,8%	26,5%	58,8%	100,0%
Total	<i>grado de inclusión global</i>	GI alto	Recuento	57	59	49	58	223
			% del total	9,3%	9,6%	8,0%	9,4%	36,3%
		GI medio	Recuento	97	94	105	96	392
			% del total	15,8%	15,3%	17,1%	15,6%	63,7%
		Total	Recuento	154	153	154	154	615
			% del total	25,0%	24,9%	25,0%	25,0%	100,0%

Al analizar el nivel de logro por competencias se constata que únicamente hay dependencia entre las variables *grado de inclusión global* y el nivel de logro de la *competencia matemática*, para los centros de complejidad media ( $X^2= 8,250$  gl 3 sig= 0,041) en que el GI alto se asocia en un 35,3% con el nivel medio alto de logro en matemáticas y también para los centros de complejidad baja ( $X^2= 10,024$  gl 3 sig= 0,018), en que el GI alto se asocia en un 73,7% con un alto nivel de logro en matemáticas (Ver Anexo 12 del CD). Lo que indica que el grado de inclusión influye en el rendimiento académico de matemáticas, en los centros de complejidad media y baja. Es decir que aquellos centros con un mayor predominio de prácticas inclusivas a nivel global y, que a su vez presentan determinados indicadores de vulnerabilidad en niveles

medio y bajo, o sea con menor dificultad para la gestión de estas escuelas, son centros que mayormente obtienen un nivel alto de logro en la competencia de matemáticas.

A modo de síntesis, podemos señalar que en general, el *grado de inclusión global* de los centros no influye en el *rendimiento académico* que éstos obtienen. Esto quiere decir que las prácticas inclusivas desarrolladas por los centros de los distintos niveles de complejidad, no influyen ni en el rendimiento académico promedio, ni en el rendimiento por competencias que alcanza un centro cuando se analiza a la totalidad de la muestra. No obstante, en el análisis por complejidad de los centros, sí se constata una única relación entre el *grado de inclusión global* y el nivel de logro específico de la *competencia matemática*, en centros de nivel medio y bajo de complejidad.

En este sentido, es importante destacar que se observan diferencias evidentes en la distribución de los centros según los niveles de complejidad y los niveles de logro que éstos alcanzan, siendo los centros de menor nivel de complejidad los que alcanzan niveles de logro más alto, en tanto que, las escuelas con mayor nivel de complejidad son las que obtienen los niveles de logro más bajo, tanto a nivel de logro total como por competencias.

## 6.2.2. Correlación entre dimensiones del GI de centro y el nivel de logro por competencias, según el nivel de complejidad.

---

Los resultados que presentamos a continuación corresponden a la aplicación de pruebas de correlación entre las dimensiones que conforman el *grado de inclusión* de centro y las competencias consideradas para la variable *rendimiento* académico, de acuerdo a los niveles de complejidad de centro.

### 6.2.2.1. Dimensión organización de centro y rendimiento académico

---

Los coeficientes de correlación obtenidos a través de la prueba de Spearman indican que hay una relación significativa entre la *dimensión organización de centro* y el *rendimiento académico* promedio de centro ( $r_s=0,139$  sig= 0,001) y entre esta dimensión y los resultados alcanzados en el promedio de las competencias de catalán ( $r_s= 0,139$  sig= 0,001), castellano ( $r_s=0,129$  sig= 0,001) y matemática ( $r_s=0,134$  sig= 0,001) por la totalidad de la muestra. Esto quiere decir que el rendimiento académico tanto a nivel del promedio del centro como en cada una de las competencias evaluadas se ve influenciado por factores como los criterios de distribución del alumnado en los niveles, la evaluación interna de la inclusión de centro y las barreras que tiene el centro para desarrollar una educación inclusiva, que son los que comprende esta dimensión.

Posteriormente, el análisis realizado de acuerdo a los niveles de complejidad de los centros, señala lo siguiente:

- *Nivel alto de complejidad:* No hay resultados que podamos destacar en centros de este nivel.
- *Nivel medio de complejidad:* Hay correlación significativa entre la dimensión organización de centro y el *rendimiento promedio* de centro ( $r_s= 0,105$  sig= 0,029) y entre esta dimensión y las competencias de catalán ( $r_s=0,106$  sig= 0,027) y matemáticas ( $r_s= 0,106$  sig= 0,027).
- *Nivel bajo de complejidad:* Hay una relación significativa entre la *dimensión organización de centro* y el *rendimiento promedio* de centro ( $r_s =0,404$  sig= 0,018) y también entre esta dimensión y las competencias de catalán ( $r_s =0,442$  sig= 0,009) y castellano ( $r_s=0,399$  sig= 0,019).

A modo de resumen podemos decir, que la correlación entre las variables *dimensión organización de centro* y el *rendimiento promedio* de centro sólo se da en los centros cuyos indicadores de vulnerabilidad se encuentran en niveles medio o bajo y que por lo tanto representan una menor dificultad para gestionar esas escuelas, mientras que en los centros de alto nivel de complejidad, en que la gestión se dificulta por la vulnerabilidad del centro, las variables *dimensión organización de centro* y el *rendimiento promedio* de centro son independientes entre sí.

En el gráfico de la Figura 10, muestra las correlaciones entre la D. *organización de centro* y el *rendimiento académico* total de centro, según los niveles de complejidad de los centros.

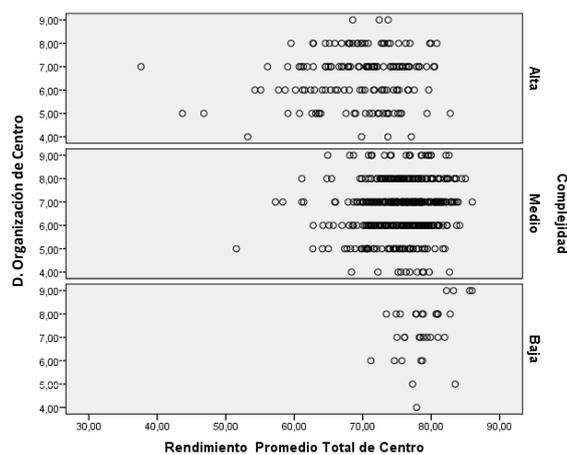


Figura 10: Correlación D. organización de centro y rendimiento académico total de centro.

Por otra parte, el estudio de la interrelación entre las variables *dimensión organización de centro* y *nivel de logro total* a través de la prueba de Chi-cuadrado, arrojó resultados que señalan que ambas variables son dependientes cuando se analiza a la totalidad de la muestra ( $X^2= 9,216$  gl 3 sig =0,027), en el que los centros del GI Alto se asocian en un 28,8% con el nivel de logro alto. Pero en el análisis por niveles de complejidad de la muestra se constata lo contrario, que no hay dependencia entre las variables, lo que se puede observar en los centros de nivel de complejidad baja ( $X^2= 4,544$  gl 3 sig= 0,208), en los centros de nivel de complejidad media ( $X^2= 6,175$  gl 3 sig= 0,103) y en los centros de complejidad alta ( $X^2= 1,626$  gl 3 sig= 0,654).

De acuerdo a estos resultados, el GI obtenido en la dimensión organización de centro, influencia en el nivel de logro global de los centros cuando eliminamos la variable complejidad de centro. Esto es, que aun cuando ciertas características organizacionales y de funcionamiento inclusivo

de los centros de la muestra se encuentren consolidadas, éstas no influyen en el nivel de logro global que alcanzan los centros cuando incorporamos la variable de complejidad.

No obstante, en el análisis del nivel de logro por competencias, sí se constata una relación de dependencia entre las variables *organización de centro* y la *competencia de lengua catalana* al analizar a la totalidad de la muestra ( $X^2= 11,455$  gl 3 sig= 0,010), asociadas en un 30% de centros con GI medio que obtuvieron un nivel de logro bajo. Así pues, en el análisis por complejidad de centros observamos que:

- Centros de complejidad media: hay asociación entre ambas variables ( $X^2= 9,580$  gl 3 sig= 0,022) en que el 31,9% de los centros con GI alto en la dimensión organización de centro, obtuvo un nivel de logro alto en catalán.
- Centros de baja complejidad, también se encuentra dependencia de ambas variables ( $X^2= 7,945$  gl 2 sig= 0,019), en que el GI alto de la dimensión se asocia en un 65,4% al nivel de logro alto en catalán.
- Sin embargo esta asociación no se da en los centros de alta complejidad ( $X^2= 2,311$  gl 3 sig= 0,510). Lo que significa que los centros con índices de vulnerabilidad más bajos y que logran una organización y funcionamiento de centro más inclusivo, no influyen en el nivel de logro en la competencia de catalán que alcanzan sus estudiantes.

En el análisis también se constata una desigual distribución de los resultados por niveles de logro competencial según los niveles de complejidad de los centros. Si miramos la **Tabla 52**, vemos por ejemplo esta diferencia entre los centros con un GI alto en la dimensión, ya que los que son de baja complejidad presentan en un 50% niveles de logro alto, versus sólo un 4,7% de los centros de alta complejidad. Igualmente, la diferencia se da en los niveles de logro bajo, obtenido por un 30% de centros de alta complejidad, mientras que ninguno de los centros de baja complejidad obtiene niveles de logro bajos. Esta distribución desigual se puede observar también en los análisis por niveles competenciales (ver Anexo 12.2 del CD).

**Tabla 52**

Tabla de contingencia: Dimensión organización de centro y niveles competenciales, según complejidad de centros

Complejidad			N. logro total				Total	
			nivel bajo	nivel medio bajo	nivel medio alto	nivel alto		
Alta	Organización de centro	GI alto	Recuento	45	19	14	7	85
			% del total	30,0%	12,7%	9,3%	4,7%	56,7%
		GI medio	Recuento	36	18	8	3	65
			% del total	24,0%	12,0%	5,3%	2,0%	43,3%
	Total		Recuento	81	37	22	10	150
			% del total	54,0%	24,7%	14,7%	6,7%	100,0%
Medio	Organización de centro	GI alto	Recuento	35	69	71	82	257
			% del total	8,1%	16,0%	16,5%	19,0%	59,6%
		GI medio	Recuento	37	43	52	42	174
			% del total	8,6%	10,0%	12,1%	9,7%	40,4%
	Total		Recuento	72	112	123	124	431
			% del total	16,7%	26,0%	28,5%	28,8%	100,0%
Baja	Organización de centro	GI alto	Recuento	0	3	6	17	26
			% del total	0,0%	8,8%	17,6%	50,0%	76,5%
		GI medio	Recuento	1	1	3	3	8
			% del total	2,9%	2,9%	8,8%	8,8%	23,5%
	Total		Recuento	1	4	9	20	34
			% del total	2,9%	11,8%	26,5%	58,8%	100,0%
Total	Organización de centro	GI alto	Recuento	80	91	91	106	368
			% del total	13,0%	14,8%	14,8%	17,2%	59,8%
		GI medio	Recuento	74	62	63	48	247
			% del total	12,0%	10,1%	10,2%	7,8%	40,2%
	Total		Recuento	154	153	154	154	615
			% del total	25,0%	24,9%	25,0%	25,0%	100,0%

En síntesis, podemos señalar que los estudios de la interrelación entre la dimensión organización de centro y el rendimiento académico realizados a través de la prueba de Spearman y de Chi-cuadrado, demuestran que la *dimensión organización de centro* influye tanto en el rendimiento académico promedio de centro, como en el rendimiento por competencias cuando se analiza la totalidad de la muestra.

El análisis por niveles de logro competencial global arrojó una relación de independencia entre la dimensión organización de centro y el nivel de logro global para los centros de los distintos niveles de complejidad. Sin embargo, sí se constata que el *grado de inclusión en la dimensión*

*organización de centro* influye en el nivel de logro específico de la *competencia de lengua catalana en centros de nivel medio y bajo de complejidad*, lo que significa que aquellos centros con una mayor consolidación de prácticas inclusivas en esta dimensión y, que a su vez tienen mayor facilidad de gestión, dado a que sus condiciones de vulnerabilidad no son tan altas, son los que obtienen niveles de logro más altos en la competencia de catalán. En tanto que, en los centros con condiciones de mayor vulnerabilidad (alta complejidad), la consolidación de aspectos inclusivos de la dimensión organización de centro, no logra influenciar el nivel de logro en el rendimiento.

### 6.2.2.2. Dimensión clima inclusivo de centro y rendimiento académico

Los coeficientes de correlación obtenidos a través de la prueba de Spearman indican que hay una relación no significativa entre la *dimensión clima inclusivo de centro* y el *rendimiento académico* promedio de centro ( $r_s= 0,050$  sig= 0,212) y también entre esta dimensión y las competencias de catalán ( $r_s=0,042$  sig= 0,302), castellano ( $r_s=0,053$  sig= 0,190) y matemática ( $r_s= 0,060$  sig= 0,135). Estos resultados nos permiten señalar que el rendimiento académico no es influenciado por los indicadores que componen esta dimensión que corresponden a las acciones de acogida del alumnado, la efectividad del centro para reducir el absentismo, disposición de programas para casos de bullying y la difusión del carácter como escuela inclusiva. La independencia entre ambas variables se da tanto en la muestra total, como en la agrupación de los centros por niveles de complejidad.

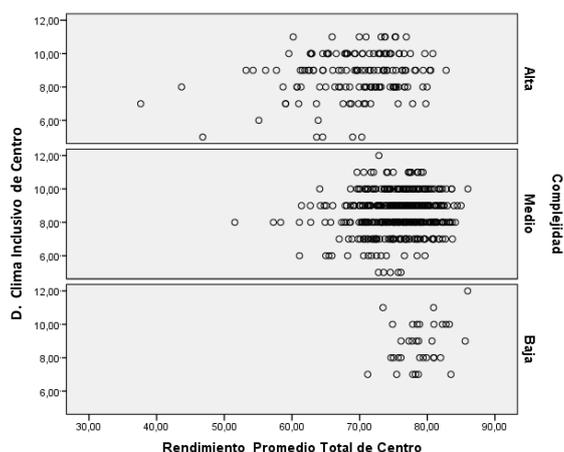


Figura 11: Correlación D. clima inclusivo de centro y rendimiento académico total de centro

La aplicación de la prueba de Chi-cuadrado sobre las variables *dimensión clima inclusivo de centro* y *rendimiento académico* organizado por niveles de logro competencial, arrojó resultados que señalan que no existe relación significativa entre ambas variables para la totalidad de la muestra y tampoco para la muestra organizada por niveles de complejidad, como se señala a continuación: complejidad baja ( $X^2= 1,800$  gl 3 sig =0,615), complejidad media ( $X^2= 1,684$  gl 3 sig= 0,641) y complejidad alta ( $X^2= 0,898$  gl 3 sig =0,826), confirmando la independencia entre las variables.

Lo que significa que el rendimiento académico tanto a nivel global como por competencias no se encuentra influenciado por los aspectos relacionados con la dimensión clima inclusivo de centro, para la totalidad de escuelas de la muestra.

Además, la **Tabla 53** nos permite confirmar las marcadas diferencias de la distribución de los centros de acuerdo a su nivel de complejidad en los niveles de logro que obtienen, que venimos observando en los análisis anteriores. Así podemos ver por ejemplo, cómo un 31% de los centros de baja complejidad y GI alto en esta dimensión, obtienen un nivel de logro total bajo y solo un 4,7% de estos centros obtienen un nivel de logro alto, en contraposición a 0 centros de baja complejidad y alto GI que obtuvieron bajo nivel de logro y un 35,3% de estos centros que alcanzaron un nivel de logro alto. Esta distribución del nivel de logro diferenciada por los niveles de complejidad, se mantiene en cada una de las competencias evaluadas (Ver Anexo 12.3 del CD) y de forma independiente al *grado de inclusión*, lo que significa que, aun cuando los centros consoliden prácticas referidas al clima inclusivo de centro, éstas no influyen en los niveles de logro, sino que más determinante es el nivel de complejidad de los centros.

**Tabla 53**

Tabla de contingencia: Dimensión clima inclusivo de centro y niveles competenciales, según complejidad de centros

Complejidad			N. logro total				Total	
			nivel bajo	nivel medio bajo	nivel medio alto	nivel alto		
Alta	Clima inclusivo de centro	GI alto	Recuento	47	24	13	7	91
			% del total	31,3%	16,0%	8,7%	4,7%	60,7%
		GI medio	Recuento	34	13	9	3	59
			% del total	22,7%	8,7%	6,0%	2,0%	39,3%
	Total	Recuento	81	37	22	10	150	
		% del total	54,0%	24,7%	14,7%	6,7%	100,0%	
Medio	Clima inclusivo de centro	GI alto	Recuento	34	51	63	66	214
			% del total	7,9%	11,8%	14,6%	15,3%	49,7%
		GI medio	Recuento	38	61	60	58	217
			% del total	8,8%	14,2%	13,9%	13,5%	50,3%
	Total	Recuento	72	112	123	124	431	
		% del total	16,7%	26,0%	28,5%	28,8%	100,0%	
Baja	Clima inclusivo de centro	GI alto	Recuento	0	2	4	12	18
			% del total	0,0%	5,9%	11,8%	35,3%	52,9%
		GI medio	Recuento	1	2	5	8	16
			% del total	2,9%	5,9%	14,7%	23,5%	47,1%
	Total	Recuento	1	4	9	20	34	
		% del total	2,9%	11,8%	26,5%	58,8%	100,0%	
Total	Clima inclusivo de centro	GI alto	Recuento	81	77	80	85	323
			% del total	13,2%	12,5%	13,0%	13,8%	52,5%
		GI medio	Recuento	73	76	74	69	292
			% del total	11,9%	12,4%	12,0%	11,2%	47,5%
	Total	Recuento	154	153	154	154	615	
		% del total	25,0%	24,9%	25,0%	25,0%	100,0%	

Del análisis extraemos que, la consolidación de los aspectos que tienen que ver con las políticas organizacionales de acogida, medidas de reducción de bullying y de resolución de conflictos y el carácter inclusivo del centro no se encuentran asociados al rendimiento académico de los centros de la muestra. Se reitera la desigual distribución de los centros en los niveles de logro global y por competencias, según sea su nivel de complejidad, en la que una mayor complejidad de los centros, conlleva a niveles de logro más bajo.

### 6.2.2.3. Dimensión organización del aula y rendimiento académico

La aplicación de la prueba de Spearman confirma que no existe correlación significativa entre la *dimensión organización de aula* y el *rendimiento académico* promedio de centro ( $r_s = -0,030$  sig= 0,459) y entre esta dimensión y el promedio en las competencias de catalán ( $r_s = -0,073$  sig= 0,071), castellano ( $r_s = -0,023$  sig= 0,576) y matemática ( $r_s = 0,010$  sig= 0,812). Estos resultados muestran que, aspectos como la agrupación y ubicación del alumnado en la sala de clases y la participación de dos o más adultos dentro del aula, no influyen en el rendimiento académico de los centros de la muestra total.

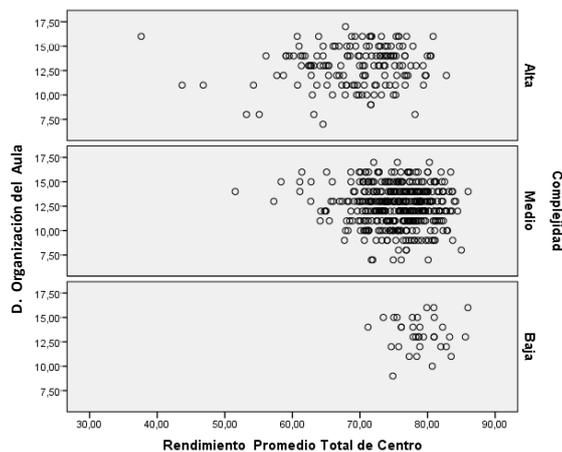


Figura 12: Correlación D. dimensión organización del aula y rendimiento académico total de centro

Sin embargo los resultados difieren en función del nivel de complejidad de los centros:

- *Nivel alto de complejidad*, hay una relación significativa entre la *dimensión organización del aula* y la *competencia matemática* ( $r_s = 0,170$  sig= 0,038), lo que significa que el grado de inclusión que obtengan en esta dimensión influye en el rendimiento de matemáticas en los centros más vulnerables.
- *Nivel medio de complejidad*, en este nivel no existe ninguna relación significativa entre las siguientes variables: *dimensión organización del aula* con el *rendimiento promedio de centro* ( $r_s = -0,029$  sig= 0,550) así como con las competencias de catalán ( $r_s = -0,077$  sig= 0,111), castellano ( $r_s = -0,011$  sig= 0,819) y matemáticas ( $r_s = -0,003$  sig= 0,947).

- *Nivel bajo de complejidad*, en los centros de este nivel, los resultados también arrojaron correlaciones no significativas: entre la dimensión *organización del aula* y el *rendimiento promedio* de centro ( $r_s = -0,044$  sig = 0,805) y entre esta dimensión y las competencias de catalán ( $r_s = -0,088$  sig = 0,621 ), castellano ( $r_s = -0,023$  sig = 0,898) y matemáticas ( $r_s = -0,036$  sig = 0,840).

Por otra parte, el análisis de los niveles de logro del rendimiento académico, nos permite concluir que no existe una asociación significativa entre éstos y la dimensión organización del aula, para los centros de los diferentes niveles de complejidad, lo que se obtuvo a través de la Prueba de Chi-cuadrado, que arrojó los siguientes resultados: complejidad baja ( $X^2 = 1,461$  gl 3 sig = 0,691), complejidad media ( $X^2 = 2,399$  gl 3 sig = 0,494), complejidad alta ( $X^2 = 2,465$  gl 3 sig = 0,482).

La **Tabla 54**, evidencia la desigual distribución de los centros en los niveles de logro total que éstos obtienen, según sus niveles de complejidad. Así por ejemplo al comparar entre centros que han obtenido un GI alto en la dimensión *organización del aula*, el porcentaje de escuelas que obtuvo niveles de logro bajo fue de un 31,3% de centros de alta complejidad, y de un 2,9% para centros de baja complejidad y, una similar diferencia observamos para los niveles de logro alto, que alcanzó el 4% de centros de alta complejidad y el 41,2% de centros de baja complejidad. Lo que significa que, aun cuando los centros consoliden aspectos inclusivos referidos a la organización del aula, el nivel de complejidad determinará en mayor medida el nivel de logro que alcanzan. Esto se puede observar también en el análisis realizado por cada competencia (ver Anexo 12.4 del CD).

**Tabla 54**

*Tabla de contingencia: Dimensión organización del aula y niveles competenciales, según complejidad de centros*

Complejidad				N. logro total				Total
				nivel bajo	nivel medio bajo	nivel medio alto	nivel alto	
Alta	Organización de aula	GI alto	Recuento	47	27	14	6	94
			% del total	31,3%	18,0%	9,3%	4,0%	62,7%
	GI medio	Recuento	34	10	8	4	56	
		% del total	22,7%	6,7%	5,3%	2,7%	37,3%	
	Total	Recuento	81	37	22	10	150	
		% del total	54,0%	24,7%	14,7%	6,7%	100,0%	
Medio	Organización de aula	GI alto	Recuento	41	61	58	68	228
			% del total	9,5%	14,2%	13,5%	15,8%	52,9%
	GI medio	Recuento	31	51	65	56	203	
		% del total	7,2%	11,8%	15,1%	13,0%	47,1%	
	Total	Recuento	72	112	123	124	431	
		% del total	16,7%	26,0%	28,5%	28,8%	100,0%	
Baja	Organización de aula	GI alto	Recuento	1	2	7	14	24
			% del total	2,9%	5,9%	20,6%	41,2%	70,6%
	GI medio	Recuento	0	2	2	6	10	
		% del total	0,0%	5,9%	5,9%	17,6%	29,4%	
	Total	Recuento	1	4	9	20	34	
		% del total	2,9%	11,8%	26,5%	58,8%	100,0%	
Total	Organización de aula	GI alto	Recuento	89	90	79	88	346
			% del total	14,5%	14,6%	12,8%	14,3%	56,3%
	GI medio	Recuento	65	63	75	66	269	
		% del total	10,6%	10,2%	12,2%	10,7%	43,7%	
	Total	Recuento	154	153	154	154	615	
		% del total	25,0%	24,9%	25,0%	25,0%	100,0%	

Podemos señalar que las prácticas inclusivas relacionadas con la distribución del alumnado en el aula y la participación de adultos dentro del aula no influyen en el rendimiento académico promedio de centro. No obstante, en el análisis por niveles de complejidad podemos corroborar que sí hay una influencia con los centros con mayores índices de vulnerabilidad (alta complejidad).

#### 6.2.2.4. Dimensión apoyo pedagógico y rendimiento académico

---

Los coeficientes de correlación de Spearman indican que hay una relación no significativa entre la *dimensión apoyo pedagógico* y el *rendimiento académico* tanto a nivel de promedio de centro ( $r_s=0,003$  sig= 0,932) como a nivel de promedio en las competencias de catalán ( $r_s= - 0,004$  sig= 0,917), castellano ( $r_s= - 0,009$  sig= 0,816) y matemática ( $r_s= 0,027$  sig= 0,499) obtenido por la totalidad de los centros de la muestra.

Con estos resultados podemos concluir que el rendimiento académico de los centros de la muestra no está influenciado por aspectos relativos a los agentes que otorgan apoyo educativo, el momento y el lugar dónde se brinda el apoyo y aspectos formales relativos a éste, que conforman la *dimensión de apoyo pedagógico*.

Sin embargo, al analizar los resultados de la muestra por niveles de complejidad vemos que:

- En los centros de alta complejidad, no hay correlación entre las variables *apoyo pedagógico* y el *rendimiento académico*.
- En los centros de complejidad media, hay una correlación negativa pero no significativa entre la *dimensión de apoyo pedagógico* y la competencia de castellano ( $r_s= -0,001$  sig= 0,987)
- En los centros de baja complejidad, constatamos una relación significativa entre la *dimensión de apoyo pedagógico* y el promedio en la competencia matemática ( $r_s=0,461$  sig= 0,006). Lo que significa que aquellos centros cuyos índices de vulnerabilidad son más bajos, el desarrollo de acciones de apoyo pedagógico más inclusivas, influyen en el rendimiento promedio del centro en la competencia de matemáticas.

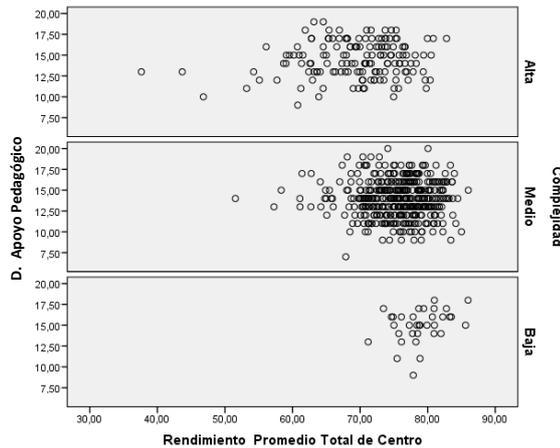


Figura 13: Correlación D. apoyo pedagógico y rendimiento académico total de centro

Adicionalmente, la prueba de Chi-cuadrado nos permite concluir que no existe una asociación significativa entre la *dimensión de apoyo pedagógico* y el *rendimiento académico* global cuando es organizado por niveles de logro tanto para los centros de nivel de complejidad media ( $X^2= 5,839$  gl 6 sig=0,441) como para los centros de nivel de complejidad alta ( $X^2= 2,085$  gl 3 sig= 0,555). Mientras que sí se constata una relación significativa entre la *dimensión de apoyo pedagógico* y el *nivel de logro global* en los centros de nivel de complejidad baja ( $X^2= 10,240$  gl 3 sig=0,017), en que el GI alto se asocia en un 69,6% a los centros con un nivel de logro total alto, con lo que podemos constatar que aquellos centros que han implementado actuaciones de apoyo pedagógico más inclusivas y cuyos índices de vulnerabilidad son más bajos (y que por tanto son más fáciles de gestionar), logran influir en el nivel de logro global que alcanzan los centros.

Al igual que en los análisis de las dimensiones anteriores, se observa una desigual distribución de los centros en los diferentes niveles de logro, según sea su nivel de complejidad. Podemos observar en la **Tabla 55** que, por ejemplo, de los centros de baja complejidad y alto grado de inclusión en la dimensión de apoyo pedagógico, ninguno obtuvo niveles de logro bajo, pero sí, un 47,1% de estos centros obtuvo un nivel de logro alto. Mientras que si analizamos a los centros de alta complejidad que obtuvieron GI alto en la misma dimensión, vemos como los centros que obtuvieron un nivel bajo de logro corresponden al 24,7%. y solo un 3,3% de estos centros alcanzó un nivel de logro alto. Estos resultados confirman desigualdad del nivel de logro alcanzado por los centros, de acuerdo al nivel de complejidad (ver Anexo 12.5 del CD). Con lo que podemos concluir que el nivel de complejidad de un centro determina en mayor manera el nivel de logro de los centros en contraposición al desarrollo de prácticas inclusivas relacionadas al apoyo pedagógico que se da en estas escuelas.

**Tabla 55**

*Tabla de contingencia: Dimensión apoyo pedagógico y niveles competenciales, según complejidad de centros*

Complejidad			N. logro total				Total	
			nivel bajo	nivel medio bajo	nivel medio alto	nivel alto		
Alta	Apoyo pedagógico	GI medio	Recuento	44	15	12	5	76
			% del total	29,3%	10,0%	8,0%	3,3%	50,7%
	GI alto	Recuento	37	22	10	5	74	
		% del total	24,7%	14,7%	6,7%	3,3%	49,3%	
	Total	Recuento	81	37	22	10	150	
		% del total	54,0%	24,7%	14,7%	6,7%	100,0%	
Medio	Apoyo pedagógico	GI bajo	Recuento	1	0	0	0	1
			% del total	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
	GI medio	Recuento	47	69	75	74	265	
		% del total	10,9%	16,0%	17,4%	17,2%	61,5%	
	GI alto	Recuento	24	43	48	50	165	
		% del total	5,6%	10,0%	11,1%	11,6%	38,3%	
Total	Recuento	72	112	123	124	431		
	% del total	16,7%	26,0%	28,5%	28,8%	100,0%		
Baja	Apoyo pedagógico	GI medio	Recuento	1	0	6	4	11
			% del total	2,9%	0,0%	17,6%	11,8%	32,4%
	GI alto	Recuento	0	4	3	16	23	
		% del total	0,0%	11,8%	8,8%	47,1%	67,6%	
	Total	Recuento	1	4	9	20	34	
		% del total	2,9%	11,8%	26,5%	58,8%	100,0%	
Total	Apoyo pedagógico	GI bajo	Recuento	1	0	0	0	1
			% del total	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
	GI medio	Recuento	92	84	93	83	352	
		% del total	15,0%	13,7%	15,1%	13,5%	57,2%	
	GI alto	Recuento	61	69	61	71	262	
		% del total	9,9%	11,2%	9,9%	11,5%	42,6%	
Total	Recuento	154	153	154	154	615		
	% del total	25,0%	24,9%	25,0%	25,0%	100,0%		

En síntesis podemos señalar que el rendimiento promedio de los centros no se ve influenciado por el desarrollo de actuaciones de apoyo pedagógico más inclusivas cuando se analiza a la totalidad de centros de la muestra. Sí se observa una relación significativa entre aquellos centros de nivel bajo de complejidad que a su vez implementan acciones de apoyo más inclusivas, con el rendimiento que éstos obtienen en el promedio de la competencia matemática.

### 6.2.2.5. Dimensión participación con la comunidad y rendimiento académico

Los coeficientes de correlación obtenidos a través de Spearman demuestran que no existe relación significativa entre la *dimensión participación con la comunidad* y el *rendimiento académico* promedio de centro ( $r_s = -0,064$  sig= 0,110). No obstante, en el análisis del nivel del promedio por competencias, encontramos que existe una relación significativa e inversa entre esta dimensión con el promedio obtenido en la competencia de catalán ( $r_s = -0,091$  sig= 0,023), a diferencia de las competencias de castellano ( $r_s = -0,063$  sig= 0,118) y matemática ( $r_s = -0,032$  sig= 0,421), en que estas relaciones no son significativas.

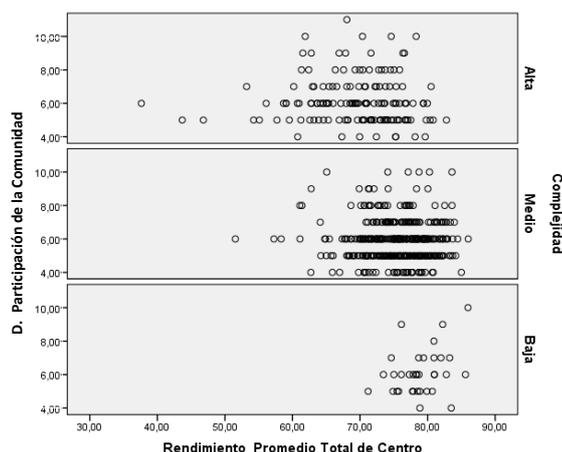


Figura 14: Correlación D. participación de la comunidad y rendimiento académico total de centro

Estos resultados evidencian que el rendimiento obtenido por los centros de la muestra en la competencia de lengua catalana, se encuentra influenciado de manera negativa por prácticas inclusivas relacionadas con la relación del centro con la comunidad educativa, esto se podría explicar por ejemplo por los factores sociolingüísticos o actitudinales del alumnado de origen inmigrante (Lapresta, 2009), la satisfacción y percepción de valoración e integración escolar y social (Lapresta, 2010), el nivel de integración y adaptación escolar (Serra, 2006), o la continuidad lingüística (Serra, 2010), que inciden en el aprendizaje de la lengua catalana, pero que no hemos abordado en nuestro estudio.

Según el análisis por niveles de complejidad de centro los resultados demuestran que no existe ningún tipo de relación significativa entre esta dimensión y el promedio total de centro ni tampoco con el promedio por competencias.

- *Nivel bajo de complejidad*, no hay resultados que destacar.
- *Nivel alto de complejidad*, la correlación es no significativa entre la *dimensión participación con la comunidad* y el *rendimiento promedio* de centro ( $r_s = -0,114$  sig =  $0,166$ ) y también entre esta *dimensión* las competencias de catalán ( $r_s = -0,138$  sig =  $0,92$ ), castellano ( $r_s = -0,086$  sig =  $0,295$ ) y matemáticas ( $r_s = -0,097$  sig =  $0,235$ ).
- *Nivel medio de complejidad*, hay correlación negativa entre la *dimensión participación con la comunidad* y el *rendimiento promedio* de centro ( $r_s = -0,023$  sig =  $0,639$ ) y entre esta *dimensión* y las competencias de catalán ( $r_s = -0,054$  sig =  $0,266$ ) y castellano ( $r_s = -0,033$  sig =  $0,499$ ), pero ninguna de ellas es significativa.

Por otra parte, el análisis con la prueba de Chi-cuadrado, arrojó de manera coincidente que no existe una asociación significativa entre la *dimensión participación con la comunidad* y los *resultados académicos* organizados por niveles de logro para los centros de los distintos niveles de complejidad de la muestra, como se presenta a continuación: centros de nivel de complejidad baja ( $X^2 = 2,132$  gl 6 sig =  $0,907$ ), centros de nivel de complejidad media ( $X^2 = 5,614$  gl 6 sig =  $0,468$ ) y centros de nivel de complejidad alta ( $X^2 = 4,972$  gl 6 sig =  $0,547$ ).

No obstante, cabe señalar que, la distribución desigual de los centros según los niveles de complejidad y los niveles de logro que alcanzan en las distintas competencias, evidencia que aquellos centros con menores índices de vulnerabilidad son los que obtienen niveles de logro alto, en cambio los centros de mayor complejidad se concentran en su mayoría en los niveles de logro bajo. Esto se puede constatar en la **Tabla 56**, donde podemos apreciar la mayores diferencias entre los centros con un nivel alto de complejidad y un grado medio de consolidación de aspectos referidos a la participación con la comunidad, que concentran el 47,3% de centros con un nivel de logro bajo, mientras que los centros de baja complejidad y grado medio de inclusión en la misma dimensión, concentran el mismo 47% de centros pero en el nivel de logro alto. Dejando de manifiesto las desigualdades en los niveles de logro que alcanzan los centros, dependiendo de su nivel de complejidad, en todas las competencias evaluadas (ver Anexo 12.6 del CD).

**Tabla 56**

*Tabla de contingencia: Dimensión participación comunidad y niveles competenciales, según complejidad de centros*

Complejidad			N. logro total				Total		
			nivel bajo	nivel medio bajo	nivel medio alto	nivel alto			
Alta	Participación con la comunidad	GI alto	Recuento	7	2	2	1	12	
			% del total	4,7%	1,3%	1,3%	0,7%	8,0%	
		GI medio	Recuento	71	34	17	8	130	
			% del total	47,3%	22,7%	11,3%	5,3%	86,7%	
		GI bajo	Recuento	3	1	3	1	8	
			% del total	2,0%	0,7%	2,0%	0,7%	5,3%	
	Total		Recuento	81	37	22	10	150	
			% del total	54,0%	24,7%	14,7%	6,7%	100,0%	
	Medio	Participación con la comunidad	GI alto	Recuento	4	4	1	5	14
				% del total	0,9%	0,9%	0,2%	1,2%	3,2%
GI medio			Recuento	61	102	111	111	385	
			% del total	14,2%	23,7%	25,8%	25,8%	89,3%	
GI bajo			Recuento	7	6	11	8	32	
			% del total	1,6%	1,4%	2,6%	1,9%	7,4%	
Total		Recuento	72	112	123	124	431		
		% del total	16,7%	26,0%	28,5%	28,8%	100,0%		
Baja		Participación con la comunidad	GI alto	Recuento	0	0	1	2	3
				% del total	0,0%	0,0%	2,9%	5,9%	8,8%
	GI medio		Recuento	1	4	8	16	29	
			% del total	2,9%	11,8%	23,5%	47,1%	85,3%	
	GI bajo		Recuento	0	0	0	2	2	
			% del total	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	5,9%	
	Total		Recuento	1	4	9	20	34	
			% del total	2,9%	11,8%	26,5%	58,8%	100,0%	
	Total	Participación con la comunidad	GI alto	Recuento	11	6	4	8	29
				% del total	1,8%	1,0%	0,7%	1,3%	4,7%
GI medio			Recuento	133	140	136	135	544	
			% del total	21,6%	22,8%	22,1%	22,0%	88,5%	
GI bajo			Recuento	10	7	14	11	42	
			% del total	1,6%	1,1%	2,3%	1,8%	6,8%	
Total		Recuento	154	153	154	154	615		
		% del total	25,0%	24,9%	25,0%	25,0%	100,0%		

Podemos señalar como resultados relevantes la relación significativa e inversa que se obtuvo entre la dimensión participación con la comunidad y el rendimiento promedio en la competencia de catalán, al analizar la muestra total.

Por otra parte, el análisis por niveles de logro, evidenció la independencia de ambas variables, es decir que los centros que fomentan una mayor participación con la comunidad no influyen en los niveles de logro que alcanzan los centros. Sin embargo, sí se ha observado la influencia que tiene el nivel de complejidad del centro, en los niveles de logro que alcanza, quedando en desventaja respecto al logro que obtienen, aquellos centros con mayor índice de vulnerabilidad, contra los centros con menor complejidad, que obtienen niveles de logro más altos.

### 6.2.2.6. Dimensión formación permanente y rendimiento académico

Los coeficientes de correlación de Spearman obtenidos permiten concluir que hay una relación no significativa entre la *dimensión formación permanente* y el *rendimiento académico* tanto a nivel de promedio de centro ( $r_s=0,019$  sig= 0,631) como en la relación con el promedio de las competencias de catalán ( $r_s= 0,006$  sig= 0,883), castellano ( $r_s= 0,030$  sig= 0,462) y matemática ( $r_s=0,022$  sig= 0,594). Estos resultados demuestran que la formación y reflexión de la comunidad educativa no influyen el promedio de centro de la totalidad de las escuelas de la muestra.

En el análisis de resultados por niveles de complejidad de centro, no se dieron relaciones significativas entre la *dimensión formación permanente* y el *rendimiento académico*. Sin embargo, en los centros de alto nivel de complejidad el coeficiente de correlación entre la *dimensión formación permanente* y el *rendimiento promedio* de centro, aun cuando no es significativo, es negativo, ( $r_s=-0,031$  sig=0,710 ) y, lo mismo sucede entre esta *dimensión* y las competencias de catalán ( $r_s= -0,064$  sig=0,436), castellano ( $r_s= -0,022$  sig=0,791) y matemáticas ( $r_s= -0,016$  sig=0,842), cuyos coeficientes de correlación son negativos, pero no son significativos.

En síntesis, podemos indicar que aspectos como las acciones de acogida para los maestros de incorporación reciente, la formación interna de la comunidad escolar en temas de inclusión y los espacios de reflexión sobre la práctica de los maestros, que son los que componen la *dimensión de formación permanente*, no tienen influencia en el *rendimiento académico promedio* de centro, tanto si se analiza a la totalidad de la muestra, como si se analiza por niveles de complejidad.

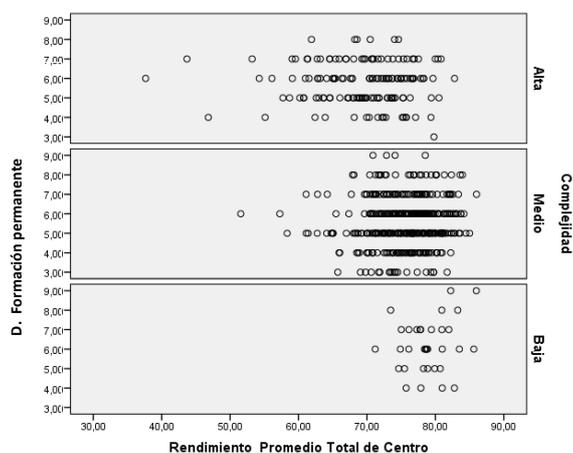


Figura 15: Correlación D. formación permanente y rendimiento académico total de centro

A través del análisis de relación de la prueba de Chi-cuadrado entre la *dimensión formación permanente* y los niveles de logro del *rendimiento académico* se constata una relación de dependencia significativa entre las variables formación permanente y el nivel de logro global en los centros de alta complejidad ( $X^2= 16,322$  gl 6 sig= 0,012), en que el GI medio se asocia en un 37,3% con el nivel de logro bajo. Mientras que los resultados para los centros de complejidad media ( $X^2= 6,679$  gl 6 sig=0,352) y baja ( $X^2= 1,089$  gl 3 sig=0,780) señalan que no existe una asociación significativa entre ambas variables.

También se confirma una única asociación significativa entre la dimensión formación permanente y el nivel de logro en la competencia de catalán para los centros de alta complejidad, ( $X^2= 13,193$  gl 6 sig=0,040), los centros con un GI alto tienen en un 60% un nivel de logro bajo. No se observan asociaciones significativas en el resto de competencias.

A través de la tabla de contingencia constatamos las marcadas diferencias de la distribución de los centros de acuerdo a su nivel de complejidad en los niveles de logro que obtienen, tanto a nivel de logro global como por competencias, (Ver Anexo 12.7 del CD). Por ejemplo, en la **Tabla 57** vemos las diferencias que hay entre centros que obtienen GI alto en la dimensión formación permanente pero que presentan niveles de complejidad opuestos (complejidad alta y baja). Por un lado están los centros de nivel alto de complejidad que se concentran en un 16,7% en el nivel de logro bajo y solo un 2% de estos centros alcanza un nivel de logro alto y, por otro lado están los centros de nivel bajo de complejidad dentro de los cuales ninguno obtuvo nivel de logro bajo y un 20,6% alcanzó niveles de logro alto.

**Tabla 57**

Tabla de contingencia: Dimensión formación permanente y niveles competenciales, según complejidad de centros

Complejidad			N. logro total				Total	
			nivel bajo	nivel medio bajo	nivel medio alto	nivel alto		
Alta	Formación permanente	GI alto	Recuento	25	7	5	3	40
			% del total	16,7%	4,7%	3,3%	2,0%	26,7%
		GI medio	Recuento	56	30	17	6	109
	% del total		37,3%	20,0%	11,3%	4,0%	72,7%	
	GI bajo	Recuento	0	0	0	1	1	
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	0,7%	
	Total		Recuento	81	37	22	10	150
			% del total	54,0%	24,7%	14,7%	6,7%	100,0%
	Medio	Formación permanente	GI alto	Recuento	18	27	23	26
% del total				4,2%	6,3%	5,3%	6,0%	21,8%
GI medio			Recuento	50	77	98	93	318
		% del total	11,6%	17,9%	22,7%	21,6%	73,8%	
GI bajo		Recuento	4	8	2	5	19	
		% del total	0,9%	1,9%	0,5%	1,2%	4,4%	
Total		Recuento	72	112	123	124	431	
		% del total	16,7%	26,0%	28,5%	28,8%	100,0%	
Baja		Formación permanente	GI alto	Recuento	0	2	4	7
	% del total			0,0%	5,9%	11,8%	20,6%	38,2%
	GI medio		Recuento	1	2	5	13	21
		% del total	2,9%	5,9%	14,7%	38,2%	61,8%	
	Total		Recuento	1	4	9	20	34
			% del total	2,9%	11,8%	26,5%	58,8%	100,0%
Total	Formación permanente	GI alto	Recuento	43	36	32	36	147
			% del total	7,0%	5,9%	5,2%	5,9%	23,9%
		GI medio	Recuento	107	109	120	112	448
	% del total		17,4%	17,7%	19,5%	18,2%	72,8%	
	GI bajo	Recuento	4	8	2	6	20	
		% del total	0,7%	1,3%	0,3%	1,0%	3,3%	
	Total		Recuento	154	153	154	154	615
			% del total	25,0%	24,9%	25,0%	25,0%	100,0%

Así pues señalamos que, el rendimiento promedio global y por competencias de los centros de la muestra no se ve influenciado por las prácticas inclusivas relacionadas con la formación permanente de la comunidad educativa y la reflexión docente. Sin embargo, sí se evidencia una

relación de dependencia entre aquellos centros de alta complejidad que presentan más consolidados los aspectos relacionados a la formación permanente y el nivel de logro global, así como también en el nivel de logro de la competencia de catalán.

Finalmente indicamos que en esta dimensión, al igual que en todas las anteriores, se observa una diferenciación en el nivel de logro que alcanzan los centros según su nivel de complejidad, ya que los centros con niveles de complejidad más bajos, obtienen niveles de logro más alto y viceversa.

### A modo de síntesis.

A continuación se presentan dos tablas resumen de los resultados obtenidos en este capítulo. En la **Tabla 58** presentamos el resumen de los resultados obtenidos a través de la prueba de correlación de Spearman, analizando las puntuaciones absolutas del rendimiento, es decir, el promedio obtenido en cada una de las competencias y las diferentes dimensiones del GI. Mientras que en la **Tabla 59** se resumen las significancias obtenidas con la prueba de Chi-cuadrado, con la que analizamos las puntuaciones agrupadas por intervalos de niveles de logro competencial.

**Tabla 58**

*Coefficientes de correlación significativos entre las variables GI y el promedio por competencias, según los niveles de complejidad, obtenidos con la prueba de Spearman*

Dimensiones GI	Promedio Catalán			Promedio Castellano			Promedio Matemáticas			Promedio Total		
	Complejidad			Complejidad			Complejidad			Complejidad		
	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja
<b>GI total de centro</b>												
<b>Organización de centro</b>	+	+				+		+			+	+
<b>Clima Inclusivo</b>												
<b>Organización del aula</b>								+				
<b>Apoyo pedagógico</b>											+	
<b>Participación con Comunidad</b>												
<b>Formación Permanente</b>												

**Tabla 59**

Correlaciones significativas entre GI y el nivel de logro competencial según la complejidad de los centros, obtenidas con la prueba de Chi-cuadrado

Dimensiones GI	N. de logro Catalán			N. Logro Castellano			N. logro Matemáticas			N. Logro global		
	Complejidad			Complejidad			Complejidad			Complejidad		
	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja
GI total de centro								+		+		
Organización de centro		+				+						
Clima Inclusivo												
Organización del aula												
Apoyo pedagógico												+
Participación con la Comunidad												
Formación Permanente		+									+	

El exhaustivo análisis realizado, desde un doble tratamiento de las variables en función de su naturaleza cuantitativa o de agrupación de sus valores en diferentes niveles o categorías permite triangular estadísticamente los resultados, e identificar las conclusiones más relevantes extraídas del estudio de la relación entre el grado de inclusión y el rendimiento académico, de las escuelas de primaria de Cataluña que han participado en la investigación.

### Respecto a la relación entre el grado de inclusión global y el rendimiento académico

Los resultados demuestran que no hay correlación significativa entre el grado de inclusión global de los centros y el rendimiento promedio que éstos obtienen, tanto para la totalidad de la muestra, como también al considerar los niveles de complejidad (**Tabla 58**). Sin embargo, al tratar los resultados por intervalos según los niveles de logro alcanzados por los centros, sí se confirma dependencia entre el grado de inclusión global de centro y el nivel de logro en la competencia de matemáticas en centros de complejidad media y baja (**Tabla 59**), lo que significa que las escuelas de menor vulnerabilidad con una mayor consolidación de prácticas inclusivas en general, logran influir en el nivel de logro alcanzado en la competencia de matemáticas.

## Respecto a la relación entre el GI por dimensiones y el rendimiento

---

La dimensión que demostró tener mayor correlación con el *rendimiento académico*, fue la **dimensión organización de centro**, constatándose relaciones significativas en aquellas escuelas con características organizacionales y de funcionamiento más inclusivas y el rendimiento académico promedio, cuando se analiza la totalidad de centros de la muestra.

Así como también, al considerar los niveles de complejidad de los centros, se evidenciaron relaciones significativas entre el GI de esta dimensión en los centros de complejidad media y el rendimiento en las competencias de catalán, matemáticas y en el promedio total. También se observaron correlaciones entre el GI de esta dimensión en los centros de baja complejidad y el rendimiento las competencias de catalán, castellano y en el promedio total. Contrariamente, al analizar el rendimiento por intervalos de logro, sólo se constata dependencia entre las variables GI de la *dimensión organización de centro* y el nivel de logro de lengua catalana en centros de nivel medio y bajo de complejidad. Para el resto de centros de la muestra, no se evidencia ninguna otra relación entre las variables.

En el resto de las dimensiones, ambos análisis del rendimiento académico (por promedios y niveles de logro), arrojaron correlaciones escasas y dispersas según los distintos niveles de complejidad de los centros. Y, en el caso de la dimensión **clima inclusivo de centro**, no se evidenció relación entre las variables, en ninguno de los análisis realizados.

En la dimensión **organización del aula**, sólo se corroboró una asociación de dependencia entre el GI de esta dimensión y el rendimiento promedio obtenido en la competencia de matemáticas, de aquellos centros de alta complejidad.

Los resultados obtenidos en la dimensión de **apoyo pedagógico**, demostraron relaciones significativas entre los centros de baja complejidad y el promedio en la competencia de matemáticas, así como también en el nivel de logro global que estos centros obtienen.

En relación a la dimensión **participación con la comunidad**, se evidenció una relación significativa e inversa, entre las variables dimensión participación con la comunidad y el rendimiento promedio en la competencia de catalán al analizar a la totalidad de la muestra.

En lo referido a los resultados de la dimensión **formación permanente**, éstos demostraron una relación de dependencia entre el GI de esta dimensión alcanzado por los centros de alta complejidad y el nivel de logro global y en la competencia de catalán que estos obtienen.

Finalmente hemos evidenciado a nivel general, una diferenciación en el nivel de logro que alcanzan los centros según su nivel de complejidad, ya que las escuelas con niveles de complejidad más altos, obtienen niveles de logro más bajo y viceversa, lo que demuestra la incidencia que los factores relacionados a la vulnerabilidad de los centros de la muestra tiene sobre los niveles de logro que éstos alcanzan.

## **CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES Y DISCUSIONES**

Este capítulo presenta las principales conclusiones que podemos extraer a partir de los resultados más relevantes obtenidos en esta investigación, los cuales serán sometidos a discusión e interpretación de acuerdo al marco teórico que sustenta este estudio, con el propósito de dar respuesta a los dos objetivos generales que nos planteamos: [1] Identificar el grado de inclusión de los centros públicos de primaria de las zonas urbanas de Cataluña y [2] Determinar la influencia del Grado de Inclusión de los centros educativos de Cataluña en el rendimiento académico del alumnado.

Presentaremos, de manera integrada, los hallazgos más destacables recogidos en el estudio descriptivo y correlacional, organizando la información primero globalmente y luego por dimensiones. La reflexión sobre los resultados obtenidos en cada una de las seis dimensiones en función de las cuales hemos definido la variable inclusión de los centros, han sido analizadas por separado solo por fines prácticos, ya que éstas funcionan de manera interdependiente influenciando en la presencia (o accesos), participación y logro de todos los estudiantes, especialmente de aquellos pertenecientes a los colectivos más vulnerables.

Posteriormente reflexionamos respecto a las limitaciones que han afectado esta investigación y finalmente aportamos algunas sugerencias para las futuras investigaciones que se desarrollen en la línea de la escuela inclusiva.

Los hallazgos de este estudio permiten visualizar el nivel de prácticas inclusivas de los centros públicos en el territorio catalán y aportan un conocimiento real sobre el impacto de la educación inclusiva en el rendimiento académico de todo el alumnado. No obstante, sus resultados no nos han permitido confirmar la hipótesis inicial: *“A mayor GI demostrado por un centro educativo, mayor será el rendimiento académico de todo su alumnado”*. Hipótesis de investigación planteada en base a las garantías de acceso, participación y logro en aprendizajes de calidad para todos, que se le atribuye a la función de la educación inclusiva (Ainscow, 2003a, 2006; UNESCO, 2005). Desde esta perspectiva somos conscientes que los resultados obtenidos están mediatizados por la naturaleza de la variable “rendimiento académico” facilitada por el Departament d’Ensenyament. Aun así, los resultados obtenidos son generalizables al resto de escuelas públicas de primaria de Cataluña, dada la representatividad de la muestra.

En general, los resultados de esta investigación concuerdan con los obtenidos por los estudios previos que han evidenciado efectos neutros de la inclusión sobre el rendimiento académico de todo el alumnado, (Demeris et al., 2008; Dessemontet y Blesa, 2013; Farrell et al., 2007; Ruijs, y Peetsma, 2009; Ruijs, Van der Veen, y Peetsma, 2010) ya que mayoritariamente se constató que no hay relación entre el grado de inclusión y el rendimiento académico de los alumnos cuando se analiza la variable grado de inclusión (a nivel global y por dimensiones) y el rendimiento académico. Únicamente, pudimos constatar mayor correlación entre la dimensión *organización de centro y el rendimiento académico*, mientras que en el resto de dimensiones sólo se comprobaron algunas correlaciones significativas aisladas, que no permiten generalizar una constante de relación entre ambas variables, ya que éstas se dan de manera diferenciada al organizar el rendimiento en promedios o por niveles de logro, así como también al distinguir entre los niveles de complejidad de centro.

De todas formas, aun cuando los resultados que correlacionan la inclusión con el rendimiento continúan siendo en su mayoría neutrales, éstos no afectan de manera negativa al rendimiento, con lo que aportamos a la desmitificación a la que aluden otros investigadores respecto a la creencia de que la inclusión de alumnos con n.e.e. en las aulas ordinarias, repercute negativamente en los resultados del resto de compañeros de la clase (Cole et al., 2004; Kalambouka, 2007).

Sin embargo, a diferencia de los estudios previos que hemos revisado, nuestra investigación supone un valor añadido al intentar definir la variable educación inclusiva desde la complejidad del término, abordándola desde un conjunto de dimensiones interrelacionadas. Mientras que casi la totalidad de investigaciones revisadas, han definido la variable inclusión reduciéndola al emplazamiento del alumnado con n.e.e. a entornos regulares de enseñanza, ya sea en relación al número de alumnos con n.e.e. que asisten a la escuela o aula ordinaria, o al tiempo de permanencia en el aula común (Cole et al., 2004; Cosier et al., 2013; Farrell 2007; Ruijs et al., 2010), únicamente el estudio de Huber et al. (2001), ha considerado las prácticas inclusivas como el currículum inclusivo y los apoyos para definir las clases inclusivas.

Adicionalmente, los hallazgos en relación a la identificación del grado de inclusión de los centros de Cataluña, podemos señalar que todas las escuelas participantes se encuentran en un proceso de transformación hacia la educación inclusiva ya que ninguna de ellas alcanzó un GI bajo en la puntuación total, lo que significa que en ningún centro predominan los procesos excluyentes por sobre los inclusivos.

Esta primera evidencia demuestra que la aplicación de las disposiciones de la Ley de Educación de Cataluña, LEC (2009), junto al despliegue de diversas iniciativas llevadas a cabo por el Departament d'Ensenyament tendientes a impulsar la escuela inclusiva, se están aplicando en la totalidad de las escuelas públicas participantes de este estudio. Sin embargo son minoría los centros que funcionan bajo un modelo más consolidado de educación inclusiva. El mayor porcentaje de escuelas alcanzó sólo un GI de nivel medio, dejando entrever que aún hay prácticas excluyentes tendientes a la segregación que afectan a la inclusión del alumnado en los centros estudiados.

No nos sentimos autorizados a ofrecer una explicación causal de estos hechos, en cambio, sí que estamos en condiciones de dar a conocer algunas de las debilidades detectadas a nivel sistémico, que sin duda afectan a la atención de la diversidad en la escuela ordinaria. Por ejemplo, una de las contradicciones constatadas a nivel de políticas educativas es que normativamente la escolarización del alumnado con n.e.e. en los centros ordinarios de Cataluña, se encuentra condicionada por la disponibilidad de los recursos de las escuelas que aseguren una atención adecuada a sus necesidades (Art 81. 4 de la LEC). De hecho, la determinación del emplazamiento del alumnado queda en manos del EAP, relegando el derecho de las familias a decidir y escoger donde quieren educar a sus hijos.

En este sentido, la indefinición de las políticas respecto a la progresiva reducción de Escuelas Especiales y la falta de concreción respecto a los recursos comprometidos para la inclusión, también han conformado un impedimento en la implementación de la educación inclusiva (Plataforma ciudadana per una escola inclusiva a Catalunya, 2009), tal como lo abordamos en capítulos anteriores.

Por otra parte, no podemos dejar de mencionar los efectos que la crisis económica ha tenido en el país en los últimos años, reflejado en los recortes presupuestarios realizados a las escuelas a partir de los años 2011-2012 (Bonal et al., 2013, Reial decret llei 14/2012), obligándolas a prescindir de recursos profesionales (sobre todo al personal de apoyo al alumnado con n.e.e.) e incluso llegando al cierre de aulas y escuelas, con las consecuentes repercusiones para la equidad y la calidad educativa.

**El grado de inclusión de los centros públicos de Cataluña y su influencia en el rendimiento académico, conformando un perfil de inclusión.**

A modo general, los resultados demuestran que las dimensiones más consolidadas en cuanto al predominio de prácticas inclusivas que evidencian la mayoría de los centros participantes fueron la *organización de centro*, el *clima inclusivo de centro* y la *organización del aula*. En un nivel menor de consolidación se encuentra la dimensión de *apoyo pedagógico*, en la que se constatan prácticas menos inclusivas o segregadoras en la mayoría de centros. Y como las dimensiones menos consolidadas están la *participación con la comunidad* y la *formación permanente* donde una importante cantidad de centros muestra el desarrollo de prácticas excluyentes y donde solo una minoría señala desarrollar actuaciones inclusivas. Además, en estas dimensiones, al contrario de todas las demás, hay centros (aunque son minoría) que demuestran un predominio de prácticas excluyentes.

Si bien es cierto que hemos constatado una gran cantidad de prácticas inclusivas consolidadas en la mayoría de los centros participantes, que evidencian la inminente transformación de estas escuelas hacia la educación inclusiva, focalizaremos nuestra reflexión en aquellos aspectos que se encuentran menos afianzados y que conforman importantes barreras para el desarrollo de los elementos clave para la inclusión educativa referidos a la presencia, participación y el logro de todos los estudiantes (Ainscow, 2003a, 2006; UNESCO, 2005). Nos interesa profundizar respecto a cómo estos aspectos comportan impedimentos para la implementación de la educación inclusiva en los centros participantes, puesto que su detección a tiempo constituye un importante comienzo para el planeamiento de estrategias de fortalecimiento del proceso de inclusión en las escuelas.

Respecto a los resultados obtenidos en la **dimensión organización de centro**, podemos señalar que es la dimensión en que se evidenció la mayor implementación de prácticas inclusivas consolidadas por los centros, una de ellas, es la distribución del alumnado por grupos heterogéneos en los distintos niveles, lo que evidencia la valoración de la diversidad por parte de los centros, siendo una minoría los que aún mantienen criterios homogeneizadores de agrupación.

Mientras que los aspectos menos consolidados fueron los relacionados a la evaluación interna de la inclusión de centro, ya que si bien es realizado en la mayoría de las escuelas, no se realiza como un proceso formal y se excluye a las familias, alumnos y otros miembros de la comunidad de participar. También hay una cantidad importante de centros que no la realiza. Este hecho limita uno de los procesos fundamentales para avanzar en la transformación hacia una escuela inclusiva, la autoevaluación de los centros con el fin de identificar tempranamente las barreras para la inclusión y poder combatirlas con mayores probabilidades de éxito (Booth, y Ainscow, 2002; Echeita, y Ainscow, 2010), para ello se considera primordial la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, cuya función es vital para la detección de estas barreras, para implementar las propuestas de mejora y posteriormente para evaluar su eficacia.

Por otro lado, las principales dificultades para desarrollar el proceso de inclusión referidas por los centros fueron los recursos humanos en general y los recursos especializados. Estos recursos dependen directamente del financiamiento educativo del sector público por parte del Estado, (UNESCO-OREALC, 2007) que tiene la responsabilidad de satisfacer la demanda de las necesidades educativas y de hacer accesibles los servicios educativos para garantizar el ejercicio del pleno derecho a la educación, lo que se ha visto soslayado últimamente por los efectos de la crisis económica en España (Bonal et al., 2013) y las repercusiones que ha traído para la atención de la diversidad en las escuelas, además de la restricción de los accesos del alumnado con discapacidad a la escuela ordinaria, que en el caso de Cataluña, queda condicionada a la disponibilidad de recursos del centro (Art 81. 4 de la LEC), afectando con ello negativamente la equidad y calidad educativa.

El análisis correlacional de esta dimensión con el rendimiento académico arrojó relaciones significativas entre las escuelas con una organización y funcionamiento más inclusivo y el rendimiento promedio que obtienen, al analizar a la totalidad de la muestra, como también en el análisis segmentado por complejidad de centro, evidenciándose relaciones significativas entre el GI de esta dimensión y el rendimiento promedio de catalán, matemáticas y en el promedio total obtenido por los centros de complejidad media. Mientras que para los centros de baja complejidad, las correlaciones se dieron entre el GI de esta dimensión y el rendimiento promedio de las competencias de catalán, castellano y en el promedio total. Por el contrario, el análisis por intervalos de logro, arrojó una única relación de dependencia entre el GI de la dimensión y el nivel de logro en lengua catalana en los centros de nivel medio y bajo de complejidad. No se observaron correlaciones en los centros de alta complejidad, en que la gestión se dificulta por los factores de vulnerabilidad.

En la dimensión **clima inclusivo de centro**, el aspecto más afianzado corresponde a la efectividad de las medidas de los centros para reducir el absentismo, el cual es uno de los primeros síntomas que lleva a la desvinculación del alumnado con el centro y a un eventual riesgo de abandono escolar temprano (Bolívar, 2009; Escudero, 2009; Fernández et al., 2010; González, 2005), de ahí su importancia en el contexto de la escuela inclusiva.

En cuanto a las acciones de acogida del alumnado recién llegado, éstas se encuentran en vías de consolidación, siendo las más comunes el acompañamiento al alumno y su familia, la enseñanza del catalán, la atención a las necesidades afectivas y los ajustes en la evaluación, mientras que las menos empleadas son las actividades favorecedoras del mantenimiento de la lengua de origen y de valoración de la diversidad cultural. Ello se contrapone a los planteamientos que, desde la escuela inclusiva promueven el aprovechamiento de la variedad de lenguas habladas por los alumnos como un valioso recurso lingüístico para el trabajo del lenguaje, y la inclusión de la variedad de culturas y lenguas como una contribución valiosa para la enseñanza escolar (Booth y Ainscow, 2002), concretándose por ejemplo a través de exposiciones, del uso de material en distintas lenguas, intérpretes que brinden apoyo al alumnado que lo requiera, creando estrategias que faciliten la accesibilidad de la información independientemente de la lengua, por nombrar algunos ejemplos.

Otro aspecto medianamente inclusivo es la ausencia de programas específicos de acción para atender los casos de bullying, ya que sólo una minoría de centros señala disponer de un programa de actuación para resolver las situaciones de acoso escolar que se presenten. Con ello se disminuye la prevención y aumenta el riesgo de recibir acoso escolar sobre todo en el colectivo de alumnos más vulnerables de padecerlo. Es por esto que se recomienda a los centros el desarrollo de políticas claras respecto a los procedimientos para prevenir y combatir el bullying UNESCO (s.f.) contando con la aportación de los alumnos, sus familias y las organizaciones sociales y de la salud de la comunidad. En este ámbito, la formación de la comunidad se convierte en el principal aliado para la erradicación de la violencia escolar.

Adicionalmente, un aspecto poco consolidado es en referencia a los derechos y deberes de los estudiantes y a las normas de buena convivencia en las que se excluye de participar en su formulación a los estudiantes, en aproximadamente la mitad de los centros, y a las familias, en casi la totalidad de las escuelas participantes, restringiendo con ello las posibilidades de una mayor implicancia y compromiso del alumnado y sus familias de llevar a cabo el cumplimiento de

las normativas que se formulan en estas instancias (Stainback y Staniback, 2004). Aun así, cerca de la mitad de las escuelas reconoce como efectivo el plan de convivencia en la resolución de conflictos de su centro.

En cuanto a los resultados obtenidos del estudio de correlación entre el GI de la dimensión clima inclusivo de centro y el rendimiento académico, no se constataron relaciones de dependencia entre ambas variables, tanto en el análisis del rendimiento académico promedio como cuando examinamos los niveles de logro por competencias, en la muestra total y organizada por niveles de complejidad. Esto significa que los aspectos relacionados con políticas organizacionales de acogida, medidas de reducción de bullying y de resolución de conflictos y el carácter inclusivo del centro, que componen esta dimensión, no influyen en el rendimiento de los centros.

En relación a la **dimensión organización del aula**, el aspecto más consolidado señalado por un poco más de la mitad de los centros fue el uso de criterios basados en la heterogeneidad para agrupar al alumnado en el aula (por aprendizaje y conducta), con lo que se potencian las interacciones entre estudiantes y maestros, maximizando los potenciales individuales de aprendizaje y de éxito escolar a través del trabajo con los demás (Cifuentes et al., 2012; Fisher et al., 2002, Stainback y Stainback, 2004; Valls, 2012). El trabajo del alumnado dentro del aula se organiza principalmente por grupos pequeños y en una menor cantidad de centros, el trabajo es organizado por parejas o individualmente, sobre todo en los niveles más altos (cuarto y sexto). Como contraposición a estas evidencias hemos constatado que la forma de organizar en el aula al alumnado que presenta problemas de comportamiento (en más de la mitad de los centros) y dificultades de aprendizaje (en la mitad de escuelas participantes), se realiza segregándolo en un espacio aparte dentro de la sala de clases o sin asignarle una ubicación estratégica para atender a su necesidad, restringiendo con ello el valioso recurso de apoyo pedagógico que constituyen sus compañeros de clase (Giné et al., 2009; Villa y Thousand, 2004) y reforzando el etiquetaje de este alumnado (Booth y Ainscow, 2002), con las consecuentes implicaciones que esto conlleva para la participación y el logro en los aprendizajes de todos los estudiantes.

Respecto a la frecuencia de intervención de 2 o más adultos en el aula, a pesar de ser una modalidad instaurada en la mayoría de los centros, se realiza sólo de manera ocasional. En este caso, quienes intervienen con más frecuencia son, el profesorado del centro, asistentes y estudiantes en prácticas. Solo una minoría de centros incorpora a otros profesionales, familiares

y voluntarios al trabajo del aula, con lo que podemos señalar en palabras de Giné et al. (2009) que existe un desaprovechamiento de los recursos humanos que están presentes en la comunidad, para responder a las demandas de la diversidad. En este ámbito, una metodología que cada vez cobra más fuerza por los beneficios que comporta, es la “docencia compartida en el aula” (Duran y Miquel, 2006), sin embargo los costos de su aplicación, pueden ser una limitante para su real puesta en práctica.

Por lo demás, desde el estudio de la correlación entre el GI de la dimensión organización del aula y el rendimiento, se constató una relación aislada de dependencia entre el grado de inclusión de esta dimensión y el rendimiento promedio en la competencia de matemáticas en centros de alta complejidad, que nos permiten señalar que no hay una influencia de los aspectos relacionados a la organización del aula inclusiva, como son la distribución del alumnado y la participación de adultos dentro del aula, que influyan en el rendimiento académico de centro. En este punto somos conscientes de que no hemos incluido en nuestro estudio factores relativos al funcionamiento en el aula, como las metodologías, el uso del tiempo, estrategias de evaluación, clima del aula, atención a la diversidad, espacio físico, recursos y expectativas (Fullan, 2011; Murillo, 2016) que afectan mayormente los aprendizajes, pero que dadas las características del cuestionario que hemos empleado para recoger los datos, son difíciles de medir, puesto a que cada docente procede de distinta manera ante cada uno de ellos.

En relación a la **dimensión de apoyo pedagógico**, si bien cerca de la mitad de los centros participantes demuestran la consolidación de un repertorio amplio de prácticas inclusivas en este ámbito, es superior la cantidad de centros en los que se constatan limitaciones en la implementación del apoyo pedagógico de acuerdo al paradigma comunitario en que se sustenta la educación inclusiva, el que promueve la transformación de los centros en *comunidades de apoyo* (Parrilla, 2002; Siles et al., 2015; Stainback y Stainback, 2004; UNESCO, 1994), que funcionan como una red social de soporte conformada por todos los miembros del centro educativo y de la comunidad, quienes tienen una participación activa y comparten la responsabilidad del logro en los aprendizajes de calidad para todo el alumnado, por tanto, el apoyo a los estudiantes con n.e.e. deja de ser exclusivo de los profesionales especialistas y se amplía al resto de miembros de la comunidad, así como también se extiende el campo de actuación, beneficiando a todo el alumnado que lo requiera.

En este sentido, los hallazgos de esta investigación nos advierten sobre la presencia de algunos vestigios del enfoque deficitario de apoyo pedagógico que aún se mantienen en una gran cantidad de centros que limitan la atención de la diversidad y los procesos vinculados a ésta, como una función exclusiva del personal de la escuela y de expertos (profesorado, asistentes y profesionales de la educación, miembros del EAP y equipo directivo), con una minoritaria incorporación del resto de agentes de la comunidad (familiares, voluntariado, estudiantes en práctica y el propio alumnado) y por ende con un acotado aprovechamiento de los recursos humanos y materiales disponibles en el entorno natural del alumno, incluyendo los espacios ordinarios presentes en la comunidad, tal como se entiende el apoyo desde la escuela inclusiva (Giné et al., 2009; Parrilla, 2002; Stainback y Stainback, 2004).

Un ejemplo de que aún persiste una perspectiva “especializada” del apoyo lo podemos observar en dos preguntas del cuestionario relativas a la utilización del apoyo entre pares, formulada de distinta manera, de las que obtuvimos respuestas diferentes al hacer mención explícita a la condición de discapacidad del alumnado que recibiría el apoyo, como se muestra a continuación:

*Pregunta 23<sup>78</sup>: Además de los maestros de educación especial, ¿quiénes proporcionan habitualmente apoyo pedagógico a los alumnos con dificultades de aprendizaje y / o discapacidad en el centro?* , entre todas las opciones de respuesta (que señalaba a otros miembros de la comunidad educativa), la alternativa “otro alumnado de la escuela” fue respondida por el 14,6% de los centros.

En cambio, en la pregunta 26<sup>79</sup>, cuando se pregunta *si se utiliza el apoyo o acompañamiento entre iguales, alumnos de la misma clase o de la escuela, como una estrategia de apoyo pedagógico*, los centros que contestaron afirmativamente fueron más de la mitad.

Esta sutil diferencia, confirma nuestra visión de que muchos centros distan de la comprensión del apoyo pedagógico desde la perspectiva comunitaria que se promueve desde la escuela inclusiva. Adicionalmente, otro resultado que demuestra la permanencia del modelo tradicional de apoyo es, que cerca de la mitad de los centros señala como una práctica recurrente, sacar al alumnado con dificultades fuera del aula ordinaria, para brindar atención a sus necesidades específicas en otro lugar o en un aula especial, aparte del resto de sus compañeros. Ello constituye un impedimento para la evolución hacia un modelo de apoyo pedagógico más

---

<sup>78</sup> Traducción propia del original: 23.- A més dels mestres d'educació especial, quins altres proporcionen habitualment suport pedagògic a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge i/o discapacitat en el centre?

<sup>79</sup> Traducción propia del original: 26.- S'utilitza el suport o acompanyament entre iguals, alumnes de la mateixa classe o de l'escola, com una estratègia de suport pedagògic?

natural e inclusivo, que en el marco de la escuela inclusiva pasa, de ser visto como una actividad ajena al entorno ordinario de aula, a ser asumido como una función consustancial al quehacer diario del centro y del aula, en el contexto del currículum ordinario, incorporando además la participación de toda la comunidad (Fisher et al., 2002; Parrilla, 2002; Stainback y Stainback, 2004).

El modelo de apoyo desde la óptica comunitaria, si bien se aparta de los enfoques tradicionales de organización escolar en que el apoyo era brindado por un especialista o asesor experto, no prescinde de la competencia de estos profesionales, sino que reorienta sus funciones para que se desarrollen dentro del currículum ordinario, como parte de las actividades de aula y escuela y por supuesto, como un importante eslabón dentro de la red de soporte comunitaria del centro (Giné et al., 2009; Porter, 2003; Siles et al., 2015) generando dinámicas de participación y coordinando el trabajo conjunto entre los diferentes agentes de apoyo. En este sentido, una primera limitante constatada en la mayoría de los centros participantes, la constituye el tiempo que dedica el profesorado de educación especial a la intervención dentro del aula ordinaria, que es inferior a la cuarta parte del tiempo total. En este reducido tiempo, las funciones que realiza son principalmente la atención en pequeños grupos o individualmente dirigidas a todo el alumnado y el apoyo en actividades de evaluación, con una menor frecuencia en el compartir la dirección de la clase, trabajar con la mitad del grupo desdoblado y colaborar en el control de la disciplina.

Por otra parte, los hallazgos obtenidos desde el estudio correlacional bajo ambos enfoques de análisis<sup>80</sup> evidenciaron que el rendimiento promedio de los centros no se ve influenciado por el desarrollo de actuaciones de apoyo pedagógico más inclusivas cuando se analiza a la totalidad de centros de la muestra, mientras que en análisis por niveles de complejidad de los centros, únicamente se constataron relaciones significativas entre los centros de baja complejidad y el promedio en la competencia de matemáticas, así como también en el nivel de logro global que estos centros obtienen. Con lo que podemos concluir que el rendimiento académico de la generalidad de centros de la muestra no se encuentra influenciado por aspectos relativos al apoyo pedagógico como son: los agentes que lo otorgan, el momento y el lugar dónde éste se brinda y los aspectos formales relacionados, que conforman esta dimensión.

---

<sup>80</sup> El estudio de la relación entre el GI y el rendimiento académico se ha realizado desde dos enfoques: a partir del coeficiente de Spearman ( $r_s$ ) analizamos la correlación entre el rendimiento promedio y el GI, y con la aplicación de la prueba de Chi-cuadrado, se relacionó el GI con los niveles de logro competencial.

En referencia a la dimensión **participación de la comunidad**, la limitada participación es un hecho patente en los centros de la muestra, que afecta no sólo a las familias, sino que también se observa a nivel de estudiantes y de otros miembros de la comunidad que colaboran en algunos centros como voluntarios.

La exclusión de las familias en la mayoría de procesos de las escuelas de la muestra, como son las actividades de formación en temas de inclusión, reflexión y mejora del centro, evaluación de la inclusión, apoyo a la enseñanza y al alumnado con dificultades de aprendizaje o discapacidad, reuniones de seguimiento, establecimiento de los derechos y deberes de los estudiantes y de las normas de buena convivencia y de la toma de decisiones relativas al apoyo pedagógico, conforma uno de los hechos más evidentes: el relegar las funciones de la familia a un nivel informativo y de colaboración en actividades extraescolares.

A la reducida participación de la familia, se añade el hecho de que la LEC no asegura de manera taxativa el derecho de los padres a elegir el centro educativo para sus hijos, ya que éste queda condicionado a la disponibilidad de recursos de apoyo con que cuente la institución (Art 81. 4 de la LEC) por lo que, en muchos casos de alumnado con n.e.e, las familias no tienen más opción, que escolarizar a sus hijos en centros de educación especial. Esta situación constituye la primera barrera que el sistema educativo catalán interpone a la inclusión o, tal como señala Giné et al. (2009), corresponde al primer indicador de exclusión, ya que la limitación de los accesos del alumnado más vulnerable en un centro ordinario conlleva a su marginación y a la exclusión de la diversidad.

Asimismo hemos constatado como el alumnado también queda excluido por ejemplo de instancias como la evaluación de la inclusión de centro, el apoyo pedagógico a sus compañeros con dificultades o discapacidad, el establecimiento de las normas de buena convivencia y de los derechos y deberes de los propios estudiantes, en la mayoría de los centros participantes. Además, un tercio de las escuelas señala no considerar acciones que fomenten la representatividad, autodirección y expresión del alumnado en los documentos organizativos internos de centro.

Por otra parte, la figura del voluntariado, si bien es considerada sólo en un tercio de los centros participantes, también queda restringida a funciones de apoyo en actividades extraescolares y de enseñanza, con una mínima o nula participación en actividades de formación, reflexión y mejora del centro y evaluación de la inclusión.

Los hallazgos de este estudio, sobre la restringida participación de la comunidad educativa en el proceso educativo, limitada principalmente a los profesionales y personal de la educación, se contradice con el cambio de perspectiva hacia el enfoque comunitario del que hemos venido hablando (Ainscow, 1995, 2001; Parrilla, 2002; Stainback y Stainback, 2004; Siles et al., 2015; UNESCO, 1994). Cambio que se promueve como necesario para responder a los desafíos de la atención de la diversidad y lograr así una educación inclusiva de calidad.

En cuanto a los resultados obtenidos del análisis de correlaciones, entre la dimensión **participación con la comunidad** y el rendimiento, nos han llamado la atención dado a que el único resultado de dependencia que se observa es una relación significativa e inversa, entre esta dimensión y el *rendimiento* promedio en la competencia de catalán al analizar la totalidad de la muestra. Lo que se podría interpretar a la luz de los hallazgos de investigaciones del ámbito del bilingüismo, que explican el aprendizaje de la lengua catalana desde factores que ejercen una gran influencia como por ejemplo las actitudes hacia la lengua (Lapresta, 2009), la falta de continuidad lingüística entre el contexto social y familiar y el contexto escolar (Serra, 2010), el nivel de integración y adaptación escolar, tiempo de residencia, la edad, la escolarización previa, origen de la lengua familiar (Serra, 2006), aspectos que no fueron analizados en nuestro estudio.

Finalmente, en la **dimensión de formación permanente**, los resultados evidencian limitaciones en la mayoría de las escuelas de la muestra para la implementación de instancias de formación y reflexión de la comunidad educativa. Siendo el aspecto más afianzado, el contar con un plan de acogida para los maestros que se incorporan recientemente a los centros.

En cuanto a las falencias detectadas se encuentra el tema del profesorado escasamente formado en temas de inclusión y una limitada generación de espacios de reflexión sistemática sobre la práctica de los maestros. Ello es una limitante en el marco de la escuela inclusiva, pues la figura del profesor es considerada de gran protagonismo para la puesta en marcha de las políticas y prácticas que cualquier reforma educativa impulse (OECD, 2012; UNESCO-OREALC, 2007). Las reformas de carácter inclusivo requieren del despliegue de complejas competencias

por parte de los docentes para asumir el desafío de la atención a la diversidad otorgando una enseñanza equitativa y de calidad.

Para que la formación docente garantice mejoras en los aprendizajes de los estudiantes, se requiere que ésta se desarrolle de una manera planeada, formal, sistemática, intencionada y con una focalización específica en las habilidades de enseñanza (Faubert, 2012), que incluya dinámicas eficaces como por ejemplo observación de métodos utilizados en situaciones reales de clase, el feedback de video/audios de clases y en el mejor de los casos, contar con la formación por parte de expertos. En este ámbito, también se promueve la necesidad de que los maestros se autoevalúen y desarrollen investigación sobre su propia práctica educativa con el fin de mejorarla (Ainscow, 1995, 2001; Echeita, 2006a).

Otro aspecto deficitario que hemos constatado es la reducida formación interna dirigida a la comunidad en temas de inclusión, ya que la minoría de escuelas que genera estas instancias lo hace exclusivamente para el profesorado, reduciendo con ello la implicancia del resto de la comunidad, como responsables activos en las propuestas de cambio que se generen (Echeita 2006a). Instaurar el sistema educativo inclusivo en una escuela, implica su transformación radical y para ello se requiere formación de todo el personal, de la familia y de la comunidad educativa (Ainscow, 1995; UNESCO, 2003, 2009), con el fin de asegurar una mayor implicancia y participación en el nuevo proyecto educativo de centro.

Por último, en el análisis correlacional entre la dimensión formación permanente y el rendimiento académico, fue encontrada una única relación de dependencia entre el GI de esta dimensión y el nivel de logro global y en catalán que obtienen los centros de alta complejidad. Pero dado a que es una correlación asilada, podemos concluir que los aspectos que conforman esta dimensión en general no influyen en mayor medida el rendimiento académico del alumnado.

No obstante, una generalidad que lamentablemente si hemos podido comprobar en todos los análisis realizados, es la diferenciación en la distribución del rendimiento académico según los niveles de complejidad de los centros. Evidenciando que, a mayor complejidad de centro, el rendimiento es más bajo y viceversa. Lo que significa que los factores que conforman esta variable: aspectos socioeconómicos, diversidad del alumnado, movilidad y ausencias del profesorado y del alumnado, se relacionan en mayor medida con el rendimiento académico como

se ha sostenido tradicionalmente (Bonal, 2012; Demeris et al., 2008; Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2015, MECD, 2013c; OECD, 2012; Pedró, 2012), sin que una educación más inclusiva logre, de momento, sopesar estas diferencias para asegurar la calidad y equidad educativa.

Sin embargo, debemos tener cautela ante esta generalización, puesto que no debemos perder de vista las debilidades comentadas anteriormente relacionadas a la variable rendimiento académico -en los términos en que fue definida en el estudio- producto del resultado de la evaluación externa de sexto de primaria, de la que se excluye el alumnado con discapacidad y al alumnado extranjero sin dominio suficiente de la lengua, (Departament d'Ensenyament, 2016b), además de no reflejar el proceso del progreso en el rendimiento del alumnado y de focalizarse exclusivamente en las competencias instrumentales dejando de lado otras dimensiones esenciales en la formación (Santos Guerra, 1999).

Por otra parte, la exclusión del alumnado con n.e.e. de la prueba, ya sea del examen propiamente tal o al no considerar sus puntuaciones en los análisis de resultados, es una de las mayores contradicciones de los sistemas de evaluación por competencias, que los excluye de la “cultura del logro y evaluación educativa” (Schuelka, 2013), y tiene importantes implicaciones para el desarrollo de las políticas relativas a la atención de la diversidad y al fomento de la equidad y la calidad de los sistemas educativos inclusivos.

Esperamos que nuestro estudio signifique una contribución para el sistema educativo catalán, al facilitar evidencias respecto a cómo se está llevando a cabo el proceso de implementación de la educación inclusiva, y también al aportar con datos de la prácticamente nula influencia que las prácticas inclusivas están teniendo sobre el rendimiento académico del alumnado de las escuelas que han participado. Sin embargo, consideramos que los resultados no son extrapolables a otras realidades educativas, dadas las características particulares del Sistema Educativo Catalán, que se rige por su propia Ley de Educación y fomenta el desarrollo del bilingüismo en sus alumnos, además de las singularidades de la población que atiende, entre las cuales se destaca la alta tasa de alumnado extranjero, que últimamente ha planteado nuevos desafíos para el sistema educativo, referidos a las desigualdades en los resultados de aprendizaje de este colectivo de estudiantes y a su segregación en las escuelas catalanas de más bajo nivel socioeconómico, (Albaigés et al., 2013; Bonal, 2012), fenómeno que se ve reforzado por el nivel socioeconómico promedio de la población extranjera que se encuentra por

debajo de los niveles de la población de origen, con lo que se ven aumentados los riesgos de exclusión educativa y social de este colectivo.

A modo de conclusión, los hallazgos obtenidos demuestran la capacidad para implementar un amplio repertorio de prácticas inclusivas en una gran cantidad de centros. En algunos de ellos trascendiendo a las limitaciones socioculturales. Lo cual nos demuestra que la transformación hacia la escuela inclusiva es posible. La evidencia de la consolidación de prácticas inclusivas en las dimensiones organización de centro, organización del aula y clima inclusivo, en más de la mitad de los centros de la muestra, es un reflejo de que las políticas relativas a la inclusión impulsadas desde la administración gubernamental están dando resultado, así como también conforman una evidencia del esfuerzo de todas aquellas personas (profesionales, familias, estudiantes y otros miembros de la comunidad) que creen en la inclusión y que día a día aportan desde la praxis al fortalecimiento de ésta. Aunque no podemos perder de vista la significativa cantidad de centros, que no baja del cuarenta por ciento, que aún no logran afianzar estas dimensiones y que evidencian una serie de prácticas excluyentes que conforman importantes barreras para el desarrollo de la educación inclusiva en las escuelas participantes.

No nos cabe la menor duda de que la atención a la diversidad es una tarea compleja, y más aún cuando se exige que ésta se realice bajo estándares de calidad y equidad. Por tanto, avanzar en la consolidación de prácticas más inclusivas en las escuelas, será una tarea más fácil en aquellos centros que hayan adoptado una cultura de colaboración, en la que la resolución de los problemas relativos a la inclusión del alumnado se considere una responsabilidad compartida entre todos, y por tanto, se otorgue una mayor importancia a la detección oportuna de las barreras que impiden la inclusión para poder superarlas.

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, la escuela pública catalana es definida como inclusiva de acuerdo a la LEC (Art 93), en la cual también se determina la responsabilidad de las administraciones de garantizar la calidad y equidad educativa y el logro de objetivos de excelencia de los centros públicos, a la vez que se otorga autonomía a las escuelas, para el cumplimiento de los principios estipulados en la Ley. El cómo lograrlo, parece ser el vacío hasta ahora existente en las normativas y decretos por el que se rigen las escuelas públicas, que demuestran, tal como lo analizamos en el capítulo 2, una falta de concreción y generan contradicciones respecto a una serie de procedimientos relacionados con la puesta en práctica de la atención a la diversidad.

En este sentido, en la línea de la mejora escolar y consciente de las actuales limitantes del sistema educativo catalán para hacer frente a las demandas de la atención a la diversidad desde un enfoque de escuela inclusiva, el Departament d'Ensenyament, ha elaborado un nuevo decreto denominado: *Decret de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema inclusiu* (Saura, 2017), que se espera entre en vigencia a principios del curso 2016-2017, con importantes modificaciones de aspectos aquí abordados, con las que se espera combatir una serie de impedimentos que afectan el aseguramiento del derecho a una educación de calidad sin exclusiones.

## 7.1. Limitaciones metodológicas del estudio.

---

Reconocemos una serie de limitaciones que han podido afectar los resultados de nuestro estudio, a fin de tenerlas en cuenta en las conclusiones extraídas y en futuras investigaciones que se realicen en el área de la educación inclusiva. La reflexión sobre las limitaciones metodológicas se han agrupado en:

- **Limitaciones relativas a los datos**

*Datos secundarios:*

El trabajar con datos secundarios supone contar con información restringida. En nuestro caso el anonimato de los centros y de su ubicación geográfica implicó perder un dato importante respecto al tipo de población que se atiende y los factores del contexto asociados. Además de poder disponer de información más cualitativa del propio centro.

*Datos primarios:*

En un principio el cuestionario recogía escalas de valoración tipo Likert, lo que hubiese facilitado el análisis y el cálculo del índice y grado de inclusión. Sin embargo al pretender recoger el máximo de información posible de la realidad de los centros a través de preguntas con respuestas categóricas, si bien, por un lado ha permitido tener mayor riqueza de los resultados y por la tanto conocer mejor los centros en cuanto a prácticas de inclusión, desde el punto de vista metodológico ha sido todo un reto, ya que ha requerido un complicado y laborioso el cálculo de identificación de los niveles de inclusión. Por ello en el apartado 4.4.1 del capítulo de metodología se describe con detalle la elaboración del mismo donde ha sido fundamental la participación de los jueces expertos en el proceso de validación del instrumento.

Dado que la educación inclusiva es un proceso altamente complejo, multidimensional y dependiente del contexto, un único instrumento podría ser insuficiente para abordar todas las variables y poder evaluar el grado de consolidación de este proceso en los diferentes centros educativos.

- **Limitaciones relativas a la modalidad de recogida de información.**

La modalidad de aplicación del cuestionario no considera un proceso reflexivo como es sugerido que se realice el proceso de autoevaluación de un centro, sino que es aplicado de manera informativa.

Por otra parte, el cuestionario fue diseñado para ser contestado por un miembro del equipo directivo, sin considerar la voz del resto de los miembros de la comunidad educativa como los profesores, las familias, el alumnado, cuya valoración es un indicador relevante del funcionamiento del centro. Además, el hecho de contar con las respuestas de una sola persona, impide el contraste de la información entre los demás miembros del centro y por tanto la objetividad de las respuestas se puede ver afectada.

- **Limitaciones relativas a la muestra.**

El hecho de que el cuestionario fuera enviado desde el Departament d'Ensenyament, aun cuando éste no ha tenido conocimiento de las respuestas directas que entregan los centros, si bien permitió asegurar una alta respuesta de los centros, podría haber afectado en la veracidad de las respuestas, aumentando tendencia a contestar lo políticamente correcto.

Aunque la representación de la muestra ha sido alta (tal y como se ha explicitado en el apartado de metodología) hubiese sido interesante recoger también la opinión de los centros privados para reflejar mejor el contexto educativo catalán en su conjunto.

- **Limitaciones relativas a las variables.**

En la definición de la variable grado de inclusión no hemos considerado algunos aspectos como los relacionados a los valores y actitudes respecto a la diversidad, componentes del currículum y metodológicos, aun teniendo en cuenta que se trata de aspectos fundamentales para consolidar la educación inclusiva, éstos son abordados de manera muy general e incluso los hemos dejado fuera ya que consideramos que dada su complejidad e importancia, requieren ser estudiados en profundidad, utilizando otras técnicas para la recogida de la información y eso ya sería parte de otro estudio.

Al abordar un proceso tan complejo como la educación inclusiva, desde un enfoque únicamente cuantitativo, se corre el riesgo de ofrecer una vista superficial de los aspectos evaluados. El no complementar el estudio con un enfoque cualitativo, impide la profundización de aspectos relevantes que expliquen las dificultades o los factores facilitadores para la implementación de prácticas inclusivas en los centros.

Por otra parte, la variable rendimiento académico es definida como el resultado que obtienen los alumnos en la prueba externa de sexto de primaria, que aun cuando es el indicador que se utiliza en el sistema educativo catalán, no está exenta de las limitaciones asociadas a las evaluaciones externas (por ejemplo, dejan fuera aspectos como el funcionamiento del centro o no refleja la trayectoria del rendimiento de los estudiantes, así como también deja fuera a determinados estudiantes con n.e.e.) en este sentido hubiese sido interesante haber podido trabajar con los resultados de las evaluaciones internas de los centros.

Finalmente, a pesar de todas las limitaciones expuestas, sobre las que es importante reflexionar en una investigación, creemos que este estudio también cuenta con una serie de aspectos positivos que conllevan importantes implicaciones para la administración educativa, los centros educativos, centros de educación superior y las futuras investigaciones que se desarrollen en la temática de la educación inclusiva, como veremos en el apartado siguiente.

## 7.2. Implicaciones del estudio.

La investigación que hemos llevado a cabo, constituye un primer acercamiento empírico a una realidad poco explorada hasta ahora en el Sistema Educativo Catalán: la implementación de la educación inclusiva en las escuelas públicas de primaria de Cataluña. La riqueza de los resultados obtenidos desde el estudio descriptivo y la amplia participación de los centros, nos han permitido conformar una panorámica de la situación de la educación inclusiva actual, que refleja cómo las escuelas están poniendo en práctica los lineamientos teóricos y las normativas que regulan la atención de la diversidad, además de evidenciar los aspectos que se encuentran mayormente consolidados y aquellos que conforman importantes barreras para desarrollar procesos inclusivos en las escuelas del contexto educativo catalán. A modo de orientación, en la **Tabla 60**, se presenta el resumen con los indicadores considerados en el estudio y los niveles de consolidación constatados en cada uno de ellos.

**Tabla 60**

*Resumen nivel de consolidación de indicadores*

DIMENSIÓN	MAYOR CONSOLIDACIÓN	CONSOLIDACIÓN MEDIA	MENOR CONSOLIDACIÓN
<b>1. Organización del Centro</b>	Criterio de distribución del alumnado en los niveles.	Dificultades del centro para la inclusión. Evaluación interna de la Inclusión.	
<b>2. Clima inclusivo de centro</b>	Efectividad de medidas del centro para reducir el absentismo.	Acciones de acogida del alumnado recién llegado. Disposición de un programa específico para casos de bullying.	Difusión del carácter como escuela inclusiva.
<b>3. Organización del aula</b>	Organización del alumnado en aula.	Distribución del alumnado con problemas comportamiento.	
	Criterio de agrupación alumnado en aula.	Frecuencia de intervención de 2 o más adultos en aula.	
	Distribución del alumnado con dificultades de aprendizaje.	Adultos que intervienen en aula.	
<b>4. Apoyo Pedagógico</b>	Momento y lugar en que se da apoyo pedagógico al alumnado con DA o discapacidad.	Identificación de personas que otorgan Apoyo pedagógico al alumnado con DA o discapacidad. Utilización del apoyo pedagógico entre iguales.	
		Uso de protocolos escritos para seguimiento de alumnado que recibe apoyos adicionales.	
		Personas que participan en el seguimiento de alumnado con DA o discapacidad.	
		Funciones de MEE en aula ordinaria.	
		Grados de participación de diferentes miembros de la comunidad escolar en el PI.	

5. Participación con la Comunidad Educativa	Participación del centro con la comunidad educativa.	Conformación del voluntariado. Actividades de participación de familias en el centro. Conformación de la Comisión de atención a la diversidad.
6. Formación permanente	Acciones de acogida para maestros de incorporación reciente. Espacios de reflexión sobre la práctica de maestros.	Formación interna temas inclusión comunidad escolar.

Desde un punto de vista práctico, la interpretación de los resultados obtenidos a través de este estudio, podría tener importantes implicaciones para la administración educativa, los centros escolares y las futuras investigaciones que se desarrollen en área de la educación inclusiva, las que explicamos a continuación a través de algunas sugerencias que hemos formulado:

- **Implicaciones para la administración educativa**
  - ✓ Fortalecer las dimensiones evaluadas, cuyas prácticas inclusivas se encuentran mayormente consolidadas y desarrollar acciones de mejoramiento para aquellas dimensiones con una menor consolidación, atendiendo específicamente a los indicadores más deficitarios en cada una de ellas.
  - ✓ Continuar impulsando la evaluación interna sistémica de los centros, incorporando la inclusión educativa como uno de los aspectos centrales a revisar, que contemple la participación de todos los miembros de la comunidad, y que sea realizada por medio de instrumentos formales ya sea de elaboración propia o ajustando materiales que ya existen, que favorezcan un proceso de reflexión conjunta respecto a la implementación de la educación inclusiva en el centro y realizar propuestas de mejora, en este sentido, se sugiere evitar el simple cotejo de un listado de indicadores que no contemplen elementos particulares de la realidad de cada centro.
  - ✓ Promover el diseño de evaluación de la calidad integral de los centros, brindando orientaciones y acompañamiento a las escuelas para que incluyan los factores contextuales en este proceso. Además, velar por el aprendizaje de los alumnos que son excluidos de las evaluaciones externas, generando estrategias que permitan conocer el nivel de conocimientos adquiridos por estos estudiantes, como por ejemplo, a través de la adaptación de los instrumentos de evaluación, modalidad de evaluación individual, mediación en la evaluación, etc.

- ✓ Focalizar acciones para fortalecer aquellos aspectos más deficitarios encontrados en nuestro estudio, en las dimensiones participación con la comunidad y formación permanente, a través de un enfoque sistémico que involucre modificaciones a nivel de políticas, currículo, formación, presupuestos, etc. Revisando continuamente la coherencia entre los lineamientos teóricos en que se basan las políticas educativas y las normativas y decretos que las regulan, asegurando que éstas últimas no entorpezcan la puesta en práctica de los programas que se promueven, por ejemplo resolver aspectos administrativos relativos al seguro para las personas que ejercen voluntariado en las escuelas, de manera de facilitar la participación activa de familiares y voluntarios en el centro, en coherencia con los fundamentos teóricos y los planteamientos que se realizan desde la misma administración gubernamental.
- ✓ Continuar fortaleciendo las redes comunitarias escuela comunidad, desarrollando proyectos conjuntos entre los programas de inclusión social y educativa, incentivando a las escuelas a generar espacios de colaboración en red como por ejemplo trabajar junto con los servicios de salud en la generación e implementación de programas de prevención del abuso sexual infantil, abuso de drogas y estupefacientes, maltrato de género, etc.
- ✓ Fortalecer programas de acompañamiento y actualización a las escuelas, en temas específicos de inclusión educativa como: el aprovechamiento de los recursos naturales del entorno para atender la diversidad, instaurar el modelo comunitario que se plantea desde la escuela inclusiva, trabajo en equipo entre profesionales (por ejemplo: co-docencia), sensibilización de la comunidad a través de la formación, trabajo en red con la comunidad.
- ✓ Desarrollar una política de escuela inclusiva en que se aúnen criterios respecto a una clara definición del concepto de educación inclusiva, se expliciten las medidas de atención a la diversidad sistematizando procesos de prevención, intervención y seguimiento de casos de alumnado en riesgo y, que asegure los recursos humanos y materiales comprometidos para llevar a cabo un proceso inclusivo satisfactorio.
- ✓ Dado el fuerte componente actitudinal, que subyace al proceso de inclusión educativa, se requiere el desarrollo de programas de sensibilización continua que fomenten la cohesión social, la aceptación de la diversidad y el derecho a recibir una educación de calidad, a través de constantes campañas socio-educativas dirigidos a toda la

población, por diversos medios de comunicación (internet, televisión, radio, periódicos, carteles, etc.).

- ✓ Continuar facilitando instancias de colaboración para la investigación conjunta entre la administración educativa y las universidades, que posibilite el conocimiento empírico de la realidad educativa y proporcione elementos que permitan establecer áreas prioritarias de investigación.

- **Implicaciones para los centros**

- ✓ Promover una cultura colaborativa de centro, a través del fomento de la participación activa de la comunidad en distintos ámbitos escolares y extraescolares. Potenciar la participación de la familia en aquellas actividades de las que se ha constatado, éstas quedan excluidas: actividades de formación en temas de inclusión, reflexión y mejora del centro, evaluación de la inclusión, apoyo a la enseñanza y al alumnado con dificultades de aprendizaje o discapacidad, reuniones de seguimiento de casos, establecimiento de los derechos y deberes de los estudiantes y de las normas de buena convivencia y de la toma de decisiones relativas al apoyo pedagógico.
- ✓ Asimismo se sugiere que los centros otorguen un mayor protagonismo al alumnado en instancias como la evaluación de la inclusión de centro, el apoyo educativo a sus compañeros con dificultades o discapacidad, al establecimiento de las normas de buena convivencia y de los derechos y deberes de los propios estudiantes, estimular la representatividad, autodirección y expresión del alumnado en los documentos organizativos internos de centro, con el fin de formalizar los procesos de mayor implicancia estudiantil.
- ✓ Promover la labor del apoyo educativo a las dificultades de aprendizaje del alumnado, como una tarea compartida por todos los miembros del centro, reduciendo la exclusividad de esta función sólo a personal especializado, como se suele hacer bajo el enfoque deficitario. En el marco de la escuela inclusiva, se promueve el aprovechamiento en mayor medida de los espacios y recursos naturales de los que se dispone en el aula, centro y comunidad, para otorgar el apoyo educativo al alumnado que lo requiera, potenciando el apoyo entre pares y el rol de las familias como importantes agentes educativos tanto dentro como fuera del aula. En este ámbito, cobra

especial importancia el profesorado de educación especial, como un importante agente dinamizador de la red de recursos de apoyos disponible en el centro.

- ✓ Promover la co-docencia, como una estrategia que favorece la atención a la diversidad dentro del aula, otorgando los espacios y tiempos necesarios para la planificación y evaluación conjunta de las sesiones.
- ✓ Evitar que el alumnado con problemas de comportamiento, dificultades de aprendizaje o cualquier otra problemática sea segregado dentro del aula común o en espacios ajenos a ésta.
- ✓ Desarrollar programas específicos de detección e intervención temprana de casos que conlleven al riesgo de exclusión: dificultades de aprendizaje, repetición de curso, acoso escolar, bullying, absentismo, etc. Teniendo en cuenta que, “la actuación sobre la marcha” en estos casos, puede provocar una situación irreversible de fracaso y abandono escolar. En esta línea se pueden desarrollar programas de orientación y acompañamiento al alumnado y sus familias, desarrollar campañas de sensibilización en estas temáticas dirigidas a toda la comunidad educativa, contar con un espacio (e-mail, teléfono, buzón, etc.) de carácter anónimo, en que los alumnos o las familias aquejadas por alguna situación de riesgo, puedan demandar ayuda sin necesidad de la presencia física en una primera instancia.
- ✓ Fortalecer una cultura de evaluación de la inclusión escolar del centro, sistematizándola en el tiempo como un proceso de reflexión formal, contemplando el uso de instrumentos contextualizados a la realidad de la escuela y desarrollado como un proceso de participación que incluya a toda la comunidad escolar (personal del centro, familias, estudiantes y miembros de la comunidad invitados a aportar).
- ✓ Desarrollar actividades, en que se destaque la valoración de la diversidad y el respeto y la aceptación por otras culturas. Así por ejemplo se pueden rescatar tradiciones, comidas típicas, rituales, leyendas, lenguas etc. de las diferentes culturas de las que provienen los alumnos, tanto en actividades escolares como extraescolares, involucrando activamente a sus familias.
- ✓ Fomentar el trabajo en redes comunitarias, participando en el plan de entorno y creando redes de trabajo e intercambio a nivel local, nacional e internacional.

- ✓ Generar y/o potenciar los espacios para la formación interna del centro, en temas de educación inclusiva, que vayan dirigidos toda la comunidad educativa, realizando un aprovechamiento de las distintas instancias que conforman la red comunitaria con el centro.
- ✓ Sistematizar procesos que se realizan de manera informal, a través del uso de protocolos de actuación, formulación de planes de acogida para el profesorado, los estudiantes y sus familias, programas de formación para la comunidad, seguimiento de las actividades, determinación de tiempos y espacios de coordinación, etc.
- **Implicaciones para la Universidad e Instituciones de Formación Docente**
  - ✓ Fortalecer la formación docente, enmarcada en la línea de la escuela inclusiva, otorgando herramientas para el desarrollo de la práctica profesional dentro de entornos diversos, complejos y vulnerables, fomentando a su vez una cultura de autoevaluación y reflexión constante tanto de la propia práctica educativa como de la del centro. Además del uso de metodologías que potencien competencias de trabajo en equipo y resolución de problemas, acorde a las demandas de la escuela inclusiva.
  - ✓ Fortalecer el perfil profesional de los formadores de docentes en las Universidades, que sean capaces de implementar metodologías innovadoras, transformándose en modelos pedagógicos a través del propio proceso de enseñanza.
  - ✓ Contar con líneas de formación de profesorado, en áreas específicas de discapacidad para facilitar los accesos del alumnado que hasta ahora es excluido de las escuelas regulares.
  - ✓ Promover la investigación conjunta entre universidades y organismos gubernamentales o instituciones públicas que generen redes de trabajo colaborativo y el desarrollo de estudios con un radio mayor de impacto, en el área de la educación.

### **7.3. Futuras investigaciones.**

---

Nuestros hallazgos, nos han permitido identificar y profundizar en la situación de la educación inclusiva en las escuelas y el logro que consiguen en el rendimiento de su alumnado, gracias a una alta participación de los centros y al trabajo en conjunto realizado entre el equipo investigador y el Departament d'Ensenyament. Esperamos que la información recogida en este estudio sea un aporte, tanto para las escuelas como para el sistema educativo catalán y, que a su vez inspire futuras investigaciones en el área de la educación inclusiva, que amplíen los resultados aquí obtenidos. Dichas investigaciones podrían ir en las siguientes líneas:

Línea 1: Profundizar en estudios cualitativos para comprender mejor los procesos de inclusión de los centros educativos.

Consideramos que la información recogida en la base de datos de esta investigación, es una valiosa herramienta para profundizar en posteriores estudios de corte cualitativo, que faculten una mayor profundización en aquellos casos de escuelas identificadas como altamente inclusivas y con un alto rendimiento académico en todo su alumnado, o por el contrario, trabajar con centros menos inclusivos, identificando aquellos factores que han facilitado o impedido la consolidación de prácticas inclusivas que conllevan un alto rendimiento en el alumnado (McLeskey et al., 2014), cuyos resultados puedan ser de utilidad para otras escuelas de similares características.

Línea 2: Analizar las prácticas inclusivas en todo el sistema educativo catalán.

Creemos que es muy relevante avanzar en la consolidación de la implementación de la educación inclusiva en las escuelas, para ello, es esencial contar con una panorámica de la situación inclusiva en el sistema educativo catalán, que permitan identificar los aspectos más y menos afianzados de las instituciones tanto públicas como privadas, así como también incorporando los niveles educativos de infantil, secundaria y universitario, que favorezcan el desarrollo de políticas educativas más ajustadas a los requerimientos reales de las instituciones, a la vez de contar con información que permita valorar la aplicación de las medidas relativas a la atención de la diversidad.

En este punto, es importante tener algunas consideraciones en cuenta, que Loreman (2013) advierte referidas al reconocimiento de la complejidad de la educación inclusiva y a la fuerte influencia que el contexto tiene en su evolución, y a los riesgos que puede significar el desarrollo de listas de cotejo de indicadores relativos a la inclusión, ya que podrían ofrecer una vista superficial de la práctica inclusiva, que más que potenciarla, provoque una pérdida real del significado del fenómeno que queremos conocer. Por lo que se recomienda cada vez más el uso del método mixto, en que luego de contar con datos a gran escala, se complementa con datos cualitativos de algunos centros seleccionados.

Línea 3: Diseñar, implementar y evaluar programas específicos.

Sería de mucha utilidad que a partir de los resultados obtenidos de esta investigación (complementados con los de estudios cualitativos), se pudiera diseñar, implementar y evaluar un programa que refuerce las áreas deficitarias referidas a la implementación de la educación inclusiva en una selección de centros más pequeña.



- Aguerrondo, I. (2008). La influencia del contexto en la efectividad de la escuela: Consideraciones para el desarrollo profesional docente. En OREALC-UNESCO Santiago y LLECE. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Chile: Salesianos.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2003a) *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*: Ponencia presentada en el congreso La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Donostia-San Sebastián: Gobierno Vasco.
- Ainscow, M. (2003b). El desarrollo de las escuelas inclusivas. En A. Marchesi y C. Hernández (Coords.) *El Fracaso escolar: Una Perspectiva Internacional* (pp.319-329). Madrid: Alianza.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusión?. En M. Ainscow, T. Booth y A. Dyson. *Improving Schools Developing Inclusion. Capítulo 1*. (pp 11-27). London : Routledge.
- Albaigés, B., y Ferrer, G. (2013). Indicadors sobre l'èxit educatiu a Catalunya. En M. Martínez y B. Albaigés (Dirs.). *L'estat de l'educació a catalunya. Anuari 2013*, (pp. 21-194). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

- Asamblea General de Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Disponible en:  
[http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S)
- Barton, L. (Ed.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Barton, L. (2008) *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Black-Hawkins, K. (2010). The framework for participation: A research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *International Journal of Research & Method in Education*, 33(1), 21-40.
- Blanco, R. (2004). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp.411-437). Madrid: Alianza.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54. Madrid: MEC.
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Participación Educativa Educación Inclusiva: Todos iguales, todos diferentes*, 18, 46-59. España: Consejo Escolar del Estado.
- Blat, J. (1984). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: Medios para combatirlo: estudio comparativo internacional*. París: Unesco.
- Bolívar, A., y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78. Granada: FORCE.
- Bonal, X. (2012). *El dret a l'educació a Catalunya*. Barcelona: UNICEF Comitè Catalunya.

- Bonal, X., y Verger, A. (2013). Les opcions de política educativa a Catalunya: Anàlisi de l'acció de govern (2010-2013). En M. Martínez y B. Albaigés (Dir.). *L'estat de l'educació a Catalunya: Anuari 2013*, (pp. 315-349). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva: Index for inclusion: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (2ª ed.). Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Bristol: CSIE.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2005). *Índex per a la inclusió: Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: ICE-UB.
- Calero, J. (julio, 2013). *La evaluación como instrumento de política educativa*. En J. Prats (Presidencia). *La evaluación del sistema educativo: ¿Cómo y para qué?*. Consorci Universitat Internacional Menéndez Pelayo UIMP, Barcelona.
- Calero, J. y Choi, A. (2012). *La evaluación como instrumento de política educativa*. Secretaría de Estado de Presupuestos y Gastos: Instituto de Estudios Fiscales.
- Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: La muralla.
- Cano, E. (2009). Estrategias e instrumentos para la autoevaluación de aula e instituciones. En *Ministerio de Educación. Nuevas Funciones de la Evaluación. Serie: aula permanente*. (pp. 195-224). España: Secretaría General Técnica.
- Carbonell, E. (2014). L'escola inclusiva a Catalunya 2003-2014; Crònica d'una dècada d'avenços, sotracs, frenada i caiguda en picat. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 58, 77-96
- Carrington, D. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.

- Carrión, J., y Sánchez, A. Estrategias organizativas de aula para atender a la diversidad. En Sánchez, A. y Torres, J. (2002). *Educación Especial: Centros educativos y profesores ante la adversidad*. (pp. 203-221). Madrid: Pirámide.
- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo futuro*. España: Wolters Kluwer.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.). *La exclusión: Bordeando sus fronteras. definiciones y matices* (pp 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Cifuentes, A., Torrego, L., y Siles, G. (2012). Presencia del streaming, mixture e inclusion en los centros educativos españoles de primaria y secundaria: Resultados de la encuesta nacional del proyecto I+D, MIXSTRIN. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 89-104.
- Cole, C.M., Waldron, N., y Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation* 42(2), 136–44.
- Coll, C., y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual. (2009). *Guía REINE: Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. Madrid: FEAPS.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014a). Informe 18: Sistema d'indicadors d'ensenyament de Catalunya. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Disponible en: [http://csda.gencat.cat/ca/arees\\_d\\_actuacio/publicacions/sistema\\_indicadors\\_educacio\\_de\\_catalunya/informe\\_18\\_any\\_2014/](http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/sistema_indicadors_educacio_de_catalunya/informe_18_any_2014/)

- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014b). *Informes d'avaluació: Equitat i resultats de l'alumnat d'origen estranger a PISA 2012*. Generalitat de Catalunya. Disponible en: [www.gencat.cat/ensenyament](http://www.gencat.cat/ensenyament)
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2015). L'avaluació de sisè d'educació primària. *Quaderns d'Avaluació*, 32. [publicación periódica en línea]. Disponible en: [http://csda.gencat.cat/ca/arees\\_d\\_actuacio/publicacions/quaderns\\_avaluacio/](http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/quaderns_avaluacio/)
- Consorci Institut d'Infància i Món Urbà. (2012). *Familia y relaciones intergeneracionales: Un espacio de oportunidades para la educación de los hijos e hijas. IV Informe sobre la situación de la infancia, la adolescencia y la familia en Cataluña y Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Copeland, S., y Cosbey, J. (December-January 2008-2009). Making progress in the general curriculum: Rethinking effective instructional practices. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(1), 214–227.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J., y Theoharis, G. (2013). Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323-332
- Cushing, L. S., Carter, E. W., Clark, N., Wallis, T., y Kennedy, C. H. (2008). Evaluating inclusive educational practices for students with severe disabilities using the program quality measurement tool. *The Journal of Special Education*, 42(4), 195-208. doi: <http://doi.org/10.1177/0022466907313352>
- Demeris, H., Childs, R.A., y Jordan, A. (2008). The influence of students with special needs included in grade 3 classrooms on the large-scale achievement scores of students with special needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 609–27.

- Denham, A. (s.f.) *Questionnaire” - School-Wide inclusive education best practice indicators*. University of Kentucky. Disponible en:  
[http://cal2.edu.gov.on.ca/april2009/Appendix\\_C\\_IAI\\_EDU\\_Indicator.pdf](http://cal2.edu.gov.on.ca/april2009/Appendix_C_IAI_EDU_Indicator.pdf)
- Dessementet, R. S., Bless, G., y Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities: Effects of inclusion on children with ID. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587. doi: <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Domènech, J., y Manzano, R. (Coords.) (2006). *Mirades educatives a la sisena hora: Eines per a la reflexió i la pràctica als consells escolars. Debats Aula Provença 13*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Duran, D., Giné, C., y Marchesi, A. (2010) *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Departament d'Educació: Generalitat de Catalunya.
- Duran, D., y Miquel, E. (2006). L'aprenentatge entre iguals com a recurs per a l'atenció a la diversitat. En P. Pujolàs (Ed.). *Cap a una educació inclusiva: Crònica d'unes experiències*. (pp.187-217). Vic: Eumo.
- Dyson, A. (2001). Dilemas y contradicciones y variedades en la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urries (Eds). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. IV Jornadas científicas de Investigación sobre personas con discapacidad (pp. 145-160). Salamanca: Amaru.
- Dyson, A. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. Annesley, Nottingham: DfES Publications.
- Echeita, G. (2006a). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- Echeita, G. (2006b). "Ojos que no ven corazón que no siente: Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles". En VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Rompiendo inercias. Claves para avanzar. (pp. 219-229). Salamanca: INICO.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. [disponible online] <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2010). *La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Libro de actas II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down: La fuerza de la visión compartida. (pp. 23-38). Granada: Federación Española de Síndrome de Down.
- Education Review Office (2012). *Including students with special needs: School questionnaire responses*. New Zealand: New Zealand Government. Disponible en: <http://www.ero.govt.nz/National-Reports/Including-Students-with-Special-Needs-School-Questionnaire-Responses-April-2012>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: GRAÓ.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-24. [disponible online] <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=56790102>
- Escudero, J., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El Fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-46.

- Escudero, J y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, ejemplar extraordinario, 174-193.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., y Gallannaugh, F. (2007). The relationship between inclusion and academic achievement in English mainstream schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 335-352 .  
doi:<http://doi.org/10.1080/09243450701442746>
- Faubert, B. (2012). *A literature review of school practices to overcome school failure*, OECD Education working papers, 68, OECD Publishing.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcwwv9tk-en>
- Fernández, M., Mena, L., Riviere, J., (2010). *Fracaso y abandono escolar en España. Colección Estudios Sociales n°29* [en línea]. Barcelona: Fundación “la Caixa”. Recuperado el 24 de mayo del 2011 de: [http://aprendemas.com/Noticias/html/N7286\\_F12072010.HTM](http://aprendemas.com/Noticias/html/N7286_F12072010.HTM)
- Field, S., Kuczera, M., y Pont, B. (2007). No more failures: Ten steps to equity in education, *Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264032606-en>
- Fisher, D., Roach, V., y Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78.  
doi:<http://doi.org/10.1080/13603110010035843>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2004). *La expansión de las oportunidades educativas de la población en situación de pobreza. Buenos Aires: UNICEF*.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF Comité Español.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Eds.). (2007). *A human rights-based approach to education for all: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. New York: UNICEF.
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., y Monsen, J.J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37–57.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. California: Corwin.
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: Presente y futuro. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 3, 31-35.
- Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales. (2010). *Estrategia 2020. Nueva agenda de Lisboa: Contribución de la Fundación FAES a la consulta de la Comisión Europea*. España: FAES.
- Generalitat de Catalunya (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu: Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30. España: Wolters Kluwer.
- Giné, C., Duran, D., Font, J., y Miquel, E. (2009). *La educación Inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona-Horsori.
- González, D. (1995). *Adaptaciones curriculares: Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.

- González, E. (2009) Evolución de la educación especial: Del modelo del déficit al modelo de la escuela inclusiva. En R. Berrueno y S. Conejero (Coords.) *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. Volumen I.* (pp. 429-439). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- González, M. T. (2005). El absentismo y el abandono. Una forma de exclusión escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1). [Disponible online] <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=56790105>
- González-Ramírez, T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa: Un enfoque metodológico.* Málaga: Aljibe.
- Graden, J., y Bauer, A. (2004). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback. *Aulas Inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 103-117). Madrid: Narcea.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte.* Barcelona: Paidotribo.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Fundamentos de metodología de la investigación* (5ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Shim, J., y Hegde, A. V. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early Education and Development*, 19(4), 519-540. doi: <http://doi.org/10.1080/10409280802230973>
- Huber, K., Rosenfeld, J., y Fiorello, C. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average and low-achieving general education students. *Psychology in the Schools*, 38, 497-504.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). Factores determinantes del rendimiento educativo internacional. *Boletín de educación* 10 de mayo.

Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/inee/Boletin-de-educacion.html#boletin\\_10](http://www.mecd.gob.es/inee/Boletin-de-educacion.html#boletin_10)

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., y Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational n.e.e.ds in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49 (4), 365-382. doi: <http://doi.org/10.1080/00131880701717222>

Lahire, B. (2003) Los orígenes de la desigualdad escolar. En Alvaro M. y Carlos H. (coords.). *El Fracaso escolar: Una Perspectiva Internacional* (pp. 61-71). Madrid: Alianza.

Lapresta, C., Huguet, A., y Janés, J. (2010). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación*, 353, 521-547.

Lapresta, C. (Coords.) (2009). *Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración: Los escolares ante la diversidad lingüística y cultural*. Madrid : Ministerio de Educación (IFIIIE).

Lloyd, C. (2008). Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 221-236.

doi: <http://doi.org/10.1080/13603110600871413>

Loreman, T. (2013). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459-483.

doi: <http://doi.org/10.1080/13603116.2013.788223>

Marchesi, A. (2004a). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp.21-43). Madrid: Alianza

Marchesi, A. (2004b). La práctica de las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp.45-70). Madrid: Alianza

- Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (Coords) (2014). *Educación inclusiva: Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Marchesi, A., y Hernández, C. (Coords.) (2003). *El Fracaso escolar: Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., y Martín, E. (Comp.) (2002). *Evaluación de la educación secundaria: Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- Marchesi, A., y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Martínez, B. (2002). *La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI*. Ponencia publicada en Actas de las Educación, diversidad y calidad de vida. Educación Especial. Palma de Mallorca, 2002, p. 27-61
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 165-183. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Mateo, J. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mateo, J. (2014). La investigación ex post-facto. En A. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (4ª Ed.), (pp. 195-230). Madrid: La Muralla.
- McGill Inclusive Education Questionnaire. *Survey designed for professionals, paraprofessionals and volunteers who work in an inclusive setting* (s.f.) Recuperado el 2 de noviembre de 2013 de:  
[http://www.learnquebec.ca/export/sites/learn/en/content/pedagogy/insight/documents/bl\\_questionnaire.pdf](http://www.learnquebec.ca/export/sites/learn/en/content/pedagogy/insight/documents/bl_questionnaire.pdf)

McLeskey, J., Waldron, N. L., y Redd, L. (2014). A case study of a highly effective, inclusive elementary school. *The Journal of Special Education*, 48(1), 59-70.  
doi: <http://doi.org/10.1177/0022466912440455>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013a). *Objetivos educativos europeos y españoles: Estrategia educación formación 2020*. Informe español 2013. Madrid: MECD.  
Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacionales/UE.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013b). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE, 2013. Informe Español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013c). PISA 2012: *Programa para la evaluación internacional de los alumnos: Informe español. Volumen I: Resultados y contexto*.  
Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Datos y cifras educación: Curso escolar 2014-2015*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.htm>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015a). *Datos y cifras educación: Curso escolar 2015-2016*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015b). *Objetivos educativos europeos y españoles: Estrategia Educación Formación 2020*. Informe Español 2014. Madrid: MECD.

Ministerio de Educación de España (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. España: Ministerio de Educación de España. Disponible en: <http://www.digitaliapublishing.com/a/14747/>

- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa. En Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Chile: Salesianos.
- Muijs, D., Chapman, C., Stoll, L., y Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: Un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M<sup>a</sup>.D., Hurtado, y F.J, Soto (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica: Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En OREALC-UNESCO Santiago y LLECE. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Chile: Salesianos.
- Murillo, F, Hernández-Castilla, R., y Martínez-Garrido, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden?: Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos*, 38(151), IISUE-UNAM.
- Murillo, F., Krichesky, G., Castro, A., y Reyes, C. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social: Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>

Naciones Unidas. (1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Resolución 48/96. En Asamblea General, 85ª sesión plenaria.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010a). *Overcoming failure at school: Policies that work. OECD Project Description*. Paris: OECD Publishing. Disponible en: [www.oecd.org/dataoecd/54/54/45171670.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/54/54/45171670.pdf)

Organisation for Economic Co-operation and Development . (2010b), *PISA 2009 Results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011a). *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school*. OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development . (2011b). *¿Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen? PISA in focus n°5*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus.htm>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Salamanca, España, 7- 10 de Junio 1994*. Madrid: MEC

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Marco de acción de Dakar*. Francia: UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: Un desafío y una visión. Documento conceptual*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004a). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005*. Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004b). *Temario abierto sobre educación inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación Inclusiva: el camino hacia el futuro: Una breve mirada a los temas de educación inclusiva*. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión, Ginebra.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Addressing exclusion in education: A guide to assessing education systems. Towards more inclusive and just societies*. París: UNESCO.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014a). *EL avance hacia la escolarización de todos los niños se estanca, pero algunos países muestran el camino a seguir*. Documento de política 14/Boletín 28. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014b). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo: Enseñanza y Aprendizaje. Lograr la calidad para todos*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Disponible en: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*. Disponible en: <unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Santiago: UNESCO-OREALC Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Pallarés, S. (2011) *La evaluación de centros*. Manuscrito no publicado, Máster Universitario en didáctica, formación y evaluación educativa, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Parrilla, A., Gallego, C., y Moriña, A. (2009). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: Una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.

- Pathways to inclusion (s.f.) Questionnaire for experiences and estimations about inclusive education of persons with disabilities at the educational organisations in the district of... Recuperado el 2 de noviembre de 2013 de: [http://pathwaystoinclusion.eu/project-information/wp-content/uploads/English\\_questionnaire-for-local-research.pdf](http://pathwaystoinclusion.eu/project-information/wp-content/uploads/English_questionnaire-for-local-research.pdf)
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: Evidencias internacionales. *Revista de Educación, número extraordinario*, 22-45.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Petreañas, C., Puigdemívol, I., y Campdepadrós, R. (2013). From educational segregation to transformative inclusión: *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 210–225.
- Plataforma ciutadana per una escola inclusiva a Catalunya (2009). *La creu: Una llei d'educació que permet el manteniment indefinit de la doble xarxa. Full informatiu de la Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva a Catalunya 10*. Disponible en: [https://www.fcsd.org/fitxer-89300\\_89300.pdf](https://www.fcsd.org/fitxer-89300_89300.pdf)
- Porter, G. (2003a). El reto de la diversidad y la integración en la escuela. *Aula de innovación educativa*, 121, 37-42.
- Porter, G. (2003b). *Puesta en práctica de la educación inclusiva* (Ponencia). Congreso La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. San Sebastián, España.
- Puigdemívol, I. (2005). *La Educación especial en la escuela integrada: Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Puigdemívol, I., y Krastina, L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: Practiques inclusive i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'Educació*, 38, 95-113. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. España: EUMO-OCTAEDRO.
- Pujolàs, P. (2011). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes. En UNESCO, VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre *Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. Rosa Blanco, OREALC/UNESCO: Chile.
- Rincón, D. del, Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Ritacco, M., y Amores, F. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 117-137. Granada: FORCE.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *CEE Participación Educativa*, 15, 58-85. Madrid: CEE.
- Rodríguez, H., Ríos, O., y Racionero, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas: Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación*. doi: <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-207>
- Ruijs, N. M., y Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational n.e.e.ds reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.  
doi: <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., y Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational n.e.e.ds. *Educational Research*, 52(4), 351-390.  
doi: <http://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>

- Ruiz, A. (2009). Método de encuesta: Construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE. Revista d'innovació i recerca en Educació* 2, 96-110. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. [En línea] Disponible en: [www.raco.cat/index.php/reire/article/viewFile/131531/18135](http://www.raco.cat/index.php/reire/article/viewFile/131531/18135)
- Sabando, D. (2005). *Programa para padres de niños con necesidades educativas múltiples del curso básico 6 del colegio Luis Braille*. [Tesis de Magister inédita]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, Chile.
- Sabariego, M. (2014). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En A. Bisquerra (coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (4ª Ed.), (pp. 51-125). Madrid: La Muralla.
- Sánchez, A., y Torres, J. (2002). *Educación especial: Centros educativos y profesores ante la adversidad*. Madrid: Pirámide.
- Santos Guerra, M. (1999). Las trampas de la calidad: *Acción Pedagógica*, 8 (2), 78-81. España: Universidad de Málaga.
- Saura, V. (26 del 4 de 2016). El decret sobre escola inclusiva blindarà el dret de les famílies a dur els fills a centres ordinaris. *El diari de l'educació*. Disponible en: <http://diarieducacio.cat/el-decret-sobre-escola-inclusiva-blindara-el-dret-de-les-families-a-dur-els-fills-en-centres-ordinaris/>
- Schuelka, M. J. (2013). Excluding students with disabilities from the culture of achievement: The case of the TIMSS, PIRLS, and PISA. *Journal of Education Policy*, 28 (2), 216-230. doi: <http://doi.org/10.1080/02680939.2012.708789>
- Sellman, E., Bedward, J., Cole, T., y Daniels, H. (2002). Thematic review: A sociocultural approach to exclusion. *British Educational Research Journal*, 28(6).
- Serra, J. (2006). El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: Primeros datos de una investigación *Cultura y Educación*, 2006, 18 (2), 159-172.

- Serra, J. (2010). Escola, Llengua i Immigració a Catalunya: Algunes reflexions. *Llengua, Societat i Comunicació* 8, 27-33. Disponible en: <http://www.ub.edu/cusc>
- Sermier Dessemontet, R., y Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23-30.  
doi: <http://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>
- Sierra, J. (2002). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Akal.
- Siles, B., Segura, M.J., Petreñas, C., y Puigdemívol, I. (2015). El treball en xarxa per a l'èxit educatiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 43. Disponible en:  
<http://ambitsdepsicopedagogiaorientacio.cat/arxiu/6237>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the inclusive classroom profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 478-488. doi: <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.003>
- Stainback, S., y Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S., Stainback, W., y Moravec, J. (2004). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback. *Aulas Inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. (pp. 83-101). Madrid: Narcea.
- Torrado, M. (2014). Estudios de encuesta. En A. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (4ª Ed.), (pp. 230-257). Madrid: La Muralla.

- Torres, J. (2002). La red de apoyos ante las necesidades educativas especiales. En A. Sánchez, y J. Torres, *Educación especial: Centros educativos y profesores ante la adversidad*. (pp.223-259). Madrid: Pirámide.
- United Nations. (2006). *Convención para los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Valls, R. (s.f.) *MIXSTRIN – Agrupación del alumnado y éxito escolar*. [Encuesta sin publicación]. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Valls, R. (2012) MIXSTRIN. Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, streaming e inclusión. *Organización y Gestión Educativa*, **20(2)**, 30-31.
- Van Steenlandt, D. (1991). *La integración de los niños discapacitados a la educación común*. Chile: OREALC/UNESCO.
- Villa, R., y Thousand, J. (2004). La Colaboración del alumnado: Elemento esencial para impartir el currículo en el siglo XXI. En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 135-161). Madrid: Narcea.
- Visauta, B. (2007). *Análisis estadístico con SPSS 14: Estadística básica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Vygotski, L. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3ª ed.). Barcelona: Crítica.
- Xarxa telemàtica educativa de Catalunya. (2016). *Comunitats d'aprenentatge. Webs de centres*. Disponible en: <http://xtec.gencat.cat/ca/>

Departament d'Ensenyament (1994). DECRET 155/1994, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius del Departament d'Ensenyament. DOGC núm. 1918-08/07/1994.

Departament d'Ensenyament (1997). DECRET 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. DOGC núm. 2528-28/11/1997.

Departament d'Ensenyament (2009a). *Educació aprendre junts per viure junts. Pla d'acció 2008-2015*. Disponible en: [premsa.gencat.cat/pres\\_fsvp/docs/2010/10/29/09/55/75afd6a0-94d7-4bd4-bc9b-53aa39c87239.pdf](http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2010/10/29/09/55/75afd6a0-94d7-4bd4-bc9b-53aa39c87239.pdf)

Departament d'Ensenyament (2009b). *Serveis territorials a la Catalunya Central*. Disponible en: <http://srvcnpbs.xtec.cat/dtccentral/centres-monitors.php>

Departament d'Ensenyament (2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. Disponible en: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/monografies/ofensiva-pais-exit-escolar/>

Departament d'Ensenyament (2015a). *Escola i família Junts x l'educació. Continguts de l'aplicació informàtica per a l'elaboració del projecte*. Disponible en: <http://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/escolaifamilia/>

Departament d'Ensenyament (2015b). Resolució de 3 de març de 2015, de la Direcció General d'Educació Infantil i Primària.

Departament d'Ensenyament (2016a). *Educación infantil (2n cicle)*. Disponible en: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/dades-curs-actual/infantil-2cicle-primaria/>

Departament d'Ensenyament (2016b). *Avaluació de sisè de primària*. Disponible en:

<http://educacio.gencat.cat/portal/page/portal/Educacio/PCentrePrivat/PCPInici/PCPGestioAcademica/PCPProvaAvaluacioSisePrimaria>

Generalitat de Catalunya (2009). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació LEC*. DOGC Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Núm. 5422 – 16.7.2009

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. (DOGC 5641-02.06.2010)

Llei 18/2003, del 4 de juliol, de suport a les famílies. (DOG 3926- 16.7.2003).

Reial decret llei 14/2012, de 20 d'abril, de mesures urgents de racionalització de la despesa pública en l'àmbit educatiu (BOE núm. 96, de 21 de abril de 2012).

CARPETA 1: Anexos de convenio.

CARPETA 2: Formato del cuestionario.

CARPETA 3: Anexos desarrollo del trabajo de investigación:

Anexo 1 Formato utilizado para la validación de contenido realizada por los revisores expertos.

Anexo 2 Formato utilizado para la validación del cálculo del grado de inclusión del centro.

Anexo 3 Ejemplo de validación de puntuación de los ítems realizada por expertos. Sección extraída del documento Excel enviado a los expertos para la revisión.

Anexo 4 Formato de convocatoria por parte del Departament d'Ensenyament a los centros escolares.

Anexo 5 Pruebas de estabilidad, Chi cuadrado y situación de estabilidad de las preguntas clave.

Anexo 6 Resultado Alfa de Cronbach

Anexo 7 Resumen de respuestas Cuestionario del Perfil Inclusivo de las Escuelas de Primaria de Cataluña.

Anexo 8 Grado de inclusión de los centros.

Anexo 8.1 Grado de inclusión global de centro.

Anexo 8.2 Grado de inclusión por dimensiones.

Anexo 9 Perfil de los centros en función del grado de inclusión.

Anexo 10 Correlación entre el grado de inclusión global y el rendimiento promedio de centro.

Anexo 11 Correlación entre GI por dimensiones de centro y el rendimiento académico.

Anexo 12 Tablas de contingencia y pruebas de Chi-cuadrado entre GI y niveles competenciales.