

Grupos interactivos, una actuación educativa de éxito superadora barreras culturales pro educación inclusiva

Luis Miguel Díaz Rodríguez

luis.diaz@upes.edu.mx

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
México, Culiacán

Silvia Evelyn Ward Bringas

evelyn.ward@upes.edu.mx

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
México, Culiacán

Francisco Javier Díez Palomar

jadiezpalomar@gmail.com

Universidad de Barcelona
España, Barcelona

RESUMEN

Las barreras al aprendizaje y la participación son el principal obstáculo contextual para el desarrollo de una educación inclusiva. En este trabajo se pretende valorar si al aplicar en grupos experimentales de las aulas de matemáticas de educación primaria de Sinaloa la Actuación Educativa de Éxito conocida como Grupos Interactivos, sería un elemento beneficioso que ayudase a la superación de las Barreras al aprendizaje y la participación culturales que obstaculizan el desarrollo de la inclusión educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales. Para cumplir con el objetivo que se plantea, en este trabajo se presenta la fase cuantitativa de un estudio mixto, en el que se comparan las barreras que existen en escuelas experimentales y control antes y después de la aplicación de Grupos Interactivos. Los resultados muestran un descenso de las barreras en las escuelas experimentales y un ascenso en la escuela control. Se concluye que la Actuación Educativa de Éxito conocida como Grupos Interactivos es actuación inclusiva, ya que disminuye las barreras culturales al aprendizaje y la participación en las escuelas de educación primaria seleccionadas como escuelas experimentales

Palabras clave: grupos interactivos; educación inclusiva; barreras culturales; actuaciones educativas de éxito.

Interactive groups, a successful educational action that overcomes cultural barriers for inclusive education

ABSTRACT

Barriers to learning and participation are the main contextual obstacle to the development of inclusive education. This paper aims to assess whether, when applying the Successful Educational Action known as Interactive Groups, to experimental groups in primary education classrooms in Sinaloa, it would be a beneficial element that would help overcome the barriers to learning and cultural participation that hinder the development of educational inclusion of students with special educational needs. To meet the stated objective, this paper presents the quantitative phase of a mixed study, in which the barriers that exist in experimental and control schools are compared before and after the application of Interactive Groups. The results show a decrease in the barriers in the experimental schools and an increase in the control school. It is concluded that the Successful Educational Action known as Interactive Groups is an inclusive action, since it reduces the cultural barriers to learning and participation in the primary schools selected as experimental schools.

Keywords: interactive groups; inclusive education; cultural barriers; successful educational actions.

Artículo recibido: 15 enero 2022

Aceptado para publicación: 08 febrero 2022

Correspondencia: luis.diaz@upes.edu.mx

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

1. INTRODUCCIÓN

Garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, es un objetivo internacional que pasa por definir cuáles son las barreras al aprendizaje y la participación que encuentran las personas más vulnerables de la sociedad para poder enfrentarlas y eliminarlas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015).

En este sentido, se debe concebir a la educación inclusiva como aquella que se centra en entender a la diversidad social, transformando el contexto educativo para atender al total de sus estudiantes, y que no sea el alumnado diverso el que deba adaptarse a los sistemas educativos (UNESCO, 2005). De esta forma, se transitará del cambio de una educación excluyente, segregadora o integradora, al desarrollo de una inclusiva (Tomasevski, 2002), que atienda las barreras al aprendizaje y la participación desde una perspectiva social y no desde la perspectiva médica (Booth y Ainscow, 2015).

Continuando en esta tesitura, las barreras al aprendizaje y la participación (BAP) son los obstáculos del contexto que encuentra el alumnado más vulnerable para ejercer su derecho a la educación y por la tanto impiden el desarrollo de la educación inclusiva (Muntaner 2010, Booth y Ainscow, 2015). Las barreras “se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales” (Booth y Ainscow, 2002, p. 22), y éstas se encuentran en tres dimensiones específicas de los centros escolares, las culturas, políticas y prácticas educativas (Simón y Echeita, 2013). Según Booth y Ainscow (2015), la cultura hace referencia a los valores y creencias de los diferentes integrantes de la comunidad educativa respecto a la inclusión. Las políticas se refieren a la organización y funcionamiento interno del centro educativo, atendiendo especialmente a cómo las políticas pueden proporcionar apoyos educativos que promuevan la valoración y participación de toda la diversidad. Y las prácticas, son las prácticas de clase, donde la actividad docente, sus métodos y la forma de trabajo antes, durante y después de las clases determina si se está llevando a cabo una educación inclusiva, viéndose así reflejadas la dimensión política y cultural.

En el contexto de Sinaloa son diferentes las barreras al aprendizaje y la participación que se desvelan en la planta docente e impiden la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), tal y como se especifica en el Programa Sectorial 2011-

2016 para la Educación, el profesorado no está preparado para atender a la diversidad (Secretaría de Educación Pública y Cultura [SEPyC], 2011). En investigaciones más recientes, se puede advertir que las barreras docentes persisten en Sinaloa y en sus futuros docentes, ya que éstos tampoco están preparados para ejercer una educación inclusiva, concretamente presentan barreras culturales que les impedirán desarrollar prácticas inclusivas en sus aulas (Díaz, Lizárraga, Gómez y Navarro, 2020).

En consecuencia, los problemas que enfrentan los alumnos con NEE para ser incluidos en el sistema educativo de Sinaloa son evidentes, y es por ello que aquí se plantea la dificultad de cómo favorecer una educación inclusiva, para lo que primero se deben evidenciar las barreras que el sistema educativo de Sinaloa presenta en sus escuelas. De acuerdo con la literatura científica, para el desarrollo de una educación inclusiva se deben trabajar tres criterios fundamentales *sine qua non* para lograr superar las barreras que el sistema educativo presenta a sus escuelas: la **presencia**, atendiendo al lugar de escolarización del alumnado; el **rendimiento**, entendido como el aprendizaje; y la **participación** de todo el alumnado, siendo reconocidos, valorados y aceptados (Ainscow et al., 2006). De acuerdo a las investigaciones previas, una educación que trabaje por el desarrollo de estos tres criterios, tendrá más posibilidades de dejar atrás los paradigmas de la segregación y de la integración (Simón y Echeita, 2013).

Por lo tanto, desde el paradigma de la educación inclusiva, es necesario fijarse en las barreras que enfrentan el colectivo más vulnerable desde los tres criterios de inclusión (presencia, rendimiento y participación) (Ainscow et. al, 2006).

Considerando todo lo anterior, tal y como lo señalan Booth y Ainscow (2015), para el desarrollo de la educación inclusiva, además de señalar cuáles son las BAP que se pueden encontrar en los contextos educativos, es importante identificar cuáles son las mejores actuaciones educativas que apoyan la superación de las mismas.

Respecto a la problemática de cómo favorecer el desarrollo de una educación inclusiva, que atienda las necesidades de toda la diversidad de estudiantes, Navarro y Espino (2012) señalan de la existencia del proyecto Comunidades de Aprendizaje (CdA). Este proyecto se centra en la transformación social y cultural de centros educativos y sus contextos, para alcanzar una sociedad de la información para todas las personas (Elboj et al., 2002), gracias a la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) validadas por la comunidad científica internacional (INCLUD-ED, 2011).

Después de seis años de extensas investigaciones educativas, en el proyecto INCLUD-ED, con datos de todos los países de la Unión Europea, y de otros lugares del mundo, se encontraron actuaciones educativas que mostraban tener éxito educativo, y que eran universales y transferibles. A este tipo de actuaciones son las que se denominaron AEE (INCLUD-ED, 2011). Las AEE del proyecto CdA son, los Grupo Interactivos (GI), Tertulias Dialógicas, Formación de Familiares, Participación educativa de la comunidad, Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y Formación dialógica del profesorado (Flecha, 2015).

Como se mencionó anteriormente, el principal obstáculo de la educación inclusiva son las barreras al aprendizaje y la participación que entorpecen el correcto desarrollo de todo el alumnado, concretando que, para su superación es necesario trabajar en la presencia, participación y rendimiento de todos los niños y niñas (Ainscow et. al, 2006). Al conocer los problemas que Sinaloa tiene para atender a la diversidad del alumnado en las escuelas regulares de educación primaria (presencia y participación) (SEPyC, 2011), al revisar las AEE se cree apropiado retomar los GI, ya que Flecha (2015), indica que esta actuación se basa en el trabajo en grupos heterogéneos, mejora y genera interacciones entre el alumnado e incrementa los aprendizajes de todo el alumnado.

En este sentido, el presente trabajo cree importante preguntarse si la implementación de GI será una AEE que ayude a la superación de BAP que se pueden encontrar en las escuelas de educación primaria de Sinaloa.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

El objetivo de esta investigación fue valorar si al aplicar en grupos experimentales de las aulas de matemáticas de educación primaria de Sinaloa la AEE conocida como GI, sería un elemento beneficioso que ayudase a la superación de las BAP culturales que obstaculizan el desarrollo de la inclusión educativa de los alumnos con NEE.

Señalamos que este artículo muestra la fase cuantitativa de una investigación de enfoque mixto y para ello se lleva a cabo un método cuasiexperimental. Los diseños cuasiexperimentales investigan si un procedimiento concreto (variable independiente) aplicado a un grupo de individuos (no escogido aleatoriamente), influye en los resultados estudiados (variable dependiente) (Creswell, 2009). En este caso, se reconoce a los GI como variable independiente y a las BAP como dependiente.

Concretamente la investigación se centra en la fase del análisis de la superación de barreras al aprendizaje y la participación con una comparación descriptiva. Para ello nos servimos de un pretest y un post-test antes y después de la aplicación de los GI en escuelas experimentales (EXP-A y EXP-B) en comparación a los resultados de la escuela control (CONT), todo desde la perspectiva del alumnado. Es decir, se recaban datos de la muestra antes y después de la aplicación de GI en las aulas de matemáticas de las escuelas seleccionadas de Sinaloa, lo que permite comprobar si los GI contribuyen (o no) a la eliminación de BAP culturales.

Los participantes en esta investigación, fueron 85 alumnos de sexto grado de Educación Primaria de tres escuelas seleccionadas tras criterios de homogeneidad en el Estado de Sinaloa (México). Del total de participantes, 23 pertenecen a la escuela CONT, 34 a la EXP-A y 28 a la EXP-B. Según nuestro universo de estudio, que es el total de alumnos perteneciente al grado académico de cada una de las escuelas, con un error máximo admitido del 5% el nivel de confianza de la prueba es de un 95%.

El instrumento encargado de evaluar la superación o no de las BAP fue el Index for Inclusion, versión adaptada al contexto de la investigación. Este instrumento permite identificar las BAP que dificultan el desarrollo de la Educación Inclusiva en las escuelas de Sinaloa. En el procedimiento de aplicación participaron los miembros de la comunidad educativa mencionados anteriormente, con la supervisión y apoyo de un experto.

Booth y Ainscow (2002; 2015) muestran en el Index for Inclusion, también conocido como el Índice para la Inclusión, un instrumento que evalúa las barreras al aprendizaje y la participación gracias a una serie de indicadores (70 en la versión de 2015 y 45 en la versión del 2000) desarrollados en escala Likert dirigida a los diferentes agentes de la comunidad educativa. Estos indicadores pueden ayudar a encontrar experiencias inclusivas o barreras hacia la inclusión, en tres dimensiones principales que denominan culturas, políticas y prácticas inclusivas, las cuales se explican en el marco teórico de este trabajo.

Siendo el Index for Inclusion el instrumento elegido para esta investigación, se utilizó la versión del año 2000 (Booth y Ainscow, 2002). Una de las ventajas que presenta esta versión, es que fue piloteada en México por Plancarte (2010), investigadora Universidad Nacional Autónoma de México con la intención de “realizar la validación de constructo y contenido del Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las

escuelas para su adaptación a la población mexicana.” (p.1). En el artículo “El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar” (Plancarte, 2010, p.1), los ítems muestran unos pequeños ajustes, se debió a que, como explica Plancarte (2010) “Si bien los resultados muestran acuerdos en las opiniones de los jueces en todas las dimensiones del instrumento, se identificaron algunos desacuerdos en las secciones y en los indicadores, para los cuales se presentan alternativas de adaptación” (p.1). Después de analizar los resultados, Plancarte (2010) llegó a la conclusión de que

Los resultados de las tres dimensiones indican acuerdo entre los jueces, por lo que se puede decir que las mismas representan adecuadamente el contenido que suscribe a cada una de ellas, que el lenguaje es entendible y adecuado para México; es decir que, independientemente del ámbito en donde trabajen, existen acuerdos en las dimensiones; motivos por los cuales estas no deben ser modificadas. (p.17).

Pese a que el instrumento fue piloteado con éxito, y el uso del instrumento fuera idóneo para Sinaloa, pensando en el cambio de entorno (Estado) y tiempo (han pasado 10 años del pilotaje) puede crear conflictos a la hora de interpretar alguno de los ítems, se decidió someter a los ítems a un juicio de expertos (10), lo que según Cabero y Llorente (2013) supone que un grupo de expertos den su opinión respecto a un aspecto concreto. En este caso se evaluaron si los ítems proporcionados por Plancarte (2010) son entendibles para la población de Sinaloa y proporcionar observaciones para la mejora de los mismos, es decir, establecer una equivalencia semántica entre el instrumento validado por Plancarte (2010) y el que se pretende utilizar en esta investigación.

Para el juicio de expertos se siguieron los pasos planteados por Escobar y Cuervo (2008), definir el objetivo del juicio de expertos, selección de jueces, explicitar tanto las dimensiones como los indicadores que está midiendo cada uno de los ítems de la prueba, especificar el objetivo de la prueba, diseño de planillas y elaboración de conclusiones, estos se especifican a continuación.

Se estableció una equivalencia semántica entre el instrumento validado por Plancarte (2010) y el que se utilizó en esta investigación. Según Cabero y Llorente (2013), este proceso se suele hacer para la validación de una prueba que proviene de otro idioma. Pero teniendo en cuenta los posibles cambios de la jerga educativa que pueden haber

transcurrido en los 10 años que han pasado de la validación del instrumento, se define este acometido como importante.

Tras proporcionar a los expertos, (1) explicación detallada sobre el instrumento, finalidad de su juicio e información sobre la investigación en curso, (2) artículo de Plancarte (2010) “el índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar” el cual sirve para profundizar en las diferentes dimensiones e ítems del instrumento y (3) una plantilla trabajo. El juicio de expertos produjo pequeños cambios, por lo que los nuevos indicadores (Anexo 1) se reconstruyeron a partir de los originales, con los cuales se procedió a la aplicación del instrumento (Anexo 2) basado en el Index for Inclusion para esta investigación.

Los 45 indicadores están dentro de una escala de Likert, con cuatro opciones de respuesta: de acuerdo (no percepción de ninguna BAP), ni de acuerdo ni en desacuerdo (indicio de existencia de BAP), en desacuerdo (percepción clara de BAP) y necesito más información (desconocimiento de información). En la parte superior del instrumento se especifica la forma de llenado y un apartado donde el participante debe marcar mediante una equis (x) su relación con la escuela. Cada indicador está acompañado por preguntas (entre 6 y 18) que ayudan a la reflexión sobre distintos aspectos de las prácticas, políticas y culturas inclusivas. Este artículo se centrará en la dimensión de las culturas inclusivas.

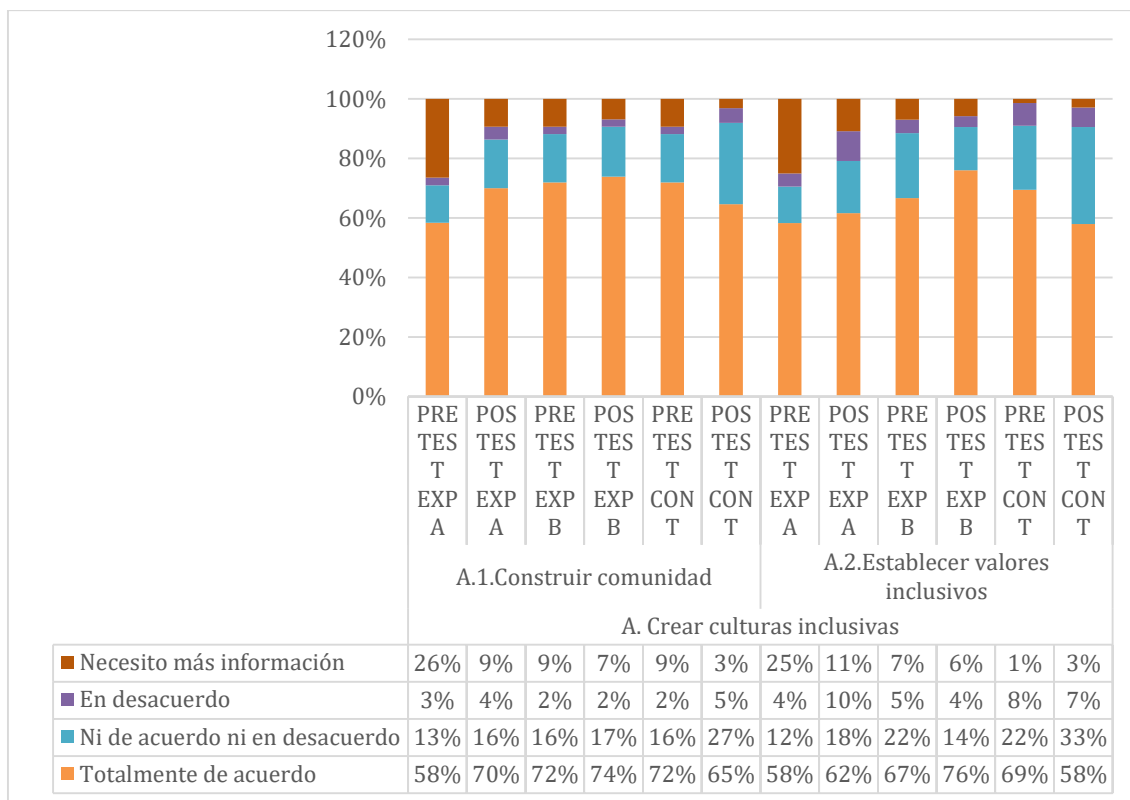
3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se muestra los resultados de la investigación. Una comparativa de las BAP (variable dependiente) que arroja el Index for Inclusion en la fase de pretest y en la fase post-test, después de implementar GI (variable independiente) durante 3 meses en las escuelas experimentales entre ambas fases.

En la Figura 1 se comparan los resultados de la escuela CONT, donde no se aplicaron los GI y los resultados de las escuelas EXP-A y EXP-B, donde sí se aplicaron los GI. En las gráficas de este apartado, los diferentes colores de la barra representan, 1 la respuesta de la escala totalmente de acuerdo, 2 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 3 en desacuerdo y 4 necesito más información. El aumento de la barra de post-test en el color que representa la respuesta totalmente de acuerdo indica superación de BAP desde la perspectiva de los participantes.

Figura 1

Comparativa BAP Pretest Post-test



Resultados escuela CONT

A1 Construir comunidad.

En la Figura 1, se puede observar que, en la escuela CONT las BAP han aumentado. En el pretest, un 18% del alumnado advertía la presencia de BAP en la cultura de su escuela para la construcción de una comunidad más inclusiva, tras 3 meses, el 32% del alumnado advierte la presencia de BAP que impiden la construcción de una comunidad inclusiva.

A2 Establecer valores inclusivos.

Las BAP también aumentan en la subcategoría A.2. Establecer valores inclusivos. Si se observa la Figura 1, en la escuela CONT se pasa de un 30% a un 40% de respuestas por parte del alumnado que advierten el aumento de BAP en la cultura de su escuela, que impiden el establecimiento de valores inclusivos.

Resultados escuela EXP-A

A1 Construir comunidad.

En la Figura 1, se puede observar que, en la escuela EXP-A las BAP han disminuido. En el pre-test, un 58% de las respuestas del alumnado advertía que no visualizaban BAP en la cultura de su escuela para la construcción de una comunidad más inclusiva, tras 3 meses de la implementación de GI, el 70% de las repuestas del alumnado advierte la disminución de BAP que impiden la construcción de una comunidad inclusiva. Cabe destacar que,

también hay más alumnos que advierten la presencia de BAP en esta subcategoría, con un crecimiento del 16% al 20% del total de respuestas. El aumento de respuestas que advierten la presencia y la no presencia de BAP se debe a que ha habido una disminución significativa entre el alumnado que necesitaba más información para responder a las preguntas, de un 26% a un 9%.

A2 Establecer valores inclusivos.

Lo mismo sucede en la subcategoría A.2. Establecer valores inclusivos. Si se observa la Figura 1, en la escuela EXP-A, las BAP han disminuido. En el pre-test, un 58% de las respuestas del alumnado advertía que no visualizaban BAP en la cultura de su escuela para establecer valores inclusivos, tras 3 meses de la implementación de GI, el 62% de las repuestas del alumnado advierte la disminución de BAP que impiden establecer valores inclusivos. También hay más alumnos que advierten la presencia de BAP en esta subcategoría, con un crecimiento del 16% al 28% del total de respuestas. El aumento de respuestas que advierten la presencia y la no presencia de BAP se debe a que ha habido una disminución significativa entre el alumnado que necesitaba más información para responder a las preguntas, de un 25% a un 11%.

Resultados escuela EXP-B

A1 Construir comunidad.

En la Figura 1, se puede observar que, en la escuela EXP-B las BAP han disminuido. En el pre-test, un 72% de las respuestas del alumnado advertía que no visualizaban BAP en la cultura de su escuela para la construcción de una comunidad más inclusiva, tras 3 meses de la implementación de GI, el 74% de las repuestas del alumnado advierte la disminución de BAP que impiden la construcción de una comunidad inclusiva. Cabe destacar que también hay más alumnos que advierten la presencia de BAP en esta subcategoría, con un crecimiento del 18% al 19% del total de respuestas.

A2 Establecer valores inclusivos.

Lo mismo sucede en la subcategoría A.2. Establecer valores inclusivos. Si se observa la Figura 1, tras 9 meses de pandemia, en la escuela EXP B, las BAP han disminuido. En el pre-test, un 67% de las respuestas del alumnado advertía que no visualizaban BAP en la cultura de su escuela para establecer valores inclusivos, tras 3 meses de la implementación de GI, el 76% de las repuestas del alumnado advierte la disminución de BAP que impiden establecer valores inclusivos. También hay disminución del alumnado que advierten la

presencia de BAP en esta subcategoría, con un descenso del 27% al 18% del total de respuestas.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Discusión

Entendiendo la superación de BAP, tal como indican Booth y Ainscow (2002; 2015), como la eliminación o disminución de aquellos obstáculos del contexto que impiden la inclusión de todo el alumnado y fijándose principalmente en las dimensiones que describen la inclusión de un centro educativo por sus políticas, prácticas y culturas, se puede decir que, las diferentes BAP de una escuela pueden ser vistas con claridad por algunos alumnos, mientras que para otros pueden ser imperceptibles. Por ello, al analizar las BAP de un centro educativo con el instrumento del Index for Inclusion, cada respuesta es importante, ya que se hacen cuestionamientos donde el alumnado más vulnerable o con una visión más empática hacia las BAP tiene la oportunidad de señalar donde se encuentran los principales obstáculos para el desarrollo de una Educación Inclusiva en su contexto educativo.

Al analizar dónde se encuentran las BAP de las escuelas participantes en la investigación, se observa que todas las escuelas presentan BAP en la categoría y subcategorías analizadas. También se observa que, tras analizar la dimensión de la Cultura de los centros educativos ante la inclusión, las escuelas coinciden en que existe un mayor grado de BAP en la subcategoría de establecer valores inclusivos. Esto quiere decir que, el alumnado identifica BAP en los miembros de su comunidad, tales como personal docente y no docente, compañeros, compañeras, padres y madres de familia, que no comparten ni transmiten valores inclusivos (Booth y Ainscow, 2002).

Por lo tanto, de acuerdo a las personas que respondieron al cuestionario, las BAP encontradas en la dimensión de culturas inclusivas en las escuelas, son el obstáculo contextual que impiden el desarrollo de una Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2015) y en consecuencia impiden la correcta presencia, participación y aprendizaje del alumnado con NEE (Ainscow et al., 2006) que conllevan al desarrollo de una Educación Inclusiva.

Después de la implementación de los GI en las escuelas experimentales, al comparar los resultados del pre-test y el post-test de la misma escuela (EXP-A con EXP-A y EXP-B con EXP-B), se puede apreciar que existe una disminución de las BAP en las escuelas

experimentales. En la escuela EXP-A las BAP disminuyen en las dos subcategorías que se plantean para el desarrollo de la Educación Inclusiva en esta investigación. En la escuela EXP-B, las BAP culturales también disminuyen. En cambio, la escuela CONT muestra un aumento de las BAP en la categoría de Culturas inclusivas.

Por lo tanto, al valorar si al aplicar en grupos experimentales de las aulas de matemáticas de educación primaria de Sinaloa la AEE conocida como GI, sería un elemento beneficioso que ayudase a la superación de las BAP culturales que obstaculizan el desarrollo de la inclusión educativa de los alumnos con NEE. Se puede decir que positivamente, que los GI transforman el contexto y ayudan a disminuir las BAP. Estamos de acuerdo en que, como señalan diferentes científicos y científicas (Molina, 2007; Elboj y Niemela, 2010; Muntaner et al., 2015; Valls y Kyriakides, 2013; Ortega y Álvarez, 2015; García et al., 2016; Álvarez, 2017), los GI son una AEE que mejora la presencia, participación y rendimiento del alumnado. Es por ello que, como señalan Ainscow et al. (2006), trabajar por la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado disminuye los obstáculos para el desarrollo de la Educación Inclusiva. Las BAP se puedan encontrar arraigadas en las culturas, políticas y prácticas de los centros educativos (Booth y Ainscow, 2015; Simón y Echeita, 2013; Muntaner, 2010), y los resultados mostrados anteriormente, manifiestan una transformación del entorno (Booth y Ainscow, 2015; Simón y Echeita, 2013; Muntaner, 2010) que mejora sustancialmente las BAP encontradas en las escuelas experimentales antes de los GI y no sucede lo mismo en la escuela control.

CONCLUSIONES

Al retomar la literatura sobre Educación Inclusiva, es importante recordar que las BAP son el principal obstáculo para el desarrollo de una Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2015), que son las que impiden la presencia, participación y aprendizaje (Ainscow et. al, 2006) de todo el alumnado sin hacer ningún tipo de distinción (Simón y Echeita, 2013) y estas se suelen encontrar en la cultura del centro escolar y por lo tanto en quienes componen su comunidad, en las políticas del centro educativo y en las prácticas educativas (Booth y Ainscow, 2002; Muntaner, 2010; Booth y Ainscow, 2015). Estos tres pilares que pueden sostener o derribar las BAP, no son inalienables entre sí, sino que están conectado, y el mal o buen funcionamiento de uno influye en los otros (Booth y Ainscow, 2015).

Al observar los resultados del pretest de esta investigación, se encuentran BAP culturales educativas en escuelas experimentales y en la escuela control. Tras aplicar GI en las escuelas experimentales, en la escuela EXP-A y EXP-B disminuyen las BAP en todas las subcategorías analizadas. En cambio, en la escuela CONT se observa un aumento en las BAP que se encuentran en la categoría de cultura.

Debido a lo anterior se puede decir que, se observa una disminución de las BAP culturales en las escuelas experimentales, por lo que se concluye que los GI son una AEE que propicia la superación de BAP culturales. Los resultados del post-test son significativamente positivos en las escuelas que implementaron GI, por lo que se confirma la hipótesis de que la implementación de GI disminuye las barreras culturales al aprendizaje y la participación en las escuelas de educación primaria seleccionadas como escuelas experimentales.

5. LISTA DE REFERENCI

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes A., y Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Álvarez, C. (2017). Comunicación, entendimiento y aprendizaje en grupos interactivos. *Investigación en la Escuela*, (91), 90-105.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la educación inclusiva: desarrollo del aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollo del aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM.
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2) 11-22.
- Creswell, J. W. (2009). *Qualitative inquiry and research design: qualitative, quantitative, and mix methods*. USA: Sage.
- Díaz-Rodríguez, L., Lizárraga-Arreola, B. I., Gómez-Domínguez, M. T. y Navarro-Mateu, D. (2020). ¿Educación Inclusiva? Barreras implícitas en la cultura de los futuros docentes de Sinaloa (México). García Vita, M. M., Amaro Agudo, A., Burgos Jiménez, R. y Morales López, E. (2020). *Justicia social, género e intervención socioeducativa*. Ediciones Pirámide.

- Elboj Saso, C., Puigdemívol Aguadé, I., Soler Gallart, M, y Valls Carol, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Elboj, C. y Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of interactive groups. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 177-182.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez De Contenido Y Juicio De Expertos: Una Aproximación a Su Utilización. *Avances En Medición*, 6, 27–36.
- Flecha García, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer.
- García Carrión, R., Molina Roldán, S., Grande López, L. A., y Buslón Valdez, N. (2016). Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: hacia la inclusión de todos y todas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 115-132.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Instituto Natura (9 de julio de 2021). *Comunidades de aprendizaje*. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/quien-participa>
- Molina Roldán, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. Hurtado, y F. 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.
- Muntaner, J. J., Pinya, C., y De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159.
- Navarro Mateu, D. y Espino Bravo, M. A. (2012). Inclusión educativa, ¿es posible?. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, 41, 71-81.
- Ortega Palacios, I. y Álvarez Álvarez, C. (2015). Cuatro años de grupos interactivos: estudio de caso de un centro educativo pionero. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), pp. 105-122.

- Plancarte Cansino, P. A. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 54(1), 145-166.
- Secretaría de Educación Pública y Cultura (2011). *Programa Sectorial 2011-2016 Educación*. Sinaloa: Gobierno del estado de Sinaloa.
- Simón, C., Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H., y Torrego, L. (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 36(1), 15-38.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon*. UNESCO.
- Valls, R., y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.

ANEXOS

Anexo 1: Indicadores del Index for Inclusion adaptados a Sinaloa tras juicio de expertos.

Dimensión A – Crear culturas inclusivas

A.1.1 Todo el mundo se siente bienvenido.

- A.1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- A.1.3 Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
- A.1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.
- A.1.5 Existe relación entre el personal y las familias.
- A.1.6 El personal de la escuela y los miembros del Consejo técnico (CTE) trabajan bien juntos.
- A.1.7 Todas las instituciones de la zona están involucrados en la escuela.
- A.2.1 Se tienen altas expectativas con respecto a todo el alumnado.
- A.2.2 El personal, los miembros del Consejo técnico (CTE), el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión (forma de ver).
- A.2.3 Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas
- A.2.4 El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.
- A.2.5 El personal intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
- A.2.6 La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

Dimensión B – Elaborar políticas inclusivas

- B.1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas.
- B.1.2 Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse a la escuela.
- B.1.3 La escuela admite a todos los alumnos que solicitan inscripción.
- B.1.4 La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
- B.1.5 Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.
- B.1.6 La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.
- B.2.1 En la escuela se coordinan todas las formas de apoyo.
- B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- B.2.3 Las políticas relacionadas con las «necesidades educativas especiales» son políticas de inclusión.
- B.2.4 La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

B.2.5 El apoyo al alumnado que aprenden español como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.

B.2.6 Las políticas de apoyo psicopedagógico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo.

B.2.7 Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.

B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.

B.2.9 Se han reducido las conductas de intimidación o de abuso de poder.

Dimensión C – Desarrollar prácticas inclusivas

C.1.1 La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.

C.1.2 Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.

C.1.3 Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.

C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

C.1.5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.

C.1.6 La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.

C.1.7 La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.

C.1.8 El equipo docente planifica, revisa y enseña en colaboración.

C.1.9 El equipo docente se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

C.1.10 Los profesionales de apoyo se preocupan por facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

C.1.11 Las tareas contribuyen al aprendizaje de todos.

C.1.12 Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.

C.2.1 Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.

C.2.2 Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.

C.2.3 Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.

C.2.4 La diversidad del alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

C.2.5 El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.