

REFERENCIA: Azorín Abellán, C.M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PROPUESTAS DESDE LA PRÁCTICA PARA LA MEJORA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

TEACHERS' PERCEPTIONS ON ATTENTION TO DIVERSITY: PRACTICE BASED PROPOSALS TO IMPROVE EDUCATIONAL INCLUSION

Cecilia María Azorín Abellán
cmaria.azorin@um.es

Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
Campus Espinardo, CP, 30100, Murcia (España)

Recibido: 10/10/2017
Aceptado: 16/04/2018

Resumen

El objetivo de este trabajo es llevar a cabo una evaluación docente de la respuesta a la diversidad en una escuela de Murcia con la intencionalidad de identificar fortalezas y debilidades a este respecto, y de establecer acciones de mejora. Así pues, se presenta un estudio de caso en el que: 1) se ha aplicado la *Herramienta Themis* (Azorín y Ainscow, 2018) a 78 docentes; 2) se han mantenido entrevistas con el equipo directivo; y 3) se ha organizado una sesión con el profesorado participante formando grupos de discusión para debatir las actuaciones de cambio a desarrollar. Entre las fortalezas destaca la existencia de un liderazgo inclusivo, el diseño y la adaptación de actividades, y el buen ambiente de convivencia. Las debilidades apuntan a la escasa interacción de la escuela con su comunidad, así como a la nula colaboración con otros centros educativos del entorno. A la luz de estos hallazgos, se proponen líneas para la mejora de la inclusión en el centro.

Palabras clave: atención a la diversidad, educación inclusiva, percepción docente, mejora escolar

Abstract

The aim of this study was to carry out a teacher evaluation of the response to diversity in a school in Murcia (southeast Spain) in order to identify strengths and weaknesses in this respect and incorporate improvements. The paper presents a case study in which: 1) the *Themis tool* (Azorín and Ainscow, 2018) was used with 78 teachers; 2) interviews were held with leadership teams; 3) a session was celebrated with teachers in which focus groups discussed the improvement actions to be set in motion. Among the strengths were the existence of inclusive leadership, the design and adaptation of activities and a good coexistence atmosphere.

Weaknesses included little interaction between the school and the community, and an almost complete lack of collaboration with other schools in the area. Based on the findings, actions to improve inclusion in the school are proposed.

Keywords: attention to diversity, inclusive education, teachers' perception, school improvement.

1. Introducción

En diferentes contextos y realidades de partida, el significado de “educación inclusiva” puede ser diferente. Es por ello que el profesorado precisa de una formación y debate acerca del sentido y significado de este concepto. Dentro de la literatura especializada se admite que los términos inclusión e integración son objeto de confusión (Echeita y Ainscow, 2011). Si bien, tal y como expresa Casanova (2011), en cualquier sociedad que se vanaglorie de ser democrática, la educación o es inclusiva o no es educación. Con este telón de fondo se advierte que solo una educación que sea verdaderamente inclusiva puede garantizar este derecho humano elemental, que es la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010).

Por otro lado, la UNESCO (2009) expone que “la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos” (p.8). Un proceso que de forma inevitable conlleva altas dosis de transformación y de cambio. En esta línea, Matsuura (2008) indica que:

La educación inclusiva es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso (p.2).

En realidad, el profesorado siempre ha enfrentado el desafío de cómo responder mejor a las diferencias que existen entre los estudiantes dentro de sus clases (Azorín, 2016; Messiou y Ainscow, 2015). Paralelamente, Corbet y Slee (2016) consideran que la educación inclusiva propone un modelo de escuela capaz de acoger a todos los estudiantes en un mismo contexto y de otorgar la respuesta más acorde a las características que presentan. No obstante, la definición de la UNESCO (2005) aporta otro matiz interesante, el de aceptar la diversidad como un valor positivo. Sin embargo, existen voces críticas en relación con esto, pues mientras los llamados a valorar la diversidad resuenan en la teoría, el rango de tolerancia para la diferencia se estrecha en la práctica (Slee, 2016).

En última instancia, la educación inclusiva afecta e impregna el hecho educativo más allá de los muros de la institución escolar y está vinculada a la comunidad (Azorín, 2017). Por consiguiente, la educación inclusiva no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, que no es otro que el establecimiento de una sociedad inclusiva (Barton, 2009).

2. La evaluación como elemento clave para la mejora

La investigación y la práctica sobre mejora educativa se ocupa de hacer de las escuelas mejores lugares para los estudiantes, para el profesorado y para la comunidad en general. La tabla que se presenta a continuación recoge distintas estrategias asociadas a la mejora escolar que han sido organizadas por orden cronológico (tabla 1):

AUTORÍA Y AÑO	FASES, ESTRATEGIAS Y TRAYECTORIAS DE MEJORA
Miranda (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - Crear un conjunto de expectativas, normas, valores y creencias compartidas. - Comprometer a la comunidad escolar con los planes de mejora. - Promover redes de interacción que faciliten el intercambio de conocimientos especializados. - Garantizar espacios y tiempos para la mejora. - Potenciar la democratización de los procesos. - Motivar la autoevaluación institucional. - Promover la evaluación externa formativa y contextualizada de los proyectos de mejora. - Proporcionar a los centros redes externas de recursos. - Garantizar el asesoramiento continuado a los equipos directivos y formación del profesorado en el centro. - Poner en marcha redes de apoyo, colaboración e intercambio.
Espiñeira, Muñoz y Ziemer (2012)	<ul style="list-style-type: none"> - Constitución del equipo de mejora. - Selección de las áreas de mejora. - Redefinición de las áreas y formulación de objetivos. - Análisis de las áreas de mejora. - Ejecución y seguimiento del plan. - Informe final: conclusiones y propuestas. - Seguimiento o mantenimiento de la mejora para su consolidación.
Murillo y Krichesky (2012)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Iniciación</i>: se inicia o promueve un proyecto de cambio, lo que requiere una primera fase de diagnóstico. - <i>Planificación</i>: se define el sentido y los pasos que se van a dar. - <i>Implementación</i>: se ponen en práctica las estrategias o acciones planificadas. - <i>Evaluación</i>: se reflexiona sobre el trabajo realizado y los resultados obtenidos. - <i>Institucionalización</i>: se adoptan las innovaciones que han sido más exitosas y se difunden las estrategias más eficaces.
Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll y Mackay (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre cómo las organizaciones pueden mejorar a través de la intervención específica y de una cultura de cambio. - Investigación sobre la acción del profesorado, la auto-revisión de la escuela y la preocupación por satisfacer necesidades de los estudiantes. - Construcción de una base de conocimiento para la mejora de la eficacia escolar considerando a la escuela como la unidad protagonista del cambio. - Reconocimiento del papel vital que desempeñan las autoridades y comunidades locales, así como el liderazgo para la mejora de las escuelas. - Evolución continua, basada en una reforma sistémica para el logro de la mejora escolar.
Creemers y Kyriakides (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Consensuar los objetivos generales de mejora. - Valorar los factores escolares que influyen o están asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje. - Realizar una autoevaluación de la escuela: recoger y analizar los datos e identificar las prioridades de mejora. - Diseñar estrategias y planes de mejora. - Llevar a cabo la implementación del proyecto y su evaluación formativa. - Medir el impacto de la mejora y su evaluación sumativa.

Belley, Vanni, Valenzuela y Contreras (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mejoramiento restringido</i>: la gestión de procesos apunta principalmente a las pruebas de logro académico. - <i>Mejora incipiente</i>: acción que se basa en cambios que reestructuran los procesos escolares. - <i>Hacia la institucionalización</i>: los cambios producidos avanzan hacia la institucionalización. - <i>Institucionalización</i>: la mejora se institucionaliza y las escuelas logran altos niveles de eficacia educativa.
--	--

Tabla 1. Fases, estrategias y trayectorias para la mejora en la escuela (Fuente: elaboración propia)

De la información que contiene la tabla anterior se desprende que, en su mayoría, estos trabajos incluyen propuestas que aluden a la evaluación o autoevaluación de las prácticas del profesorado como elemento esencial para la mejora. Asimismo, Rubio y Puig (2012) indican que:

Concebir la escuela como una organización que aprende implica incorporar el diagnóstico y la autoevaluación como procesos permanentes en la planificación y la vida de la institución escolar; supone la creación de estructuras y contextos para que los miembros de la comunidad educativa participen democráticamente en la revisión y propuesta de mejora de la institución; requiere mantener y alentar una actitud constante y comprometida con el cambio y la innovación; y, finalmente, necesita tiempo para que las propuestas y actuaciones planteadas desarrollen el potencial formativo, tanto a nivel individual como de la organización (p. 237).

De este modo, se hace latente que el proceso de mejora escolar debe ir precedido de un análisis de la realidad educativa. Dicho análisis requiere la puesta en marcha de procesos de autoevaluación que pongan en evidencia la atención que presta el profesorado a la diversidad del alumnado y los elementos facilitadores o limitadores que están presentes en los distintos ámbitos de las instituciones sobre los que se pretende incidir (Álvarez y López, 2015; Villa y Thousand, 2016). En esta dirección, la autoevaluación de los centros permite delimitar fortalezas y debilidades. De hecho, en el campo de la inclusión, diferentes estudios incurren en este proceso con buenos resultados para la identificación de los aspectos inclusivos y excluyentes que suceden en las prácticas de las escuelas (Darretxe, Goikoetxea y Fernández, 2013; Sales, Ferrández y Moliner, 2012; Tenorio y Ramírez, 2016). En síntesis, el proceso de autoevaluación es un factor clave y una vía para la mejora de los centros educativos.

A tenor de lo expresado, el objetivo que persigue este trabajo es llevar a cabo una evaluación docente de la respuesta a la diversidad del alumnado en una escuela de Murcia con el propósito de identificar fortalezas y debilidades a este respecto, y de concretar aquellas líneas de acción que, a la luz de los resultados obtenidos, sería necesario poner en marcha para la mejora de la inclusión.

3. Método

El método utilizado ha sido el estudio de caso, que suele ser la opción elegida para la investigación empírica donde se analiza un fenómeno en su contexto real (Robson y McCartan, 2016; Yin, 2014). En el caso que nos ocupa, se trata de conocer la realidad de un centro escolar desde una perspectiva de carácter contextual, con la que se pretende delimitar las fortalezas y debilidades en relación con la respuesta a la diversidad que otorga el profesorado, e identificar aquellos aspectos susceptibles de cambio o mejora para el desarrollo de prácticas más inclusivas. Las variables objeto de estudio (aquellos aspectos en los que se ha puesto el foco de atención) son los *contextos*, *recursos* y *procesos* que están incardinados a la escuela donde ha tenido lugar la investigación.

Participantes

El estudio de caso que aquí se presenta tuvo lugar durante el curso escolar 2015/2016 en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP), que está ubicado en un entorno socioeconómico medio-bajo de la ciudad de Murcia. El profesorado en plantilla asciende a 78 docentes, muestra que se caracteriza por un alto porcentaje de mujeres (86.7%). El rango de edad mayor se sitúa entre los 45 y los 55 años (40%). Con respecto a la experiencia, el 60% tiene más de 20 años de trayectoria profesional. Asimismo, en lo que se refiere a la situación laboral, el 26.7% es personal interino mientras que el 73.3% restante disfruta de una plaza en propiedad. Este último dato favorece la continuidad de los procesos de mejora que son emprendidos en el centro, tanto a corto como a largo plazo.

Instrumentos

El instrumento utilizado para la recogida de la información de naturaleza cuantitativa fue la *Herramienta Themis* (Azorín y Ainscow, 2018), compuesta por: a) 27 preguntas de reflexión, b) un cuestionario con 65 ítems y cinco opciones de respuesta en función del grado de acuerdo o desacuerdo con las cuestiones sugeridas (1=totalmente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=indiferente -ni de acuerdo ni en desacuerdo-, 4=de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo), y c) una sección final sobre aspectos positivos y negativos de la atención a la diversidad en la escuela. Su estructura pivota en torno a tres dimensiones: contextos (ítems 1 a 23), recursos (ítems 24 a 42) y procesos (ítems 43 a 65). Concretamente, en este trabajo se ha hecho uso de las preguntas de reflexión y del cuestionario, cuya traducción al idioma español de la versión inglesa original se encuentra disponible para su consulta en la documentación anexa (Anexo I). En relación con el proceso de validación de este instrumento, el trabajo de Azorín, Ainscow, Arnaiz y Goldrick (en prensa) explica cómo se llevó a cabo la validez de su contenido mediante un riguroso procedimiento de revisión inter-jueces.

Por otro lado, para la recogida de la información de naturaleza cualitativa de las entrevistas y de los grupos de discusión (Barbour, 2013) se utilizó un *diario de campo*, en el que se fueron anotando aspectos susceptibles de interés para la posterior triangulación de estos datos con los resultados obtenidos por medio del análisis estadístico (Flick, 2014).

Procedimiento

El equipo investigador se puso en contacto con el equipo directivo del CEIP para pedirle su involucración en el estudio. En este sentido, realizar la autoevaluación docente de un centro escolar con el objeto de iniciar, *a posteriori*, planes de mejora no es una tarea fácil, por lo que se utilizó como criterio de selección la accesibilidad a la muestra. Durante esta primera reunión se expuso el contenido de la "Carta de presentación" elaborada *ad hoc*, en la que se informó del cronograma previsto para la aplicación de la *Herramienta Themis* al profesorado y para la devolución de los resultados al centro. Una vez obtenidos los permisos oportunos, se procedió a la cumplimentación del instrumento. Las fases de ejecución previstas fueron las siguientes (tabla 2):

Fase 1	<i>Evaluación de necesidades</i> : consiste en la cumplimentación de Themis por parte del profesorado, el análisis de la información recogida en colaboración con el equipo investigador universitario, la valoración de la respuesta a la diversidad y la posterior detección de los aspectos destacables, aceptables o mejorables.
Fase 2	<i>Selección de líneas de mejora</i> : etapa relacionada con la entrevista al equipo directivo para contrastar los datos obtenidos y el desarrollo de grupos de discusión orientados a la selección de las líneas de mejora de manera consensuada por el claustro.

Fase 3	<i>Puesta en marcha de los planes de mejora</i> : se trata de la planificación, implementación y evaluación de los planes de mejora, junto con la redacción de una memoria final en la que deben indicarse las propuestas de cambio para el próximo año y la continuidad o no de las líneas acometidas en los sucesivos cursos.
--------	---

Tabla 2. Fases de la investigación

Los resultados que se presentan en este trabajo se corresponden con las fases 1 y 2. Como puede comprobarse en la tabla anterior, la primera etapa de evaluación de necesidades consistió en valorar de forma global la respuesta a la diversidad del alumnado para conocer los aspectos susceptibles de cambio a este respecto. En la etapa segunda se procedió a seleccionar las líneas de mejora, partiendo de la realidad del centro, de los intereses del profesorado y de las necesidades afloradas tanto en el proceso de evaluación con *Themis* como en el discurso generado por los grupos de discusión.

El análisis de la información de naturaleza cuantitativa se realizó con el paquete SPSS 23.0, que permitió extraer los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) que se presentan en el apartado de resultados. Según se ha indicado anteriormente, el cuestionario comprende cinco opciones de respuesta en función del grado de acuerdo o desacuerdo con el ítem planteado. Así pues, se consideró como aspectos destacables aquellos ≥ 4.6 ; aceptables aquellos entre 4 y 4.59; y mejorables aquellos < 4 . La puntuación de corte se puso alta para propiciar el mayor número posible de aspectos susceptibles de cambio y mejora que dieran lugar a la reflexión y al debate.

4. Resultados

Themis fue cumplimentada por el 100% del profesorado que trabaja en el centro. La siguiente tabla presenta los ítems que constituyeron las fortalezas halladas de menor a mayor puntuación, independientemente de la dimensión de la que forman parte (tabla 3).

ASPECTOS DESTACABLES ≥ 4.6		
*Aquellos iguales o superiores a 4.6		
ÍTEM	\bar{X}	SD
55. La función de apoyo previene las barreras al aprendizaje y a la participación del alumnado	4.61	.50
43. La diversidad del alumnado es un aspecto que enriquece el proceso educativo	4.61	.50
7. El equipo directivo promueve el desarrollo de prácticas inclusivas en el centro	4.64	.49
48. Se diseñan actividades de ampliación/enriquecimiento curricular	4.64	.49
64. El centro facilita información al alumnado y sus familias sobre cuestiones referidas al tránsito escolar	4.66	.50
50. Se forman grupos de trabajo heterogéneos en el aula	4.66	.48
10. Profesorado y alumnado se respetan mutuamente	4.66	.48
6. El equipo directivo tiene en cuenta las opiniones de los demás en la toma de decisiones	4.66	.49
47. Se diseñan actividades de refuerzo/apoyo curricular	4.69	.48
60. Se utilizan distintos instrumentos para evaluar el aprendizaje	4.71	.46
44. La enseñanza se planifica teniendo en cuenta a todo el alumnado	4.73	.45

9. El profesorado fomenta el desarrollo de valores inclusivos a través de su práctica	4.80	.41
12. El profesorado realiza dentro de su tarea docente la prevención de discriminaciones	4.80	.41
51. El mobiliario se organiza en función del tipo de actividades que se desarrollan	4.80	.41
52. Se realizan agrupamientos flexibles	4.80	.41
61. En la evaluación se valora no solo el progreso sino también el resultado	4.80	.41
62. En la evaluación es importante valorar el trabajo individual y grupal del alumnado	4.81	.40
35. Las instalaciones del centro son accesibles	4.84	.37
39. El centro cede sus instalaciones para otras actividades en período vacacional	4.85	.36
8. El profesorado se identifica con los valores vinculados con la inclusión	5.00	.00

Tabla 3. Aspectos destacables

Dentro de los aspectos destacables, desde la dirección del centro se promueve el desarrollo de la inclusión (ítem 7, $\bar{x}=4.64$) y la toma de decisiones de manera consensuada (ítem 6, $\bar{x}=4.66$). En este sentido, el equipo directivo afirmó durante las entrevistas que siempre escucha las voces de todos los implicados y trata de resolver las cosas de manera democrática, llegando a acuerdos mediante el debate y el respeto a las ideas y aportaciones que tienen los demás.

De igual modo, el profesorado se vuelca con el alumnado, está sensibilizado con la diversidad y comprometido con su labor docente. Cuando algún estudiante tiene problemas o dificultades de cualquier tipo se busca una solución y se introducen innovaciones en el aula para probar nuevas metodologías que permitan superar las limitaciones y barreras que puedan presentarse. Esto se refleja a la hora de diseñar y de adaptar actividades, procedimientos que se acometen conociendo la diversidad que hay en los grupos-clase (lo que se relaciona con los ítems 44, 47 y 48).

Por otra parte, desde el centro se informa a las familias sobre los aspectos que están ligados al proceso de tránsito escolar de Educación Infantil a Educación Primaria (ítem 64, $\bar{x}=4.66$). Si bien, según se comprueba más adelante en los aspectos mejorables, no se planifican actuaciones vinculadas al tránsito de Educación Primaria a Educación Secundaria.

En líneas generales, hay un buen ambiente de convivencia en el centro. El profesorado mantiene una relación cordial entre sí y la relación profesorado-alumnado está basada en el respeto mutuo. Por consiguiente, no existen conflictos ni problemáticas internas, lo que se aprecia en la buena puntuación obtenida en el ítem 10.

En relación con las instalaciones, los distintos espacios y dependencias del centro cumplen adecuadamente el principio de accesibilidad (ítem 35). Igualmente, el mobiliario se adapta a las necesidades y características de los estudiantes (ítem 51). En cuanto a los agrupamientos, los grupos de trabajo se organizan de manera heterogénea y flexible (ítem 50 y 52).

Para continuar, los aspectos mejorables que afloraron en el proceso fueron los siguientes (tabla 4).

ASPECTOS MEJORABLES < 4		
*Aquellos inferiores a 4. Los que aparecen en gris son posibles líneas de mejora		
ÍTEM	\bar{x}	SD
20. Actividades con asociaciones	1.45	.93
23. Colaboración con otras instituciones educativas y sociales del barrio	1.71	1.11
22. Redes con otros centros educativos del entorno	2.00	1.50
33. Equipamiento del aula de informática según ratio	2.12	1.24
25. Proyectos para la mejora de la inclusión en las aulas	2.22	1.64
31. Inventarios de material	2.58	1.50
3. Alumnado de diferentes culturas	3.00	1.56
2. Información/asesoramiento alumnado vulnerable	3.10	1.19
24. Formación permanente sobre atención a la diversidad	3.28	1.54
19. Voluntariado que colabora en el centro	3.30	1.41
4. Medidas de atención a la diversidad que contempla la legislación	3.33	1.00
26. Especialistas para atender a la diversidad	3.53	1.50
34. Medios alternativos de acceso al currículo, a la información y a la comunicación	3.55	1.74
65. Actividades vinculadas con el tránsito escolar	3.70	1.25
1. Realidad socioeconómica del alumnado	3.85	.86
21. Colaboración de las autoridades locales con el centro escolar	3.90	1.37
30. Recursos didácticos para atender a la diversidad	3.90	.73

Tabla 4. Aspectos mejorables

Según el testimonio del equipo directivo, el contacto del centro con las asociaciones del entorno es prácticamente nulo (ítem 20, \bar{x} =1.45). Desde la dirección se indica que hay voluntad de cambiar esto y que sería de interés coordinar mejor los recursos del barrio para su adecuado y eficaz aprovechamiento.

En relación con el voluntariado, aunque este aspecto se encuentra en el apartado de puntos mejorables (ítem 19, \bar{x} =3.30), el CEIP colabora estrechamente con Cáritas (organización que desempeña labores de acción social con los colectivos más desfavorecidos). Asimismo, hay familias voluntarias que participan de forma activa en el centro. En este contexto, el voluntariado surge por iniciativa privada de las personas que brindan su colaboración desinteresadamente. También hay psicólogos y pedagogos que desarrollan experiencias con el alumnado y enseñan nuevas metodologías al profesorado. Así pues, el colectivo docente se forma en el centro trayendo a otros profesionales para que durante la práctica se explique cómo proceder con determinados estudiantes y se den pautas de actuación precisas, ideas y estrategias que pueden resultar útiles en su día a día.

Con relativa frecuencia, el profesorado participa en los cursos presenciales y telemáticos que organiza el CPR (Centro de Profesorado y Recursos) de Murcia. Sin embargo, la formación en materia de atención a la diversidad es uno de los aspectos que se debería mejorar (ítem 24, \bar{x} =3.28), aunque no es extensible a todo el profesorado, pues hay personas dentro de la plantilla docente que asisten a congresos, se interesan por aprender, traen conocimiento al centro y lo

comparten con sus colegas, y observan el trabajo que otros están haciendo para luego tratar de ponerlo en práctica en su aula.

Un aspecto que ha obtenido una puntuación muy baja es la colaboración con otros centros educativos (ítem 23, $\bar{x}=1.71$), lo que demuestra que no hay actuaciones inter-centros.

Con respecto a la selección de las líneas de mejora (fase 2), se delimitaron cuatro temáticas potencialmente interesantes para el centro en vista de los resultados. La reunión con el claustro se desarrolló aprovechando la hora semanal de complementaria dedicada a asuntos de trámite. Para este momento, se preparó una presentación *PowerPoint* en la que se expusieron los hallazgos y se abordaron los aspectos destacables (fortalezas), aceptables (o buenos) y mejorables (debilidades) en relación con la atención a la diversidad y la inclusión. A continuación, se propusieron las líneas de mejora comentadas previamente con el equipo directivo en función de las prioridades del centro y de la evaluación de necesidades realizada con *Themis*. Una vez debatidas las opciones, el claustro aceptó por unanimidad emprender las siguientes líneas (tabla 5):

LÍNEA DE MEJORA	NECESIDADES DETECTADAS
Atención del alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma español	Se precisa dar respuesta educativa al alumnado inmigrante que se incorpora al centro con desconocimiento del español, recogiendo las actuaciones precisas que se llevarán a cabo a este respecto. Se estima oportuno elaborar un <i>Plan de Acogida</i> para introducirlo en la documentación del centro (Programación General Anual) tras su aprobación en Consejo Escolar.
Trasvase de información de Educación Infantil a Educación Primaria	Se necesita mejorar el trasvase de información sobre el alumnado que finaliza la etapa de Educación Infantil y se incorpora a la etapa de Educación Primaria. No se dispone de instrumentos para recoger información relevante acerca del <i>tránsito escolar</i> , lo que constituye una demanda generalizada de todo el profesorado del centro.
Apoyo inter-generacional del alumnado para la animación a la lectura	Se quiere mejorar el ambiente de convivencia en el centro, aumentando la interacción y el apoyo entre el alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria. Se considera oportuno emprender actividades relacionadas con la animación y el fomento a la lectura como eje conductor para la estimulación hacia la lectura y la creación de vínculos socioeducativos y afectivos que permitan mejorar la inclusión a través de un <i>Proyecto de Apadrinamiento Lector</i> entre estudiantes.
Formación del profesorado en el centro sobre aprendizaje cooperativo	Esta línea surge de la necesidad de formación e interés que tiene el profesorado del centro en utilizar el método de aprendizaje cooperativo en las aulas. El equipo docente precisa disponer de unas nociones teóricas básicas que le permitan aproximarse al método y observar <i>in situ</i> cómo ponerlo en marcha en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria a través de un <i>taller de aprendizaje cooperativo</i> .

Tabla 5. Líneas de mejora sugeridas a colación de las necesidades detectadas

5. Discusión y conclusiones

La evaluación docente de la atención a la diversidad en el CEIP objeto de estudio ha permitido conocer sus fortalezas y debilidades en esta materia. Entre las principales fortalezas destaca el *liderazgo inclusivo* que ejerce de manera plausible el equipo directivo. Precisamente,

investigadores en esta temática como Gómez-Hurtado y Ainscow (2014) han puesto de manifiesto que el liderazgo ocupa una pieza clave en la gestión de la diversidad de aquellos centros educativos que caminan hacia la inclusión. Otra fortaleza identificada en los hallazgos ha estado relacionada con *el diseño y la adaptación de actividades* por parte del profesorado. Por otro lado, el diagnóstico del CEIP arrojó un *ambiente cordial de convivencia*, lo que se refleja en la *buena relación existente entre el profesorado y el alumnado*. Asimismo, las instalaciones del centro, en lo que respecta al *principio de accesibilidad*, fue considerado un aspecto positivo a tener en cuenta, al igual que la *adaptación del mobiliario y de los espacios* a las necesidades y características de los estudiantes. Por el contrario, estudios como el desarrollado por Zubillaga y Alba (2013) insisten en que todavía hoy son muchas las instituciones que muestran una actitud reticente a incorporar los cambios que propone la normativa de accesibilidad, a lo que se suman las dificultades para acoger y dar respuesta a la diversidad de los estudiantes con discapacidad (refiriéndose a los dispositivos de accesibilidad arquitectónica, los enfoques didácticos obsoletos, la fuerte cultura impresa del libro, los escasos apoyos visuales y un largo etcétera que puede convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en una verdadera carrera de obstáculos).

En relación con las debilidades detectadas al hilo de la evaluación realizada, puede concluirse que en su mayoría los aspectos susceptibles de cambio o mejora tienen que ver con las escasas relaciones del centro con su comunidad. En este caso, apenas hay *actividades con las asociaciones del barrio y el voluntariado* podría adquirir un mayor impulso. Asimismo, *la colaboración con las autoridades locales* es igualmente mejorable y no hay *colaboración con otros centros educativos del entorno*, situación que se hace evidente en los ítems acerca del tránsito entre etapas. Esta realidad dista mucho de otros escenarios como el que recoge en su trabajo Azorín (2017), en el que se presenta el análisis de tres escuelas que mantienen alianzas con sus entornos locales y promueven redes de apoyo y colaboración con otros centros educativos del contexto geográfico próximo. De hecho, la autora expone que el trabajo en red y la construcción de puentes para el apoyo y la colaboración inter-centros es un elemento esencial para la mejora de la inclusión. Otro hecho susceptible de cambio es el tránsito del alumnado de una etapa educativa a otra. Este aspecto resulta llamativo, puesto que el tránsito escolar es un proceso vital en la trayectoria educativa de los estudiantes (Castro, Argos y Ezquerro, 2015).

Por último, las líneas formuladas suponen un nuevo horizonte de cambio para el equipo humano que hay detrás de esta investigación. En este caso, las líneas elegidas (acogida del alumnado inmigrante, tránsito entre etapas, apadrinamiento lector y aprendizaje cooperativo) se han concretado tras el análisis de los resultados obtenidos a través de Themis y de los intereses aflorados en los grupos de discusión. Por consiguiente, hay que valorar que los cambios que pretenden ponerse en marcha a partir de estas líneas no son cambios impuestos desde instancias externas al centro. En síntesis, para que las propuestas de mejora tengan el calado que sería deseable, se ha de partir de la realidad de cada centro, y esto es precisamente lo que se ha hecho.

Finalmente, al centrar la investigación de manera exclusiva en un único centro escolar creemos que las limitaciones que presenta este trabajo tienen que ver con la falta de representatividad de los resultados. Futuras investigaciones podrían abordar una muestra mayor, así como establecer una comparativa con otros centros educativos, lo que permitiría replicar el estudio realizado. Si bien, a modo de prospectiva, puede afirmarse que este tipo de iniciativas abogan por la introducción de cambios y mejoras en las políticas y prácticas de los sistemas educativos actuales y avanzan hacia el desarrollo de una escuela más inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, P.R. y López, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y Educadores*, 18(2), 193-208.
- Azorín, C.M. (2016). La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 77-91.
- Azorín, C.M. (2017). Las redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Número Extraordinario, 29-48.
- Azorín, C.M. y Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19.
- Azorín, C.M., Ainscow, M., Arnaiz, P. y Goldrick, S. (en prensa). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Observaciones. Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Belley, C., Vanni, X., Valenzuela, J. y Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: and empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 275-292.
- Blanco, M.R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Castro, A., Argos, J. y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34-49.
- Corbett, J., y Slee, R. (2016). An international conversation on inclusive education. En F. Armstrong, D. Armstrong y L. Barton (Eds.), *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives* (pp. 133-146). London: Routledge.
- Creemers, B. y Kyriakides, L. (2015). Developing, testing, and using theoretical models for promoting quality in education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 102-119.
- Darretxe, L., Goikoetxea, J. y Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y excluyentes en dos centros educativos del País Vasco. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-30.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Espiñeira, E.M., Muñoz, J.M. y Ziemer, M.F. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 145-155.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez-Hurtado, I. y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. *Investigación en la escuela*, 82, 19-30.

- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. y Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 227-281.
- Matsuura, K. (2008). Prefacio. *Perspectivas*, 38(1), 1-3.
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255.
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-15.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27-43.
- Robson, C. y McCartan, K. (2016). *Real world research*. London: Wiley.
- Rubio, L., y Puig, J. M. (2012). ¿Cómo mejorar la cultura moral de los centros educativos? En J.M. Puig (Coord.), *Cultura moral y educación* (pp. 221-237). Barcelona: Graó.
- Sales, M.A., Ferrández, R. y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- Slee, R. (2016). Diversity at Risk in an Age of Exclusion. *The International Journal of Diversity in Education*, 16(3), 45-58.
- Tenorio, S. y Ramírez, M.J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, 19(1), 9-28.
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.
- Villa, R.A. y Thousand, J.S. (2016). *The Inclusive Education Checklist: A Self-Assessment of Best Practices*. Naples: Dude Publishing.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.
- Zubillaga, A. y Alba, C. (2013). Hacia un nuevo modelo de accesibilidad en las instituciones de Educación Superior. *Revista española de pedagogía*, 255, 245-262.

Anexo I. Herramienta Themis

(A) Preguntas de reflexión

DIMENSIÓN A: ANALIZANDO LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

A.1. Dentro de las fronteras de la escuela: aspiraciones inclusivas

A.1.1. *Situación socioeconómica*. ¿El profesorado conoce la situación socioeconómica de las familias que nutren de alumnado al centro?

A.1.2. *Diversidad cultural*. ¿El centro escolariza a alumnado de diferentes culturas?

A.1.3. *Política educativa*. ¿Las medidas de atención a la diversidad de la normativa vigente se adecuan a la realidad del alumnado?

A.1.4. *Liderazgo*. ¿El Equipo Directivo utiliza un enfoque de liderazgo inclusivo?

A.1.5. *Valores pro inclusión*. ¿El profesorado promueve el desarrollo de valores asociados a la inclusión?

A.1.6. *Prevención de discriminaciones.* ¿El profesorado considera la prevención de discriminaciones como parte de su tarea docente?

A.2. Entre colectivos: profesorado, alumnado y familias

A.2.1. *Relación profesorado-alumnado.* ¿Cómo es la relación entre el profesorado y el alumnado?

A.2.2. *Colaboración del profesorado.* ¿El profesorado trabaja de forma colaborativa?

A.2.3. *Enlaces de la familia y el centro escolar.* ¿Cómo es la relación familia-centro?

A.3. Más allá del centro escolar: comunidad.

A.3.1. *Participación de la comunidad.* ¿Los agentes de la comunidad local participan activamente en el centro?

A.3.2. *Redes de colaboración en educación.* ¿El centro colabora con otros centros educativos del entorno?

DIMENSIÓN B. VALORANDO LOS RECURSOS PARA LA INCLUSIÓN

B.1. Personales

B.1.1. *Recursos formativos.* ¿El profesorado recibe formación en materia de atención a la diversidad?

B.2. Institucionales

B.2.1. *Recursos humanos.* ¿El centro tiene suficiente personal para atender a la diversidad?

B.2.2. *Recursos materiales.* ¿Los recursos materiales del centro responden a las necesidades de todo el alumnado?

B.2.3. *Recursos tecnológicos.* ¿Los recursos tecnológicos del centro se adecuan a la diversidad del alumnado?

B.2.4. *Recursos físicos.* ¿Las instalaciones del centro son accesibles para todos y todas?

B.2.5. *El centro escolar como recurso.* ¿El centro escolar se utiliza como recurso para el desarrollo de actividades extraescolares?

B.3. Locales

B.3.1. *Recursos comunitarios.* ¿El centro gestiona eficazmente los recursos que hay en la comunidad a disposición del alumnado y de sus familias?

DIMENSIÓN C. DESARROLLANDO PROCESOS INCLUSIVOS

C.1. Presencia: teniendo en cuenta la diversidad del alumnado

C.1.1. *Celebración de la diversidad.* ¿El profesorado celebra la diversidad del alumnado en el proceso educativo?

C.1.2. *Planificación de la enseñanza.* ¿El profesorado planifica la enseñanza teniendo en mente a todo el alumnado?

C.1.3. *Proceso educativo.* ¿El proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo de manera inclusiva?

C.1.4. *Variación metodológica.* ¿El profesorado utiliza un amplio repertorio de estrategias metodológicas?

C.2. Participación: empoderamiento de todos y todas

C.2.1. *Grupos heterogéneos flexibles.* ¿La heterogeneidad del alumnado es el criterio básico que se sigue cuando se forman grupos de trabajo en el aula?

C.2.2. *Organización de espacios y tiempos.* ¿La organización espacio-temporal se programa en función de las características que presenta el alumnado?

C.2.3. *Apoyo.* ¿El proceso de apoyo educativo al alumnado se realiza considerando el principio de inclusión?

C.3. Logro: progreso y evaluación

C.3.1. *Evaluación.* ¿En el proceso de evaluación se valora el progreso del alumnado según sus posibilidades?

C.3.2. *Tránsito entre etapas educativas.* ¿El centro orienta al alumnado y a sus familias en el proceso de tránsito de una etapa educativa a otra?

(B) Cuestionario

Por favor, señale con una X la respuesta que mejor exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones formuladas (1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Indiferente (ni de acuerdo ni en desacuerdo), 4=De acuerdo, y 5=Totalmente de acuerdo).

DIMENSIÓN A: CONTEXTOS

1. Conozco la realidad socioeconómica del alumnado	1	2	3	4	5
2. Dispongo de información para asesorar a los estudiantes que presentan mayor vulnerabilidad/riesgo de exclusión	1	2	3	4	5
3. El alumnado del centro proviene de diferentes culturas	1	2	3	4	5
4. Creo que las medidas de atención a la diversidad establecidas en la legislación responden a las necesidades reales de los estudiantes escolarizados en el centro	1	2	3	4	5
5. El equipo directivo realiza un reparto equitativo de tareas	1	2	3	4	5
6. El equipo directivo tiene en cuenta las opiniones de los demás en la toma de decisiones	1	2	3	4	5
7. El equipo directivo promueve el desarrollo de prácticas inclusivas	1	2	3	4	5
8. Me identifico con los valores vinculados con el principio de inclusión (equidad, igualdad, tolerancia, solidaridad, justicia social, respeto hacia la diversidad)	1	2	3	4	5
9. A través de mi práctica diaria fomento el desarrollo de valores inclusivos en el alumnado	1	2	3	4	5
10. La prevención de discriminaciones forma parte de mi tarea docente	1	2	3	4	5
11. Profesorado y alumnado se respetan mutuamente	1	2	3	4	5
12. Existe un buen ambiente de convivencia en el centro	1	2	3	4	5
13. Trabajo de forma colaborativa con mis colegas	1	2	3	4	5
14. Comparto materiales didácticos con otros docentes	1	2	3	4	5
15. Practico actividades de coenseñanza (dos o más docentes impartiendo clase en una misma aula)	1	2	3	4	5
16. Mantengo una comunicación fluida con las familias	1	2	3	4	5
17. Animo a las familias para que se impliquen en el proceso educativo de sus hijos e hijas	1	2	3	4	5
18. Las familias participan activamente en la vida del centro escolar	1	2	3	4	5
19. Hay voluntarios y voluntarias que colaboran en el proceso educativo (antiguos estudiantes, personas jubiladas, familias y otros)	1	2	3	4	5
20. Durante el curso académico llevo a cabo actividades con asociaciones (dedicadas a diversidad funcional u otros fines) que cooperan con el centro	1	2	3	4	5
21. Las autoridades locales se muestran receptivas cuando se solicita su implicación para la realización de campañas o prestación de servicios en el centro	1	2	3	4	5
22. El centro forma parte de una red para la colaboración con otros centros (regional, nacional o extranjero)	1	2	3	4	5
23. El centro colabora con otras instituciones educativas y sociales del entorno	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN B: RECURSOS					
24. Participo en actividades de formación permanente sobre atención a la diversidad (Cursos, Seminarios, Jornadas, Congresos)	1	2	3	4	5
25. Colaboro en proyectos de innovación docente para la mejora de la inclusión	1	2	3	4	5
26. El centro tiene en plantilla suficientes especialistas/auxiliares para atender a la diversidad del alumnado	1	2	3	4	5
27. Tengo asesoramiento externo siempre que lo necesito (por ejemplo: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica)	1	2	3	4	5
28. Utilizo la tutoría entre iguales como recurso para que los estudiantes se ayuden unos a otros	1	2	3	4	5
29. Las familias constituyen valiosos recursos humanos para el centro	1	2	3	4	5

30. Dispongo de un amplio elenco de recursos didácticos para responder a las características de todo el alumnado	1	2	3	4	5
31. Realizo periódicamente inventarios de material para aprovechar los medios del centro de la manera más eficaz posible	1	2	3	4	5
32. El centro tiene tecnología en todas las aulas (cañón, proyector, ordenador, pizarra digital)	1	2	3	4	5
33. La sala de informática está equipada con ordenadores suficientes para la ratio por aula	1	2	3	4	5
34. Los estudiantes que así lo requieren disponen de medios alternativos para el acceso al currículo, a la información o a la comunicación	1	2	3	4	5
35. Las instalaciones del centro son accesibles	1	2	3	4	5
36. El mobiliario del centro se adapta a las necesidades del alumnado	1	2	3	4	5
37. El centro oferta actividades culturales en horario extraescolar (teatro, cine, coro, danza, radio, prensa)	1	2	3	4	5
38. El centro ofrece actividades deportivas en horario extraescolar	1	2	3	4	5
39. El centro cede sus instalaciones para otras actividades en período vacacional	1	2	3	4	5
40. El centro organiza actividades extraescolares para familias (Talleres, Escuela de Madres y Padres)	1	2	3	4	5
41. En el centro hay un banco de recursos para el alumnado que lo necesita (por ejemplo: préstamo de libros de texto)	1	2	3	4	5
42. El centro gestiona eficazmente los recursos que hay en la comunidad/barrio	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN C: PROCESOS					
43. La diversidad del alumnado es un aspecto que enriquece el proceso educativo	1	2	3	4	5
44. Planifico la enseñanza teniendo en mente a todo el alumnado	1	2	3	4	5
45. Incorporo los intereses del alumnado al proceso educativo	1	2	3	4	5
46. Reviso frecuentemente mi programación docente para actualizarla y adaptarla al grupo-clase	1	2	3	4	5
47. Diseño actividades de refuerzo/apoyo curricular	1	2	3	4	5
48. Diseño actividades de ampliación/enriquecimiento curricular	1	2	3	4	5
49. Durante el proceso educativo utilizo distintas estrategias metodológicas (por ejemplo: trabajo por proyectos, por rincones, contratos de investigación, aprendizaje cooperativo)	1	2	3	4	5
50. Formo grupos de trabajo heterogéneos en el aula	1	2	3	4	5
51. Cambio la organización del mobiliario según el tipo de actividades	1	2	3	4	5
52. Realizo agrupamientos flexibles con el alumnado	1	2	3	4	5
53. Ofrezco tiempo adicional al alumnado que no termina la tarea asignada en el período establecido	1	2	3	4	5
54. Dispongo de otras actividades complementarias para el alumnado que termina la tarea asignada antes de tiempo	1	2	3	4	5
55. La función de apoyo previene posibles barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado	1	2	3	4	5
56. Todos los estudiantes que lo necesitan tienen apoyo específico	1	2	3	4	5
57. El alumnado recibe preferentemente apoyo dentro del aula con su grupo de referencia	1	2	3	4	5
58. La acción de apoyo recae sobre todo el profesorado (no exclusivamente en los especialistas)	1	2	3	4	5
59. Los criterios de evaluación de mi programación son flexibles	1	2	3	4	5
60. Utilizo distintos instrumentos para evaluar el aprendizaje	1	2	3	4	5
61. En la evaluación no solo considero el resultado final sino también el progreso del estudiante	1	2	3	4	5
62. Es importante que el alumnado sea evaluado con notas individuales y de equipo para valorar su trabajo personal y grupal	1	2	3	4	5

63. El alumnado que así lo precisa dispone de más tiempo para la realización de pruebas o exámenes	1	2	3	4	5
64. El centro facilita información al alumnado (y a sus familias) sobre cuestiones referidas al tránsito de una etapa educativa a otra	1	2	3	4	5
65. El centro organiza actividades para introducir al alumnado en su próximo destino escolar (por ejemplo: visitas programadas a otros centros de Educación Primaria/Secundaria/Formación Profesional/Universidad)	1	2	3	4	5

Gracias por su colaboración