

VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA

**FACULTAT DE FILODOFIA I CIENCIES DE
L'EDUCACIO**

Departament d'Educacio Comparada i Histo ria de l'Educacio



**Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la
Participación en las Escuelas. Validación de constructo
para México**

**Tesis doctoral presentada por:
Patricia Anabel Plancarte Cansino**

Directores: Dr. Manuel López Torrijo y Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá

**Programa de Doctorado: “Tecnología, Educación y Discapacidad”
Valencia, España 2016**

AGRADECIMIENTOS

*A todos y cada uno de los profesionales que participaron en la investigación y que sin su valiosa colaboración este trabajo no hubiera podido llegar a su fin.
En particular, a los directores de las instituciones por su gran apoyo y por mostrar un interés en la docencia, la investigación y en la inclusión educativa.*

Profesionales de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular	Profesionales del Centro de Atención Múltiple 77	Docentes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM
Director: Héctor Chávez González	Directora: Martha Patricia del Moral	
Dulce Mariela Galván Rodríguez	Rebeca Elisa Palma Barajas	Patricia Ortega Silva
Silvia García Cerecedo	María de Lourdes Medina Gómez	Martha Elba Alarcón Armendáriz
Flavia Ramírez Velázquez	Patricia Rivera Cano	Lourdes Jiménez
Julieta Abrego León	María Irma Morales García	Francisca Bejar Nava
Mayra Nayeli Juárez Rico	Sara Vega Islas	Julia Chimal Pablo
Hilda Sánchez Hidalgo	Lourdes Quintana Ortiz	María de los Ángeles Herrera
Adriana Cruz Moreno	María Luisa Fernández Romero	Irma Rosa Alvarado Guerrero
Silvia Espino Gómez	Astrid Dolores Villaseñor Guzmán	Hugo Romano Torres
María de los Ángeles Soria	María Aguilar Dávila	Clara Bejar Nava
Ingrid García Salinas	Norma Angélica González Mancilla	Alba Luz Robles Mendoza
	Ana Lizbeth Canales Lina	
	María de los Ángeles Aguirre Unzueta	
	Javier Sánchez Pérez	

Mención especial merecen mis dos directores quienes recorrieron conmigo este largo, largo trayecto

El Dr. Manuel López Torrijo por su comprensión, asesoría, confianza, apoyo y principalmente su presencia.

y

El Dr. Jesús Manuel Jornet Meliá por sus invaluable asesorías y la dirección de este trabajo.

Finalmente a mis tres hombres que de una manera u otra manera estuvieron presentes en cada pequeño rincón del trabajo.

Mi esposo: por ser el pilar que alienta y fortalece cada paso de mi vida

Mi hijo: corazón, motor y alegría

Mi padre como tributo a su confianza en mí

Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación
en las Escuelas. Validación de constructo para México

ÍNDICE

Resumen	9
Introducción	11

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. INCLUSIÓN EDUCATIVA Y CULTURA INCLUSIVA	
1.1 .La inclusión educativa	19
1.2. Cultura	30
1.3.Inclusión en México	35
1.3.1. Estructura del Sistema Educativo Nacional	36
1.3.1.1. Dimensión del Sistema Educativo Nacional	41
1.3.1.2. Indicadores económicos asignados a la educación	44
1.3.1.3. Indicadores de la discapacidad en México	45
1.3.2. Breve historia de la educación especial en México	46
1.3.2.1. Etapa asistencial	47
1.3.2.2. Etapa de integración	49
1.3.3.3. Etapa hacia la inclusión	59
1.4. Comentarios finales	67
1.4.1. Logros	68
1.4.2. Retos	73
CAPÍTULO II. POLÍTICAS INCLUSIVAS	77
2.1. Políticas internacionales	78
2.2. Políticas en México	93
2.3. Comentarios finales	104
CAPÍTULO III. PRÁCTICAS INCLUSIVAS	107
3.1. Prácticas inclusivas	110
3.2. Ejemplos de prácticas inclusivas internacionales	126
3.3. Ejemplos de prácticas en México	136
3.3.1. Relacionadas con la discapacidad	138
3.3.2. Relacionadas con la inclusión	141
CAPÍTULO IV. EVALUACIÓN INCLUSIVA	151
4.1. Evaluación inclusiva	155
4.2. Instrumentos de evaluación inclusiva internacionales	167
4.3. Instrumentos de evaluación inclusiva en México	181
4.4. Síntesis de instrumentos de evaluación	187
4.5. Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas	192
4.6 Validez	194

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	203
5.1. Planteamiento del problema	203
5.2. Justificación	206
5.3. Consideraciones metodológicas	209
5.3.1. Metodología	211
5.3.1.1. Objetivos	212
5.3.1.2. Participantes	212
5.3.1.3. Instrumento	215
5.3.1.4. Variables e hipótesis	216
5.3.1.5. Procedimiento	216
CAPÍTULO VI. RESULTADOS	223
6.1. Análisis por dimensión	223
6.2. Dimensión A Crear Culturas Inclusivas	228
6.2.1. Secciones	228
6.2.2. Indicadores	231
6.2.2.1. Indicadores de la sección A.1. Construir una Comunidad	231
6.2.2.2. Indicadores de la sección A.2. Establecer Valores Inclusivos	238
6.2.3. Preguntas	245
6.2.3.1. Preguntas del indicador A.1.1.	246
6.2.3.2. Preguntas del indicador A.1.2.	255
6.2.3.3. Preguntas del indicador A.1.3.	263
6.2.3.4. Preguntas del indicador A.1.4.	270
6.2.3.5. Preguntas del indicador A.1.5.	276
6.2.3.6. Preguntas del indicador A.1.6.	285
6.2.3.7. Preguntas del indicador A.1.7.	292
6.2.3.8. Preguntas del indicador A.2.1.	297
6.2.3.9. Preguntas del indicador A.2.2.	305
6.2.3.10. Preguntas del indicador A.2.3.	312
6.2.3.11. Preguntas del indicador A.2.4.	320
6.2.3.12. Preguntas del indicador A.2.5.	330
6.2.3.13. Preguntas del indicador A.2.6.	336
6.2.4. Síntesis de la dimensión.	345
6.3. Dimensión B Elaborar Políticas Inclusivas	367
6.3.1. Secciones	367
6.3.2. Indicadores	370
6.3.2.1. Indicadores de la sección B.1. Desarrollar una escuela para todos.	370
6.3.2.2. Indicadores de la sección B.2. Organizar el apoyo para atender la diversidad.	376
6.3.3. Preguntas	383
6.3.3.1. Preguntas del indicador B.1.1.	384
6.3.3.2. Preguntas del indicador B.1.2.	390
6.3.3.3. Preguntas del indicador B.1.3.	395
6.3.3.4. Preguntas del indicador B.1.4.	400
6.3.3.5. Preguntas del indicador B.1.5.	405
6.3.3.6. Preguntas del indicador B.1.6.	412
6.3.3.7. Preguntas del indicador B.2.1.	418
6.3.3.8. Preguntas del indicador B.2.2.	423
6.3.3.9. Preguntas del indicador B.2.3.	428

6.3.3.10. Preguntas del indicador B.2.4.	434
6.3.3.11. Preguntas del indicador B.2.5.	440
6.3.3.12. Preguntas del indicador B.2.6.	446
6.3.3.13. Preguntas del indicador B.2.7.	453
6.3.3.14. Preguntas del indicador B.2.8.	460
6.3.3.15. Preguntas del indicador B.2.9.	468
6.3.4. Síntesis de la dimensión	476
6.4. Dimensión C Desarrollar prácticas inclusivas.	495
6.4.1. Secciones	495
6.4.2. Indicadores	498
6.4.2.1. Indicadores de la sección C.1. Orquestrar el proceso de aprendizaje	498
6.4.2.2. Indicadores de la sección C.2. Movilizar recursos	504
6.4.3. Preguntas	508
6.4.3.1. Preguntas del indicador C.1.1.	509
6.4.3.2. Preguntas del indicador C.1.2.	515
6.4.3.3. Preguntas del indicador C.1.3.	522
6.4.3.4. Preguntas del indicador C.1.4.	528
6.4.3.5. Preguntas del indicador C.1.5.	538
6.4.3.6. Preguntas del indicador C.1.6.	546
6.4.3.7. Preguntas del indicador C.1.7.	553
6.4.3.8. Preguntas del indicador C.1.8.	560
6.4.3.9. Preguntas del indicador C.1.9.	566
6.4.3.10. Preguntas del indicador C.1.10.	572
6.4.3.11. Preguntas del indicador C.1.11.	578
6.4.3.12. Preguntas del indicador C.1.12.	586
6.4.3.13. Preguntas del indicador C.2.1.	594
6.4.3.14. Preguntas del indicador C.2.2.	599
6.4.3.15. Preguntas del indicador C.2.3.	604
6.4.3.16. Preguntas del indicador C.2.4.	610
6.4.3.17. Preguntas del indicador C.2.5.	616
6.4.4. Síntesis de la dimensión	624
6.5. Síntesis final de resultados.	646
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	679
7.1. Discusión	682
7.2. Conclusiones	689
7.3. Limitaciones	694
7.4. Prospectivas de investigación	695
BIBLIOGRAFÍA	697
ÍNDICE DE TABLAS	719
ÍNDICE DE FIGURAS	739
ANEXOS	741
Anexo 1. Rejillas de evaluación para jueces	743
Anexo 2. Presentación a jueces	793

RESUMEN

Garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva es uno de los mayores compromisos y retos que todos los países tienen y a los cuales se enfrentan día a día. El Índice de Inclusión es un instrumento que se ha utilizado como guía para apoyar a los centros escolares en el proceso de la inclusión educativa. La UNESCO propone que se realicen las adaptaciones pertinentes a cada país, ya que los resultados obtenidos con su utilización en Inglaterra y en diferentes países han sido satisfactorios. La presente investigación tuvo como propósito aportar una adaptación como primera evidencia para la posterior validación de constructo y contenido del *Índice de Inclusión, Desarrollando el Aprendizaje* para la población mexicana. Se trata de un estudio de carácter exploratorio basado en una estrategia de valoraciones realizadas por “jueces” expertos en la Educación Especial. El instrumento está formado por tres dimensiones, seis secciones, 45 indicadores y 499 preguntas. Participaron 34 jueces procedentes de tres instituciones educativas: 14 de un Centro de Atención Múltiple, 10 de una Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular y 10 docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México. El juicio de expertos se llevó a cabo por medio del método de agregados individuales. Para analizar los acuerdos entre los jueces se utilizaron: el coeficiente de variación, la correlación Rho de Spearman, ANOVA y el Alfa de Cronbach. Adicionalmente se analizaron los comentarios hechos sobre cada reactivo tomando en cuenta si eran favorables, desfavorables, una opinión o sugerencia. Los resultados mostraron acuerdos de todos los jueces en las tres dimensiones; en las secciones únicamente en una se observaron diferencias estadísticamente significativas. Respecto a los indicadores, sólo en tres se identificaron diferencias y en las preguntas se pudo observar que en 51 hubo diferencias. Los comentarios aportaron información valiosa respecto a las posibles razones de las diferencias encontradas entre las opiniones de los jueces. Se concluye que el instrumento es útil para evaluar la inclusión educativa en México y que mide el constructo que pretende medir. Sin embargo es necesario realizar la validación de aquellos reactivos en los cuales se encontraron diferencias entre los jueces.

Palabras clave: índice de inclusión, educación, evaluación, cultura, políticas, prácticas.

Abstract

One of the biggest commitments and challenges that all countries have and face every day is to warrantee a quality, equitable and inclusive education. The Inclusion Index is a tool that has been used as a guide to help the school centers in the process of educational inclusion. The UNESCO proposes that countries make their necessary adaptations, since the results of using it in England and other countries have been satisfactory. The goal of this research was to contribute with an adaptation as a first evidence for the later validation of the construct and content of the *Inclusion Index, Developing the Learning* for the Mexican population. It consists of an exploratory study based on a valuation strategy made by expert “judges” on Special Education. The instrument is composed by three dimensions, six sections, 45 indicators and 499 questions. Thirty-four judges from three educational institutions participated: 14 from a Multiple Attention Center, 10 from a Service Unit of Support to Regular Education and 10 teachers from the National Autonomous University of Mexico. The judgement of the experts was performed by the individual aggregated method. To analyze the agreements among the judges were utilized: the variation coefficient, the Spearman’s Rho correlation, ANOVA and Cronbach’s Alfa. Additionally, the comments made on each question were analyzed considering if they were favorable, unfavorable, an opinion or a suggestion. The results showed agreement between the judges in all three dimensions; in the sections only one showed a statistically significant difference. Respect to the indicators, only in three of them there were differences identified and in the questions 51 differences were observed. The comments put in valuable information about the possible reasons of the differences between the judges’ opinions. It is concluded that the instrument is useful to evaluate the educational inclusion in Mexico and it measures the construct it tries to measure. However, it is necessary to do the validation of those items in which there were found differences among the judges.

Key words: inclusion index, education, assessment, culture, policies, practices.

INTRODUCCIÓN

En este mundo lleno de conflictos y retos que vencer, la educación se ha convertido en un arma poderosa con la cual se pueden solucionar muchos de ellos. Se ha llegado a considerar como “la ruta más poderosa para alcanzar la paz en el mundo” (UNESCO, 2015). Se reconoce, además, que es una condición esencial para la realización humana, el desarrollo sostenible, el crecimiento económico, un trabajo digno, la igualdad de género, y la ciudadanía mundial responsables.

La educación forma parte de los derechos que toda persona tiene y los gobiernos de todo el mundo han asumido el compromiso de garantizarlos y velar para que todos los niños y las niñas sin distinción alguna puedan recibir una educación de calidad, equitativa e inclusiva así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030. Este es el objetivo global que se aprobó en el Acuerdo Mascate (2014) y que se ha renovado en el último Foro Mundial de Incheon (Korea) en mayo del 2015.

La tarea no es fácil y vale la pena considerar lo que Tomasevsky (2002) señala en relación con las etapas que los países tienen que pasar generalmente para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación:

La primera etapa entraña la concesión del derecho a la educación a todos aquellos que por diferentes causas están excluidos (los pueblos indígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, o los no ciudadanos), pero con opciones segregadas en escuelas especiales, o programas diferenciados para dichos colectivos.

En la segunda se enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo la integración en las escuelas para todos, en la que los grupos que acaban de ser admitidos tienen que adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades, es decir, son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela.

La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses, por lo que los centros escolares son los que tienen que realizar adaptaciones para facilitar la plena participación y aprendizaje de todos los alumnos.

Esta última etapa es la aspiración de aquellas personas que abogan por que todos, sin distinción alguna de raza, credo, género, nivel económico o características particulares reciban una educación de calidad, en igualdad de condiciones y con los mismos derechos y obligaciones, es decir luchan por una educación inclusiva.

Es así que desde los últimos años ha surgido con gran fuerza el movimiento de la inclusión educativa con el principal propósito de hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos en el mundo.

A nivel internacional se han llevado a cabo un sinnúmero de acuerdos, declaraciones, conferencias, congresos y leyes que han tratado de generar recursos, procedimientos y estrategias que puedan dirigir el arduo camino hacia la inclusión.

Como Echeita, (2006) señala, la inclusión es un término resbaladizo en el contexto internacional, esto quiere decir que existe una amplia gama de discursos al respecto por lo que el autor considera más adecuado hablar de una variedad o perspectivas sobre la inclusión, en donde cada una tiende a poner el énfasis en algún aspecto concreto que le resulte relevante, aunque el común denominador es el interés porque la educación escolar contribuya a la reducción de los procesos de exclusión social.

Una de las definiciones que han tenido mayores adeptos es la propuesta por Booth y Ainscow (2002) en la cual consideran a la inclusión como: “Un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas”.

Desde esta perspectiva la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado; la enseñanza se adapta a los alumnos y no éstos a la enseñanza; las acciones van dirigidas principalmente a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas (Ainscow, 2001, 2004; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Booth, 2006; Echeita, 2006, 2008; Opertti, 208).

La educación inclusiva puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la Educación para Todos (declaración que se aprobó desde 1990), partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y fundamental de una sociedad más justa e igualitaria (UNESCO, 2009).

Las diferentes naciones han tomado acciones diversas encaminadas a conseguir la inclusión educativa en su país, algunos, como Italia y Finlandia, muestran grandes avances en todas las áreas implicadas, otros, a pesar de reconocer la importancia del

tema se han quedado únicamente en el discurso y otros más, han sido rebasados por problemáticas más apremiantes como el hambre o la pobreza.

En el caso de México, es un país con gran extensión territorial y uno de los que cuenta con mayores desigualdades económicas. De esta manera se tienen problemas en todos los ámbitos de desarrollo. Existe pobreza extrema, poblaciones marginadas alejadas de las ciudades, dificultades de transporte y comunicación, poblaciones indígenas, problemas de salud pública, entre otros. Sin embargo también se encuentran personas con grandes riquezas y en muchas ciudades sí se cuenta con todos los servicios públicos y grandes oportunidades de desarrollo, principalmente en la capital del país.

En el 2012, el 58% (21.2 millones) de la población menor de 18 años estaba viviendo en la pobreza y 4.7 millones en pobreza extrema. Esta condición se presenta primordialmente en los estados del sureste del país. Una de las poblaciones también vulnerable son los indígenas, quienes sufren de discriminación e inequidad en todos los sentidos.

Las personas con discapacidad son otro de los sectores considerados como vulnerables. En los últimos años el país ha tratado de velar por el respecto de los derechos universales de todos los habitantes y sobre todo de aquellos considerados como los más desfavorecidos y con mayores desventajas.

En materia de educación México ha logrado un progreso significativo para asegurar que todos los niños y las niñas tengan acceso a la educación obligatoria, señalada en su artículo 3° de la Constitución Mexicana. En el nivel de primaria la cobertura alcanza el 98%, pero, de acuerdo con el Censo General de Población y Vivienda 2010, había más de 6,000,000 niñas y niños de entre 3 y 17 años que se encontraban fuera de la escuela, de éstos el 48% estaba en edad preescolar y el 36% en edad de cursar la educación media superior.

Algunos de los aspectos que influyen en la inasistencia escolar es la necesidad de los menores a trabajar para colaborar económicamente en sus hogares. Los datos revelan que existen aproximadamente 3 millones de niños y niñas entre 5 y 17 años que tiene algún trabajo y de éstos el 39% no asiste a la escuela. Otro factor es la falta de registro de nacimiento, el 6.6% de infantes nacidos en el 2012 no fueron registrados antes de cumplir el año de edad. El hecho repercute en relación a que es uno de los requisitos indispensables para inscribirlos oficialmente en los colegios y de no contar con su acta de nacimiento son rechazados (UNICEF, 2014c).

Las Naciones Unidas (2014b) señalan los avances que ha tenido el país en materia de legislación y políticas públicas a favor de las personas con discapacidad y de la inclusión educativa en general. Ofrecen reconocimiento especial al Programa Nacional de Derechos Humanos 2014-2018; al Programa de Prevención, Rehabilitación e Inclusión de Personas con Discapacidad; a la Ley General de Educación; la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad entre otras.

Por otro lado las mismas Naciones Unidas señalan como preocupación y a la vez recomendación el que en el país prevalece la “persistencia del modelo de educación especial en el Estado parte; la falta de escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad y la ausencia de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos” (Naciones Unidas, 2014b, pp.8). Por lo que instan a que se cubran satisfactoriamente estas recomendaciones.

El año 2014 ha sido relevante en relación con la educación inclusiva, ya que a partir de la Reforma Educativa se contempla entre uno de sus objetivos el asegurar equidad y educación de calidad a todos los niños y niñas, recomendando la reorganización de los centros escolares, recursos, procesos y acciones a seguir para promover e impulsar la educación inclusiva. También se planea otorgar a las escuelas una autonomía en la gestión con la intención de que puedan constituir en comunidades inclusiva (SEP, 2014b).

Los hechos antes mencionados reflejan el interés del país por defender el derecho a la educación y por incorporar los principios de la educación inclusiva, con lo que se puede decir que el camino, por lo menos en papel, se encuentra trazado. Sin embargo la realidad es que el reto es muy grande, existen muchos factores que se deben considerar y más acciones que se deben llevar a cabo.

Operti (2008) menciona los aspectos que para él son necesarios en la transformación de un centro escolar hacia una educación inclusiva:

- La inclusión educativa requiere la reflexión y la acción colectiva sobre el concepto de justicia social,
- Reflexión y acción sobre las creencias en torno a potenciales de aprendizaje de cada alumno.
- Análisis y acciones sobre los marcos conceptuales que avalan las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.

- Promoción de una visión más amplia del currículo que abarque procesos y productos en la doble dimensión política y técnica.

Es importante no perder de vista que en la inclusión debe haber un equilibrio entre el aprendizaje y la participación, ya que muchas veces las experiencias de integración han dado más importancia a la socialización de los alumnos que a los logros de aprendizaje (Blanco, 2006).

Por otro lado, no cabe duda que la educación es un instrumento fundamental para superar la exclusión social, pero se debe reconocer que por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar las múltiples formas de discriminación presentes en las sociedades; para ello es necesario que se desarrollen en paralelo políticas económicas y sociales que aborden los factores que generan tal desigualdad.

Es necesario que se establezca un sistema educativo inclusivo y para ello las escuelas ordinarias deben volverse inclusivas. Si se consigue, pueden “representar el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr una educación para todos; además de proporcionar una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejorar la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo” (Conferencia de Salamanca, pp. IX).

La puesta en marcha de una educación incluyente resultará más fácil si los gobiernos tienen claro quién debe hacer qué, de qué manera, y a quién deben informar. Además de estar conscientes de la naturaleza del problema y si se comprometen a solucionarlo. De lo contrario, la promesa de inclusión corre el riesgo de quedarse solo en palabras (UNESCO, 2009; UNICEF, 2014d).

La reorientación hacia la inclusión es un proceso gradual que deberá basarse en principios claramente definidos que aborden una mejora en todo el sistema y enfoques multisectoriales en los que participen todos los niveles de la sociedad. Mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo (UNESCO, 2009).

Un aspecto relevante que se debe tomar en cuenta en la inclusión educativa es el relacionado con la evaluación, en función de que ésta resulta fundamental para identificar si el centro escolar es inclusivo y en qué condiciones se encuentra. Se recomienda que se lleve a cabo de forma continua con la intención de mejorar la calidad educativa y no solo satisfacer las normas mínimas (UNICEF, 2014d).

Una evaluación acorde con los planteamientos de la inclusión permitirá guiar al centro escolar por el proceso que implica avanzar hacia ella. Es deseable que dicha evaluación proporcione, en primera instancia, una visión clara de las condiciones actuales en que se encuentre la escuela tanto en aspectos culturales como políticos y prácticas. En segundo lugar que sea prescriptiva, es decir que los aspectos evaluados se conviertan en puntos a cubrir y que dirijan los pasos a seguir en el proceso de inclusión.

En tercer instancia, que se tome en cuenta a todos los actores involucrados en la educación y que su participación sea tomada en cuenta a la hora de diseñar y llevar a cabo el plan de acción para alcanzar una educación de calidad e inclusiva.

Así mismo, se hace evidente que, para consolidar centros escolares que se perciban a sí mismos como inclusivos, se necesita que todo el personal involucrado esté dispuesto a llevar a cabo un trabajo reflexivo de análisis e indagación respecto a su labor docente, las formas de organización, las problemáticas que se viven, los recursos materiales y humanos con que se cuentan, las prioridades a desarrollar y hasta dónde estarán dispuestos a colaborar en el cambio hacia la inclusión. Para todo esto se precisa de algún instrumento o guía que facilite este proceso. Booth y Aiscow (2002) diseñaron el Índice de Inclusión para apoyar a escuelas en el arduo proceso de incluir niños al sistema regular de enseñanza y su objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro.

El Índice de Inclusión, no es un simple material evaluativo, sino que es una guía efectiva que puede ayudar a los centros escolares que quieran iniciar el cambio hacia la inclusión. Sin embargo, el instrumento fue diseñado en Inglaterra (2000) y traducido por la UNESCO en el año 2002 y como la misma UNESCO recomienda es necesario llevar a cabo la adaptación del mismo a las características del país en donde se utilizará.

Por tal motivo el interés de la presente investigación tuvo como propósito aportar una adaptación como primera evidencia para la posterior validación de constructo y contenido del *Índice de Inclusión, Desarrollando el Aprendizaje* para la población mexicana.

El informe se estructura en dos partes; la primera corresponde al marco teórico del cual se parte y la segunda es el estudio empírico que se llevó a cabo.

Cuatro capítulos forman el marco teórico; para la organización de los mismos se decidió retomar los aspectos claves que el Índice de Inclusión toma en cuenta, estos son: la cultura, las políticas y las prácticas y en cada uno de ellos se hace referencia a diferentes países y se particulariza en México. El cuarto capítulo está relacionado con la

evaluación, con la intención de presentar algunos de los instrumentos empleados para evaluar la educación inclusiva y así tener parámetros de comparación.

En estudio empírico se presenta en la segunda parte y consta de tres capítulos. En el primero se presenta el planteamiento de la investigación; en el siguiente la descripción de los resultados y el último la discusión y conclusiones del estudio.

Capítulo I. Inclusión educativa y cultura inclusiva

La inclusión se ha convertido en una palabra común en diferentes ámbitos del desarrollo de la humanidad. La encontramos en la legislación, la salud, en la educación, el comercio, las relaciones internacionales, en la industria, las comunicaciones ... En general, para señalar que contiene o incorpora a todo lo relacionado con lo tema a tratar.

En la globalización que se vive desde hace algunos años, todo debe estar “incluido”. Tarea nada fácil de cumplir y que constituye todo un reto. En la educación ha sido tema de grandes debates, controversias y todo un proceso. En el presente capítulo se hace una breve descripción sobre la inclusión educativa, su definición y características, resaltando en el segundo apartado el tema de la cultura y su relación con la inclusión.

Con la intención de brindar al lector un marco de referencia sobre el país en el que se llevó a cabo el estudio, se presenta en el tercer apartado una descripción de la estructura del sistema educativo, su dimensión, así como algunos indicadores relacionados con la discapacidad y una reseña histórica sobre la inclusión en México. Para finalizar con comentarios sobre el tema, así como los logros y retos a vencer.

1.1. La inclusión educativa

Cuando escuchamos o leemos las palabras *inclusión educativa*, la mayoría de las personas instantáneamente lo relacionan con la educación especial o con la discapacidad. Este hecho es el que ha prevalecido a lo largo de la historia y en función de él se han realizado acciones al respecto.

Al considerarlo así, se partía del modelo médico con una visión patológica de la diferencia, principalmente de los aspectos cognitivos, y por lo tanto las personas con necesidades educativas especiales eran vistas como deficientes cuya dificultad era intrínseca, es decir, se tenía una concepción estática respecto a la naturaleza de las diferencias individuales lo que ocasionó que fueran segregados en escuelas especiales.

La lucha por cambiar este panorama se remonta a los años setentas, en donde padres de familia de hijos con necesidades educativas especiales y algunas

organizaciones pugnaron por el derecho a una educación de calidad, por la no segregación y por la escolarización en los centros educativos regulares (Arnaiz, 2004; Echeita, 2006).

A partir de entonces y hasta hoy los principios de normalización, integración e inclusión han sido claves importantes para debatir, defender, proponer y delinear acciones a seguir. A fin de que todas las personas sin distinción de raza, credo, nivel económico, discapacidad o cualquier diferencia, tengan los mismos derechos sociales, educativos, de salud, seguridad, laborales y políticos.

Los orígenes de la inclusión se encuentran en el movimiento de integración escolar y en el REI (Regular Education Initiative) gestados en Estados Unidos en donde se criticaba la ineficiencia de la Educación Especial y se pugnaba porque todos los alumnos sin excepción estuvieran escolarizados en las mismas escuelas y recibieran en ellas una educación eficaz (Torres, 2010), surgiendo así la integración educativa.

De esta manera la integración como principio ideológico supone avances, tanto en la concepción que se tiene de las personas, como en la filosofía que lo sustenta. Las definiciones sobre integración educativa han variado a lo largo del tiempo, de acuerdo con Arnaiz (2003), una de las más emblemáticas es la propuesta por Birch (1974, p. 60) quien la define como “la unificación de la educación ordinaria y la educación especial, con la finalidad de ofrecer a todos los alumnos los servicios educativos necesarios, en razón de sus necesidades individuales”

Las diferentes definiciones (Ainscow, 2005; Barton, 1998; Corbett, 1999; D’Alessio, 2011; Fierro, 1985; Fostes, 1994; Nirje, 1980; Rodríguez, 1986) destacan aspectos sociales, políticos y educativos y su denominador común es la consideración de la integración como un proceso dinámico y complejo mediante el que se consigue reunir a todos los alumnos con o sin necesidades educativas especiales en un contexto educativo común.

Es innegable que la integración ha sido conceptualizada de diferentes maneras y ha estado unida a ideologías y políticas propias de cada país, mismas que han sido utilizadas en muchos casos como trampolín político, pero sin tomar en cuenta verdaderamente a las personas como individuos capaces de aprender. En tales circunstancias se promueve la inserción de éstos en escuelas regulares sin que exista

ningún tipo de apoyo adicional y con el único fin de alcanzar las “cuotas comprometidas” en algún decreto o acuerdo nacional o internacional

Por otro lado, las prácticas que se han llevado a cabo giran alrededor del modelo médico-psicológico en el cual se considera que las personas con necesidades educativas especiales tienen algún déficit que es necesario rehabilitar o habilitar y por lo tanto es indispensable tener consideraciones sociales y adaptaciones curriculares dentro del aula, generando así discriminación y segregación.

La integración ha estado ligada irremediabilmente a los alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales, lo que ha llevado a muchos autores a criticar el uso de los términos ya que en particular el “especial” tiene una carga ideológica que delimita de entrada una diferencia e inferioridad propiciando la exclusión.

Los procesos de instrucción que se generaron fueron, por supuesto, dirigidos a complementar o apoyar la enseñanza de los menores con necesidades educativas especiales y para ello los profesores se propone que se auxilien de otros especialistas, quienes se encargan de ellos y en la mayoría de los casos los alumnos deben salir del aula regular para acudir a aulas de apoyo, de tal manera que los enfoques y las respuestas han sido esencialmente compensatorios y/o correctivos. Estas prácticas también han creado entornos de desintegración y exclusión, puesto que evidencian la idea de inferioridad.

Al analizar tales discriminaciones y segregación Corbett (1999) y Muntaner (2010) sugieren que se presentan debido a que, bajo este esquema de la integración, la persona afectada es quien tiene que integrarse en la comunidad escolar y por lo tanto la responsabilidad de todo lo que suceda recae en ella y de esta manera se deslinda a la institución y al gobierno de los logros o fracasos.

La responsabilidad de la escuela y en particular del profesor es hacer reformas, adaptaciones curriculares y diseñar programas específicos para atender a la diferencia, mismos que no en todos los casos se puede realizar, algunas veces debido a que los profesores no están capacitados para ello y en otras por la cantidad de actividades que está obligado a realizar cotidianamente. En algunos casos no se tiene el apoyo de la institución, los recursos para llevar a cabo dichas adaptaciones o el apoyo de los padres, tan necesario en estos casos.

Arnaiz (2003) comenta que, quizá el hecho de que en muchos países no se haya dado un tiempo suficiente para poner en marcha el proceso de integración, así como la posibilidad de formar a sus profesores en la idea real de lo que significa la integración, sean algunos de los aspectos que condicionen la situación actual.

El panorama actual no es alentador y es evidente que existen muchos problemas a resolver; lo cierto es que todas las personas tienen derecho a recibir una educación de calidad, al respecto Operti (2008) señala siete aspectos que influyen en la implementación efectiva del derecho a la educación.

- a) Poca conciencia, escasa información documentada y falta de voluntad política sobre la asignación de fondos para promover la inversión en Educación Básica.
- b) El mantenimiento de aranceles escolares que impiden que los sectores más necesitados puedan acceder a la Educación Básica.
- c) Las crecientes expresiones y comportamientos derivados de la proliferación de guerras, violencia, xenofobia, racismo e intolerancia a niveles locales, nacionales e internacionales.
- d) La existencia de visiones y prácticas discriminatorias principalmente relacionadas con cuestiones de género, origen étnico, estado migratorio y residencia rural.
- e) La expansión de enfermedades que afectan tanto alumnos como docentes.
- f) Procesos migratorios que ocurren entre regiones y países, y las dificultades para ofrecer opciones educativas respetuosas y tolerantes de las diversidades culturales y del conocimiento endógeno como verdaderas fuentes de integración social.
- g) Insostenibles brechas sociales, culturales y educativas entre grupos y personas, lo cual genera aislamiento, segmentación y confrontación, así como la expansión de actitudes de resignación y fatalismo respecto de la aceptación y reproducción del status quo.

Resulta claro que la comunidad internacional necesita avanzar mejor y más rápidamente en la concreción del derecho a la educación, para tal propósito es urgente que se promueva un cambio social y cultural significativo en las formas en que

tradicionalmente se entiende el sistema educativo. Del mismo modo deben asegurarse unas políticas que garanticen el derecho, así como la legislación que lo sustente y a la par, que aseguren las actitudes, los valores y las prácticas que se lleven a cabo.

Diferentes autores (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Echeita, 2006; Rustemier, 2002) coinciden en que para conseguir tales propósitos es necesario que se retomen declaraciones internacionales como la Conferencia Mundial de Educación para todos (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990); Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas (Declaración de Salamanca, 1994); el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (Marco de Acción de Dakar, 2000); La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derecho de las Personas con Discapacidad (2006); la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de la Educación UNESCO (CIE,2008); entre otras, sin olvidar que aun no se ha logrado la universalización de la educación básica y que persisten problemas de equidad, discriminación, exclusión y acceso a los centros escolares. Tales propuestas han provocado la revisión de numerosos sistemas educativos, el sentido de introducir aquellos cambios que los condujeran a hacer posible que la educación llegará a todos en contextos regulares y no segregados.

La integración demostró su ineficacia y limitaciones en relación con el modelo desde el que se parte (médico) y dio lugar a un nuevo concepto, la inclusión, que retoma el modelo social. Este se basa en la aceptación de la diversidad, reconociendo que es la escuela quien debe adaptarse al alumnado y no a la inversa. Es decir, son los sistema de enseñanza los que deben estar al servicio de los sujetos, a fin de dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos (Guajardo, 2010; Muntaner, 2010).

La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros educativos deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales. Implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad, no en la homogeneidad, y donde el énfasis se destaca en desarrollar una educación que valore y respete la diferencia enriqueciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje (Blanco, 2008).

La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones, concebida así; se convierte en responsabilidad del Estado y del ministerio de educación o dependencia relacionada, y no de alguna

subdivisión asignada exclusivamente a la educación especial (Blanco, 2006; UNESCO, 2005).

En la inclusión el objeto de la innovación no es el niño, sino el sistema educativo, la escuela, la comunidad en general. Por tal motivo el progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales, sino del tipo de oportunidades y apoyos que se les brindan. Algunos ejemplos pueden ser: la escasez de recursos materiales, la rigidez en la enseñanza, la formación de los profesores, la falta de trabajo en equipo, las actitudes de todo el personal, la falta de cooperación de los padres, entre otras.

La inclusión alude a la participación y a los valores de la comunidad y centra su atención en todos los alumnos sin distinción alguna de raza, discapacidad, nivel socioeconómico, género, religión, circunstancias familiares, personales, etc. De acuerdo con Booth y Ainscow (2002), es un enfoque diferente para identificar y resolver las dificultades que surgen en la escuela.

Esta nueva visión se plantea con carácter internacional y la podemos identificar en las definiciones que algunos autores e instituciones han aportado:

“el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, proporciona una educación eficaz para la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término, la relación costo-efectividad de todo sistema educativo” (Declaración de Salamanca, 1994, XI)

“Es una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones [...]. Se centra, pues en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen éxito” (Arnaiz, 1996, p. 27-28)

“Proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas [...]. Proceso sin fin, en vez de un simple

intercambio de estado, que depende de un desarrollo pedagógico y de organización continuo dentro de la educación general” (Ainscow, 2001, p. 146)

“un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las actividades culturales y la comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (UNESCO, 2005, p. 14.)

“la tarea de promover cambios educativos sistemáticos para llevar nuestros valores declarados a la acción” (Booth, 2006)

“un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad, aprendiendo de esta forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado” (Echeita, 2008, p. 13)

“la inclusión educativa puede ser considerada como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión dentro del enfoque holístico de las metas de Educación para Todos (EPT) y de la concepción de la educación como un derecho” (Opertti, 2008).

Como queda explícito, la educación inclusiva es un concepto en evolución, que se puede definir de diferentes maneras y en el cual no existe una única perspectiva nacional, ni siquiera en una escuela (Ainscow & Miles, 2008). Por ello no resulta extraño que la terminología también cambie de un país a otro dependiendo de la historia que éste tenga, de la atención a la diversidad, de los recursos con que cuente, de sus avances, de las políticas al respecto, entre otros (García, Romero, Aguilar, Lomeli & Rodríguez, 2013).

En una investigación al respecto Ainscow, Booth y Dyson (2006) mencionan las cinco concepciones que de acuerdo a ellos se ha tenido sobre la

inclusión: a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos y e) la inclusión como Educación para Todos.

Por su parte Torres (2010) destaca siete elementos comunes que se incluyen en las definiciones sobre inclusión y los propone como dimensiones asociadas la misma:

1. Forma parte de un proceso social más amplio y no se circunscribe al ámbito educativo.
2. Supone la aceptación de todos los alumnos, valorando sus diferencias y enfatizando la igualdad por encima de ellas.
3. Exige que la escuela ha de asumir nuevos valores formando parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos.
4. Supone incrementar la participación activa (social y académica) de los alumnos y disminuir los procesos de exclusión.
5. Supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículum común.
6. Exige la reestructuración escolar y el abordaje de la misma desde una perspectiva institucional.
7. Es un proceso inacabado y no un estado.

Después de muchos años de investigación y trabajo en el campo, Ainscow (2001, 2004); Echeitia y Ainscow (2011) consideran que la inclusión exige considerar la totalidad de los procesos y las políticas, y además a todos los estudiantes que puedan experimentar presiones de exclusión. Refieren cuatro elementos claves a tomar en cuenta en cualquier definición de inclusión educativa:

- La inclusión es un proceso, es aprender a vivir con las diferencias y aprendiendo cómo aprender de las diferencias. Las diferencias son vistas positivamente para fortalecer el aprendizaje, incluso entre niño y adultos.

- La inclusión se relaciona con la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje, por lo que implica recopilar, cotejar y evaluar la información de la gran variedad de recursos para planificar las mejoras en las políticas y prácticas.
- La inclusión se refiere a la presencia, participación y logros de todos los estudiantes. Presencia hace alusión a dónde son educados los niños; la participación se relaciona con la calidad de las experiencias mientras que ellos están en la escuela y los logros son acerca de los resultados del aprendizaje a través del currículo.
- La inclusión involucra un énfasis particular en aquellos grupos de aprendices, que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o desventaja.

Para este trabajo de tesis se considerará que la inclusión educativa *es un proceso en donde participan todos los alumnos, profesores, administrativos, padres de familia, así como la comunidad aledaña y se enfoca a eliminar la exclusión y a brindar una educación efectiva y de calidad a todos los educandos, por medio de cambios o reestructuras en los centros escolares en relación con las políticas, las actitudes, los valores y las prácticas.*

Esta concepción requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo. Del mismo modo, exige que los profesores deben planificar sus clases de acuerdo con ello, incluso en la mayoría de los casos, será preciso implementar una reestructura general del centro escolar, a fin de proporcionar un apoyo en recursos materiales y humanos. Pero sobre todo, es necesario generar un cambio de actitud respecto a la concepción general de la educación y en particular de la no discriminación ni exclusión de ningún alumno.

Estamos de acuerdo con Vega, López y Garín (2013) en que la filosofía de la inclusión representa la nueva lógica cultural desde la perspectiva de los derechos de las personas, por lo que implica a toda la sociedad y no puede quedar circunscrita exclusivamente al ámbito escolar, sino que debe alcanzar el socio-laboral y todos aquellos en los que las personas se desenvuelven habitualmente. Siendo sus “valores la equidad, el respeto a la diversidad, la honradez, la cooperación, la solidaridad, el bienestar y la sostenibilidad” (p. 332).

Echeita et al. (2004) reconocen que la educación inclusiva es una tarea difícil de lograr, puesto que se cuestionan muchas prácticas actualmente en uso y exige cambios

profundos en la utilización de los recursos disponibles, por lo que consideran que sólo es viable si se tejen amplias y sólidas redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo a todos los niveles y entre todos los actores implicados. Esa red de soporte tiene que tejerse en múltiple niveles y debe estar muy bien entrelazada.

- Primero, se debe avanzar hacia un modelo de centro escolar que lleve a conformar una auténtica comunidad de aprendizaje, abierta a la participación de todos y que persiga objetivos soñados y compartidos.
- Segundo, si se consigue que los docentes sean los primeros en utilizar las estrategias de colaboración y ayuda mutua, la comunidad se tornará sólida y receptiva a la innovación y al cambio
- Tercero, en la medida que los docentes cooperen para aprender y aprendan a cooperar, se continuará fortaleciendo la red.
- Cuarto, un aspecto importante es la cooperación entre las diferentes comunidades en donde se puedan ayudar con recursos, conocimientos, asesorías, entre otros.

Con respecto a la educación inclusiva, García, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodríguez (2013) identifican dos aproximaciones denominadas por ellos como moderada y radical. En la primera se plantean objetivos modestos, dando continuidad al trabajo que se tenga realizado en la institución; considera la educación inclusiva como un proceso de cambio en las escuelas, garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, pero reconoce la necesidad de ofrecer apoyos específicos que puedan necesitar los estudiantes con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. En esta aproximación ubican a autores como Arnaiz (2003); Casanova (2002); Echeitia y Duk (2008); Ellins y Porter (2009); Hegarty (2008); Runswick-Cole (2008); Santiuste y Arranz (2009).

En la aproximación radical, como su nombre señala, proponen una transformación radical no solo de la escuela, sino del sistema educativo. Tiene cuatro premisas: la creación de una cultura escolar, la minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación; la movilización de los recursos y el aprecio de la diversidad para apoyar el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Plantean eliminar el concepto de necesidades educativas especiales y sustituirlo por el de barreras para el aprendizaje y la

participación. Esta aproximación está representada por Ainscow, Booth y Dyson (2006) y Ainscow (2001).

Consideramos que también la postura de Ainscow y Miles (2008) entra en la aproximación radical, de hecho ellos plantean que para ser inclusivos en la educación es cuestión de tres principios que suponen:

- a) El proceso por el cual la participación de los estudiantes en los currículos, cultura y comunidades de escuelas locales aumenta y su exclusión disminuye.
- b) La reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas con objeto de que respondan a la diversidad de los estudiantes en su localidad.
- c) La presencia, la participación y los resultados escolares de todos los estudiantes vulnerables a las presiones excluyentes, no sólo de los disminuidos o de los que se catalogan como alumnos con necesidades educativas especiales

Consideramos que las aproximaciones propuestas por García, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodríguez (2013) referentes al desarrollo de la educación inclusiva son correctas. Si se está de acuerdo en que la inclusión es un proceso que tiene muchos componentes, podemos entender que esas posturas moderadas forman parte del mismo, ya que identifica y acepta que, para conseguir una plena inclusión educativa, tienen que darse diversos pasos consecutivos, tal vez pequeños, pero siempre seguros, sin pausa, y continuos.

Además se entiende que un cambio no puede ser rápido y radical, sobre todo en aquellos países en donde las economías, políticas y culturas no han reconocido el derecho a la educación de todos, o en aquellos, en los que su economía es tan deficiente que tienen otras prioridades, como la salud y la alimentación. Sin embargo aun en los países desarrollados el poder alcanzar una educación inclusiva implica llevar a cabo un gran número de acciones mencionadas para conseguirla.

Uno de los principales y más urgentes aspectos en los que se debe incidir es la cultura que exista en cada país. Por ello a continuación se presentará una aproximación a las diversas concepciones de cultura y su relación con la inclusión educativa.

1.2. Cultura

Uno de los elementos claves en la inclusión educativa se refiere a la cultura, este término, tan coloquial y común para algunos, ha sido motivo de controversia y confusión en relación con su definición debido a que abarca diferentes actitudes, actividades y participantes, sin embargo es fundamental cuando se hace referencia a la inclusión en general y particularmente la inclusión educativa, motivo de estudio del presente escrito.

Pero ¿qué es cultura?, algunos autores (Hartasánchez, 2002; Ossa, 2008; Ossa, Castro, Castañeda & Castro 2014) retoman la definición que se hace desde el ámbito organizacional y por lo tanto consideran a la escuela como una empresa. De esta manera la cultura es entendida como “el conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos por todos los miembros de un equipo o grupo humano, que le proporcionan la cohesión necesaria para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes” (Hartasánchez, 2002, p.1).

Por su parte Booth y Aiscow (2002) desde el ámbito escolar mencionan que la cultura se refiere “al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes y los miembros del Consejo Escolar y las familias” (p.18) y proponen que, para que se desarrolle una cultura inclusiva, es necesario la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que toda persona sea tomada en cuenta y se promuevan valores inclusivos.

Ambas concepciones no son excluyentes sino más bien podrían ser complementarias ya en que en la primera quedan explícitos los aspectos a considerar para identificar a la cultura y en la segunda se mencionan los actores en el ámbito escolar.

De tal manera que, si hablamos de cultura inclusiva escolar, podríamos entender que se refiere al conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos por el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que le proporcionan la cohesión necesaria a la escuela para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes.

La cultura escolar, de acuerdo con García y Aldana (2010) es posible identificarla a través de la observación detallada de lo que ocurre en la escuela, los

diálogos con los de docentes, las prácticas del aula, las vivencias de los alumnos, las expectativas y dificultades de los padres, así como la observación de los niveles de gestión, organización y liderazgo. Con otra perspectiva Ossa, Castro, Castañeda y Castro (2014) señalan que las normas, ideas y valores se pueden manifestar en dos dimensiones: la abstracta referida a fundamentos conceptuales intangibles, como los valores e ideologías que comparten las personas, y la dimensión concreta o manifiesta, que se relaciona con productos objetivos como el currículo, lenguaje y las instalaciones. Lo cierto es que existen diferentes formas o tipos de culturas, que se han clasificado con el propósito de estudiarlas. Algunos retoman modelos de organización de las instituciones y las denominan como cultura de la burocracia racional, burocracia profesional y adhocracia (MacKinnon & Brown, 1994). Según estos autores la adhocracia favorece los procesos de educación inclusiva al identificar que es en ésta cultura en donde se confía en el profesionalismo de sus empleados, se evitan procedimientos estandarizados, se fomenta la adaptación de recursos a cada situación, se comparten conocimientos y se crean soluciones colaborativamente.

Por su parte Hopkins, Ainscow y West (1994, como se citó en Lobato & Ortiz, 2001) diseñaron una clasificación de análisis para identificar la cultura escolar, basándose en dos dimensiones: eficacia de los resultados y dinamismo de sus procesos. Al combinarlas resultaron cuatro tipos de culturas que denominaron: “errante”, volcada en procesos de innovación y cambio pero sin objetivos; “paralizada”, condiciones pobres, profesores que trabajan de manera aislada y expectativas bajas; “paseante”, estable y tradicional que intenta alcanzar logros pero evitando innovaciones y “en marcha”, escuela que ha alcanzado el equilibrio entre estabilidad y cambio e impulsa procesos de transformación.

Por su parte Sarasola (2004) menciona dos tipos de cultura en las organizaciones educativas: la cultura transformacional y la transaccional. En la primera se caracteriza por incluir un liderazgo centrado en el logro de los objetivos que busca promover y apoyar las innovaciones, así como discutir temas que abran las posibilidades al cambio. En la cultura transaccional todo está relacionado contractualmente, destacan los rasgos de individualismo, los compromisos son a corto plazo y con recompensas directas al logro de metas.

Independientemente de la clasificación que se quiera tomar para estudiar la cultura, es importante enfatizar que la cultura influye en las relaciones interpersonales y

grupales, permitiendo así que se promueva la colaboración y participación de todos, es decir, actúa como mediadora entre el conocimiento individual y el de la organización (Ossa, et al., 2014). También influye en la gestión y administración escolar ya que, dependiendo de los intereses y filosofía que se tenga, será la forma en que se dirija la institución y se asignen recursos a la misma, y por supuesto, determina la no discriminación de personas, así como la aceptación de la diferencia tanto del personal como de los estudiantes y padres de familia. De esta manera la cultura puede ser capaz de promover e incorporar valores y objetivos que se encuentren en las políticas educativas internacionales, además de generar herramientas para alcanzarlos e inculcarlos.

En el caso de la cultura escolar los actores son todos los miembros que se encuentran en ella: directivos, profesores, alumnos, profesionales de apoyo, personal administrativo y de intendencia, los padres de familia y hasta la comunidad de los alrededores; todos conforman la institución y a través de ellos se va formando la cultura de esa escuela, de tal manera que el conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores de cada uno irá formando el ambiente escolar en donde trabajan y por ende la cultura.

Un aspecto más que vale la pena resaltar es que la cultura no es estática, es más bien dinámica, cambia y se nutre de todos los participantes en ella, de tal manera que se puede afirmar que las acciones, creencias y valores de todos tienen un impacto multidireccional en cada uno, creándose redes de comunicación que pueden influirse entre ellas y por lo tanto cambiar.

En el caso de la inclusión educativa se considera que la cultura es una de las partes fundamentales y que en consecuencia, se debe identificar y trabajar en primera instancia por cualquier centro escolar que tenga interés en considerarse inclusivo. La escuela debe ser considerada como una estructura social que responde a características de los diferentes contextos que la conforman (Ossa, et al., 2014) y debe responder a la imperiosa necesidad social de proporcionar educación a todos los alumnos que la soliciten en un ambiente donde prevalezcan prácticas organizativas, de enseñanza y de gestión solidaria, cooperativa y respetuosa con la diversidad (López, 2013), formando una nueva cultura escolar donde la interacción y la colaboración pongan de manifiesto un clima de aceptación del otro, respetando las particularidades de cada uno.

Diferentes estudios han tratado de identificar el tipo de cultura que tienen algunas escuelas consideradas como inclusivas para identificar qué es lo que debe

hacerse. Sobresale la investigación de Dyson, Howes y Roberts (2002) quienes analizan la eficacia de las medidas escolares de promoción de la inclusión y la participación de los alumnos en la cultura, los planes de estudio y las comunidades de su escuela. Los resultados revelaron que existe una evidencia empírica sobre la relación entre las acciones de la escuela y la participación de todos los estudiantes. En resumen sus hallazgos fueron que en las escuelas caracterizadas por una cultura inclusiva existió un consenso entre los adultos en relación con los valores de respeto a la diferencia y la voluntad de ofrecer a todos los alumnos oportunidades de aprendizaje, así como un alto nivel de colaboración y resolución de problemas conjuntos; las formas de organización y prácticas de enseñanza fueron consideradas como participativas; la dirección estaba comprometida con los valores de inclusión y animaba a las personas a participar en las funciones de liderazgo y mantenían buenas relaciones con los padres y la comunidad.

Concluyen recomendando que es necesario para que una escuela sea inclusiva el que se vaya construyendo un consenso en torno a los valores inclusivos en toda la comunidad escolar; proponen que los directores sean seleccionados y entrenados de acuerdo con los valores inclusivos y con su capacidad de dirigir en forma participativa; así mismo señalan que la políticas gubernamentales deben apoyar a la escuela y su dirección. Mencionan algunos principios generales para la organización escolar y la práctica docente, recomendando la eliminación de las barreras de aprendizaje entre los diferentes grupos de estudiantes y el personal; el desmantelamiento de programas, servicio y especialidades aisladas; el desarrollo de enfoques pedagógicos que permitan a los alumnos aprender juntos; y el establecimiento de relaciones con los padres y la comunidad basada en los valores de la inclusión.

Un estudio más en el que se evidencia la relación entre la cultura escolar y la inclusión es el realizado por Ortiz y Lobato (2003) quienes enfatizan que, para que un centro escolar tenga posibilidades de transformarse, es esencial crear un ambiente de relación positiva entre el profesorado, así como buenos niveles de comunicación, una administración que apoye al profesorado y un líder pro-activo y con una filosofía inclusiva.

Más recientemente Escobedo, Sales y Fernández (2012) analizan algunos elementos de la cultura escolar que pueden incidir en un cambio hacia la inclusión educativa, mencionando los siguientes: valores compartidos, altas expectativas, comunicación, liderazgo y colaboración. Los valores deben estar en consonancia con

las acciones que se van a realizar; además es necesario creer en la potencialidad de todas las personas para que la escuela pueda ser de todos y en ésta se permita la comunicación, dando valor a los argumentos para llegar a proyectos compartidos, siempre bajo un liderazgo activo, propositivo y con filosofía inclusiva que promueva la colaboración y participación, destinando tiempos para la reflexión e innovación.

La opinión de los alumnos respecto a la cultura escolar que viven fue evaluada por Hdz-Burgos y López (2014), en su estudio realizado con menores de 32 escuelas primarias en México a través de una versión adaptada del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2002), en el que valoró la dimensión “crear culturas inclusivas”. Los resultados, aunque no muy explícitos, nos permiten apreciar las respuestas en cada una de las preguntas diseñadas para identificar su opinión sobre la cultura que se encuentra presente en su escuela y es claro que el instrumento permite hacer un sondeo sobre el tema de interés, y sobre todo, queda explícito que los alumnos pueden participar y expresar sus opiniones y su sentir de tal manera que son una parte muy importante a tomar en cuenta, si el interés es formar una escuela inclusiva.

Con base en lo anterior se puede afirmar que, para que se manifieste una inclusión educativa es necesario desarrollar sistemas y escenarios que respondan a la diversidad y en donde se valoren a todas las personas. Además se reconoce que en cada centro escolar se puede manifestar la inclusión de manera diferente, y por lo tanto, la cultura será particular en cada uno y se deberán ir incorporando los valores inclusivos que se vayan determinando por parte de toda la comunidad educativa (Ainscow & Miles, 2008; Muntaner, 2010). La cultura inclusiva debe ser el “telón de todas las posibilidades educativas construidas y por construir para atender las diferencias individuales de aprendizaje de todos los alumnos” (Loaisa, 2011, p. 174).

Vale la pena mencionar cuáles serían esos valores inclusivos, de acuerdo con Booth (2006) son ocho: igualdad, derechos, participación, aprendizaje, comunidad, respecto a la diversidad, confianza y sustentabilidad, además de las cualidades de compasión, honestidad, coraje y alegría. Sin embargo como lo menciona Escobedo, Sales y Fernández, (2012) antes de pensar en la escuela que queremos se debe “tomar conciencia sobre la escuela que tenemos” (p. 167). Esto implicaría no solo identificar qué valores se tienen y fomentan, sería indispensable poder tener un mapa de todo lo que implica tanto la cultura escolar como las políticas y las prácticas.

Con el propósito de dar un contexto al tema central de la tesis se presentan a continuación los antecedentes históricos sobre el desarrollo de la educación especial en México hasta la inclusión educativa.

1.3. Inclusión en México

Para que el lector tenga un panorama general del país, en primera instancia se presentan datos demográficos y del sistema educativo que dan contexto y pueden ayudar a entender el tipo de cultura que se tiene en el país.

El Estado Mexicano tiene, entre uno de sus principales compromisos, el de garantizar el derecho a la educación de calidad a niños y jóvenes, de acuerdo con lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2014, 07 de junio) y en la Ley General de Educación (LGE, 2013, 11 de septiembre).

Para tener una idea de la magnitud de la población a la que debe enfocarse el Sistema Educativo Nacional (SEN) se mencionarán algunos de los datos obtenidos en el Censo de Población y Vivienda 2010. A esa fecha, existían un poco más de 112 millones de personas (57 464 459 mujeres y 54 858 298 hombres), de las cuales 33 millones tenían entre 3 y 17 años de edad, es decir el 29.5% de la población total (INEGI, 2011).

Un dato que revela la diversidad de las condiciones del país es que 24 millones de la población total habitaba en localidades de menos de 2 500 habitantes, lo que equivale al 21.4%. Además el 6.6% eran hablantes de lengua indígena y en cifras más recientes se identificó que el 22.7% habitaba en localidades de alta y muy alta marginación (CONAPO, 2012).

Estas características de la población han determinado la estructura y el volumen del sistema educativo mexicano, que ha sido considerado como uno de los más grandes y complejos de Latinoamérica (OECD/CER, 2005).

1.3.1. Estructura del Sistema Educativo Nacional

La Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y los Estados son las instancias responsables de la planeación y evaluación del Sistema Educativo Nacional (SEN) y se encargan de integrar las estadísticas básicas de la situación y los avances en la prestación de los servicios educativos.

El sistema educativo del país se rige por la Ley General de Educación (2013, 11 de septiembre, art. 46) y en ella se reconocen tres modalidades de oferta educativa: escolarizada, no escolarizada y mixta.

Modalidad escolarizada.

La educación escolarizada se conforma de tres tipos de educación: básica, media superior y superior. A su vez, en cada uno hay varios niveles de enseñanza y diferentes tipos de servicios. En la educación media superior y superior se denomina modelo educativo en lugar de tipo de servicio, como se hace en la educación básica. Vale la pena señalar que esta clasificación es la que se utiliza a nivel gubernamental se utiliza. En la tabla 1 se puede apreciar la edad normativa en la cual se debe cursar, así como la duración en años contemplada para concluir cada una.

Educación Básica.

De acuerdo con la Constitución Política, a partir del año 2008 se considera obligatoria la educación básica en sus tres niveles. Este tipo educativo está estructurado para que se curse de manera regular entre los 3 y 14 años de edad.

Para atender las características lingüísticas y culturales de la población indígena del país, así como de la población rural dispersa y de los grupos migrantes, la Ley establece que el Estado debe realizar las adaptaciones necesarias para brindar acceso a cada uno de estos grupos por medio de distintos tipos de servicios: general, indígena y comunitario.

El tipo de servicio general es proporcionado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobiernos de los Estados, así como por los particulares. El servicio indígena lo brinda la SEP por medio de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), está dirigido a las diversas poblaciones indígenas en el país y la educación es impartida por profesores con conocimiento de la lengua indígena que se habla en cada lugar. Vale la pena mencionar que esta condición no siempre se cumple.

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

El servicio comunitario depende del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), quien proporciona la educación en comunidades rurales de menos de 500 habitantes. Se atienden, preferentemente, localidades que registran altos niveles de marginación o rezago social.

Tabla 1
Sistema Educativo Nacional, escolarizado en México

TIPO EDUCATIVO	NIVEL EDUCATIVO	TIPO DE SERVICIO	EDAD NORMATIVA	DURACIÓN EN AÑOS
Educación Básica	Preescolar	General	3 a 5	3
		Indígena		
		Comunitario		
	Primaria	General	6 a 11	6
		Indígena		
		Comunitario		
	Secundaria	General	12 a 14	3
		Técnica		
		Telesecundaria		
Comunitaria				
Para Trabajadores		--		
MODELO EDUCATIVO				
Educación Media Superior	Bachillerato o equivalente.	Bachillerato general	15 a 17	2 a 5
		Bachillerato Tecnológico		
		Profesional Técnico		
Educación Superior	Técnico superior universitario	--	--	--
	Licenciatura	Educación universitaria y tecnológica	--	--
	Posgrado	Especialidad	--	--
		Maestría		
		Doctorado		

Fuente: INEE, con base en la Ley General de Educación (2014, 11 de septiembre).

En relación con la educación secundaria, el tipo de servicio general depende de la SEP. El servicio comunitario está dirigido a menores egresados de la primaria comunitaria o de localidades de menos de 100 habitantes que registran altos niveles de marginación. En las secundarias técnicas, se ofrece una educación tecnológica básica, además del currículo general, que permite al estudiante participar productivamente en el desarrollo del país y que desean incorporarse inmediatamente al mundo laboral.

Para atender a la población que no tiene acceso a las escuelas secundarias generales o técnicas se crearon las telesecundarias, en donde se hace uso de medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital y videos), principalmente en comunidades rurales o de alta marginación. La secundaria para trabajadores está dirigida a mayores de 15 años de edad y se imparten en el turno nocturno, generalmente, en las instalaciones de las secundarias generales.

Educación media superior

Comprende el nivel de bachillerato o sus equivalentes, la edad típica de los estudiantes es entre los 15 y 17 años. A partir del año 2012 se firmó el decreto por el que se declara la obligatoriedad de este tipo educativo, lo cual se hará de forma gradual y se busca lograr la cobertura total en el ciclo 2021/2022 (DOF, 2012, 12 de noviembre).

La educación media superior está constituida por tres grandes modelos educativos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. El general forma a los jóvenes en diferentes disciplinas y ciencias para posteriormente cursar estudios de tipo superior. El Tecnológico tiene dos propósitos: preparar a los estudiantes para ingresar a la educación superior, así como prepararlos para que tengan opciones de participación laboral en actividades agropecuarias, pesqueras, forestales, industriales y de servicios. La educación profesional técnica tiene como objetivo principal la formación para el trabajo técnico, por lo que los programas son de carácter terminal, en su mayoría (INEE, 2013).

Educación superior

Es el tercer tipo educativo del SEN y en él se forman profesionales en todas las ramas del conocimiento; está compuesto por tres niveles: técnico superior universitario, licenciatura y posgrado.

El nivel técnico superior forma profesionales técnicamente capacitados para el trabajo en una disciplina específica. Sus programas son de dos años y no alcanza el nivel de licenciatura.

La licenciatura forma profesionales en las diversas áreas del conocimiento con programas de estudio de cuatro años o más. Para cursar el posgrado se requiere haber acreditado la licenciatura y se imparte en las modalidades de especialidad, maestría y doctorado.

Modalidad no escolarizada.

La modalidad no escolarizada incluye un conjunto de servicios educativos destinados a poblaciones con características específicas que requieren de una atención diferente, especializada o flexible. También se le denomina servicios extraescolares y comprende: la educación inicial, la educación especial, los sistemas abiertos o semi-escolarizados, la educación para adultos y la educación extraescolar indígena (INEE, 2014).

En la tabla 2 se puede apreciar los tipos de servicio y los niveles que abarca el sistema educativo extraescolar.

Educación inicial.

La educación inicial atiende a niños menores de seis años, con el propósito de favorecer el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social; incluye la orientación a padres de familia. En el nivel de lactantes se reciben desde los 43 días de nacidos hasta los tres años y en maternal de tres a seis años.

Educación especial.

La educación especial es el conjunto de servicios, programas, orientación y recursos educativos puestos a disposición de las personas con discapacidad para favorecer su desarrollo integral y facilitar la adquisición de habilidades y destrezas que los capaciten para lograr los fines de la educación. Así mismo se encuentra diseñada para brindar atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes y aquellos que son considerados sin discapacidad, pero que presentan problemas de conducta, aprendizaje, lenguaje y autismo.

Tabla 2
Sistema Educativo Nacional extraescolar en México

MODALIDAD EDUCATIVA	TIPO DE SERVICIO	
Educación abierta, no escolarizada y /o semiescolarizada	Educación inicial	Lactantes (CENDI) Maternales (CENDI) Vía padres capacitados Con discapacidad ¹
	Educación especial	Aptitudes sobresalientes Sin discapacidad ²
	Sistema abierto o semi-escolarizado	Bachillerato Profesional Técnico Licenciatura y posgrado Alfabetización Educación Básica
	Educación para adultos	Capacitación no formal para el trabajo Misiones culturales
	Educación extraescolar indígena	
	Formación para el trabajo	

¹ Incluye deficiencia mental, trastornos visuales, trastornos de audición e impedimentos motores.

² Incluye problemas de conducta, aprendizaje, lenguaje, autismo e intervención temprana.

Fuente: INEE, con base en la Ley General de Educación (2013, 11 de septiembre) y Primer Informe de Labores 2012-2013. Anexo estadístico (2013).

Sistemas abiertos y semiescolarizados.

Estos servicios ofrecen opciones a distancia para realizar estudios de bachillerato, profesional técnico y educación superior. Son dirigidos para las personas que no pueden seguir el programa de estudio presencial en la modalidad escolarizado.

Educación para adultos.

La educación para adultos, dirigida a personas mayores de 15 años que no hayan concluido o cursado la educación básica, comprende alfabetización, primaria, secundaria y formación para el trabajo.

Educación extraescolar indígena.

En la educación extraescolar indígena se atiende a personas con características lingüísticas distintas a las de la población mayoritaria nacional que no pueden seguir planes de estudio de la modalidad escolarizada.

Adicionalmente, todas las modalidades, los tipos educativos, los niveles y los tipos de servicio descritos anteriormente se pueden ofrecer de forma pública o privada. Esta característica se identifica como la sostenibilidad, en donde la privada se refiere a instituciones sin apoyo económico del gobierno y en donde los padres de familia o tutores dan aportaciones económicas mensuales para que sus hijos reciban educación. En la sostenibilidad pública es el gobierno el encargado de proporcionar todos los recursos para que la población reciba educación.

1.3.1.1. Dimensión del Sistema Educativo Nacional.

La matrícula escolarizada total del Sistema Educativo Nacional (SEN) para el ciclo escolar 2013-2014 fue de 35, 745,871 alumnos, lo que equivale al 30.2% de la población total del país de 2013 (SEP, 2014d).

La población atendida en la educación básica se conformó por el 72.6%; la educación media superior representa el 13.1% de la matrícula total. La educación superior, con 3, 4 millones de alumnos, abarca, el 9.5% y la capacitación para el trabajo cubren el restante 4.8%. Como se puede apreciar la demanda actual es en la educación básica, pero el país debe considerar el incremento que se avecina en la educación media superior y superior para poder dar la cobertura necesaria y sobre todo una educación de calidad a todos los menores que la requerirán en años futuros.

La cobertura casi universal (98%) se ha alcanzado en el nivel de primaria entre los niños de 6 a 11 años. En secundaria (de 12 a 14 años), se reduce a 93.3%; en preescolar la cifra llega al 73% entre menores de 3 a 5 años, resultado similar al del nivel media superior 71%, pero cae dramáticamente entre los jóvenes de 18 a 24 años obteniendo un 32% (INEE, 2014).

La tabla 3 muestra la cantidad de alumnos, docentes y escuelas por nivel educativo con el propósito de que el lector pueda tener un panorama general de la dimensión que se tiene el Sistema Educativo Nacional. Se presentan los datos de los tres

niveles de la educación básica por considerarlos de importancia como referencia para el trabajo de la presente tesis, al igual que los resultados obtenidos respecto a la educación especial, mismos que se muestran en la parte final de la tabla (SEP, 2014d; INEE, 2014).

Tabla 3
Número de alumnos, docentes y escuelas por tipo educativo del Sistema Educativo Nacional de México

Tipo educativo	Nivel	Alumnos	Docentes	Escuelas
Educación básica	Preescolar	4,786,956	227,356	91,141
	Primaria	14,580,379	573,238	99,140
	Secundaria	6,571,858	400,923	37,924
	Total	25,939,193	1,201,517	198,205
Media superior		4,682,336	381,622	17,245
Superior		3,419,391	349,193	6,922
Capacitación para el trabajo		1,704,951	43,399	6,029
Total		35,745,871	1,975,731	228,401
Educación especial*		546,521	62,571	5,898

Nota: * Servicio adicional que otorga el Estado a su población.

Fuente: SEP (2014d). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras, ciclo 2013-2014.

Considerando la complejidad del sistema educativo nacional y con la intención de explicitar la población que se atiende en sus diferentes tipos de servicios, se presenta a continuación la tabla 4 en relación con la educación básica escolarizada. Vale la pena recordar que el servicio indígena está dirigido a ésta población y es impartido por profesores con conocimientos de la lengua que se habla en el lugar (lo que no se cumple en la mayor partes de las escuelas) y el servicio comunitario se proporciona en comunidades rurales de menos de 500 habitantes con altos niveles de marginación y rezago social (INEE, 2014).

Esta información se muestra tomando en cuenta que la inclusión educativa implicaría a toda la población de un país. En virtud de que en México existe diferenciación entre los servicios educativos que se proporcionan es que los datos resultan relevantes.

Tabla 4

Educación Básica del Sistema Educativo Nacional de México. Número y porcentaje de alumnos, docentes y escuelas en cada tipo de servicio y nivel educativo.

Nivel educativo	Tipo de servicio	Alumnos		Docentes		Escuelas	
		(Absolutos)	(%)	(Absolutos)	(%)	(Absolutos)	(%)
Preescolar	General	4 190 749	88.0	188 700	83.5	61 376	67.3
	Indígena	407 346	8.6	18 220	8.1	9 673	10.6
	Comunitario	163 371	3.4	19 143	8.5	20 166	22.1
	Total	4 761 466	100	226 063	100	91 215	100
Primaria	General	13 828 494	93.5	526 404	91.5	77 884	78.5
	Indígena	847 519	5.7	36 588	6.4	10 113	10.2
	Comunitario	13 393	0.8	12 345	2.1	11 231	11.3
	Total	14 789 406	100	575 337	100	99 228	100
Secundaria	General	3 187 458	50.3	219 717	55.6	11 473	30.8
	Técnica	1 773 320	28.0	98 423	24.9	4 614	12.4
	Telesecundaria	1 318 801	20.8	69 969	17.7	18 352	49.3
	Trabajadores	28 489	0.4	3 708	0.9	289	0.8
	Comunitaria	32 164	0.5	3 130	0.8	2 494	6.7
	Total	6 340 232	100	394 947	100	37 222	100

Fuente: INEE (2014). Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior.

El tipo de servicio que predomina en los tres niveles de la educación básica es el general. Las escuelas comunitarias surgieron como un servicio emergente para ofrecer educación a pequeñas comunidades rurales. El servicio indígena se ofrece a poblaciones en donde se ubican poblaciones que no hablan el castellano y se trata de proporcionarles educación en su lengua. En los dos últimos servicios se atiende a niños que residen en localidades de alta y muy alta marginación con poblaciones de menos de 100 habitantes; se distinguen por su organización pedagógica multigrado, es decir, los docentes imparten todos los grados escolares.

1.3.1.2. Indicadores económicos asignados a la educación.

En relación con los recursos económicos destinados a la educación, México se caracteriza por ser uno de los que mayor porcentaje asigna, en comparación con los países miembros de la OCDE (ver tabla 5).

Tabla 5
Indicadores económicos en educación de diferentes países

Indicador	México	Brasil	Chile	E.U.A.	Finlandia
Gasto en educación % del gasto público total	19.4%	18.1%	17.5%	12.7%	12.3%
Gasto público en educación como % de PIB	5.2%	5.8%	4.2%	5.4%	6.8%
Gasto público por estudiante como % del PIB per cápita	18.0%	--	15.7%	21.2%	29.8%

Fuente: Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), 2014. Programa Interdisciplinario sobre Prácticas Educativas.

Los datos respecto a la educación especial no son claros, se engloban en el rubro de otros servicios educativos y en el año 2014 se asignó el 0.19% del PIB, de acuerdo con el presupuesto público federal para la función educación 2013-2014 (Reyes, 2014).

1.3.1.3. Indicadores de la discapacidad en México.

La discapacidad en México se identifica a través de los Censos que se llevan a cabo en el país cada 10 años. A partir del Censo realizado en el 2010 se tomó en cuenta la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) y se consideró aquella población que tiene dificultad física o mental que, sin ser totales, pueden afectar su funcionamiento en la vida cotidiana.

De acuerdo con los resultados, 5,739, 270 personas en el país declararon tener alguna dificultad para realizar al menos una de las siete actividades evaluadas, con lo que se consideraron personas con discapacidad. Dichas actividades son: caminar o moverse; ver (aun usando lentes); hablar y comunicarse; escuchar (aun usando aparato auditivo); atender al cuidado personal; poner atención o aprender; limitación mental (INEGI, 2011). Cifra que representa el 5.1% de la población total, de éstas únicamente se ofreció un servicio educativo a 546, 521 personas, es decir al 9.5% de las personas identificadas con discapacidad.

Los resultados se muestran en la tabla 6 de acuerdo a la dificultad, el género y por grupo de edad. La población con discapacidad está conformada principalmente por adultos mayores (60 años y más) y adultos (de 30 a 59 años). El 81% de las personas que reportó tener alguna dificultad tiene más de 30 años.

Como se puede apreciar, la edad juega un papel importante en la distribución de los tipos de discapacidad. Los datos muestran que en la población de niños y jóvenes, las dificultades para hablar y comunicarse; poner atención, y la limitación mental son más altas que en la población de mayor edad. Sin embargo, como podría esperarse o suponerse, en el caso de los adultos las limitaciones para caminar o moverse; ver y escuchar son mayores que en los niños. Hecho que es importante tomar en cuenta ya que las estadísticas así contempladas planean un panorama sesgado de la realidad.

Con este panorama general sobre la estructura en indicadores del Sistema Educativo Nacional de México, a continuación se presenta un recorrido histórico de la educación especial hasta la época actual.

Tabla 6

Distribución porcentual de la población en México con discapacidad por tipo de dificultad, género y grupo de edad 2010

Dificultad	Total Hombres	Total Mujeres	Niños	Jóvenes	Adultos	Adultos mayores
Caminar moverse	54.3	62.2	29.5	33.7	54.5	71.4
Ver	26.7	27.7	17.8	23.5	28.9	28.0
Escuchar	13.3	11.0	7.4	8.6	8.0	16.5
Mental	9.8	7.4	19.3	23.8	9.9	2.5
Hablar o comunicarse	9.7	7.0	28.3	18.0	6.5	3.8
Atender el cuidado personal	5.1	5.9	7.3	5.2	3.7	6.4
Poner atención o aprender	4.8	4.0	15.9	9.3	2.9	2.3

Nota: Hay casos en los que la persona presenta más de una dificultad

Edades: Niños (0 a 14 años), Jóvenes (15 a 29 años), Adultos, (30 a 59 años y Adultos mayores (60 y más años).

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010

1.3.2. Breve historia de la educación especial en México.

La historia de la educación especial en México nos llevará a identificar cómo se han dado los cambios en la educación de las personas con discapacidad y por lo tanto el camino que se ha seguido hacia tratar de alcanzar la inclusión educativa.

No pretende ser una exposición exhaustiva sino más bien retomar los aspectos más relevantes hasta llegar al momento actual, a fin de presentar el panorama de los antecedentes que se han producido y explican el actual estado de la inclusión educativa.

Diferentes autores la dividen en etapas o periodos históricos que van de tres a cinco, dependiendo del año de la revisión que se haga. En la mayoría se consideran tres grandes fases o etapas: asistencial, integración e inclusión (Filio & Xicohténcatl, 2011; Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo & Rivera, 2003).

1.3.2.1. Etapa asistencial.

Los antecedentes de la educación especial en México se remontan a la segunda mitad del siglo XIX cuando se crearon escuelas para sordos (1867) y ciegos (1870). En 1915 se fundó la primera escuela para atender niños con deficiencia mental y posteriormente se diversificó la atención a niños y jóvenes con diferentes discapacidades, sobre todo por medio de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela de Orientación para Varones y Niñas y la Oficina de Coordinación de Educación Especial.

Después de la Primera Guerra Mundial, en 1924 se lleva a cabo el Primer Congreso Mexicano del Niño, en el cual se propone educar a los niños deficientes y anormales de diversos tipos en clases anexas especiales bajo el cuidado de maestros especializados.

Así, durante más de medio siglo se mantuvo una connotación médica en la cual se identificaba a los niños como “anormales” y su tratamiento se proporcionaba a través de una higiene escolar (podría ser el equivalente a servicios especiales) que implicaba sacarlos del aula regular (si estaban incorporados a alguna) para integrarlos a un grupo social equivalente en términos de desarrollo físico y mental, más que por edad cronológica.

En 1925 se crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene, que tuvo como propósito generar conocimientos acerca de la población preescolar urbana, así como normas para evaluar el desarrollo físico y mental de los niños. Estuvo a cargo del Dr. Lauro Aguirre, quien divide el departamento en tres áreas principales: previsión social, orientación profesional y escuelas especiales.

La protección hacia los deficientes mentales (considerados así en ese entonces) y a los menores infractores quedó señalada en la Ley Orgánica de Educación en el año 1935 (reformada en 1940). Ese mismo año se creó el Instituto Médico Pedagógico para atender a niños deficientes mentales profundos, en donde además se ofrecían cursos para maestros especialistas en la educación de débiles mentales, ciegos y sordomudos; atención a niños con trastornos emocionales, problemas de bajo rendimiento y se contaba con un centro de salud para los padres, maestros y alumnos.

Con las reformas de la Ley Orgánica de Educación en 1940 queda explícita la necesidad de formar profesionales y es así que en 1943 se crea la Escuela Normal de

Especialización, que tenía por objeto formar profesores especialistas. De esta manera las décadas de los cuarenta y cincuenta se caracterizan por una secuencia de apertura de instituciones similares en todo el país.

Con estas medidas se fue desplazando poco a poco a los médicos por los nuevos profesionales formados en dichas instituciones, sin embargo fueron los médicos los fundadores de Clínicas para atender los problemas de lenguaje, habla y audición, como la de ortolalia.

Para atender problemas de rehabilitación, la Secretaría de Salubridad y Asistencia crea en 1953 la Dirección General de Rehabilitación abriendo varios centros en todo el país y en donde el tratamiento estaba dirigido principalmente a pacientes lesionados del aparato locomotor.

En la década de 1960 a 1970 se caracteriza por la creación del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, lo que impulsa la seguridad social en el país. En 1961 se crea el Instituto Nacional para la Protección a la Infancia (INPI) y en 1968 se constituye la Institución Mexicana de Asistencia a la Niñez (IMAN), que posteriormente se transformó en el Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia, así como a la Institución Mexicana de Asistencia a la Niñez.

A finales de 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE) con el propósito de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, se prestó atención a las personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochenta los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los primeros funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a niños y jóvenes con discapacidad. También estaban comprendidos los grupos integrados para niños hipoacúsicos, que funcionaban en escuelas primarias regulares y otros grupos integrados para niños con deficiencia mental leve.

Los servicios complementarios prestaban apoyo a los alumnos inscritos en la educación básica general pero que presentaban dificultades de aprendizaje, lenguaje o conducta en los Centros Psicopedagógicos o en los Grupos Integrados (SEP, 2006).

Adicionalmente existían centros que ofrecían servicios de evaluación y canalización de los niños con alguna problemática en su desarrollo como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP).

1.3.2.2. Etapa de integración

Hasta este momento no había legalmente ningún acuerdo, decreto o ley que obligará a ofrecer educación a los niños con necesidades educativas especiales y no fue sino hasta 1993 que se reformó el artículo 3° de la Constitución y entró en vigor la nueva Ley General de Educación en donde el Estado se comprometía a proveer una educación equitativa para todos los niños, así como apoyos pedagógicos a grupos con requerimientos educativos específicos. Con lo cual se reorientaron los propósitos de los servicios de educación especial con la intención de combatir la discriminación, la segregación y la “etiquetación” y reconocer el derecho de las personas a la integración social y el derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo.

Una reforma más que se hizo fue en el artículo 41 de la Ley General de Educación en el cual se especifica que la “educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. ... Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular...” (DOF, 1993).

Se adoptó el concepto de necesidades educativas especiales, difundido ya en ese entonces por todo el mundo y posteriormente con la declaración de Salamanca, España, en 1994 se reafirma el principio de educación para todos y se propone que: a) los niños con necesidades educativas especiales, sea cual fuere su definición, queden integrados desde el principio en planes nacionales y locales, b) lograr que las escuelas estén abiertas a todos los niños y c) que las escuelas se conviertan en medios pedagógicos agradables y estimulantes.

A partir de esta declaración, en México se consideró que un niño con necesidades educativas especiales era aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el

currículo, por lo cual requiere que se incorpore a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos.

A partir de entonces se puso en marcha el Programa de Modernización de la Educación, rescatando el principio de la integración educativa, el cual se refiere a tres puntos, de acuerdo con García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000): 1) la posibilidad de que los niños con necesidades educativas especiales (n.e.e.) aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los niños sin n.e.e., 2) la necesidad de ofrecerles todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser satisfechas y 3) la importancia de que el niño y/o el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial, siempre y cuando éste se requiera.

Para que las personas con discapacidad pudieran acceder a un modelo educativo incluyente se requería de una reorientación, tanto de los servicios y centros de educación especial, como de las funciones y características de la escuela regular. Por lo tanto, se inició un proceso de transformación para que la educación especial se conformara como un servicio de apoyo a las escuelas de educación básica, en lugar de constituir un sistema educativo paralelo.

Como consecuencia de los cambios en la orientación de los servicios, se llevó a cabo una reorganización para realizar el trabajo educativo con los alumnos con necesidades educativas especiales:

- a) Transformación de las Escuelas de Educación Especial en Centros de Atención Múltiple (CAM) en donde se atenderían a los niños que no se han integrado debido a que sus trastornos son severos y quienes ofrecerían educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en los niveles de educación básica utilizando, con adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales.
- b) Los Grupos Integrados se reorientaron para ser Unidades de Servicio de Atención a la Educación Regular (USAER) encargadas de atender a todos los alumnos de las escuelas primarias que presentaran dificultades en el aprendizaje escolar, además de orientar y asesorar a los maestros regulares en los problemas que puedan tener con los niños, con los métodos de enseñanza o con la evaluación.

- c) Se crearon las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros.

Un avance más que se tuvo en estas fechas fue la elaboración y puesta en marcha del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación de las Personas con Discapacidad (CONVIVE) en el año 1995, el cual estuvo orientado a generar políticas transversales e interinstitucionales en diversos campos para transformar el modelo asistencial a un modelo social con la participación de y para personas con discapacidad.

Con el propósito de analizar las orientaciones pedagógicas que favorecían la atención de las necesidades educativas especiales y precisar las normas y condiciones para su desarrollo, la Secretaria de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación convocaron a la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad (1997), en donde se reiteró el compromiso constitucional de ofrecer educación básica para todos los niños, independientemente de su condición física o social; se reconoció que una de las condiciones necesarias para el éxito de la integración educativa es la actualización y formación de los maestros; en cuanto a los servicios operativos se recomendó reconocer a los USAER como una instancia estratégica para impulsar la integración escolar. Asimismo se reflexionó sobre la necesidad de mayores oportunidades para los jóvenes con discapacidad que egresan de la educación básica.

Del anterior análisis surgieron cuatro principios para guiar las acciones a favor de la atención educativa de los menores con necesidades educativas especial y que son: el principio de la justicia (entendida como equidad); vinculación de igualdad y diferencia; igualdad de oportunidades y el derecho de todos a la educación básica.

Un esfuerzo importante que se realizó para apoyar el proceso de integración educativa fue el proyecto de investigación e innovación “Integración Educativa” entre 1996 y 2002 en donde participaron alrededor de 700 escuelas de educación inicial y básica y de 400 servicios de educación especial. Teniendo como propósitos:

- Promover cambios en las prácticas del personal de educación regular y de educación especial.
- Propiciar un trabajo colaborativo entre ambos profesionales.
- Conformar escuelas integradoras que asumieran el compromiso de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Ofrecer una atención educativa adecuada a las necesidades de los alumnos.

En el proyecto se integraron aproximadamente 4,000 alumnos con necesidades educativas especiales y se actualizó a cerca de 18,000 profesionales de la educación, por medio del seminario de actualización para profesores de educación especial y regular.

Al comenzar el siglo XXI México reconoce que se han realizado esfuerzos para alcanzar una educación de calidad para todos, pero que existe un sector de la población que no accede a la educación básica o deserta de la misma a temprana edad, entre ellos encontramos a poblaciones indígenas, rurales aisladas, niños de la calle y población con alguna discapacidad.

Dado que el interés en la educación para todos ha sido fundamental en los últimos años, se estableció en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 un objetivo para alcanzar la justicia educativa y la equidad el cual fue: garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica.

En el Programa se reconocía, una vez más, la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades para atender a la población con discapacidad y planteó como estrategias de acción las siguientes: establecer el marco regulatorio que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país; garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que requieren de educación especial, y establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes.

Al inicio de la gestión del Presidente de México, Vicente Fox Quesada, se proporciona un gran impulso y apoyo a la integración educativas de las personas con necesidades educativas especiales, creando la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para las Personas con Discapacidad (ORPISPCD) en el año 2000 y en el 2001 forma el Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad (CODIS) integrado por los titulares de las Secretarías de Desarrollo Social, de Comunicaciones y Transportes, de Educación Pública, de Salud y del Trabajo y Previsión Social, así como del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.

El CODIS constituyó la instancia máxima para impulsar, orientar y vigilar que los programas sectoriales e institucionales a cargo de las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal encaucen sus esfuerzos y actividades hacia la atención y resolución de los problemas y necesidades de las personas con discapacidad en el marco de sus respectivas atribuciones y en coordinación con la Oficina de Representación de la Presidencia de la República a través de 10 subcomités de trabajo: accesibilidad, arte y cultura; deporte, economía, educación, familia y desarrollo; integración laboral, legislación y derechos humanos; salud y seguridad social, y sistema nacional sobre población con discapacidad. Se reconoce que para alcanzar la equidad de las personas con discapacidad en la sociedad se requiere un gran esfuerzo en el diseño y puesta en marcha de políticas públicas, así como la transformación de actitudes sociales.

El CODIS, el gobierno y la sociedad se comprometieron a realizar un esfuerzo conjunto para atender la discapacidad con un enfoque integral, considerando por igual y de manera interrelacionada la salud, la educación, la accesibilidad, la integración laboral y la atención con calidad a las personas con discapacidad.

A tres años de su constitución se publicó un informe detallado de los objetivos y acciones que cada uno de los subcomités realizó (Informe CODIS 2001-2003). Los logros más importantes fueron en relación con la salud, atención de calidad, educación, integración laboral, legislación y derechos humanos.

En este marco surge el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) como respuesta del gobierno federal a las demandas y propuestas ciudadanas en materia educativa.

El programa se elaboró en el 2002 y estuvo vigente hasta diciembre del 2013; fue financiado con recursos federales a través de la Secretaría de Educación Pública, se integró un equipo de especialistas, maestros y profesionales en educación especial para brindar asesoría técnica y pedagógica a los equipos técnicos estatales.

Este Programa fue producto de la participación de diversos sectores: autoridades educativas, profesionales de la educación especial, personal docente y directivo de la educación básica, organizaciones civiles e investigadores que se ocupan de este campo. Su elaboración fue coordinada por la Secretaría de Educación Pública y la Oficina de Representación de la Presidencia para la Promoción e Integración Social de Personas con Discapacidad en el 2002.

Se consideró a la integración educativa como el proceso que implica que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.

Para fortalecer el proceso de integración era necesario contar con la participación decidida de todas las autoridades educativas, especialmente de los responsables de la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, así como de los directores, maestros, padres de familia y personal de educación especial. Además se explicitó que la integración educativa no era una tarea exclusiva de educación especial sino de todos los involucrados y que por lo tanto deben compartir responsabilidades.

De acuerdo al Programa, la integración educativa consideró cuatro aspectos:

- a) La posibilidad de que los niños con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.
- b) Ofrecer a los niños con necesidades educativas especiales todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada niño.
- c) La importancia de que el niño, los padres y/o el maestro del grupo reciban el apoyo y la orientación necesaria del personal de educación especial.
- d) Que la escuela regular en su conjunto asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de los niños.

Señalando que las condiciones básicas para que la integración pueda ocurrir de manera efectiva eran:

- Sensibilizar y ofrecer información clara a la comunidad educativa en general.
- Actualizar al personal de las escuelas inicial, preescolar, primaria y secundaria para promover cambios en sus prácticas.
- Responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos que las presentan.
- Brindar a los alumnos con discapacidades apoyos técnicos y materiales necesarios.

El objetivo general del Programa fue: contribuir a que las escuelas mejoren las condiciones para el acceso, la permanencia, la participación y el logro de aprendizaje de los alumnos que presenten necesidades específicas y requieran de mayores apoyos educativos, mediante el fortalecimiento de la educación especial y otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.

Contempló además seis objetivos específicos y metas a seguir; para la operación del Programa la Subsecretaría de Educación Básica y Normal es la responsable de coordinar y dar seguimiento a las acciones, y las instancias educativas estatales fueron las encargadas de llevarlo a la práctica.

El Programa tomaba en cuenta dos servicios de apoyo, un servicio escolarizado y un servicio de orientación, con los cuales se complementaba y eran fundamentales para cumplir los objetivos, como se describe a continuación.

Servicios de apoyo

Estos servicios eran los encargados de apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas de educación inicial y básica. Estaban conformados tanto por maestros que apoyan el aprendizaje de los alumnos, como por especialistas en discapacidades. Los principales servicios eran los USAER y los CAPEP.

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) fue la instancia técnico-operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dichas unidades se encuentran integradas a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia. En el país existen 3,999 unidades (SEP, 2013)

Llevaban a cabo un tipo de atención individualizada dirigida a niños con necesidades educativas especiales en el aula de apoyo, sin mantener contacto con el personal de la escuela y los padres de familia. Adicionalmente brindaban asesoría general al personal docente y directivo para elaborar proyectos escolares de toda índole.

Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP).

Los CAPEP no fueron expresamente servicios de apoyo, pero dada su función los podríamos considerar así. El propósito de estos centros fue proporcionar servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de los jardines de niños oficiales que presenten problemas en su adaptación al proceso educativo, así como dar atención psicopedagógica a quienes muestren dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o en su desarrollo motriz.

Servicios escolarizados

Los servicios escolarizados estuvieron formados por los Centros de Atención Múltiple (CAM) y tuvieron la responsabilidad de escolarizar a los alumnos con alguna discapacidad que por distintas razones no lograban integrarse al sistema educativo regular.

Centros de Atención Múltiple (CAM).

En los CAM se trabajaba con los planes y programas de educación inicial, preescolar y primaria general, igual que en una escuela regular, aunque se trató de hacer las adaptaciones pertinentes a cada caso. A diferencia de algunos años antes en donde se llevaba un currículo paralelo y se atendía a los niños de acuerdo al área de atención que necesitaran, ahora se recibían a todos los menores.

Los problemas a los que se enfrentaban los CAM fueron muchos, principalmente la falta de capacitación y actualización del personal, ya que una mayoría de los esfuerzos se enfocaron a los USAER. Por esta razón la atención ofrecida fue de poca calidad y con muchas limitaciones en cuanto al material empleado, la pedagogía que se seguía, las formas de diagnóstico y tratamiento agravándose todo con la cantidad de los niños que demandaban el servicio.

Servicios de orientación

Unidades de Orientación al Público (UOP).

Las IOP fue el servicio de educación especial encargado de orientar a los padres de familia, a los maestros y a la comunidad en general en torno al proceso de integración educativa.

Las UOP fueron el servicio con una insuficiente precisión en sus funciones y surgieron con la reorientación de los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización

(COEC) y de los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE). A pesar de que podrían ser uno de los servicios prioritarios para la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales por la función específica y primordial que hacían, se desaprovechó los pocos centros que existían y además no se proporcionó el apoyo para un buen funcionamiento del mismo obteniendo nulos resultados.

Con relación a la salud, en esa época se puso en marcha el Programa de Acción para la Prevención y Rehabilitación de Discapacidades, PreveR-Dis, como parte del Programa Nacional de Salud 2001-2006. Sus objetivos generales fueron: a) atender la discapacidad como problema emergente de salud pública; b) impulsar y fortalecer el desarrollo de los programas de prevención y atención a la discapacidad mediante la participación de las instituciones de los tres niveles de gobierno y de la sociedad civil en general; y c) reducir la incidencia de las discapacidades, disminuir sus desventajas, mejorar su funcionamiento y facilitar su incorporación a la vida social.

En el área de integración laboral se celebraron convenios para impulsar el empleo con empresarios y se desarrolló el Programa Nacional de la bolsa de trabajo CHAMBA_PAR, quien reportó que desde el 2001 al 2003 se atendió a 7,497 personas con discapacidad, capacitó a 2,469 y colocó laboralmente a 1,365.

Con el propósito de brindar atención a las personas que no viven en zonas urbanas, se elaboró un Programa de Apoyo a Personas con Discapacidad en el Medio Rural, el cual se presentó formalmente en septiembre del 2003 y contemplaba una estrategia diferenciada y dirigida de atención integral, con enfoques de equidad y sustentabilidad para lograr la integración y participación de las personas con discapacidad.

Un hecho reconocido por las autoridades fueron las disparidades existentes en términos de calidad educativa y participación de todos los niños del país, principalmente entre los diferentes niveles de clase social, así como en las regiones (norte/sur, rurales y urbanas) por lo que en el 2002 se crea, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cuyo propósito sigue siendo el desarrollo de instrumentos y mecanismos para valorar la calidad de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior (Alcántara, 2007).

En octubre del 2004 se llevó a cabo el Seminario Educación Inclusiva en México: Diagnóstico Actual y Desafíos para el futuro, con la participación del Banco

Mundial y en el mismo año se inicia la Licenciatura en Educación Especial. Además, se establecen convenios con Francia, que incluía un proyecto para fomentar la cooperación en materia de educación especial, así como diversos cambios de especialistas, información, documentación y materiales para conocer las experiencias en relación con la integración educativa.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se inicio en el año 2004 para impulsar la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria a fin de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares de desempeño docente y gestión, por lo que requería, entre otras cosas, favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, en los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Otro evento singular fue el VI Encuentro Mundial de Educación Inicial y Especial se realizó en mayo del 2005 en la ciudad de Saltillo, México y en él 22 naciones analizaron experiencias educativas exitosas en beneficio de la integración educativa, se enfatizó el hecho de que el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE) daba seguimiento a siete mil escuelas de educación inicial y básica en el país, que integran en su población a alumnos con algún grado de discapacidad. El entonces director de la Secretaria de Educación Pública (SEP), Reyes Tamez Guerra informó que se habían realizado 11 reuniones nacionales y regionales de trabajo con los responsables de educación especial.

Un hecho importante lo constituyó la apertura del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) para que personas con alguna discapacidad reciban instrucción en sus instalaciones bajo el Programa Emprendedores con Discapacidad (ECODIS). El objetivo principal de dicho programa consistía en mejorar la calidad educativa de las personas con discapacidad a través de instrumentos técnicos y administrativos que permitieran crear personas emprendedoras independientes. Para ello se dispusieron 27 escuelas ubicadas en la ciudad de México y siete en el estado de Jalisco.

1.3.3.3. Etapa hacia la inclusión

El 10 de junio del 2005 se aprueba la Ley General de las Personas con Discapacidad (LGPD, 2005), en la cual se indican los principios que deberán observar las políticas públicas en materia de equidad, justicia social, equiparación de oportunidades, reconocimiento de las diferencias, dignidad, integración, respeto y accesibilidad; además de señalar los derechos y garantías para las personas con discapacidad en relación con la salud, el trabajo y la capacitación, la educación, las facilidades de desarrollo arquitectónico y vivienda, transporte público y comunicaciones, asistencia social, deporte y cultura, así como en seguridad jurídica. En su artículo 1 se menciona a la literalmente “su objeto es establecer las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad, dentro de un marco de igualdad en todos los ámbitos de la vida”

En marzo del 2006 se llevó a cabo el Primer Congreso Internacional: La Innovación en el nuevo siglo: Educación por competencias y Gestión Escolar, en la ciudad de México y sus objetivos fueron que los congresistas conozcan distintas perspectivas de prácticas pedagógicas, así como la construcción de capacidades docentes y directivas, además del intercambio de puntos de vista sobre la construcción del conocimiento a partir de prácticas innovadoras.

Una declaración importante hecha por el Director General de Desarrollo de la Gestión y la Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, Ernesto Castellano Pérez, en el marco de la Reunión Nacional del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (julio, 2006), fue el señalamiento de que la educación especial debe convertirse en política de estado para que se beneficie a todos los niños, niñas y jóvenes que padecen alguna discapacidad, y subrayó que los tres elementos a llevarse a cabo son: un nuevo modelo de coordinación entre federación y estados; el apoyo académico a las escuelas y el fortalecimiento de la tarea de supervisión.

Con el propósito de crear un espacio de exposición de experiencias sobre innovación educativa en todos sus niveles, así como de reflexionar sobre las necesidades para mejorar los distintos ámbitos del sistema educativo mexicano, se llevó a cabo el evento el Segundo Congreso Internacional de Innovación Educativa del 12 al 15 de noviembre del 2007.

Por su parte La Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) difundió materiales que contribuyen a mejorar el trabajo de autoridades educativas, investigadores y de los maestros de México, entre otros, la revista *Educare*, los materiales del PRONIM y la Propuesta Educativa Multigrado.

Por otra parte la titular de la Secretaría de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, anunció la puesta en marcha, a partir de abril del 2008, de un conjunto de iniciativas para beneficio de más de 400 mil niños y jóvenes sordos que forman parte del sistema de educación especial. Destacó que el Gobierno del Presidente Felipe Calderón estaba comprometido con un trabajo serio para estos grupos y en el impulso de una agenda educativa por la calidad, la equidad y la participación social en esta área.

Así en mayo del 2008 se establece la Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SENTE), estableciéndose los compromisos de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los contenidos de la Educación Básica; profesionalizar a los maestros y autoridades educativas; evaluar la calidad educativa y favorecer la transparencia y rendición de cuentas. Todo para impulsar una transformación por la calidad de la educación (Alianza por la Calidad de la Educación, 2008).

Es con esta Alianza que se implementa el Programa Nacional de Carrera Magisterial para estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional y de la condición social del maestro. A partir de poner en marcha este programa se inicia la evaluación del docente considerando seis factores: antigüedad, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización y desempeño profesional (Amador, 2009).

Un acontecimiento importante es la ratificación de la Ley General de las Personas con Discapacidad, misma que se revisó y amplió en algunas de sus fracciones de los artículos. Por ejemplo, en relación con los principios se resalta la igualdad y se agrega la no discriminación (agosto, 2008).

También en el sexenio del presidente Calderón se elabora el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012 (PRONADIS, 2009). Su intención fue contribuir al desarrollo integral e inclusión plena de las personas con discapacidad y sus familias en la vida social, política y productiva del país. La

planeación de las estrategias a seguir fueron elaboradas por el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONADIS), la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), quienes retoman las convenciones internacionales sobre los derechos para las personas con discapacidad.

El PRONADIS toma en cuenta, por primera vez, estrategias universales dirigidas a la población general del país con el fin de sensibilizar y lograr un cambio de la cultura hacia la inclusión social de las personas con discapacidad, además se considera como la base que se tuvo para transitar de una política asistencialista a una política en donde las personas con discapacidad tienen los mismos derechos y obligaciones que cualquiera y por lo tanto son capaces de participar activamente en la vida social, económica y política del país.

Los principios rectores que la rigen son: el respeto a la dignidad inherente, la autonomía individual, la libertad de tomar decisiones, la no discriminación, la participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad, el respeto a la diferencia, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad y la igualdad de género.

No fue hasta agosto del 2011 que se establece el Acuerdo 592 en el Diario Oficial de la Federación por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, cuyo objetivo fue ampliar la cobertura de los servicios y brindar oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para los alumnos y las alumnas, prestando especial atención a los grupos vulnerables (con discapacidad, migrantes, indígenas, que viven en condición de calle, jornalero, jóvenes embarazadas), es decir, todos aquellos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación en aspectos relativos al currículum, por lo que se realizan modificaciones a dicho currículo siendo sus características “ser integral, pertinente, nacional y flexible en su desarrollo, orientado a mejorar los procesos y resultados del sistema educativo, abierto a la innovación y a la actualización continua, coherente, gradual y capaz de articular, actualizar y dirigir la Educación Básica de todo el país” (Sánchez, 2012, p. 153).

La Articulación de la Educación Básica buscaba ampliar los alcances de la educación y del sistema educativo en términos de cobertura y calidad, impulsando la formación integral de los alumnos y alumnas con base en competencias y aprendizajes esperados; transformando la práctica docente hacia la generación y acompañamiento de los procesos de aprendizaje; y considerando a la escuela pública como un espacio capaz

de brindar una oferta educativa integral, atenta a las condiciones e intereses de los alumnos, cercana a los padres y madres de familia, abierta a la iniciativa de sus directivos y maestros, así como transparente en sus condiciones de operación. Para ello el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica fue el documento rector que definió las competencias para la vida, el perfil de egreso y los aprendizajes esperados.

En mayo del mismo año se abroga la Ley General de las Personas con Discapacidad (2005) y se promulga por el Gobierno Federal la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD, 2011)*, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo del 2011. La ley establece las condiciones en las que el Estado debe promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades. Otorga a la Dirección de Educación Especial la responsabilidad compartida de contribuir en la construcción de ambientes inclusivos, para lo cual contempla en su *Programa General de Trabajo 2008- 2012* la transformación de la gestión para elevar la calidad educativa, en beneficio del logro educativo, a partir del cumplimiento de cuatro objetivos estratégicos: organización, el desarrollo de estrategias específicas, el desarrollo profesional y la vinculación institucional. De esta manera se asume la Educación Inclusiva como un proyecto educativo y de transformación social, como una respuesta a una realidad, así como una nueva manera de entender la educación, y por lo tanto, de comprender a la escuela.

Es importante resaltar que en dicha Ley se menciona formalmente a la escuela inclusiva, pero definiéndola como la integración de personas con discapacidad, por lo que se siguen manteniendo dos tipos de servicios educativos: regular y especial (Filio & Xicohténcatl, 2011)

En el sexenio vigente, el Gobierno presentó el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 con cinco metas nacionales y una de ellas se considera fortalecer un México incluyente. A fin de conseguirlo se encargó a la Secretaría de Educación Pública la tarea de dirigir la elaboración del Programa Sectorial de Educación (PSE) con el propósito de elevar la calidad de la educación con equidad. Dicho programa señala seis objetivos, el tercero de los cuales señala de manera explícita la necesidad de asegurar una mayor cobertura, inclusión y equidad educativa a todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa (Programa Sectorial de Educación, 2013-2018).

El PSE planteó como un primer aspecto a realizar el crear las condiciones para que las escuelas estén en el centro del quehacer del sistema educativo y reciban el apoyo necesario para cumplir sus fines. Se considerará que la escuela debe poder desempeñarse como promotora de cambio y de transformación social y que será parte de su misión.

En febrero de 2013 se logró la promulgación de una reforma de uno de los más importantes artículos de la Constitución - el Artículo 3º- referido al derecho a la educación. Las enmiendas recogían acciones para garantizar la educación de calidad, de dicho derecho. Con base en estas reformas se promulgan dos leyes, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013).

De esta manera el INEE se convirtió en un organismo público autónomo que tiene como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Con la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) se abrieron nuevas perspectivas para el desarrollo de los maestros, ya que la ley brinda reglas claras y transparentes para que cuenten con nuevas oportunidades de crecimiento profesional y protege sus derechos laborales. Por su parte el INEE tiene la obligación de diseñar evaluaciones justas, objetivas y diferenciadas para medir el desempeño profesional.

El Estado, retomando la meta nacional de alcanzar un México Incluyente la cual tiene entre otros objetivos transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente, reconoce la necesidad de crear una política de Estado capaz de garantizar los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo. Para ello se elabora el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (PNDIPD, 2014) en abril del 2014.

Por considerarlo de gran relevancia se presenta el esquema siguiente que permite ubicar de dónde forma parte, sus objetivos y la cantidad de estrategias y acciones que se tienen programadas y que permitirán que las dependencias y entidades de los tres niveles de gobierno implementen el Programa (ver figura 1), a fin de lograr que las personas con discapacidad tengan las condiciones necesarias para ejercer plenamente sus derechos. (PNDIPD, 2014).

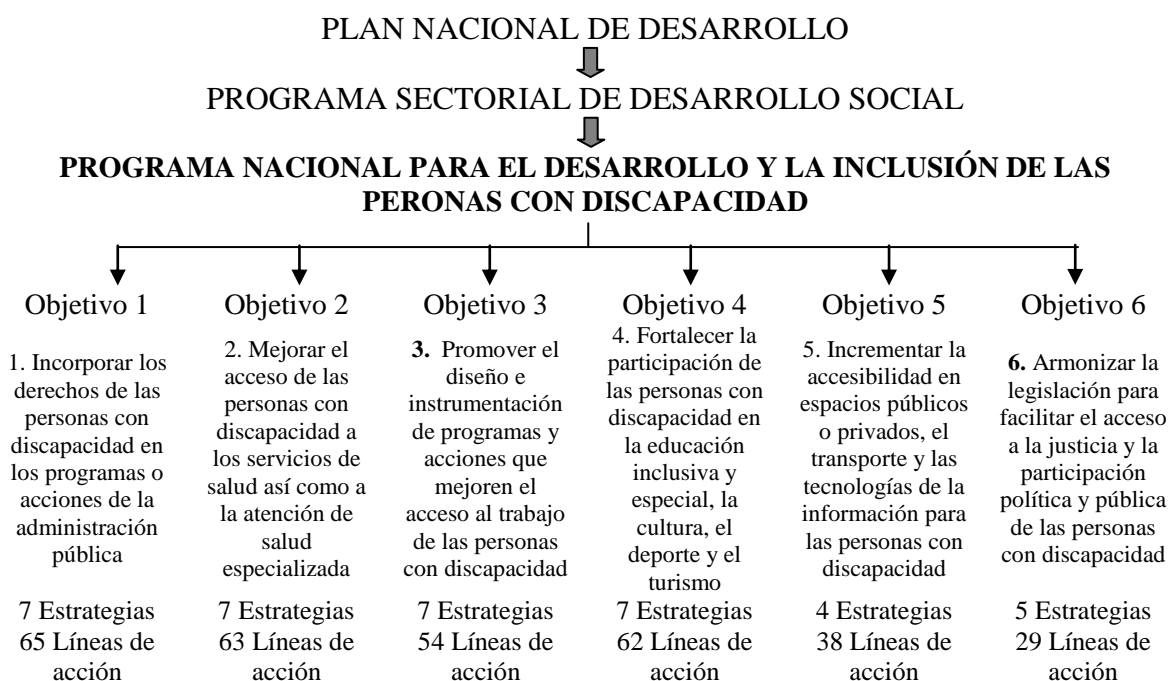


Figura 1. Esquema de los objetivos, estrategias y líneas de acción del Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Persona con Discapacidad.

Fuente: PNDIP (2014). Diario Oficial de la Federación México.

El último acontecimiento es la aprobación de la Reforma Educativa (2014), uno de cuyos seis objetivos se refiere a que se asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad, para ello se recomienda hacer una reestructura de los centros escolares, ya que los coloca en el centro de la política nacional. Lo anterior implica reorganizar recursos, procesos y acciones para cumplir con su fin social: que los alumnos aprendan a aprender y aprendan a convivir. (SEP/AFSEDF, 2014).

En este marco la Secretaría de Educación Pública, a través de la Secretaria de Educación Básica, impulsa cambios normativos. La Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) será la encargada de implementar dichos cambios en la estructura escolar y las figuras educativas, tratando de mejorar la calidad educativa e impulsando la educación inclusiva.

De esta manera se cuenta con un Sistema Básico de mejoras que tiene como prioridades: garantizar la normalidad mínima de operación escolar; mejorar los aprendizajes de los estudiantes; abatir el rezago y abandono escolar, así como promover una convivencia escolar sana, pacífica y formativa. Para esto se le otorgará a las escuelas una autonomía en la gestión, que “tiene por objeto que en cada escuela se

constituya una comunidad escolar con un proyecto de trabajo en donde prevalezca una visión común, comunicación, coordinación y colaboración efectivas entre directivos, docentes, alumnos, padres de familia y autoridades en torno a un propósito de mejorar continuamente el servicio educativo y establecer la igualdad y evitar la exclusión” (SEP, 2014b, p.10).

En la autonomía de gestión el Consejo Técnico Escolar deberá diseñar los mejores caminos para alcanzar los objetivos planteados. Para ello se elaboró una Ruta de Mejora escolar, la cual es una guía para facilitar al colectivo llevar a cabo las diferentes acciones. Se sugieren varias sesiones con temas, objetivos, materiales y actividades y el mismo personal deberá organizar el horario y las fechas.

Para facilitar estos cambios y promover la educación de calidad, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) incorporará nuevas figuras administrativas a las escuelas a fin de fortalecer la actividad pedagógica, favorecer la inclusión educativa, reducir la carga administrativa del Director, promover la lectura, el uso pedagógico de las tecnologías y mejorar la convivencia. Las nuevas figuras que se incorporará serán: subdirección de operación escolar (administrativo), subdirección de desarrollo académico, promotor de lectura, promotor de TIC, maestro especialista y servicio de asistencia técnica a la escuela (SEP, 2014 a).

Estas nuevas acciones a seguir, como se puede apreciar, parece que están dirigidas a la inclusión educativa, sin embargo a la fecha de este trabajo no se han hecho públicos textos que expliquen claramente qué es lo que se considerará como inclusión y qué marco teórico apoyará las acciones mencionadas. Con lo documentos encontrados es claro que se están considerando profesionales externos que apoyarán a los docentes en las aulas y estos serán los maestros especialistas y los encargados del servicio de asistencia técnica a la escuela, ya que, de acuerdo a las funciones que les atribuyen, ellos deberán “apoyar, acompañar y orientar a los docentes a reducir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación como medio para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, con talentos específicos, migrantes o pertenecientes a un grupo indígena” (SEP b, 2014).

En resumen, México es un país con gran extensión territorial y uno de los que tienen mayor desigualdad social y económica en Latinoamérica. Para poder entender los antecedentes de la educación inclusiva se hizo referencia al desarrollo de la educación

especial en el país hasta llegar a los últimos acontecimientos relevantes sobre el tema.

En general se puede decir que la educación para las personas con discapacidad ha pasado por tres etapas: la asistencial de 1867 a 1992, en donde la principal preocupación fue proporcionar algún tipo de educación y asistencia a aquellas personas con discapacidades específicas y en donde el modelo médico fue el que prevalecía considerándolas como con algún tipo de enfermedad. En esta época el interés se centró principalmente en la educación en general y de ahí, tras reconocer la existencia de personas con requerimientos de educación especiales, surge una instancia gubernamental, la Dirección General de Educación Especial, quien determina que se lleve un subsistema en paralelo a la educación regular y con esto se inició una forma institucional para atender a las personas consideradas como sujetos de educación especial.

El segundo periodo, llamado de la integración educativa (1992- 2005), se caracteriza porque se retoman las propuestas internacionales sobre educación, reconociendo el derecho que tienen todas las personas a ella, así como alcanzar una justicia y equidad educativa a través de la igualdad de oportunidades para todos. Al respecto se llevaron a cabo varias acciones, como cambios en la legislación y el Programas de Modernización Educativa, con el que transforman las escuelas de educación especial a servicios de apoyo para la educación regular (CAM, USAER). Pero la acción que destaca es el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEEI), debido a que gracias a este programa se logra coordinar los servicios de educación especial a nivel nacional y se establecen objetivos, líneas de acción y metas, con el fin de fortalecer el proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial.

Poco a poco se fueron dando avances, tanto en cobertura, como en formación profesional de los docentes y en materia de legislación. Sin embargo el modelo de intervención aplicado seguía siendo el médico y, lo que es más importante se mantienen las escuelas de educación especial como servicios de apoyo aunque ya se considera en esta etapa un currículo único que guía el trabajo pedagógico y al cual se le realizan adaptaciones pertinentes en casos especiales.

El tercer periodo hacia la inclusión educativa lo considero desde el 2005 hacia adelante, iniciando con la Ley General para las Personas con Discapacidad y en el que se resalta la inclusión en la sociedad de estas personas en un marco de respeto, igualdad

y equiparación de oportunidades. Algunos autores mencionan otras fechas (Filo & Xicohténcatl, 2011), pero creo que a partir de esta Ley se iniciaron cambios importantes que van llevando hacia la verdadera inclusión educativa.

Por ejemplo, la presentación y análisis de diferentes perspectivas y prácticas pedagógicas en congresos nacionales e internacionales, reformas a los contenidos de la Educación Básica, programas de capacitación para docentes, elaboración de materiales para mejorar la enseñanza, la creación del Instituto Nacional de Evaluación, así como el apoyo a investigaciones.

Destaca el PRONADIS (Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad), que empieza a buscar estrategias para sensibilizar a la sociedad y lograr un cambio de cultura social en relación con la discapacidad, a la vez que plantea un modelo social que reconozca plenamente los derechos de todas las personas. Este programa se reforma (2014) y se agrega la palabra inclusión en concordancia con la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad promulgada en 2011. En la actualidad se denomina Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (PNDIPD). En dicho programa se tienen contemplados 5 objetivos, con 37 estrategias y 311 líneas de acción para llevarse a cabo en todo el territorio nacional, además de que se contempla, no solo el ámbito educativo, sino que abarca la salud, el trabajo, la cultura, el deporte y la legislación.

1.4. Comentarios finales.

Resulta pertinente continuar señalando los logros que en México se han tenido respecto a la educación inclusiva. Para ello tomaré el esquema “de las cuatro Aes” que utiliza Katarina Tomasevski (2004) para analizar el derecho a la educación y en cual menciona cuatro características interrelacionadas (Dávila, Naya & Lauzurika, 2010): asequibilidad (escuela para todos), accesibilidad (escuela sin discriminación), aceptabilidad (escuela de calidad y respetuosa con los derechos humanos) y adaptabilidad (educación para la diversidad).

La **asequibilidad** (disponibilidad en castellano) implica que el gobierno debe asegurar la educación gratuita y obligatoria para todos los niños, además de garantizar el derecho de los padres a la elección de un centro escolar para sus hijos, proveyendo a las instituciones y programas de enseñanza de cuantos insumos educativos sean necesarios.

La **accesibilidad** se refiere a garantizar el acceso a escuelas públicas disponibles sin discriminación de ningún tipo y posibilitando una escuela inclusiva.

la **aceptabilidad** supone garantías de calidad para la educación, así como estándares mínimos de salud, seguridad, trabajo y bienestar social. Los gobiernos deben establecer, controlar y exigir estándares de calidad. Además los usos adecuados de programas educativos, libros de texto y métodos de enseñanza adecuados también son considerados indicadores de aceptabilidad.

La **adaptabilidad** es concebida como la flexibilidad para enfrentarse a las necesidades particulares de las sociedades y de los alumnos, de tal manera que sea la escuela quien se adapte a los niños y no viceversa. La adaptabilidad debe garantizar la mejora de los derechos humanos a través de la educación.

Con base en Alcántara (2007); Romero y García (2013); SIREDA (2013) y UNESCO (2013) podemos afirmar que los logros conseguidos hasta la actualidad son los siguientes:

1.4.1. Logros

Asequibilidad (escuela para todos).

- a) Cobertura de casi el 100% a nivel primaria, aunque hay diferencias entre las diferentes entidades del país.
- b) Incremento en la cantidad de servicios de apoyo (CAM y USAER).
- c) A partir del ciclo escolar 2012-2013, los Centros de Atención Múltiple del Distrito Federal que ofertan Capacitación Laboral emiten la certificación de los saberes de la población con discapacidad y la inclusión laboral, alineada al Marco Mexicano de Cualificaciones (MMC) y en congruencia con la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE).

- d) El PNDIPD 2014-2018 incorpora una estrategia a fin de fomentar acciones para captación, producción, procesamiento, sistematización y difusión de información estadística para consolidar el Sistema Nacional de Información sobre Discapacidad.

Accesibilidad (escuelas sin discriminación).

- a) Incremento en la atención de niños con discapacidad a la educación primaria regular (32% de la población identificada)
- b) Se establecieron las características arquitectónicas para facilitar el acceso, tránsito, uso y permanencia de las personas con discapacidad en hospitales.
- c) Se reformó la Ley de vivienda en materia de accesibilidad, beneficiando a las personas con discapacidad.
- d) Se publicaron los lineamientos para la accesibilidad de las personas con discapacidad para aeropuertos y Tren Suburbano.
- e) En la Ley de Telecomunicaciones se agregó un apartado en donde se contempla garantizar el servicio a las personas con discapacidad.

Aceptabilidad (escuela de calidad y respeto a derechos humanos).

- a) Capacitación a maestros de escuelas regulares, recibiendo por lo menos un curso de formación profesional. Por ejemplo, durante el ciclo escolar 2012 -2013 se capacitó a 135,423 profesores de educación básica, especial, e indígena en las entidades federativas del país, para fortalecer la atención educativa de alumnos con discapacidad y trastornos generalizados del desarrollo.
- b) Avances en la forma de evaluación de los niños con discapacidad.
- c) Se tienen leyes, decretos o programas a favor de la inclusión educativa, la no discriminación, el derecho a la educación de calidad, salud, trabajo y bienestar social haciendo referencia explícita a las personas con discapacidad.
- d) El 31 de julio de 2013 se aprobó la creación del Centro de Estudios e Investigación Social en Salud y Discapacidad, que tiene por objeto desarrollar estrategias para la atención a la discapacidad, y promover la inclusión y equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad, así como el desarrollo de investigación social en salud.

Adaptabilidad (educación para la diversidad).

- a) Se aprueba el Programa Nacional de Desarrollo Social 2014-2018 (PRONADES) en el cual se incluyen acciones para que se cumplan los derechos de las personas con discapacidad, la difusión de los beneficios sociales con los que cuentan, así como para impulsar su participación en el ámbito social, cultural y deportivo.
- b) Cambio de actitud en los docentes para recibir niños con discapacidad en sus aulas regulares.
- c) Satisfacción generalizada de padres de familia de hijos con discapacidad.
- d) Mayor aceptación de niños sin discapacidad y sus padres.
- e) Se han ofrecido cursos y programas para sensibilizar a docentes, alumnos y padres de familia sobre la inclusión y discapacidad, el lenguaje de señas, los derechos lingüísticos de los niños, etc. desde un enfoque multicultural.

Hasta este momento lo que es claro en relación con la inclusión educativa en México es que la educación ha pasado por diferentes etapas o facetas y que poco a poco el país ha incorporado y asumido los planteamientos internacionales a favor del derecho a la educación y la educación para todos, tratando de incorporarse en la globalización. Sin embargo sus acciones han dependido del contexto político y social que se estuviera viviendo y, por lo tanto, en muchos casos fueron acciones efímeras.

Los logros obtenidos nos revelan los avances en la educación, pero debemos reconocer que el camino para alcanzar una inclusión educativa aun es largo. Se reconoce que existen tres problemas esenciales que se deberán resolver y que son las bases en la inclusión: a) la identificación de los protagonistas de la inclusión, b) la confusión entre integración e inclusión y c) la división entre educación especial y regular.

Una limitante para la inclusión es que en México se han tomado acciones considerando como protagonistas a las personas con discapacidad, como si fueran las únicas personas que necesitaran recibir una educación de calidad y hubieran estado excluidas (aunque en los últimos años también se han retomado los derechos de los grupos indígenas). Por lo que en casi todas las gestiones, leyes, decretos y programas se hace explícito que se incluyan a las personas con discapacidad, como si esto fuera ya sinónimo de inclusión completa.

Si asumimos que la inclusión educativa es un proceso en donde participan todos los alumnos, profesores, administrativos, padres de familia, así como la comunidad aledaña y se enfoca a eliminar la exclusión y a brindar una educación efectiva y de calidad, por medio de cambios o reestructuras en los centros escolares en relación con las políticas, las actitudes, los valores y las prácticas, entonces el mencionar únicamente a las personas con discapacidad queda muy alejado de pensar en una educación completamente inclusiva.

Posiblemente esta concepción es producto de la historia misma del país, ya que desde tiempos pasados las personas con discapacidad han sido una población blanco a tomar en cuenta para defender su derecho a la educación y al mencionarlos en las políticas, se cubre, efectivamente, una población que había estado desprotegida, pero que no es la única.

Se reconoce que en los últimos años también se han tomado acciones a favor de los grupos indígenas y de la eliminación de discriminación, sin embargo es urgente enfatizar que el derecho a la educación debe ser para todos sin discriminación de raza, religión, género, discapacidad, nivel económico o menores con contextos familiares y sociales desfavorecedores, y que la inclusión educativa implica que se retome este derecho que tienen todas las personas, sin hacer énfasis en alguna en especial, más bien asumir que es un proceso en el que participan todas las personas relacionadas con la educación.

Otro de los problemas que se puede identificar, tanto en las leyes como en los decretos, programas y en las mismas acciones que se llevan a cabo, es la confusión o el manejo indiferenciado entre integración e inclusión. No es de extrañar dicho acontecimiento, ya que en el mundo sigue existiendo y de hecho, como se mencionó anteriormente, no hay una definición única de inclusión educativa y los autores mencionan que en cada centro escolar se debe reflexionar al respecto y tomar una posición. Sin embargo considero que a nivel gubernamental debe quedar claro que el incorporar a las personas con discapacidad a las escuelas, el solicitar la adaptación del currículo, dar cursos de capacitación a los profesores y poner personal de apoyo para ellas, no es inclusión educativa.

En el último año se han establecido diferentes leyes a favor de la inclusión, pero en muchos casos sólo se menciona a las personas con discapacidad. Por otro lado, se reconoce que en México, a pesar de que existan las leyes escritas y aprobadas, el camino para que se hagan efectivas es largo y tortuoso y, posiblemente por la centralización en la que se vive, el tamaño del país, los conflictos entre partidos políticos y los problemas sociales que muchas veces por solucionar lo inmediato se descuida lo importante.

Al revisar los últimos documentos elaborados por la Secretaría de Educación Pública como la Ruta de Mejora Escolar (SEP, 2014b) que forma parte de la Reforma Educativa, es grato identificar que, a pesar de lo mencionado anteriormente, en estos documentos sí se retoma un concepto de inclusión como proceso que incluye a todo el personal escolar y en el cual se retomaron las propuestas de Booth y Aiscow para guiar al centro escolar hacia la inclusión educativa.

El documento se presenta como una herramienta que ayudará a las escuelas en la planeación y desarrollo de actividades que lleven a transformar el centro escolar en un lugar que brinde un servicio de calidad a todos sus alumnos para que logren aprendizajes que les permitan *aprender a aprender* y *aprender a convivir*. Un aspecto relevante es que se le dará autonomía de gestión a cada escuela y se promoverá la participación de todo el personal escolar a través de un Consejo Técnico que coordine las acciones. Cabe mencionar que la Ruta de Mejora (SEP, 2014d) se está iniciando en el ciclo escolar 2014 y sólo en el Distrito Federal, por lo que habrá de esperar resultados y la posible ampliación hacia todo el territorio nacional.

Resalta el hecho de que en el material no se habla específicamente sólo de personas con discapacidad, sino que se menciona el proporcionar educación de calidad a todos los alumnos, por lo que es deseable que de verdad se tome en cuenta la no exclusión de niño alguno. Debido a lo reciente del material a la fecha no se encontraron referencias adicionales que den indicios claros sobre el marco teórico del que se parte.

Otro aspecto igual de relevante para que se pueda alcanzar una inclusión educativa a nivel amplio es el hecho de que, a pesar de los avances en educación y los diferentes materiales elaborados, aun se sigue manteniendo un sistema educativo conformado por un servicio de apoyo de educación especial, lo que implica de cierta manera continuar con un sistema paralelo de educación. Inclusive en los documentos más recientes se proponen cambios en las figuras administrativas de los centros

escolares, pero la educación especial prevalece como apoyo a la educación regular a través de maestros especialistas, cuyas funciones irán encaminadas a “acompañar y orientar a los docentes a reducir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación como medio para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, con talentos específicos, migrantes o pertenecientes a grupos indígenas” (SEP a, 2014).

Además de que en las escuelas regulares funciona como apoyo, aun no se menciona si los Centros de Atención Múltiple (CAM) que atienden a personas con discapacidades múltiples desaparecerán o qué papel jugaran en estos nuevos cambios.

Una pregunta surge al respecto: ¿es conveniente que desaparezca la educación especial en un país como México? La respuesta no es fácil, la educación especial ha formado parte de las últimas generaciones de la población y su presencia ha llevado poco a poco a lograr que se reconozca que existen diferencias entre las personas y que todas tienen los mismos derechos y obligaciones. Además se ha vuelto una alternativa para los padres de niños con discapacidades múltiples, ya que éstos son rechazados de las escuelas regulares y entonces los CAM son la alternativa para que sus hijos reciban una educación.

Es cierto, se mantiene un sistema paralelo de educación, pero se reconoce que por el momento no es conveniente que desaparezca. La inclusión educativa es un proceso y, como tal, México se encuentra haciendo cambios que lo lleven a ella y debe considerar varios retos entre los que se encuentran:

1.4.2.Retos

Asequibilidad (escuela para todos).

- a) Tratar de alcanzar una cobertura mayor a nivel de secundaria y educación media superior. Actualmente se tiene el 87% en la primera y el 79% en la segunda.
- b) Lograr que aquellos que viven en sectores rurales, en extrema pobreza o pertenecen a grupos indígenas puedan acceder a una educación de calidad y logren completar los ciclos escolares.
- c) Garantizar la gratuidad efectiva de la educación.

- d) Mejorar las condiciones de infraestructura de las escuelas (salones, baños, patio de juegos, biblioteca, sala de música, sala de computación)
- e) Disminuir la pobreza y dar acceso a educación en todos los niveles a toda la población, aun la que se encuentra en los lugares más alejados de las ciudades o de provincias.

Accesibilidad (escuelas sin discriminación).

- a) Incrementar el acceso a educación preescolar de niños. (sólo se alcanza el 13% de aceptación de niños con discapacidad).
- b) Aumentar el número de escuelas de educación primaria, secundaria y media superior en todo el país para llegar a las comunidades más alejadas de las ciudades.
- c) Realizar acciones concretas en el ámbito ambiental que favorezcan la accesibilidad de traslado y comunicación en calles, transporte y cualquier sitio público.

Aceptabilidad (escuela de calidad y respeto a derechos humanos).

- a) Incrementar los niveles de aprendizaje promedio de los estudiantes de primaria y secundaria, ya que están lejos de lo deseable.
- b) Promover programas y acciones de formación continua para fortalecer las competencias de los docentes en relación con la atención a la diversidad y la educación inclusiva.
- c) Evitar la repetición y disminuir la deserción sobre todo en la educación media superior.
- d) Identificar a los alumnos que no alcanzan un nivel mínimo de logro, de acuerdo a su edad y grado, y buscar estrategias de apoyo y psicopedagógicas que les permitan tener una educación de calidad.
- e) Atraer y mantener a buenos profesores y proveerles de oportunidades de formación, desarrollo y actualización que garanticen las competencias que exige la labor de enseñanza en una sociedad cambiante.
- f) Incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como recurso para mejorar la enseñanza y como herramienta relevante para la vida.

- g) Construir un sistema de información sobre las personas con discapacidad.
- h) Reforzar y apoyar la investigación sobre inclusión educativa.

Adaptabilidad (educación para la diversidad).

- a) Poner en marcha continua y sostenida los cambios en políticas que se hicieron y dar seguimiento a cada una de las acciones que se sugieren como líneas de acción para cumplir las metas propuestas.
- b) Incorporar a los padres de familia a las actividades escolares, extraescolares y de formación con la intención de que formen parte de la inclusión de sus hijos en una comunidad.
- c) Proporcionar información a la población sobre lo que es la inclusión educativa, los derechos de las personas en general y sobre todo de los niños.

El listado no es exhaustivo, siempre se encontrarán recomendaciones adicionales, pero lo importante es plasmar lo que puede ser relevante y sobre todo, en virtud de que ya se tiene plasmado y aprobado las leyes y programas a favor de la inclusión, lo urgente es que se lleven a cabo las acciones que ahí se mencionan y que se organice la forma de que se implemente, no sólo en la capital del país sino en el país entero.

Es importante difundir la idea de que la educación inclusiva es un derecho, no un favor que se les hace a los más desprotegidos; hay que apoyar a los profesores para que no enfatizen las diferencias sino que se aprovechen de ellas para la enseñanza (Romero & García, 2013).

De acuerdo con Guajardo (2009), lo que queda claro es que para incursionar en el campo de la inclusión educativa es necesario considerar una amplia “constelación de hechos cotidianos y de una multiplicidad de actores” que pueden tener un impacto significativo en la educación inclusiva.

Recordemos que como el mismo autor refiere que no hay un paso por etapas lineales que se cumplen progresivamente, como de la integración a la inclusión, sino que existen avances y retrocesos, no se puede ver como una evolución natural porque existen ingredientes ideológicos que se modifican en el tiempo y dan lugar a los retrocesos en la inclusión, principalmente las ideologías de los gobiernos e instituciones nacionales e internacionales, así México debe continuar su propio proceso y de preferencia retomar las diferentes experiencias para ir construyendo un país con mejores niveles de educación.

Capítulo II. Políticas inclusivas

Uno de los retos mayores que tienen los sistemas educativos de todo el mundo es ofrecer a los niños y jóvenes una educación de calidad, y, a su vez uno de los mayores problemas que se han tenido a lo largo del tiempo es el acceso a una educación de calidad en igualdad de circunstancias y oportunidades de aprendizaje para todos, sin distinción alguna de raza, nivel económico, religión, cultura o discapacidad.

La inclusión educativa se ha convertido en una alternativa que puede guiar a los gobiernos en esta cruzada por el derecho a la educación de todos en la medida que se considere como proceso constante que implica necesariamente el que se realicen innovaciones, cambios o nuevas declaraciones en las políticas internacionales, que ayuden a que los diferentes países se apoyen en ellas para poder ir guiando sus pasos y alcanzando los objetivos que se plantean acerca de este tema.

Es necesario ver a la inclusión con la visión de un cambio de paradigma en donde quede claro que el problema no es la persona sino el sistema educativo, de esta forma se vuelve obvio que los dirigentes de este sistema deben trabajar en conjunto para garantizar que todas las personas puedan tener acceso a una educación de calidad y ser considerados como ciudadanos con derechos y obligaciones (López, 2014).

De esta manera en una sociedad preocupada por encontrar las mejores condiciones de vida para sus ciudadanos, las políticas educativas forman parte esencial de todo gobierno que le interese mejorar los sistemas educativos. Para ello es necesario, en muchos casos, redefinir el papel de la educación, además de articular dichas políticas con los aspectos pedagógicos y organizativos (MASEE, 2011).

De acuerdo con Gamio y Asatashvili (2005), la Política Pública se define como una planificación de Estado, basada en principios filosóficos determinados y sustentada en un consenso social con estrategias de continuidad y sostenibilidad. Además de fijar directrices generales en la materia, implica diagnóstico, diseño, implementación, seguimiento y evaluación.

A partir de las últimas décadas del pasado siglo XX, hemos asistido en todo el mundo a diversos intentos por ofrecer respuestas educativas para todas las personas. A continuación se presentarán los antecedentes históricos más relevantes que fueron dando origen a las políticas internacionales que de una manera u otra han influenciado en el avance para llegar a una educación inclusiva. Posteriormente abordaremos las políticas específicas desarrolladas en México en pro de alcanzar este derecho fundamental.

2.1. Políticas Internacionales

En este mundo globalizado, en el que se intenta que todos los países del mundo se encuentren en comunicación uniando sus mercados, sociedades y culturas a través de transformaciones sociales, económicas y políticas, es donde se están presentando los acontecimientos que marcarán el futuro de muchas personas.

Uno de dichos acontecimientos es el referente a la educación como un derecho fundamental, que se reconoció hace más de medio siglo, en diciembre de 1948, con la **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, en cuyo artículo 26 se señala claramente que

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales.....”

Con respecto a las personas con discapacidad, las actitudes sociales, el ámbito legislativo, la concepción del término y las formas de intervención han evolucionado a lo largo del tiempo en función del tipo de sociedad vigente, pasando desde el absoluto rechazo hasta la exigencia actual de su inclusión a la sociedad.

Es a partir del siglo XIX cuando estas personas empiezan a recibir un tratamiento médico-pedagógico, lo cual llevó a un avance en la comprensión del retraso mental y al desarrollo de terapias clínicas especializadas. En cuanto a la educación, los alumnos con sordera y ceguera contaban con experiencias aisladas desde finales del siglo XVIII, en el marco de la ilustración, pero dicha educación no llega a extenderse e incluir también a los alumnos con déficit psíquicos hasta la primera década del siglo XX. Fue precisamente la evolución de los centros médicos del siglo XIX la que dio lugar y condicionó el modelo de “Educación Especial”

Según Verdugo (1995) el siglo XX se identifica como el “siglo de las luces” para la educación especial, porque se crean instituciones especializadas para todo tipo de deficiencias, surgen los primeros trabajos sobre evaluación de la inteligencia y se observa un énfasis en el establecimiento de los niveles de desarrollo mental y los sistemas de clasificación (a partir de la escala de Binet) del retraso mental: idiocia, imbecilidad y debilidad mental.

Las personas que recibían esta Educación Especial han sido identificada con diversos nombres, desde las peyorativas designaciones de “invalidez” “incapacidad” o “atipicidad”, hasta el uso frecuente de nominaciones como “excepcionalidad”, “minusvalidez” y “discapacidad”, pasando por el empleo de otros términos menos frecuentes como “limitación” o “desventaja” y que ha derivado al de “necesidades educativas especiales”, cuya designación ha gozado de una aceptación universal entre los distintos educadores. El uso y transición de estos términos ha estado ligado a las modificaciones conceptuales que amparan los nombres empleados, y su manejo entre profesionales depende del enfoque disciplinar y del sustento teórico que los fundamenta.

Las décadas de los años sesenta y setenta se caracterizaron por grandes transformaciones en el ámbito de la educación especial, ya que algunos países de Europa (Dinamarca, Suecia, Noruega, Italia) iniciaron un amplio movimiento de rechazo a las escuelas de educación especial y abogaban por la reivindicación de las personas con discapacidad generándose un cambio de actitudes hacia posturas más humanitarias.

Dicha propuesta teórica fue originada por la demanda de las familias de las personas con discapacidad, que se habían conformado en asociaciones y organizaciones consistentes, y que exigían garantías respecto a los derechos humanos y civiles de sus hijos (Arnaiz, 2003; López & Carbonell, 2005).

Los diferentes organismos internacionales comenzaron a tomar posiciones de apoyo explícito fundamentadas en los postulados de la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** (1948) y en la **Declaración de los Derechos de los niños** (1959) y es así que la Asamblea General de las Naciones Unidas consiente de la obligación de adoptar medidas para promover niveles de vida más elevados, así como trabajo permanente para todos y condiciones de progreso y desarrollo económico y social. En 1971 fue aprobada la **Declaración de los Derechos del Retardo Mental**, teniendo presente la necesidad de ayudarlos a desarrollar sus aptitudes en cualquier actividad y de fomentar su incorporación a la vida social como cualquier persona. La misma declaración solicita a los Estados Miembros de las Naciones Unidas que se adoptaran medidas en el plano nacional o internacional para la protección e implementación de los derechos que contiene.

Posteriormente, considerando la resolución del Consejo Económico y Social en relación a la prevención de la incapacidad y la readaptación de los incapacitados en 1975 surge la **Declaración de los Derechos de los Impedidos**, en la cual se retoma la necesidad de prevenir la incapacidad física y mental y se definió el término de “impedido” como *“toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia congénita o no, de sus facultades físicas o mentales”* (Derecho 1 de la Declaración de los Derechos de los Impedidos, 1975).

Todo ello contribuyó a desarrollar un plan de trabajo a escala mundial que concluyó en la Asamblea General de la ONU en 1976. En ella se acordó proclamar el año 1981 como el “Año Internacional de los Impedidos”. A la par se publica la Carta para los Años Ochenta de Rehabilitación Internacional en la cual se plantean como objetivo general el que cada nación puede tomar las medidas que crea oportunas para prevenir la deficiencia, para reducir la discapacidad y prevenir la transformación de la discapacidad en minusvalía.

A partir de entonces existió una discriminación y etiquetación de aquellas personas que fueran diferentes a la mayoría y se fue generando una cultura en donde se reconocían sus derechos, pero se les segregaba en todos sentidos. Y así, la educación se proporcionaba en instituciones separadas, con currículos diferentes y en general de forma paralela a la educación regular.

A partir de los años setenta, el Reino Unido e Italia adoptan una clara política integradora, que lleva a Italia a eliminar los centros de educación especial y a luchar contra las prácticas segregadoras que se venían practicando (Arnaiz, 2003).

En Inglaterra, el equipo precedido por Mary Warnock (1978) presenta un documento relevante para la integración – el Informe Warnock-, en el cual se plantea que todos los niños tienen el derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad y se señala que la educación consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de un niño con objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines generales de la educación, que son los mismos para todos. Concluye que las instituciones producen una segregación contraria a los intereses y necesidades de los propios alumnos y de la sociedad, por lo que se debe alcanzar la integración de los niños con discapacidad y todo aquel que tuviera necesidades educativas, surgiendo el término de “necesidades educativas especiales”. La integración fue entendida como la ausencia de segregación, aceptación social, derecho al trabajo y a un trato ordinario, a tener una vida familiar, social y a contribuir a la sociedad. Warnock señalaba que para ello es indispensable, en primer lugar, obtener la integración educativa, ya que sin ésta no hay integración social; adicionalmente plantea una serie de propuestas concretas que han orientado las políticas y prácticas posteriores.

A partir de entonces, algunos países empezaron a poner en práctica estas medidas con la intención de lograr la integración. Italia es un excelente ejemplo de cómo se puede lograr el objetivo y todos los pasos que se deben seguir, así como las acciones a contemplar.

Estos avances en el campo de la reivindicación de los derechos de las personas con discapacidad llevaron a la aprobación del “Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad” (PAMPD, 1982) proclamado por las Naciones Unidas para el período 1983-1992, llamado el “Decenio de los Impedidos”

Los propósitos del Programa fueron, en su momento, hacer vigentes y actuales la “igualdad de derechos” y la “participación plena” promoviendo medidas eficaces para prevenir, rehabilitar, difundir la información y equiparar las oportunidades mediante reformas, adiciones o propuestas de leyes y reglamentos que propiciaran una vida lo más normal posible para los impedidos y que se eliminaran todas las normas discriminatorias.

A partir de esos años la referencia hacia la promoción del respeto de los derechos de todo ser humano se hizo presente en muchos países, algunos de los cuales trataron de implementar acciones que posibilitaran el ejercicio real de éstos.

En el caso de Latinoamérica, con la Declaración del Año Internacional de los Impedidos (1981) y el Programa de Acción Mundial (1982) se generó un gran impulso en todo el continente en favor de los principios de normalización e integración y se crearon organismos coordinadores, asesores o ejecutivos según fuera el caso de cada país. Ello supuso un lento, aunque constante, movimiento de transición desde la segregación a la integración.

En Chile se formula la **Declaración de Cartagena de Indias** para las Personas con Discapacidad en el área Iberoamericana (1992). En ella se retoman los objetivos, los principios rectores, la organización y los criterios para la formulación de las Políticas Integrales de los documentos internacionales a favor de la discapacidad. Este paso fue importante a nivel gubernamental, ya que se establecieron compromisos en relación con el ejercicio de políticas y acciones de mayor trascendencia en beneficio de las personas con discapacidad.

En relación con el marco jurídico normativo en materia de discapacidad Latinoamérica ha tenido un desarrollo desigual. En algunos países se ha logrado estructurar una legislación a través de un sólo cuerpo jurídico que norma todas las actividades de los organismos responsables de la atención de las discapacidades, como es el caso de Argentina, Ecuador, Costa Rica, Honduras, República Dominicana, Uruguay y Paraguay.

En otros países la normatividad forma parte de otros cuerpos legales como la Constitución o Carta Magna, o de Leyes y reglamentos sobre educación, la atención a la salud, bienestar social, trabajo, seguridad social, como es el caso de México.

En general, la década de los noventa se caracterizó por la intensificación de la búsqueda de una planificación de acciones políticas, sociales, económicas y educativas que tiendan a garantizar la igualdad de oportunidades para todos, así como a tratar de equiparar ofertas en zonas urbanas y rurales sin perder de vista los objetivos de normalización, integración y participación que lleven a las personas con discapacidad a tener una vida digna.

“Educación para todos antes del año 2000” fue el objetivo a cumplir, a partir de dos eventos mundiales muy importantes: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje -llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, en 1990-, y la Cumbre Mundial a favor de la infancia -celebrada en Nueva York, también en 1990-. Dicho objetivo planteó la integración de todos los niños del mundo en las escuelas, así como la reforma del sistema educativo para que esto fuera posible. Con base en lo anterior, en todo el mundo se reformularon leyes de educación y políticas gubernamentales.

En 1992 las Naciones Unidas supervisó por medio de la Comisión de Desarrollo Social la aplicación del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (PAMD) a través de un grupo de expertos, quienes elaboraron un documento para fomentar la implementación del Programa con cara al año 2000, llamado *Hacia una Sociedad para Todos. De la toma de conciencia a la acción*. En dicho documento consideran que el PAMPD sirvió como referencia básica y directriz política para la mayoría de los países, sin embargo, para ese año, los objetivos esenciales aún no se habían alcanzado, por lo que el reto en ese momento fue, no simplemente reconocer que los problemas de las personas con discapacidad conciernen a todos los individuos, organizaciones y gobiernos, sino que se debía dar respuesta a ellos de forma apropiada y eficaz y planean objetivos concretos a mediano y largo plazo, así como estrategias para llevarse a cabo.

Vale la pena resaltar que se hace especial énfasis en las personas con discapacidad y que gracias a ellas se evidenció la necesidad de la integración escolar, sin embargo en el actual momento la inclusión se refiere e incluye a todos los alumnos.

A partir de entonces el objetivo de Educación para Todos enmarcó el quehacer de diferentes organizaciones en la mayoría de los países y fue en Salamanca (España), en donde con motivo de la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad se lograron reunir 92 países y 25 organizaciones en el año de 1994.

Con dicha reunión se aprueba la **Declaración de Salamanca** de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (1994), documento que retoma el principio de integración y reconoce la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”. Se basa en el principio de integración, respecto a que las escuelas regulares deben acoger a todos los niños y niñas independientemente de sus

condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Considerando que cada niño tiene características y necesidades de aprendizaje propias.

Para alcanzar esos propósitos se especifica que “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (Art. 2). En el ámbito gubernamental se insta a los diferentes países a “adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, así como a dar la más alta prioridad presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales” (Art. 3).

En este encuentro se exhortó a la comunidad internacional a cooperar económica y técnicamente con los países para apoyar de forma eficaz la planificación, aplicación y evaluación de una educación integradora para los alumnos con necesidades educativas especiales, así como apoyar la formación de los maestros, el intercambio de experiencias y la investigación.

A partir de la **Declaración de Salamanca** (1994) se suscitaron un gran número de reuniones nacionales e internacionales con el propósito general de tratar de promover la educación para todos, la no discriminación, el respeto a los derechos humanos y la integración de las personas con necesidades educativas especiales.

Como resultado de dichas reuniones se formularon diferentes declaraciones a favor de las personas con discapacidad, los organismos internacionales se hicieron presentes y apoyaron algunas de ellas y los organismos no gubernamentales también expresaron sus opiniones.

En la Unión Europea se aprueba la **Declaración de Luxemburgo** (1997), la cual contiene las bases para el establecimiento de cualquier tipo de servicio de atención a personas con discapacidad y considera la escuela como *el centro que imparte enseñanza desde la niñez hasta la edad adulta, proclama como derecho a una escuela para todos y cada uno garantizando una enseñanza de calidad y el acceso idéntico para todos a lo largo de todo el sistema educativo.*

En América Latina se lleva a cabo la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad en la ciudad de Guatemala en 1999, entrando en vigor en el 2001. Con su aprobación el Sistema Interamericano de Derechos Humanos se convirtió en el primer

sistema en el mundo en adoptar un tratado internacional dedicado específicamente a los derechos de las personas con discapacidad.

En el año 2000 se reunieron nuevamente la mayoría de los países en Dakar para evaluar los avances de los objetivos de la Educación para Todos. Como datos objetivos se constataron que había 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos, además de existir discriminación respecto a la educación de las mujeres, en relación a que era de menor calidad que la aportada a los niños. Este Foro Mundial de Educación estableció el Marco de Acción a seguir y se delimitaron seis objetivos básicos a alcanzar antes del 2015. Algunos aspectos claves de la propuesta “una Educación para Todo” fueron acceso, calidad y equidad. Fue precisamente este Foro el primero plantear a nivel mundial la propuesta de educación inclusiva (López, 2009).

En el mismo año (2000) se llevó a cabo en Nueva York, la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas en donde se reunieron 189 países y se adoptó unánimemente la **Declaración del Milenio de las Naciones Unidas**, el documento contiene una declaración de valores, principios y objetivos estableciendo plazos para la realización de las acciones y cita como valores libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto de la naturaleza y la responsabilidad compartida.

Los ocho objetivos del milenio fueron: a) erradicar la pobreza extrema y el hambre, b) lograr la enseñanza primaria universal, c) promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer, d) reducir la mortalidad infantil, e) mejorar la salud materna, f) combatir en VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades, g) garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y h) fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

A partir de entonces cada país en la medida de sus posibilidades ha realizado acciones, formulado declaraciones y proclamado leyes que puedan ayudar a alcanzar los objetivos planeados en la **Declaración Mundial sobre una Educación para Todos** (1990).

Una de las acciones políticas en América Latina y el Caribe fue la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII) llevada a cabo en Cochabamba (Bolivia), en el 2001 en donde se aprobó la **Declaración de Cochabamba (2001)**; se analizaron los resultados hasta el momento respecto al desarrollo de la educación en la región y se ofrecieron recomendaciones sobre políticas educativas, en las cuales se da un impulso al fortalecimiento de los procesos de inclusión de todos los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, salvaguardando su dignidad, evitando cualquier tipo de discriminación y proporcionándoles las ayudas especializadas para su aprendizaje.

Una acción más se desarrolló entre los países de la región mesoamericana: Belice, Costa Rica, EL Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y México, quienes se integraron en una Red Mesoamericana de Educación Inclusiva (REMEL) y han impulsado acciones de inclusión educativa desde el año 2001. En el 2004 se aprueba la **Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva (2001)**, y se genera el Programa Regional de Educación Inclusiva cuyo objetivo fue promover el enfoque y la filosofía de la Educación Inclusiva en los países de la región mesoamericana, para hacer efectivo el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación de la niñez, de la juventud y de la población adulta.

En la Unión Europea se realizó el Congreso Europeo sobre las Personas con Discapacidad en el 2002 y formularon la **Declaración de Madrid**, en la cual se abogaba porque se promulgara una legislación antidiscriminatoria, un cambio de actitud hacia las personas con discapacidad, igualdad de servicios, apoyo a las familias y la promoción del empleo como clave para la inserción social. Se propuso además que las acciones necesarias para cumplir los acuerdos se llevaran a cabo al año siguiente y se propuso considerar a éste como el Año Europeo de las Personas con Discapacidad. El objetivo principal de este Año fue promover el programa político para la integración plena y completa de las personas discapacitadas, definido en 2001 por la Comunicación de la Comisión titulada “Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad” (DOCE, 2001).

En el mismo año (2002) se aprueba el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC, 2004) que guió las políticas educativas en la región y fue concebido para apoyar educación para todos (EPT), especialmente en lo referido a la calidad y equidad en los sistemas educativos.

Las acciones continuaron y entre las más relevantes encontramos la XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Bolivia en Noviembre del 2003 en donde se acordó declarar el 2004 como el Año Iberoamericano de las Personas con Discapacidad. El objetivo fue impulsar la inclusión social mediante actividades tendientes a fomentar la defensa de los derechos y la equiparación de oportunidades. Las líneas de acción se fijaron en los ámbitos de comunicación e información, organización e incidencia política.

En Santa Cruz de la Sierra, Bolivia se llevó a cabo un Seminario-Taller denominado “Año 2004: Una Oportunidad para las Personas con Discapacidad” donde se analizaron las condiciones en las que se encuentran los discapacitados en los países Latinoamericanos. Las principales conclusiones a las que llegaron fueron: pobreza y discapacidad son realidades de la región; la primera genera y agrava los efectos de la discapacidad y la discapacidad (en Latinoamérica) aproxima a la pobreza, por lo que recomiendan situar a la discapacidad en la esfera de los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

Al otro lado del mundo en el mismo año las autoridades europeas deciden continuar con el apoyo a la personas con discapacidad e instauran un plan de acción plurianual llamado Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad: Un Plan de Acción Europeo (2004-2010). Cuyo objetivo fundamental fue integrar antes del 2010 la dimensión de la discapacidad en las políticas comunitarias afectadas y aplicar acciones concretas en ámbitos clave con el fin de mejorar la integración económica y social de las personas con discapacidad.

Un hecho trascendente fue la **Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad** (2006) organizada por la ONU en el 2006 y donde se planteó el cambio de paradigma en los enfoques que se tenían sobre la discapacidad al pasar de considerarlo con base en un modelo médico a tomar en cuenta un modelo social en el que las personas con discapacidad son reconocidas como titulares de todos los derechos humanos y se plantea con claridad el modelo de Educación Inclusiva inherente al derecho de educación sin discriminación. La implicación más relevante de la Convención es la exigibilidad del respeto de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad.

En el Artículo 24 quedó explícito que “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” Además de que se establecieron mecanismos internacionales para que se realizara una supervisión efectiva del cumplimiento de cada derecho así como orientaciones para la aplicación de las políticas, normas y actividades propuestas.

Como se puede apreciar hasta ese entonces se hablaba de integración e inclusión, términos que llevaron a diferentes discusiones sobre su definición y acciones a llevar a cabo dependiendo de su concepción.

En el año 2007 se organiza el Congreso Internacional “Integración Educativa e Inclusión Social” en la ciudad de Puebla (México) y en la Unión Europea y se celebró una Audiencia sobre “Jóvenes Voces: Encuentro sobre diversidad y educación”, presentando la **Declaración de Lisboa**. En ambas reuniones se debatió la polémica sobre dichos conceptos. En cuanto a la segunda tiene el valor destacado de que fueron los propios jóvenes con discapacidad quienes reivindicaron la educación inclusiva como modelo educativo para ellos.

Para el año 2008 los ministros de educación de los países Iberoamericanos, reunidos en El Salvador en la XVIII Conferencia Iberoamericana, aprobaron el proyecto Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” (Metas Educativas 2021, 2010), sus objetivos fueron mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social. Convencidos de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y la inclusión social, a partir de aquí se iniciaron los debates y análisis en los diferentes países que participaron en la Conferencia de Ministros de Educación en Argentina 2010.

El producto del proyecto quedó plasmado en el escrito Metas Educativas 2021 (2010) en el que se explicitan, tanto las metas específicas, como los respectivos indicadores de cada una de ellas. Dichas metas fueron: 1) reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora; 2) lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación; 3) aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo; 4) universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior; 5) mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar; 6) favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional; 7) ofrecer a

todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida; 8) fortalecer la profesión docente; 9) ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica; 10) invertir más e invertir mejor en educación, y 11) evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto “Metas Educativas 2021”.

A partir de entonces en muchos países se asumió el compromiso por la educación de calidad y se llevaron a cabo diferentes reuniones donde se discutía y evaluaban los avances que se tenían hacia los logros de las Metas Educativa. Una de las más polémicas fue Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, titulado “El futuro que queremos”, también conocida como **Río 2012** (Naciones Unidas (2012). En ella se logró reunir a 193 países y, aunque no fue tan exitosa como se pretendía, sí se llegaron a consensos en cuanto a los propósitos que se debían alcanzar en relación con la materia y se formó un grupo de trabajo con el propósito de elaborar un conjunto de objetivos de desarrollo sostenible dirigidos hacia después del 2015. Dicho grupo llevó a cabo varias sesiones desde el 2013 y su propuesta final en julio del 2014 contemplan un objetivo relacionado con la educación que es el siguiente: lograr una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos (Naciones Unidas, 2014). Se presenta este dato porque en este tipo de acuerdos también se incluye la educación y son reuniones y acuerdos que pueden ir impulsando la inclusión educativa desde una perspectiva global, y no sólo sectorial.

La UNESCO ha seguido paso a paso el desarrollo y los acuerdos tomados en la Declaración de Educación para Todos y en su Reunión Mundial del 2014 en, Omán, se reconoce que existe un movimiento mundial en pro de la educación para todos y que ha sido el compromiso por la educación más importante de los últimos decenios. Sin embargo la reunión evidencia que será improbable que se logre cumplir la agenda de la EPT y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), y reconoce la necesidad de una nueva agenda que permita llevar a término la labor inconclusa e implementar objetivos actuales de mayor profundidad y alcance. Señala que dicha agenda debe formar parte de objetivos globales, con metas mundiales e integrarse dentro de otros objetivos de desarrollo que le den pertinencia universal para movilizar a las parte interesadas en todos los países.

Como producto de la reunión surge la **Declaración Final de la Reunión Mundial sobre EPT de 2014: El Acuerdo de Mascate** (2014) que marca como objetivo global para después del 2015 “Lograr para todos por igual una educación de calidad e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030” (p. 3). Contempla siete metas mundiales que se fijaron después de amplias consultas, cinco de ellas son metas de llegada y dos de partica. Por su importancia se presentan a continuación:

- “Meta 1: para 2030, al menos el x% de los niños y las niñas estarán preparados para la escuela primaria mediante su participación en un sistema de educación y protección de la primera infancia de calidad, con por lo menos un año de enseñanza preescolar gratuita y obligatoria; se prestará especial atención a la igualdad de género y a los más marginados” (p. 3).
- “Meta 2: para 2030, todos los niños y niñas finalizarán una educación básica de calidad, gratuita y obligatoria, de al menos nueve años y adquirirán las competencias correspondientes; se prestará especial atención a la igualdad de género y a los más marginados” (p. 3).
- “Meta 3: para 2030, todos los jóvenes y al menos el x% de los adultos sabrán leer, escribir y calcular con el grado de dominio necesario para participar plenamente en la sociedad; se prestará especial atención a las jóvenes y las mujeres y a los más marginados” (p. 3).
- “Meta 4: para 2030, al menos el x% de los jóvenes y el y% de los adultos poseerán los conocimientos y las competencias necesarios para tener un trabajo y una vida dignos gracias a la enseñanza y la formación técnica y profesional, el segundo ciclo de secundaria y la educación superior; se prestará especial atención a la igualdad de género y a los más marginados” (p. 3).
- “Meta 5: para 2030, todos los educandos habrán adquirido los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes que se precisan para construir sociedades sostenibles y pacíficas, mediante, entre otras, la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible” (p. 4).
- “Meta 6: para 2030, todos los gobiernos lograrán que todos los educandos reciban una enseñanza impartida por docentes cualificados, con capacitación profesional, motivados y debidamente respaldados” (p. 4).

- “Meta 7: para 2030, todos los países asignarán a la educación por lo menos el 4-6% de su producto interno bruto (PIB) o por lo menos el 15-20% de su gasto público, dando prioridad a los grupos más necesitados, y reforzarán la cooperación financiera a favor de la educación, dando prioridad a los países más necesitados” (p. 4).

El proceso para determinar los objetivos, metas y acciones para la educación después del 2015 culminará con el Foro Mundial de Educación 2015 en Corea y la Cumbre de las Naciones Unidas que se celebrará en Nueva York en donde se aprobarán las metas de desarrollo sostenible post-2015 y se adoptará un marco internacional de acción para la educación 2015-2030.

Con la intención de analizar el avance que se tiene hacia el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y las metas de Educación para Todos al 2015, así como de evaluar que los objetivos se cumplan y sean renovadores, viables y medibles, las Naciones Unidas y la UNESCO coordinarán la celebración del Foro Mundial de Educación 2015 (WEF 2015), que tendrá lugar del 19 al 22 de mayo de 2015 en la ciudad de Incheon (República de Corea), para ello se tienen contempladas celebrar cinco grandes conferencias regionales en la fase previa al WEF 2015: Región de Asia y el Pacífico, Bangkok (Tailandia, agosto 2014); América Latina y el Caribe, Lima (Perú, octubre 2014); Región árabe, (El Cairo, enero 2015); Region Africa, Kigali (Rwanda, febrero, 2015) y Conferencia paneuropea y de la región de América del Norte, París (Francia, enero 2015).

A estas cinco conferencias regionales asistirán ministros de educación y funcionarios de alto nivel, representantes de las organizaciones de la sociedad civil, organismos de las Naciones Unidas, bancos de desarrollo, entidades del sector privado, institutos de investigación y otros interesados.

Se plantea que los objetivos de las conferencias regionales sean:

- 1) Hacer un inventario de los progresos logrados en el ámbito de la educación, en particular en la EPT, extraer las experiencias que se puedan usar en el futuro y examinar los asuntos, problemas y prioridades, tanto existentes como nuevos, que conciernen a la educación después de 2015.
- 2) Aportar perspectivas y recomendaciones de carácter regional para los programas educativos y de desarrollo mundiales para después de 2015 y contribuir a la

preparación del Marco de Acción que se aprobará en el WEF 2015 en Incheon (República de Corea).

La prioridad de la UNESCO es apoyar a los países para acelerar su progreso hacia las metas de EPT, recopilar información que permita hacer un balance de los esfuerzos realizados e informar sobre los desafíos clave en el debate sobre la agenda educativa en la Conferencia Mundial de Educación 2015.

La conferencia de la Regional Asia y Pacífico sobre Educación Más Allá del 2015 se llevó a cabo en Bangkok en agosto del 2014 y de ella surge la **Declaración de Bangkok** (2014) cuyas prioridades fueron: a) el aprendizaje permanente para todos, b) equidad e igualdad, c) habilidades y competencias para la vida y el trabajo, d) calidad y maestros, e) tecnología de la información (TIC) para la educación y f) dirección y financiamiento.

La segunda prioridad hace referencia la educación inclusiva y a la letra menciona “el acceso equitativo e inclusivo para el aprendizaje de calidad debe de garantizarse para todos –niños, jóvenes y adultos- en todos los niveles de la educación, desde la primera infancia y la educación (AEPI) a la educación terciaria tanto en contextos formales como informales”

La segunda conferencia propuesta es de la región América Latina y el Caribe. Se denominó Reunión Regional Ministerial “Educación para Todos en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos Post-2015”. Se celebró en Perú del 30 al 31 de octubre del 2014. El objetivo fue analizar el avance de la región hacia los seis objetivos de Educación para Todos (EPT) hasta el 2015 y acordar las prioridades para la agenda educativa post-2015, considerando las transformaciones que enfrentan los países de la región.

El producto de la reunión es la **Declaración de Lima** (2014), documento en donde se prioriza equidad y calidad educativa para garantizar el derecho a la educación y contribuir a reducir la desigualdad y la pobreza en América Latina y el Caribe. Se reconocen los avances y la diversidad regional, pero también las limitaciones y desafíos sin cumplir, además del surgimiento de nuevos temas que se deben debatir y buscar soluciones siempre a favor de la garantía del derecho a una educación de calidad para todos y todas.

En resumen los participantes en la reunión definieron siete prioridades: a) equidad, calidad e inclusión; b) aprendizaje inclusivo y equitativo a lo largo de la vida para todos y todas; c) habilidades y competencias para la vida y el trabajo; d) educación para el desarrollo sostenible; e) calidad de la educación; f) profesores, educadores, directores de escuela y líderes educativos; y g) gobernanza y financiamiento.

En relación con la inclusión educativa, la declaración hace referencia en el noveno apartado a que:

“Nos comprometemos a abordar todas las formas de exclusión y discriminación, disparidades y desigualdades, en el acceso y culminación de la educación y los ciclos de aprendizaje, procesos y resultados” y en el onceavo apartado señala” (p. 2).

Debe asegurarse un acceso inclusivo y equitativo al aprendizaje de calidad para todos – niños, niñas, jóvenes y personas adultas, en todos los niveles del sistema educativo, desde la educación y el cuidado de la primera infancia (AEPI), hasta la educación terciaria y superior” Además señala que los profesores, directores y líderes educativos son actores clave para el logro de la calidad de la educación.

A continuación se presentarán las políticas más recientes llevadas a cabo en México a favor del derecho a la educación y de una real educación inclusiva.

2.3. Políticas en México

En México la educación y el sistema educativo nacional se consideran un gran motor para alcanzar el desarrollo de la población. El principal documento a considerar en todo momento y que fue el primero oficialmente en retomar a la educación es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos promulgada en 1917 y su última reforma en el 2014. En su artículo 3° establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior obligatoria y que será impartida por el Estado garantizando la calidad en la educación (CPEUM, 2014).

En los últimos años se reconoce que ha existido una transformación social, demográfica, económica, política y cultural a la cual el país debe responder en relación

con la educación, movilizando recursos e iniciativas que lleven a propiciar condiciones de equidad y calidad, así como generar oportunidades de desarrollo individual y social.

Las políticas en educación han sido varias y se han adecuando a los contextos en los que se presentan, en la mayoría de los casos por sexenio, que es el periodo presidencial, y regularmente se contempla la educación dentro de sus planes de desarrollo. Así la educación ha jugado un papel en algunos casos complementario y en los últimos años primordial.

En todo momento siempre se han reconocido y apoyado las políticas internacionales, así como ratificado los acuerdos, decretos o leyes además de participar activamente en ellas; por tal motivo en este apartado sólo se mencionarán aquellas políticas específicas del país que se consideran relevantes para poder tener una cronología de ellas y, de este modo poder identificar cómo poco a poco se van dirigiendo hacia una educación inclusiva.

En la **Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos** (CPEUM, 2014) además del artículo tercero también han sido importantes las reformas que se han realizado, principalmente la transformación para asegurar el derecho a la igualdad y la no discriminación hecha al párrafo tercero del Artículo 1º de la Constitución, en 2011, el cual a la letra menciona “todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad”.

Un artículo también relevante es el Artículo 4º que elevó a rango constitucional el derecho de las niñas y niños a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral, desde un enfoque de los derechos humanos, señalando que el Estado es quien debe velar porque se cumplan y respeten los derechos de los niños.

El compromiso con la educación se formaliza en la **Ley General de Educación** publicada en el Diario Oficial de la Federación en julio de 1993 (con reformas posteriores 2002, 2003, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013 y 2014). En la Ley desde su promulgación se definió que “todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional” (Artículo 2). Ante este derecho de los mexicanos,

“el Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria” (Artículo 3). Se menciona que es obligación de los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad curse la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Además se enfatiza que la educación deberá ser laica, gratuita y contribuir al desarrollo integral del individuo.

En sus artículos 8, 12, 14, 22, 30, 33 y 41 señala que la educación especial atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social y, tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. En el artículo 41 establece la obligación de promover la integración de las niñas y niños con discapacidad a las aulas y escuelas generales de tal modo que desarrollen al máximo sus potencialidades y satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje, como base para su integración social.

La reforma del 2013 hace referencia en su artículo 32 (Capítulo III) a la equidad en la educación y puntualiza “las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos”

En esta ley también se consideran apartados que mencionan la regulación del proceso educativo (Capítulo IV); la educación que imparten los particulares (Capítulo V); la validez oficial (Capítulo VI); la participación social en la educación (Capítulo VII); así como las infracciones, sanciones y recursos administrativos (Capítulo VIII).

La **Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes** se publicó por primera vez en el año 2000 y ha tenido dos reformas diferentes (2010 y 2014). Esta ley se fundamenta en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Artículo 4º), misma que tiene por objeto garantizar a niñas, niños y adolescentes la tutela y el respeto de los derechos fundamentales. En su artículo 2 define a los sujetos de aplicación hasta los 18 años de edad y los divide en dos grupos etarios: niñas y niños (hasta los 12 años no cumplidos) y adolescentes (desde los 12 años cumplidos y hasta los 18 años no cumplidos).

Los principios rectores de la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes aparecen en el Artículo 6 a saber:

- I. “El interés superior de la niñez;
- II. La universalidad, interdependencia, indivisibilidad, progresividad e integralidad de los derechos de niñas, niños y adolescentes, conforme a lo dispuesto en los artículos 1° y 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos así como en los tratados internacionales;
- III. La igualdad sustantiva;
- IV. La no discriminación;
- V. La inclusión;
- VI. El derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo;
- VII. La participación;
- VIII. La interculturalidad;
- IX. La corresponsabilidad de los miembros de la familia, la sociedad y las autoridades;
- X. La transversalidad en la legislación, políticas públicas, actividades administrativas, económicas y culturales;
- XI. La autonomía progresiva;
- XII. El principio pro persona;
- XIII. El acceso a una vida libre de violencia, y
- XIV. La accesibilidad”

El capítulo décimo de la Ley está dedicado a los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes con Discapacidad. Contiene tres artículos -53, 54, 55 y 56- en los cuales enfatiza el derecho que tienen para desarrollar plenamente sus aptitudes y gozar de una vida que les permita integrarse a la sociedad, sin discriminación alguna. Se considera que “son niñas, niños y adolescente con discapacidad los que por razón congénita o adquirida presentan una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda incluir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás” (Artículo 53)

Otra Ley que es importante mencionar es la **Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación** (LFPED) aprobada en 2003. Su propósito, como su nombre lo indica, es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se

ejerzan contra cualquier persona (Artículo 1); aclarándose que por discriminación se entenderá toda distinción, exclusión o restricción basada, entre otros motivos, de la discapacidad y el impedir el acceso o la permanencia a la educación pública o privada. También mandata la creación del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, que formalmente entró en funciones el 27 de marzo de 2004 como órgano del Estado Mexicano encargado de aplicar la política antidiscriminatoria en todo el territorio nacional.

Posteriormente se hicieron reformas menores en 2007, 2012, 2013 y en 2014 se aprueban las reformas en gran cantidad de artículos, derogando algunos, pero sobre todo agregando algunos significativos. Destaca la adición del capítulo IV que hace referencia a las medidas de inclusión aclarando que “son aquellas disposiciones, de carácter preventivo o correctivo, cuyo objeto es eliminar mecanismos de exclusión o diferenciaciones desventajosas para que todas las personas gocen y ejerzan sus derechos en igualdad de trato” (Artículo 15 Quintus) y entre las medidas recomendadas se encuentra la educación para la igualdad y la diversidad dentro del sistema nacional.

El 10 de junio del 2005 se publicó la **Ley General para Personas con Discapacidad** (LGPD, 2005), instrumento que tuvo por objeto establecer las bases que permitieran la inclusión de las personas con discapacidad dentro de un marco de igualdad en todos los ámbitos de la vida. Mediante ella se creó el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS) como el organismo permanente de coordinación intersecretarial e interinstitucional que tiene por objeto contribuir al establecimiento de una política de Estado en la materia, así como promover, apoyar, fomentar, vigilar y evaluar las acciones, estrategias y programas derivados de esta ley.

En relación con la educación en su artículo 10 señala “la educación que imparta y regule el Estado deberá contribuir a su desarrollo integral para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes” Esta Ley se reformó en el 2008 y se derogó en el 2011, año en el cual se aprueba **la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad** (LGIPD, 2011), que sigue vigente a la fecha.

El objeto de la nueva Ley es reglamentar el Artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá de promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la

sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades. Los principios donde se fundamenta esta ley privilegian la equidad, la justicia social, la igualdad de oportunidades, el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad, junto con su derecho a preservar la identidad, el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas.

En relación con la educación se menciona que “la Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional” (Artículo 12). Plantea la realización de 15 acciones entre las que destacan, el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva; impulsar la inclusión en todos los niveles educativos; incorporar al personal docente al Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional; proporcionar ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico e impulsar los programas de investigación.

En el artículo 15 hace referencia a la educación especial, la cual tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales - que comprende entre otras, las dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes - que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación.

Con el propósito de elevar la calidad de la educación a fin de que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo y puedan contar con medios para tener acceso a un mayor bienestar es que se decide en 2007 realizar una *Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)*. Esta se convirtió en la reforma pública que impulsó la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.

Para poder llevarla a cabo se recomendó tomar en cuenta diferentes requerimientos entre los que se destacan:

- a. Cumplir con equidad y calidad el mandato de una Educación Básica que emane de los principios y las bases filosóficas y organizativas del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de la Ley General de Educación.
- b. Dar nuevos atributos a la escuela de Educación Básica y, particularmente, a la escuela pública, como un espacio capaz de brindar una oferta educativa integral, atenta a las condiciones y los intereses de sus alumnos, cercana a las familias, abierta a la iniciativa de sus maestros y directivos, y transparente en sus condiciones de operación y en sus resultados
- c. Favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes.
- d. Transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje.
- e. Alinear los procesos referidos a la alta especialización de los docentes en servicio; el establecimiento de un sistema de asesoría académica a la escuela, así como al desarrollo de materiales educativos y de nuevos modelos de gestión que garanticen la equidad y la calidad educativa, adecuados y pertinentes a los contextos, niveles y servicios, teniendo como referente el logro educativo de los alumnos.

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la Secretaría de Educación Pública decretó el Acuerdo 592 de Articulación de la Educación Básica en el año 2011, el cual determina un proyecto formativo organizado en un plan y los programas de estudio correspondientes que se aplicarán a todo el sistema educativo nacional.

Este acuerdo promueve doce principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios 2011 de implementación obligatoria en todas las escuelas de educación básica. Uno de los principios que señala es “Favorecer la inclusión para atender la diversidad”. Hace referencia a que la educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en el país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva. Pertinente porque valora,

protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular. Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes (Principio 1.8.).

El mismo principio hace referencia a que los docentes deberán promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país apreciándose la diversidad y tratando de que ésta misma enriquezca el conocimiento de todos. Además se reconoce que para el logro del principio es indispensable la organización, la toma de acuerdos y la vinculación entre autoridades, directivos, docentes y madres, padres o tutores.

Se señala que la instancia oficial encargada de llevar a cabo los procedimientos de mejora continua para la actualización curricular, la formación de maestros y el desarrollo de materiales y tecnologías educativas será la Secretaría de Educación Pública; además deberá asegurar las condiciones estructurales y organizativas para que prevalezcan los principios de pertinencia, inclusión y cumplimiento de la normatividad que regula la Educación Básica. En el Artículo séptimo se hace referencia a que la misma Secretaria y las autoridades locales deberán garantizar el derecho a la educación a todos los estudiantes, contribuir a su formación integral en contextos inclusivos y establecer lineamientos para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Un aspecto importante en el ámbito educativo es sin duda la evaluación y es en el 2013 que se reconoce ampliamente y se expide la **Ley del Instituto para la Evaluación de la Educación**, con la cual se trata de promover, respetar y garantizar el derecho de los educandos a recibir educación de calidad, de conformidad con los artículos 1º, 3º y 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, correspondiendo al INEE la administración de la misma.

Se aclara que la evaluación “consiste en la acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional con un referente previamente establecido” (Artículo 6) con los propósitos de mejorar la calidad de la educación, contribuir a la formulación de políticas educativas, ofrecer información sobre el cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las autoridades, mejorar la gestión

escolar y los procesos educativos, así como fomentar la transparencia y la rendición de cuentas.

Otro aspecto fundamental que se ha legalizado es la formación del personal docente, que había estado descuidado y con una multitud de problemas, sindicales, económicos, de capacitación profesional y respeto de los derechos. Con este fin y también en el año 2013 entra en vigor la **Ley General del Servicio Profesional Docente**, la cual rige el Servicio Profesional Docente y establece los criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio. Su propósito es regular el servicio profesional docente en la Educación Básica y Media Superior; establecer los perfiles, parámetros e indicadores, regular los derechos y obligaciones; así como asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente.

En el capítulo I de la mencionada Ley se explicita que:

“las funciones docentes, de dirección de una Escuela o de supervisión de la Educación Básica y Media Superior impartida por el Estado y sus Organismos Descentralizados deberán orientarse a brindar educación de calidad y al cumplimiento de sus fines. Quienes desempeñen dichas tareas deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan” (Artículo 12).

En relación con la inclusión educativa se menciona como primer propósito del servicio “Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país” (Artículo 13).

Los propósitos del Servicio Profesional Docente que señalados en el Artículo 13 son:

- I. “Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país;
- II. II. Mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios;

- III. Asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión;
- IV. Estimular el reconocimiento de la labor docente mediante opciones de desarrollo profesional;
- V. Asegurar un nivel suficiente de desempeño en quienes realizan funciones de docencia, de dirección y de supervisión;
- VI. Otorgar los apoyos necesarios para que el Personal del Servicio Profesional Docente pueda, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades;
- VII. Garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas, y
- VIII. Desarrollar un programa de estímulos e Incentivos que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial”

En la actualidad México se encuentra en la transformación del Sistema Educativo Nacional hacia un modelo de educación inclusiva, en el que la educación regular asumirá un papel protagónico con el apoyo de las modalidades de educación especial y educación indígena.

El gobierno parte de considerar que la educación es un derecho humano fundamental que debe estar al alcance de todos los mexicanos y que ésta educación necesariamente deberá ser de calidad, garantizando el desarrollo integral de todos los mexicanos. En la gubernatura presente se considera además, que no basta con dar un espacio a los alumnos en las escuelas de todos los niveles; es necesario que la educación forme para la convivencia, los derechos humanos y la responsabilidad social, el cuidado de las personas, el entendimiento del entorno, la protección del medio ambiente, la puesta en práctica de habilidades productivas y, en general, para el desarrollo integral de los seres humanos. Un buen sistema educativo debe ser incluyente, favorecer la equidad y nunca un medio para mantener o reproducir privilegios (Programa Sectorial de Educación 2013-2018).

Como estrategia, el gobierno actual del Presidente Peña Nieto, en su Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, estableció cinco metas nacionales, de las cuales en la segunda contempla la inclusión y en la tercera la inclusión educativa. Dichas metas son: México en

Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Global.

En relación con las políticas, una de las acciones en materia de educación es el Programa Sectorial de Educación (PSE), el cual recupera la Reforma Constitucional en materia educativa que se promulgó el 26 de febrero de 2013 y las leyes reglamentarias que la concretan: Ley General del Servicio Profesional Docente, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Una primera acción que el PSE plantea es crear las condiciones para que las escuelas estén en el centro del quehacer del sistema educativo y reciban el apoyo necesario para cumplir con sus fines.

Enfatiza que la escuela pública debe poder desempeñarse como promotora de cambio y de transformación social, lo cual forma parte de su misión de cara a las nuevas demandas de la sociedad, por lo que la reciente promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente abre nuevas y valiosas perspectivas para el desarrollo profesional de los maestros, reconociendo que son ellos los que tienen el lugar más importante en la educación y son los profesionistas clave para la transformación de México. La ley les brinda ahora reglas claras y transparentes para que cuenten con nuevas oportunidades y experiencias de crecimiento profesional, además de que protege y respeta sus derechos laborales.

Respecto a la inclusión y la equidad se reconoce que, aun cuando el sistema educativo ha incorporado entre sus preocupaciones la inclusión de todas las niñas, niños y adolescentes, todavía le resta un largo trecho que recorrer para garantizar condiciones de acceso, permanencia, participación y logro de los aprendizajes de los alumnos con discapacidad y en general con cualquier persona consideraba vulnerable.

Hasta aquí se hace evidente que en materia legal México ha ido avanzando. Sin embargo, por desgracia, dista mucho el que las leyes puedan llevarse a la práctica con el éxito que deberían, no obstante los pasos se están dando por lo menos en lo legislativo y es el deseo que se pueda alcanzar algún día una educación inclusiva en todo el país.

2.3. Comentarios finales

Cuando se habla de inclusión educativa, las políticas son un elemento muy importante en donde la estructura y organización del Estado deben dar sinergia y articulación entre todas las políticas relacionadas y su desafío es integrarse en el funcionamiento regular de las escuelas y de las aulas para cambiar, no sólo condiciones materiales y estructurales, sino las culturas institucionales y prácticas profesionales.

Desafortunadamente existe una brecha entre las propuestas que se hacen y la realidad de los programas que se están implementando. Es la eterna problemática de la distinción entre discursos teóricos y realidades prácticas (Payá, 2010; Terigi, 2014).

En la Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos América Latina y el Caribe (América Latina y el Caribe, 2014) se reconoce que en las estrategias políticas, los programas e iniciativa que se llevaron a cabo entre los años 2000 y 2014 existe un avance en el proceso hacia la calidad de los sistemas educativos, mostrando una noción multidimensional que les permitirá brindar una educación relevante y pertinente a los menores; también observan una creciente preocupación por la educación equitativa, en términos de acceso y calidad, para cerrar las brechas educativas entre géneros, zonas geográficas, estratos socioeconómicos y grupos étnicos.

Del mismo modo se reconoce que el desarrollo de la inclusión educativa ha sido desigual en los diferentes países de América Latina posiblemente por sus diversas y complejas realidades, tanto en lo territorial, como las políticas que se siguen (Blanco, 2014a; Cuenca, 2014).

Poggi (2014) señala cuatro giros o hitos que se han dado en la construcción de las nuevas políticas en América Latina y que de una manera u otra se relacionan directamente con la inclusión educativa. El primero de ellos es respecto a la perspectiva de derecho, en donde se cambia una lógica que habla de beneficiarios por explicitar que son ciudadanos a quienes hay que garantizar el derecho; el segundo es el cambio de hablar de individuos a familias; el tercero el ampliar la pretensión de los programas y leyes más universalistas; y el cuarto es girar al hablar de condicionalidades a condiciones en las que los sectores más vulnerables tienen o no garantizados sus derechos.

Otro tema identificado que tomó fuerza en los últimos años es la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) considerándola como clave para una buena

educación para toda la vida por lo que los países de la región lanzaron iniciativas en términos de políticas y estrategias para ampliar la cobertura. En este sentido, la preocupación también se extiende hasta la educación postsecundaria, en donde se ha manifestado igualmente la preocupación por alcanzar este nivel y se han realizado algunas acciones al respecto.

Adicionalmente se evidencia un cambio hacia un enfoque de aprovechar los recursos asignados a la educación volviéndose claves temas como la gestión de la educación con transparencia, la rendición de cuentas por los resultados e impacto de los sistemas de educación, el diseño de políticas de educación dentro del concepto del desarrollo sostenible.

En general, de acuerdo con Davila, Naya y Lauzurika (2010), se puede decir que, si bien a nivel normativo el progreso en los últimos años ha sido notorio en todo el mundo, en el ejercicio práctico del derecho a la educación de las personas con discapacidad y todas aquellas consideradas como vulnerables, no ha habido avances en la práctica, es decir, el reconocimiento legal no necesariamente lleva al ejercicio práctico.

La educación inclusiva implica además de cambios en las políticas una transformación social, cultural y económica que revierta todas las deficiencias estructurales de fondo que impiden el pleno ejercicio del derecho a la educación de todas las personas.

Como conclusión resumimos algunos de los retos que deben abordar los países respecto a la educación inclusiva, en base a diversas aportaciones de autores relevantes (Blanco, 2009; Payá, 2010; Terigi, 2014):

1. Traducir la legislación en políticas sectoriales y prácticas pedagógicas que hagan realidad los derechos señalados en ellas. Por lo que es necesario considerar el derecho a la educación entre las expectativas de actuación social que se concreten en prácticas cotidianas.
2. Ampliar el significado de inclusión al de exclusión en educación, a fin de abarcar la falta de oportunidades de escolarización en la primera infancia, la desigualdad en el equipamiento escolar, las repeticiones reiteradas de la población pobre, la incorporación de los indígenas, migrantes y cualquier grupo vulnerable de la región.

3. Las políticas deben hacerse cargo y dar respuesta a las causas de la no inclusión educativa y actuar sobre una multiplicidad de fenómenos como, la pobreza, la desmotivación de los niños y sus padres, el fracaso escolar, la repetición, los problemas de salud, el trabajo, la lejanía de los centros escolares, la falta de recursos, entre otros.
4. Generar mecanismos institucionales precisos, adecuados, pertinentes y oportunos para intervenir frente a las situaciones concretas de vulnerabilidad del derecho a la educación, lo que implica tener acciones convergentes y eficientes en los distintos sectores del Estado (intersectorialidad).
5. Evaluar el alcance de las políticas en relación con la población potencial a la que va dirigida, así como el nivel de alcance territorial que deba abarcar.
6. El Estado debe proveer de todos los recursos materiales y humanos para que se ejecuten las políticas aprobadas.
7. Dar mayor énfasis al diseño y aplicación de políticas de prevención.
8. Vigilar que las políticas a largo plazo se cumplan.
9. Fortalecer el papel del Estado como garante del derecho a la educación.
10. Garantizar una educación de calidad, con equidad y excelencia para todos.
11. Establecer sistemas de recopilación y análisis de información que permitan hacer un seguimiento de las políticas y las prácticas

Capítulo III. Prácticas inclusivas

Los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al reto de ofrecer a los niños y los jóvenes una educación de calidad. En los últimos años las reformas a la educación que han experimentado los diferentes países han planteado la necesidad de impulsar iniciativas dirigidas a posibilitar mayor igualdad de oportunidades educativas para todos, más justas y equitativas.

Para poder avanzar hacia sociedades justas es indispensable que exista una educación equitativa en la que se garantice la calidad en la enseñanza para todos. Sin duda, una alternativa es la educación inclusiva en donde se considera la atención a la diversidad y el logro de una igualdad de oportunidades dirigida a todos los alumnos, procurando que alcancen el éxito escolar de acuerdo a las peculiaridades socio-personales de cada uno (Andújar & Crosoli, 2014, Escarbajal et al., 2012).

Hay un interés mundial por la educación inclusiva, no obstante el término continúa siendo confuso. En algunos países la inclusión es una modalidad del tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. Sin embargo a nivel internacional el término es más amplio, como se vio en el capítulo 1 se concibe como *un proceso en donde participan todos los alumnos, profesores, administrativos, padres de familia, así como la comunidad aledaña y se enfoca a eliminar la exclusión y a brindar una educación efectiva y de calidad a todos los educandos, por medio de cambios o reestructuras en los centros escolares en relación con las políticas, las actitudes, los valores y las prácticas* (Definición propuesta por la autora).

Esta concepción requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo, y en consecuencia, los profesores deberán planificar sus clases acorde a ello y en la mayoría de los casos será necesario implementar una reestructura general del centro escolar para que proporcione apoyo en recursos materiales y humanos, pero sobre todo que genere un cambio de actitud respecto a la concepción general de la educación y en particular de la no discriminación ni exclusión de ningún alumno.

Diversos autores están de acuerdo en que el desarrollo de una escuela inclusiva es un proceso complejo y debe ser continuo, implicando necesariamente la transformación de la cultura del centro en relación con las creencias, actitudes y valores de todos los

miembros de la comunidad. Además el trabajo colaborativo entre todos los involucrados deberá ser una constante construyendo comunidades de aprendizaje en donde se formen alumnos como ciudadanos libres, críticos, iguales, justos y solidarios (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Andújar & Crosoli, 2014; Echeita, 2001; Fernández, 2005- 2006; Escarbajal et al., 2012).

Para ello se debe implicar a la sociedad, porque es imposible pensar en una sociedad inclusiva si se trabaja únicamente desde las escuelas. Por tanto es preciso educar a todos los ciudadanos en el convencimiento de que la diversidad no da lugar a situaciones de aprendizaje que se contraponen, sino que se complementan y enriquecen mutuamente, por lo que el sistema educativo debe jugar un papel crucial para colaborar en la lucha contra cualquier tipo de discriminación (Escarbajal et al., 2012).

Un aspecto clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas involucradas en la educación, ya que al tener la oportunidad de participar y compartir con los otros sus experiencias, comentarios, intereses o inconformidades les dará la posibilidad de un desarrollo personal, así como de planear actividades concretas para solucionar aquellos problemas que se vayan presentando a lo largo del tiempo.

La participación es vista como las experiencias compartidas y las negociaciones que resultan de la interacción social dentro de la comunidad escolar y que tienen un objetivo común (Ainscow, 2004).

Cuando se habla de participación en el currículo, Echeita (2006) opina que es una preocupación explícita de los autores respecto al aprendizaje, “en el sentido de que los alumnos más vulnerables o sujetos a presiones excluyentes no sólo deben estar en las escuelas ordinarias, sino que deben aprender lo máximo posible mientras están allí” (93).

La participación también está relacionada con el derecho de los niños a ser escuchados y a tener en cuenta sus opiniones sobre los diferentes aspectos que afectan sus vidas; además involucra procesos democráticos de toma de decisiones en los que están implicados los diferentes actores de la comunidad educativa (Blanco, 2006).

Participar es un sinónimo de estar, dar y recibir, tres dimensiones por las que la educación inclusiva aboga y quiere conseguir para todo el alumnado: “estar con otros compartiendo experiencias educativas enriquecedoras para todos; dar u ofrecer, entre muchas posibles cosas, el testimonio y la riqueza de su singularidad, y recibir de

aquellos con los que se comparte un espacio y un tiempo en común, apoyo, comprensión y estima” (Echeita, 2006, pp. 95)

Un concepto nuclear en los planteamientos de Booth y Ainscow (2002) es el que hace referencia a las barreras para el aprendizaje y la participación, ya que consideran que al identificarlas y minimizarlas se puede conseguir la inclusión. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él. En este sentido, proponen sustituir el concepto de *necesidades educativas especiales* por el de *barreras para el aprendizaje* porque consideran que el enfoque con el que se asocia “*etiqueta*” al alumno generando expectativas bajas, refuerza la creencia del profesor de canalizarlo al especialista, se le atribuye de entrada un déficit y se convierte en una barrera para el aprendizaje.

En cambio, si se parte de que todos los alumnos tienen el derecho a participar y aprender, entonces, al encontrar alguno que no lo haga, se identificarán las barreras que puedan estar limitando su aprendizaje con el propósito de eliminarlas o minimizarlas.

Las barreras se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales; en las formas de enseñanza, en las actitudes del personal y de la familia; en la filosofía sobre la inclusión que se tenga en el centro y por supuesto en las características personales de los alumnos; es decir, que aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos. En este sentido las acciones deben estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Booth, 2000).

Con esta perspectiva es claro que no debe existir la exclusión de ningún miembro de la comunidad educativa, es decir todo alumno, profesor, personal administrativo o de mantenimiento tienen los mismos derechos generales a trabajar o a recibir educación siempre y cuando tengan las habilidades requeridas para ejercer su labor. De esta manera no debe influir la raza, religión, nivel social o condición personal de las personas y mucho menos de los menores.

Como bien señalan Ainscow (2004); Arnaiz (2003); Blanco (2006) y Echeita (2008), la inclusión educativa es un proceso polifacético o poliédrico en el cual hay que incidir transformando la cultura, la organización y las prácticas educativas de las

escuelas promoviendo el derecho a una educación de calidad y reforzando el principio de igualdad de oportunidades.

En este tercer capítulo se describen las diferentes concepciones acerca de lo que son las prácticas inclusivas, así como los elementos necesarios que consideran los autores para encaminar los pasos de los centros escolares hacia la inclusión.

El segundo apartado presenta algunas prácticas inclusivas que han llevado a cabo en diferentes países y en particular en México. Se hace a partir de ejemplos concretos de programas implementados en los países con el propósito de que el lector pueda tener un panorama general a nivel internacional. El último apartado muestra las prácticas inclusivas en México, así como algunas relacionadas con la discapacidad y en particular con la inclusión educativa.

3.1. Prácticas inclusivas

La educación inclusiva implica una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes, pasando desde un enfoque basado en la homogeneidad a una visión de la educación común basada en la heterogeneidad (Blanco, 2006).

El ideal de la escuela inclusiva sería un lugar en donde todos sus miembros se sintieran acogidos, con pleno derecho a participar, valorados e importantes para su comunidad; donde nadie, por aprender de una forma distinta o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo, se situara por encima o por debajo de los demás y todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones (Echeita, 2006).

Para Aiscow (2004), las prácticas consisten en aquellas acciones que los individuos hacen en su comunidad y; define las prácticas inclusivas como aquellos intentos para vencer las barreras a la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

También las prácticas son concebidas como actividades que resuelven problemas en situaciones concretas y forman parte de la cultura del profesor, de tal manera que gradualmente deben formar parte de la cultura escolar, por lo que se recomienda que, para llegar a considerar que una escuela es inclusiva, supone reflexionar y hablar sobre las prácticas, examinarlas, depurarlas e intentar desarrollar una cultura más inclusiva (Aiscow & Miles, 2008).

No existen recetas mágicas universales para que una escuela o centro escolar pueda llegar a considerarse inclusivo. Sin embargo sí es posible discriminar ciertos presupuestos desde los que iniciar el proceso. En primera instancia se debe reconocer las prácticas y los conocimientos existentes sobre la inclusión; enseguida se propone analizar los posibles elementos y mecanismos que obstaculicen la participación de todos los alumnos y los miembros de la comunidad en las escuelas y en tercer lugar analizar el uso de los recursos de apoyo con que se cuenta y su forma de administrarlos (Arnaiz, 2012).

En el espacio siguiente se presentarán las recomendaciones de diferentes autores en relación con lo que cada uno identifica pueden ser factores, elementos o estrategias importantes a tomar en cuenta para que un centro escolar pueda llegar a ser inclusivo.

Ainscow (2001) plantea algunos aspectos que pueden ser útiles para formular estrategias para avanzar en las prácticas inclusivas.

- Comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos: debe hacerse un mejor uso de la capacidad y la creatividad presentes en un contexto dado.
- Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje: para ello se requiere un proceso de improvisación en el que el docente responda a las distintas formas de retroalimentación expresadas por los miembros de su clase y haga uso de ellas enriqueciendo la enseñanza y el aprendizaje.
- Evaluación de las barreras a la participación: en muchas ocasiones tales barreras son las propias interacciones en las clases y las maneras de trabajar con los estudiantes, para lo cual se requiere considerar las opiniones de los estudiantes.
- El uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje: es necesario hacer un uso eficiente de los recursos materiales y humanos de que se disponga.
- Desarrollo de un lenguaje de práctica: implica que los docentes puedan expresar sus opiniones respecto a sus propias prácticas y tener la oportunidad de observar a sus colegas desarrollando un lenguaje común que les permita comunicarse y retroalimentarse promoviendo la reflexión y la experimentación.
- Crear condiciones que animen a correr riesgos: entendidos como el incitar a los docentes a experimentar con sus prácticas, para ello se requiere un clima de trabajo que ofrezca apoyo.

Estos seis aspectos se relacionan e implican un cambio generalizado de actitud en donde todos los miembros de la comunidad se convierten en aprendices. Se requiere la creación de una cultura escolar que se preocupe de desarrollar modalidades de trabajo que tiendan a reducir las barreras a la participación experimentadas por los estudiantes.

El mismo autor comenta que se deben encontrar palancas de cambio (“levers”) y puntos de apoyo que permitan mover el sistema educativo en una dirección inclusiva. Las palancas son acciones que pueden tomarse para cambiar el comportamiento de una organización y el de los individuos dentro de ella. Dichas palancas son: los principios que guían las prioridades políticas dentro del sistema educativo; la visión y acciones de los otros dentro del contexto local, incluyendo la comunidad; los miembros del departamento de educación tienen la responsabilidad de administrar el sistema escolar; la organización de la escuela y su desarrollo, y las formas de evaluación (Ainscow, 2004).

Por su parte Echeita (2001) menciona que avanzar hacia la inclusión es una tarea compleja y difícil que requiere una intervención sostenida en distintos niveles y una clara comprensión de los propios procesos de cambio de cada centro escolar. Enfatiza que, para llegar a la inclusión educativa, es determinante transformar el contexto, es decir, reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas escolares de forma que respondan a la diversidad de los estudiantes, así como remover las barreras que impiden el acceso y la participación a determinados alumnos. Propone cinco niveles de intervención. A continuación se mencionan los elementos principales que los conforman y los objetivos que en términos de procesos de cambio que habría de perseguir.

Nivel 1. Social

Su objetivo sería promover e impulsar el cambio. Sus principales elementos son: la opinión pública, las políticas sociales, las ONG y las familias de los afectados.

Nivel 2. Sistema educativo.

Su objetivo es crear las condiciones para facilitar el cambio. Sus principales elementos: amplitud y flexibilidad del currículo, financiación, evaluación y promoción y autonomía de los centros.

Nivel 3. Sistema centro.

Su objetivo es iniciar el cambio y sus elementos: organización y funcionamiento, clima de convivencia, participación y formación del profesorado.

Nivel 4. Sistema ambiente próximo de aprendizaje.

Su objetivo es iniciar y mantener el cambio. Sus elementos: estilo de enseñanza, estructura de aprendizaje y clima de aula.

Nivel 5. Subsistema especial.

Su objetivo es apoyar el cambio. Sus elementos: centros de educación especial y especialistas.

El autor comenta que es necesario conjugar los esfuerzos de padres, profesores, directores, alumnos, administradores y la comunidad local en un esfuerzo común que debe sostenerse en el tiempo. La inclusión es también aspirar a mejorar los centros, tanto para los profesores, como para los alumnos.

Retoma lo señalado por Marchesi (1999) en relación a los requisitos para conseguir la inclusión, aludiendo que se necesita hacer una transformación y supone tratar de intervenir de manera convergente, coherente y sostenida en el tiempo, en distintos ámbitos o planos de actuación. Convergente, en el sentido de asegurar una sinergia de las acciones. Coherente, en tanto que unos principios u objetivos no se contradigan con otros igualmente establecidos con carácter de política general (por ejemplo se promueve la inclusión como principio, pero se condiciona la financiación de apoyos a la categorización de alumnos). Sostenido, en el entendido de que los procesos de cambio son pausados y a largo plazo en el que se avanza poco a poco a través de sucesivos ciclos de innovación y mejora.

Se han realizado diferentes estudios en donde se analizan las mejores prácticas que han llevado a diferentes centros escolares a considerarse inclusivos, en general los autores recopilan información sobre lo que se hace en estos centros y posteriormente sugieren algunas acciones a seguir. Uno de los más recientes es el realizado por Bunch (2008) en donde describen nueve claves para la inclusión, mismas que fueron formuladas con base en observaciones y asegurando que éstas emergieron de donde la inclusión se estaba llevando a cabo. Menciona que son claves de naturaleza conceptual,

relacionada con los valores y el sistema de actitudes relacionadas con las prácticas educativas que apoyarán el cambio positivo. A continuación se presentan.

1. Una actitud cuestionadora: es la primera clave para el cambio inclusivo, se refiere a la actitud de cuestionar el por qué tiene haber una educación diferente para algunos niños, en la medida que exista una convicción personal y profesional de que el cambio mejorará las vidas de todos los niños, esa actitud será el agente central del cambio.

2. Liderazgo: es necesario que exista ya que se ha visto que donde los líderes han hecho todo lo posible para proporcionar los apoyos necesarios, las escuelas y los sistemas educativos han respondido. Menciona que las ayudas concretas son necesarias, pero no tanto como el apoyo personal de colegas, de administradores y de otros.

3. Respeto: la educación inclusiva es un símbolo de respeto para toda la humanidad. Menciona “la bisagra del cambio en el acceso a la educación es el respeto por los otros a pesar de la diferencia” (p.82). Donde tiene éxito la educación inclusiva está presente un tipo particular de respeto por todas las personas como aprendices, se respeta el deseo y la tentativa de aprender, el respeto a los derechos humanos; así el respeto es un elemento de unión. El respeto a la educación para todos los otros es una piedra angular de la práctica democrática.

4. Logro: significa completar algo, alcanzar objetivos En contextos inclusivos se apoya a todos los alumnos hasta que consigan dominar el currículum tanto como les sea posible. Cada acto de logro se celebra y el reconocimiento del esfuerzo personal se convierte en una clave de actuación docente. La inclusión valora el aprendizaje, apoya a cada alumnos en la realización tanto cuanto sea posible, y entiende que todos somos diferentes en nuestra capacidad de aprender.

5. El aprendizaje es aprender: en la educación inclusiva se acepta a todos los alumnos como verdaderos alumnos, verdaderos aprendices respecto a sus propios niveles de capacidad, respetando el nivel individual de aprendizaje, es decir todo aprendizaje tiene valor.

6. La enseñanza es enseñar: la inclusión no significa dejar a los maestros del aula hacer todo por sí mismos, significa una orquestación de recursos de apoyo, tanto personales como materiales. Significa que los alumnos son más parecidos a otros

alumnos que diferentes, significa que la mayor parte de las técnicas ordinarias de enseñanza funcionarán.

7. Acceso universal al currículum: donde la inclusión ha tenido éxito, el currículum se ve como un instrumento, no como un agente que controla, es flexible y debe ser adaptado al paso individual del aprendizaje.

8. Colaboración: un pilar de la práctica inclusiva es la colaboración entre todos los que intervienen en la educación: los maestros, los especialistas, los padres, los apoyos disciplinares y los estudiantes.

9. Determinación: para encontrar maneras de enseñar a cada alumno, de hacer trabajo de colaboración, de padres para apoyar activamente a quienes enseñaban a su hijo, de voluntarios para apoyar tanto como puedan, de administradores para crear ambientes escolares conducentes al aprendizaje para todos, y de alumnos para aprender.

Partiendo desde una filosofía de escuelas eficaces, Arnaiz (2012) propone lo que llama plataformas de reformas para las escuelas que quieran ser inclusivas y menciona cinco:

1. Consolidación del grupo de trabajo: crear un ambiente favorable para formar un grupo de trabajo colaborativo en donde se hagan análisis, revisión crítica conjunta y la mejora de los aspectos organizativos y curriculares.
2. Diagnóstico de la situación, análisis y formulación de problemas: exponer las dificultades del centro escolar.
3. Búsqueda de soluciones: identificar las soluciones a corto y largo plazo de los problemas encontrados y responder las preguntas ¿qué educación queremos?, ¿quién la decide?, ¿qué papel corresponde al centro, profesores y comunidad educativa en cuanto a su diseño, ejecución y evaluación?
4. Elaboración del plan de acción, preparación de su puesta en práctica y desarrollo colaborativo del mismo.
5. Evaluación de la experiencia para retroalimentación continúa.

Más recientemente la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2014) publicó una serie de recomendaciones dirigidas a los responsables políticos de los países con la intención de destacar los aspectos claves de cualquier política educativa que han mostrado ser

eficaces y han favorecido la inclusión del alumnado con diferentes tipos de necesidades educativas especiales en centros ordinarios.

Dichas recomendaciones se fundamentan en los principios de promoción de la educación inclusiva y de una escuela para todos, y la consideración de que la educación inclusiva requiere sistemas educativos flexibles que den respuesta a las diversas necesidades de cada alumno. Reconocen, además, que todos los países se encuentran en diferentes momentos del camino hacia la inclusión y que los planteamientos, las políticas y las prácticas por y para la inclusión educativa están en continuo cambio.

Mencionan que la fórmula para asegurar la calidad de la educación para todos es que la mayoría de los niños estén escolarizados en una educación ordinaria.

Proponen siete principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Cuando hablan de promoción se refieren a considerar a todos los alumnos sin excepción, es decir a todos aquellos que puedan estar en riesgo de exclusión de las oportunidades de educación además de impulsar la participación activa de todos los alumnos. Estos principios son:

1. Ampliar la participación incrementando las oportunidades educativas de todo el alumnado.
2. Formación en educación inclusiva para todos los docentes.
3. Cultura y valores que promuevan la inclusión.
4. Sistemas organizativos que promuevan la inclusión.
5. Flexibilidad en la gestión de recursos que promuevan la inclusión
6. Políticas que promuevan la inclusión.
7. Legislación que promueva la inclusión

Recomiendan iniciar el trabajo con el primer principio, señalando que la participación debe hacerse en relación con los docentes y padres de familia impulsando actitudes positivas hacia la educación inclusiva. Una estrategia sugerida es promover la formación profesional de los maestros, ya que esto permitiría garantizar que el profesorado esté capacitado y pueda asumir responsabilidades, en primer lugar con todo el alumnado y en segundo, con los padres para que participen en la toma de decisiones escolares que impliquen a sus hijos. A estas encomiendas se puede agregar el proporcionar información a los padres sobre la inclusión educativa, sus implicaciones, formas de llevarse a cabo y el papel que ellos juegan en esta importante empresa.

Otro elemento clave para ampliar la participación son los alumnos, por lo que, recomiendan que para conseguirla, se debe considerar, el aprendizaje como un proceso en el cual el objetivo es el desarrollo de las competencias de aprender a aprender y no solo el conocimiento de la asignatura, además de desarrollar enfoques personalizados de aprendizaje, en donde se recojan las metas del propio aprendizaje junto con la familia y se elabore un plan individual para aquellos alumnos que requieran mayor atención en su aprendizaje.

Los miembros de la Agencia, sugieren seis estrategias para trabajar la educación inclusiva:

- a) Enseñanza cooperativa: el profesor trabaja en equipo con todo el personal, los alumnos y padres.
- b) Aprendizaje cooperativo: el alumnado se ayuda mutuamente.
- c) Resolución de problemas de forma colaborativa con enfoques sistemáticos y dirigiendo al grupo de forma positiva.
- d) Agrupamientos heterogéneos del alumnado estableciendo rutas alternas de aprendizaje y estrategias de enseñanza flexibles.
- e) Enfoques eficaces de enseñanza basada en objetivos finales, diversificación de rutas de aprendizaje, formación flexible y una retroalimentación clara con el alumno.
- f) Evaluación formativa que no conlleve a etiquetado o consecuencias negativas para el alumnado. Teniendo un enfoque holístico en el que se dé cabida a aspectos académicos, actitudinales, sociales y emocionales.

En el segundo principios se refieren a la formación docente enfatizando que, para que sea eficaz, se necesita contar con actitudes, valores, competencias, conocimientos y comprensión adecuados. En concreto deben desarrollarse competencias en:

- Diferenciar y dar respuesta a la diversidad de necesidades que permiten al profesor la atención individualizada en el aula.
- Trabajar en colaboración con los padres de las familias.
- Trabajar en equipo y colaboración.

El tercer principio, cultura y valores los consideran vitales en los centros escolares y señalan que deben estar fundados en una actitud positiva hacia la diversidad del

alumnado en el aula. La cultura incluye a todos los agentes implicados: alumnado, familia, profesorado y el equipo directivo.

Los sistemas organizativos con impacto en la educación inclusiva son diversos, implican un variado número de servicios profesionales, enfoques y metodologías y constituyen el cuarto principio. De acuerdo con los autores, los que promueven la inclusión están integrados por diferentes servicios especializados, recursos y profesionales locales, además se coordinan con y entre los diferentes sectores y el equipo personal de apoyo, regulando las transiciones entre las distintas etapas educativas. Tales sistemas emplean un enfoque interdisciplinar que integra el conocimiento y las perspectivas de las distintas áreas.

El quinto principio se refiere a la flexibilidad en la gestión de recursos que promuevan la inclusión, indicando que las políticas y los sistemas de financiación son factores decisivos, por lo que éstos deben de facilitar un enfoque descentralizado de administración de recursos, proveer oportunidades para financiar la prevención en educación y la ayuda eficaz a alumnos con necesidades específicas identificadas, así como garantizar la coordinación de las financiaciones regionales y nacionales.

Con respecto a las políticas que promueven la inclusión (sexto principio), se menciona que deben dar respuesta a las necesidades de cada alumno en todas las etapas educativas, además de que se encuentren integradas en todos los sectores y servicios; deben establecerse por fases y ser trans-sectoriales, fomentando la cooperación. Adicionalmente proponen que la inclusión debería estar de hecho en todas las políticas y estrategias educativas.

El último principio hace referencia a una legislación que promueva la inclusión. A este respecto, los autores comentan que una legislación sobre educación inclusiva integral y coordinada debe tener en cuenta la flexibilidad, diversidad e igualdad en todas las instituciones educativas para todo el alumnado, asegurando que la política, la oferta y el apoyo están coherentemente establecidos en todos los niveles, nacional, regional y local.

Por su parte, la UNESCO (2013-2014), en su informe sobre el seguimiento que llevan a cabo respecto a las acciones realizadas en todo el mundo de la Educación para Todos recomienda 10 estrategias para garantizar la enseñanza y lograr un aprendizaje equitativo para todos. A continuación se describen éstas estrategias:

1. Atender a la falta de docentes.

Los resultados obtenidos mostraron que una cantidad importante de países (29) no contarán con suficientes docentes para lograr la enseñanza universal antes del 2030, por lo que recomiendan redoblar esfuerzos en la formación profesional y la capacitación, principalmente en el ciclo de secundaria

2. Atraer a la enseñanza a los mejores candidatos.

Seleccionar docentes que tengan una formación profesional diversificada en relación con costumbres, lenguas, zonas de procedencia, entre otros; con el propósito de que los educandos se puedan sentir identificados con ellos. Adicionalmente se recomienda de promover la formación y capacitación de profesores que provengan de grupos desfavorecidos, como las minorías étnicas, para que desempeñen su labor en sus propias comunidades.

3. Formar docentes para atender las necesidades de todos los niños.

Proporcionar a todos los docentes aquella formación que les permita responder a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, en particular los procedentes de medios desfavorecidos. Recomiendan que se lleve a cabo no como formación permanente sino previa a ser contratados con el propósito de dotarlos de las competencias necesarias para enseñar a todos los niños tengan o no alguna discapacidad.

Adicionalmente sugieren que se contemple la formación profesional permanente, en donde se desarrollen y fortalezcan las competencias pedagógicas y el diseño de evaluaciones acordes a los requerimientos de los alumnos. Dicha formación puede llevarse a cabo de forma presenciales o a distancia utilizando las tecnologías.

4. Preparar a educadores y tutores de docentes para prestar ayuda a éstos.

Asignar alta prioridad a la capacitación de formadores de docentes, ya que en términos generales se ha ignorado y el resultado es que la mayoría de ellos tienen escasos conocimientos y ninguna experiencia de lo que son los problemas reales de la enseñanza en el aula.

5. Destinar a los docentes a donde más se los necesita.

Es necesario asignar a los docentes mejor capacitados a las zonas más vulnerables, pero alentarlos con adecuadas gratificaciones, buenas viviendas y apoyo en

relación a ofrecerles posibilidades de desarrollo profesional. En las zonas remotas o rurales se recomienda que los gobiernos contraten a docentes que provengan del lugar y proporcionarles formación permanente, a fin de que todos los niños tengan profesores capaces de mejorar su aprendizaje.

6. Ofrecer una carrera y una remuneración competitiva para retener a los mejores docentes.

Es preciso conseguir que la remuneración de los docentes sea competitiva y equiparable a la de otros profesionales similares, a fin de conseguir mantener en la enseñanza a los mejores trabajadores. Ello se aseguraría, además, ofreciendo una carrera atractiva, con incentivos y con el reconocimiento social y económico adecuado.

7. Mejorar la gestión de los docentes para obtener la mayor repercusión

Es forzoso asignar la máxima prioridad a políticas de gestión de los docentes competentes premiando sus esfuerzos y reprobando comportamientos como el absentismo, o la violencia y tomando medidas legales si se llegarán a presentar.

Para evitar el absentismo recomiendan mejorar las condiciones de trabajo, cuidar que no tengan asignadas actividades ajenas a la enseñanza y brindarles prestaciones de salud apropiada. Adicionalmente sugieren invertir en el fortalecimiento de la dirección de las escuelas.

8. Proporcionar a los docentes planes de estudio innovadores para mejorar el aprendizaje.

Es obligación apoyar a los docentes y auxiliares de la educación mediante contenidos de programas y métodos de enseñanza que mejoren el aprendizaje y reduzcan las diferencias. Además de proporcionar estrategias curriculares inclusivas y flexibles destinadas a atender las necesidades de los niños de grupos desfavorecidos.

Las expectativas de los programas se deben ajustar a las capacidades de los educandos. Se puede hacer uso de la tecnología de manera innovadora y eficaz para todos los niños.

9. Fomentar las evaluaciones en las aulas para ayudar a los docentes a reconocer cuáles son los alumnos que corren el riesgo de no aprender y prestarles apoyo.

Es deber capacitar a los docentes en el uso de las herramientas de evaluación para detectar lo antes posible las dificultades de aprendizaje, así como instruirlos para utilizar estrategias de enseñanza apropiadas. Además de dotar a los docentes de competencias para ayudar a los alumnos a supervisar sus propios progresos.

10. Proporcionar mejor información sobre los docentes capacitados.

Es necesario invertir en el acopio y análisis de datos anuales sobre el número de docentes capacitados disponibles en distintas partes del país lo que permitirá distribuirlos mejor y supervisar la calidad del personal docente además de planificar eficazmente la demanda.

Finalizan el texto mencionando que las 10 estrategias están basadas en datos que corresponden a las políticas, programas y estrategias que han tenido éxito en una amplia variedad de países y entornos educativos, por lo que instan a todos los países a ponerlas en práctica a fin de que todos los niños y jóvenes reciban la educación que necesitan.

Con lo expuesto hasta el momento es claro que se han hecho esfuerzos por identificar las mejores estrategias que han llevado a los diferentes centros escolares a ir por el camino de la inclusión. En algunos casos se han identificados diferentes niveles de actuación (Echeita, 2001); en otros se han especificado estrategias generales en donde se mencionan aspectos a considerar en relación con las políticas, las prácticas educativas, las formas de enseñanza y evaluación, así como algunas actitudes que han resultado importantes para conseguir mejoras y avanzar hacia la verdadera educación inclusiva (Aiscow, 2001; Bunch, 2008, UNESCO, 2014); finalmente algunos se han centrado en manifestar los principios que es preciso tener en cuenta, especialmente por parte de los gobernantes (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2014).

Todas las recomendaciones son valiosas y se está de acuerdo con Aiscow (2005) en considerar que los esfuerzos por fomentar el desarrollo de una escuela inclusiva tienen más probabilidades de ser eficaces si forman parte de una estrategia más general. Además, es indispensable que exista colaboración de escuela a escuela ya que dicha colaboración puede fortalecer la capacidad de cada centro para responder a la diversidad de los educandos. Concretamente, por ejemplo, la comparación de prácticas puede hacer

que los docentes adopten una nueva perspectiva respecto a los estudiantes que rinden menos e ir modificando o adaptando las propias prácticas.

Los docentes son una de las partes medulares del cambio hacia una educación inclusiva, ellos pueden ser el motor para recorrer el camino de ese proceso y poder ir a un ritmo constante y seguro, o por el contrario frenar todo cambio posible. Por ello es que en las últimas fechas se reconoce su importancia y la urgencia de darles los elementos necesarios a fin de que cuenten con todas las herramientas para proporcionar una enseñanza inclusiva de calidad.

Arnaiz (2012) recomienda que los profesores tengan una formación dirigida al cambio de mentalidad y a la utilización de estrategias atentas a la diversidad en el aula, y a que la educación se proyecte más allá de los muros de las instituciones educativas.

Al respecto Vaillant (2006) destaca cuatro factores que pueden ayudar a construir una profesión docente de calidad:

- Un alto grado de reconocimiento social, particularmente importante como forma de atraer a los mejores candidatos a la profesión docente.
- Un entorno de trabajo estimulante caracterizado por condiciones laborales dignas y un sistema de incentivos que contribuyan a mantener a los buenos maestros en su ejercicio profesional.
- Una excelente formación docente inicial y en servicio que permita observar su impacto en las actividades del aula y el aprendizaje de los estudiantes
- La evaluación de los maestros como forma de mejorar tanto las prácticas como el desempeño general del sistema educativo.

Como se mencionó anteriormente, la colaboración es una parte importante en el proceso del cambio hacia la inclusión educativa. La colaboración entre los profesionales implica un cambio en la percepción sobre la enseñanza, pasar del trabajo individualizado del profesor a abrir las puertas de su aula y permitir que cada docente pueda observar, aprender y valorar acerca del trabajo de sus compañeros . Este trabajo en equipo y colaboración posibilitará identificar las mejores prácticas e implementarlas recíprocamente. Ello implica, por supuesto, un importante cambio de actitud y la voluntad de aceptar cuantos cambios y retos se perciban convenientes

También Operti (2006) señala que existe una paradoja en donde, por un lado se espera que los maestros construyan comunidades de aprendizaje, contribuyan a la

comunidad del conocimiento, fortalezcan la capacidad innovadora, la flexibilidad y la disposición para aceptar el cambio; pero por otro son víctimas de restricciones en el gasto social en donde económicamente no reciben algo digno. Afirma que los maestros deben contar con espacios, oportunidades y materiales que les permitan intercambiar ideas y discutir con colegas lo que se espera de ellos. Deben sentirse motivados, confiados, seguros y respaldados para arriesgarse a hacer cambios e intentar algo nuevo.

Un aspecto que es de suma importancia considerar y que no se debe pasar por alto es el tema del liderazgo. Para poder llevar a cabo cualquier acción, es necesario que exista una o varias personas interesadas en promover dicha acción que lleve al cambio. Para ello el concepto de liderazgo es fundamental e implica transformar la figura del director del centro escolar (en la mayoría de los casos) a fin de que sea esta figura quien fomente una visión global de la escuela que defienda el reconocimiento individual como algo que debe ser respetado y que lleve a la construcción de un contexto en el que las funciones de liderazgo se pueden distribuir entre todo el personal. Significa aceptar que el liderazgo es una función a la que contribuye la mayoría del personal. Para que esto ocurra, se necesitan líderes educativos los cuales entiendan que el desarrollo profesional involucra desarrollo individual y grupal. Ello tiene que ver con el hecho de que cada docente aumente su confianza y sus habilidades individuales y que el personal mejore su capacidad para trabajar en equipo.

El liderazgo educativo es clave en la creación de culturas escolares más colaboradoras, puesto que los líderes son fundamentales a la hora de establecer ciertas creencias sobre las cuales se erigen las culturas.

Se requiere también mucha negociación, arbitraje y construcción de coaliciones, además de sensibilidad hacia las opiniones profesionales y los sentimientos de sus colegas y de los alumnos. Quienes acepten ser líderes deben demostrar, no solamente una disposición a participar en debates y discusiones, sino que además deben estar preparados para responder preguntas y enfrentar desafíos. Necesitan infundir en su personal confianza acerca de sus prácticas para hacer frente a los desafíos que se encuentren.

De acuerdo con Gronn (2000), el papel del director es fundamental, puesto que debe ejercer un liderazgo compartido, sustentado en una serie de competencias que

favorecerán la resolución de situaciones problemáticas, el autor menciona seis competencias que deberá tener:

- Capacidad de favorecer los procesos comunicativos en el ámbito de la escuela.
- Empatía con el profesorado.
- Contar con una visión amplia de la realidad.
- Respeto a todos los estudiantes, al profesorado y a la familia.
- Ser capaz de manejar situaciones estresantes.
- Confianza en sí mismo.

Desde esta perspectiva la inclusión educativa requiere del esfuerzo mutuo entre los centros y sus comunidades (Echeita & Sandoval, 2002). El avance y desarrollo implica un proceso esencialmente social en el que las personas de las escuelas aprenden a vivir con la diferencia y, además, a aprender de las diferencias, por lo que es necesario incidir en la política, las prácticas y la cultura escolar.

Para consolidar la existencia de centros que se perciben a sí mismos como verdaderas comunidades educativas, se necesita que el profesorado esté dispuesto a llevar a cabo, de forma individual y colectiva, un trabajo reflexivo de indagación y análisis respecto a su labor docente. Esto implica estar dispuesto a revisar las propias actitudes y valores, las ideas y las prácticas propias para iniciar los cambios e innovaciones que se deriven de dicho análisis.

Es importante enfatizar que cualquier propuesta de intervención debe ser pertinente a los contextos actuales, es decir a la diversidad que se vive en cada centro. Por ello, el aprendizaje ya no deberá centrarse en la dificultad que el estudiante experimenta para acceder al currículo, sino que se focalizará en cuáles son las barreras a las que se enfrenta y cómo se pueden eliminar (Booth & Ainscow, 2002; Dyson, 2006).

De esta manera, en una escuela que se valore la diversidad, las diferencias serán vistas como una oportunidad para enriquecer los aprendizajes y explorar nuevas formas de relación que posibiliten la convivencia democrática, pacífica y solidaria. Además, si la escuela funciona con una dinámica colaborativa la propiciará en sus estudiantes y docentes. Los niños aprenderán a colaborar, a dialogar y a resolver conflictos de manera pacífica y escuchando al otro. Por su parte los docentes aprenderán a compartir sus conocimientos, a colaborar en las diferentes actividades académicas que demanda el

centro escolar y a comunicar las opiniones respecto a cualquier tema ofreciendo alternativas y soluciones a los problemas.

La inclusión educativa implica una compleja interacción entre los individuos que conforman cualquier centro escolar y en donde las convicciones y los valores se deben manifestar, compartir y analizar para construir una cultura inclusiva que vaya dando sostén y apoyo a la institución.

Los sistemas educativos actuales tienen el reto de luchar contra la exclusión social, étnica, religiosa, de género y económica que actualmente sufren muchas personas del mundo. El problema se acrecienta en los países más pobres en donde actualmente hasta 67 millones de niños siguen sin asistir a la escuela (UNESCO, 2011). Una de las problemáticas que se identifican en todos los países es la deserción escolar, misma que se presenta aún en los países con más recursos económicos (Arnaiz, 2012).

Bajo este contexto, la educación inclusiva ha sido considerada una alternativa (Arnaiz, 2003, 2011, 2012; Parrilla, 2002; Verdugo & Parilla, 2009) siempre y cuando sea entendida como el proceso, cuyo principal interés es proporcionar una educación de calidad para todos y que todos los involucrados participen en ella identificando y eliminando las barreras que puedan existir para la enseñanza y el aprendizaje.

Por tanto, si los centros escolares desean ser realmente inclusivos, deben cambiar en todos sus contextos. Ello implica, además, un proceso de aprendizaje, de construcción de un futuro común basado en las aportaciones de todos y en el reconocimiento de la diferencia desde un plano de la igualdad (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Arnaiz, 2012; Echeita & Ainscow, 2011; Echeita, 2013).

Las escuelas tienen que cambiar su organización y funcionamiento, los patrones generales de la educación misma, revisar a fondo su currículum y favorecer dinámicas de trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad (González, 2008).

Diferentes autores han señalado que esos cambios deben ir hacia la inclusión educativa y una de las aspiraciones de mayor trascendencia “es la creación de auténticas comunidades educativas en las que todos sus integrantes formen parte de ellas de manera activa y plena, y en el que todos se vean implicados en el proceso de inclusión del conjunto del alumnado” (Arnaiz, 2012, pp. 33).

Muchos son los países que se han preocupado y ocupado en este sentido y por lo mismo las prácticas inclusivas que se han llevado a cabo son incontables, algunas como

producto de investigaciones apoyadas por instituciones plenamente reconocidas como la UNESCO, UNICEF, Save Children, el Ministerio de Educación de España, entre muchas. Otras prácticas de carácter más doméstico se han llevado a cabo en pequeñas escuelas con pocos recursos humanos y materiales, pero con gran interés por ir avanzando en la inclusión educativa de sus centros de trabajo y las podemos encontrar en algunas publicaciones de Uruguay o México en donde se exponen dichas experiencias exitosas que se han llevado a cabo en esos países y que son reportadas por los directivos, docentes o padres de familia que las implementaron tras someterse a deliberación por un jurado, ya que forman parte de un concurso denominado de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva (OEI, 2011; SEPa, 2012; Solla, 2013).

Ante la imposibilidad de presentar una panorámica internacional exhaustiva de las prácticas inclusivas más exitosas, hemos optado por realizar una aproximación a las mismas desde dos perspectivas complementarias. En una primera instancia se describirán aquellas políticas educativas más inclusivas. Dada la mayor trayectoria histórica, dicho análisis lo referiremos a las políticas inclusivas llevadas a cabo en Europa con mejores resultados. En una segunda instancia nuestra mirada se centra en Iberoamérica y va dirigida a identificar las prácticas que han sido exitosas y que aportan elementos claves en el desarrollo de cualquier centro escolar que pretenda profundizar en la educación inclusiva.

3.2. Ejemplos de prácticas inclusivas internacionales

A continuación se presenta una investigación realizada por López (2009b) en donde presenta un estudio comparado de la atención realizada a los alumnos con discapacidades graves y permanentes en seis países de la Unión Europea que son considerados con los mayores índices de inclusión.

Estos seis países son Italia, Grecia, Portugal, Noruega, Chipre e Islandia. De éstos, Italia es un caso ejemplar, ya que fue el primero en darse a la tarea de poner en marcha los planteamientos propuestos en el Informe Warnock organizando y estableciendo diferentes actividades para que todas las personas de su país recibieran una educación de calidad. Es el único país que considera la inclusión de los alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias en todos los niveles

Las acciones han sido muchas desde entonces, como constituir un diagnóstico funcional (Diagnosi Funzionale) para identificar las potencialidades funcionales de los alumnos, las necesidades que presentan y las prestaciones profesionales y materiales que requiere para su desarrollo. A partir de este diagnóstico, todo el equipo de docentes y especialistas concreta el Perfil Dinámico Funcional del alumno. Dicho perfil será la base del Programa Educativo Individualizado (PEI), que de nuevo diseñarán y pondrán en práctica todo el equipo de profesionales trabajando de forma colaborativa y coordinada.

La escolarización se hace en escuelas que cuentan estructuras adecuadas, recursos humanos especializados, dotación de equipos técnicos y didácticos. Todo el personal está implicado en la enseñanza y colaboran mutuamente. Además no cuenta con centros específicos o de recursos a diferencia de los otros países.

En todos los otros países se apuesta por una escolarización en el régimen ordinario, es decir, reciben a todos los alumnos en clases regulares. También se observa una disminución en la cantidad de Centros Específicos especializados en alguna discapacidad concreta. De hecho, han sido un ejemplo de cómo se pueden y deben cambiar los centros específicos en centros de Recursos que tengan como finalidad orientar y completar los servicios especializados de los centros ordinarios.

La mayoría presenta tres modalidades básicas de escolarización: aulas ordinarias, aulas específicas dentro de centros ordinarios y Centros o Escuelas Específicas. En todos los casos existe la recomendación de reconvertir los Centros Específicos en Centros de Recursos que tengan como funciones: prestar a los centros ordinarios apoyos educativos y rehabilitadores, orientar y formar a los profesionales, diagnosticar, sugerir orientaciones didácticas, facilitar el uso de materiales, métodos y tecnologías, prestar servicios de atención temprana, facilitar la inserción laboral y la atención a personas adultas así como orientar a las familias.

En relación con el currículum, en la mayoría de los países se parte del currículum ordinario y se proponen adaptaciones dependiendo de las necesidades individuales de cada alumno. En algunos países como Portugal se plantea currículos alternativos para aquellos que no puedan seguir el currículum regular. Consideran además el combinar el trabajo en grupo, organizando pequeños equipos y de forma individual, auxiliándose con los profesores de apoyo, especialista y rehabilitadores.

Es importante señalar que los programas educativos individualizados se completan con actividades culturales, recreativas y lúdicas con el propósito de que los estudiantes tengan una adecuada socialización. En algunos países (Italia, Noruega e Islandia) se ofrecen programas de desarrollo de habilidades para el autoconocimiento y autoaceptación así como para la vida autónoma.

Los equipos de apoyo están formados por profesionales especialistas en educación especial, psico-pedagogía, rehabilitación, personal auxiliar especial (trabajadores sociales, enfermeras, vigilantes, cuidadores, ...) y personal administrativo.

En relación con la formación profesional, la mayoría incorpora información sobre educación especial en la formación básica, que reciben los profesores de enseñanza infantil y primaria. Siempre se contempla una formación permanente de los docentes, en algunos casos es opcional y en otra obligatoria, misma que redundaría en retribuciones económicas.

El papel de la familia es importante y también ha evolucionado de ser participativo sólo en el diagnóstico y escolarización a formar parte de la enseñanza misma. Se han organizado en diferentes movimientos locales, nacionales e internacionales para apoyar el derecho a la educación para todos y hacerlo respetar en cada país, resultando muchas veces determinante en las propuestas de políticas educativas y sociales.

Como se puede apreciar, estos países europeos siguen muchas las pautas marcadas como claves en la educación inclusiva que se mencionaron en el apartado precedente.

Otro país que puede ser un ejemplo a seguir es Finlandia, quien ha trabajado con determinación para establecer estructuras educacionales que impidan la exclusión y fomenten actividades y prácticas pedagógicas que faciliten la inclusión (Halinen & Järvinen, 2008). Por considerar que este país tiene características muy importantes en relación con la educación inclusiva y sus logros en este sentido, se expone a continuación de manera más detallada la forma en que se funciona su sistema educativo.

En principio, el sistema Finlandés fomenta en sus estudiantes un aprendizaje de calidad, así como el crecimiento y desarrollo saludable de todos los estudiantes.

A partir de 2008 todos los estudiantes finlandeses reciben una educación básica similar en centros ordinarios. Desde entonces se reconoce que el sistema de educación

deberá encontrar los medios para asegurar una educación de calidad para todos, en un entorno de aprendizaje óptimo y con apoyo suficiente, garantizando un aprendizaje satisfactorio y el bienestar de todos los estudiantes.

El sistema es flexible en la educación básica, no existe la separación de los estudiantes en grupos según aptitudes ni el agrupamiento por secciones y cada estudiante recibe apoyo en el contexto de la escuela polivalente, a la que todos tienen acceso. Las escuelas son gratuitas, los niños reciben los materiales de estudio, una comida caliente al día, atención médica y dental, otros servicios de bienestar y apoyo, y, si es necesario transporte y alojamiento gratuitos. Con esto se garantiza a todos la posibilidad de beneficiarse del sistema de educación (Halinen & Järvinen, 2008).

Existe un currículo básico nacional desde 2004, que es la base pedagógica a seguir en todo el país. No se aplican evaluaciones nacionales, más bien se realizan autoevaluaciones ya que el sistema hace hincapié en la confianza, el apoyo y el desarrollo más que en el control. La autoevaluación tiene el propósito de dar transparencia a las actividades de cara a los padres y facilitar una comprensión común e integrada de los objetivos, procedimientos y resultados de la educación. La autoevaluación es un instrumento valioso para estudiantes y maestros ya que al expresar sus opiniones los docentes pueden identificar y analizar las necesidades particulares de cada alumno.

En las escuelas se imparten asignaturas; los contenidos y temas se enseñan como competencias generales, poniendo énfasis en la adquisición de conocimientos, la comunicación, la cooperación, la participación activa, la solución de problemas y el mejoramiento de las aptitudes de aprendizaje. Los estudiantes con discapacidades graves no estudian asignaturas concretas, sino que su instrucción se divide en ámbitos funcionales como la capacidad motriz, el lenguaje, la comunicación, habilidades para la vida cotidiana y la capacidad cognitiva. Sus progresos se evalúan atendiendo esos ámbitos.

Además de la jornada ordinaria, los niños con necesidades especiales tienen a su disposición clubes extracurriculares en donde pueden hacer sus deberes escolares y otras actividades interesantes para ellos, con el propósito de ayudar a la familia con la crianza y apoyar el desarrollo emocional.

En términos generales, los sistemas educativos de los distintos países han evolucionado, presentando en la actualidad una solidez en su estructura y empleo de modelos funcionales cuya prioridad es erradicar la exclusión. Además, el punto de partida es que la escuela debe recibir a todos los niños y por lo tanto éstos asisten a la más cercana a su hogar. Si necesitan asistencia o apoyo para su aprendizaje, se aplican las siguientes medidas (Halinen & Järvinen, 2008).

- Los maestros hacen una diferenciación en la instrucción que imparten en función de las necesidades de los estudiantes.
- Los maestros cooperan estrechamente con los padres o tutores.
- Todos los estudiantes tienen derecho a recibir orientación y asesoramiento.
- Todos los estudiantes pueden recibir servicios destinados a apoyar su salud física y bienestar psicosocial
- Los estudiantes temporalmente retrasados en sus estudios pueden recibir clases de recuperación.

En relación con el apoyo psicosocial y de salud, son servicios prestados por psicopedagogos, trabajadores sociales y enfermeras especiales, y su objetivo es fortalecer la capacidad de aprendizaje de los estudiantes y facultarlos para que asuman responsabilidades de sus estudios.

Halinen y Järvinen (2008) señalan que la educación inclusiva está firmemente establecida en Finlandia y sus puntos fuertes son: la coherencia y flexibilidad del sistema de educación; una dirección pedagógica acertada; una fuerte participación de los estudiantes; la buena formación de los maestros; y un enfoque multidisciplinario y de cooperación. Una característica importante es que los profesores se distinguen por ser profesionales reflexivos que establecen relaciones cálidas con sus educandos.

Es de resaltar que Finlandia comparte muchas de las características de los países que López (2009a) ha señalado como inclusivos y que en algún momento podría ser objeto de análisis metódico de su sistema educativo por un país que quisiera ir hacia el camino de la inclusión, ya que, no únicamente sus logros son en este sentido, sino que académicamente es uno de los países con mejores resultados en las prueba PISA, lo que confirma que es un sistema de calidad y efectividad en la enseñanza.

Como ya se mencionaba en las líneas siguientes, se describirán dos programas que por sus características se consideraron relevantes.

El programa Improving the Quality of Education for All (IQEA) fue creado en 1991 por el Instituto de Educación de Cambridge y actualmente sigue siendo un modelo de mejora escolar. Su sede es en el Reino Unido, pero tiene comunicación con escuelas de todo el mundo.

Es un programa de asesoramiento externo que favorece el cambio de las escuelas hacia la inclusión. No solo se focaliza en mejorar la conducta, el aprendizaje y los logros de los estudiantes, sino que también se preocupa por el desarrollo del profesorado y las condiciones internas de la escuela. Las condiciones que se asocian con la capacidad de mejoramiento sostenido son las siguientes (Hopkins, 2008):

- Un compromiso con el desarrollo del personal docente y el establecimiento de una comunidad de aprendizaje profesional.
- Esfuerzos prácticos para involucrar a los profesores, a los estudiantes y a la comunidad en las políticas y decisiones de la escuela.
- Enfoques de liderazgo transformacional que estén orientados en la instrucción, así como diseminados entre el personal de la escuela.
- Estrategias de coordinación efectiva que aseguren la consistencia de las prácticas y fomenten altas expectativas de toda la escuela.
- Una atención seria a los beneficios potenciales de la investigación y reflexión que recoja información sobre el aprendizaje y los logros.
- Un compromiso con la planificación conjunta para adaptar el cambio exterior a los fines internos.

Otra característica del programa es que se trabaja en lo que Hopkins, Ainscow y West (1994) denominaron unión-flexible, que se refiere a ser estrictos en las metas a seguir y flexibles en los medios para alcanzarlas. Dichas metas se centran en (López & González, 2011):

- Crear las condiciones propicias para la mejora sostenida.
- Producir y evaluar un modelo de desarrollo escolar y un programa de apoyo que fortalece la capacidad de una escuela para ofrecer una educación de calidad para todos sus alumnos, con independencia de su condición personal, emocional social o cultural, basándose en las buenas prácticas existentes.
- Mejorar los resultados estudiantiles a través de la focalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Fortalecer las condiciones internas.

- Identificar los proyectos prioritarios para la mejora.
- Fortalecimiento y creación de las condiciones específicas de gestión y de clase.
- Elaborar y evaluar un modelo de desarrollo escolar y un programa de apoyo que refuercen la capacidad de una escuela para ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado mediante el aprovechamiento de las buenas prácticas existentes.
- Desarrollo de una cultura del aprendizaje proactiva que una en un todo significativo las condiciones del aula, los factores como el trasfondo escolar o la organización del centro, el alumnado y la actividad docente, las prioridades del proyecto y la gestión.
- Planificar la mejora de la escuela eficaz.
- Trabajar con las escuelas para aplicar su Programa de Eficacia Escolar.
- Participar hasta que los objetivos de las escuelas interesadas en el proyecto se cumplan.

Por otro lado las variables personales y contextuales que hacen exitoso al programa son que: hace efectivo el derecho a una educación de calidad sin discriminaciones y en igualdad de oportunidades; acelera el avance hacia sociedades más justas y democráticas; mejora la calidad de la educación y el desarrollo profesional del profesorado; favorece la creación de comunidades de aprendizaje y optimiza la eficiencia y la relación costo-beneficio de los sistemas educativos (López & González, 2012).

Un aspecto relevante del programa es que identifica y minimiza las barreras que enfrentan los estudiantes para acceder y permanecer en la escuela, lo que lleva a facilitar la individualización de la enseñanza y favorecer la identificación de necesidades del centro, así como sus debilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se puede decir que el éxito de IQEA radica en ser generador de una escuela inclusiva, cuyo foco de atención es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas con el fin de que puedan atender a la diversidad del alumnado, siendo la clave la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje para alcanzar la mayor participación posible de todo el alumnado, sin dejar de lado las necesidades de cada uno.

El otro Proyecto que se describe es INCLUD-ED Strategies for inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (2006-2011). Fue un programa de la Comisión

Europea en el cual se investigaron y analizaron las estrategias educativas que contribuyen a la cohesión social y aquellas que conducen a la exclusión social, dando elementos claves y líneas de acción para mejorar las políticas educativas.

El proyecto tuvo una duración de cinco años y participaron más de 100 investigadores de 14 países europeos. El objetivo final era analizar qué estrategias educativas contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social, y cuáles generan exclusión, prestando especial atención a grupos vulnerables o desfavorecidos; además de conseguir eficiencia y equidad en la educación garantizando el acceso a todos a la enseñanza y a la formación.

La metodología empleada fue con un enfoque comunicativo crítico en el cual, a través del dialogo entre las diferentes partes involucradas, se hicieron los análisis. El equipo era interdisciplinar e incluyó áreas como la antropología, economía, historia, métodos de investigación, ciencias políticas, lingüística, sociología y educación.

Como resultados se identificaron Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) de carácter universal que demostraron buenos resultados y podían ser transferidas a diferentes contextos geográficos, niveles educativos y entornos socioeconómicos y culturales, características que las distinguen de las llamadas buenas prácticas. De acuerdo con Ojala y Padrós (2012), cuando se habla de actuaciones de éxito, se refieren a intervenciones que han demostrado y recogido evidencias de sus resultados en diferentes contextos y son universales porque son válidas y tienen éxito en cualquier lugar. Además de que pueden ser transferidas a diferentes contextos geográficos, niveles educativos y entornos socioeconómicos y culturales. No se refieren a la copia exacta, sino a las características más relevantes de actuación, recreándola con los recursos y condiciones concretas de un centro escolar.

Otro resultado del programa es la identificación de la mejor forma de agrupación del alumnado, que describen como grupos inclusivos en donde se trabaja con la heterogeneidad, pero incrementando el número de adultos en el aula sin hacer separación por niveles educativos, sino distribuyendo de manera diferente los recursos humanos del centro y fuera del centro (familiares). Esta acción permite atender a un colectivo diverso de alumnos sin necesidad de segregación y además reportan que todos los alumnos se benefician, ya que los más hábiles, al tener que explicar a sus compañeros determinados contenidos realizan una reelaboración cognitiva reforzando el

aprendizaje y aprendiendo valores como la colaboración y la solidaridad (Duque, Holland & Rodríguez, 2012; Valls, 2014).

En relación con la organización en el aula, se informa que la más adecuada para la inclusión es aquella en la que se trabaja con grupos interactivos con una concepción dialógica del aprendizaje (Flecha, 1997). Se dividen en grupos heterogéneos de cuatro o cinco alumnos cada uno que incluya, estudiantes con más y menos facilidades para la puesta en práctica de la actividad. Participan tantas personas adultas como grupos se hicieron. El profesor diseña actividades diferentes para cada grupo y los adultos son responsables de apoyar y dinamizar a los alumnos en la realización de las tareas, promoviendo las interacciones, las relaciones de ayuda y el diálogo igualitario entre los miembros del grupo y asegurando de este modo la participación de todos. Cada actividad dura aproximadamente 15 minutos. A continuación cada subgrupo cambia de actividad y de persona dinamizadora, y así sucesivamente hasta realizar cuatro actividades. La evaluación es realizada por parte del profesor, quien toma en cuenta la opinión del voluntariado (Martín & Ortoll, 2012; Ministerio de Educación, 2011; Valls, 2014).

Una práctica especialmente recomendada consiste en prolongar los tiempos y los espacios de aprendizaje más allá del aula. Para ello identificaron que algunos centros llevan a cabo tertulias literarias dialógicas en donde se comparten reflexiones, dudas y opiniones sobre la lectura de textos de alto valor cultural y literario. Mediante esta actividad el significado y sentido del texto se construye de manera dialógica, a través de la interpretación colectiva que conecta el significado del texto con la experiencia de vida de las personas involucradas. Se mejora así todas las competencias lingüísticas, se desarrolla el pensamiento crítico, la capacidad argumentativa, la reflexión y se aprende a dialogar.

En una entrevista realizada a Ramón Flecha, quien fuera director del Proyecto INCLUD-ED, éste afirma que “lo que aprende un niño o niña depende de los diálogos que tiene con todas las personas con quienes se relaciona” de ahí la importancia de que tengan la oportunidad de hablar con el mayor número de personas posibles en un intercambio de experiencias y opiniones que lleve a un aprendizaje dialógico (Casals, 2012).

Otra forma de extensión del tiempo de aprendizaje es la biblioteca tutorizada. Consiste en mantener abierta esta dependencia una vez terminado el horario escolar,

para que cualquiera pueda hacer uso de ella y que exista una persona que pueda ofrecer alguna asesoría de ser necesaria y así ayudar a los padres de familia. Con esto se consigue: ampliar el tiempo de aprendizaje, fomentar la lectura dialógica, crear espacio que ayuden a acelerar el aprendizaje evitando la segregación y la participación de adultos con perfiles diferentes, como pueden ser estudiantes, familiares, voluntarios, entre otros.

En relación con la participación familiar, INCLUD-ED identificó tres formas que tienen un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado, en la mejora de la convivencia y en la calidad de vida que participan. Estas son: decisoria, evaluativa y educativa (Ministerio de Educación, 2011; Valls, 2014).

En la Decisoria los miembros de la comunidad y las familias participan en los procesos de toma de decisiones y tienen un representante en los órganos de toma de decisiones; adicionalmente supervisan la rendición de cuentas a la escuela sobre el resultado académico. En la Evaluativa las familias participan en los procesos de aprendizaje ayudando a evaluar los progresos escolares de los niños y en la evaluación general de la escuela. Las familias en la forma Educativa participan en los procesos de aprendizaje en el horario escolar y extraescolar, además de formar parte de los procesos formativos de acuerdo con sus necesidades y peticiones.

De acuerdo con Flecha, el camino hacia la inclusión es promover que los centros escolares se conviertan en comunidades de aprendizaje y el primer paso es soñar la escuela que se quiere ser, este soñar despierta ilusiones y una vez logrado el entusiasmo “se escogen los trocitos de sueño que vamos a conseguir ese año” (p.24), es decir, se jerarquizan las prioridades para la escuela y se inician los cambios en donde por supuesto participan todas las personas involucradas en el centro escolar. Casals (2012) comparte dichas ideas, y señala que el éxito dependerá de la cantidad y acertada aplicación de las actuaciones de éxito que se lleven a cabo. Siendo necesario tomar en cuenta la constancia y sistematicidad de cada acción realizada.

A continuación se presentaran algunos ejemplos de prácticas inclusivas que se han llevado a cabo en México, describiendo lo realizado específicamente para la atención de la discapacidad y en un segundo momento con la inclusión. De inicio se consideró pertinente señalar las características demográficas y del sistema educativo con la intención de dar un contexto de las características del país y la magnitud del reto al que se enfrenta.

3.3. Ejemplos de Prácticas inclusivas en México

El derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación inclusiva de calidad es un aspecto fundamental para el desarrollo de cada país. En México se han alcanzado importantes logros en las últimas décadas. La cobertura en educación primaria ha llegado a ser casi universal, lo que representa un indudable logro de la política pública nacional en los últimos años.

Desafortunadamente la realidad es que existen fuertes disparidades y exclusión social en el país, que se refleja todavía en niveles desiguales de cobertura en educación primaria, con brechas importantes en el nivel preescolar, fundamentalmente en la secundaria y en la educación media superior, donde una proporción significativa de los sectores pobres o más vulnerables no accede y muchos de los que ingresan no pueden concluir. Asimismo, existe desigualdad en la oferta del servicio que se brinda en las diferentes entidades federativas, en zonas rurales y urbanas, así como en escuelas privadas, públicas y al interior de estas últimas.

Dentro de la oferta del sector público, cada nivel educativo tiene distintas modalidades. En el caso de la educación preescolar existen las modalidades: inicial, general, indígena y comunitaria. En la primaria solo general, comunitaria e indígena, y en la educación secundaria: general, técnica (predominantemente urbanas), telesecundaria (predominantemente rural), para trabajadores y comunitaria. Los datos estadísticos del curso 2013-14 muestran que la mayor parte de la población en edad de cursar la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) es atendida por la modalidad general 76.78%, el 1.34% en indígena y el 3.46% en la comunitaria. En preescolar, 86.58% de las escuelas son generales, 8.51% indígenas y 22.2% comunitarias y el 1.44% corresponde a inicial. En educación primaria 93.42% son escuelas generales, 5.72% indígenas y .78% comunitarias. En educación secundaria, el 50.35% son generales, .57% comunitarias, 27.8% técnicas, .42% para trabajadores y 20.86% telesecundarias (SEPB, 2013).

El servicio general se caracteriza porque un docente atiende un solo grado, mientras que el comunitario surgió para ofrecer educación a pequeñas comunidades rurales e indígenas, población jornalera y migrante y a comunidades urbano marginadas. Este

tipo de servicio se distingue por su organización multigrado, donde un docente atiende a todos los grados escolares sin ser profesional de la enseñanza, sino un joven instructor con un nivel máximo de estudios de educación secundaria o media superior, quien es habilitado como maestro.

La telesecundaria surgió con el objetivo de elevar la cobertura educativa en comunidades rurales alejadas y poblaciones marginadas, atiende a una quinta parte de los alumnos en este nivel, aunque su presencia varía considerablemente entre estados. El 18.2% de las telesecundarias son multigrado y casi 90% de las telesecundarias del país se ubican en localidades de menos de 2 500 habitantes. Cuentan con la presencia de un profesor por grado para cubrir la enseñanza de todas las asignaturas y se les asigna también un maestro, que complementa los cursos en video para todas las materias y coordina los planes de trabajo de los estudiantes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2013).

Con la intención de poder dar al lector un panorama de la cobertura que tiene el país se presentan los datos siguientes. En el ciclo escolar 2013-2014, el sistema educativo nacional reportó 34 745 871 estudiantes. De estos, 25.9 millones de estudiantes cursaban la educación básica en 228 205 escuelas con 1 202 517 docentes (SEPd, 2014). En los 32 Estados que conforman la República Mexicana y cuya extensión territorial es de 1 967 000 km² con una población total al año 2010 de 110 675 207 personas, es decir que el 23.43% de la población recibió educación básica.

El reto de lograr una educación inclusiva y de calidad es muy grande en el país y se relaciona directamente con la construcción de una articulación más fluida entre todos los actores de la comunidad educativa, el gobierno y particularmente los padres de familia en un necesario proceso de fortalecimiento democrático de la educación. Además supone la consideración de aquellos factores que tienen que ver con la creación de un clima de tolerancia y respeto en el ámbito escolar; el combate a todo tipo de discriminación; el establecimiento de canales de participación, sobre todo para los adolescentes, así como de mecanismos efectivos de participación de los niños, niñas y adolescentes en las cuestiones escolares que les afectan.

En general, existen 103 programas o acciones federales y estatales en materia educativa en México, que, de acuerdo con la Evaluación Integral del Desempeño de los Programas Federales para el Mejoramiento de la Educación Básica 2009-2010 elaborada por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

(CONEVAL), señala que dichos programas presentan dos desafíos principales: en primer lugar, la falta de acceso al servicio o el déficit en la capacidad de atención de los diferentes sistemas educativos, y, en segundo, las diferencias en la calidad de los logros educativos que presentan sus beneficiarios (CONEVAL, 2014).

Las acciones que ha tomado el gobierno en relación con la inclusión educativa han sido muchas y muy variadas a lo largo de los años, como se describe el primer capítulo, tanto en materia de políticas, como de acciones y programas para apoyar y promover la inclusión. Desde el gobierno federal se han diseñado, coordinado y promovido muchas; otras se han realizado con apoyos de instituciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); Organización de las Naciones Unidas (ONU) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), otras más se han llevado a cabo en los distintos Estados enfocándose en sus problemáticas particulares, pero siempre a favor de la educación. Exponer las prácticas que se han llevado a cabo sería una tarea desproporcionada y por lo tanto en este trabajo sólo se presentarán los ejemplos de las que se consideran más importantes y las más recientes. En primer lugar se expondrán aquellas acciones o programas que se realizaron con la intención de abordar el tema de la discapacidad y que su intención era o es que este tipo de personas reciban una educación de calidad, para continuar con aquellas que específicamente se realizaron para promover la inclusión educativa.

3.3.1. Relacionadas con la discapacidad.

El Programa de Atención a Personas con Discapacidad surge en 2008, tiene el objetivo de contribuir a que la población con discapacidad pueda mejorar sus condiciones de vida a través de la ejecución de proyectos relacionados con obras o acciones que promueva su inclusión educativa y social. Para ello el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) se coordina con los sistemas estatales, municipales y organizaciones de la sociedad civil que se dedican al cuidado, atención o salvaguarda de los derechos de las personas con discapacidad y cumplen con los requisitos para actuar como instancias ejecutoras (DIF, 2014a).

La población objetivo son las personas con discapacidad preferiblemente aquellas en situación de pobreza que habiten en zonas urbanas y rurales en todo el

territorio nacional. Tiene reglas de operación y ha sido sometido a evaluaciones anuales desde el 2009. Es un programa muy ambicioso y desafortunadamente los recursos no han sido lo suficientes para poder tener el impacto que se necesita en el país, así para el 2013 se benefició a 61, 650 personas que representan sólo el 1.23% respecto a los 4.52 millones de personas con discapacidad (INEGI, 2010). Sin embargo son acciones que favorecen la inclusión educativa, ya que a través del programa se financian proyectos que benefician a las personas con discapacidad y van incrementando año con año. La evaluación del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (CONEVAL, 2013) recomienda que se trabajen en indicadores que puedan dar cuenta de los resultados obtenidos más claramente y así poder hacer mejoras al programa.

A partir de 2008, la Secretaría de Educación Pública instrumentó el bachillerato no escolarizado para estudiantes con discapacidad motriz, auditiva, visual o intelectual. Lo coordinan los Centros de Atención para Personas con Discapacidad (CAED). Este programa se desarrolla bajo una modalidad de estudio flexible con el plan de estudios de la preparatoria abierta, la cual no establece límite de tiempo para concluir los estudios o límite de edad la diferencia, son los apoyos que se tienen por ejemplo en asesorías en lenguaje de señas o libros en Braille. Al mes de junio de 2010 el número de alumnos y alumnas inscritos ascendía a 2,429 y se contaba con 46 Centros de Atención (UNICEF, 2014a).

En relación con la educación superior en 2009 se lanza la primera convocatoria al Sistema de Educación Abierta y a Distancia de Educación Superior a la cual puede acceder cualquier persona. A julio de 2010 contaba con una matrícula de 11,072 estudiantes de materias comunes a todas las carreras del sistema, de los cuales el 1.6% eran estudiantes con discapacidad visual, motriz o auditiva y, de ellos, 92 eran mujeres y 94 hombres. Existen Centros de Acceso y Apoyo Universitario (CAAU) en los cuales pueden acudir a recibir asesorías, estudiar y resolver dudas con personal capacitado (página principal <http://www.unadmexico.mx/>).

Con el propósito de apoyar a los docentes en el trabajo de niños con discapacidad dentro de su aula, la Secretaría de Educación Pública (SEPa, 2013) elaboró una Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad proporcionándoles recursos y estrategias pedagógicas. En el contenido se incluyen aspectos teóricos sobre lo que es la inclusión educativa, quiénes son los alumnos con necesidades educativas especiales y

quién es el responsable de llevar a cabo la inclusión. Adicionalmente se describen las condiciones que deben estar presentes en las escuelas para promover la inclusión, especificando las herramientas que pueden facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad visual, intelectual, motriz y auditiva señalando las características de cada uno y los apoyos que necesitan para favorecer su inclusión. Además se muestran ideas concretas para trabajar en el aula, cómo realizar un diagnóstico, recursos que necesita y puede solicitar, estrategias de intervención, trabajo con padres, bibliografía, información en internet y direcciones de instituciones que pueden colaborar o de canalización (SEPa, 2010).

En 2013 la SEP publica un material llamado “Educación Inclusiva y Recursos para la Enseñanza. Estrategias específicas y diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad”. El propósito fue ofrecer a los profesionales la oportunidad de enriquecer su práctica docente para impactar el logro educativo de los alumnos, ofreciendo respuestas a sus requerimientos de aprendizaje y participación para la comunicación, la información y la movilidad.

El material es un compendio de estrategias diseñado para favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad creando condiciones de accesibilidad universal en lo físico, curricular y social. Se contempla que al implementarlo se promoverá la construcción de ambientes educativos cuyas políticas dan cabida a todos los alumnos y se reconoce el valor de la diversidad en las personas y los contextos. Adicionalmente las prácticas propician formas de gestión escolar y pedagógica participativas, colaborativas y de respeto orientadas a minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Las estrategias específicas que se presentan son tres: el Modelo de Educación Bilingüe para Alumnos Sordos, Atención Educativa de Alumnos con Discapacidad Visual y Prácticas entre Varios, como alternativa de atención a la población con autismo. Se presenta también un apartado con algunas estrategias diversificadas que promueven atención educativa inclusiva, como el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); estrategias para el enriquecimiento de los ambientes para potenciar el aprendizaje; el programa de Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA); y el Programa de Filosofía para niños.

Se pretende que con el uso y la aplicación de estrategias específicas y diversificadas se pueda ofrecer al alumnado la oportunidad de una formación integral

que promueva el desarrollo de competencias para la vida, a la vez que incremente sus conocimientos y sus habilidades (SEPa, 2013).

3.3.2. Relacionadas con la inclusión

En la actualidad se registra en México un debate sobre la necesidad de transformar el Sistema Educativo Nacional hacia un modelo de educación inclusiva, en el que la educación regular asuma un papel protagónico con el apoyo de las modalidades de educación especial y educación indígena. Si bien se ha iniciado un proceso de concienciación para la transformación del sistema educativo, seguramente convivirán de manera mixta en los próximos años los modelos de integración educativa y educación inclusiva.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2010) ha impulsado una serie de acciones para atender a todos los niños en aulas de educación comunitarias en todo el país. En base a la experiencia del 2007, se diseñó el Programa de Inclusión Educativa Comunitaria para establecer una escuela inclusiva en el marco de atención a la diversidad. Su objetivo fue garantizar la atención educativa de alumnos con o sin discapacidad, por medio del desarrollo de acciones inclusivas en el aula y en la comunidad, estableciendo redes de apoyo interinstitucionales.

En general las estrategias que propone se lleven a cabo son: a) diagnóstico que incluye: prevención, detección y diagnóstico temprano; canalización inmediata; y recopilación de servicios de salud para la canalización adecuada; b) educación inclusiva, c) formación integral y continua de docentes; c) participación de los padres de familia y d) vinculación intrainstitucional e interinstitucional para crear una cultura de inclusión.

Se propone que se lleve a cabo en dos procesos, el primero implica la capacitación y actualización continua del personal docentes sobre aspectos teóricos, metodológicos y estratégicos del programa y el segundo es el trabajo directo con los alumnos. El programa contiene una Guía de observación y registro para detectar necesidades específicas, con ésta sugiere que se tomen decisiones sobre el tipo de intervención y estrategias docentes para la atención en el aula y se plantean adecuaciones curriculares (SRE, 2011).

Una de las instituciones que han apoyado a la educación en México es la UNICEF, que junto con los gobiernos federales y estatales se han preocupado por crear condiciones que permitan asegurar una educación incluyente y de calidad para todos, centrando sus esfuerzos en la inclusión educativa.

Además de reconocer que uno de los grandes problemas enfrentados por la sociedad mexicana en materia educativa es la inasistencia a la escuela, desde el año 2003 UNICEF junto con el gobierno federal y estatal promovieron el atender el problema e impulsar al mismo tiempo el derecho a la educación como una prioridad. Para ello se está llevando a cabo la iniciativa “Todos los Niños a la Escuela” cuya labor se ha centrado en algunos Estados de la República Mexicana como Chiapas, Yucatán Oaxaca, Zacateca y Guerrero.

Aunque la iniciativa era lograr que todos los niños asistieran a la escuela, al implementarla se ha hecho manifiesta la necesidad de atender el problema de manera integral. Para ello, se consideraron factores como: deserción, calidad educativa, prácticas excluyentes en las escuelas, entre otros. Después del análisis, las conclusiones fueron que la inasistencia escolar se manifestaba como indicador de un proceso de exclusión más profundo y complejo de las familias, ya que se encontró asociada con: pobreza extrema, trabajo infantil, abandono, maltrato, abuso, violencia intrafamiliar. Así mismo, en relación con la escuela, dicha deserción, puede ser resultado de procesos expulsivos de las escuelas y de las limitaciones del personal docente y directivos para evitar o minimizar la deserción y el abandono (UNICEF, 2011).

Por su importancia, a continuación se describe la forma de llevarse a cabo en el estado de Chiapas, que es uno de los Estados con mayores índices de pobreza en México y que servirá de ejemplo de lo que en los otros estados se ha realizado. En primer lugar se describen las estrategias de la primera de dos etapas.

a) Conformación del Equipo Técnico Operativo Estatal (ETOE). Se integró un grupo interinstitucional de funcionarios y representantes de los diferentes niveles educativos para dar seguimiento y operación a la iniciativa.

b) Análisis de la situación del estado. Se realizó un diagnóstico de asistencia e inscripción de los niños, así como de las causas de la inasistencia a través de encuestas casa por casa encontrando las siguientes:

- El trabajo infantil.

- La situación económica familiar.
- El ambiente escolar y las prácticas pedagógicas poco motivadoras y atractivas.
- Distintas formas de maltrato verbal, físico y psicológico.
- La excesiva rigidez y discrecionalidad en la aplicación de la normatividad de las escuelas.
- La escasa valoración de los padres y las madres de la escuela y la educación.
- Un sesgo cultural de género que perjudica la asistencia de niñas a la escuela.
- Dificultad de acceso a los centros educativos debido a las grandes distancias.
- Falta de acta de nacimiento, documento indispensable para ingresar a la escuela.
- Problemas religiosos que dificultan el acceso a la educación.

c) Campaña de comunicación para promover la inclusión escolar. Tenía los siguientes objetivos: involucrar a personas destacadas, empresarios, líderes y organizaciones; posicionar el tema de la inclusión escolar de niños en la agenda pública; difundir los resultados del diagnóstico y sensibilizar a todas a las autoridades de educación.

Los resultados obtenidos fue la incorporación de 1279 niños y niñas, e identificación con nombre, apellido y domicilio de 1800 niños que estaban fuera de la escuela, de los cuales se matriculó a 700. Los problemas encontrados en esta primera etapa fueron que, a pesar de identificar a los niños, no existían las condiciones para que los directores, maestros y la comunidad pudieran aceptarlos. Por otra parte, el costo fue alto, ya que no se contaba con recursos económicos específicos para ello, y había que hacer una búsqueda casa por casa, así como acceder a comunidades muy alejadas de las ciudades, muchas veces sin acceso por carreteras.

La segunda etapa fue del 2007 al 2009 y las estrategias fueron las siguientes:

a) Ampliación de la iniciativa Todos los Niños a la Escuela a todo el estado. Se trasladó la coordinación de la iniciativa a una instancia gubernamental (Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia DIF) que tenía recursos económicos para así ampliarla

a todo el estado de Chispas e involucrar a toda la sociedad, a fin de asegurar la asistencia de los niños a las escuelas.

b) Matriculación y entrega de apoyos a los niños y niñas fuera de la escuela. Se crea el programa Todos a la Escuela, cuyo objetivo fue identificar e incorporar a los niños que no asisten a la escuela, actuando sobre las principales causas económicas a través de dotaciones económicas y de útiles escolares.

c) Fortalecimiento de los Consejos Municipales de Participación Social de la Educación (COMPASE). Su propósito fue gestionar ante las autoridades locales el mejoramiento de los servicios educativos, así como la construcción y ampliación de escuelas públicas. Para fortalecerlos, la Dirección de Evaluación de Programas Estratégicos, dependiente del gobierno estatal, fue la encargada de asesorar a los consejos, ofreciéndoles además talleres de sensibilización y capacitación, y haciendo énfasis en la importancia de la inclusión educativa y del seguimiento que debería haber de todas las acciones tomadas.

d) Creación de un sistema de monitoreo de Inclusión educativa. La intención del sistema fue generar información sobre reprobación deserción, eficiencia terminal y resultados de pruebas nacionales sobre desarrollo académico (ENLACE) por escuela, localidad, municipio, zona y estado.

Los resultados más importantes son la identificación e incorporación de 30 000 niños que tenían acceso a la escuela, así como haber conseguido que las personas responsables de las oficinas de trámites de actas de nacimiento tuvieran claro el derecho a la identidad de todas las personas, pudieran ser más flexibles y solucionaran los problemas al respecto de las personas. Las principales conclusiones fueron que es necesario reforzar el trabajo de sensibilización de directores y docentes para eliminar las prácticas discriminatorias, y que el incorporar a instancias municipales es una buena alternativa, ya que conocen mejor el contexto local y se pueden aplicar mejor las estrategias para la inclusión educativa.

En el caso de la deserción de jóvenes adolescentes, el “Proyecto Crea tu Espacio” es apoyado por UNICEF y busca prevenirla, además de reducir la violencia mediante la participación de las y los adolescentes y la implicación corresponsable de docentes, familiares y directivos en proyectos de mejoramiento escolar en los ámbitos físico, relacional y de aprendizaje (Proyecto Crea tu Espacio, s/f).

El objetivo de este programa es modificar los ambientes escolares violentos que provocan exclusión y favorecen la deserción. Las estrategias que lleva a cabo son: el desarrollo del protagonismo juvenil en la comunidad escolar, el incremento del sentido de la pertenencia a la comunidad; la mejora del ambiente escolar, físico y relacional a través de la participación juvenil; la mayor disposición a establecer relaciones incluyentes y tolerantes entre adolescentes, docentes y familiares. Las estrategias se llevan a cabo en espacios de reflexión a nivel individual y talleres grupales de sensibilización, con temas como violencia, sexualidad, afectividad, medio ambiente, entre otros

Esta iniciativa comenzó a implementarse a fines del 2007 a través de Servicios a la Juventud A.C. (SERAJ) y en articulación con la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (SEPDF), la Presidencia Municipal de Ecatepec, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y 9 universidades. El proyecto se está realizando en 30 escuelas: 20 secundarias de la delegación Iztapalapa en el Distrito Federal y en 10 secundarias del municipio de Ecatepec en el Estado de México, beneficiando a 1140 estudiantes de secundaria. En el proyecto también participan padres y madres de familia, docentes y jóvenes universitarios, que desempeñan la labor de facilitadores en una estrategia de “Joven a Joven” con los adolescentes en las secundarias.

Actualmente “Crea tu Espacio” se está realizando en 35 escuelas: 25 secundarias de la delegación Iztapalapa en el Distrito Federal y en 10 secundarias del municipio de Ecatepec en el Estado de México, beneficiando a 10,220 estudiantes de secundaria, 440 padres y madres de familia, 214 docentes y 121 jóvenes universitarios que desempeñan la labor de facilitadores en una estrategia de “joven a joven” con los adolescentes en las secundarias. Con el fin de conocer los resultados de “Crea tu Espacio”, se realizó en 2009 una evaluación de la iniciativa. En dicha evaluación se reveló que la participación de los estudiantes se correlaciona con la disminución de la deserción escolar y una mejor calidad educativa en las escuelas (UNICEF, 2014a).

Otro programa que cuenta con el apoyo de UNICEF es el de “Escuela amiga”, el cual incentiva la calidad educativa en las escuelas promoviendo la enseñanza de la lengua materna con el uso del español como segunda lengua y haciendo hincapié en el carácter pluricultural del país y en el respecto a la diversidad. Este programa se implementa en el año 2009 en cooperación con la Comisión Nacional de Fomento

Educativo (CONAFE) en los estados de Yucatán, Chiapas y Tabasco, como parte de las estrategias para impulsar la iniciativa Todos los Niños a la Escuela. Su labor incluye diagnósticos y evaluaciones sobre la calidad en la educación en las zonas de población indígena. Se reporta que ha beneficiado directamente a 3,300 niños y niñas, 500 escuelas, 500 docentes de 60 municipios En el estado de Tabasco 70 docentes de 658 escuelas en 17 municipios fueron capacitados en la metodología “Escuela Amiga” beneficiando a 6,917 niños y niñas (UNICEF, 2014b).

En el nivel medio superior existe el “Programa Construye T” se trata de un Programa que reúne los esfuerzos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), con el apoyo y la participación del Programa de las Naciones Unidas (PNUD), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y 36 Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC). Tiene como propósito crear comunidades educativas que favorezcan la inclusión, la equidad, la participación democrática y el desarrollo de competencias individuales y sociales de las y los jóvenes de educación media superior, para que permanezcan en la escuela, enfrenten las diversas situaciones de riesgo y construyan su proyecto de vida.

La actuación del docente resulta fundamental para implementar el programa, por lo que se elaboró una guía para docentes en la cual se proporciona una explicación de los fundamentos teóricos, objetivos, la forma de llevarlo a cabo y recomendaciones para atender diferentes situaciones que se puedan surgir (Construye T. Guía para Docentes, 2010).

Se considera que es importante en la medida que, más allá del dominio de contenidos curriculares y del logro de competencias, ya les permite a los jóvenes conocerse y definir su proyecto de vida de manera saludable y a convivir en términos de construcción democrática. Por otra parte, los jóvenes y las jóvenes cuentan con un espacio para expresarse, construir y desarrollar competencias y habilidades que les permitan enfrentar las situaciones que ponen en riesgo su pleno desarrollo

Durante el ciclo escolar 2010–2011 “Construye T” trabajó en 1,731 escuelas, es decir, el programa se implementó en todas las escuelas federales de Educación Media Superior y en 508 escuelas estatales (UNESCO, 2010).

Desde el 2005 el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y la Subsecretaría de Educación Básica han convocado por siete años consecutivos al concurso “Experiencias exitosas de integración educativa”. Sus principales objetivos son promover en los maestros y padres de familia acciones para fortalecer la integración de niñas, niños y jóvenes que presentan discapacidad, así como difundir en las escuelas de educación básica el derecho a la no discriminación y la igualdad de oportunidades (SEPa, 2012).

Los resultados de la séptima convocatoria permiten señalar que se va transitando de la integración a la inclusión educativa y que existen muchos docentes, alumnos y padres de familia que llevan a cabo un trabajo sistematizado para brindar respuestas pertinentes a los alumnos con necesidades específicas que requieren de mayores apoyos educativos.

Se presentan las experiencias divididas en tres categorías: colectivo escolar, maestros de educación básica y educación especial y finalmente padres y madres de familia. En cada una se publicaron los tres primeros lugares y algunas experiencias que merecieron mención honorífica.

Las experiencias se refieren, tanto en educación primaria, como a la secundaria. A su vez incluyen niños autistas, ciegos, sobresalientes, sordos, síndrome de Down, así como descripciones del camino que han tenido que pasar los padres en el trabajo con sus hijos.

En esta última edición, correspondiente al 2014, participaron la SEP y el CONAPRED, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Fundación Mapfre. En ella se recibieron 301 trabajos, provenientes de 27 estados del país, que fueron revisados y dictaminados por expertos del ámbito nacional e internacional.

Dos son los proyectos más recientes. El primero es el Proyecto de Inclusión Educativa y Social en el Municipio de Cajeme. Tiene el propósito de lograr la inclusión educativa y social en Ciudad Obregón y toda la zona rural del Estado de Sonora, mediante planes y acciones de alto impacto a corto y largo plazo (DIF, 2014b).

En el marco del Proyecto se plantean realizar los siguientes planes y acciones para conseguir una ciudad inclusiva: Programa Trato amable; Fortalecimiento del Consejo Municipal para la Integración Social de las Personas con Discapacidad;

Revisión y actualización del censo de personas con discapacidad, así como del reglamento para discapacitados; formulación de una iniciativa de Ley Ciudadana Inclusiva; programa de sensibilización de funcionarios y trabajo colaborativo con ONG'S y empresas.

En relación con la infraestructura del municipio se plantean la construcción de un centro deportivo, un espacio Braille en la biblioteca municipal, semáforos auditivos en avenidas principales, rampas y accesos para personas con discapacidad. Hay que esperar para poder evaluar los resultados.

El último proyecto que se está llevando a cabo en el ciclo escolar 2014-2015 es el Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE). Su propósito es contribuir al fortalecimiento de una convivencia inclusiva, democrática y pacífica en la comunidad, mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos, a fin de mantener mejores relaciones de convivencia dentro y fuera de la escuela. Está dirigido a docentes y alumnos de tercer grado de primaria y para el ciclo 2015-2016 se extenderá a toda la primaria y secundaria. El programa promoverá el desarrollo de habilidades sociales, emocionales; el fortalecimiento de la autoestima; el manejo asertivo de las emociones; el aprecio de la diversidad; el respeto a las reglas; la toma de acuerdos y decisiones; la resolución pacífica de conflictos; y el ejercicio de valores. Se diseñaron materiales para los docentes (Guía para el docentes PACE) y los alumnos (cuaderno de actividades) con la intención de apoyar al docente y contribuir a crear una escuela libre de violencia, que fomente la cultura de la legalidad y el respeto de los derechos humanos (SEPC, 2014).

México es un gran país con una diversidad enorme de ambientes, recursos naturales, etnias, costumbres y, por supuesto, personas que viven día a día diferentes realidades; desde aquellos que no tienen preocupación alguna por aspectos económicos, de salud, vivienda o personales, hasta los que en todo momento existe la preocupación por algo. Es uno de los países con mayores desigualdades y contrastes en todo el mundo y por lo tanto son muchos los aspectos a considerar en relación con la educación. El reto es muy grande, hacen falta muchas cosas, pero también es cierto que a pesar de todos los problemas se han llevado a cabo acciones favorables para la educación inclusiva. La senda del camino está marcada y creemos firmemente que con constancia y persistencia se logrará que la mayor parte de los niños y jóvenes puedan tener pleno acceso a la educación de calidad.

Capítulo IV. Evaluación inclusiva

En el terreno de la educación la evaluación es un elemento clave que tiene el poder de promover avances, pero también puede impedirlos o incluso obstaculizar la mejora de la calidad educativa que se pueda ofrecer en los centros escolares. (Casanova, 2011; Leyva, 2010).

La evaluación es concebida como un instrumento que posibilita determinar el grado de avance de los procesos de enseñanza aprendizaje e indirectamente puede servir para comprobar la efectividad de dichos programas. Adicionalmente puede permitir al profesor valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y modificarla de manera que contribuya a mejorar los procesos de enseñanza en el aula y promover un mejor aprendizaje (Amores & Ritacco, 2011; Córdoba, 2006; Díaz-Barriga & Hernández-Rojas, 2000).

Existen diferentes acepciones de evaluación en educación. Coloquialmente se refiere a estimar, calcular, valorar, apreciar o señalar el valor de algo; también se ha considerado como un mecanismo de mejora de la calidad, identificación de logros alcanzados o como un proceso de obtención de datos (Casanova, 2011; Gavira & Tourón, 2011; Watkins, 2007).

Moreno (2012) menciona que ha habido una evolución en la evaluación del aprendizaje en los últimos veinticinco años, transitando de una evaluación como sinónimo de medición, donde el énfasis se ponía en la dimensión instrumental (el cómo) y la actuación del evaluador era concebida como neutral para lograr una medición objetiva y científica; hacia una perspectiva de evaluación más amplia y compleja, reconociendo las implicaciones éticas y morales de los participantes e incluyendo conceptos como justicia, equidad y no discriminación.

Las evaluaciones en el ámbito escolar son variadas, algunas de las más tradicionales ocurren en las aulas y son dirigidas al aprendizaje de los estudiantes; otras se enfocan en la institución y en proyectos, acciones, recursos, desempeño docente, gestión, comunicación, entre muchas otras. En algunos otros casos se ha llegado a rebasar los muros de la escuela y se intenta evaluar el sistema educativo de la región, del país o incluso del mundo - por ejemplo la prueba PISA -. (Perassi, 2010).

El progreso en los cambios de concepción de la evaluación se ve reflejado en el campo de la investigación con el surgimiento de diferentes planteamientos conceptuales y el empleo de una terminología variada como: evaluación interactiva, evaluación alternativa, evaluación formativa, evaluación sumativa, evaluación para el aprendizaje, evaluación sostenible, evaluación por competencias entre otros (Moreno, 2012).

Con la intención de que se tenga una visión general de ésta clasificación que se utiliza en varios contextos y a la que los autores se refieren en muchas ocasiones, se presenta una breve descripción de ellas.

Evaluación interactiva.

Es un proceso natural de información sobre lo que ocurre, utiliza múltiples recursos y se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de conocer al alumno a través de una comunicación abierta con él en el aula, de tal manera que las relaciones entre alumnos y profesores sean más cordiales y abiertas en el proceso evaluativo, el cual debe ser asumido de forma democrática, horizontal y participativa en donde, se convierta en una tarea conjunta donde se evalúe lo que se ha enseñado.

Evaluación sumativa.

Tiene como propósito determinar niveles de rendimiento, decidir si se produce el éxito o el fracaso; hace referencia a un juicio global de un proceso que ha concluido y sobre el que se emite una valoración. Su finalidad es servir de selección y jerarquización de estudiantes según resultados logrados (Watkins, 2007).

Evaluación formativa.

Es aquella que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo: un proceso de aprendizaje, una estrategia de enseñanza, un proyecto educativo, un material didáctico, etc. Se realiza de forma continua, mediante procedimientos informales, dependiendo de las capacidades de los profesores. Se considera más un proceso (no un producto) durante el cual los maestros utilizan información con los estudiantes para dirigir los próximos pasos en su aprendizaje, proporcionando retroalimentación específica a los estudiantes acerca de lo que necesitan hacer para mejorar y debe involucrarlos en la autoevaluación.

Evaluación para el aprendizaje.

Es cualquier evaluación que tiene como prioridad en su diseño y en su práctica servir al propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes; es decir, usar la evaluación para aprender y no sólo para verificar lo aprendido. Se incluye a los estudiantes en el proceso y puede ser formativa o sumativa.

La evaluación del aprendizaje es útil para determinar el estatus del aprendizaje, se emplea generalmente para promover un aprendizaje mayor, a la vez que mantiene la motivación de los estudiantes en su propio aprendizaje y la confianza en sus logros.

Evaluación alternativa o auténtica.

Implica la utilización de un conjunto de alternativas a la evaluación tradicional, donde la respuesta no está limitada a la elección de una de las alternativas presentadas y el contexto es significativo. Busca evaluar lo que se hace identificando el vínculo de coherencia entre la enseñanza y la evaluación en distintos contextos de aplicación. Implica una autoevaluación por parte del alumno, quien tiene que saber de antemano cómo se va a juzgar su propio trabajo, de tal manera que le permita tener en cuenta que la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autoregulación y reflexión de su propio aprendizaje. La función de la evaluación auténtica es garantizar la adquisición de una serie de competencias personales y profesionales que permitan al alumno desempeñar adecuadamente sus funciones profesionales y su perfil de ciudadano, para lo cual supone la aplicación de dichos conocimientos de forma adecuada a cada una de las situaciones que se presenten.

Como puede apreciarse, en educación es indiscutible que la evaluación se establece como un vínculo necesario que posibilita ofrecer a los estudiantes una educación de calidad. También se reconoce que ambos conceptos han tenido un desarrollo a lo largo del tiempo adaptándose a las condiciones y contextos particulares de cada región y tratando de ser consecuentes con los principios teóricos que las sustentan (Vallejo & Molina, 2014).

Así, la evaluación se ha identificado como un instrumento clave de ayuda para dinamizar la mejora y la innovación en cualquier etapa del proceso educativo asumiendo los cambios que se requieren de una forma efectiva y responsable (Leyva, 2010) reconociendo que no es posible tomar decisiones acertadas sin contar con la

información pertinente: “Se evalúa para tomar decisiones respecto al proceso o producto evaluado” (Gaviria & Tourón, 2005, p.229)

Una de las definiciones que se considera más apropiadas es la que propone Jornet (2009) y que surge del grupo de evaluación y medición (GEM) de la Universidad de Valencia: “Un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora”.

De acuerdo con esta concepción, los modelos evaluativos que se adopten deberán permitir comprender la realidad educativa que se pretenda evaluar. Al respecto Casanova (2011) enfatiza que es imprescindible implementar un modelo de evaluación que resulte válido y útil para:

- a) Conocer al alumnado,
- b) Detectar sus fortalezas durante el proceso de aprendizaje,
- c) Detectar las dificultades que debe superar,
- d) Regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, realizando los ajustes, necesarios en la programación prevista,
- e) Ajustar la forma de enseñar al modo de aprender,
- f) Valorar los progresos en función de las posibilidades,
- g) Estimular al alumnado valorando sus logros,
- h) Innovar el currículum en su metodología, actividades, recursos...,
- i) Mantener la actualización y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio,
- j) Adaptar el sistema a las capacidades del alumnado,
- k) Conseguir que todos se desarrollen y se incorporen dignamente a la sociedad,
- l) Atender a la diversidad del alumnado por sus capacidades, intereses, ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos, culturas, contexto social, ...,
- m) Incorporar la equidad al sistema.

Como ya se mencionó, el ámbito educativo es un campo en continuo cambio y con incesantes reformas, en donde se ha puesto de manifiesto la necesidad de incorporar sistemas y prácticas de evaluación alternativas (Vallejo & Molina, 2014). En la actualidad, algunos cambios se están llevando a cabo y se ha iniciado el camino para transitar de la integración a la inclusión, por lo que es indispensable cambiar la evaluación para conseguir, mediante su aplicación correcta y educativa, mejorar la

calidad del sistema e incorporar la equidad al mismo, logrando hacer llegar esa calidad a toda la población.

Para poder conseguirlo, Casanova (2011) propone que es necesario seleccionar cuidadosamente lo que es esencial para la vida futura de un ciudadano, como puede ser la comunicación oral, el dominio de las tecnologías de la información, el trabajo cooperativo, el conocimiento de otras culturas, la autonomía personal, la aceptación y valoración de la diferencia, entre muchas y conceptualizar la evaluación como un proceso de obtención sistemática de datos que ofrece información continua acerca del modo en que se produce la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo valorar lo conseguido y tomando medidas para ajustar y mejorar el sistema educativo.

En este mismo sentido, algunos autores plantean una evaluación holística del individuo en donde el parámetro sea el estudiante y su desarrollo multidimensional dentro de la institución (Amores & Ritacco, 2011) y que la evaluación que se practique corresponda realmente con los objetivos que se persiguen en las prácticas (Vallejo & Molina, 2014).

Los apartados siguientes harán referencia a la evaluación inclusiva, algunos instrumentos que se utilizan para tal fin y la descripción del Índice de Inclusión, objeto de este estudio.

4.1. Evaluación Inclusiva

Uno de los elementos determinantes en la educación inclusiva es la evaluación en virtud de que ésta debe ser acorde con los planteamientos de la inclusividad, es decir que se respete y valore las diferencias individuales y la participación de todos (Murillo & Duk, 2012).

En este mundo globalizado y en contantes cambios la mayoría de los países debaten sobre cómo aumentar el progreso de todos los alumnos empleando la información de la evaluación en forma eficaz, también en cómo desplazar el punto de mira de la evaluación de necesidades educativas vinculada con el diagnóstico hacia una evaluación continua dirigida por los profesores-tutores y que se enfoque en la enseñanza-aprendizaje y en cómo desarrollar sistemas eficaces de evaluación continua

formativa en los colegios, así como dar a los profesores instrumentos oportunos para responsabilizarse de la evaluación del aprendizaje (Santuiste & Arranz, 2009).

Se debe considerar y reconocer que en todos los países la educación inclusiva es un fenómeno cambiante en la medida que es un proceso y como tal siempre está evolucionando. Los sistemas de evaluación en centros inclusivos están imbricados en los marcos legales educativos generales de cada país, por lo que en materia de evaluación no se debe perder de vista las singularidades de cada uno (Watkins, 2007).

Uno de los principales retos al que hacen frente los países es desarrollar sistemas de evaluación que faciliten la inclusión, en vez de actuar como barrera potencial de ésta, para lo cual es prioritario establecer un modelo de evaluación coherente con los principios de inclusión, cuya finalidad sea identificar el tipo de ayudas y recursos que se precisan para facilitar el proceso educativo y no la clasificación o comparación de los alumnos (Murillo & Duk, 2012).

Una de las instancias internacionales que se han preocupado por llevar a cabo acciones concretas en relación con la evaluación inclusiva es la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (Watkins 2007), quien consideró fundamental investigar cómo se puede pasar de una evaluación centrada en los déficits del alumno (básicamente médica) a un planteamiento educativo interactivo, como lo es la inclusión. Para ello se creó un proyecto que comenzó en 2005 con la participación de 23 países y cuya meta principal fue examinar cómo la normativa y la práctica en evaluación pueden contribuir a una enseñanza-aprendizaje eficaz.

Se llevaron a cabo diferentes actividades para tratar de responder en primera instancia a la pregunta ¿Cómo la evaluación en las aulas inclusivas puede dar información para la toma de decisiones en cuanto a enfoques, métodos y actuaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la mejor manera posible?

Los resultados quedaron plasmados en un informe que muestra las principales conclusiones a las que llegaron los cincuenta expertos que participaron exponiendo los aspectos claves de la normativa y la práctica que se requieren para apoyar la evaluación inclusiva, además de señalar claramente cómo se puede emplear la evaluación para promover el proceso de aprendizaje de todos los alumnos y cómo ésta puede facilitar la inclusión.

Por considerar relevantes tales aportaciones, en el sentido de que describen con claridad todos los aspectos fundamentales que pueden guiar a cualquier persona o institución que le interese realizar una evaluación inclusiva, a continuación se presentan dichas conclusiones.

Uno de los primeros aspectos que se analizaron fue el referente a la definición de evaluación inclusiva. Después de la discusión y análisis se llegó al acuerdo de considerarla como “el enfoque de la evaluación en los centros ordinarios donde la normativa y la práctica estén dirigidas a promover el aprendizaje de todos los alumnos tanto como sea posible. El objetivo principal de la evaluación inclusiva es que todas las normativas y procesos de la evaluación fomenten la inclusión satisfactoria y la participación de todos los alumnos con posibilidad de exclusión, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales” (Watkins 2007, pp.50).

Para que se cumpla el objetivo de la evaluación inclusiva en el informe que reporta Watkins (2007) se señala que existen 4 **factores** que deben tomarse en cuenta: a) principios, b) objetivos, c) métodos y d) personas involucradas.

a) Los principios en los que se sustenta la evaluación inclusiva son:

- Todos los procedimientos de evaluación deben usarse para informar y promover el aprendizaje de todos los alumnos.
- Todos los alumnos deben tener derecho a participar en los procedimientos de evaluación.
- Las peculiaridades de los alumnos con necesidades educativas especiales deben tenerse en cuenta, tanto en las normativas generales de evaluación, como en las específicas de necesidades educativas especiales.
- Todos los procedimientos de evaluación deben ser complementarios e informarse entre sí.
- Todos los procedimientos de evaluación deben enfocarse a 'fomentar' la diversidad identificando y valorando los progresos en el aprendizaje de cada alumno.
- La evaluación inclusiva tiene como objetivo explícito prevenir la segregación, evitando en la medida de lo posible las formas de etiquetado y enfocando la práctica del aprendizaje y la enseñanza que promueve la inclusión en los centros ordinarios.

b) Los objetivos de la evaluación inclusiva son:

- Mejorar el aprendizaje de todos los alumnos
- Todos los procedimientos, métodos e instrumentos de evaluación deben informar del proceso enseñanza-aprendizaje y apoyar la labor de los profesores.
- La evaluación inclusiva debe incluir una categoría de procedimientos que completen otros propósitos relacionados con la evaluación sumativa, con la identificación de necesidades educativas especiales y con la supervisión de los niveles educativos.

c) Los métodos empleados en la evaluación inclusiva son:

- Cualquier método utilizado se usará para reunir datos claros del aprendizaje de los alumnos.
- Darán información sobre los logros en el aprendizaje y proveerán información a los profesores sobre cómo desarrollar y mejorar el proceso de aprendizaje de un alumno o del grupo.
- Las decisiones se basarán en los hechos y datos sobre el aprendizaje que hayan sido recogidos durante un periodo de tiempo.
- Es necesario utilizar una gran cantidad de métodos para asegurar que se evalúa una amplia cobertura en todas las áreas.
- Deben proveer información valiosa sobre el progreso y el desarrollo del aprendizaje de los alumnos y no sólo información puntual.
- Deben estar acordes a un contexto educativo y tomar en cuenta los factores familiares y ambientales que pueden influir en el aprendizaje de los alumnos.
- Se debe considerar evaluar los factores que favorezcan la inclusión de un individuo y poder tomar decisiones efectivas.

d) Las personas implicadas en la evaluación inclusiva:

- La evaluación inclusiva implica la participación de los profesores, alumnos, padres, compañeros y cualquier otro potencial asesor en el proceso.
- Todas las personas involucradas en el proceso de evaluación deben participar en la elaboración de los procedimientos que se emplearan, basándose en conceptos compartidos y valorados sobre la inclusión.
- Todos los alumnos, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales, tiene el derecho a participar en la evaluación inclusiva.

La Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial en su informe también hace una descripción de cuatro **principios claves y recomendaciones** para poder llevar a cabo una evaluación inclusiva en relación con (Watkins, 2007): 1. Los profesores, 2. La organización escolar, 3. Los equipos de especialistas en evaluación y 4. La elaboración de normativas sobre la evaluación.

1. En relación con los profesores.

Para aplicar eficazmente la evaluación inclusiva los profesores necesitan trabajar en un ambiente escolar que necesariamente les ofrezca flexibilidad, apoyo, formación y recursos. El principio que proponen es considerar que “Si los profesores deben ser los que apliquen la evaluación inclusiva en las aulas, necesariamente deberán tener las actitudes, la formación, el apoyo y los recursos apropiados” (Watkins, 2007 p. 53) y las recomendaciones son:

- Promover actitudes positivas hacia la evaluación inclusiva. Las actitudes se pueden favorecer con los apoyos, recursos, formación adecuada y experiencias prácticas para que pueda desenvolverse en la diversidad de las aulas, entender las relaciones entre el proceso de aprendizaje y la evaluación, comprender el concepto de acceso a la evaluación justa y equitativa, así como identificar la información relevante no centrada en los déficits sino en el proceso de aprendizaje.
- Formación del profesorado. En la capacitación se debe considerar que sea inicial, continua y especializada para proveerlos de conocimientos que aclaren la teoría, proporcionarles experiencias prácticas sobre la aplicación de la evaluación inclusiva y prepararlos para la utilización de la evaluación continua como herramienta de trabajo.
- Ofrecer oportunidades y condiciones para trabajar en equipo, donde exista la posibilidad de colaboración, planificación y compartir experiencias.
- Dar la oportunidad de implicar a los alumnos, padres y compañeros en la evaluación continua, siempre y cuando ésta sea planificada.
- Garantizarles que podrán formar parte de los procedimientos multidisciplinares de evaluación que llegasen a ser necesarios realizar a algún estudiante.
- Proporcionarles variedad de recursos y herramientas sobre evaluación, como pueden ser manuales, expedientes, formatos de autoevaluación, entre otros.

- Ofrecerles que tendrán flexibilidad en sus obligaciones y tiempo para dedicarlo a las actividades relacionadas con la evaluación.

2. En relación con la organización escolar.

La forma en que los centros escolares se organizan es crucial para la evaluación inclusiva, de tal manera que el principio es “si los centros ordinarios aplican la evaluación inclusiva, entonces deben promover la cultura de la inclusión, la planificación de la evaluación inclusiva y la organización adecuada” (Watkins, 2007, p. 55) por lo que recomiendan:

A. Para promover una cultura organizativa escolar que fomente la inclusión y la evaluación inclusiva.

- Tener un punto de vista sobre la inclusión que conduzca a profesores y directivos a replantearse y estructurar sus procesos de enseñanza y prácticas de evaluación para mejorar la educación de todos los alumnos.
- Considerar que el cambio educativo en el centro escolar se debe enfocar hacia las necesidades de todos los alumnos.
- Desarrollar una filosofía y cultura escolar positiva que considere a la evaluación como una herramienta efectiva para la mejora escolar.
- Compartir entre todo el personal la idea de que la evaluación es una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y explicitar que todos los miembros tienen la responsabilidad de identificar y de salvar las barreras para la evaluación de los alumnos, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales.
- Aclarar que la evaluación es un derecho y que conlleva la participación y la implicación activa de todos los alumnos y sus padres.

B. Para planificar la evaluación inclusiva.

- Identificar las características del entorno escolar y los procedimientos de evaluación que apoyan o dificultan la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Elaborar y aplicar un plan integral o una normativa para la evaluación de todos los alumnos que contemple los métodos de evaluación, los informes y el seguimiento de los progresos de los alumnos.

- Proporcionar al personal una formación adecuada sobre los métodos de evaluación, su empleo, aplicación e interpretación.
- Capacitar al profesorado para diseñar metodologías y herramientas de evaluación que cubran un extenso campo (aspectos sociales, conductuales, académicos, etc.) y en diferentes contextos.

C. Para asegurar la organización flexible.

- Proveer recursos y aceptar la flexibilidad en los procedimientos de trabajo para facilitar la colaboración y comunicación entre profesores, padres, servicios de apoyo externo y profesionales implicados en la evaluación.
- Promover activamente el desarrollo de los distintos enfoques sobre evaluación que reflejen las diversas formas en que los alumnos aprenden y puedan aportar diferentes maneras de recoger datos sobre el proceso de aprendizaje.
- Apoyar en las decisiones a los directivos responsables de la aplicación de la evaluación inclusiva.

3. En relación con los equipos especialistas en evaluación.

Se reconoce que para tener una visión amplia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario un equipo de asesores multidisciplinarios que participen en la evaluación durante los distintos momentos de la educación de los alumnos. En específico la Agencia señala el principio “el trabajo de cualquier equipo de especialistas implicados en la evaluación de alumnos con necesidades especiales debe contribuir eficazmente a la evaluación en los centros ordinarios” (Watkins, 2007, p. 57) y recomienda que los especialistas deberían:

- Colaborar en la evaluación junto con el alumno, su familia y el profesorado.
- Basar su trabajo en la cooperación y la interdisciplinariedad, promoviendo la inclusión de los estudiantes y compartiendo las experiencias de enseñanza con todos los involucrados.
- Emplear métodos de calidad y tomar en cuenta que la evaluación tiene por objetivo informar del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Tratar de garantizar el equilibrio entre la necesidad de un diagnóstico específico de las necesidades individuales del alumno con la desventaja que supone etiquetar y categorizar al alumno.

4. Relacionado con la elaboración de la normativa sobre evaluación.

Todos los países cuentan con algún tipo de legislación, normativa o directriz que regula las distintas clases de evaluaciones que se llevan a cabo en los centros escolares, por lo que se debe asegurar que dichas normas legales respalden la práctica de la evaluación inclusiva. Para garantizarlo, la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial señala que se debe tomar como principio que “todas las normativas educativas relativas a la evaluación tanto generales como específicas, deben tener como objetivo promover la práctica de la evaluación inclusiva y tener en cuenta las necesidades de los alumnos con posibilidad de exclusión, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales” (Watknis, 2007, p. 58) y recomiendan tomar en cuenta:

A. Perspectivas acerca de los objetivos de la evaluación.

- Todos los alumnos deben tener derecho a participar en todos los procedimientos de la evaluación.
- Todos los procedimientos de la evaluación deben de estar ligados al currículo escolar y a los Planes Educativos Individuales y tener por objetivo proveer de suficientes datos sobre el aprendizaje de los alumnos para que el profesor los pueda utilizar en la enseñanza.
- Se reconoce que los niveles educativos deben ser evaluados, pero se recomienda que esta evaluación no sea puntual.
- Se debe tener en cuenta la asignación de apoyos y recursos adicionales para identificar a un alumno con necesidades educativas especiales, pero no se debe basar únicamente en la evaluación inicial.
- Si se utilizan pruebas nacionales, éstas deben tener solo un valor añadido para los legisladores y que ayude a los centros escolares, profesores y padres a mejorar su trabajo.
- La actividad del centro escolar debe evaluarse utilizando información de la práctica, además de la evaluación continua de los datos del progreso de cada alumno.
- Los objetivos de todos los procedimientos de evaluación deben ser comunicados con claridad a los alumnos y sus padres destacando los progresos individuales.

B. El enfoque de las normativas y directrices sobre evaluación.

- Deben estar incluidas en la legislación, la financiación y los recursos que apoyan a la inclusión de cada centro escolar.
- Utilizar los resultados de la evaluación inclusiva como líneas argumentales de las normativas.
- Evitar los procedimientos de evaluación burocráticos y secundar la autonomía escolar.
- Otorgar información continua a los centros escolares y guías que muestren cómo se puede usar la información de la evaluación para mejorar el trabajo con todos los alumnos.
- Considera a la evaluación como un instrumento eficaz para el seguimiento del progreso del alumno, así como para planificar el currículo.
- Favorecer el empleo de herramientas, métodos y procedimientos variados de evaluación.

C. Proporcionar estructuras flexibles que favorezcan la evaluación inclusiva.

- Los legisladores deben tener en cuenta las implicaciones financieras y de tiempo para que los profesores y los centros escolares apliquen eficazmente la evaluación inclusiva.
- Se deben integrar a expertos que proporcionen información a los legisladores sobre lo que implica la evaluación inclusiva y el papel que juega cada participante.
- Organizar las diferentes estructuras administrativas para que permitan la colaboración y el trabajo entre servicios educativos y no educativos y/o departamentos que contribuyan a la evaluación multidisciplinar.
- Debe haber normativas claras sobre la formación inicial y continua del personal, haciendo énfasis en el uso de la evaluación para identificar y desarrollar potencialidades, habilidades, así como para fomentar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En concreto, para poder realizar una evaluación inclusiva sería necesario:

- a) Recoger información sobre el aprendizaje de los alumnos.
- b) Identificar al proceso de enseñanza aprendizaje.

- c) Identificar y proveer información que permita el diseño e intervención para la enseñanza.
- d) Tomar decisiones para mejorar, haciéndolo con base en datos recogidos de estudios realizados en un periodo de tiempo reciente a la implementación de la evaluación.
- e) Es necesario emplear gran cantidad de métodos para asegurar una amplia cobertura en todas las áreas.
- f) Tomar en cuenta factores familiares, sociales y ambientales que pueden influir en el aprendizaje de los alumnos.
- g) Implicar a las personas relacionadas con la instrucción escolar y los niños en el proceso de evaluación (tutores, alumnos, padres, compañeros, asesores).
- h) Los procedimientos empleados deben ser elaborados y basados en conceptos aprobados y compartidos por los evaluadores.
- i) Cualquier evaluación debe estimular al alumno en el propio conocimiento.

Es importante resaltar también que la evaluación inclusiva solo se puede aplicar en un centro escolar que se considere inclusivo, que tenga un marco político adecuado y su personal asuma una actitud positiva hacia la inclusión. Además es necesario que se lleven a cabo acciones bien coordinadas entre los profesionales, los centros educativos y la administración, junto con la participación familiar más activa para garantizar el éxito y la permanencia de los cambios en los centros educativos. (Duro & Nirienberg, 2014; Verdugo & Rodríguez, 2008).

Por otro lado, Nuria y Piqué (2007) consideran que la evaluación debe tener propósitos claros, especificando resultados esperados, pero también prestando atención a los procesos. Así, una evaluación favorecedora de los procesos de inclusión tiene que partir de la certeza de que todo alumno o alumna es capaz de aprender, que tiene potencialidades y que merece respeto

Sobre esto, los autores anteriores proponen siete tesis para desarrollar procesos de evaluación inclusivos:

1. La evaluación y la enseñanza son inseparables. La evaluación tiene que ser un proceso continuo que sirva para proporcionar información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Debe ser flexible, adaptándola a las necesidades de los alumnos; tiene que ser una herramienta para identificar si el alumno ha adquirido determinados conceptos, hábitos, procesos, actitudes, etc. de los contenidos

- curriculares. Paralelamente la evaluación tiene que proporcionar al alumnado información sobre su aprendizaje que le permita analizar y juzgar el proceso que sigue y que le posibilite tomar decisiones responsables sobre su quehacer académico (Murillo & Duk, 2012, Santuiste & Arranz, 2009; Watkins, 2007).
2. La evaluación tiene que permitir identificar y remover barreras para hacer accesible el aprendizaje. En las comunidades educativas inclusivas se tiene una visión interactiva de las necesidades educativas especiales que pudieran tener algunos estudiantes y por lo tanto la evaluación debe ayudar a identificar las barreras de acceso y participación para el aprendizaje de cualquier alumnos (Murillo & Duk, 2012).
 3. La evaluación requiere la participación de toda la comunidad, no solo del alumnado, estableciendo un ambiente de respeto y compromiso para responder a las preguntas básicas y particulares de cada centro escolar, como: qué, quién, a quién, cómo, para qué, cuándo se evaluará en un ámbito de colaboración y respecto (Murillo & Duk, 2012; Watkins, 2007).
 4. La evaluación tiene que ser negociada, no impuesta. Profesorado y alumnado deben tomar decisiones conjuntas con respecto a la evaluación, que repercutan en un aprendizaje de calidad, reconociendo el papel que cada quien juega y respetando las diferentes fases (inicial, desarrollo y cierre). Es necesario tener claros los criterios, indicadores y consecuencias.
 5. Se evalúa la capacidad de autonomía para aprender, más que la dependencia. La evaluación tiene que ayudar al alumno a aprender a evaluar su proceso de aprendizaje y a tomar decisiones para mejorarlo, ya que forma parte esencial del aprender a aprender. Los profesores deben analizar los recursos utilizados, metodología, distribución de tiempo, tratamiento de la diversidad e identificar si se está ayudando al alumnado a desarrollar la autonomía.
 6. De la evaluación única y homogénea a la evaluación diversificada y flexible. La evaluación no tiene que realizarse con un mismo tipo de actividades, ni en el mismo momento. Debe ser diversificada y flexible desde la individualidad, pero tomando en cuenta al grupo y preguntarse si realmente se evalúa lo que se desea evaluar. Para atender a la diversidad se pueden utilizar diferentes técnicas como: preguntas orales y escritas, tareas, trabajos, observación, ejercicios en clases... (Watkins, 2007).

7. Evaluamos para dar importancia al hecho de aprender. La evaluación nos ayuda a desarrollar un plan educativo que se adecúe a las necesidades del alumnado. Además debe permitir hacer un seguimiento personalizado del alumnado y adaptar los contenidos y las estrategias a sus necesidades, así como también para informar a la familia.

Verdugo y Rodríguez (2008) apuntan al respecto que los procesos inclusivos requieren del esfuerzo constante y no episódico, en donde se generen cambios profundos en las actividades y en las relaciones entre padres, docentes y alumnos. Proponen la evaluación e intervención multidimensional considerando una perspectiva de calidad de vida que retome las relaciones interpersonales, el bienestar emocional, la autoderterminación y la inclusión social, entre otros.

Por su parte, Leyva (2010) enfatiza que un aspecto indispensable en el proceso evaluativo es la incorporación de diversos actores en equipos interdisciplinarios organizados con base en una estructura que responda a las características de la institución y sus programas, afirmando que se requiere de las aportaciones de expertos o especialistas en el tarea evaluada, de los técnicos en evaluación y de todos aquellos que puedan aportar información contextual que ayude a la interpretación de los resultados.

En este mismo sentido, Santuiste y Arranz (2009) mencionan que los reportes de algunos países (Chipre, Italia, Holanda y Portugal) subrayan la necesidad de que la evaluación sea contextual, por lo que recomiendan desarrollar equipos multiprofesionales para contribuir a la evaluación continua en las aulas, ampliando el contenido de la evaluación para ir más allá de lo académico. Además proponen establecer vínculos entre los planes educativos individuales y la evaluación, así como diseñar métodos e instrumentos de evaluación para los profesores y desarrollar nuevas formas de registrar la información de la evaluación que evidencien el aprendizaje de los alumnos.

Son evidentes los cambios en la concepción y objetivos de la evaluación que se han tenido, pasando de la identificación de logros con una aproximación puntual y específica hacia una evaluación holística en relación con el individuo, y tomando en cuenta su contexto en un proceso continuo que permite retroalimentar a docentes y estudiantes.

Ahora la evaluación es vista como una parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, el cual proporciona información valiosa para todos y posibilita la mejora en la calidad educativa que se puede ofrecer a todos los alumnos, así como la oportunidad de reconocer las virtudes y defectos que se llevan a cabo en el proceso dando la posibilidad de corregirlos.

Los enfoques, métodos y herramientas implicadas en la evaluación también han pasado por un desarrollo y ahora se recomienda la diversidad y flexibilidad adaptándolos a las necesidades de los educandos.

Como se puede advertir, implementar la evaluación inclusiva no es una tarea fácil, ya que implica concebir a la evaluación desde un planteamiento de complementariedad metodológica del quehacer y entender que los sistemas de evaluación deberán estar siempre en revisión y que su diseño es un proceso largo y costoso, pero que tiene consecuencias de mejora innegables para el desarrollo de todos los involucrados (Leyva, 2010).

Se debe reconocer que son muchas las propuestas de cambio y no siempre será posible aplicar todas, sin embargo es urgente que cada centro escolar que quiera ir por el camino hacia la inclusión trate de ir las implementando y busque un equilibrio entre la evaluación y el proceso de enseñanza con el propósito fundamental de asegurar que todos los niños reciban una educación y aprendan con más éxito.

4.2. Instrumentos de evaluación inclusiva internacionales

Resulta innegable que diseñar un instrumento de evaluación no es tarea fácil y requiere de gran cantidad de tiempo y conocimientos teóricos y técnicos. Si a esto le agregamos que el interés sea evaluar si un centro escolar es inclusivo, la tarea se convierte en un reto de gran envergadura, ya que, como se revisó en el apartado anterior, se deben cubrir muchos requisitos.

En la actualidad, sin embargo, la mayoría de los países se encuentran retomando los postulados de la educación inclusiva y de una manera u otra enfrentan el problema de la evaluación. Algunos llevan a cabo evaluaciones parcializadas, por ejemplo, de la formación de profesores, el rendimiento de los alumnos, los problemas de exclusión, la calidad de vida, los métodos de enseñanza-aprendizaje, entre muchas.

Existen también otros que han diseñado instrumentos para evaluar a los centros escolares en todas las áreas y en específico evaluando su desempeño o identificando qué tan inclusivos son y qué pueden hacer para mejorar la calidad en la educación.

A continuación se presentan ejemplos de ellos señalando su objetivo y características generales con la intención de que el lector pueda tener un panorama general de la forma en que se evalúa la inclusión educativa en por lo menos seis países, así como dos instrumentos que proponen el organismo internacional UNESCO y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. El orden en que expondrán será cronológico y al final se presenta una tabla que resume dichos instrumentos.

“Inclusiva” (Duk, 2009).

Inclusiva es un modelo alternativo de evaluación, pero al mismo tiempo complementario a los sistemas de evaluación institucional existentes en Chile. Surge en el año 2005 como producto del Proyecto FONDEF: “Construcción de un Instrumento para Evaluar la Calidad de la Respuesta Educativa a los Alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales” y su propósito fue aportar información relevante a las escuelas que les permitiera tomar decisiones de mejora con relación a la calidad y equidad de educación que ofrecen a sus estudiantes.

El modelo Inclusiva consideró como factores claves para obtener una calidad educativa, la inclusión y la respuesta a la diversidad del alumnado, partiendo de la premisa de que no hay una educación de calidad sin equidad, ni equidad sin calidad (Duk, 2007). La evaluación que propone la considera: formativa, preventiva, procesual, cualitativa y externa.

Se compone de cinco partes: modelo de análisis, batería de instrumentos, informe de evaluación, manual del evaluador y coordinador y guía de mejora.

Considera tres áreas: Cultura escolar inclusiva, gestión centrada en la colaboración y el aprendizaje, y prácticas educativas para la diversidad.

Cada área tiene 4 dimensiones que giran en relación a tres ejes: accesibilidad, flexibilidad y adaptabilidad, y clima de apoyo socio-emocional.

Los instrumentos de evaluación que utiliza son 13: cuestionario a docentes; cuestionario a profesionales de apoyo; entrevista a directivos; ficha de información escolar; lista de chequeo de las instalaciones escolares; entrevistas grupales para estudiantes con y sin necesidades educativas especiales; entrevistas grupales para estudiantes y padres. Además de las pautas de análisis documental en relación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI); Proyecto de Integración Escolar (PIE); Reglamento de Convivencia Escolar (REC) y Reglamento de Evaluación Escolar (REE).

Cuenta también con una guía de mejoramiento educativo, en la cual se presentan los pasos para realizar el proceso de análisis y toma de decisiones.

Los pasos para llevar a cabo la evaluación concretan el siguiente proceso:

1. Revisión del manual de evaluador.
2. Contacto previo con los centros.
3. Trabajo de campo.
4. Aplicación de los instrumentos.
5. Registro de los datos en la plataforma informática.
6. Interpretación de los datos y elaboración del informe.
7. Primera entrega de resultados y validación con la escuela.

Los resultados fueron satisfactorios en las escuelas en que fue aplicado, sin embargo, por ser producto de una investigación y ésta llegar a su fin, hasta la fecha no se sabe si continúa su uso y aplicación.

Guía para la Reflexión y valoración de prácticas inclusivas (Marchesi, Durán, Giné & Hernández, 2009).

La Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas fue diseñada para ofrecer pautas que promuevan la reflexión en el personal educativo y puedan evaluar su realidad en relación con algunos de los indicadores de lo que se entiende por inclusión educativa.

Su propósito es servir a las escuelas para autoevaluar los elementos claves de su respuesta educativa y animarles a relatar su propia experiencia de cambio y de progreso

para hacer de su escuela un entorno en donde todos encuentran más y mejores oportunidades para aprender.

Es un instrumento sencillo dividido en dos apartados: situación de partida y principios para la autoevaluación de la escuela, y valoración de la práctica.

En el primero se solicita una valoración del impacto del contexto social y educativo en la inclusión, identificando la realidad de cada escuela como el número de alumnos, estabilidad y dedicación de los profesores, formación, recursos, entre otros. Se conforma de cuatro apartados en relación con: el aula, la escuela, la comunidad y la administración educativa. Las respuestas pueden ser cuantitativas o cualitativas, y se agrega un apartado de comentarios en donde se permite expresar libremente lo que deseen.

En el segundo apartado se solicita principalmente a los profesores que, a través de la reflexión compartida, puedan llevar a cabo una autoevaluación considerando las circunstancias de su escuela. Está formado por cinco bloques, en cada uno se presentan enunciados, indicadores, una breve descripción del tema y la forma de evaluar. Los cinco bloques son: a) las concepciones y la cultura de la escuela, b) las actuaciones y las prácticas de la escuela, c) la inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela, d) los apoyos a la inclusión y e) las perspectivas de las prácticas inclusivas.

En total este apartado se forma de 25 enunciados y 60 indicadores. La forma de evaluar es a través de una escala Likert de 5 puntos (en desacuerdo, bastante en desacuerdo, normal, bastante de acuerdo y de acuerdo).

Desarrollo de indicadores - sobre educación inclusiva en Europa (Kyriazopoulou & Weber, 2009).

Los representantes de los Ministerios de Educación en Europa, que pertenecen a la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, desarrollaron un conjunto de indicadores a emplearse en cada país como instrumentos de evaluación en políticas y prácticas educativas.

Participaron un total de 23 países en el proyecto y su finalidad fue “desarrollar un conjunto de indicadores a nivel nacional, extrapolables al europeo, referidos a las

políticas educativas que favorezcan o por el contrario dificulten la educación inclusiva en los centros escolares” (Kyriazopoulou & Weber 2009, p. 11).

El producto del proyecto fue la publicación “Desarrollo de indicadores – sobre educación inclusiva en Europa” (Kyriazopoulou & Weber 2009) en la cual se ofrece a los países un instrumento de evaluación que puede permitirles identificar sus propios avances en las políticas y prácticas educativas, así como las áreas fundamentales, en el campo de la educación inclusiva, que requieran más atención.

El material se compone de tres áreas (legislación, participación y financiación); 14 requisitos, mismos que describen las condiciones esenciales para la educación inclusiva, y 67 indicadores que denotan los aspectos que representan una o más características de un requisito. Adicionalmente el instrumento incluyen una serie de consideraciones que los países deben tomar en cuenta para que los indicadores resulten operativos y aplicables. Entre ellas se encuentran: análisis de los requisitos generales en las tres áreas; selección de un pequeño grupo de indicadores; definición de indicadores específicos; desarrollar escalas adaptables a los indicadores; identificación del grupo de evaluadores; interpretación de los datos y diseño del proceso.

Cuestionario para la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares AVACO-EVADIE (Biencinto-López, González-Barbera, García-García, Sánchez-Delgado & Madrid-Vivar, 2009).

El interés por evaluar la atención a la diversidad desde una perspectiva del contexto ha sido motivo de investigación en un proyecto titulado “Análisis de Contexto: diseño de instrumentos para la evaluación de sistemas educativos (AVACO)”. Este proyecto diseña “instrumentos de contexto que coadyuven a mejorar la utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos en función de su calidad para explicar el rendimiento y orientar las decisiones de intervención sobre el sistema” (Biencinto, et al. 2009, p.2).

Como parte de dicho proyecto se diseñó el Cuestionario para la Evaluación de la Atención a la Diversidad en las Instituciones Escolares (EVADIE). Se compone de ocho dimensiones: recursos, centro, concepto de normalidad, concepto de diversidad, intervención, diagnóstico, currículum y nivel de rendimiento. En la construcción se contempló que los participantes respondieran al iniciar: 6 preguntas sobre información

personal; 9 sobre información del centro escolar; 3 sobre procedencia del alumnado y 1 respecto a las características del alumnado con necesidades educativas específicas. Cada una de las dimensiones está formada por diferente número de preguntas, en total el cuestionario se conforma por 100.

Es importante mencionar que los datos anteriores corresponden al cuestionario original, mismo que se modificó después de realizar la validación de constructo y fiabilidad. Los resultados de dicho análisis mostraron las fortalezas del instrumento al mostrar una consistencia interna entre buena y muy buena, pero evidenciaron la necesidad de realizar un análisis respecto a las dimensiones currículum y nivel de rendimiento (Biencinto-López, et al. 2009).

Como recomendación de los expertos que evaluaron el instrumento, se dividió éste con el propósito de acotarlo, de acuerdo al tipo de audiencia a la cual puede ir dirigido. De esta manera, se elaboraron cuatro instrumentos, uno por audiencia: director, inspector, orientador y profesor.

Cuestionario de dilemas para profesores (López, Echeita & Martín, 2010).

Los autores proponen, como alternativa para aproximarse a la problemática de la inclusión educativa, comprender en qué medida las concepciones de los actores educativos se convierten en barreras a la presencia, el aprendizaje o la participación del alumnado.

Se preguntan cómo reestructurar algunas concepciones fuertemente arraigadas en la mente de los profesores, especialistas y administradores educativos para poder disminuir la brecha entre los valores declarados en torno hacia la educación inclusiva y la realidad en las aulas.

Señalan un dilema que existe señalando que los sistemas educativos están sujetos a una doble y contradictoria exigencia: ofrecer una educación común para todos los estudiantes y al mismo tiempo reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje individuales de los estudiantes.

El objetivo del cuestionario es explorar las concepciones de profesores y orientadores sobre la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual en la enseñanza secundaria.

Identifican tres dimensiones de análisis del quehacer educativo: diferencias individuales en el aprendizaje, la respuesta educativa del centro a la diversidad del alumnado y las actitudes y valores educativos del profesorado.

Diseñan un cuestionario de dilemas dirigido a los docentes que consiste en presentar una serie de situaciones conflictivas que se producen habitualmente en los centros escolares y que deberán ser respondidas eligiendo una entre varias alternativas.

El cuestionario está formado por tres dimensiones, 11 sub-dimensiones y 19 dilemas.

Dimensión 1. Diferencias individuales en el aprendizaje.

Sub-dimensiones:

- a) Naturaleza diferencias individuales.
- b) Procesos de enseñanza-aprendizaje.
- c) Origen y transformación.

Dimensión 2. Respuesta educativa del centro a la diversidad del alumnado.

Sud-dimensiones:

- a) Cultura profesional.
- b) Responsabilidad de los apoyos.
- c) Organización social del aula.
- d) Adaptación de los métodos y objetivos.

Dimensión 3. Valores educativos del profesorado.

Sub-dimensiones:

- a) Ideología educativa.
- b) Nivel de equidad.
- c) Valores sociales.
- d) Actitud hacia la mejora escolar.

Lo hacen considerando las tres dimensiones señaladas y cada una con sub-dimensiones y temas específicos. En la primera versión identificaron dificultades en relación con la fundamentación teórica y los problemas para poder comparar la tercera dimensión, por lo que decidieron reestructurar el cuestionario considerando ahora que las su-dimensiones se encuentran en una polaridad de un continuo, con un extremo de

efecto facilitador del proceso de inclusión y otro de efecto de barrera o inhibidor del mismo. Los autores reconocen que el proceso de inclusión tiene una naturaleza polifacética que plantea enormes retos a su estudio y requiere la convergencia metodológica de diferentes estrategias.

Evaluating Educational Inclusion. Guidance for inspectors and schools. (OFSTED, 2012).

En Inglaterra la Office for Standards in Education, Children's Service and Skills (OFSTED) junto con el gobierno han decidido apoyar los niveles educativos de enseñanza primaria y secundaria en el proceso de evaluación de la calidad educativa bajo el marco de la inclusividad.

La *Evaluating Educational Inclusion. Guidance for inspectors and schools*, ayuda a los inspectores y representantes del gobierno a identificar lo que significa ser una escuela inclusiva y diagnosticar las fortalezas y debilidades de las prácticas en la escuela con el propósito de promover mejoras en esta área. Adicionalmente puede ser una guía para monitorear y evaluar sus prácticas.

Su intención es responder a las preguntas ¿Todos los alumnos reciben un trato justo en la escuela?, ¿Cómo reconoce y supera la escuela las barreras para el aprendizaje? y ¿La escuela reconoce y practica valores inclusivos?

En el material se describen las características de una escuela inclusiva y se proporcionan algunos aspectos claves a tomar en cuenta por los inspectores, como los aspectos legislativos y si la escuela cuenta con financiamiento.

El material, es una especie de manual para los inspectores en donde se proporciona información sobre qué debe saber sobre el centro escolar, así como los pasos que puede seguir para responder las preguntas que ahí mencionan. También se resaltan los puntos claves que no debe perder de vista y se sugieren algunas acciones que pueden apoyar su trabajo, como por ejemplo observar las interacciones entre profesores y solicitar ver la sala de juntas.

Al finalizar, los representantes del gobierno o inspectores deben entregar un informe resumiendo la naturaleza de la escuela y su contexto. La guía se compone de ocho preguntas:

1. ¿Qué tipo de escuela es?
2. ¿Qué tan altos son los estándares?
3. ¿Cómo es la enseñanza?
4. ¿Qué tan bien está la currícula ofrecida a los estudiantes y qué otras oportunidades educativas tienen?
5. ¿Qué tan bien cuida la escuela a sus estudiantes?
6. ¿Qué tan bien funciona la escuela en colaboración con los padres?
7. ¿Cómo funciona la dirección y gestión de la escuela?
8. ¿Cuán efectiva es la escuela?

Cuestionario de Opinión sobre la Atención a la Diversidad, CUADIVER (Domínguez, López & Pino, 2012)

Con la intención de analizar, desde la práctica, cómo están respondiendo los sistemas educativos al reto de proporcionar una educación inclusiva, Domínguez, López y Pino (2012) diseñaron y validaron el Cuestionario de Opinión sobre la Atención a la Diversidad (CUADIVER) con la intención de obtener un conocimiento profundo y completo de la problemática asociada a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.

El cuestionario está formado por cuatro bloques: marco contextual de referencia; marco teórico-conceptual; marco práctico y marco valorativo. En total se encuentra formado por 51 ítems o preguntas, de los cuales la mayoría (los tres primeros bloques) contienen respuestas cerradas y en el cuarto bloque el formato de respuestas es a través de una escala Likert de 5 puntos.

La intención de los autores fue que el cuestionario fuera capaz de diagnosticar y valorar los distintos enfoques educativos en la atención del alumnado con dificultades de aprendizaje, y que su vez, permitiera mejorar las propuestas didácticas, curriculares y organizativas de los centros escolares.

La forma de aplicación que recomiendan es el autocumplimentado y mencionan que éste se realiza en veinte minutos aproximadamente. CUADIVER está validado con la Comunidad Autónoma Gallega y los autores recomiendan que se amplíe la validación con una muestra representativa del sistema educativo español.

Lucha contra la exclusión de la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas (UNESCO, 2012b).

Este material parte de la concepción de que cualquier tipo de exclusión da lugar a desigualdades, fragmentación e incluso conflictos y en el caso de la educación se plantea reorientar los sistemas actuales para combatir la exclusión y seguir los pasos hacia sociedades más inclusivas y justas.

Se presenta la guía por la UNESCO para ayudar a los países miembros llevar a cabo ese primer paso del largo proceso de la inclusión. Está compuesta de dos partes, en la primera se propone evaluar, analizar y comprender la situación del país en lo referente a la exclusión y la segunda corresponde a retomar el primer análisis, examinar las políticas, los sistemas de aplicación práctica, la financiación y los programas existentes, a fin de formular medidas encaminadas a luchar contra la exclusión en la educación.

Cada una de las partes está integrada por 4 preguntas y ejemplos de manifestaciones relacionadas con las preguntas. Adicionalmente se incluyen elementos de reflexión tomando en cuenta al país en general. El material va guiando sobre cómo responder las preguntas y qué acciones llevar a cabo para responderlas (como búsqueda de información). En cada pregunta se anexa una explicación breve sobre la misma, así como la importancia de responderla. La estructura general de la Guía es la siguiente:

Parte I. Comprender la exclusión en la educación.

1. ¿Qué manifestaciones de exclusión veo en la educación de mi país?
2. ¿Quién experimenta exclusión?
3. ¿Cuándo se produce la exclusión?
4. ¿Cómo se produce la exclusión?

Parte II. Estudiar y formular medidas de lucha contra la exclusión.

1. ¿Qué políticas, programas e intervenciones de educación existen para hacer frente a la exclusión?
2. ¿Qué medidas y dispositivos existentes en la educación pueden influir en la exclusión?
3. ¿Qué políticas, programas y servicios públicos ajenos a la enseñanza pueden influir en la exclusión educativa?
4. ¿Qué se puede hacer para combatir la exclusión?

Instrument d'Avaluació de Qualitat de Vida (IAQV) (Muntaner, 2013).

Se considera que el concepto de calidad de vida en las escuelas permite avanzar en la educación integral de la persona y sirve de guía para emprender cambios y mejoras en la escuela en su proceso hacia la inclusión.

El instrumento IAQV (Instrument d'Avaluació de Qualitat de Vida) desarrollado en la Universidad de las Islas Baleares tiene como finalidad orientar y ayudar al centro educativo a detectar y llevar a cabo propuestas de mejora que le permitan aproximarse a los planteamientos de la educación inclusiva, desde las dimensiones que contiene el concepto calidad de vida.

Es producto del proyecto de investigación GREID (Escuela Inclusiva y Diversidad) de la Universidad de las Islas Baleares y está formado por el Dr. Muntaner, Dra. Fortez, Dra. Rosselló, Dr. Verger y la Dra. De la Iglesia. El nombre del proyecto es "Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con NEE asociadas a discapacidad en su proceso educativo" para una mayor referencia.

Se pretende que ayude en la implementación de prácticas que promuevan el desarrollo integral de todo el alumnado en un entorno escolar saludable y con igualdad de oportunidades en todas las esferas de la vida de la institución

El instrumento está organizado en ocho dimensiones: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos.

Contiene 12 bloques: entorno físico, principios y valores del centro, formación y actitud del profesorado, órganos de dirección y gestión, organización y coordinación interna, profesorado de apoyo, acción educativa en el aula, participación en las prácticas del centro, relación con las familias, relación con los iguales, recursos y satisfacción con el alumnado con necesidades educativas especiales.

Cada bloque se constituye por estándares y éstos por indicadores, dando un total de 30 estándares y 209 indicadores. Los indicadores pueden ser respondidos en una de tres opciones: SI, si se cumple en el centro escolar; NO, si no se cumple; y Ni si no hay ningún indicio que se realice en la escuela.

Se puede responder de forma voluntaria y entre más personas participen los resultados pueden ser mejores.

Los autores mencionan que el instrumento abarca un conjunto muy amplio de aspectos, por lo que no es necesario analizarlos todos al mismo tiempo. La escuela puede decidir cuántos estándares con sus respectivos indicadores quiere analizar.

A partir de los resultados obtenidos del trabajo llevado a cabo por el profesorado de 15 centros de las Islas Baleares que aplicaron el instrumento, afirman que éste permite conocer en profundidad las características de la formación ofrecida al alumnado con NEE asociadas a discapacidad, además de evidenciar que el instrumento estimula la reflexión del profesorado y ayuda a plantear propuestas de acción que orientan hacia la mejora de la práctica educativa para todos, sin exclusiones (De la Iglesia, Fortez, Rosselló, Verger & Muntaner, 2012)

Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation (Alberta Education, 2013).

El material es considerado una síntesis de la investigación en inclusión que se lleva a cabo en Alberta (Canadá). Es un recurso que ofrece información y una herramienta eficaz para que los líderes escolares puedan utilizarla y reflexionar sobre cómo sus escuelas están demostrando ser inclusivas. Los indicadores pueden ayudar a desarrollar estrategias y planes de acción, para fortalecer las prácticas inclusivas y responder mejor a las diversas necesidades de todos los estudiantes.

Retoma el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2002) y hacen una adaptación para Alberta considerando su contexto.

El objetivo es identificar las fortalezas y debilidades de las áreas y sus indicadores para que la dirección escolar pueda tomar acciones de mejora.

Está organizado en cinco dimensiones y 48 indicadores en donde se presentan ejemplos. Las dimensiones son:

1. Establecimiento de valores, 8 indicadores.
2. Construcción de ambientes inclusivos de aprendizaje, 10 indicadores.
3. Proporcionar apoyo para el éxito, 6 indicadores.
4. Organizar el aprendizaje y la instrucción, 17 indicadores.
5. Participar con los padres y la comunidad, 7 indicadores.

Se puede utilizar para ayudar a identificar las áreas de fortaleza y oportunidades de crecimiento en relación con cada una de las cinco dimensiones de la educación inclusiva que propone. Está dirigida a los líderes y personal de la escuela.

Este material contempla que después de la identificación se puede diseñar un plan de acciones a seguir con las ideas que surjan de las discusiones de las diferentes preguntas que se mencionan. Se incluye una muestra de un plan de acción.

También proporciona sugerencias y ejemplos acerca de cómo llevar a cabo el proceso de reflexión, análisis y generación de propuestas y cómo analizar los resultados obtenidos

Incluye anexos con ejemplos de formas de evaluación por dimensión dirigidas a padres y niños de diferentes edades, así como para directivos.

Autoevaluación de Escuelas Primarias. Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa- IACE (Duro & Nierienberg, 2014).

El Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa (IACE) fue producto del apoyo que ofreció el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) al Centro de Apoyo al Desarrollo Local de Argentina para desarrollar una herramienta para el mejoramiento de la calidad educativa de sus centros escolares.

Consideran que un sistema con educación inclusiva y de calidad es aquel que logra que todos los niños y las niñas ingresen en la escuela y tengan trayectorias escolares completas, cumpliendo la edad teórica deseada y obteniendo adecuados logros de aprendizaje.

Parten de que la autoevaluación es una actividad programada y sistemática de reflexión acerca de la propia acción desarrollada, sobre la base de información confiable, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados, consensuados y comunicables.

Está orientado a contribuir, en forma participativa y democrática, a la mejora de la calidad educativa de las escuelas. Se lleva a cabo por los propios miembros directivos, docentes, estudiantes y familiares. Lo consideran democrático y participativo.

Después de todo el proceso de validación se utilizará en los tres niveles de educación básica (inicial, primaria y secundaria), en todo tipo de escuelas y se pretende que sea a escala nacional.

Se cuenta con adecuaciones para implementarse en escuelas rurales o en aquellas que atienden a niños de comunidades indígenas.

Está formado por tres dimensiones:

1. Logros y trayectorias educativas de los estudiantes. Impacto de la educación en los distintos tipos de aprendizajes/logros de los estudiantes.
2. Gestión pedagógica, perfiles y desempeño docente. Formación, capacidades y desempeños pedagógicos de los docentes en el aula.
3. Gestión/ desempeño institucional. Misión compartida, estilo de conducción/liderazgo, participación, infraestructura y equipamiento.

Cada dimensión se conforma de variables y éstas contienen indicadores. En total se tienen 20 variables y 73 indicadores.

El IACE, no solo es el instrumento, sino que está considerado como “un proceso guiado de reflexión y valoración de los aspectos significativos de la calidad educativa” (Duro & Nierienberg, 2014, pp. 23), por lo que también se especifican una serie de siete ejercicios básicos, tres instrumentos adicionales y siete ejercicios opcionales.

El método no se limita a la autoevaluación sino que contempla la planificación e incluye una guía para estructurarla.

También describe cuidadosamente todos los pasos a seguir para su aplicación, así como el papel que juega cada uno de los involucrados en el centro escolar.

Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión, ACADI (Arnaiz & Guirao, 2015).

Más recientemente Arnaiz y Guirao (2015) presentan el instrumento de Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI) el cual aspira a ser una forma sistemática de evaluación que permitirá a los centros escolares a comprometerse con un plan de mejora estableciendo prioridades, implementando innovaciones y evaluando los progresos.

ACADI es un instrumento válido y fiable dirigido para la autoevaluación de centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria. Permite evaluar un completo sistema de indicadores organizados en torno a categorías y ámbitos. Brinda, además, la posibilidad de identificar aquellos aspectos de la vida del centro escolar que son susceptibles de mejora, con el propósito de ir creando las condiciones que hagan posible la inclusión.

De igual modo, los autores contemplaron que el instrumento fuera capaz de promover la reflexión sobre el acontecer en el centro escolar, identificando las fortalezas y debilidades del mismo. A partir de dicha reflexión los involucrados, directores, profesores, orientadores, entre otros, podrían generar planes de mejora o innovaciones que guiarán a una cultura del cambio hacia la inclusión.

Se considera un instrumento valioso en virtud de que retoma el trabajo desarrollado por diferentes autores en la elaboración de otros instrumentos y sistemas como: el Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2002); AVACO-EVADIE (Biencinto, et al., 2009), el Modelo Inclusiva (Duck, 2007) y el Proyecto del desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (Kyriazopoulou & Weber, 2009). Una característica más es que toma en cuenta los contextos considerados capaces de generar exclusión-inclusión en los centros, con una mirada autoevaluadora.

La versión final quedó conformada por cuatro ámbitos: contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados. Las categorías quedaron definidas en 20; con un total de 61 indicadores y 291 preguntas.

4.3. Instrumentos de evaluación inclusiva en México

En México las estrategias de evaluación son amplias y diversas, en tres décadas pasó de tener información restringida o parcial a una vorágine de datos que año con año se obtienen, sin embargo un gran problema es que no existen evidencias sólidas de que dichas evaluaciones contribuyen a mejorar la calidad educativa (Martínez, 2010).

La OCDE recomienda al país una serie de acciones para que la evaluación pueda ser de utilidad y eleve la calidad en la educación en todo el país. Entre las más sobresalientes se encuentra la relacionada con las políticas en donde sugieren que se

desarrolle un plan estratégico o un documento que conceptualice un marco sistémico de evaluación que articule los medios para alcanzar la coherencia entre sus diferentes componentes evaluación (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela & Toledo, 2014).

Lo anterior llevaría a implantar un sistema integral y objetivo para evaluar las escuelas. Hasta la fecha la estrategia ha sido elaborar materiales de autoevaluación que no ha producido ningún enfoque sostenido y consistente en todo el país, por lo que es necesario el trabajo en la conformación de un sistema integral de evaluación (Santiago, et al., 2014) que tome en cuenta a todos los actores de la educación y que su finalidad sea la mejora de la calidad y la inclusión educativa.

Otra de las recomendaciones de la OCDE es que se fortalezcan los vínculos con la práctica en el aula, reforzando el papel de las autoridades educativas estatales para que desarrollen procedimientos de evaluación que lleven a la mejora escolar.

Como se menciona, no existe hasta la fecha algún instrumento que se utilice a nivel nacional para medir la inclusión educativa. Existen muchos, pero en todos los casos miden algún aspecto o actor de la educación y no el proceso completo.

Se presentan a continuación tres instrumentos que se han utilizado para evaluar la educación inclusiva: el primero es producto de una investigación y, a pesar de tener resultados satisfactorios, no se utiliza en todo el territorio nacional; el segundo es específico de uno de los actores que pocas veces se consideran, los padres y su participación en la escuela; y el tercero es un índice de desempeño educativo producto del trabajo de una iniciativa ciudadana y es el más relevante por considerar a la inclusión y porque brinda un panorama nacional a través del tiempo.

Guía de Evaluación de la Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) (García, Romero & Escalante, 2011)

La guía mide las prácticas inclusivas llevadas a cabo por el personal docente de escuelas en relación con las dimensiones de cultura, política y prácticas. Incorpora elementos del índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2002) y de la Guía de Observación (García & Romero, 2009; como se citó en García, Romero & Escalante, 2011).

GEPIA es un instrumento dirigido a docentes de escuelas regulares o Centros de Atención Múltiple (CAM). Su objetivo es evaluar las prácticas inclusivas en el aula a manera de auto-reporte por el docente para promover la reflexión inclusiva.

Tiene dos versiones de autoreporte (para profesores y directivos) y de observación; su aplicación es individual. Está formada por preguntas en escala tipo Likert, en cuatro puntos (siempre, casi siempre, algunas veces y nunca) para la primera versión y (totalmente cierto, parcialmente cierto, parcialmente falso y totalmente falso) para la segunda.

Se constituye por 11 categorías, las primeras cinco se refieren a prácticas que competen al docente y son llevadas en el aula, las restantes describen políticas y culturas inclusivas que involucran a todo el personal de la comunidad educativa y que no son observables en el aula:

Categorías referidas a la práctica inclusiva:

1. Condiciones físicas del aula (uso y aprovechamiento de los recursos materiales en el aula para brindar una mejor atención y variedad de estrategias de enseñanza).
2. Planeación (forma en que el personal docente enseña, estrategias que utiliza y adecuaciones curriculares).
3. Uso del tiempo (organización del tiempo para trabajar en el aula, de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los niños).
4. Metodología (forma en que cada docente realiza su labor, cómo aborda los contenidos, desarrolla competencias, involucra al alumnado y promueve la colaboración).
5. Evaluación (refleja si los docentes evalúan respetando el ritmo de aprendizaje de sus estudiantes y so lo hacen de manera continua y formativa).

Categorías referidas a política y cultura inclusiva.

6. Relación de los docentes con alumnos y de los alumnos entre sí (cómo los docentes fomentan el trabajo colaborativo entre sus estudiantes a través de relaciones sanas y respetuosas).
7. Prácticas del personal de educación especial (forma en que el personal de educación especial, regular y las familias se relacionan y colaboran para brindar

a sus estudiantes las condiciones y recursos necesarios, de acuerdo a sus características).

8. Reflexión y sensibilización (reflexión del propio desempeño, el apoyo a la reflexión de los demás y cómo se promueve la equidad en la escuela).
9. Formación docente (uso de los conocimientos, recursos y actualización para potenciar la enseñanza y el aprendizaje).
10. Prácticas del personal de educación especial y regular (espacios para el trabajo colaborativo entre el personal de apoyo y profesorado).
11. Prácticas del personal de educación especial y familias (forma de promover la participación de las madres y los padres de familia en el aprendizaje del alumnado).

La versión de auto reporte se compone de 58 reactivos y la de observación de 48.

Los resultados de GEPIA han demostrado que es un instrumento confiable y que los datos obtenidos de su aplicación reflejan realmente las prácticas inclusivas que realiza el personal docente (Serrato & García, 2014).

Evaluación de la participación de los padres de familia en las escuelas primarias. Manual de aplicación de los cuestionarios para padres de familia y profesores (Benítez, 2013).

En México se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual tiene por objeto ofrecer a las autoridades educativas las herramientas idóneas para hacer la evaluación en los diferentes elementos que integran su sistema educativo.

El Instituto cuenta con la Dirección de Evaluación de Escuelas quien tiene como propósito central participar en el diseño de metodologías para la autoevaluación y la evaluación externa de centros escolares. Debe contribuir al desarrollo de instrumentos de evaluación sobre aspectos relevantes, que proporcionen información sobre la calidad educativa, y dirigidos a los principales actores educativos.

Su objetivo es contribuir a que las escuelas puedan identificar los puntos fuertes y débiles relativos a su organización y funcionamiento y puedan elaborar programas y acciones que incidan en su desarrollo y mejora.

El Instituto brinda aportaciones valiosas sobre evaluación educativa, sin embargo hasta la fecha no se contempla ninguna evaluación en relación con el proceso de inclusión educativa. Se han diseñado diferentes instrumentos que aluden a los insumos, procesos y elementos del contexto y que apoyan los procesos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, y han sido dirigidos a los diferentes actores educativos como directores, supervisores, profesores, alumnos y padres de familia. Es decir que se ha considerado evaluar al sistema educativo en parcialidades y no como un todo.

No existe un marco integral que se perciba como una unidad coherente que conecte claramente los componentes. Lo evidente es que las políticas en materia de evaluación de los últimos años se han enfocado a la rendición de cuentas más que a la mejora en la educación (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela & Toledo, 2014).

Este proceder es entendible en tanto que se reconoce que el país se encuentra en una etapa de cambios y de aceptación de la evaluación como elemento que ayuda y no castiga el quehacer educativo.

Un instrumento que se considera importante mencionar es el Cuestionario para evaluar la participación de los padres de familia en las escuelas primarias (Benítez, 2013), que, a pesar de no evaluar directamente la inclusión educativa, sí proporciona elementos valiosos no encontrados en otras herramientas sobre el grado de participación que tienen los padres en la escuela, además de que contempla la aplicación a profesores y permite así identificar posibles afinidades, discrepancias o incongruencias.

Se diseñaron los cuestionarios al nivel básico de primaria para identificar el grado de participación de padres y docentes en relación con tres dimensiones: visión, disposición y actividades realizadas en la escuela o en la casa.

El cuestionario para padres contiene cinco apartados que se refieren a los aspectos que deben conocer acerca de la escuela y de su hijo: a) conocimiento e información que los padres deben tener acerca de su hijo y de la escuela; b) la disposición para su participación; c) la asistencia a actividades escolares; d) su apoyo en la casa para el trabajo escolar, y e) datos de identificación generales. Consta de 51 reactivos.

El cuestionario dirigido a los profesores permite conocer la percepción de los profesores sobre la participación de los padres, identificando el grado de dicha

participación. Contiene tres apartados con 30 reactivos que se refieren a la disposición de los padres hacia la participación, su asistencia a algunas actividades escolares y su apoyo en la casa para el trabajo escolar.

Diagnosticar, Exigir y Proponer. IDEI: Índice de Desempeño Educativo Incluyente (Mexicanos Primero, 2014).

El Índice de Desempeño Educativo Incluyente (IDEI) es una medida del desempeño relativo de los sistemas educativos para alcanzar una educación de calidad e incluyente.

IDEI permite diagnosticar, identificar las buenas prácticas y fomentar la colaboración entre cada estado del país, entre escuelas, entre personas y entre diferentes niveles.

Es un índice que aborda el desempeño de las 32 entidades (todo el territorio nacional) con datos para primaria y secundaria en un enfoque anual y dinámico. Es un instrumento que capta los esfuerzos que realiza cada estado para garantizar las oportunidades vitales de sus ciudadanos por la vía de la escolarización.

El propósito es identificar la inclusión que se lleva a cabo en los 32 estados de la República Mexicana de sus alumnos considerando la cantidad y calidad educativa. Mide la inclusión a través de seis dimensiones y considera un indicador para cada una:

Resultados en los alumnos:

1. Aprendizaje. Indicador: Resultados de la prueba ENLACE (prueba nacional académica).
2. Permanencia. Indicador: Tasa de deserción de alumnos
3. Eficacia. Indicador: Probabilidad de tránsito normativo entre niveles de primaria y secundaria.

Relacionadas con los procesos de gestión:

4. Profesionalización docente. Porcentaje de docentes que acreditan los exámenes para la actualización de maestros.
5. Alcance de la supervisión. Indicador: Número de zonas escolares constituidas por 20 o menos escuelas.

6. Participación de los padres. Porcentaje de escuelas con Consejo de Participación Social.

Para calcular el índice se toman seis sub-índices, uno para cada dimensión, considerando el indicador en una suma ponderada de las diferencias estandarizadas. El material incluye un apartado en donde se explica el proceso que se lleva a cabo para obtenerlo.

Se incorporan recomendaciones a los estados de cómo mejorar en relación con los seis indicadores y las buenas prácticas, así como comentarios sobre el financiamiento y su gasto educativo. Con esto se forma un círculo entre diagnóstico, exigencia y propuestas específicas de cómo mejorar la educación.

La virtud del material es que proporciona una visión general de cada estado del país acerca de cómo se han comportado de acuerdo a los indicadores en los últimos años, lo que permite la comparación y también la búsqueda de causas por las que se presentan dichos cambios a favor o en contra.

Este instrumento por ser de una asociación civil no ha tenido la difusión ni impacto que en realidad tiene. Se considera que es valioso y además que proporciona una visión amplia de las características del país. No se descarta que pueda tener problemas metodológicos, sin embargo valdría la pena no perderlo de vista y verificar sus alcances.

4.4 Síntesis de instrumentos de evaluación

Con este breve recorrido por algunos de los instrumentos de evaluación inclusiva que se utilizan se puede tener una visión general sobre la importancia que los países le han dado a la evaluación.

Es innegable que la inclusión educativa se encuentra como tema central en las discusiones gubernamentales, sin embargo la evaluación inclusiva aun no es una realidad. Algunos países como Canadá y Argentina se encuentran tomando acciones concretas al respecto y cuentan ya con un instrumento que puede considerarse que cubre la mayoría de los aspectos de una evaluación inclusiva (tabla 7).

En otros países el interés ha sido por los investigadores y es deseable que las autoridades puedan apoyar estas iniciativas para que se lleven a cabo en niveles más amplios como el caso de Chile, España y México (tabla 7 y 8).

Las características que comparten los diferentes instrumentos son: a) en primer lugar, la preocupación por identificar si se proporciona educación de calidad en los centros escolares y si ésta llega a ser inclusiva, b) la mayoría de los países diseñaron instrumentos en los cuales todas las personas involucradas en el centro escolar podrían responderlo, c) dada la complejidad que implica la inclusión educativa, la mayoría de los instrumentos están conformados de lo general a lo particular y divididos en dimensiones, bloques, secciones, indicadores hasta llegar a preguntas concretas a evaluar sobre el tema.

Vale la pena reconocer el gran mérito que tiene la UNESCO, UNICEF y la Agencia Europea de Educación al diseñar, apoyar y difundir instrumentos de evaluación que son accesibles a cualquier persona y que permiten ser analizados y considerar sus aportaciones. Estas instituciones tienen la ventaja de contar con un número considerable de expertos que trabajan en conjunto y multidisciplinariamente por lo que sus recomendaciones son de alta calidad y relevancia además de puntualizar los pasos a seguir en la aplicación del instrumento propuesto.

En el caso particular de México queda claro que el camino por recorrer aun es largo, sin embargo se han hecho algunas aportaciones como las mencionadas que fueron valiosas y el problema es su falta de continuidad. Generalmente es ocasionada debido a que las propuestas son producto de proyectos de investigación, los cuales concluyen o ya no son financiados y terminan por suspenderse, como el caso de GEPIA.

Un avance que se ha tenido en relación con el ámbito de la evaluación es la creación de Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), con el cual poco a poco se están haciendo regulaciones con respecto al tema y se han generado diferentes instrumentos al respecto. Actualmente, su preocupación se encuentra en la evaluación de los profesores con el propósito de identificar los posibles factores que influyen en la baja calidad educativa que tiene el país en general.

Tabla 7

Instrumentos utilizados para la evaluación de la educación inclusiva

Nombre	País	Población	Objetivo	Características
<i>“Inclusiva”</i> (Duk, 2009).	Chile	Todos	Aportar información relevante a las escuelas que les permitiera tomar decisiones de mejora con relación a la calidad y equidad de educación que ofrecen a sus estudiantes.	3 áreas 4 dimensiones 13 instrumentos de evaluación
<i>Guía para la Reflexión y valoración de prácticas inclusivas</i> (Marchesi, Durán, Giné & Hernández, 2009).	España	Profesores	Servir a las escuelas para autoevaluar los elementos claves de su respuesta educativa y animarles a relatar su propia experiencia de cambio y de progreso para hacer de su escuela un entorno en donde todos encuentran más y mejores oportunidades para aprender	Dos secciones 1) 4 apartados 2) 5 bloques 25 enunciados 60 indicadores
<i>Desarrollo de indicadores - sobre educación inclusiva en Europa</i> (Kyriazopoulou & Weber, 2009)	Países miembros de la Agencia Europea	Todos	Evaluar las políticas y prácticas educativas que favorezcan o que dificulten la educación inclusiva en los centros escolares.	3 áreas 14 requisitos 67 indicadores
<i>Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad en las instituciones escolares</i> (AVOACO-EVADIE) (Biencinto-López, et al., 2009).	España	Directores Inspectores Orientadores Profesores	Evaluar la atención a la diversidad desde una perspectiva de contexto.	8 dimensiones 100 preguntas
<i>Cuestionario de dilemas para profesores</i> (López, Echeita & Martín, 2010)	España	Profesores y orientadores	Explorar las concepciones de profesores y orientadores sobre la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual en la enseñanza secundaria.	3 dimensiones 11 sub-dimensiones 19 dilemas
<i>Evaluating Educational Inclusion. Guidance for inspectors and schools.</i> (OFSTED, 2012).	Inglaterra	Inspectores	Ayudar a los inspectores y representantes del gobierno a identificar lo que significa ser una escuela inclusiva y diagnosticar las fortalezas y debilidades de las prácticas en la escuela con el propósito de promover mejoras en esta área	8 preguntas

Fuente: Elaboración propia

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 7 (Continuación)

Instrumentos utilizados para la evaluación de la educación inclusiva

Nombre	País	Población	Objetivo	Características
<i>Cuestionario de Opinión sobre la Atención a la Diversidad, CUADIVER</i> (Domínguez, López & Pino, 2012)	España	Directores Orientadores Asesores Coordinador	Obtener un conocimiento profundo y completo de la problemática asociada a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.	4 bloques 51 preguntas
<i>Lucha contra la exclusión de la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas</i> (UNESCO, 2012).	Países Miembros De la UNESCO	Todos	Ayudar a los países miembros llevar a cabo ese primer paso del largo proceso de la inclusión	Dos partes con 4 apartados c/u
<i>Instrument d'Avaluació de Qualitat de Vida (IAQV)</i> (Muntaner, 2013).	España Islas Balears	Todos	Ayudar en la implementación de prácticas que promuevan el desarrollo integral de todo el alumnado en un entorno escolar saludable y con igualdad de oportunidades en todas las esferas de la vida de la institución	8 dimensiones 12 bloques 30 estándares 209 indicadores
<i>Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation</i> (Alberta Education, 2013).	Canada	Todos	Identificar las fortalezas y debilidades de las áreas y sus indicadores de para que la dirección escolar pueda tomar acciones de mejora	5 dimensiones 48 indicadores
<i>Autoevaluación de Escuelas Primarias. Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa- IACE</i> (Duro & Nierienberg, 2014).	Argentina	Todos	Contribuir, en forma participativa y democrática, a la mejora de la calidad educativa de las escuelas	3 dimensiones 20 variables 73 indicadores 7 ejercicios básicos 3 instrumentos adicionales de registro 7 ejercicios opcionales
<i>Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI)</i> (Arnaiz & Guirao, 2015)	España	Directores Profesores Orientadores	Valorar si la respuesta educativa que ofrecen los centros escolares para atender a las características diversas del alumnado es de calidad y acorde a la educación inclusiva.	4 ámbitos 20 categorías 61 indicadores 291 preguntas

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8

Instrumentos utilizados para la evaluación de la educación inclusiva en México

Nombre	País	Población	Objetivo	Características
<i>Guía de Evaluación de la Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) (García, Romero y Escalante, 2011)</i>	México	Profesores y observadores	Evaluar las prácticas inclusivas en el aula a manera de auto-reporte por el docente para promover la reflexión inclusiva.	Dos versiones 11 categorías - Autorreporte 58 reactivos - Observación 48 reactivos
<i>Evaluación de la participación de los padres de familia en las escuelas primarias. Manual de aplicación de los cuestionarios para padres de familia y profesores (INEE, 2013).</i>	México	Padres y profesores	Identificar el grado de participación de padres y docentes en relación con tres dimensiones: visión, disposición y actividades realizadas en la escuela o en la casa	Padres: 5 apartados 51 reactivos Profesores: 3 apartados 30 reactivos
<i>Diagnosticar, Exigir y Proponer. IDEI: Índice de Desempeño Educativo Incluyente (Mexicanos Primero, 2014).</i>	México	Todos	Diagnosticar, identificar las buenas prácticas y fomentar la colaboración entre cada estado del país, entre escuelas, personas y en diferentes niveles	6 dimensiones 6 indicadores

Fuente: Elaboración propia

Es importante señalar que en la anterior descripción de los instrumentos de evaluación inclusiva, no se mencionó uno de los más difundidos y utilizados, el Índice de Inclusión Educativa diseñado por Booth y Ainscow (2002) y que ha tenido impacto a nivel internacional. El motivo fue que por ser objeto del presente estudio de la tesis de optó por dejar un apartado para su presentación.

4.5. Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas

El Índice de Inclusión es el producto de tres años de trabajo realizado por un equipo de maestros, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y representantes de organizaciones de discapacitados, con gran experiencia en el área del desarrollo de modalidades inclusivas. Se publica por primera vez en Inglaterra en el año 2000.

A partir de su publicación se usa en diferentes partes Inglaterra, Australia, Finlandia, Alemania, Bulgaria, Dinamarca, Suecia, España, Hungría y Malta. La UNESCO hizo la traducción al castellano y es utilizado en 18 países de América Latina; también se está realizando la traducción al francés, al mandarín y al árabe (Echeita, 2008).

Su propósito es mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas; alienta a los docentes a compartir y a construir sobre el conocimiento previo de los factores que impiden el aprendizaje y la participación; y ayuda a realizar un examen detallado de las posibilidades para aumentar el aprendizaje y la participación en todos los aspectos de la escuela para todos los estudiantes.

Es una forma de comprometerse en la planificación del desarrollo escolar, la formulación de prioridades de cambio, la implementación de avances y la revisión del progreso.

Así mismo, pretende disminuir todas las barreras para el aprendizaje y para la participación, independiente de quien las experimenta y dónde se encuentren estas barreras, ya sea en la cultura, políticas o prácticas de una escuela.

Desde la lógica del Índice, el camino para la inclusión implica la reducción de las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos y personal del centro educativo. La eliminación o minimización de las barreras es la tarea principal que debe llevar a cabo toda comunidad escolar comprometida con el avance hacia una educación más inclusiva (Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz & Sandoval, 2005).

Se enfatiza la movilización de recursos infrautilizados a nivel de personal docente, alumnos, consejo escolar, padres y otros integrantes de las comunidades escolares.

Un aporte más del instrumento es que presenta una perspectiva amplia de la noción de apoyo, en donde ésta es entendida como toda actividad que aumenta la capacidad de la escuela para atender a la diversidad del alumnado. De tal manera que el apoyo individual a los niños con necesidades educativas especiales es sólo una forma de apoyo.

La diversidad es considerada un rico recurso de apoyo al aprendizaje y a la enseñanza. Los materiales del Índice orientan la exploración de la escuela en torno a tres dimensiones interrelacionadas: la creación de culturas inclusivas, la producción de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas.

Las dimensiones abarcan aspectos de la vida escolar, desde la colaboración y los valores, hasta las políticas de entrada y de apoyo al aprendizaje, las prácticas en el aula y la planificación de recursos.

Las dimensiones fueron seleccionadas con el propósito de guiar la reflexión acerca de los cambios en las escuelas y representan áreas relevantes del quehacer escolar.

Se enfatiza que es a través de las culturas de las escuelas inclusivas como los cambios en las políticas y las prácticas se pueden mantener y transmitir al nuevo personal y a los nuevos estudiantes, sin embargo las experiencias demuestran que el desarrollo sostenible depende de los cambios en todas las dimensiones.

Las tres dimensiones están expresadas en 45 indicadores y el significado de cada uno de ellos es aclarado a través de una serie de preguntas.

Los indicadores son expresiones de aspiraciones inclusivas que permiten hacer comparaciones con las estructuras que operan en la escuela y, de acuerdo a esto, establecer prioridades de desarrollo. Los indicadores y las preguntas pueden servir para impulsar la reflexión de grupos de trabajo dentro del centro escolar sobre la inclusión, su filosofía, los intereses de cada personas así como los de la institución, analizar los recursos que se tienen, las formas de enseñanza, la forma de participación entre ellos y los alumnos, etcétera.

En conjunto, las dimensiones, los indicadores y las preguntas proporcionan un mapa progresivamente más completo para orientar la exploración del estado actual de la escuela y plantear futuras posibilidades de desarrollo.

El Índice puede y debe ser utilizado de manera flexible, adaptándose a las necesidades y peculiaridades de cada centro escolar, pero los autores señalan seis condiciones indispensables que no se deben perder de vista y que en muchos casos resultan ser prioritarias para iniciar cualquier intento de inclusión:

- La capacidad de formularse preguntas sobre la vida del centro y de llevar a cabo procesos de reflexión conjunta.
- La planificación estratégica.
- La participación de toda la comunidad educativa.
- La vinculación de las actividades de formación permanente demandadas por el profesorado a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.
- La coordinación eficaz de los grupos de trabajo.
- Liderazgo.

El Índice de Inclusión se utiliza en diversos países y su empleo ha ayudado en el proceso de inclusión educativa. Es un recurso práctico y versátil en la medida que su flexibilidad permite a cualquier centro escolar adaptarlo a sus necesidades y ser una guía hacia la inclusión. Sin embargo se debe reconocer que el idioma original es el inglés y como cualquier otro instrumento, si se desea utilizarlo en otro país e idioma, se debe validar su contenido y constructo.

A continuación se presenta un apartado referente a la validez con la intención de que no se pierda de vista la importancia de ésta y pueda dar claridad sobre el concepto, así como la relevancia que tiene en la investigación que se presenta.

4.6. Validez

En la educación se utilizan instrumentos de medida como escalas, encuestas, cuestionarios o informes con la finalidad de obtener información acerca de diferentes constructos. Muchos de ellos se elaboran para una población con características particulares, pero otros se diseñan contemplando su aplicación en cualquier contexto y haciendo referencia a un constructo más general que puede ser de interés para todo el mundo, como en el caso del Índice de Inclusión.

Si el interés es utilizar un instrumento diseñado en otro país, la comprobación de las características métricas constituye una cuestión básica para decidir su uso. La validación es una de las medidas fundamentales que se deben llevar a cabo para poder utilizar el instrumento con la certeza de que se evaluará el constructo para el que fue diseñado originalmente.

El concepto de validez ha experimentado transformaciones importantes durante el último siglo, algunos lo identifican como el grado en que un procedimiento de medida recoge aquello que pretende medir y no otra cosa (Garrett, 1937, citado en García, 2003), otros lo definen como “La validez es un juicio evaluativo global del grado en el que la evidencia empírica y lógica teórica apoyan la concepción y conveniencia de las inferencias y acciones que se realizan basándose en las puntuaciones que proporcionan un test u otros instrumentos de medida” (Messick, 1989, pp. 19) y Jornet, Suárez y Pérez (2000) señalan que el concepto de validez es dependiente del proceso al que se aplique, así como de las características de la posición epistemológica desde la que se aborde.

El concepto de validez se ha modificado a lo largo del tiempo. Antes de los años 50 el tipo de evidencia para demostrar la validez dependía de la orientación teórica y el tipo de datos disponibles, sin algún orden o consenso sobre la definición, por lo que la American Psychological Association (APA) organizó un comité en 1950 para establecer un código de ética que tuviera en cuenta aspectos científicos y aplicados obteniendo como producto en 1954 un documento titulado *Technical Recommendations for Psychological and Diagnostic Techniques*, en donde aparecen cuatro categorías de validez: contenido, predictiva, concurrente y constructo.

Años después, en 1974, la misma asociación (APA) publica en colaboración con la American Educational Research Association (AERA) y el National Council on Measurement in Education (NCME) los *Standards for Educational and Psychology Test* en donde se propone que la validez predictiva y concurrente se subsumen en la criterial, quedando sólo la validez de contenido, criterio y constructo. Esta es la clasificación que se encuentra presente en la mayor parte de los manuales de investigación, por lo que a continuación se presentan las características de cada una 1985 (AERA, APA & NCME, 1974).

Validez de contenido, se establece mediante relaciones lógicas de correspondencia entre los elementos del procedimiento de medida y el dominio de la

misma. En la práctica, la validación de contenido supone el examen sistemático del contenido del test, para determinar si es una muestra representativa y relevante del dominio. En el proceso se alude a la participación de los expertos, tanto en la definición rigurosa de los dominios, como para la valoración de la relevancia y representatividad de los elementos considerados en el procedimiento.

Validez criterial, referida a la correlación entre las puntuaciones de medida obtenidas con el procedimiento a validar y un criterio externo al mismo. Se reconoce dos tipos de validez de criterio: validez concurrente, implica la correlación entre las puntuaciones de dos procedimientos que se aplican conjuntamente y validez predictiva, cuando el dato del criterio se recoge posterior a la medida cuyo coeficiente de validez predictiva se desea conocer. La función del primero es sustituir un procedimiento de medida por otro; la segunda permite conocer la relación de las puntuaciones de medida con otra medida criterial futura.

Validez de constructo, referida al grado en que un procedimiento de medida contempla de forma adecuada el constructo teórico o rasgo que pretende medir y en qué nivel las hipótesis derivadas del mismo se confirman empíricamente mediante dicho procedimiento. Es necesario partir de un modelo teórico que especifique las relaciones teóricas entre el constructo y los elementos e indicadores específicos, que se deben satisfacer empíricamente. Un constructo hace referencia a un rasgo, atributo o cualidad no observable directamente, sino que es inferible a través de una teoría.

Los trabajos posteriores señalaron la importancia de la validez de constructo y propusieron que solo había un tipo de validez: la de constructo, constituyéndose así una nueva perspectiva unificadora y de mayor fuerza frente a la triple clasificación anterior. De esta manera en los Standards de 1985 (AERA, APA & NCME, 1985) se menciona que los distintos tipos de validez (criterial, contenido, discriminantes...) son distintas formas de expresión de la validez de constructo y cualquiera de las primeras contribuye a expresar parte de la última.

Definen, en el mismo escrito, a la validez como “la consideración más importante en la evaluación de un test. El concepto se refiere a la adecuación, significado y utilidad de las inferencias específicas hechas con las puntuaciones de los tests” (AERA, APA & NCME, 1985, p. 8).

Messick (1980, 1989) aboga por un concepto unitario de validez y esa concepción ha sido adoptada por la comunidad científica y vertida en los últimos Standards publicados (AERA, APA & NCME, 1999).

Otra idea gestada por esos años es la concepción de que lo que se valida no es el instrumento mismo, sino una interpretación de los datos obtenidos por un determinado procedimiento. Messick (1989) afirma que la validez no es del instrumento de medición o de la observación, lo que se valida son las inferencias sobre el significado de las puntuaciones o la interpretación para propósitos aplicados y sobre las implicaciones para la acción, es decir, las consecuencias sociales y éticas. Al respecto existen posturas encontradas a favor o en contra de considerar los aspectos sociales como parte de la evaluación de validez, o deberían ser valoradas por aquellos que desarrollan los instrumentos, pero no incluirlas en la validez del mismo (Barraza, 2007).

En suma, se puede decir que la validez es el criterio sustantivo desde el que se valora la calidad de cualquier proceso (investigación básica, aplicada, instrumentos de recogida de información) y como tal es relativo y multifuncional (Jornet, Suárez & Pérez, 2000).

No se puede hablar de validez como una característica que se dé o que esté ausente, siempre se debe considerar vinculada a las características del objeto de evaluación, la finalidad y uso de los resultados.

Barraza (2007) menciona los siguientes puntos de consenso que se tienen sobre el concepto de validez:

- Lo que se valida no es el instrumento de medición, sino las puntuaciones que arroja (se responde la pregunta ¿es válido el uso o la interpretación de las puntuaciones de este instrumento?).
- La validez no se resume a un solo indicador o índice numérico; la validez se asegura mediante la acumulación de evidencia teórica, estadística, empírica y conceptual.
- Una puntuación puede ser válida para un uso, pero no para otro.
- La validación es un proceso continuo y dinámico.
- La teoría juega un papel muy importante como guía, tanto del desarrollo de un instrumento de medición, como de su proceso de validación.

Para identificar la validez de un instrumento es necesario llevar a cabo la validación, entendida como un proceso de acumulación de pruebas para apoyar la interpretación y el uso de las puntuaciones en relación con un objetivo o uso concreto (Prieto & Delgado, 2010).

El proceso de validación se va forjando con argumentos sustentados en las interpretaciones de las puntuaciones obtenidas y la fundamentación teórica. Dicho proceso ha sido considerado como dinámico y abierto en relación a que no es conveniente tomar en cuenta una única prueba, ya que ésta no podría sustentar un juicio favorable sobre la validez de las interpretaciones propuestas y se recomienda que se realicen varias pruebas, reconociendo que dependerán de los objetivos de interés, esto es, la validación es un proceso de acumulación de evidencias para apoyar las inferencias derivadas de los datos y su objetivo es determinar qué tan apropiadas significativas y útiles resultan dichas inferencias (Barraza, 2007; Leyva, 2011; Prieto & Delgado, 2010).

Se reconocen como las principales fuentes de validación las señaladas en los Standards for Educational and Psychological Testing (AERA, APA & NCME, 1999):

- a) El contenido del test.
- b) Los procesos de respuesta.
- c) La estructura interna de la prueba.
- d) Las relaciones con otras variables.
- e) Las consecuencias derivadas del uso para el que se proponen.

a) Validación de contenido

Las pruebas están compuestas por un conjunto de ítems o reactivos destinados a obtener una puntuación que represente el nivel de una persona en un constructo. Las fuentes de validez que se deben considerar en la validación del contenido son influencias de las variables ajenas al constructo de interés como las instrucciones, los ejemplos de práctica, el material de la prueba, el tiempo de ejecución, etc. La metodología empleada de validación es la consulta a expertos. Las evidencias que se pueden recopilar incluyen: evidencia de la relevancia, representatividad y calidad técnica del contenido de la prueba.

Relevancia: relación entre la variable empleada (ítem utilizado) y la teoría.

Representatividad: relación entre el énfasis de las variables en el instrumento y el énfasis de elementos correlativos en el marco conceptual.

Calidad técnica: análisis cuantitativos y cualitativos de los ítems al interior de algún marco de análisis particular.

b) Validación de los procesos de respuesta

Existen algunas pruebas en las que el constructo de interés es el proceso que se lleva a cabo en dicho constructo. De esta manera, se obtendrá evidencia de validez cuando los procesos utilizados se ajustan a los que se postulan en las teorías relativas al constructo medido. La metodología de estudio puede ser a través de entrevistas a los examinados, en donde tienen que describir cómo solucionan la tarea, el tiempo de respuestas, la latencia, entre otros.

c) Validación de la estructura interna.

El análisis de la estructura interna persigue verificar empíricamente si los ítems se ajustan a la dimensionalidad prevista por el constructor de la prueba, es decir, si existe relación entre los ítems de un instrumento y de ellos con los componentes de la prueba para determinar si todos conforman el constructo establecido en el marco conceptual. Cuando una prueba se pretende adaptar a una población diferente a la cual originalmente fue diseñada, es obligado analizar si la estructura interna de la prueba se mantiene invariante. La metodología que suele utilizarse es el análisis factorial y el análisis del funcionamiento diferencial de los ítems.

d) Validación de la asociación de las puntuaciones con otras variables

Se refiere a las relaciones de las puntuaciones del test con otras variables externas a la prueba. Se debe elegir una medida de criterio con la cual hacer los análisis y éste debe ser representativo de la conducta de interés. Dependiendo del momento en que se evalúa el criterio, puede ser retrospectivo, cuando el criterio se obtuvo antes de la administración del test (por ejemplo un diagnóstico clínico anterior); concurrente, si las puntuaciones de la prueba y el criterio se obtienen al mismo tiempo; y predictiva, cuando el criterio se mide en un tiempo posterior. Se elegirá la más conveniente dependiendo del propósito del estudio. La metodología empleada es el análisis factorial o la matriz multirrasgo-multimétodo. Se examina el grado en el cual las propiedades de los puntajes y las inferencias se generalizan a grupos de poblaciones, de acuerdo con las necesidades del proceso de medición, de evaluación o de la investigación.

e) Validación de las consecuencias del uso de los test.

Existen algunas pruebas consideradas de alto riesgo, en la medida de que se utilicen para tomar decisiones críticas para las personas o instituciones, como la selección de personal, contrataciones, evaluación de programas, etc. Este tiene efecto de carácter personal y social. Se debe valorar las implicaciones de las interpretaciones de los puntajes como una base para la acción futura.

Como se mencionó al inicio de este apartado, en el caso de que se quiera hacer uso de un instrumento diseñado en otro país diferente al que se aplicará sería necesario asegurar que las puntuaciones obtenidas con la prueba fueran equivalentes a las obtenidas en la prueba original. A lo largo del tiempo la adaptación de pruebas para su uso en contextos diferentes a aquellos en los que fueron construidos se han venido realizando en diferentes áreas como la industrial y la educativa. Un ejemplo de éstas últimas son las evaluaciones educativas internacionales como PISA, quien utiliza la prueba adaptada a más de cuarenta idiomas, por lo que su impacto social es conocido por todos (Muñiz, Elousa & Hambleton, 2013).

Conscientes de los hechos anteriores, desde 1994 la Comisión Internacional de Tests (International Test Commission, ITC) elaboró un documento en el cual se mencionan las directrices a tomar en cuenta relacionadas con la adaptación de tests y cuestionarios. En total se presentan veintidós directrices agrupadas en cuatro apartados: contexto, construcción y adaptación, aplicación e interpretación. Su propósito fue prevenir sobre las distintas fuentes de error que intervienen en el proceso de adaptación ofreciendo vías para controlarlas (Cardoso, Gómez-Conesa & Hidalgo, 2010; Gómez & Hidalgo, 2005; Muñiz, Elousa & Hambleton, 2013).

En el apartado contexto tratan de asegurar que haya una equivalencia de los constructos medidos con las poblaciones de interés. En el segundo, construcción y adaptación, se refiere al proceso mismo de adaptación, desde la elección de los traductores a los métodos estadísticos para analizar los datos empíricos y hallar la equivalencia de las puntuaciones.

El tercer apartado, aplicación, se tratan los aspectos claves para una aplicación correcta del test en diferentes idiomas y culturas, incluyendo la selección de administradores, formato de ítems, límites de tiempo, etc. Finalmente el cuarto apartado,

interpretación, hace referencia a las recomendaciones relacionadas con la interpretación de los datos y a la forma en que se deben tomar en cuenta con otras poblaciones.

Más recientemente Muñiz, Elousa y Hambleton (2013) presentaron nuevas directrices para la traducción y adaptación de tests, ofreciendo una actualización y reorganización de las anteriores propuestas por la ITC, las cuales se pueden resumir en las siguientes:

- a) Consideraciones legales previas que afectan a la propiedad intelectual.
- b) Valoración del constructo en la población meta.
- c) Diseños de adaptación que tengan en cuenta las características lingüísticas, psicológicas y culturales del texto adaptado, así como su adecuación práctica.
- d) La importancia de las pruebas piloto.
- e) La selección cualitativa y cuantitativa adecuada de la muestra.
- f) La importancia de los estudios de equivalencia.
- g) La delimitación del grado de comparabilidad entre puntuaciones.
- h) La importancia de las condiciones correctas de aplicación e interpretación.
- i) La información exhaustiva sobre los cambios llevados a cabo en el test adaptado.

Queda claro que la adaptación no es meramente una cuestión lingüística, sino que exige la conjunción de aspectos culturales, conceptuales, lingüísticos y métricos. El considerar los puntos señalados por la ITC, o los más actuales de Muñiz, Elousa y Hambleton (2013) es sólo un punto de partida. A partir de ahí es fundamental que se compruebe empíricamente algunos indicadores que permitan identificar si son o no aptos para ser utilizados, el más importante indicador es la validez del instrumento (Cardoso, Gómez-Conesa & Hidalgo, 2010).

En resumen la validez es la que permitirá realizar las inferencias e interpretaciones correctas de las puntuaciones que se obtengan al aplicar una prueba, así como establecer la relación con el constructo que se trata de medir (Barraza, 2007).

Capítulo V. Planteamiento de la investigación.

5.1. Planteamiento del problema

La inclusión implica incorporar a todas las personas, sin distinción alguna, a la sociedad en los ámbitos políticos, económicos, sociales, de salud, educación, trabajo, cultura, vivienda, transporte, deporte, etc. La inclusión se opone a cualquier forma de segregación o privación de los derechos humanos.

En el ámbito educativo implica dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos. Un centro escolar que pretenda ser inclusivo deberá desarrollar nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Cada país ha tenido su propio desarrollo en esta importante empresa y sus avances han dependido de las características particulares por las cuales han pasado a lo largo de los años. Lo cierto es que aquellos con mayores posibilidades económicas y estabilidad política y social son los que han logrado realizar acciones eficaces a favor de la inclusión.

Particularmente en México, no ha sido sencillo, los primeros acercamientos que se hicieron fueron hacia la población con discapacidad y posteriormente con los indígenas. No es sino hasta los últimos años que el gobierno ha tomado cartas en el asunto elaborando programas, manuales, reglamentos, reuniones, y apoyo político que a la larga podrán influir favoreciendo a estas poblaciones, siempre y cuando exista continuidad en las labores y no se vean como algo aislado e independiente que pertenece al gobierno únicamente.

La tarea es monumental, pues el país requiere de mucha infraestructura que pueda dar sostén a las acciones y leyes que se están generando. No es suficiente decir lo que se debe hacer, el verdadero problema es cómo llevarlo a la práctica y de dónde se van a obtener los recursos necesarios tanto humanos como materiales.

De acuerdo con las estadísticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013b), el sistema educativo mexicano atiende a un total de 35 millones 405 mil estudiantes. De ellos, se encuentran en educación básica 26 millones 080 estudiantes, en 222, 350 escuelas; la mitad de éstas son multigrado y trabajan un millón 156 mil docentes. La escolaridad promedio de la población es de 8.9 años, lo que corresponde a

la secundaria no terminada (no se contabiliza la educación preescolar). En relación con el sostenimiento, la mayoría (91%) de las escuelas, de todo el sistema educativo, son públicas (Romero y García, 2013).

Desafortunadamente los resultados del aprendizaje de los alumnos están considerablemente por debajo del promedio de la OCDE. Sin embargo, los resultados de las tendencias en la prueba internacional PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) han mostrado cierta mejora alentadora, particularmente en matemáticas (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela & Toledo, 2012). Este hecho evidencia el gran reto que el país enfrenta en materia de educación. De entre los retos el más urgente es el garantizar la educación básica completa y la educación superior ya que de cada cien estudiantes que ingresan a la primaria, 88 llegan a la secundaria, 66 a nivel medio superior y únicamente 33 se incorporan en estudios superiores (SEP, 2013a).

Otro gran desafío es elevar la calidad educativa y no solo la permanencia y cobertura en todos los niveles escolares. México ha tenido avances en cobertura a nivel primaria y en relación con la promulgación de leyes que garantizan el respeto al derecho a la educación para todos; así como la creación de programas que fortalezcan y promuevan la educación inclusiva de calidad.

México también asume el compromiso de proporcionar una educación inclusiva y lo refleja en su Ley General de Educación (reformas del 2014), en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011); el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018 y en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

El reconocimiento legal de los derechos es importante sin embargo, no trae consigo, necesariamente, el ejercicio práctico de éste. Para que se pueda llevar a cabo con éxito debe ir acompañado de toda una transformación social, económica y política (Dávila, Naya & Lauzurika, 2010).

Un aspecto clave indispensable para alcanzar una educación inclusiva en cualquier país es la recopilación de información sobre el sistema educativo nacional. Se recomienda considerar: los procedimientos de evaluación inicial; la participación sistemática de los estudiantes y sus familias en las experiencias educativas; la efectividad en los entornos de aprendizaje y el apoyo de experiencias de aprendizaje significativas (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2014).

Para dicha recopilación de información, la Agencia recomienda tomar en cuenta un enfoque sistémico que incluya al estudiante, las prácticas con los alumnos, al profesor y los recursos que se tengan.

Se puede decir que México ha iniciado el camino hacia la educación inclusiva. Cuenta ya con algunas evaluaciones de los programas que se han llevado a cabo y las acciones que se siguen, se tienen estadísticas amplias sobre el sistema educativo nacional como la cantidad de niños que el sistema recibe, sobre aquellos que recibieron algún apoyo especial, o los que acuden a los diferentes servicios que ofrece la Educación Especial del país; también se está considerando la capacitación para profesores y el presupuesto para promover la calidad educativa.

El papel de la evaluación es clave para lograr la calidad y la equidad en la educación. México considera que tiene un papel fundamental como herramienta para la planeación, la rendición de cuentas y la elaboración de políticas. Sin embargo, en la actualidad “no existe un marco integral que se perciba como unidad coherente que conecte claramente a todos sus componentes” (Santiago, et al. 2012, pp. 11).

La realidad actual es que el concepto de evaluación de las escuelas no se encuentra bien integrado a los principios y prácticas de la educación mexicana. Por lo que es necesario que se pueda desarrollar un sistema integral que permita a todo el país alcanzar una mejora escolar y se incremente la calidad y equidad educativa.

En relación con la inclusión educativa, se considera que el camino hacia la meta no está trazado ni libre de obstáculos, es necesario redoblar esfuerzos investigadores para comprender los factores, condiciones y procesos que pueden llevar hacia ella. En este sentido existe un material elaborado por Booth y Ainscow (2000) el *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la inclusión en las escuelas*, el cual proporciona un mapa preciso de diferentes dimensiones e indicadores que pueden orientar y ayudar en el proceso hacia la inclusión.

Este material considera a la escuela como el centro del cambio en el sentido de que los objetivos de mejora deben orientarse a todos los niveles de la escuela y dirigirse a todo el personal para que pueda tener impacto. Adicionalmente debe ampliar sus relaciones con la comunidad y con otras instituciones porque los autores estiman que en el proceso de cambio es necesario implicar desde la administración educativa hasta los agentes externos que estén interesados en la calidad de la enseñanza.

Un principio fundamental es que para lograr cualquier avance y alcanzar el cambio es indispensable que exista una planificación y sistematización de los

procedimientos a seguir, para lo cual se debe trabajar conjuntamente con todas las personas que conforman la comunidad educativa en la creación de una serie de condiciones que favorezcan el cambio y con lo cual cristalizará una nueva “cultura escolar”

En general, desde esta perspectiva la inclusión está relacionada con la tarea de llevar a cabo un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado más vulnerable, pero no tiene que ver solamente con el alumnado, sino también con el personal docente y el resto de los miembros de la comunidad educativa.

5.2. Justificación

En los últimos años, México ha dado un impulso gubernamental y social al tema de la inclusión, sin embargo se considera que aún existen varios factores que influyen para que la inclusión educativa en México se pueda llevar a cabo con éxito, a continuación se presentan éstos y algunas consideraciones al respecto.

- Imprecisión en los servicios de educación especial.

Con los últimos cambios y la reorientación que intentó darse a la educación especial en favor de la inclusión educativa, se ocasionaron confusiones en muchos sentidos, desde la concepción del término necesidades educativas especiales que para muchos quedó ambiguo y promovió que en ocasiones simplemente se sustituyera el término discapacidad y no quedara claramente explicitado el tipo de población que se debería de atender, hasta provocar falsas creencias de que un Centro de Atención Múltiple (CAM) iba a ser igual a una escuela regular.

Parece ser que no ha existido un consenso respecto a la misión de la educación especial y a la función de sus servicios, tampoco existe claridad en cuanto a las funciones de los profesionales de educación especial y se refleja en las diferentes de acciones que llevan a cabo los centros de educación especial entre sí y en las zonas rurales.

➤ Formación y capacitación a docentes.

Para que la inclusión educativa se pueda llevar a cabo en México, un aspecto relevante es capacitar al personal docente, directivo, administrativo e incluso de intendencia que labora en las escuelas regulares sobre todos los aspectos relevantes para poder incorporar a las personas con discapacidad. Además de contemplar un programa permanente de formación que les pueda ofrecer garantías de actualización sobre el tema, así como estrategias de intervención en los diferentes casos que se puedan presentar.

➤ Número de alumnos matriculados en las aulas.

De acuerdo con la experiencia en Italia ellos proponen que los salones de clases no deben tener más de 20 alumnos regulares por uno con discapacidad. En México, eso sería casi imposible, en la mayoría de las escuelas los profesores se enfrentan a más de 35 niños por aula, de tal manera que para poder integrar a un niño 15 se deberían canalizarse a otra aula. La problemática es grave ya que si en las condiciones actuales no se cubren los requerimientos necesarios de atención a toda la población; al tratar de hacer lo anterior se incrementarían las demandas de profesores, instalaciones, financiamiento, materiales didácticos, etc.

➤ Actitudes hacia las personas con discapacidad.

Para que la inclusión se pueda presentar es esencial que exista un cambio de actitud hacia las personas con discapacidad, ya que en México sigue existiendo la discriminación hacia ellas por parte de la sociedad en general y desafortunadamente también de los profesores, quienes en muchos casos los rechazan o si son impuestos en su aula les resulta una carga difícil de llevar y le ofrecen las mínimas atenciones de educación.

➤ Relación entre educación especial y regular.

La inclusión de la población infantil con discapacidad implica establecer relaciones de colaboración y trabajo entre los servicios de educación especial y las escuelas regulares. En México existen pocas evidencias de dicho trabajo, se ha pensado que la

labor debe ser básicamente del servicio de educación especial y desafortunadamente la limitada cobertura de personal que se tiene ha hecho muy difícil que se consiga realizar ese trabajo conjunto que se requiere. La mayoría de las veces son los docentes regulares los que se encargan por completo de ofrecer el servicio a algún niño con discapacidad que tengan en su salón.

- Falta de lineamientos sobre la organización y funcionamiento de los servicios de educación especial.

Un elemento clave para que cualquier institución o centro pueda laborar adecuadamente es la existencia de lineamientos claros sobre la organización y funcionamiento del mismo, en donde se especifiquen las funciones de cada persona y departamento involucrado. En la mayoría de los casos se elaboran manuales especificando objetivos, acciones a seguir, lineamientos, etc.

Por desgracia, en México no se cuentan con estos lineamientos básicos y por lo tanto en cada lugar se hace lo que se cree es mejor para la población que se atiende y se retoman los señalamientos de sus superiores.

- Recursos financieros y materiales insuficientes.

La necesaria expansión de los servicios de educación especial se ve limitada por los austeros recursos que se destinan. El personal (hasta el año 2013) era de 62,571, laborando en 5,898 escuelas con lo cual se pudo atender únicamente al 9.5% de la población identificada con discapacidad.

Los recursos financieros destinados son insuficientes para satisfacer las necesidades de una operación con calidad de los servicios. Es el Gobierno el encargado de proporcionarlos y distribuirlos en los diferentes estados de la República Mexicana y ahí se asignan a los servicios de educación especial.

En relación con los recursos materiales destacan las carencias siguientes: los CAM no tienen una infraestructura adecuada para dar el servicio, ni recursos materiales de apoyo específico para los alumnos; en las escuelas de educación inicial y básica no existen espacios físicos que reúnan las condiciones mínimas para realizar las tareas propias de educación especial, además de que muchos de estos centros no cuentan con las adecuaciones de accesibilidad necesarias; no se cuenta con libros de texto

actualizados en sistema Braille y su distribución es insuficiente para atender a todos los alumnos que lo requieren.

- Falta de trabajo conjunto intra e interinstitucional.

La atención que se ofrece a los niños con discapacidad se lleva a cabo, la mayoría de las veces de forma aislada e independiente y queda a responsabilidad del docente debido a la falta de personal de apoyo en la institución y a la carencia de coordinación interinstitucional. En otros casos, cuando sí existe el personal especializado, lo que ocurre es que se delegan las responsabilidades en los “especialistas” a los alumnos especiales fomentando la visión dicotómica alumnos normales-docente en turno, alumnos especiales-otros profesores o especialistas.

Resulta evidente de que existen diferentes hechos que pueden estar influyendo en que una escuela pueda ser inclusiva, el interés de la presente investigación fue realizar una aportación respecto a la evaluación de la educación inclusiva en virtud de que se considera una base para, en primer lugar tener elementos de identificación de factores que afectan o intervienen en ella y en segunda instancia, que pudiera permitir a partir de ella llevar a cabo acciones concretas que puedan llevar a los centros escolares hacia la inclusión educativa.

Se consideró pertinente retomar un instrumento de reconocida eficacia en diferentes países del mundo y con amplia difusión, el Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2002). Dicho instrumento ha sido recomendado por la UNESCO y además se invita a los países a realizar las adaptaciones pertinentes para su utilización.

5.3. Consideraciones metodológicas

El material que se seleccionó fue el *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, cuyos autores son Tony Booth y Mel Ainscow originalmente se publica en el 2000 en Inglaterra y a partir de entonces ha tenido gran impacto por su utilidad en Europa, por lo que la UNESCO decidió promover su utilización a nivel mundial.

La traducción al castellano fue realizada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO Santiago) 2002 y

en ésta se recomienda que se realicen las adaptaciones pertinentes de acuerdo a las características idiosincráticas de cada país, siempre y cuando permanezca el propósito principal del material que es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro, así como ofrecer un mapa claro y preciso de diferentes indicadores que pueden orientar y ayudar a hacer fácil el camino de la inclusión.

El Índice está dividido en tres dimensiones; cada dimensión en dos secciones y cada sección contiene un conjunto de indicadores (12 como máximo), los cuales se clarifican a través de una serie de preguntas. Todo proporciona un mapa detallado que guía el análisis y situación de la escuela y determina futuras posibilidades de acción.

En la tabla 9 se presenta la estructura del material señalando el nombre de cada dimensión y sección que conforman el Índice, además del número de indicadores y preguntas que corresponden a cada una.

Tabla 9.

Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas del Índice de Inclusión

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

Fuente: Elaboración propia

Dimensión A. Crear CULTURAS inclusivas.

Esta dimensión hace referencia al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias.

Tiene relación además con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.

Booth y Ainscow (2002) señalan que los principios que se derivan de la cultura escolar de cada institución, serán los que guiarán las decisiones y se concretizarán en las

políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, con la intención de apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Implica asegurar que las actividades en el aula y extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. Estas prácticas educativas deberán reflejar la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación.

Los propósitos del material son explorados a través de tres dimensiones que se encuentran interrelacionadas en la vida de cualquier institución educativa: la cultura, la política y las prácticas; estas son consideradas de igual importancia para el desarrollo de la inclusión y pueden ser retomadas como indicadores de inclusión.

5.3.1. Metodología

Se plantea que la presente investigación sea un estudio exploratorio, puesto que los datos fueron recogidos a propósito de la investigación con la finalidad de realizar un primer acercamiento para la adaptación del instrumento al contexto mexicano, así como aportar una valoración inicial acerca de la adecuación del mismo, que pueda orientarnos como una evidencia primaria para su posterior validación. Por ello, se dirige a depurar el instrumento de medida como tal, con el fin de adaptarlo a las características socio-culturales y educativas de México. Todo ello, basado en una estrategia de valoraciones realizadas por “jueces” expertos en Educación Especial. No se trata, pues, de una validación de constructo ni de contenido, sino de un primer acercamiento que posibilite su adaptación y permita disponer de un instrumento mejor ajustado para su validación en estudios posteriores.

5.3.1. 1.Objetivos.

El *objetivo principal* de este estudio es, pues, aportar una adaptación como primera evidencia acerca de validación, a partir del análisis lógico realizado por comités de jueces expertos, para preparar el instrumento para la posterior validación de constructo y contenido del *Índice de Inclusión, Desarrollando el Aprendizaje* para la adaptación a la población mexicana.

Implica como *objetivos específicos*, los siguientes:

- Evidencias acerca de la relevancia de los indicadores del instrumento, a través de comités de juicio.
- Aportar medios para su adaptación socio-educativa y cultural, de forma que sea aplicable y útil en las escuelas de México. Como en el caso anterior, a través de comités de juicio.
- Indagar acerca de los enfoques diferenciales que se pueden dar al respecto, relacionados con las características de los jueces participantes.
- Identificar si las dimensiones, secciones, indicadores y preguntas del instrumento miden el mismo constructo en la cultura mexicana, a través de comités de juicio.
- Averiguar si el lenguaje utilizado en cada reactivo es claro y pertinente para México. Como en los casos anteriores, a través de comités de juicio.
- Examinar si los reactivos se relacionan con las categorías incluyentes, a través de comités de juicio.

5.3.1.2. Participantes:

Los jueces que realizaron la evaluación del instrumento fueron 34 procedentes de tres colectivos diferenciales en función de la tipología de la institución educativa en la que desarrollan su labor. Dichas instituciones pertenecían todas a la zona metropolitana de la ciudad de México.

La selección de los jueces fue no probabilística, y los criterios de selección fueron los que sugieren para este tipo de metodología Skjong y Wentworth (2000):

- a) Experiencia reconocida en la educación básica y la educación especial en México.
- b) Reputación en la comunidad.
- c) Disponibilidad y motivación para participar.
- d) Imparcialidad en sus opiniones.

Los tres grupos seleccionados fueron:

- Catorce profesionales de un Centro de Atención Múltiple (CAM).
- Diez profesionales que trabajaban en las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER).
- Diez docentes Universitarios con trayectoria en el área Educación Especial.

Considerar estos tres grupos se debió a que, entendemos por nuestra experiencia y conocimiento directo del ámbito de la Educación Especial, que la institución educativa en la que desarrollan su labor y la tipología de casuística que se atiende es diferente en cada grupo y ambos factores pueden condicionar la visión acerca de los elementos que se miden en el Índice de Inclusión.

Cabe aclarar que los profesionales que laboran en el CAM se encuentran plenamente actualizados con los planes de estudio de las primarias regulares, además de que todos los trámites administrativos, políticas gubernamentales y cultura educativa son idénticos.

En el caso de los profesionales del USAER, éstos trabajan directamente con los profesores de las primarias y conocen de forma directa los problemas a los que se enfrentan en cada ámbito curricular, político, prácticas y cultura escolar.

Los docentes universitarios no tienen contacto directo con los profesores de primaria, pero cuentan con la experiencia teórica y metodológica en el campo de la Educación Especial y su visión resulta relevante como un punto de vista externo a la problemática de la inclusión.

La diferencia en número fue consecuencia de la disponibilidad y aceptación que cada persona tuvo para participar en el estudio, y con esto se cumplió el criterio de

motivación y disponibilidad¹. Debe tenerse en cuenta que el trabajo de jueceo que se les iba a demandar requería mucha dedicación por su parte, por lo que se les explicó la dimensión del trabajo a realizar y se intentó asegurar que quienes se comprometieran en el mismo realmente fueran conscientes de la magnitud del esfuerzo que se les solicitaba, con el fin de asegurar, además, que mantuvieran a lo largo del mismo un alto nivel en el análisis que debían realizar para emitir sus juicios.

En todos los casos la reputación e imparcialidad en sus opiniones fue incuestionable ya que pertenecían a instituciones plenamente reconocidas en el país como la Secretaría de Educación Pública en el caso de los profesionales del USAER y del CAM y la Universidad Nacional Autónoma de México en el caso de los docentes.

Las características laborales de los jueces se muestran en la tabla 10, en ella se puede identificar la profesión y antigüedad de cada población. Como se puede apreciar, el nivel de estudios se encuentra entre la licenciatura y el doctorado y la profesión que predomina es la licenciatura en Psicología con un 44.1% de los participantes. En relación con la antigüedad en el empleo se observa que la mayoría, un 47%, se encontró en el rango de 11 a 20 años.

En el Centro de Atención Múltiple (CAM), el nivel de todos los participantes fue de licenciatura sobresaliendo la de Psicología (50%) y Educación Especial (28.6%). En cuanto a la antigüedad la mayoría fue superior a los 11 años de ejercer su profesión, por lo que se puede decir que es una población con experiencia en el campo de estudio.

En el caso de los jueces que trabajaban en la Unidad de Servicio de Atención a Educación Regular (USAER), se observan datos semejantes, la mayoría reportaron tener la licenciatura en Psicología (50%), pero la antigüedad del 60% se encontró en el rango de 1 a 10 años.

Los profesores de la Universidad manifestaron tener niveles superiores de escolaridad y algunos (30%) con doctorado; su antigüedad fluctuó entre 1 y 30 años, al igual que la de los profesionales del CAM.

¹ Debe tenerse en cuenta que este estudio se ha realizado sin ningún apoyo institucional directo que permitiera contratar a los jueces, ni recompensar su tarea. La voluntariedad, por lo tanto, a la vez que nos permite asegurar el compromiso de los participantes, ha implicado que fuera muy difícil el reclutamiento de especialistas, dada la magnitud de la tarea a realizar por ellos.

Tabla 10
Profesión y antigüedad de los participantes de cada grupo

Profesión	CAM		USAER		DOCENTES		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Lic. Educación Especial	4	28.6	3	30	0	0	7	20.6
Lic. Educación Básica	1	7.1	0	0	0	0	1	2.9
Lic. Pedagogía	1	7.1	1	10	0	0	2	5.9
Lic. Psicología	7	50	5	50	3	30	15	44.1
Lic. Trabajo Social	1	7.1	1	10	0	0	2	5.9
Mtra. Psicología	0	0	0	0	4	40	4	11.8
Dr. Psicología	0	0	0	0	3	0	3	8.8
Total	14	100	10	100	10	100	34	100
Antigüedad								
1 a 10 años	1	7.1	6	60	2	20	9	26.5
11 a 20 años	7	50	4	40	5	50	16	47
21 a 30 años	4	28.1	0	0	3	30	7	20.6
No respondió	2	14.2	0	0	0	0	2	5.9
Total	14	100	10	100	10	100	34	100

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

5.3.1.3. Instrumento

El material sobre el que debían emitir sus valoraciones fue, como se ha señalado anteriormente, el *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la participación en las escuelas*; traducido al castellano por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO Santiago) (2002). Los autores son Tony Booth y Mel Ainscow.

Para ello se elaboró un protocolo de valoración, a modo de rejilla, y se les solicitó –tal como expondremos posteriormente- su opinión acerca de diversos aspectos. Para ofrecer su valoración, debían utilizar una escala tipo Lickert de 4 puntos en donde las respuestas fueron: completamente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y completamente en desacuerdo. Al final de la rejilla se tenía una columna par agregar un comentario si así lo deseaban –ver anexo 1-.

5.3.1.4. Variables

Dado que se trata de un estudio de carácter exploratorio, no vamos a identificar variables a nivel experimental, únicamente señalamos variables de clasificación diferencial en las que se contratará su capacidad diferenciadora respecto a las opiniones vertidas por el comité de jueces sobre los diversos niveles de clasificación del Índice. Éstas son:

- *Variables Diferenciales:* Grupos. Niveles: Profesionales de USAER, Profesionales de CAM y Docentes universitarios
- *Variables de clasificación del Índice:* opiniones sobre el Índice de Inclusión. Niveles: dimensiones, secciones, indicadores y preguntas.

Sintetizando los objetivos del estudio, únicamente recordar que hemos considerado tres grupos de jueces con base en el contexto sobre el que realizan sus actividades, entendiendo que ello puede influir de manera diferencial en las opiniones que ofrezcan respecto a las diversas dimensiones, secciones, indicadores y preguntas.

5.3.1.5. Procedimiento

El juicio de expertos se llevó a cabo por medio del método de agregados individuales en el cual cada juez realiza la evaluación individualmente.

Las *etapas* que se llevaron a cabo para la investigación fueron:

1. Definir el objetivo del juicio de expertos.
2. Elaboración de rejillas y presentación para la evaluación.
3. Identificación y comunicación con instituciones.
4. Explicación y presentación a los jueces.
5. Análisis de datos.
6. Interpretación de resultados

1) Definir el objetivo del juicio de expertos.

Como primer paso se delimitó la finalidad que iba tener el juicio de los expertos, en este caso fue con el propósito de hacer la validación de constructo y contenido, para lo cual lo relevante fue que evaluaran la adaptación cultural, es decir, el objetivo de los jueces fue evaluar si las dimensiones, secciones, indicadores y preguntas del instrumento miden el mismo constructo en una cultura distinta. Adicionalmente se

solicitó que consideraran si cada reactivo se relaciona con las categorías incluyentes y si el lenguaje utilizado era claro y pertinente para el país.

Las preguntas o consideraciones que se les solicitó tomaran en cuenta los jueces fueron las siguientes:

- Si el instrumento mide lo que realmente se quiere medir, en este caso los índices de inclusión.
- Si las mediciones se relacionan consistentemente con la teoría.
- Si cada reactivo se relaciona con las categorías incluyentes.
- Si el nombre o redacción de cada aspecto es claro y entendible.
- Si lo que refiere el reactivo se puede aplicar en nuestro país.

Como puede observarse, se dieron instrucciones que representaban diversos factores que podían influir en la adaptación del instrumento para México. No se valoraron de manera independiente, sino que se solicitó una opinión de síntesis y sugerencias a nivel cualitativo, es decir, recomendaciones.

2) Elaboración de rejillas y de la presentación a los jueces.

Las rejillas o planillas se diseñaron y elaboraron de acuerdo con los propósitos de la evaluación, para ello se transcribió la versión en español del Índice de Inclusión y cada dimensión, sección, indicador y pregunta tuvieron un apartado para responder de acuerdo a la escala Lickert de 4 puntos (completamente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y completamente en desacuerdo).

Se solicitaron datos generales con la intención de dar crédito a cada persona que colaboró, así como identificar aspectos como la profesión, el nombramiento que tienen en la institución que laboraban y su antigüedad. Las respuestas a esta información fueron opcionales y cada participante decidió si respondía o no.

En cada apartado había instrucciones escritas para responder, por ejemplo: en el apartado sobre las dimensiones las instrucciones fueron “Por favor lea cada dimensión y marque con una X la opción que considere represente mejor su opinión sobre ella, en la columna final, si lo desea, puede agregar un comentario sobre la misma” (anexo 1).

Se elaboró una presentación en Power Point para exponerla a los jueces antes de la evaluación del instrumento, en ella se expusieron los objetivos de la investigación, el marco teórico que subyace en el *Índice de Inclusión*, el modelo del que parte, las características que toma en cuenta sobre la inclusión y la escuela inclusiva, la forma de organización, las consideraciones a tomar en cuenta para evaluar el material y el uso que se daría a la información recabada (anexo 2).

3) Identificación y comunicación con instituciones.

Una vez que los materiales estuvieron elaborados y dispuestos para la aplicación se contactó a las instituciones en donde llevar a cabo la investigación.

Se requerían por lo menos una Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER); un Centro de Atención Múltiple (CAM), que pertenecieran a la zona metropolitana de la ciudad de México y un grupo de docentes universitarios interesados y expertos en el área.

En virtud de que existen trámites administrativos a realizar antes de iniciar cualquier investigación, se procedió a solicitar una entrevista con los directores de aquellas instituciones en donde se tenía algún profesional conocido laborando y que se supiera de antemano que existía un interés sobre el tema de la inclusión educativa.

En todos los casos, en la primera entrevista se explicó el objetivo de la investigación, se resolvieron dudas y se solicitó una hora para trabajar con los profesionales a su cargo. El compromiso que se estableció fue proporcionar información sobre el tema de la inclusión educativa, explicar el Índice de inclusión, dar crédito a los profesionales e instituciones participantes y entregar un informe sobre los resultados obtenidos.

Para poder llevar a cabo la investigación fue necesario cumplir con los trámites administrativos que la Secretaría de Educación Pública exigió. Para ello, se elaboró una carta en la cual se solicitaba el permiso para llevar a cabo la investigación mencionando las instituciones probables (misma que ya habían aceptado colaborar) y entregando el proyecto que avalaba los objetivos y procedimientos a seguir. La respuesta fue satisfactoria y ya con el permiso se acudió a las Instituciones para organizar las fechas para llevar a cabo la presentación del material, resolución de preguntas por parte de los participantes que aceptaran y la entrega del material.

5) Explicación y presentación a los jueces.

Para la aplicación se acudió a cada institución en la hora y día establecidos. En el aula asignada se encontraba el personal de cada institución, en primera instancia se explicó el motivo de la visita, el propósito de la investigación, el acuerdo al que se llegó con la directora o director del plantel. El paso siguiente fue invitarlos a participar en la investigación señalando la importancia de su actividad, el compromiso que se hacía con

ellos sobre la entrega de un reconocimiento, así como la entrega del informe final a la directora o director del plantel.

Con los profesionales que aceptaron se les explicó los pasos a seguir, así el primero fue la presentación diseñada *ex profeso*, durante ella se resolvieron dudas y se escucharon los comentarios de todas aquellas personas que quisieron compartir sus opiniones o experiencias respecto a la inclusión educativa.

Después de la presentación se explicó la magnitud, importancia y la gran demanda de tiempo y dedicación que se requeriría. Haciendo especial mención a la relevancia de su participación en relación con su amplia experiencia y visión particular sobre la inclusión educativa en el país. Posteriormente se enfatizó sobre los criterios que deberían tomar en cuenta para poder expresar su opinión sobre cada parte del instrumento: dimensión, sección, indicador y preguntas. Cabe aclarar que se hizo explícito que deberían proporcionar una respuesta global –como hemos señalado anteriormente- considerando todos los aspectos siguientes:

- Si el instrumento mide lo que realmente se quiere medir, en este caso los índices de inclusión.
- Si las mediciones se relacionan consistentemente con la teoría.
- Si cada reactivo se relaciona con las categorías incluyentes.
- Si el nombre o redacción de cada aspecto es claro y entendible.
- Si lo que refiere el reactivo se puede aplicar en nuestro país.

Posteriormente se hizo entrega de las rejillas a cada participante que acepto colaborar.

Debido a la extensión del instrumento se concertó una nueva cita en donde se recogerían las rejillas ya evaluadas.

Para concluir la sesión se agradeció la colaboración y se estableció el compromiso de la entrega de un reconocimiento escrito avalado por la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde se agradeciera su participación en la investigación.

El mismo procedimiento se siguió con los tres comités, en ninguna de ellas se presentaron problemas y todos los profesionales presentes en la sesión aceptaron colaborar.

5) Análisis de datos.

Los resultados obtenidos como primera evidencia de la valoración del Índice de Inclusión hecha por los jueces se presentarán a continuación realizando un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos obtenidos.

El paquete estadístico que se utilizó fue el SPSS versión 20 por considerar que éste permite realizar los análisis cuantitativos pertinentes de acuerdo a los objetivos de la investigación, basándonos en técnicas descritas por el grupo de investigación GEM-Educo de la Universitat de València en <http://www.uv.es/innovamide/>

Con la intención de no confundir al lector y llevar un orden, los resultados se mostrarán en el capítulo siguiente de acuerdo a la estructura del material analizado (*Índice de Inclusión*), es decir en primer lugar las dimensiones, después las secciones, los indicadores y las preguntas.

De forma sucinta se explicita en este apartado los análisis realizados. Antes de comentar los análisis realizados se harán tan sólo unas consideraciones al respecto. Este tipo de estudios, basados en jueces, encuentra habitualmente problemas acerca de los tipos de análisis a utilizar, pues se involucran diversos factores que pueden orientar la opción por uno u otro tipo de análisis, sean acerca de los supuestos de aplicación, sean en relación con la métrica de las variables analizadas.

En primer lugar, hay que señalar que, dado que la identificación del grado de aceptabilidad de cada dimensión, sección e indicador, se sustenta en análisis descriptivos, y considerando que el consenso intersubjetivo es la base de selección (admisión/rechazo) de cada unidad de análisis, se da especial relevancia al cociente de variación. Como es sabido, indica el grado de variabilidad –en este caso de valoraciones de los jueces-, por lo que si en una unidad diera valor cero, indicaría que todos los jueces la han valorado de igual manera. Asimismo, si ofreciera valores entre $33 \pm 2\%$, es decir entre el 31 y 35%, mostraría que se da una dispersión de opiniones que se considera dentro de la normalidad, y si ofreciera valores superiores nos estaría indicando que hay opiniones desde bastante a muy divergentes. Obviamente, serán seleccionadas las unidades entre las que al menos se dé una variabilidad normal o inferior².

² La interpretación del cociente de variación es muy diversa en función de la métrica de las variables y del tipo de estudios en los que se utilice. En estudios que trabajan con variables de intervalo o razón y que se dan en estudios en donde existe mucho control de las variables, se suelen recomendar: a) para estudios de laboratorio, con variables físicas, se consideran homogéneos los datos si $CV \leq 10\%$; b) en estudios de campo con variables al menos de intervalo, con menor control sobre las mediciones, se consideran

Por otra parte, recuérdese que se disponía de tres grupos diferenciales de jueces, los cuáles por su rol en el sistema educativo mexicano podían ofrecer visiones diferentes, pero todas ellas necesarias para validar un instrumento que se aplicara de manera generalizada. Por este motivo, introdujimos un contraste de hipótesis, basado en análisis de varianza (ANOVA). Aunque los grupos eran reducidos y podía incumplirse alguno de los supuestos paramétricos que requiere un ANOVA, preferimos esta opción, frente a otras no paramétricas, introduciendo como control de análisis la igualdad de varianzas, y en consecuencia analizando las diferencias entre los tres grupos no sólo a nivel global, sino mediante pruebas post hoc, decidiendo mediante la prueba de Levène, cuál era la opción más apropiada para las comparaciones por pares (Scheffé o Tamhane). En este caso, tan sólo señalar que nuestro interés no se centra tanto en las diferencias globales que puedan apreciarse a partir del ANOVA, como en las que se den par a par, medidas a partir de las post hoc disponibles vinculadas al análisis mencionado y en las que se controla la igualdad de varianzas. El objetivo es, pues, comprobar si la pertenencia a uno u otro grupo de juicio, podía influir en la valoración global de los indicadores.

Asimismo, hay que señalar que al valorar de manera global, es decir, no utilizar criterios independientes de valoración, no hemos creído oportuno aplicar otras metodologías de análisis de datos que podrían ser más potentes y adecuadas (como por ejemplo, la Teoría de la Generalizabilidad).

Adicionalmente consideramos una rho de Spearman como indicador adicional para establecer el grado en que se relacionaban las valoraciones de juicio, de forma que nos aporta información acerca de la coherencia de los elementos internos de cada nivel del Índice tal como son percibidos por los comités.

Por otra parte, hay que señalar que el acuerdo global inter-jueces en cada dimensión se ha estimado mediante el coeficiente de consistencia Alfa de Cronbach, que equivale a la Correlación Intra-clase y que es comúnmente utilizado para analizar si existe un patrón similar o no de valoración entre los jueces cuando valoran una dimensión. Para ello, se requiere rotar la matriz de datos original y estimarlo como

homogéneos si $CV \leq 20\%$. Cuando trabajamos como opiniones o comités de juicio, con escalas Likert en la que al menos podemos asegurar como métrica la ordinal, se asume que el punto de inflexión en la variabilidad de las opiniones se da cuando la desviación típica es un tercio del valor de la media aritmética, asumiendo a su vez un rango de variabilidad en el cociente de $\pm 2\%$, es decir, $CV \geq 31\%$ y $\leq 35\%$. Cuando todos los jueces han dado la misma valoración a un elemento el $CV=0$, y cuando supera el 35% nos indica que el acuerdo es menor, hay heterogeneidad superior a la esperada por curva normal. Por ello se seleccionan los que menor CV presentan, que indican que se da mayor acuerdo entre los jueces de cada comité.

consistencia inter-jueces, indicador del consenso intersubjetivo. De este modo, cuando Alfa es alta (lo que equivale a correlación intra-clase alta) nos indica que los patrones de valoración interjueces es muy similar, y se asume como un indicador de consistencia de los juicios, que permite avalar la posterior selección de indicadores basada en los indicadores descriptivos.

Por último, señalar que las valoraciones se han interpretado sin referencias de umbrales, estándares o puntos de corte, para afirmar su grado de validez. Como estudio exploratorio, la inclusión de una metodología que nos permitiera utilizar este tipo de recursos para afirmar su validez requeriría: a) utilizar criterios unívocos, no globales, y b) incluir un ensayo de campo valorando instituciones, con el fin de disponer de valoraciones directas de usuarios y un criterio de calidad externo que nos pudiera informar acerca de si la escuela funciona realmente de manera inclusiva o no. Estos factores, los mencionamos como línea de investigación a realizar en posteriores estudios.

En este sentido, tan sólo señalar que, por la extensión del Índice de Inclusión, necesariamente los análisis y resultados pueden resultar para el lector muy repetitivos, pero reflejan el análisis pormenorizado de lo que los comités opinaron acerca del mismo, y que es la base de las evidencias de validación que aquí presentamos. Pasamos, pues, a presentar los resultados obtenidos.

Capítulo VI. Resultados

El propósito de la investigación fue realizar la validación de constructo y contenido del Índice de inclusión, para ello se utilizó el juicio de 34 expertos en el área de educación especial divididos en tres grupos: profesionales que trabajan en los Centros de Atención Múltiples (CAM), profesionales de una Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares (USAER) y docentes de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para analizar los acuerdos entre los jueces se empleará la estadística descriptiva, el coeficiente de variación, la correlación Rho de Spearman, ANOVA y para analizar la consistencia se obtendrá el Alfa de Cronbach.

Con la intención de no confundir al lector y llevar un orden, los resultados se presentarán de la siguiente manera y de acuerdo a la estructura del material analizado (*Índice de Inclusión*): 1. Análisis de las tres dimensiones que forman el instrumento, 2. Resultados de la dimensión Crear Culturas Inclusivas, 3. Resultados de la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas y 4. Resultados de la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas. El análisis de cada dimensión se realizará considerando las secciones, indicadores y preguntas que las conforman así como un resumen.

Por considerar que los resultados son muy extensos se expone como parte final de los mismos un resumen total en donde se contemplan los datos más relevantes de cada una de las tres dimensiones.

6.1. Análisis por dimensión.

Las tres dimensiones a las que hace referencia el *Índice de Inclusión* son: Crear Culturas Inclusivas, Elaborar Políticas Inclusivas y Desarrollar Prácticas Inclusivas.

Es importante señalar que para el análisis se asignaron los siguientes valores a las respuestas de los jueces: 4 = completamente de acuerdo; 3 = de acuerdo; 2 = en desacuerdo y 1 = completamente en desacuerdo.

Con el propósito de identificar las diferencias entre las poblaciones se obtuvieron las medias, desviación estándar y el coeficiente de variación para cada población (ver tabla 11). Estos datos permiten apreciar que no hay diferencias entre las medias, que la dispersión de la desviación estándar muestra algunas diferencias entre los grupos y finalmente los índices del coeficiente de variación (CV) para cada una de las

dimensiones analizadas y en los tres grupos es menor al 20%, lo que indica que existe homogeneidad en los valores de las variables.

Tabla 11.

Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación en los 3 grupos de jueces

DIMENSIONES	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
A. Crear Culturas Inclusivas	3.73	.467	12.52%	3.80	.632	16.63	3.70	.483	13.05
B. Elaborar Políticas Inclusivas	3.64	.674	18.51%	3.70	.675	18.24	3.80	.422	11.10
C. Desarrollar Prácticas Inclusivas	3.73	.467	12.52%	3.80	.422	11.10	3.80	.422	11.10

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Se realizó el análisis de correlación Rho de Spearman y se encontraron correlaciones muy altas llegando en el caso de dimensiones C y B a ser prácticamente perfecta. Así mismo todas ellas son significativas a un nivel de $p < 0.001$, por lo que se puede decir que existe acuerdo en las opiniones de los jueces (ver tabla 12).

Tabla 12

Correlación Rho de Spearman de las tres dimensiones.

DIMENSIONES	Rho de Spearman		
	A	B	C
A. Crear Culturas Inclusivas	1		
B. Elaborar Políticas Inclusivas	.831**	1	
C. Desarrollar Prácticas Inclusivas	.818**	.993**	1

** Significativa al nivel 0,01 (bilateral). N=31

Para comprobar si existían diferencias entre las medias se realizó la prueba ANOVA, en la cual las puntuaciones no mostraron diferencias significativas en ninguna dimensión evaluada. La prueba Levène fue mayor a .05 en todos los casos, por lo que se puede decir que las varianzas no son diferentes, es decir son homogéneas y tienen homocedasticidad (ver tabla 13).

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 13

Pruebas Levène y ANOVA de las tres dimensiones del Índice de Inclusión.

DIMENSIONES	Sig. Levène	Suma de cuadrados	ANOVA			
			gl	Media cuadrática	F	Sig.
A. Crear Culturas Inclusivas	.921	.054	2	.027	.095	.909
B. Elaborar Políticas Inclusivas	.419	.142	2	.071	.194	.825
C. Desarrollar Prácticas Inclusivas	.698	.038	2	.019	.098	.907

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Otro análisis que prueba que no existen diferencias entre los grupos es el que muestra la prueba Scheffé. En la tabla 14 se representan los valores y se aprecia que ninguno es significativo, confirmando la homogeneidad de los grupos y los acuerdos entre las opiniones de los jueces.

Tabla 14

Prueba Post Hoc Scheffé de las tres dimensiones del Índice de Inclusión

Dimensión	(I) Grupo de juicio	(J) Grupo de juicio	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
A. Crear culturas inclusivas	CAM	USAER	-.073	.952
		DOCENTES	.027	.993
	USAER	CAM	.073	.952
		DOCENTES	.100	.915
	DOCENTES	CAM	-.027	.993
		USAER	-.100	.915
B. Elaborar políticas inclusivas	CAM	USAER	-.064	.971
		DOCENTES	-.164	.827
	USAER	CAM	.064	.971
		DOCENTES	-.100	.934
	DOCENTES	CAM	.164	.827
		USAER	.100	.934
C. Desarrollar prácticas inclusivas	CAM	USAER	-.073	.931
		DOCENTES	-.073	.931
	USAER	CAM	.073	.931
		DOCENTES	.000	1.000
	DOCENTES	CAM	.073	.931
		USAER	.000	1.000

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Para medir la consistencia interna de los datos se calculó el Alfa de Cronbach para las tres dimensiones y fue de $\alpha = 0.938$, lo que indica que existe un elevado

acuerdo entre las opiniones de los jueces respecto al factor común que evalúan las dimensiones. Lo anterior se corrobora al calcular el Alfa para cada población, como puede verse en la tabla 15.

Tabla 15
Alfa de Cronbach de las tres dimensiones

<i>Grupo de juicio</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>N de elementos</i>
CAM	.964	3
USAER	.921	3
DOCENTES	.936	3

Análisis de la pregunta abierta

El análisis de la pregunta abierta que se formuló se realizará considerando las opiniones o comentarios que los jueces reportaron en el último apartado de la rejilla, en la cual emitieron su opinión sobre el *Índice de Inclusión*.

Vale la pena recordar que ésta columna fue una opción por si ellos deseaban expresar con sus palabras alguna opinión, comentario o sugerencia, por tal motivo existe variedad en la cantidad de opiniones en cada uno de los reactivos.

Se hará la distinción entre cada población y se considerarán las siguientes categorías de lo reportado:

- Comentario favorable **F**: refiere palabras, frases u oraciones que evidencian su aprobación por el reactivo, como puede ser claridad, precisión, aceptación.
- Comentario desfavorable **D**: refiere palabras, frases u oraciones que evidencian su desaprobación del reactivo, como pueden ser no es claro, no es pertinente, no se entiende. En ocasiones cuestionan alguna de las palabras utilizadas, o mencionan que no corresponde a esta sección o indicador.
- Sugerencia **S**: menciona algo que puede contribuir a mejorar o modificar el reactivo, como utilizar sinónimos o sustituir palabras o frases.
- Opinión **O**: simplemente expresa una opinión que puede ser explicando como se lleva a cabo en las instituciones, aclarando que sí se realiza la acción y que no se relaciona con las categorías anteriores.

La tabla 16 muestra los comentarios expresados por los participantes sobre las tres dimensiones, como puede apreciarse, la mayoría de los comentarios corresponden

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

al grupo de los profesionales que trabajan en el CAM, uno del USAER y dos de los docentes. Los resultados señalan tres opiniones favorables (F), en cada dimensión, con respecto a su claridad y precisión; cinco sugerencias (S), resaltando las formuladas en términos de definir lo que es cultura, concientizar al maestro de escuela regular y aplicar las políticas ya existentes.

Se emitieron además algunas opiniones en relación a que el término “políticas” y “cultura” son muy amplios, o que no hay infraestructura para tener una cultura inclusiva.

Tabla 16

Comentarios de los profesionales de CAM, USAER y los docentes sobre las dimensiones

<i>Participante</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>6</i>	<i>8</i>	<i>11</i>	<i>18</i>	<i>20</i>	<i>26</i>
Grupo	CAM	CAM	CAM	CAM	CAM	USAER	DOCE N	DOCEN
A Crear Culturas Inclusivas	está claro (F)	está claro (F)	es claro y precis o (F)		no hay infraestructur a (O)	nivel conceptual limitado (O)	definir cultura, término amplio (S)	
B Elaborar Políticas Inclusivas	es entendibl e (F)	es entendibl e (F)	es claro (F)	ya existen políticas, hay que conocerla s y aplicarlas (S)	donde se acepten sin problemas a los adolescentes para realizar prácticas laborales (O)	los profesores no comprenderá n concepto amplio de políticas (O)		revisar el "castellano " (S)
C Desarrollar Prácticas Inclusivas	está claro (F)	está claro (F)	precis o (F)		concientizar al maestro de escuela regular (S)			revisar el castellano (S)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

En el siguiente apartado se presentará el análisis de la primera dimensión del Índice de Inclusión. Se llevará a cabo siguiendo el orden jerárquico del instrumento, en primer lugar las secciones de las se compone, enseguida los indicadores y finalmente las preguntas que corresponden a cada indicador.

6.2. Dimensión A Crear Culturas Inclusivas

La dimensión Crear Culturas Inclusivas está constituida por dos secciones, 13 indicadores y 149 preguntas. La figura 2 representa la forma en que se encuentran organizados en el Índice de Inclusión. A continuación se presenta el análisis de toda la dimensión iniciando por las secciones, posteriormente los indicadores para finalizar con las preguntas de cada indicador.

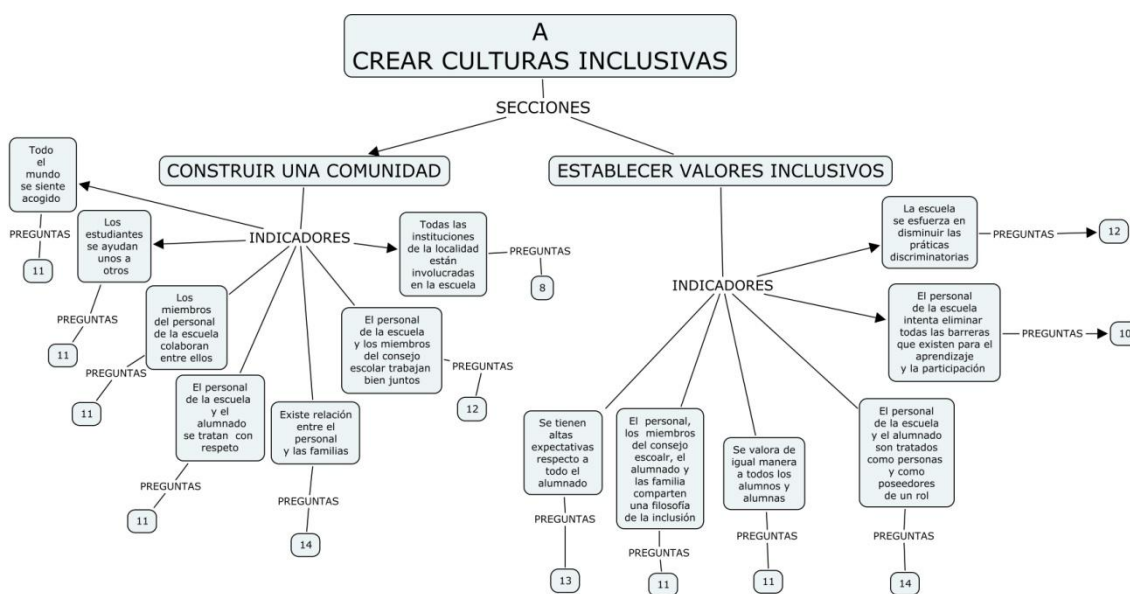


Fig. 2. Organización de la dimensión A Crear Culturas Inclusivas del Índice de Inclusión.

6.2.1. Secciones.

Las dos secciones que forman parte de la dimensión A “*Crear Culturas Inclusivas*” son A1 *Construir una Comunidad* y A2 *Establecer Valores Inclusivos*. Los datos encontrados revelan homogeneidad, tanto en la media, como en la desviación estándar y en el coeficiente de variación (ver tabla 17), éste último no sobrepasa del 28.5% identificado en la primera sección y expresado por los profesionales del Centro de Atención Múltiple (CAM).

El dato que resalta es el encontrado en el grupo de profesionales de USAER con respecto a la segunda sección, ya que como se puede ver en la tabla no hubo diferencias en las opiniones de los jueces, todos estuvieron de completamente de acuerdo con ella y la calificaron asignándole el número 4.

Tabla 17

Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación, por grupo, de las secciones de la dimensión Crear Culturas Inclusivas

SECCIONES	TOTAL			CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
A1 Construir una Comunidad	3.34	.769	23.02	2.91	.831	28.5	3.88	.354	9.12	3.40	.699	20.55
A2 Establecer valores inclusivos	3.77	.430	11.40	3.60	.516	14.33	4.0	.00	0	3.70	.483	13.05

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)
CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El análisis de correlación Rho de Spearman mostró una relación baja entre ambas secciones $p \leq 0.301$, no significativa.

Para poder analizar las diferencias de las medias se consideraron en primer lugar los datos obtenidos en la prueba de Levène para la igualdad de varianzas, la cual indicó que hay diferencias entre las varianzas de las dos secciones al obtener valores menores a $p \leq 0.05$. El ANOVA fue significativo solo para la primera sección 0.019, lo que señala las diferencias en las opiniones de los jueces con respecto a la sección Construir una Comunidad (ver tabla 18).

Tabla 18

Pruebas Levène y ANOVA de las secciones de la dimensión Crear Culturas Inclusivas

SECCIONES	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
A.1. Construir una Comunidad	.034*	4.368	2	2.184	4.660	.019*
A.2. Establecer Valores Inclusivos	.000*	.867	2	.433	2.600	.093

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para identificar las diferencias se analizan todas las comparaciones posibles a través de la prueba Tamhane y en ella se puede apreciar que sólo existen diferencias significativas entre el grupo CAM y el USAER en la primera sección -*Construir una Comunidad*- $p \leq 0.011$ (ver tabla 19) comprobando los datos anteriormente referidos.

Tabla 19

Prueba Post Hoc Tamhane para las secciones de la dimensión Crear Culturas Inclusivas

SECCIONES		(I) Grupo de juicio	(J) Grupo de juicio	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	
A.1. Construir una Comunidad	Tamhane	CAM	USAER	-.966*	.011	
			DOCENTES	-.491	.404	
		USAER	CAM	.966*	.011	
	A.2. Establecer Valores Inclusivos	Tamhane	CAM	DOCENTES	.475	.228
				DOCENTES	.491	.404
			USAER	USAER	-.475	.228
A.2. Establecer Valores Inclusivos	Tamhane	CAM	USAER	-.400	.106	
			DOCENTES	-.100	.961	
		USAER	CAM	.400	.106	
			DOCENTES	.300	.224	
A.2. Establecer Valores Inclusivos	Tamhane	DOCENTES	CAM	.100	.961	
			USAER	-.300	.224	

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Adicionalmente se calculó el Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de los datos, en el análisis general se obtuvo un $\alpha = 0.348$, lo que indica que existe variabilidad en las opiniones de los jueces. En la tabla 20 se muestran los Alfas obtenidos en cada población y se confirma dicha variabilidad.

Tabla 20

Alfa de Cronbach de las secciones de la dimensión Crear Culturas Inclusivas

Grupo de juicio	Alfa de Cronbach	N de elementos
CAM	.095	2
USAER	.000	2
DOCENTES	.116	2

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Estadísticamente el único indicador que evidencia diferencias significativas de acuerdo con la ANOVA y la prueba Tamhane fue el A1 “*Construir una Comunidad*” y los comentarios cualitativos así lo corroboran. En la tabla 21 se puede advertir que tres de los jueces del grupo de profesionales del CAM consideran que no es claro el indicador, por lo que se puede decir que es un comentario desfavorable (D); tres jueces más opinan (O) mencionando que el término construir puede ser visto como algo concreto, independiente y sin restricciones.

Las pruebas estadísticas realizadas permiten concluir que en relación a las dos secciones evaluadas de la dimensión Crear Culturas Inclusivas los jueces mostraron diferencias en la opiniones, por lo que es necesario hacer una revisión puntual sobre la primera sección Construir una Comunidad, los comentarios expresados sugieren que debe hacerse una modificación en relación a la redacción de la primera sección.

Tabla 21

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las secciones de la dimensión Crear Culturas Inclusivas

SECCIONES DE LA DIMENSIÓN A. CREAR CULTURAS INCLUSIVAS							
DIMENSIÓN	Participante	1	2	6	8	28	34
	Grupo	CAM	CAM	CAM	CAM	DOCEN	DOCEN
A. Crear Culturas Inclusivas	A.1. Construir una Comunidad	no es clara la sección (D)	no es clara la sección (D)	no es clara la pregunta (D)	¿qué implica construir? el término es muy concreto (O)	¿Independiente? (O)	La inclusividad debe ser abierta y no se restringe (O)
	A.2. Establecer Valores Inclusivos			es claro (F)			

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.2.2. Indicadores

En total la dimensión Crear Culturas Inclusivas está constituida por 13 indicadores divididos en dos secciones: Construir una Comunidad, con 7 y Establecer Valores Inclusivos con 6. A continuación se presentan los resultados obtenidos por sección.

6.2.2.1. Indicadores de la sección A.1. Construir una Comunidad.

En la tabla 22 se observan la media, desviación estándar, el coeficiente de variación y la correlación Rho de Spearman de cada uno de los siete indicadores que forman la sección, aquí se aprecia que solo en el indicador A1.6 el coeficiente de variación nos señala que existe una estabilidad ligeramente moderada de los datos, mientras que en los otros seis indicadores la estabilidad es alta.

Las correlaciones nos muestran que en 12 de las 21 se encontraron valores significativos y correlaciones medias, lo que indica que existen acuerdos entre las opiniones de los jueces con respecto a éstas doce. Las restantes las correlaciones fueron entre bajas y muy bajas, pero es necesario realizar un análisis más preciso para identificar las diferencias.

Tabla 22

Media, Desviación Estándar, Coeficiente de Variación y Correlación Rho de Spearman de los indicadores de la sección Construir una Comunidad

INDICADORES	RHO DE SPEARMAN									
	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7
SECCIÓN A 1										
A1.1 Todo el mundo se siente acogido	2.97	.904	30.4	1						
A1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros	3.44	.561	16.3	.477**	1					
A1.3 Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos	3.68	.475	12.9	.423*	.427*	1				
A1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto	3.71	.462	12.4	.139	.506**	.519**	1			
A1.5 Existe relación entre el personal y las familias	3.56	.561	15.7	.092	.405*	.164	.600**	1		
A1.6 El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan juntos	2.76	1.01	36.5	.355*	.291	.402*	.111	.254	1	
A1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela	3.12	.844	27.0	.296	.488**	.311	.554**	.483**	.068	1

Nota: * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

De acuerdo a los resultados obtenidos por población se confirman las discrepancias de opiniones en el indicador A.1.6 (*El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan juntos*), en el cual el coeficiente de variación muestra la estabilidad moderada de los datos en las opiniones de los profesionales del CAM (ver tabla 23)

Tabla 23

Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación de los indicadores de la sección Construir una Comunidad en cada grupo de jueces

INDICADORES	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
SECCIÓN A 1									
A1.1 Todo el mundo se siente acogido	2.79	.975	34.9	3.00	.943	31.4	3.20	.789	24.6
A1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros	3.21	.579	18.0	3.70	.483	13.0	3.50	.527	15.0
A1.3 Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos	3.57	.514	14.3	3.80	.422	11.1	3.70	.483	13.0
A1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto	3.71	.469	12.6	3.70	.483	13.0	3.70	.483	13.0
A1.5 Existe relación entre el personal y las familias	3.64	.497	13.6	3.70	.483	13.0	3.30	.675	20.4
A1.6 El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan juntos	2.21	.975	44.1	3.40	.699	20.5	2.90	.994	34.2
A1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela	3.07	.730	23.7	3.30	1.16	35.1	3.00	.667	22.2

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La prueba de homogeneidad de varianzas de Levène permite identificar que no existe diferencia de las varianzas en los seis primeros indicadores por lo que existe homocedasticidad de los datos. El ANOVA resultante no fue significativo, más que en el indicador A1.6, lo que permite decir que no hay diferencias en las opiniones de los jueces (ver tabla 24).

Tabla 24

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de los indicadores de la sección Construir una Comunidad

Indicadores Sección A1 Construir una Comunidad	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. Todo el mundo se siente acogido	.602	1.013	2	.507	.605	.552
2. Los estudiantes se ayudan los unos a los otros	.763	1.425	2	.713	2.466	.101
3. Los miembros del personal de la escuela se ayudan entre ellos	.086	.313	2	.156	.680	.514
4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto	.985	.002	2	.001	.004	.996
5. Existe relación entre el personal y las familias	.362	.968	2	.484	1.594	.219
6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Técnico trabajan bien juntos.	.347	8.461	2	4.230	5.111	.012*
7. Todas las instituciones de la zona están involucradas en la escuela	.036*	.501	2	.250	.337	.716

Nota: * La diferencia es significativa al nivel .05.

Para detectar si realmente existen o no diferencias se presenta la prueba Scheffé en la cual se hacen todas las comparaciones posibles; considerando que la prueba Levène fue significativa en el último indicador, para éste se considerará la prueba Tamhane (ver tabla 25). Como se puede ver únicamente se encuentran diferencias significativas entre los profesionales del CAM y los de USAER en el indicador A.1.6 “El personal de la escuela y los miembros del Consejo Técnico trabajan bien juntos”

Tabla 25
Prueba Post Hoc Scheffé y Tamhane de los indicadores de la sección Construir una Comunidad

INDICADORES	PRUEBA	(I) Grupo de juicio	(J) Grupo de juicio	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. Todo el mundo se siente acogido	Scheffé	CAM	USAER	-.214	.853
			DOCENTES	-.414	.556
		USAER	CAM	.214	.853
			DOCENTES	-.200	.888
2. Los estudiantes se ayudan los unos a los otros	Scheffé	CAM	USAER	-.486	.109
			DOCENTES	-.286	.448
		USAER	CAM	.486	.109
			DOCENTES	.200	.710
3. Los miembros del personal de la escuela se ayudan entre ellos	Scheffé	CAM	USAER	-.229	.523
			DOCENTES	-.129	.812
		USAER	CAM	.229	.523
			DOCENTES	.100	.897
4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto	Scheffé	CAM	USAER	-.100	.897
			DOCENTES	.014	.997
		USAER	CAM	-.014	.997
			DOCENTES	.000	1.000
5. Existe relación entre el personal y las familias	Scheffé	CAM	USAER	-.057	.969
			DOCENTES	.343	.336
		USAER	CAM	.057	.969
			DOCENTES	.400	.282
6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Técnico trabajan bien juntos.	Scheffé	CAM	USAER	-1.186(*)	.014*
			DOCENTES	-.686	.207
		USAER	CAM	1.186(*)	.014
			DOCENTES	.500	.478
7. Todas las instituciones de la zona están involucradas en la escuela	Tamhane	CAM	USAER	-.229	.931
			DOCENTES	.071	.993
		USAER	CAM	.229	.931
			DOCENTES	.300	.867
		DOCENTES	CAM	-.071	.993
			USAER	-.300	.867

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Adicionalmente se calculó el Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de los datos, en el análisis general de la sección se obtuvo un $\alpha = 0.724$ lo que señala que existe consistencia interna en las opiniones de los jueces respecto a los indicadores evaluados; los valores por población fueron: CAM $\alpha = 0.718$; USAER $\alpha = 0.824$ y Docentes $\alpha = 0.534$

Sintetizando, siete son los indicadores que constituyen la sección Construir una Comunidad, de los 34 jueces 15 expresaron su opinión en al menos en uno de los indicadores, siete profesionales del CAM, siete del USAER y un docente.

El análisis estadístico señala que las diferencias de acuerdo con la prueba Scheffé sólo se encuentran en el indicador A1.6 *“El personal de la escuela y los miembros del Consejo Técnico trabajan bien juntos”* y entre los profesionales del CAM y los del USAER; las opiniones al respecto fueron sobre la claridad del indicador y las referencias de que no existe Consejo Técnico en México sugiriendo que se sustituya el término.

El indicador A1.1 *“Todo el mundo se siente acogido”* a pesar de no mostrar diferencias estadísticamente significativas, en el análisis de la pregunta abierta sí se observan opiniones desfavorables, las cuales hacen referencia a la claridad del mismo, al lenguaje que se utiliza, sugiriendo que se utilice un sinónimo de la palabra acogido (ver tabla 26).

Otro de los indicadores de esta sección que tiene comentarios desfavorables es el A1.7 *“Todas las instituciones de la zona están involucradas en la escuela”* en relación con la claridad de éste y se aprecia en las otras opiniones, ya que uno hace mención sobre los apoyos que reciben las escuelas regulares y otro sobre el papel que tendría que jugar las instituciones.

Tabla 26

Comentarios de los profesionales de CAM sobre los indicadores de sección Construir una Comunidad (A1)

INDICADOR							
Participantes	1	CAM	5	6	7	8	11
Grupo	CAM	CAM	CAM	CAM	CAM	CAM	CAM
A.1.1 Todo el mundo se siente acogido	no es lenguaje que se utilice coloquialmente (D)	el lenguaje no es claro (D)		no es muy claro (D)	el término "acogido" no debe estar (S)		principalmente en primaria que en secundaria (O)
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 trabajan bien juntos.	no es claro (D)	no se entiende no hay consejo técnico (D)	cambiar consejo técnico (S)	no se entiende (D)		no es claro (D)	
A.1.7. Todas las instituciones de la zona están involucradas en la escuela.				no es muy claro (D)			en E.E. existe Usaer, apoyo a las esc. Regulares (O)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)
 CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 26 (Continuación).

Comentarios de profesionales de USAER y docentes sobre los indicadores de la sección Construir una Comunidad (A1)

INDICADOR								
Participante	15	17	18	19	20	23	24	27
Grupo	USAE	USAE	USAE	USAE	USAE	USAER	USAE	DOCEN
	R	R	R	R	R		R	
A.1.1	utilizar sinónimo o de acogido (S)		muy buen indicad or (F)	cambia r término (S)		definir acogido (S)		
A.1.2.								confuso, ¿qué es el mundo? (D)
A.1.3.								
A.1.4.								especific ar muy amplia (S)
A.1.5..							qué tipo de relación (O)	
A.1.6.	no se entiend e, no hay consejo técnico (D)	No hay consejo técnico (D)	no es claro el indicad or (D)					
A.1.7.						al revés, las institucion es no pueden incidir en la escuela (O)	A qué se refiere (D)	no entiendo el indicador (D)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.2.2.2. Indicadores de la sección A.2. Establecer Valores Inclusivos.

La segunda sección de la dimensión Crear Culturas Inclusivas se denomina Establecer Valores Inclusivos y contiene seis indicadores, la tabla 27 muestra la media, desviación estándar, coeficiente de variación y la correlación de Spearman de todos los indicadores, en ella se observa que no existen diferencias entre las medias y la desviación estándar y el coeficiente de variación señalando la estabilidad de los datos obtenidos.

La mayoría de las correlaciones fueron significativas y fluctuaron entre altas y muy altas, por lo que se puede decir que existe acuerdo entre los jueces, sin embargo destaca el hecho que las correlaciones del indicador A 2.4 fueron no significativas y bajas, por lo que se consideró importante realizar un análisis más minucioso.

Tabla 27

Media, Desviación Estándar, Coeficiente de Variación y Correlación Rho de Spearman de los indicadores de la sección Establecer Valores Inclusivos

SECCIÓN A 2				RHO DE SPEARMAN					
INDICADORES	M	DE	CV	1	2	3	4	5	6
A2.1 Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado	3.21	.781	24.3	1					
A2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión	3.26	.790	24.2	.466**	1				
A2.3 Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas	3.29	.836	25.4	.635**	.678**	1			
A2.4 El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"	3.06	.851	27.8	.275	.278	.194	1		
A2.5 El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación	3.42	.614	17.9	.590**	.579**	.667**	.391*	1	
A2.6 La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias	3.47	.615	17.7	.599**	.646**	.601**	.270	.820**	1

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
Nota: (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Al tomar en cuenta los datos por población se pudo identificar que todos los valores confirman una estabilidad de los datos y por lo tanto su homogeneidad independientemente de la población que se analice (ver tabla 28).

Tabla 28.

Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación de los indicadores de la sección Establecer Valores Inclusivos por grupo de jueces

SECCIÓN A 2	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
INDICADORES									
A2.1 Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado	3.14	.770	24.5	3.78	.441	11.6	2.80	.789	28.1
A2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión	3.07	.730	23.7	3.30	.949	28.7	3.50	.707	20.2
A2.3 Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas	3.00	.961	32.0	3.70	.675	18.2	3.30	.675	20.4
A2.4 El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"	2.93	.917	31.2	3.20	1.03	32.1	3.10	.568	18.3
A2.5 El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación	3.29	.611	18.5	3.67	.500	13.6	3.40	.699	20.5
A2.6 La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias	3.43	.514	14.9	3.70	.483	13.0	3.30	.823	24.9

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Con el propósito de analizar la homogeneidad de varianza se calculó la prueba Levène alcanzando niveles significativos sólo en el último indicador lo que denota la homocedasticidad de las varianzas. Al obtener la ANOVA no se encuentran valores significativos en cinco de los indicadores por lo que se puede considerar que existe acuerdo en las opiniones de los jueces a excepción del primer indicador en donde la ANOVA fue de 0.017, lo que indica alguna diferencia entre las opiniones de los jueces (ver tabla 29).

Tabla 29

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de la sección Establecer Valores Inclusivos

Indicadores Sección A2 Construir una Comunidad	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
A2.1 Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado	.196	4.645	2	2.323	4.686	.017*
A2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión	.177	1.089	2	.545	.864	.431
A2.3 Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas	.505	2.859	2	1.429	2.194	.129
A2.4 El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”	.283	.454	2	.227	.300	.743
A2.5 El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación	.466	.803	2	.402	1.071	.356
A2.6 La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias	.025*	.842	2	.421	1.122	.338

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para poder tener un análisis más fino e identificar si existen diferencias se presenta en la tabla 30 la prueba Scheffé en donde se corrobora que efectivamente las diferencias entre los jueces sólo se encuentran en el primer indicador “*Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado*” y es entre el grupo USAER y los Docentes.

Para medir la consistencia interna de los datos se obtuvo el Alfa de Cronbach, en el análisis general de los indicadores de la sección Establecer Valores Inclusivos se obtuvo un $\alpha = 0.795$ es decir que las opiniones de los jueces tienen consistencia interna; los Alfa por población lo corroboran CAM $\alpha = 0.800$, USAER $\alpha = 0.783$ y Docentes $\alpha = 0.798$

Tabla 30
Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de los indicadores de la sección Establecer Valores Inclusivos

INDICADORES	PRUEBA	(I) Grupo de juicio	(J) Grupo de juicio	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado	Scheffé	CAM	USAER	-.635	.125
			DOCENTES	.343	.509
		USAER	CAM	.635	.125
			DOCENTES	.978(*)	.019*
2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.	Scheffé	CAM	USAER	-.229	.787
			DOCENTES	-.429	.437
		USAER	CAM	.229	.787
			DOCENTES	-.200	.854
3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas	Scheffé	CAM	USAER	.200	.854
			USAER	-.700	.129
		USAER	CAM	.700	.129
			DOCENTES	.400	.548
4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"	Scheffé	CAM	USAER	-.271	.754
			DOCENTES	-.171	.893
		USAER	CAM	.271	.754
			DOCENTES	.100	.967
5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para aprendizaje y participación	Scheffé	CAM	USAER	-.381	.359
			DOCENTES	-.114	.904
		USAER	CAM	.381	.359
			DOCENTES	.267	.643
6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias	Tamhane	CAM	USAER	-.267	.643
			USAER	-.271	.490
		USAER	CAM	.271	.490
			DOCENTES	.400	.499
		DOCENTES	CAM	-.129	.964
			USAER	-.400	.499

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Sintetizando, la sección Establecer Valores Inclusivos se integra de seis indicadores, la consistencia interna de los datos fue aceptable con un Alfa de $\alpha = .795$ y se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el indicador A2.1 “*Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado*” de acuerdo con la prueba Scheffé entre los profesionales del USAER y los docentes. Los comentarios de los jueces al respecto son desfavorables debido a que consideran que no es claro, la redacción es confusa y sugieren que la palabra “altas” puede predisponer a quien responda y algún docente no lo considera como valor inclusivo (ver tabla 31).

Otro indicador en el cual se aprecian varias opiniones desfavorables es el A2.4 “*El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un rol*” y aunque estadísticamente no se encontraron diferencias significativas se considera importante tomar en cuenta los comentarios de los jueces, que giran en relación con la claridad, sugieren, tener cuidado con la frase “*poseedores de un rol*”, ya que puede crear confusión, algunos proponen cambiar la palabra “*rol*”, otros no lo consideran un valor inclusivo y uno más sugiere que se aclare por quién o quienes deberían ser tratados como personas.

Tabla 31

Comentarios de los profesionales de CAM sobre los indicadores de la sección Establecer Valores Inclusivos (A2)

INDICADOR						
Participantes Grupo	1 CAM	CAM	6 CAM	7 CAM	8 CAM	14 CAM
A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado.			no es clara la pregunta (D)			no todos porque pertenecen a CAM (O)
A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.			es muy amplia (D)			
A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.			no tiene que ver con la sección (O)		no tiene que ver con la sección (O)	
A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"	no es claro (D)	no se entiende principalmente un rol (D)				
A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.						
A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.						

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 31 (Continuación)

Comentarios de los profesionales de USAER y docentes sobre los indicadores de la Establecer Valores Inclusivos (A2)

INDICADOR									
OR									
Participante	15	18	20	23	24	26	27	28	29
Grupo	USAER	USAER	USAER	USAER	USAER	DOCE N	DOCEN	DOCE N	DOCEN
A.2.1.		predisposición o sugerencia altas expectativas (D)			redacción confusa (D)		no es valor inclusivo (O)	no sólo altas (O)	
A.2.2.	utilizar comunidad escolar (S)								
A.2.3.				de qué otra manera, que no sea como persona, se puede tratar a un ser humano; qué significa poseedor del rol (D) (O)					
A.2.4	lo de "poseedores" se podría cambiar (S)		emplear sinónimo de rol (S)		buscar sinónimo de rol (S)		no es valor inclusivo (O)		por parte de quién o quiénes? (S)
A.2.5.				quitar intentar (S)			¿Intenta? (O)	Confusa la redacción, barreras ¿cuáles? (S)	
A.2.6.		algunos profesores darán por hecho discriminación (O)				¿Se esfuerza? (S)	explicar prácticas discriminatorias quedaría en prácticas inclusivas (S)		

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.2.3. Preguntas

La primera dimensión del Índice de Inclusión llamada **Crear Culturas Inclusivas** está formada por dos secciones, 13 indicadores y un total de 149 preguntas, la tabla 32 representa cada uno de los apartados y se puede apreciar el número de preguntas que cada indicador contiene.

Tabla 32

Estructura de la Dimensión Crear Culturas Inclusivas

<i>DIMENSION</i>	<i>SECCIÓN</i>	<i>INDICADOR</i>	<i>NÚMERO DE PREGUNTAS</i>
A. CREAR CULTURAS INCLUSIVAS	A.1. Construir una Comunidad.	A.1.1 Todo el mundo se siente acogido	11
		A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros	11
		A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.	11
		A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto	11
		A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.	14
		A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.	12
		A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.	8
	A.2. Establecer Valores Inclusivos	A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado.	13
		A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión. (forma de ver)	11
		A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.	11
		A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”	14
		A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.	10
		A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	12

6.2.3.1. Preguntas indicador A.I.1

El primer indicador de la sección Construir una Comunidad es: *Todo el mundo se siente acogido* y contiene 11 preguntas que hacen referencia a él, a continuación se presenta el análisis estadístico correspondiente a dichas preguntas.

Los datos muestran una homogeneidad en relación con la media, la desviación estándar y el coeficiente de variación, como se puede ver la tabla 33 los valores no sobrepasan el 27% en el coeficiente de variación y las medias se encuentran alrededor del 3 en todos los casos, es decir las opiniones de los jueces se distribuyen entre completamente de acuerdo (4) y de acuerdo (3). El análisis de correlación de Spearman muestra que en la mayoría de ellas existen correlaciones significativamente altas.

Tabla 33
Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A.I.1. *Todo el mundo se siente acogido*

INDICADOR	RHO DE SPEARMAN														
	PREGUNTAS	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	3.26	.751	23.0	1											
2	3.27	.761	23.2	.825**	1										
3	3.24	.751	23.1	.790**	.860**	1									
4	3.29	.871	26.4	.396*	.436*	.517**	1								
5	3.44	.824	23.9	.578**	.626**	.567**	.517**	1							
6	3.26	.864	26.5	.450**	.520**	.615**	.567**	.684**	1						
7	3.26	.790	24.2	.572**	.567**	.675**	.615**	.708**	.768**	1					
8	3.24	.890	27.4	.337	.359*	.406*	.675**	.347*	.617**	.612**	1				
9	3.38	.707	20.9	.326	.323	.407*	.406*	.331	.699**	.722**	.672**	1			
10	3.06	.814	26.6	.366*	.391*	.377*	.407*	.024	.111	.255	.307	.521**	1		
11	3.29	.760	23.1	.499**	.495**	.528**	.377*	.370*	.422*	.640**	.472**	.650**	.603**	1	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

En un análisis por población se puede comprobar la homogeneidad de los datos aunque se alcanzan a identificar dos valores del coeficiente de variación que pueden considerarse con un ligero índice de variabilidad, estos son en la pregunta 6 *¿En los documentos de la escuela, incluso en los folletos informativos, está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos?* y expresada por los profesionales del USAER y en la pregunta 8 referida por los docentes (ver tabla 34).

Tabla 34

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.1.1. Todo el mundo se siente acogido por grupo

INDICADOR A1.1	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
PREGUNTAS									
1. ¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que tiene la gente con la escuela?	3.21	.699	21.7	3.40	.843	24.7	3.20	.789	24.6
2. ¿Es la escuela acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad?	3.23	.832	25.4	3.30	.823	24.9	3.30	.675	20.4
3. ¿Es la escuela acogedora para todas las familias y otros miembros de las instituciones de la comunidad?	3.29	.726	22.0	3.30	.823	24.9	3.11	.782	25.1
4. ¿La información sobre la escuela es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ejemplo, está en braille, grabada en audio y video)?	3.07	.829	27.0	3.30	1.05	31.8	3.60	.699	19.4
5. ¿Hay en la escuela intérpretes de lenguaje a señas cuando hay alumnos que requieren este recurso?	3.21	.699	21.7	3.50	1.08	30.8	3.70	.675	18.2
6. ¿En los documentos de la escuela, incluso en los folletos informativos, está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos?	3.29	.726	22.0	3.10	1.19	38.3	3.40	.699	20.5
7. ¿Los órganos de comunicación del centro (boletines, periódico mural, carteles, trípticos...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar? *	3.21	.699	21.7	3.30	1.05	31.8	3.30	.675	20.4
8. ¿La escuela considera y valora las culturas locales y a través de símbolos y exposiciones?	3.36	.633	18.8	3.30	1.05	31.8	3.00	1.05	35.0
9. ¿Hay rituales o actos sociales para dar la bienvenida o para despedir al alumnado y al personal de la escuela?	3.38	.506	14.9	3.33	.866	26.6	3.40	.843	24.7
10. ¿El alumnado siente que pertenece a su clase o su aula de tutoría?	3.00	.784	26.1	3.10	.876	28.2	3.06	.814	26.6
11. ¿El alumnado, el profesorado, los miembros del consejo escolar y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela?	3.21	.699	21.7	3.60	.699	19.4	3.10	.876	28.2

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La tabla 35 muestra los resultados obtenidos en la prueba Levene y la ANOVA, la primera indica que no existen diferencias en las varianzas a excepción del indicador A1.4 ¿La información sobre la escuela es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ejemplo, está en braille, grabada en

audio y video)? en el cual tiene una significación de $p \leq 0.004$. En la prueba ANOVA sin embargo, no se encuentran diferencias significativas en ninguna pregunta por lo que se puede decir que los datos son homogéneos y que no existen diferencias en las opiniones de los jueces.

Tabla 35

Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador A.1.1. Todo el mundo se siente acogido por grupo

PREGUNTAS A1.1	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que tiene la gente con la escuela?	.616	.261	2	.130	.220	.804
2. ¿Es la escuela acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad?	.572	.038	2	.019	.031	.970
3. ¿Es la escuela acogedora para todas las familias y otros miembros de las instituciones de la comunidad?	.806	.215	2	.107	.180	.836
4. ¿La información sobre la escuela es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ejemplo, está en braille, grabada en audio y video)?	.424	1.630	2	.815	1.079	.353
5. ¿Hay en la escuela intérpretes de lenguaje a señas cuando hay alumnos que requieren este recurso?	.341	1.425	2	.713	1.054	.361
6. ¿En los documentos de la escuela, incluso en los folletos informativos, está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos?	.004*	.461	2	.230	.295	.746
7. ¿Los órganos de comunicación del centro (boletines, periódico mural, carteles, trípticos...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar?	.254	.061	2	.030	.046	.955
8. ¿La escuela considera y valora las culturas locales y a través de símbolos y exposiciones?	.306	.803	2	.402	.492	.616
9. ¿Hay rituales o actos sociales para dar la bienvenida o para despedir al alumnado y al personal de la escuela?	.064	.023	2	.012	.022	.979
10. ¿El alumnado siente que pertenece a su clase o su aula de tutoría?	.667	.082	2	.041	.059	.943
11. ¿El alumnado, el profesorado, los miembros del consejo escolar y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela?	.575	1.402	2	.701	1.230	.306

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para corroborar si existen diferencias o no, se utilizó la prueba Scheffé y en ella se corrobora que en ningún grupo hay diferencias estadísticamente significativas para las 11 preguntas del indicador A1.1 *Todo el mundo se siente acogido* (ver tabla 36).

Tabla 36

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.1.1. Todo el mundo se siente acogido por grupo

PREGUNTAS	PRUEBA	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que tiene la gente con la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.186	.845
			DOCENTE	.014	.999
		USAER	CAM	.186	.845
			DOCENTE	.200	.845
		DOCENTE	CAM	-.014	.999
			USAER	-.200	.845
		USAER	USAER	-.200	.931
			DOCENTE	-.069	.978
2. ¿Es la escuela acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad?	Scheffé	CAM	USAER	-.069	.978
			DOCENTE	-.069	.978
		USAER	CAM	.069	.978
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.069	.978
			USAER	.000	1.000
		USAER	USAER	.000	1.000
			DOCENTE	.000	1.000
3. ¿Es la escuela acogedora para todas las familias y otros miembros de las instituciones de la comunidad?	Scheffé	CAM	USAER	-.014	.999
			DOCENTE	.175	.870
		USAER	CAM	.014	.999
			DOCENTE	.189	.868
		DOCENTE	CAM	-.175	.870
			USAER	-.189	.868
		USAER	USAER	-.189	.943
			DOCENTE	-.229	.818
4. ¿La información sobre la escuela es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ejemplo, está en braille, grabada en audio y video)?	Scheffé	CAM	USAER	-.229	.818
			DOCENTE	-.529	.353
		USAER	CAM	.229	.818
			DOCENTE	-.300	.745
		DOCENTE	CAM	.529	.353
			USAER	.300	.745
		USAER	USAER	.300	.848
			DOCENTE	-.286	.706
5. ¿Hay en la escuela intérpretes de lenguaje a señas cuando hay alumnos que requieren este recurso?	Scheffé	CAM	USAER	-.286	.706
			DOCENTE	-.486	.373
		USAER	CAM	.286	.706
			DOCENTE	-.200	.863
		DOCENTE	CAM	.486	.373
			USAER	.200	.863
		USAER	USAER	.200	.948
			DOCENTE	.200	.948
6. ¿En los documentos de la escuela, incluso en los folletos informativos, está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos?	Tamhane	CAM	USAER	.186	.964
			DOCENTE	-.114	.973
		USAER	CAM	-.186	.964
			DOCENTE	-.300	.878
		DOCENTE	CAM	.114	.973
			USAER	.300	.878
		USAER	DOCENTE	.357	.638
			CAM	-.057	.988
		DOCENTE	DOCENTE	.300	.761
			CAM	-.357	.638
		USAER	USAER	-.300	.761
			USAER	-.300	.899

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 36 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.1.1. Todo el mundo se siente acogido por grupo

<i>PREGUNTAS</i>	<i>PRUEBA</i>	<i>(I) Grupo</i>	<i>(J) Grupo</i>	<i>Diferencia de medias (I-J)</i>	<i>Sig.</i>
7. ¿Los órganos de comunicación del centro (boletines, periódico mural, carteles, trípticos...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar?	Scheffé	CAM	USAER	-.086	.968
			DOCENTE	-.086	.968
		USAER	CAM	.086	.968
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.086	.968
			USAER	.000	1.000
8. ¿La escuela considera y valora las culturas locales y a través de símbolos y exposiciones?	Scheffé	CAM	USAER	.057	.988
			DOCENTE	.357	.638
		USAER	CAM	-.057	.988
			DOCENTE	.300	.761
		DOCENTE	CAM	-.357	.638
			USAER	-.300	.761
9. ¿Hay rituales o actos sociales para dar la bienvenida o para despedir al alumnado y al personal de la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	.051	.987
			DOCENTE	-.015	.999
		USAER	CAM	-.051	.987
			DOCENTE	-.067	.980
		DOCENTE	CAM	.015	.999
			USAER	.067	.980
10. ¿El alumnado siente que pertenece a su clase o su aula de tutoría?	Scheffé	CAM	USAER	-.100	.959
			DOCENTE	-.100	.959
		USAER	CAM	.100	.959
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.100	.959
			USAER	.000	1.000
11. ¿El alumnado, el profesorado, los miembros del consejo escolar y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.386	.475
			DOCENTE	.114	.935
		USAER	CAM	.386	.475
			DOCENTE	.500	.346
		DOCENTE	CAM	-.114	.935
			USAER	-.500	.346
			USAER	-.500	.441

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El Alfa de Cronbrach obtenido en todas las preguntas del indicador fue de 0.928, coeficiente que confirma la consistencia interna de las opiniones de los jueces. El análisis de consistencia por población fue el siguiente CAM $\alpha = 0.933$, USAER $\alpha = 0.930$ y Docentes $\alpha = 0.928$

Los comentarios realizados en la pregunta abierta son presentados en la tabla 37, en ella se puede observar que algunos jueces hacen referencia al término “acogido” de las preguntas 1, 2 y 3 señalando que se podría utilizar un sinónimo y que no se entiende.

En relación a la pregunta 6 mencionan que no se entiende o que es muy larga; en la 7 sugieren que se cambie la palabra “órganos” por “medios”.

Cuatro jueces expresaron su comentario con respecto a la pregunta 9 en relación a que se modifique la palabra “ritual” por “ceremonias”; en la pregunta 10 proponen que se utilice “aula de apoyo” en lugar de “aula de tutoría” y “grupo” en lugar de “clase”, finalmente en las preguntas 10 y 11 cuestionan el uso de la palabra “sentir”

Tabla 37.

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.1 Todo el mundo se siente acogido

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.1.1	PARTICIPANTES				
	1 CAM	2 CAM Clara (F)	10 CAM	11 CAM	13 CAM
Grupo					
1. ¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que tiene la gente con la escuela?					
2. ¿Es la escuela acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad.	no se entiende lo de escuela acogedora (D)				
3. ¿Es la escuela acogedora para todas las familias y otros miembros de las instituciones de la comunidad?	no se entiende lo de escuela acogedora (D)				
4. ¿La información sobre la escuela es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ejemplo, está en braille)?					No se encuentra grabada (O)
5. ¿Hay en la escuela intérpretes de lenguaje a señas cuando hay alumnos que requieren este recurso?				En E. E. por lo regular hay un maestro de comunicación (O)	Si solo un alumno (O)
6. ¿En los documentos de la escuela, incluso en los folletos informativos, está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos?	no se entiende (D)				
7. ¿Los órganos de comunicación del centro (boletines, periódico mural, carteles, trípticos...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar?		cambiar órganos por medios (S)			
10. ¿El alumnado siente que pertenece a su clase o su aula de tutoría?		Cambiar aula de tutoría por aula de apoyo (S)	No queda claro lo de tutorías (D)		

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 37 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.1 Todo el mundo se siente acogido

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.1.1		15	18	19	20	22
Grupo		USAER	USAER	USAER	USAER	USAER
1.	¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que tiene la gente con la escuela?			Usar sinónimo de acogedor (S)		
4.	¿La información sobre la escuela es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ejemplo, está en braille, grabada en audio y video)?	De su lengua materna (S)				
6.	¿En los documentos de la escuela, incluso en los folletos informativos, está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos?		Es muy larga la pregunta (D)			
7.	¿Los órganos de comunicación del centro (boletines, periódico mural, carteles, trípticos...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar?	Cambiar los órganos de comunicación por medios (S)			Preguntar si existe (S)	
9.	¿Hay rituales o actos sociales para dar la bienvenida o para despedir al alumnado y al personal de la escuela?	Cambiar rituales Por “ceremonias” (S)				¿A qué se refiere con ritual? (O)
10.	¿El alumnado siente que pertenece a su clase o su aula de tutoría?	Eliminar tutoría o un sinónimo (S)	En lugar de clase poner “grupo” (S)		Usar sinónimo de aula de tutoría (S)	
11.	¿El alumnado, el profesorado, los miembros del consejo escolar y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela?	Cambiar consejo escolar por “comité de participación social” (S)				

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 37 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.1 Todo el mundo se siente acogido

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.1.1	23 USAER	26 DOCEN	29 DOCEN	31 DOCEN	34 DOCEN
Grupo					
1. ¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que tiene la gente con la escuela?	¿Qué es una escuela acogedora? (O)				
8. ¿La escuela considera y valora las culturas locales y a través de símbolos y exposiciones?					¿Está dirigida a todo? No es claro (D)
9. ¿Hay rituales o actos sociales para dar la bienvenida o para despedir al alumnado y al personal de la escuela?	¿Cómo se puede saber? (O)				¿Rituales? (D)
10. ¿El alumnado siente que pertenece a su clase o su aula de tutoría?	¿Cómo se puede saber? (O)	Valoración del sentir (S)	Aula de tutoría, se tiene que contextualizar a nuestro país (S)		¿Sienten? (D)
11. ¿El alumnado, el profesorado, los miembros del consejo escolar y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela?		¿Sienten? (D)			¿Se adaptan? (D)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.2.3.2. Preguntas indicador A1.2

El segundo indicador de la sección *Construir una Comunidad* es denominado A1.2 *Los estudiantes se ayudan unos a otros* y se compone de 11 preguntas. El análisis estadístico realizado muestra que no hay diferencias en las opiniones de los jueces, como se observa en la tabla 38 las medias están alrededor del 3 y el coeficiente de variación se encuentra entre 17.8% y 29.3% por lo que puede decir que no hay variabilidad en los datos. La misma tabla se puede apreciar que la mayoría de las correlaciones entre las preguntas fueron altas y estadísticamente significativas.

Tabla 38

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros

INDICADOR				RHO DE SPEARMAN										
PREGUNTAS	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	3.45	.666	19.3	1										
2	3.38	.652	19.2	.724**	1									
3	3.44	.613	17.8	.765**	.723**	1								
4	3.44	.613	17.8	.545**	.562**	.523**	1							
5	3.09	.793	25.6	.519**	.414*	.532**	.391*	1						
6	3.24	.819	25.2	.656**	.629**	.652**	.558**	.483**	1					
7	3.28	.634	19.3	.697**	.680**	.710**	.512**	.688**	.569**	1				
8	2.88	.844	29.3	.316	.103	.214	.352*	.472**	.212	.549**	1			
9	3.21	.687	21.4	.627**	.450**	.683**	.522(**)	.670**	.567**	.933**	.520**	1		
10	3.24	.741	22.8	.778**	.537**	.631**	.600**	.679**	.570**	.792**	.407*	.837**	1	
11	3.35	.646	19.2	.686**	.684**	.678**	.614**	.632**	.485**	.871**	.439**	.773**	.761**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

El análisis por grupo de jueces permite identificar una ligera variabilidad en las opiniones en dos de las preguntas; en los docentes la pregunta 6 obtiene un coeficiente de variabilidad de 35.4% y en los profesionales del USAER, la pregunta 8 alcanza el mismo valor (35.4) (ver tabla 39).

Tabla 39

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador del indicador A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros

INDICADOR A1.2	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
PREGUNTAS									
1. ¿Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesario?	3.31	.630	19.0	3.70	.675	18.2	3.40	.699	20.5
2. ¿Se valora en la escuela por igual tanto el trabajo colaborativo como los logros individuales del alumnado?	3.21	.579	18.0	3.60	.699	19.4	3.40	.699	20.5
3. ¿Informan los estudiantes a algún miembro del personal cuando hay alguien que necesita ayuda?	3.29	.469	14.2	3.70	.675	18.2	3.40	.699	20.5
4. ¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo (grupos de investigación, trabajo en equipo, monitor)	3.21	.426	13.2	3.50	.707	20.2	3.70	.675	18.2
5. ¿Los estudiantes comparten los amigos en vez de competir por ellos?	2.93	.730	24.9	3.30	.823	24.9	3.10	.876	28.2
6. ¿El alumnado evita el racismo, el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?	3.14	.663	21.1	3.50	.707	20.2	3.10	1.10	35.4
7. ¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes logros de distintos estudiantes?	3.00	.408	13.6	3.60	.699	19.4	3.33	.707	21.2
8. ¿El alumnado entiende que se pueden espera diferentes grados de conformidad con las normas escolares por parte de distintos estudiantes?	2.71	.611	22.5	3.10	1.10	35.4	2.90	.876	30.2
9. ¿El alumnado aprecia los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje son distintos a ellos?	2.93	.475	16.2	3.60	.699	19.4	3.20	.789	24.6
10 ¿El alumnado siente que las disputas entre ellos son solucionadas de forma justa y efectiva?	2.86	.535	18.7	3.70	.675	18.2	3.30	.823	24.9
11. ¿Pueden los estudiantes abogar por otros cuando sienten que han sido tratados injustamente?	3.14	.535	17.0	3.70	.675	18.2	3.30	.675	20.4

Nota. M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El análisis de las varianzas se muestra en la tabla 40, la prueba de Levène fue significativa solamente en la pregunta 7 $p \leq 0.11$ revelando algunas diferencias entre los jueces, sin embargo en la ANOVA la única pregunta que obtuvo un puntaje significativo fue la 10 *¿El alumnado siente que las disputas entre ellos son solucionadas de forma justa y efectiva?* $p \leq 0.107$.

Para identificar las diferencias se calcularon las pruebas post hoc de Scheffé y Tamhane (ver tabla 41), la pregunta en la cual se comprueban las diferencias entre las opiniones de los jueces del CAM y del USAER fue en la pregunta 10.

El Alfa de Cronbrach obtenido en todas las preguntas y grupos de jueces fue de 0.938 con lo cual se aprecia la consistencia de los datos.

Tabla 40

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador A.1.2.Los estudiantes se ayudan unos a otros

PREGUNTAS DEL INDICADOR A1.2	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesario?	.746	.913	2	.456	1.032	.369
2. ¿Se valora en la escuela por igual tanto el trabajo colaborativo como los logros individuales del alumnado?	.532	.872	2	.436	1.028	.370
3. ¿Informan los estudiantes a algún miembro del personal cuando hay alguien que necesita ayuda?	.356	1.025	2	.513	1.399	.262
4. ¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo (grupos de investigación, trabajo en equipo, monitor)	.175	1.425	2	.713	2.016	.150
5. ¿Los estudiantes comparten los amigos en vez de competir por ellos?	.228	.807	2	.403	.627	.541
6. ¿El alumnado evita el racismo, el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?	.092	1.003	2	.502	.737	.487
7. ¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes logros de distintos estudiantes?	.011*	2.069	2	1.034	2.884	.072
8. ¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes grados de conformidad con las normas escolares por parte de distintos estudiantes?	.069	.872	2	.436	.597	.557
9. ¿El alumnado aprecia los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje son distintos a ellos?	.057	2.630	2	1.315	3.153	.057
10 ¿El alumnado siente que las disputas entre ellos son solucionadas de forma justa y efectiva?	.141	4.203	2	2.102	4.682	.017*
11. ¿Pueden los estudiantes abogar por otros cuando sienten que han sido tratados injustamente?	.478	1.850	2	.925	2.407	.107

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 41

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.1.2.Los estudiantes se ayudan unos a otros

PREGUNTAS	PRUEBA	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesario?	Scheffé	CAM	USAER	-.392	.386
			DOCENTE	-.092	.947
		USAER	CAM	.392	.386
			DOCENTE	.300	.606
2. ¿Se valora en la escuela por igual tanto el trabajo colaborativo como los logros individuales del alumnado?	Scheffé	CAM	USAER	-.386	.372
			DOCENTE	-.186	.790
		USAER	CAM	.386	.372
			DOCENTE	.200	.791
3. ¿Informan los estudiantes a algún miembro del personal cuando hay alguien que necesita ayuda?	Scheffé	CAM	USAER	-.414	.270
			DOCENTE	-.114	.902
		USAER	CAM	.414	.270
			DOCENTE	.300	.548
4. ¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo (grupos de investigación, trabajo en equipo, monitor)	Scheffé	CAM	USAER	-.286	.517
			DOCENTE	-.486	.160
		USAER	CAM	.286	.517
			DOCENTE	-.200	.756
5. ¿Los estudiantes comparten los amigos en vez de competir por ellos?	Scheffé	CAM	USAER	-.200	.756
			DOCENTE	.200	.756
		USAER	CAM	.371	.541
			DOCENTE	.171	.876
6. ¿El alumnado evita el racismo, el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?	Scheffé	CAM	USAER	-.357	.585
			DOCENTE	.043	.992
		USAER	CAM	.357	.585
			DOCENTE	.400	.562
7. ¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes logros de distintos estudiantes?	Tamhane	CAM	USAER	-.400	.562
			DOCENTE	-.600	.088
		USAER	CAM	.600	.088
			DOCENTE	.267	.806
8. ¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes grados de conformidad con las normas escolares por parte de distintos estudiantes?	Scheffé	CAM	USAER	-.386	.558
			DOCENTE	-.186	.872
		USAER	CAM	.386	.558
			DOCENTE	.200	.873
9. ¿El alumnado aprecia los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje son distintos a ellos?	Scheffé	CAM	USAER	-.200	.873
			DOCENTE	-.671	.057
		USAER	CAM	.671	.057
			DOCENTE	.400	.394
10. ¿El alumnado siente que las disputas entre ellos son solucionadas de forma justa y efectiva?	Scheffé	CAM	USAER	-.400	.394
			DOCENTE	-.843(*)	.018*
		USAER	CAM	.843(*)	.018
			DOCENTE	.400	.420
11. ¿Pueden los estudiantes abogar por otros cuando sienten que han sido tratados injustamente?	Scheffé	CAM	USAER	-.400	.420
			DOCENTE	-.443	.294
		USAER	CAM	.443	.294
			DOCENTE	.400	.420

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Veinte fueron los comentarios realizados a las once preguntas del indicador A.1.2 *los estudiantes se ayudan unos a otros*, la mitad de ellos fueron desfavorables (50%), las sugerencias y opiniones tuvieron la misma proporción 20% y un 10% fueron comentarios favorables (ver tabla 42)

Los comentarios giran alrededor de siete preguntas en dos de ellas son comentarios muy favorables (1 y 4); en la pregunta cinco *“Los estudiantes comparten los amigos en vez de competir por ellos”* sugieren que se sustituya la palabra “comparten” por “conviven”, aunque en este caso se tendría que valorar en función de lo que el indicador pretende evaluar y éste se refiere a si los estudiantes se ayudan unos a otros.

En la pregunta seis un juez opina que es la escuela quien tiene que promover la no discriminación y otro menciona que solo se presenta en las primarias, lo que manifiesta tener presente esta pregunta a la hora de hacer las modificaciones que puedan ser pertinentes.

La pregunta que más comentarios tuvo fue la número ocho en donde seis de los jueces expresaron algún comentario en relación con la claridad y redacción de la misma y otros sugieren que se sustituya la palabra “conformidad” por la de “tolerancia”.

Las últimas preguntas de este indicador (10 y 11) tienen comentarios cuestionando la claridad y la redacción de las mismas haciendo referencia a la palabra “sienten” o si “las soluciones (que se mencionan) son justas”

Tabla 42

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.1.2	PARTICIPANTES				
	2	6	10	11	12
Grupo	CAM	CAM	CAM	CAM	CAM
1. ¿Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesario?	Clara (F)				
4. ¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo (grupos de investigación, trabajo en equipo, monitor)				Tanto entre en alumnos como en docentes (O)	
5. ¿Los estudiantes comparten los amigos en vez de competir por ellos?		No es clara (D)			
6. ¿El alumnado evita el racismo, el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?					La escuela lo tiene que promover (O)
8. ¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes grados de conformidad con las normas escolares por parte de distintos estudiantes?	Cambiar conformidad por "tolerancia" (S)		No se entiende "esperar diferentes grados de conformidad" (D)		
10. ¿El alumnado siente que las disputas entre ellos son solucionadas de forma justa y efectiva?			No es clara (D)		

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 42(Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.1.2	PARTICIPANTES				
	15	19	21	22	23
Grupo	USAER	USAER	USAER	USAER	USAER
4. ¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo (grupos de investigación, trabajo en equipo, monitor)				Excelente (F)	
5. ¿Los estudiantes comparten los amigos en vez de competir por ellos?			Convivan en vez de “comparten” (S)	Cambiar comparten por “conviven” (S)	
6. ¿El alumnado evita el racismo, el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?	Sólo en las primarias (O)				
8. ¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes grados de conformidad con las normas escolares por parte de distintos estudiantes?		Especificar lo de conformidad (S)			No entiendo la pregunta (D)
11. ¿Pueden los estudiantes abogar por otros cuando sienten que han sido tratados injustamente?					¿Sienten? (D)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 42Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.1.2	PARTICIPANTES		
	24 USAER	26 DOCEN	29 DOCEN
Grupo 5.¿Los estudiantes comparten los amigos en vez de competir por ellos?			¿Los amigos son objetos? (D)
6. ¿El alumnado evita el racismo, el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?			No es genérico (O)
8. ¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes grados de conformidad con las normas escolares por parte de distintos estudiantes?	Redacción (D)		No es claro (D)
9. ¿El alumnado aprecia los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje son distintos a ellos?			¿Los distingue? (D)
10. ¿El alumnado siente que las disputas entre ellos son solucionadas de forma justa y efectiva?			¿Son justas las soluciones? (D)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.2.3.3. Preguntas Indicador A1.3

El indicador A1.3 *los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos*, está constituido por 11 preguntas (anexo 1), el primer análisis estadístico no revela diferencias entre las opiniones de los jueces, el coeficiente de variabilidad de todas las preguntas fluctúa entre 14.9% y 25.8% con lo cual se puede decir que los datos son homogéneos (ver tabla 43), las correlaciones también mostraron relaciones significativas y altas en la mayoría de ellas.

Tabla 43

Media, desviación estándar, coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.1.3. los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos

INDICADOR A1.3				RHO DE SPEARMAN										
PREGUNTAS	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	3.50	.564	16.1	1										
2	3.12	.808	25.8	.481**	1									
3	3.32	.727	21.8	.520**	.370*	1								
4	3.38	.779	23.0	.667**	.393*	.658**	1							
5	3.32	.727	21.8	.586**	.149	.589**	.700**	1						
6	3.33	.777	23.3	.412*	.256	.531**	.658**	.441*	1					
7	3.18	.758	23.8	.530**	.412*	.632**	.709**	.677**	.528**	1				
8	3.65	.544	14.9	.755**	.328	.549**	.666**	.563**	.425*	.364*	1			
9	3.50	.564	16.1	.566**	.389*	.478**	.330	.438**	.356*	.255	.522**	1		
10	3.41	.701	20.5	.483**	.362*	.476**	.679**	.420*	.609**	.656**	.516**	.335	1	
11	3.24	.781	24.10	.363*	.445**	.405*	.507**	.426*	.604**	.709**	.296	.363*	.623**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

El análisis por grupo de jueces corrobora la estabilidad de los datos, se observan algunas pequeñas diferencias en el coeficiente de variación en las preguntas dos, por parte de los docentes y la pregunta cuatro en los profesionales del USAER, alcanzando un porcentaje del 35.4% y 35.3% respectivamente (ver tabla 44).

Tabla 44

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos

INDICADOR A1.3	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
PREGUNTAS									
1. ¿El personal se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro?	3.29	.469	14.2	3.80	.422	11.1	3.50	.564	16.1
2. ¿Es invitado todo el personal a las reuniones del personal?	3.14	.363	11.5	3.10	.994	32.0	3.10	1.10	35.4
3. ¿Hay una amplia participación en las reuniones del personal en la escuela?	3.29	.469	14.2	3.40	.966	28.4	3.30	.823	24.9
4. ¿Se implican todos los docentes en la planificación y la revisión del currículo?	3.36	.497	14.7	3.20	1.13	35.3	3.60	.699	19.4
5. ¿El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el alumnado?	3.21	.579	18.0	3.50	.850	24.2	3.30	.823	24.9
6. ¿Existe trabajo compartido entre profesores en el aula (dos profesores en la misma clase)? *	3.36	.497	14.7	3.11	1.16	27.2	3.50	.707	20.2
7. ¿El personal se siente cómodo para discutir los problemas en su trabajo?	3.14	.535	17.0	3.20	1.03	32.1	3.20	.789	24.6
8. ¿Sabe el personal a quién tiene que acudir con un problema, sea o no urgente?	3.43	.514	14.9	3.90	.316	8.10	3.70	.675	18.2
9. ¿Se motiva al profesorado suplente o temporal para que se involucre activamente en la vida del centro?	3.21	.426	13.2	3.80	.422	11.1	3.60	.699	19.4
10. ¿Se implica a todo el personal en la definición de prioridades para el plan de desarrollo de la escuela?	3.43	.514	14.9	3.50	.850	24.2	3.30	.823	24.9
11. ¿El personal se ha apropiado del plan de desarrollo de la escuela?	3.14	.535	17.0	3.40	.966	28.4	3.20	.919	28.7

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Para comprobar si existían diferencias entre las medias se realizó la prueba ANOVA en la cual solo la pregunta 9 mostró diferencias significativas 0.029. Sin embargo, con la prueba Levène se pueden identificar diferencias en las varianzas de cinco preguntas: 2 ($p \leq .007$), 4 ($p \leq .006$), 6 ($p \leq .003$), 8 ($p \leq .024$) y 11 ($p \leq .006$) (ver tabla 45)

Tabla 45

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de de las preguntas del indicador A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos

PREGUNTAS DEL INDICADOR A1.3	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿El personal se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro?	.054	1.543	2	.771	2.670	.085
2. ¿Es invitado todo el personal a las reuniones del personal?	.007*	.015	2	.008	.011	.989
3. ¿Hay una amplia participación en las reuniones del personal en la escuela?	.111	.084	2	.042	.075	.928
4. ¿Se implican todos los docentes en la planificación y la revisión del currículo?	.006*	.815	2	.408	.658	.525
5. ¿El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el alumnado?	.173	.484	2	.242	.442	.646
6. ¿Existe trabajo compartido entre profesores en el aula (dos profesores en la misma clase)?	.003*	.730	2	.365	.589	.561
7. ¿El personal se siente cómodo para discutir los problemas en su trabajo?	.081	.027	2	.013	.022	.978
8. ¿Sabe el personal a quién tiene que acudir con un problema, sea o no urgente?	.024*	1.336	2	.668	2.457	.102
9. ¿Se motiva al profesorado suplente o temporal para que se involucre activamente en la vida del centro?	.124	2.143	2	1.071	3.974	.029*
10. ¿Se implica a todo el personal en la definición de prioridades para el plan de desarrollo de la escuela?	.157	.207	2	.103	.200	.820
11. ¿El personal se ha apropiado del plan de desarrollo de la escuela?	.006*	.403	2	.202	.317	.731

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para poder tener una análisis más fino de las diferencias se presenta en la tabla 46 las pruebas Scheffé y Tamhane en donde se corrobora que efectivamente existen diferencias entre los jueces en, pero sólo en las preguntas 8 *¿Sabe el personal a quién tiene que acudir con un problema, sea o no urgente?* y 9 *¿Se motiva al profesorado suplente o temporal para que se involucre activamente en la vida del centro?* Dichas diferencias se observan entre los profesionales del CAM y del USAER.

Para medir la consistencia interna de los datos se obtuvo el Alfa de Cronbach en donde el puntaje para todas las preguntas y grupos de jueces fue de 0.902

Tabla 46

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos

PREGUNTAS INDICADOR A1.3	PRUEBA	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿El personal se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro?	Scheffé	CAM	USAER	-.514	.085
			DOCENTE	-.214	.633
		USAER	CAM	.514	.085
			DOCENTE	.300	.468
		DOCENTE	CAM	.214	.633
2. ¿Es invitado todo el personal a las reuniones del personal?	Tamhane	CAM	USAER	-.300	.468
			DOCENTE	.043	.999
		USAER	CAM	.043	.999
			DOCENTE	-.043	.999
		DOCENTE	CAM	.000	1.000
3. ¿Hay una amplia participación en las reuniones del personal en la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.043	.999
			DOCENTE	.000	1.000
		USAER	CAM	.114	.934
			DOCENTE	.100	.956
		DOCENTE	CAM	.014	.999
4. ¿Se implican todos los docentes en la planificación y la revisión del currículo?	Tamhane	CAM	USAER	-.100	.956
			DOCENTE	.100	.993
		USAER	CAM	.157	.970
			DOCENTE	-.243	.739
		DOCENTE	CAM	-.157	.970
5. ¿El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el alumnado?	Scheffé	CAM	USAER	-.400	.735
			DOCENTE	.243	.739
		USAER	CAM	.400	.735
			DOCENTE	-.286	.651
		DOCENTE	CAM	.086	.962
6. ¿Existe trabajo compartido entre profesores en el aula (dos profesores en la misma clase)?	Tamhane	CAM	USAER	-.200	.834
			DOCENTE	.246	.916
		USAER	CAM	-.143	.932
			DOCENTE	-.246	.916
		DOCENTE	CAM	-.389	.786
7. ¿El personal se siente cómodo para discutir los problemas en su trabajo?	Scheffé	CAM	USAER	.143	.932
			DOCENTE	.389	.786
		USAER	CAM	-.057	.985
			DOCENTE	-.057	.985
		DOCENTE	CAM	.057	.985
8. ¿Sabe el personal a quién tiene que acudir con un problema, sea o no urgente?	Tamhane	CAM	USAER	.000	1.000
			DOCENTE	.000	1.000
		USAER	CAM	-.471(*)	.033*
			DOCENTE	-.271	.658
		DOCENTE	CAM	.471(*)	.033
9. ¿Se motiva al profesorado suplente o temporal para que se involucre activamente en la vida del centro?	Scheffé	CAM	USAER	.200	.796
			DOCENTE	.271	.658
		USAER	CAM	-.200	.796
			DOCENTE	-.586(*)	.036*
		DOCENTE	CAM	.386	.216
10. ¿Se implica a todo el personal en la definición de prioridades para el plan de desarrollo de la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.386	.216
			DOCENTE	.200	.693
		USAER	CAM	.586(*)	.036
			DOCENTE	.200	.693
		DOCENTE	CAM	.386	.216
11. ¿El personal se ha apropiado del plan de desarrollo de la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.200	.693
			DOCENTE	-.071	.972
		USAER	CAM	.129	.911
			DOCENTE	.071	.972
		DOCENTE	CAM	.200	.825

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05. CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad

La tabla 47 muestra los 26 comentarios formulados a las once preguntas del indicador A.1.3 *los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos*, de éstos el 50% fueron sugerencias, 38.4% opiniones y un 11.5% comentarios desfavorables.

La pregunta dos fue la que más comentarios tuvo *¿Es invitado todo el personal a las reuniones del personal?*, la mayoría hace referencia a la redacción del mismo y sugieren que se aclare quién es el personal y un juez sugiere una redacción *Existen personas que son excluidas de las reuniones*.

En las preguntas cuatro, cinco y nueve se sugiere el sustituir una palabra por otra, “implicar” por “involucrar”; “modelo” por “ejemplo” y “centro” por “escuela”, respectivamente. La pregunta seis generó opiniones que se pueden considerar aclaratorias con respecto a los profesionales que trabajan en el aula y que vale la pena considerarlas en el análisis final. Un caso similar se puede observar en la pregunta siete en donde un juez sugiere una mejor forma de redacción considerando las características propias del país.

Tabla 47

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.1.3. Grupo	PARTICIPANTES				
	6 CAM	12 CAM	15 USAER	17 USAER	19 USAER
1. ¿El personal se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro?					Puesto en la escuela (S)
2. ¿Es invitado todo el personal a las reuniones del personal?		Si las reuniones del personal no son con el personal, ¿entonces con quien son? (D)			
3. ¿Hay una amplia participación en las reuniones del personal en la escuela?		¿Cómo se mide? (O)			Participación activa (S)
4. ¿Se implican todos los docentes en la planificación y la revisión del currículo?					Cambiar implican por “involucran” (S)
5. ¿El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el alumnado?					Cambiar modelo por “ejemplo” (S)
6. ¿Existe trabajo compartido entre profesores en el aula (dos profesores en la misma clase)? *		Se refiere al docente de grupo más maestro de Educación Física, Artística, taller, Maestro de apoyo USAER (O)	En especial sí maestro de pedagogía y de comunicación o pedagogía y psicología (O)	Con equipo de apoyo psicología, lenguaje (O)	
7. ¿El personal se siente cómodo para discutir los problemas en su trabajo?		Mejor enfocarlo a su participación efectiva en el consejo técnico escolar para atender problemas institucionales (S)			Cambiar discutir por “compartir” (S)
9. ¿Se motiva al profesorado suplente o temporal para que se involucre activamente en la vida del centro?					Cambiar centro por “escuela” (S)
10. ¿Se implica a todo el personal en la definición de prioridades para el plan de desarrollo de la escuela?		Conoce misión/visión institucional (S)			
11. ¿El personal se ha apropiado del plan de desarrollo de la escuela?	No es clara (D)				

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 47 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.1.3. Grupo	PARTICIPANTES				
	21 USAER	22 USAER	23 USAER	26 DOCEN	29 DOCEN
1. ¿El personal se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro?			¿Y la escuela? (O)		
2. ¿Es invitado todo el personal a las reuniones del personal?	Aclarar quién es el personal (S)	Especificar tipo de personal (S)	Hay personas que son excluidas de las reuniones (S)	Depende de quien organiza la indicación y el motivo (O)	
3. ¿Hay una amplia participación en las reuniones del personal en la escuela?			¿Involucran? (S)		
5. ¿El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el alumnado?					¿Contenido, estructura, cómo saberlo? (D)
6. ¿Existe trabajo compartido entre profesores en el aula (dos profesores en la misma clase)? *			¿USAER? (O)		
7. ¿El personal se siente cómodo para discutir los problemas en su trabajo?			Laborales (O)		Hay represión hacia los profesores (O)
9. ¿Se motiva al profesorado suplente o temporal para que se involucre activamente en la vida del centro?	Especificar la institución (S)				
10. ¿Se implica a todo el personal en la definición de prioridades para el plan de desarrollo de la escuela?	Docentes regulares y docentes especiales (O)				

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.2.3.4. Preguntas Indicador A1.4

Las preguntas que forman parte del indicador A1.4 *El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto* son 11, de éstas los primeros análisis estadísticos revelan que existe estabilidad en los datos en virtud de que el coeficiente de variación no es superior al 27.5% y se obtienen correlaciones altas en casi el total de las combinaciones (ver tabla 48).

Tabla 48

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A1.4 *El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto*

INDICADOR A 1.4				RHO DE SPEARMAN										
PREGUNTAS	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	3.56	.561	15.7	1										
2	3.47	.615	17.7	.787**	1									
3	3.15	.857	27.2	.592**	.640**	1								
4	3.03	.834	27.5	.415*	.566**	.821**	1							
5	3.29	.836	25.4	.593**	.764**	.767**	.655**	1						
6	3.32	.638	19.2	.510**	.635**	.466**	.485**	.611**	1					
7	3.32	.684	20.6	.563**	.650**	.586**	.598**	.571**	.671**	1				
8	3.03	.797	26.3	.412*	.512**	.454**	.604**	.505**	.201	.432*	1			
9	3.41	.557	16.3	.656**	.737**	.588**	.496**	.712**	.558**	.612**	.438**	1		
10	3.53	.563	15.9	.724**	.729**	.527**	.484**	.675**	.708**	.751**	.335	.699**	1	
11	3.44	.613	17.8	.687**	.726**	.489**	.469**	.720**	.702**	.861**	.443**	.679**	.892**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Considerando los resultados obtenidos en cada grupo de jueces en relación a las medias, desviación estándar y coeficiente de variabilidad la tabla 49 permite identificar que no existen diferencias y que hay estabilidad en los datos ya que en ningún caso el coeficiente de variabilidad fue superior al 32.2%.

Tabla 49

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto

INDICADOR A1.4	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
PREGUNTAS									
1. ¿El personal se dirige a los estudiantes con respeto, por el nombre por el que desean ser llamados o pronunciando correctamente su nombre?	3.29	.469	14.3	3.90	.316	8.1	3.60	.699	19.4
2. ¿El alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su estatus?	3.14	.535	17.0	3.80	.422	11.1	3.60	.699	19.4
3. ¿Se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela?	2.71	.611	22.5	3.50	1.08	30.9	3.40	.699	20.6
4. ¿Las opiniones del alumnado hacen la diferencia de lo que ocurre en la escuela?	2.57	.646	25.1	3.50	.850	24.3	3.20	.789	24.7
5. ¿Tienen las y los estudiantes foros específicos para discutir sobre aspectos escolares?	2.93	.616	21.0	3.60	.966	26.8	3.50	.850	24.3
6. ¿El alumnado ayuda al personal de la escuela cuando se le pide?	3.07	.267	8.7	3.60	.699	19.4	3.40	.843	24.8
7. ¿Los estudiantes ofrecen ayuda cuando sienten que es necesaria?	3.00	.392	13.1	3.90	.316	8.1	3.20	.919	28.7
8. ¿Existen espacios informales de contacto entre personal y el alumnado?	2.93	.475	16.2	3.20	1.03	32.2	3.00	.943	31.4
9. ¿El personal y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?	3.21	.426	13.3	3.60	.516	14.3	3.50	.707	20.2
10. ¿El alumnado sabe a quién acudir cuando tiene un problema?	3.29	.469	14.3	3.90	.316	8.1	3.50	.707	20.2
11. ¿Están los estudiantes seguros de que se tomarán acciones eficaces para resolver las dificultades?	3.21	.426	13.3	3.90	.316	8.1	3.30	.823	24.9

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Con la intención de verificar la homogeneidad de las varianzas se calculó la prueba de Levène a las 11 preguntas del indicador A1.4, la tabla 50 detalla los resultados obtenidos y como se puede distinguir en siete preguntas se encuentran diferencias significativas. La prueba ANOVA por su parte arroja información sobre diferencias en siete preguntas también, aunque no son las mismas que en la prueba Levène. Las preguntas en las que ambas pruebas fueron significativas son la 1, 7, 10 y 11.

Tabla 50

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de de las preguntas del indicador A1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto

PREGUNTAS INDICADOR A1.4	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿El personal se dirige a los estudiantes con respeto, por el nombre por el que desean ser llamados o pronunciando correctamente su nombre?	.015*	2.225	2	1.113	4.228	.024*
2. ¿El alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su estatus?	.261	2.756	2	1.378	4.398	.021*
3. ¿Se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela?	.298	4.508	2	2.254	3.536	.041*
4. ¿Las opiniones del alumnado hacen la diferencia de lo que ocurre en la escuela?	.685	5.442	2	2.721	4.812	.015*
5. ¿Tienen las y los estudiantes foros específicos para discutir sobre aspectos escolares?	.336	3.230	2	1.615	2.525	.096
6. ¿El alumnado ayuda al personal de la escuela cuando se le pide?	.000*	1.713	2	.856	2.263	.121
7. ¿Los estudiantes ofrecen ayuda cuando sienten que es necesaria?	.000*	4.941	2	2.471	7.294	.003*
8. ¿Existen espacios informales de contacto entre personal y el alumnado?	.010*	.442	2	.221	.334	.719
9. ¿El personal y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?	.039*	.978	2	.489	1.638	.211
10. ¿El alumnado sabe a quién acudir cuando tiene un problema?	.003*	2.213	2	1.107	4.155	.025*
11. ¿Están los estudiantes seguros de que se tomarán acciones eficaces para resolver las dificultades?	.001*	3.025	2	1.513	5.011	.013*

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para comprobar las diferencias encontradas se calcularon las pruebas Scheffé y Tamhane (ver tabla 51), como se puede ver, efectivamente existieron diferencias en las opiniones de los jueces respecto a seis preguntas del indicador A1.4, en todos los casos los grupos de jueces en desacuerdo fueron los profesionales del CAM y los del USAER; las seis preguntas fueron la 1, 2, 4, 7, 10 y 11.

Tabla 51

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto

PREGUNTAS	PRUEBA	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿El personal se dirige a los estudiantes con respeto, por el nombre por el que desean ser llamados o pronunciando correctamente su nombre?	Tamhane	CAM	USAER	-.614(*)	.003*
			DOCENTE	-.314	.553
		USAER	CAM	.614(*)	.003
			DOCENTE	.300	.559
		DOCENTE	CAM	.314	.553
USAER	DOCENTE	-.300	.559		
2. ¿El alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su estatus?	Scheffé	CAM	USAER	-.657(*)	.028*
			DOCENTE	-.457	.160
		USAER	CAM	.657(*)	.028
			DOCENTE	.200	.729
		DOCENTE	CAM	.457	.160
USAER	DOCENTE	-.200	.729		
3. ¿Se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.786	.075
			DOCENTE	-.686	.133
		USAER	CAM	.786	.075
			DOCENTE	.100	.962
		DOCENTE	CAM	.686	.133
USAER	DOCENTE	-.100	.962		
4. ¿Las opiniones del alumnado hacen la diferencia de lo que ocurre en la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.929(*)	.020*
			DOCENTE	-.629	.147
		USAER	CAM	.929(*)	.020
			DOCENTE	.300	.675
		DOCENTE	CAM	.629	.147
USAER	DOCENTE	-.300	.675		
5. ¿Tienen las y los estudiantes foros específicos para discutir sobre aspectos escolares?	Scheffé	CAM	USAER	-.671	.145
			DOCENTE	-.571	.241
		USAER	CAM	.671	.145
			DOCENTE	.100	.962
		DOCENTE	CAM	.571	.241
USAER	DOCENTE	-.100	.962		
6. ¿El alumnado ayuda al personal de la escuela cuando se le pide?	Tamhane	CAM	USAER	-.529	.127
			DOCENTE	-.329	.596
		USAER	CAM	.529	.127
			DOCENTE	.200	.921
		DOCENTE	CAM	.329	.596
USAER	DOCENTE	-.200	.921		
7. ¿Los estudiantes ofrecen ayuda cuando sienten que es necesaria?	Tamhane	CAM	USAER	-.900(*)	.000*
			DOCENTE	-.200	.896
		USAER	CAM	.900(*)	.000
			DOCENTE	.700	.125
		DOCENTE	CAM	.200	.896
USAER	DOCENTE	-.700	.125		
8. ¿Existen espacios informales de contacto entre personal y el alumnado?	Tamhane	CAM	USAER	-.271	.837
			DOCENTE	-.071	.995
		USAER	CAM	.271	.837
			DOCENTE	.200	.959
		DOCENTE	CAM	.071	.995
USAER	DOCENTE	-.200	.959		
9. ¿El personal y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?	Tamhane	CAM	USAER	-.386	.194
			DOCENTE	-.286	.618
		USAER	CAM	.386	.194
			DOCENTE	.100	.979
		DOCENTE	CAM	.286	.618
USAER	DOCENTE	-.100	.979		
10. ¿El alumnado sabe a quién acudir cuando tiene un problema?	Tamhane	CAM	USAER	-.614(*)	.003*
			DOCENTE	-.214	.802
		USAER	CAM	.614(*)	.003
			DOCENTE	.400	.336
		DOCENTE	CAM	.214	.802
USAER	DOCENTE	-.400	.336		
11. ¿Están los estudiantes seguros de que se tomarán acciones eficaces para resolver las dificultades?	Tamhane	CAM	USAER	-.686(*)	.001*
			DOCENTE	-.086	.987
		USAER	CAM	.686(*)	.001
			DOCENTE	.600	.151
		DOCENTE	CAM	.086	.987
USAER	DOCENTE	-.600	.151		

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El coeficiente Alfa de Cronbach fue de 0.928 para las once preguntas y los tres grupos de jueces, el Alfa por grupo fue CAM $\alpha = .886$, USAER $\alpha = .836$ y Docentes $\alpha = .948$

La tabla 52 pormenoriza los quince comentarios que los jueces expresaron con respecto a las once preguntas del indicador A.1.4 el personal de la escuela y el alumnado se trata con respeto. La mayoría de los comentarios (53.3%) fueron opiniones respecto a nueve preguntas, un 26.6% fueron desfavorables y un 20% sugerencias.

Los comentarios desfavorables fueron en las preguntas 4, 7 y 8 en relación a que no se entienden o están confusas. Las sugerencias son respecto a utilizar algunos sinónimos o modificar la redacción como en el caso de la pregunta 4. Las opiniones giran en relación a aspectos específicos a los cuales se podría responder, o comentarios personales.

Tabla 52

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se trata con respeto

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.1.4	PARTICIPANTES			
	11 CAM	12 CAM	17 USAER	18 USAER
2. ¿El alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su estatus?	Emplear sinónimo de status (S)			
3. ¿Se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela				No en todos los casos ya que son alumnos con discapacidad o multidiscapacidad (O)
4. ¿Las opiniones del alumnado hacen la diferencia de lo que ocurre en la escuela?		Son tomadas en cuenta (S)		
8. ¿Existen espacios informales de contacto entre personal y el alumnado?			En el recreo (O)	
9. ¿El personal y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?				

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 52 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se trata con respeto

PREGUNTAS DEL INDICADOR

A.1.4

Grupo	21 USAER	24 USAER	26 DOCEN	29 DOCEN
1. ¿El personal se dirige a los estudiantes con respeto, por el nombre por el que desean ser llamados o pronunciando correctamente su nombre?			No lo hace todo el personal (O)	
2. ¿El alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su estatus?			En ocasiones no es respeto, es miedo (O)	
4. ¿Las opiniones del alumnado hacen la diferencia de lo que ocurre en la escuela?				No se entiende (D)
5. ¿Tienen las y los estudiantes foros específicos para discutir sobre aspectos escolares?			Depende el nivel escolar del cual se trate (O)	
6. ¿El alumnado ayuda al personal de la escuela cuando se le pide?			Depende del nivel y cómo se le pide o indica (O)	
7. ¿Los estudiantes ofrecen ayuda cuando sienten que es necesaria?		Confusa (D)	Depende de qué es “sienten” (O)	
8. ¿Existen espacios informales de contacto entre personal y el alumnado?	No se entiende lo de espacios informales (D)	No entiendo (D)	Depende de la escuela y nivel al que se refiera (O)	
9. ¿El personal y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?	Cambiar centro por “escuela” (S)			

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.2.3.5. Preguntas Indicador A1.5

El indicador A1.5 se refiere a si “*Existe relación entre el personal y las familias*” forma parte de la sección Construir una Comunidad y se compone de 14 preguntas. Los resultados estadísticos que muestra la tabla 53 son la media, desviación estándar coeficiente de variabilidad y correlación de Spearman, en ella se puede apreciar claramente que existe estabilidad y homogeneidad en los datos, todas las medias giran alrededor de 3, el coeficiente de variación se encuentra entre los rangos de 17.7% y 32% y la mayoría de las correlaciones son significativas y muy altas.

Tabla 53

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.

<i>PREG</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>CV</i>	<i>PREG</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>CV</i>
1	3.47	.615	17.7	8	3.26	.751	23.0
2	3.38	.697	20.6	9	3.27	.761	23.3
3	3.32	.727	21.9	10	3.32	.638	19.2
4	3.24	.741	22.9	11	3.47	.615	17.7
5	3.29	.799	24.3	12	3.36	.653	19.4
6	3.03	.969	32.0	13	3.32	.727	21.9
7	3.29	.760	23.1	14	3.24	.751	23.2

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Tabla 53 (Continuación).

Correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa

<i>PREG</i>	<i>RHO DE SPEARMAN</i>						
	1	2	3	4	5	6	7
1	1						
2	.843**	1					
3	.628**	.628**	1				
4	.681**	.667**	.739**	1			
5	.733**	.614**	.660**	.887**	1		
6	.316	.213	.363*	.653**	.657**	1	
7	.695**	.575**	.669**	.781**	.868**	.733**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 53 (Continuación).

Correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa

RHO DE SPEARMAN														
PREG	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
8	3.26	.751	23.0	.715 **	.671 **	.546 **	.722 **	.803 **	.620 **	.894 **	1			
9	3.27	.761	23.3	.656 **	.537**	.524 **	.756 **	.875 **	.681 **	.852 **	.861 **	1		
10	3.32	.638	19.2	.822 **	.689**	.638 **	.794 **	.882 **	.655 **	.934 **	.835 **	.834 **	1	
11	3.47	.615	17.7	.775 **	.752**	.541 **	.598 **	.646 **	.520 **	.787 **	.799 **	.742 **	.822 **	1
12	3.36	.653	19.4	.741 **	.727**	.586 **	.703 **	.667 **	.480 **	.623 **	.629 **	.712 **	.741 **	.760 **
13	3.32	.727	21.9	.716 **	.708**	.693 **	.760 **	.752 **	.612 **	.771 **	.724 **	.754 **	.805 **	.803 **
14	3.24	.751	23.2	.621 **	.663**	.588 **	.697 **	.700 **	.566 **	.712 **	.709 **	.735 **	.747 **	.766 **

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Al comparar los resultados por grupo de jueces (tabla 54) se puede identificar que los profesionales que trabajan en el USAER muestran en las preguntas 5, 6 y 7 ligeras diferencias en sus opiniones, en los datos de los otros profesionales se confirma la estabilidad.

Tabla 54

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias

INDICADOR A1.5	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
PREGUNTAS									
1. ¿Se respetan mutuamente las familias y el personal de la escuela?	3.21	.426	13.3	3.60	.843	23.4	3.70	.483	13.1
2. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la escuela?	3.21	.579	18.0	3.50	.850	24.3	3.50	.707	20.2
3. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y prácticas educativas?	3.14	.663	21.1	3.30	.823	24.9	3.60	.699	19.4
4. ¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de desarrollo de la escuela?	3.07	.616	20.1	3.30	.949	28.8	3.40	.699	20.6
5. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre la escuela?	3.21	.426	13.3	3.30	1.16	35.2	3.40	.843	24.8
6. ¿Se tienen en consideración los miedos que algunas familias tienen de reunirse con los docentes, y se toman medidas para ayudarles a superarlo?	3.07	.730	23.8	2.90	1.28	44.1	3.10	.994	32.1
7. ¿Se ofrecen a las familias una variedad de oportunidades para involucrarse en la escuela (desde apoyar en actividades puntuales, hasta ayudar en el aula)?	3.21	.426	13.3	3.30	1.16	35.2	3.40	.699	20.6
8. ¿Se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos e hijas?	3.14	.535	17.0	3.30	.949	28.8	3.40	.843	24.8
9. ¿Se aprecia de igual manera las contribuciones que las familias pueden hacer a la escuela?	3.15	.376	11.9	3.30	.949	28.8	3.40	.966	28.4
10. ¿El personal de la escuela valora el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos o hijas?	3.14	.363	11.6	3.50	.850	24.3	3.40	.699	20.6
11. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?	3.29	.469	14.3	3.70	.675	18.2	3.50	.707	20.2
12. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?	3.07	.475	15.5	3.78	.667	17.6	3.40	.699	20.6
13. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados en la escuela?	3.14	.535	17.0	3.60	.843	23.4	3.30	.823	24.9
14. ¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se toman en serio en la escuela?	3.07	.475	15.5	3.56	.882	24.8	3.20	.919	28.7

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El análisis de varianzas realizado a través de la prueba de Levène alude diferencias significativas en ocho de las catorce preguntas (ver tabla 55). Por su parte el ANOVA indica que las diferencias en las medias únicamente se observa en la pregunta número 12 “¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?”

Tabla 55

Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias

PREGUNTAS INDICADOR A1.5	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Se respetan mutuamente las familias y el personal de la escuela?	.099	1.613	2	.807	2.303	.117
2. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la escuela?	.245	.672	2	.336	.679	.515
3. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y prácticas educativas?	.443	1.227	2	.613	1.173	.323
4. ¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de desarrollo de la escuela?	.031*	.689	2	.345	.613	.548
5. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre la escuela?	.001*	.202	2	.101	.150	.861
6. ¿Se tienen en consideración los miedos que algunas familias tienen de reunirse con los docentes, y se toman medidas para ayudarles a superarlo?	.004*	.242	2	.121	.122	.886
7. ¿Se ofrecen a las familias una variedad de oportunidades para involucrarse en la escuela (desde apoyar en actividades puntuales, hasta ayudar en el aula)?	.001*	.202	2	.101	.166	.848
8. ¿Se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos e hijas?	.008*	.403	2	.202	.343	.712
9. ¿Se aprecia de igual manera las contribuciones que las familias pueden hacer a la escuela?	.000*	.353	2	.177	.291	.749
10. ¿El personal de la escuela valora el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos o hijas?	.004*	.827	2	.413	1.016	.374
11. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?	.367	1.013	2	.507	1.371	.269
12. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?	.152	2.752	2	1.376	3.793	.034*
13. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados en la escuela?	.123	1.227	2	.613	1.173	.323
14. ¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se toman en serio en la escuela?	.008*	1.310	2	.655	1.173	.323

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para comprobar las diferencias en los datos se calcularon las pruebas Scheffé y Tamhane (ver tabla 56) y se confirma que en la pregunta 12 las diferencias estadísticamente significativas se encuentran entre los profesionales que trabajan en el CAM y los del USAER.

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

El Alfa de Cronbach obtenida en cada grupo de jueces fue: CAM $\alpha = 0.955$, USAER $\alpha = 0.962$ y Docentes $\alpha = 0.967$ y en general para todas las preguntas del indicador A1.5 $\alpha = 0.963$

Tabla 56

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias

PREGUNTAS INDICADOR A1.5	PRUEBA	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Se respetan mutuamente las familias y el personal de la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.386	.304
			DOCENTE	-.486	.157
		USAER	CAM	.386	.304
			DOCENTE	-.100	.931
		DOCENTE	CAM	.486	.157
			USAER	.100	.931
2. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.286	.623
			DOCENTE	-.286	.623
		USAER	CAM	.286	.623
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.286	.623
			USAER	.000	1.000
3. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y prácticas educativas?	Scheffé	CAM	USAER	-.157	.872
			DOCENTE	-.457	.325
		USAER	CAM	.157	.872
			DOCENTE	-.300	.654
		DOCENTE	CAM	.457	.325
			USAER	.300	.654
4. ¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de desarrollo de la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.229	.886
			DOCENTE	-.329	.576
		USAER	CAM	.229	.886
			DOCENTE	-.100	.991
		DOCENTE	CAM	.329	.576
			USAER	.100	.991
5. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.086	.995
			DOCENTE	-.186	.899
		USAER	CAM	.086	.995
			DOCENTE	-.100	.995
		DOCENTE	CAM	.186	.899
			USAER	.100	.995
6. ¿Se tienen en consideración los miedos que algunas familias tienen de reunirse con los docentes, y se toman medidas para ayudarles a superarlo?	Tamhane	CAM	USAER	.171	.976
			DOCENTE	-.029	1.000
		USAER	CAM	-.171	.976
			DOCENTE	-.200	.974
		DOCENTE	CAM	.029	1.000
			USAER	.200	.974
7. ¿Se ofrecen a las familias una variedad de oportunidades para involucrarse en la escuela (desde apoyar en actividades puntuales, hasta ayudar en el aula)?	Tamhane	CAM	USAER	-.086	.995
			DOCENTE	-.186	.849
		USAER	CAM	.086	.995
			DOCENTE	-.100	.994
		DOCENTE	CAM	.186	.849
			USAER	.100	.994

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 56 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias

<i>PREGUNTAS INDICADOR A1.5</i>	<i>PRUEBA</i>	<i>(I) Grupo</i>	<i>(J) Grupo</i>	<i>Diferencia de medias (I-J)</i>	<i>Sig.</i>
8. ¿Se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos e hijas?	Tamhane	CAM	USAER	-.257	.794
			DOCENTE	.157	.955
		USAER	CAM	-.100	.993
			DOCENTE	.257	.794
9. ¿Se aprecia de igual manera las contribuciones que las familias pueden hacer a la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.146	.959
			DOCENTE	-.246	.844
		USAER	CAM	.146	.959
			DOCENTE	-.100	.994
10. ¿El personal de la escuela valora el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos o hijas?	Tamhane	CAM	USAER	-.357	.555
			DOCENTE	-.257	.667
		USAER	CAM	.357	.555
			DOCENTE	.100	.989
11. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?	Scheffé	CAM	USAER	-.414	.273
			DOCENTE	-.214	.699
		USAER	CAM	.414	.273
			DOCENTE	.200	.765
12. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?	Scheffé	CAM	USAER	-.706*	.035*
			DOCENTE	-.329	.430
		USAER	CAM	.706*	.035
			DOCENTE	.378	.405
13. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados en la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.457	.325
			DOCENTE	-.157	.872
		USAER	CAM	.457	.325
			DOCENTE	.300	.654
14. ¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se toman en serie en la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.484	.404
			DOCENTE	-.129	.971
		USAER	CAM	.484	.404
			DOCENTE	.356	.786
		DOCENTE	CAM	.129	.971
			USAER	-.356	.786

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Las preguntas del indicador A.1.5. *Existe relación entre el personal y las familias* son 14, de éstas en 8 de ellas se emitió al menos un comentario; el 52.3% fueron desfavorables y las sugerencias y opiniones alcanzaron un 23.8% cada una.

La tabla 57 muestra todos los comentarios, destacan los de la pregunta número 8 *¿se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos?*, en la cual mencionan que no es clara, y que no se entiende la parte que dice “variedad de ocasiones”, pero no sugieren algo; caso contrario de la pregunta 4 *¿las familias están al tanto de las prioridades del plan de desarrollo de la escuela?* en donde explícitamente mencionan sustituir la palabra “desarrollo” por “trabajo” o por “plan escolar” además de sugerir que se pregunte si lo conocen o participan en su elaboración.

En las preguntas 9, 10 y 11 se cuestionan algunas de las palabras empleadas en la redacción de la pregunta, aunque es generalmente un solo juez.

Tabla 57

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.1.5	PARTICIPANTES				
	2 CAM	11 CAM	12 CAM	17 USAER	21 USAER
2. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la escuela?					Agregar docentes regulares y especiales (S)
3. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y prácticas educativas?				Existen dos grupos de padres APF y consejo de participación social (O)	
4. ¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de desarrollo de la escuela?	Cambiar desarrollo de la escuela por "trabajo" (S)	Preguntar si lo conocen o participan en su elaboración (S)	Participación en el plan escolar (S)		
5. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre la escuela?				Los de mesa directiva y consejo de participación social (O)	
6. ¿Se tienen en consideración los miedos que algunas familias tienen de reunirse con los docentes, y se toman medidas para ayudarles a superarlo?			¿Y los miedos? (O)		
8. ¿Se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos e hijas?	No se entiende lo de "variedad de ocasiones" (D)			Generalmente con trabajo social y psicología (O)	No queda claro lo de "variedad de ocasiones" (D)
9. ¿Se aprecia de igual manera las contribuciones que las familias pueden hacer a la escuela?		Se aprecia de igual manera ¿a qué? (D)			
11. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?				Con reuniones de padres en los grupos (O)	

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 57 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.5.
Existe relación entre el personal y las familias

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.1.5.	PARTICIPANTES				
	Grupo	22 USAER	24 USAER	26 DOCEN Todas las familias, es muy relativo (D)	29 DOCEN
2. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la escuela?					
3. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y prácticas educativas?		Cambiar políticas y prácticas por “normas y formas” (S)			
6. ¿Se tienen en consideración los miedos que algunas familias tienen de reunirse con los docentes, y se toman medidas para ayudarles a superarlo?					¿Familias? ¿Docentes? (D)
8. ¿Se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos e hijas?					No se entiende (D)
9. ¿Se aprecia de igual manera las contribuciones que las familias pueden hacer a la escuela?					¿Quién aprecia? (D)
11. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?					¿Docentes, intendencia? (D)
12. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?			¿Cómo evaluar si tienen claro? (D)		
13. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados en la escuela?					¿Todas? (D)
14. ¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se toman en serie en la escuela?					¿Todas? (D)

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.2.3.6. Preguntas Indicador A1.6

Doce preguntas representan al indicador A1.6 el cual dice “*El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos*”. Las opiniones de los jueces, en el primer análisis, se advierten estables y homogéneas, en la tabla 58 se aprecia que las medias se encuentran alrededor de 3 y el coeficiente de variación no sobrepasa el 30%. Las correlaciones son significativamente muy altas.

Tabla 58

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.1.6.El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos

INDI A1.6				RHO DE SPEARMAN											
PREG	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	3.33	.736	22.1	1											
2	3.33	.692	20.8	.840**	1										
3	3.18	.808	25.4	.827**	.710**	1									
4	3.18	.808	25.4	.890**	.764**	.926**	1								
5	3.12	.893	28.6	.749**	.761**	.542**	.653**	1							
6	3.12	.820	26.3	.717**	.805**	.562**	.642**	.868**	1						
7	3.19	.821	25.7	.724**	.824**	.627**	.669**	.767**	.810**	1					
8	2.84	.847	29.8	.542**	.586**	.391*	.516**	.632**	.583**	.715**	1				
9	3.06	.801	26.2	.672**	.516**	.688**	.748**	.549**	.569**	.606**	.605**	1			
10	3.00	.916	30.5	.616**	.559**	.695**	.698**	.559**	.625**	.794**	.470**	.696**	1		
11	3.28	.772	23.5	.627**	.578**	.443*	.509**	.626**	.651**	.815**	.568**	.489**	.697**	1	
12	3.09	.856	27.7	.678**	.512**	.604**	.670**	.607**	.542**	.691**	.546**	.593**	.738**	.668**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

El grupo en el que se identifican mayores diferencias en las opiniones de los jueces es el de los profesionales del USAER, en éste se pueden observar mayores coeficientes de variación superiores al 33%, en total nueve preguntas (ver tabla 59) y los docentes, sólo en la preguntas cinco el coeficiente de variación fue superior a 33%.

Tabla 59

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.1.6.El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos

INDICADOR A1.6	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
PREGUNTAS									
1. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar se conocen mutuamente?	3.14	.535	17.0	3.44	1.01	29.4	3.50	.707	20.2
2. ¿El personal conoce los roles, funciones y responsabilidades del Consejo Escolar?	3.14	.363	11.6	3.44	1.01	29.4	3.50	.707	20.2
3. ¿Se invita a los miembros del Consejo Escolar para que contribuyan al trabajo de la escuela en cualquier momento?	3.21	.426	13.3	3.00	1.22	40.7	3.30	.823	24.9
4. ¿Se valora las capacidades y el conocimiento de los miembros del Consejo Escolar?	3.07	.616	20.1	3.22	1.09	33.9	3.30	.823	24.9
5. ¿La composición del Consejo Escolar refleja los diferentes grupos presentes en la escuela, por ejemplo en cuanto a etnias?	3.00	.555	18.5	3.33	1.11	33.3	3.10	1.10	35.5
6. ¿Cada miembro del Consejo Escolar representa al colectivo al que pertenece, consultándole e informándole de la toma de decisiones?	2.93	.475	16.2	3.22	1.09	33.9	3.30	.949	28.8
7. ¿Se informa exhaustivamente a los miembros del Consejo Escolar sobre las políticas del centro?	2.93	.616	21.0	3.38	1.06	31.4	3.40	.843	24.8
8. ¿Los miembros del Consejo Escolar y el personal están de acuerdo respecto a las contribuciones que pueden hacer los miembros del Consejo Escolar en la escuela?	2.71	.726	26.8	2.75	1.03	37.5	3.10	.876	28.3
9. ¿Los miembros del Consejo Escolar sienten que sus contribuciones son valoradas, independientemente de su status?	3.14	.535	17.0	2.75	1.03	37.5	3.20	.919	28.7
10. ¿Los miembros del Consejo Escolar comparten oportunidades de formación con el personal de la escuela?	2.93	.616	21.0	2.75	1.28	46.5	3.30	.949	28.8
11. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten el enfoque sobre el alumnado que presenta "necesidades educativas especiales"?	3.14	.535	17.0	3.25	1.16	35.7	3.50	.707	20.2
12. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten su punto de vista sobre la identificación del alumnado que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionárseles apoyo?	3.00	.679	22.6	3.00	1.30	43.3	3.30	.675	20.5

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La prueba Levène muestra diferencias significativas en ocho de las 12 preguntas (ver tabla 60). El ANOVA en ninguna pregunta fue significativa es decir que no existen diferencias en las medias, ni en las opiniones de los jueces.

Tabla 60

Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador A.1.6.El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos

PREGUNTAS DEL INDICADOR A1.6	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar se conocen mutuamente?	.148	.897	2	.448	.818	.451
2. ¿El personal conoce los roles, funciones y responsabilidades del Consejo Escolar?	.019*	.897	2	.448	.932	.405
3. ¿Se invita a los miembros del Consejo Escolar para que contribuyan al trabajo de la escuela en cualquier momento?	.029*	.452	2	.226	.331	.721
4. ¿Se valora las capacidades y el conocimiento de los miembros del Consejo Escolar?	.072	.325	2	.162	.237	.791
5. ¿La composición del Consejo Escolar refleja los diferentes grupos presentes en la escuela, por ejemplo en cuanto a etnias?	.011*	.615	2	.308	.371	.693
6. ¿Cada miembro del Consejo Escolar representa al colectivo al que pertenece, consultándole e informándole de la toma de decisiones?	.003*	.931	2	.466	.678	.515
7. ¿Se informa exhaustivamente a los miembros del Consejo Escolar sobre las políticas del centro?	.147	1.671	2	.836	1.262	.298
8. ¿Los miembros del Consejo Escolar y el personal están de acuerdo respecto a las contribuciones que pueden hacer los miembros del Consejo Escolar en la escuela?	.580	.962	2	.481	.656	.526
9. ¿Los miembros del Consejo Escolar sienten que sus contribuciones son valoradas, independientemente de su status?	.025*	1.061	2	.530	.817	.451
10. ¿Los miembros del Consejo Escolar comparten oportunidades de formación con el personal de la escuela?	.007*	1.471	2	.736	.870	.430
11. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten el enfoque sobre el alumnado que presenta "necesidades educativas especiales"?	.018*	.754	2	.377	.618	.546
12. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten su punto de vista sobre la identificación del alumnado que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionárseles apoyo?	.069*	.619	2	.309	.406	.670

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Las pruebas Sheffé y Tamhane (ver tabla 61) demuestran que no existen diferencias en las opiniones de los jueces respecto a las 12 preguntas del indicador A1.6. El Alfa de Cronbach lo confirma $\alpha = 0.960$

Tabla 61

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.1.6.El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos

<i>PREGUNTAS INDICADORES A1.6</i>	<i>PRUEBA</i>	<i>(I) Grupo</i>	<i>(J) Grupo</i>	<i>Diferencia de medias (I-J)</i>	<i>Sig.</i>
1. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar se conocen mutuamente?	Scheffé	CAM	USAER	-.302	.639
			DOCENTE	-.357	.515
		USAER	CAM	.302	.639
			DOCENTE	-.056	.987
			DOCENTE	.357	.515
2. ¿El personal conoce los roles, funciones y responsabilidades del Consejo Escolar?	Tamhane	CAM	USAER	-.302	.797
			DOCENTE	-.357	.424
		USAER	CAM	.302	.797
			DOCENTE	-.056	.999
			DOCENTE	.357	.424
3. ¿Se invita a los miembros del Consejo Escolar para que contribuyan al trabajo de la escuela en cualquier momento?	Tamhane	CAM	USAER	.214	.947
			DOCENTE	-.086	.987
		USAER	CAM	-.214	.947
			DOCENTE	-.300	.906
			DOCENTE	.086	.987
4. ¿Se valora las capacidades y el conocimiento de los miembros del Consejo Escolar?	Scheffé	CAM	USAER	-.151	.913
			DOCENTE	-.229	.802
		USAER	CAM	.151	.913
			DOCENTE	-.078	.979
			DOCENTE	.229	.802
5. ¿La composición del Consejo Escolar refleja los diferentes grupos presentes en la escuela, por ejemplo en cuanto a etnias?	Tamhane	CAM	USAER	-.333	.809
			DOCENTE	-.100	.991
		USAER	CAM	.333	.809
			DOCENTE	.233	.958
			DOCENTE	.100	.991
6. ¿Cada miembro del Consejo Escolar representa al colectivo al que pertenece, consultándole e informándole de la toma de decisiones?	Tamhane	CAM	USAER	-.294	.846
			DOCENTE	-.371	.620
		USAER	CAM	.294	.846
			DOCENTE	-.078	.998
			DOCENTE	.371	.620
7. ¿Se informa exhaustivamente a los miembros del Consejo Escolar sobre las políticas del centro?	Scheffé	CAM	USAER	-.446	.474
			DOCENTE	-.471	.388
		USAER	CAM	.446	.474
			DOCENTE	-.025	.998
			DOCENTE	.471	.388
8. ¿Los miembros del Consejo Escolar y el personal están de acuerdo respecto a las contribuciones que pueden hacer los miembros del Consejo Escolar en la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.036	.996
			DOCENTE	-.386	.560
		USAER	CAM	.036	.996
			DOCENTE	-.350	.693
			DOCENTE	.386	.560
		DOCENTE	CAM	.350	.693
			USAER	.350	.693

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 61 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.1.6.El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos

PREGUNTAS INDICADORES A1.6	PRUEBA	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
9. ¿Los miembros del Consejo Escolar sienten que sus contribuciones son valoradas, independientemente de su status?	Tamhane	CAM	USAER	.393	.716
			DOCENTE	-.057	.997
		USAER	CAM	-.393	.716
			DOCENTE	-.450	.727
			CAM	.057	.997
10. ¿Los miembros del Consejo Escolar comparten oportunidades de formación con el personal de la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	.179	.978
			DOCENTE	-.371	.651
		USAER	CAM	-.179	.978
			DOCENTE	-.550	.700
			CAM	.371	.651
11. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten el enfoque sobre el alumnado que presenta "necesidades educativas especiales"?	Tamhane	CAM	USAER	-.107	.993
			DOCENTE	-.357	.482
		USAER	CAM	.107	.993
			DOCENTE	-.250	.938
			CAM	.357	.482
12. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten su punto de vista sobre la identificación del alumnado que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionárseles apoyo?	Scheffé	CAM	USAER	.000	1.000
			DOCENTE	-.300	.711
		USAER	CAM	.000	1.000
			DOCENTE	-.300	.771
			CAM	.300	.711
		DOCENTE	USAER	.300	.771

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

En nueve preguntas de las 12 que contiene el indicador se expresaron comentarios por parte de los jueces, en este caso el 62.5% de ellos fueron desfavorables, 20.8% opiniones y un 16.6% sugerencias.

La pregunta en la cual existieron más comentarios desfavorables fue la 8 ¿Los miembros del Consejo Escolar y el personal están de acuerdo respecto a las contribuciones que pueden hacer los miembros del Consejo Escolar en la escuela? principalmente señalando que no se entiende, es confusa, muy amplia, problemas de redacción y algunos sugieren que se cambie de lugar o que se aclare a qué se refiere con “consejo escolar” (ver tabla 62).

Adicionalmente, en las preguntas, 6, 7, y 10 algún juez considera que no se entienden, en la 11 se cuestiona en relación a que es lo mismo el personal y el consejo escolar, es decir que los primeros forman al segundo. En la pregunta 12 se manifiesta una duda y un comentario respecto a no involucrar los comités en aspectos curriculares, por lo que se hace evidente que la pregunta no es clara ya que no se refiere a ese tema.

Tabla 62

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.1.6 Grupo	PARTICIPANTES				
	2 CAM	11 CAM	12 CAM	17 USAER	19 USAER
1. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar se conocen mutuamente?			Comité de participación social, sociedad de padres de familia (S)		
3. ¿Se invita a los miembros del Consejo Escolar para que contribuyan al trabajo de la escuela en cualquier momento?			Los comités tienen trabajo específico (O)		
4. ¿Se valora las capacidades y el conocimiento de los miembros del Consejo Escolar?			¿De qué manera? (D)		
6. ¿Cada miembro del Consejo Escolar representa al colectivo al que pertenece, consultándole e informándole de la toma de decisiones?	No se entiende (D)			Los padres presentan ausencia a las reuniones (O)	
7. ¿Se informa exhaustivamente a los miembros del Consejo Escolar sobre las políticas del centro?	No se entiende “políticas del centro” (D)				
8. ¿Los miembros del Consejo Escolar y el personal están de acuerdo respecto a las contribuciones que pueden hacer los miembros del Consejo Escolar en la escuela?	No se entiende (D)	Definir consejo escolar (D)	Se refiere a las cuotas de aportación (O)		Redacción (D)
10. ¿Los miembros del Consejo Escolar comparten oportunidades de formación con el personal de la escuela?	No se entiende (D)		Eso nunca sucede, no es operativo (O)		
11. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten el enfoque sobre el alumnado que presenta “necesidades educativas especiales”?	No es lo mismo el consejo y el personal (D)				
12. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten su punto de vista sobre la identificación del alumnado que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionárseles apoyo?	Duda (D)		No se recomienda que los comités mezclen su labor con aspectos curriculares (O)		

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 62 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.1.6	PARTICIPANTES			
	22 USAER	23 USAER	26 DOCEN	29 DOCEN ¿Por quién? (D)
Grupo				
4. ¿Se valora las capacidades y el conocimiento de los miembros del Consejo Escolar?				
5. ¿La composición del Consejo Escolar refleja los diferentes grupos presentes en la escuela, por ejemplo en cuanto a etnias?		Checar el concepto (S)		No es apropiada en nuestro contexto (D)
8. ¿Los miembros del Consejo Escolar y el personal están de acuerdo respecto a las contribuciones que pueden hacer los miembros del Consejo Escolar en la escuela?	Es confusa y muy amplia (D)	La cambiaria debajo de la pregunta 2 (S)	Confusa (D)	No se entiende (D)
9. ¿Los miembros del Consejo Escolar sienten que sus contribuciones son valoradas, independientemente de su status?		Formato y confusa (D)		
11. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten el enfoque sobre el alumnado que presenta “necesidades educativas especiales”?		No entrecomillar NEE (S)		

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.2.3.7. Preguntas Indicador A1.7

El último indicador de la sección Construir una Comunidad es el A1.7 *Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela*, se forma de ocho preguntas (ver tabla 63). El primer análisis estadístico muestra que los datos son homogéneos y las medias se encuentran cercanas al 3, el coeficiente de variación no es superior en ningún caso a 30.7% y las correlaciones fueron significativas y altas.

Tabla 63

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.

PREGUNTAS DEL INDICADOR A1.7	RHO DE SPEARMAN										
	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8
1. ¿El centro involucra en sus actividades a las distintas instituciones de su localidad (asociaciones, ayuntamientos, consejos de colaboración ciudadana colectivos, ONG, ...)	3.03	.810	26.7	1							
2. ¿Está implicada la escuela en actividades que realizan las instituciones de la localidad?	3.18	.769	24.2	.866**	1						
3. ¿Los miembros de las instituciones de la localidad comparten recursos con el personal y el alumnado, tales como la biblioteca, aulas, computadoras.....?	3.09	.765	24.8	.791**	.815**	1					
4. ¿Las instituciones de la localidad participan de igual manera en la escuela, independientemente de su clase social, su religión y su raza?	3.06	.899	29.4	.866**	.721**	.776**	1				
5. ¿Se consideran todas las áreas de las instituciones de la localidad como un recurso para el centro?	3.09	.843	27.3	.799**	.719**	.674**	.833**	1			
6. ¿El personal se preocupa por conocer las opiniones de los miembros de la localidad sobre la escuela?	3.09	.843	27.3	.583**	.657**	.451**	.635**	.757**	1		
7. ¿Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la localidad afectan las políticas del centro?	2.79	.857	30.7	.544**	.574**	.521**	.601**	.672**	.827**	1	
8. ¿Tienen las instituciones de la localidad una opinión positiva sobre la escuela?	3.21	.696	21.7	.718**	.655**	.731**	.721**	.641**	.495**	.558**	1

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Al igual que los últimos dos indicadores, los profesionales en donde el coeficiente de variación fue superior al 33% fueron aquellos que trabajaban en el USAER, en este caso fueron cinco en preguntas de las ocho (ver tabla 64). Las medias del grupo de los profesionales del CAM llama la atención en términos de que aquí se observa que existen cinco preguntas en las cuales no se alcanza el valor de 3, es decir que sus respuestas estuvieron entre de acuerdo (3) y desacuerdo (2).

Tabla 64

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela

SECCIÓN A1.7	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
INDICADORES									
1. ¿El centro involucra en sus actividades a las distintas instituciones de su localidad (asociaciones, ayuntamientos, consejos de colaboración ciudadana colectivos, ONG, ...)	2.86	.663	23.2	3.22	1.09	33.9	3.10	.738	23.8
2. ¿Está implicada la escuela en actividades que realizan las instituciones de la localidad?	2.93	.616	21.0	3.33	1.00	30.0	3.40	.699	20.6
3. ¿Los miembros de las instituciones de la localidad comparten recursos con el personal y el alumnado, tales como la biblioteca, aulas, computadoras.....?	2.79	.579	20.8	3.33	1.00	30.0	3.30	.675	20.5
4. ¿Las instituciones de la localidad participan de igual manera en la escuela, independientemente de su clase social, su religión y su raza?	2.86	.663	23.2	3.22	1.30	40.4	3.20	.789	24.7
5. ¿Se consideran todas las áreas de las instituciones de la localidad como un recurso para el centro?	3.00	.555	18.5	3.11	1.26	40.5	3.20	.789	24.7
6. ¿El personal se preocupa por conocer las opiniones de los miembros de la localidad sobre la escuela?	3.07	.475	15.5	2.89	1.26	43.6	3.30	.823	24.9
7. ¿Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la localidad afectan las políticas del centro?	2.71	.726	26.8	2.67	1.11	41.6	3.00	.816	27.2
8. ¿Tienen las instituciones de la localidad una opinión positiva sobre la escuela?	3.14	.535	17.0	3.33	1.00	30.0	3.20	.632	19.8

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El análisis de las varianzas indica con la prueba Levene, que fueron significativas en las preguntas cinco y seis $p \leq 0.015$ y $p \leq 0.002$ respectivamente (ver tabla 65). El ANOVA no fue significativo en ninguna pregunta por lo que se puede decir que no existen diferencias en las opiniones de los jueces.

Tabla 65

Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador A1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela

PREGUNTAS DEL INDICADOR A1.7	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿El centro involucra en sus actividades a las distintas instituciones de su localidad (asociaciones, ayuntamientos, consejos de colaboración ciudadana colectivos, ONG, ...)	.125	.800	2	.400	.595	.558
2. ¿Está implicada la escuela en actividades que realizan las instituciones de la localidad?	.093	1.581	2	.790	1.368	.270
3. ¿Los miembros de las instituciones de la localidad comparten recursos con el personal y el alumnado, tales como la biblioteca, aulas, computadoras....?	.299	2.270	2	1.135	2.069	.144
4. ¿Las instituciones de la localidad participan de igual manera en la escuela, independientemente de su clase social, su religión y su raza?	.053	1.009	2	.504	.609	.551
5. ¿Se consideran todas las áreas de las instituciones de la localidad como un recurso para el centro?	.015*	.238	2	.119	.159	.854
6. ¿El personal se preocupa por conocer las opiniones de los miembros de la localidad sobre la escuela?	.002*	.810	2	.405	.554	.580
7. ¿Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la localidad afectan las políticas del centro?	.336	.658	2	.329	.432	.653
8. ¿Tienen las instituciones de la localidad una opinión positiva sobre la escuela?	.171	.201	2	.100	.197	.822

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Las pruebas Scheffé y Tamhane confirman que no existen diferencias en las opiniones de los jueces en ninguno de los grupos evaluados (ver tabla 66).

El Alfa de Cronbach obtenida en cada grupo de jueces fue: CAM $\alpha = 0.882$, USAER $\alpha = 0.972$ y Docentes $\alpha = 0.946$ y en general para todas las preguntas del indicador A1.5 $\alpha = 0.948$

Tabla 66

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela

		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿El centro involucra en sus actividades a las distintas instituciones de su localidad (asociaciones, ayuntamientos, consejos de colaboración ciudadana colectivos, ONG, ...)	Scheffé	CAM	USAER	-.365	.587
			DOCENTE	-.243	.776
		USAER	CAM	.365	.587
			DOCENTE	.122	.949
2. ¿Está implicada la escuela en actividades que realizan las instituciones de la localidad?	Scheffé	CAM	USAER	-.405	.469
			DOCENTE	-.471	.339
		USAER	CAM	.405	.469
			DOCENTE	-.067	.982
3. ¿Los miembros de las instituciones de la localidad comparten recursos con el personal y el alumnado, tales como la biblioteca, aulas, computadoras,?	Scheffé	CAM	USAER	-.548	.240
			DOCENTE	-.514	.261
		USAER	CAM	.548	.240
			DOCENTE	.033	.995
4. ¿Las instituciones de la localidad participan de igual manera en la escuela, independientemente de su clase social, su religión y su raza?	Scheffé	CAM	USAER	-.365	.648
			DOCENTE	-.343	.665
		USAER	CAM	.365	.648
			DOCENTE	.022	.999
5. ¿Se consideran todas las áreas de las instituciones de la localidad como un recurso para el centro?	Tamhane	CAM	USAER	-.111	.993
			DOCENTE	-.200	.876
		USAER	CAM	.111	.993
			DOCENTE	-.089	.997
6. ¿El personal se preocupa por conocer las opiniones de los miembros de la localidad sobre la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	.183	.970
			DOCENTE	-.229	.828
		USAER	CAM	-.183	.970
			DOCENTE	-.411	.807
7. ¿Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la localidad afectan las políticas del centro?	Scheffé	CAM	USAER	.411	.807
			DOCENTE	.286	.734
		USAER	CAM	-.048	.992
			DOCENTE	-.333	.711
8. ¿Tienen las instituciones de la localidad una opinión positiva sobre la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	.286	.734
			DOCENTE	.333	.711
		USAER	DOCENTE	-.190	.824
			DOCENTE	-.057	.982
		USAER	CAM	.190	.824
			DOCENTE	.133	.921
		DOCENTE	CAM	.057	.982
			USAER	-.133	.921

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

De las 8 preguntas que forman el indicador A.1.7. *Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela*, en siete se expresaron algún comentario, principalmente fueron sugerencias 46.1%, opiniones 30.7% y un 20% de comentarios desfavorables. En las preguntas 1 se sugiere sustituir una palabra por otra “invitar” por “involucrar”; en la pregunta 7 *¿Los puntos de vista de los miembros de las instituciones*

de la localidad afectan las políticas del centro? las sugerencias son en relación a cambiar “políticas” por “misión del proyecto escolar”, otro juez propone remplazar “afectan” por “tomadas en cuenta” y uno más no la considera clara (ver tabla 67).

La pregunta 8 es la que mayor número de comentarios obtuvo, éstos fueron opiniones respecto a que sólo se llevan a cabo las acciones con algunas de las instituciones y se plantea cambiar “tienen” por “se percibe si”

Tabla 67.

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en las escuelas

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.1.7	PARTICIPANTES						
	2 CAM	6 CAM	15 USAER	12 USAER	22 USAER	24 USAER	26 DOCEN
1. ¿El centro involucra en sus actividades a las distintas instituciones de su localidad (asociaciones, ayuntamientos)				Invita, no involucra (S)			
3. ¿Los miembros de las instituciones de la localidad comparten recursos con el personal y el alumnado, tales como la biblioteca, aulas, computador?	No se entiende (D)						Solo parcialmente (O)
5. ¿Se consideran todas las áreas de las instituciones de la localidad como un recurso para el centro?				Escuela por cenrto (S)			
6. ¿El personal se preocupa por conocer las opiniones de los miembros de la localidad sobre la escuela?				¿Qué personal y para qué? (D)			
7. ¿Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la localidad afectan las políticas del centro?	Cambiar políticas por misión del proyecto escolar (S)	No es clara (D)		No afectan, son tomadas en cuenta (S)			
8. ¿Tienen las instituciones de la localidad una opinión positiva sobre la escuela?			Sólo en algunos como el ayuntamiento, protección civil y seguro social (O)		Cambiar tienen por “se percibe si” (S)	Pregunta sesgada en su respuesta (O)	Depende de la institución (O)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.2.3.8. Preguntas Indicador A2.1

A partir de este momento se inicia la descripción de los resultados obtenidos en las preguntas que forman los siete indicadores de la segunda sección de la dimensión A *Crear Culturas Inclusivas*.

Recordemos que la segunda sección se llama *Establecer Valores Inclusivos (A2)*, el primero de sus indicadores A2.1 es *Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado* y tiene 13 preguntas.

El análisis estadístico en relación con la media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación se presenta en la tabla 68, la cual muestra estabilidad y homogeneidad en los resultados, ningún valor del coeficiente de variación es superior al 28% y se puede apreciar que las correlaciones fueron la mayoría significativas y fluctuando entre relaciones medias y muy altas.

Tabla 68

Media, desviación estándar, coeficiente de variación de las preguntas del indicador A2.1 Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado

<i>PREGUNTAS</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>CV</i>
1. ¿Todo el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que consiga sus mayores logros?	3.44	.613	17.8
2. ¿Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje?	3.50	.564	16.1
3. ¿Se trata a todo el alumnado como si sus logros no tuvieran ningún tope?	3.21	.687	21.4
4. ¿Se hace consciente al alumnado de que su éxito depende de su esfuerzo?	3.41	.609	17.8
5. ¿Se valora el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades, en vez de en comparación con el logro de los demás?	3.38	.604	17.8
6. ¿El personal de la escuela evita tener una visión de que los estudiantes tienen una capacidad fija basándose en sus logros del momento?	3.21	.770	23.9
7. ¿Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros?	3.38	.652	19.2
8. ¿Se motiva a todo el alumnado a que aprecie los logros de los demás?	3.44	.613	17.8
9. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje o con discapacidad?	3.44	.660	19.1
10. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?	3.12	.880	28.2
11. ¿El profesorado evita relacionar el logro potencial de un estudiante con los de un hermano o hermana o de otro estudiante?	3.36	.653	19.4
12. ¿Intenta el personal contrarrestar las opiniones negativas hacia los estudiantes más motivados y con altos logros?	3.35	.646	19.2
13. ¿Se ayuda al alumnado a que tenga metas de aprendizaje y no resultados?	3.24	.741	22.8

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Tabla 68 (Continuación)

Correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A2.1 Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado

PREG	RHO DE SPEARMAN													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1	1													
2	.779 **	1												
3	.683 **	.608 **	1											
4	.824 **	.891 **	.590 **	1										
5	.625 **	.848 **	.772 **	.754 **	1									
6	.697 **	.675 **	.661 **	.656 **	.603 **	1								
7	.668 **	.787 **	.433 *	.891 **	.654 **	.466 **	1							
8	.669 **	.938 **	.529 **	.824 **	.777 **	.558 **	.847 **	1						
9	.623 **	.878 **	.648 **	.773 **	.824 **	.471 **	.704 **	.845 **	1					
10	.236	.284	.379 *	.350 *	.432 *	.478 **	.348 *	.222	.282	1				
11	.506 **	.680 **	.622 **	.687 **	.790 **	.505 **	.590 **	.619 **	.731 **	.629 **	1			
12	.715 **	.784 **	.793 **	.787 **	.794 **	.545 **	.687 **	.715 **	.818 **	.221	.722 **	1		
13	.557 **	.694 **	.523 **	.739 **	.680 **	.547 **	.671 **	.650 **	.700 **	.503 **	.582 **	.668 **	1	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La tabla 69 exhibe los resultados obtenido por grupo de jueces, en ella se confirman los datos anteriores aunque en los docentes se observa un valor del coeficiente de variación de 44.1% en la pregunta 10 ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al rechazo? lo que sugiere diferencias en las opiniones de los jueces.

Tabla 69

Media, desviación estándar y coeficiente de variación por grupo de las preguntas del indicador A2.1 Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado

INDICADOR A2.1	CAM			USAER			DOCENTES			
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV	
PREGUNTAS										
1. ¿Todo el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que consiga sus mayores logros?	3.14	.363	11.5	3.80	.422	11.1	3.50	.850	24.2	
2. ¿Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje?	3.14	.363	11.5	3.80	.422	11.1	3.70	.675	18.2	
3. ¿Se trata a todo el alumnado como si sus logros no tuvieran ningún tope?	3.00	.555	18.5	3.50	.707	20.2	3.20	.789	24.6	
4. ¿Se hace consciente al alumnado de que su éxito depende de su esfuerzo?	3.07	.475	15.4	3.80	.422	11.1	3.50	.707	20.2	
5. ¿Se valora el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades, en vez de en comparación con el logro de los demás?	3.07	.475	15.4	3.70	.483	13.0	3.50	.707	20.2	
6. ¿El personal de la escuela evita tener una visión de que los estudiantes tienen una capacidad fija basándose en sus logros del momento?	2.79	.699	25.0	3.60	.699	19.4	3.40	.699	20.5	
7. ¿Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros?	3.14	.535	17.0	3.60	.699	19.4	3.50	.707	20.2	
8. ¿Se motiva a todo el alumnado a que aprecie los logros de los demás?	3.14	.363	11.5	3.60	.699	19.4	3.70	.675	18.2	
9. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje o con discapacidad?	3.14	.535	17.0	3.70	.675	18.2	3.60	.699	19.4	
10. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?	3.14	.535	17.0	3.30	.823	24.9	2.90	1.28	44.1	
11. ¿El profesorado evita relacionar el logro potencial de un estudiante con los de un hermano o hermana o de otro estudiante?	3.07	.475	15.4	3.78	.441	11.6	3.40	.843	24.7	
12. ¿Intenta el personal contrarrestar las opiniones negativas hacia los estudiantes más motivados y con altos logros?	3.07	.475	15.4	3.80	.422	11.1	3.30	.823	24.9	
13. ¿Se ayuda al alumnado a que tenga metas de aprendizaje y no resultados?	3.07	.475	15.4	3.60	.699	19.4	3.10	.994	32.0	

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)
CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El análisis de varianza que se obtiene señala que en cuatro preguntas (1, 10, 11 y 12) el estadístico de Levène fue significativo. El análisis de las medias muestra diferencias significativas en siete preguntas (1, 2, 4, 5, 6, 11 y 12) lo que indica que existen diferencias en las opiniones de los jueces (ver tabla 70).

Tabla 70

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador A2.1 Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado

	<i>Sig. Levène</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1. ¿Todo el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que consiga sus mayores logros?	.004*	2.568	2	1.284	4.056	.027*
2. ¿Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje?	.227	3.086	2	1.543	6.451	.005*
3. ¿Se trata a todo el alumnado como si sus logros no tuvieran ningún tope?	.081	1.459	2	.729	1.604	.217
4. ¿Se hace consciente al alumnado de que su éxito depende de su esfuerzo?	.055	3.207	2	1.603	5.505	.009*
5. ¿Se valora el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades, en vez de en comparación con el logro de los demás?	.055	2.501	2	1.250	4.068	.027*
6. ¿El personal de la escuela evita tener una visión de que los estudiantes tienen una capacidad fija basándose en sus logros del momento?	.959	4.402	2	2.201	4.501	.019*
7. ¿Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros?	.244	1.415	2	.708	1.739	.192
8. ¿Se motiva a todo el alumnado a que aprecie los logros de los demás?	.092	2.168	2	1.084	3.290	.051
9. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje o con discapacidad?	.499	2.168	2	1.084	2.751	.079
10. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?	.001*	.815	2	.408	.511	.605
11. ¿El profesorado evita relacionar el logro potencial de un estudiante con los de un hermano o hermana o de otro estudiante?	.011*	2.752	2	1.376	3.793	.034*
12. ¿Intenta el personal contrarrestar las opiniones negativas hacia los estudiantes más motivados y con altos logros?	.013*	3.136	2	1.568	4.574	.018*
13. ¿Se ayuda al alumnado a que tenga metas de aprendizaje y no resultados?	.072	1.889	2	.945	1.804	.181

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Con las pruebas post hoc Scheffé y Tamhane se comprueba que existen diferencias en las opiniones de los jueces respecto a siete de las 13 preguntas (1, 2, 4, 5, 6, 11 y 12), vale la pena resaltar que los grupos de jueces que difieren en sus opiniones son los profesionales del CAM y los del USAER a excepción de la pregunta 2 *¿Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje?* en la cual se encuentran diferencias en los tres grupos (ver tabla 71).

La consistencia interna fue alta alcanzando valores de Alfa de $\alpha = 0.947$.

Tabla 71

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A2.1 Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado

PREGUNTAS INDICADOR A2.1	PRUEBA	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Todo el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que consiga sus mayores logros?	Tamhane	CAM	USAER	-.657(*)	.003*
			DOCENTE	-.357	.555
		USAER	CAM	.657(*)	.003
			DOCENTE	.300	.706
		DOCENTE	CAM	.357	.555
			USAER	-.300	.706
2. ¿Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje?	Scheffé	CAM	USAER	-.657(*)	.011*
			DOCENTE	-.557(*)	.034*
		USAER	CAM	.657(*)	.011
			DOCENTE	.100	.901
		DOCENTE	CAM	.557(*)	.034
			USAER	-.100	.901
3. ¿Se trata a todo el alumnado como si sus logros no tuvieran ningún tope?	Scheffé	CAM	USAER	-.500	.218
			DOCENTE	-.200	.775
		USAER	CAM	.500	.218
			DOCENTE	.300	.614
		DOCENTE	CAM	.200	.775
			USAER	-.300	.614
4. ¿Se hace consciente al alumnado de que su éxito depende de su esfuerzo?	Scheffé	CAM	USAER	-.729(*)	.010*
			DOCENTE	-.429	.176
		USAER	CAM	.729(*)	.010
			DOCENTE	.300	.471
		DOCENTE	CAM	.429	.176
			USAER	-.300	.471
5. ¿Se valora el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades, en vez de en comparación con el logro de los demás?	Scheffé	CAM	USAER	-.629(*)	.035*
			DOCENTE	-.429	.192
		USAER	CAM	.629(*)	.035
			DOCENTE	.200	.725
		DOCENTE	CAM	.429	.192
			USAER	-.200	.725
6. ¿El personal de la escuela evita tener una visión de que los estudiantes tienen una capacidad fija basándose en sus logros del momento?	Scheffé	CAM	USAER	-.814(*)	.030*
			DOCENTE	-.614	.122
		USAER	CAM	.814(*)	.030
			DOCENTE	.200	.816
		DOCENTE	CAM	.614	.122
			USAER	-.200	.816
7. ¿Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros?	Scheffé	CAM	USAER	-.457	.239
			DOCENTE	-.357	.411
		USAER	CAM	.457	.239
			DOCENTE	.100	.941
		DOCENTE	CAM	.357	.411
			USAER	-.100	.941
8. ¿Se motiva a todo el alumnado a que aprecie los logros de los demás?	Scheffé	CAM	USAER	-.457	.174
			DOCENTE	-.557	.080
		USAER	CAM	.457	.174
			DOCENTE	-.100	.927
		DOCENTE	CAM	.557	.080
			USAER	.100	.927

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 71 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A2.1 Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado

PREGUNTAS INDICADOR A2.1	PRUEBA	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
9. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje o con discapacidad?	Scheffé	CAM	USAER	-.557	.117
			DOCENTE	-.457	.229
		USAER	CAM	.557	.117
			DOCENTE	.100	.939
			DOCENTE	.457	.229
10. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?	Tamhane	CAM	USAER	-.157	.938
			DOCENTE	.243	.928
		USAER	CAM	.157	.938
			DOCENTE	.400	.805
			DOCENTE	-.243	.928
11. ¿El profesorado evita relacionar el logro potencial de un estudiante con los de un hermano o hermana o de otro estudiante?	Tamhane	CAM	USAER	-.706(*)	.006
			DOCENTE	-.329	.636
		USAER	CAM	.706(*)	.006
			DOCENTE	.378	.553
			DOCENTE	.329	.636
12. ¿Intenta el personal contrarrestar las opiniones negativas hacia los estudiantes más motivados y con altos logros?	Tamhane	CAM	USAER	-.729(*)	.002
			DOCENTE	-.229	.828
		USAER	CAM	.729(*)	.002
			DOCENTE	.500	.296
			DOCENTE	.229	.828
13. ¿Se ayuda al alumnado a que tenga metas de aprendizaje y no resultados?	Scheffé	CAM	USAER	-.529	.227
			DOCENTE	-.029	.995
		USAER	CAM	.529	.227
			DOCENTE	.500	.317
			DOCENTE	.029	.995
			USAER	-.500	.317

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Los comentarios de las preguntas del indicador A.2.1 se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado, fueron en su gran mayoría (76.4%) desfavorables, un 17.6% de sugerencias y un 5.8% de opiniones.

En ocho de las once preguntas que conforman el indicador se mencionaron por lo menos alguna observación (ver tabla 72). En las preguntas 1, 3, 5, 6, 10, 11 y 13 se identificaron comentarios desfavorables respecto a la claridad y redacción principalmente o a que se aclare algún término. La sugerencias son sustituir alguna palabra como la de “capacidades y/o competencias” por “posibilidades” (pregunta cinco).

Tabla 72

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.2.1	PARTICIPANTES					
	2	5	6	14	15	18
Grupo	CAM	CAM	CAM	CAM	USAER	USAER
1. ¿Todo el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que consiga sus mayores logros?				¿Hasta dónde se puede estimular y brindarle lo necesario? (O)		
3. ¿Se trata a todo el alumnado como si sus logros no tuvieran ningún tope?					Cambiar tope por “límite” (S)	
5. ¿Se valora el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades, en vez de en comparación con el logro de los demás?					Cambiar posibilidades por “capacidades y/o competencias” (S)	
6. ¿El personal de la escuela evita tener una visión de que los estudiantes tienen una capacidad fija basándose en sus logros del momento?	No se entiende (D)		No es clara (D)			
10. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?						Es un poco confusa (D)
13. ¿Se ayuda al alumnado a que tenga metas de aprendizaje y no resultados?		¿a qué se refiere con “no da resultados?” (D)				

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 72 (Continuación).

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.2.1	PARTICIPANTES				
	20	23	26	29	34
Grupo	USAER	USAER	DOCEN	DOCEN	DOCEN
1. ¿Todo el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que consiga sus mayores logros?		¿Todo el alumnado siente? (D)			
3. ¿Se trata a todo el alumnado como si sus logros no tuvieran ningún tope?		No es clara (D)			
6. ¿El personal de la escuela evita tener una visión de que los estudiantes tienen una capacidad fija basándose en sus logros del momento?		Confusa (D)	Confusa (D)		
9. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje o con discapacidad?	Sinónimo de estereotipo (S)				
10. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?			Confusa (D)	No entiendo (D)	Mal formulado el reactivo (D)
11. ¿El profesorado evita relacionar el logro potencial de un estudiante con los de un hermano o hermana o de otro estudiante?					Compara (D)
13. ¿Se ayuda al alumnado a que tenga metas de aprendizaje y no resultados?			Confusa (D)		

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares))

6.2.3.9. Preguntas Indicador A2.2

El indicador A2.2 es “*El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión*” y se compone de 11 preguntas. La tabla 73 representa el análisis en relación con la media, la desviación estándar, el coeficiente de variación y la correlación Rho de Spearman, en ella se puede observar la homogeneidad de los resultados y su estabilidad así como las altas correlaciones obtenidas en la mayoría de los casos.

Tabla 73

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A2.2 El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión

INDI A2.2				RHO DE SPEARMAN										
PREG	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	3.12	.729	23.4	1										
2	3.35	.597	17.8	.822**	1									
3	3.31	.693	20.9	.450**	.567**	1								
4	3.32	.638	19.2	.390*	.502**	.770**	1							
5	3.38	.604	17.9	.463**	.654**	.736**	.843**	1						
6	3.39	.659	19.4	.474**	.603**	.721**	.839**	.937**	1					
7	3.03	.770	25.4	.277	.414*	.693**	.708**	.643**	.583**	1				
8	3.09	.793	25.7	.055	.193	.354*	.425*	.430*	.343	.454**	1			
9	3.26	.751	23.0	.303	.500**	.610**	.531**	.584**	.538**	.614**	.697**	1		
10	3.41	.657	19.3	.435*	.569**	.598**	.694**	.800**	.833**	.467**	.464**	.596**	1	
11	3.38	.652	19.3	.294	.418*	.692**	.733**	.654**	.692**	.472**	.274	.600**	.774**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

El análisis por grupo de jueces se presenta en la Tabla 53, aquí se aprecia la alta estabilidad de los datos para los grupos de profesionales que trabajan en el CAM y USAER en virtud de que sus coeficientes de variación oscilan en un rango de 11.6% y 24.9% (ver tabla 74). En el caso de los Docentes las diferencias no son muchas, aunque se logra identificar una ligera diferencia entre ellos en la pregunta 8 alcanzando un coeficiente de variación de 34.3%

Tabla 74

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A2.2 El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión

INDICADOR A2.2	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
PREGUNTAS									
1. ¿Se considera tan importante la construcción de una comunidad de apoyo como el incremento del logro académico?	2.93	.730	24.9	3.20	.789	24.7	3.30	.675	20.5
2. ¿Se considera el fomento de la colaboración tan importante como el ser independiente?	3.21	.426	13.3	3.50	.707	20.2	3.40	.699	20.6
3. ¿Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo?	3.00	.555	18.5	3.56	.726	20.4	3.56	.726	20.4
4. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar?	3.07	.475	15.5	3.40	.699	20.6	3.60	.699	19.4
5. ¿Se comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?	3.14	.363	11.6	3.60	.699	19.4	3.50	.707	20.2
6. ¿El profesorado comparte el deseo de aceptar al alumnado de la localidad independientemente de su contexto, su logro o su discapacidad?	3.14	.535	17.0	3.60	.699	19.4	3.56	.726	20.4
7. ¿Intenta el personal desafiar su propia actitud y la de los demás respecto de los límites de la inclusión?	2.86	.663	23.2	3.10	.876	28.3	3.22	.833	25.9
8. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho de encontrarse dentro o fuera de la escuela?	3.07	.616	20.1	3.30	.823	24.9	2.90	.994	34.3
9. ¿Se entiende la exclusión como un proceso que comienza en el aula y en el patio de recreo y puede finalizar con la expulsión o abandono del centro?	3.14	.535	17.0	3.40	.843	24.8	3.26	.751	23.0
10. ¿Todos los miembros de la escuela asumen la responsabilidad de que la escuela sea más inclusiva?	3.21	.579	18.0	3.70	.675	18.2	3.40	.699	20.6
11. ¿El proyecto educativo de la escuela refleja la inclusión como un tema central y transversal?	3.21	.579	18.0	3.50	.707	20.2	3.50	.707	20.2

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La prueba Levène permite identificar que en cuatro preguntas se encuentran diferencias significativas de las varianzas, estas son: 2, 5, 8 y 9 (ver tabla 75). La prueba ANOVA no revela ninguna diferencia estadísticamente significativa para alguna de las once preguntas.

Tabla 75

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador A2.2 El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.

PREGUNTAS DEL INDICADOR A2.2	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Se considera tan importante la construcción de una comunidad de apoyo como el incremento del logro académico?	.817	.901	2	.450	.840	.441
2. ¿Se considera el fomento de la colaboración tan importante como el ser independiente?	.040*	.508	2	.254	.699	.505
3. ¿Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo?	.134	2.431	2	1.215	2.832	.075
4. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar?	.055	1.713	2	.856	2.263	.121
5. ¿Se comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?	.016*	1.415	2	.708	2.067	.144
6. ¿El profesorado comparte el deseo de aceptar al alumnado de la localidad independientemente de su contexto, su logro o su discapacidad?	.293	1.542	2	.771	1.875	.171
7. ¿Intenta el personal desafiar su propia actitud y la de los demás respecto de los límites de la inclusión?	.354	.800	2	.400	.660	.524
8. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho de encontrarse dentro o fuera de la escuela?	.013*	.807	2	.403	.627	.541
9. ¿Se entiende la exclusión como un proceso que comienza en el aula y en el patio de recreo y puede finalizar con la expulsión o abandono del centro?	.008*	.403	2	.202	.343	.712
10. ¿Todos los miembros de la escuela asumen la responsabilidad de que la escuela sea más inclusiva?	.596	1.378	2	.689	1.661	.206
11. ¿El proyecto educativo de la escuela refleja la inclusión como un tema central y transversal?	.428	.672	2	.336	.780	.467

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Las diferencias no se encontraron entre ningún grupo de jueces, ni en alguna de las preguntas, las pruebas Scheffé y Tamhane lo indican (ver tabla 76).

El Alfa de Cronbach obtenido fue muy alto 0.929 y se observa también en el Alfa por grupo CAM $\alpha = 0.923$, USAER $\alpha = 0.907$ y Docentes $\alpha = 0.941$

Tabla 76

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A2.2 El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión

<i>PREGUNTAS DEL INDICADOR A2.2</i>		<i>(I) Grupo</i>	<i>(J) Grupo</i>	<i>Diferencia de medias (I-J)</i>	<i>Sig.</i>	
1. ¿Se considera tan importante la construcción de una comunidad de apoyo como el incremento del logro académico?	Scheffé	CAM	USAER	-.271	.673	
			DOCENTE	-.371	.481	
		USAER	CAM	.271	.673	
	2. ¿Se considera el fomento de la colaboración tan importante como el ser independiente?	Tamhane	CAM	USAER	-.286	.618
				DOCENTE	-.186	.849
			USAER	CAM	.286	.618
3. ¿Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo?	Scheffé	CAM	USAER	-.556	.158	
			DOCENTE	-.556	.158	
		USAER	CAM	.556	.158	
	4. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar?	Scheffé	CAM	USAER	-.329	.445
				DOCENTE	-.529	.133
			USAER	CAM	.329	.445
5. ¿Se comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.457	.226	
			DOCENTE	-.357	.424	
		USAER	CAM	.457	.226	
	6. ¿El profesorado comparte el deseo de aceptar al alumnado de la localidad independientemente de su contexto, su logro o su discapacidad?	Scheffé	CAM	USAER	-.457	.243
				DOCENTE	-.413	.335
			USAER	CAM	.457	.243
7. ¿Intenta el personal desafiar su propia actitud y la de los demás respecto de los límites de la inclusión?	Scheffé	CAM	USAER	-.243	.755	
			DOCENTE	-.365	.554	
		USAER	CAM	.243	.755	
			DOCENTE	USAER	-.122	.943
				CAM	.365	.554
			USAER	DOCENTE	.122	.943

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 76 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.2.2 El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión

<i>PREGUNTAS DEL INDICADOR A.2.2</i>		<i>(I) Grupo</i>	<i>(J) Grupo</i>	<i>Diferencia de medias (I-J)</i>	<i>Sig.</i>
8. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho de encontrarse dentro o fuera de la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.229	.850
			DOCENTE	.171	.952
		USAER	CAM	.229	.850
			DOCENTE	.400	.713
		DOCENTE	CAM	-.171	.952
		USAER	-.400	.713	
9. ¿Se entiende la exclusión como un proceso que comienza en el aula y en el patio de recreo y puede finalizar con la expulsión o abandono del centro?	Tamhane	CAM	USAER	-.257	.794
			DOCENTE	-.157	.955
		USAER	CAM	.257	.794
			DOCENTE	.100	.993
		DOCENTE	CAM	.157	.955
		USAER	-.100	.993	
10. ¿Todos los miembros de la escuela asumen la responsabilidad de que la escuela sea más inclusiva?	Scheffé	CAM	USAER	-.486	.207
			DOCENTE	-.186	.786
		USAER	CAM	.486	.207
			DOCENTE	.300	.587
		DOCENTE	CAM	.186	.786
		USAER	-.300	.587	
11. ¿El proyecto educativo de la escuela refleja la inclusión como un tema central y transversal?	Scheffé	CAM	USAER	-.286	.581
			DOCENTE	-.286	.581
		USAER	CAM	.286	.581
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.286	.581
		USAER	.000	1.000	

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El total de comentarios realizados a las preguntas del indicador A.2.2 el personal, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión es de 22, de éstos el 54.5% fueron desfavorables, el 13.6% sugerencias y 31.8% opiniones.

Los comentarios desfavorables se presentaron en las preguntas 1, 3, 7,8, 9 y 10 (ver tabla 77) y giran en relación a la claridad de las mismas, o mencionan que no se entiende aludiendo a problemas de redacción, en algunos casos mencionan en específico las palabras problemáticas como en la pregunta 1 en la que se explicita que lo referente a “comunidad de apoyo” no es claro; o en la 9 en donde un juez señala que no está de acuerdo en la definición que se alude en la pregunta.

Las opiniones son comentarios personales en relación con su experiencia personal, con lo que sucede en el lugar de trabajo o lo suponen que no se puede entender por parte de los profesores.

Tabla 77

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.2. El personal, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.2.2	PARTICIPANTES					
	2 CAM	6 CAM	11 CAM	16 USAER	17 USAER	18 USAER
1. ¿Se considera tan importante la construcción de una comunidad de apoyo como el incremento del logro académico?		No es clara (D)			No queda claro lo de comunidad de apoyo (D)	
3. ¿Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo?			No en todas las escuelas (O)			No es clara (D)
4. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar?			Sólo en EE, en las escuelas regulares es más rápido (O)			
7. ¿Intenta el personal desafiar su propia actitud y la de los demás respecto de los límites de la inclusión?	No está clara (D)					
8. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho de encontrarse dentro o fuera de la escuela?						No se entiende el término inclusión (O)
9. ¿Se entiende la exclusión como un proceso que comienza en el aula y en el patio de recreo y puede finalizar con la expulsión o abandono del centro?		No es clara (D)				
11. ¿El proyecto educativo de la escuela refleja la inclusión como un tema central y transversal?				No se da a conocer el proyecto de centro al servicio (O)		Lo de transversal podría no ser claro para todos los profesores (O)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 77 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.2. El personal, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.2.2	PARTICIPANTES					
	20 USAER	23 USAER	26 DOCEN	28 DOCEN	29 DOCEN	34 DOCEN
1. ¿Se considera tan importante la construcción de una comunidad de apoyo como el incremento del logro académico?		Confusa (D)				No es claro (D)
6. ¿El profesorado comparte el deseo de aceptar al alumnado de la localidad independientemente de su contexto, su logro o su discapacidad?				El aceptar queda limitado, ¿no sería mejor integra? (S)		
7. ¿Intenta el personal desafiar su propia actitud y la de los demás respecto de los límites de la inclusión?	Conocer límites e inclusión, colocar esta pregunta en Num. 5 (S)					Mal redactado, hacerla como afirmación (D)
8. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho de encontrarse dentro o fuera de la escuela?		Se diferencia entre integración e inclusión (O)	Simplemente califica la respuesta (O)	No entendí la pregunta (D)	Redacción confusa, cambiar "en vez" simplemente de ser un hecho (S)	No se entiende (D)
9. ¿Se entiende la exclusión como un proceso que comienza en el aula y en el patio de recreo y puede finalizar con la expulsión o abandono del centro?					No creo que sea su definición (D)	
10. ¿Todos los miembros de la escuela asumen la responsabilidad de que la escuela sea más inclusiva?		Se es inclusiva o no (D)				

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.2.3.10. Preguntas Indicador A2.3

El tercer indicador de la sección *Establecer Valores Inclusivos* está constituida por 11 preguntas y hacen referencia a si “Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas”. La tabla 78 muestra la media, desviación estándar, coeficiente de variación y la correlación Rho se Spearman de cada una de las once preguntas, en ella se aprecia la estabilidad de los datos ya que todas las medias se encuentran alrededor del 3 (acuerdo) y el coeficiente de variación no es mayor a 27.2%. Las correlaciones son altas y estadísticamente significativas.

Tabla 78

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas

INDI A2.3				RHO DE SPEARMAN										
PREG	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	3.06	.694	22.7	1										
2	3.38	.604	17.9	.352*	1									
3	3.15	.857	27.2	.643**	.472**	1								
4	3.15	.821	26.1	.449**	.330	.814**	1							
5	3.44	.705	20.5	.416*	.686**	.549**	.354*	1						
6	3.29	.676	20.5	.560**	.412*	.415*	.261	.653**	1					
7	3.41	.609	17.9	.497**	.508**	.375*	.244	.582**	.707**	1				
8	3.35	.646	19.3	.600**	.514**	.546**	.429*	.570**	.697**	.812**	1			
9	3.50	.615	17.6	.517**	.536**	.676**	.612**	.699**	.638**	.681**	.737**	1		
10	3.18	.758	23.8	.637**	.340*	.305	.185	.344*	.611**	.641**	.738**	.500**	1	
11	3.26	.751	23.0	.630**	.335	.439**	.401*	.430*	.656**	.748**	.879**	.689**	.769**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

La tabla 79 permite identificar el análisis por grupo de jueces, en ella si aprecia que los datos son homogéneos en las once preguntas del indicador A2.3 y solo en la pregunta tres se encuentra una ligera diferencia en el grupo de los profesionales del USAER.

Tabla 79

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas

INDICADOR A2.3	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
PREGUNTAS									
1. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?	3.00	.555	18.5	3.20	.789	24.7	3.00	.816	27.2
2. ¿Se considera a los padres y madres igualmente valiosos para la escuela, independientemente del status o si están o no empleados?	3.14	.363	11.6	3.50	.707	20.2	3.60	.699	19.4
3. ¿La variedad de lenguas de origen y de contextos se ve como una contribución positiva para la vida escolar?	3.00	.555	18.5	3.20	1.13	35.3	3.30	.949	28.8
4. ¿Se considera que los distintos acentos, dialectos y formas de hablar enriquecen a la escuela y a la sociedad?	2.79	.426	15.3	3.40	.966	28.4	3.40	.966	28.4
5. ¿Se valora de igual forma al alumnado y personal con discapacidad y sin discapacidad?	3.21	.699	21.8	3.60	.699	19.4	3.60	.699	19.4
6. ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que aquel que tiene logros más altos?	3.21	.579	18.0	3.50	.850	24.3	3.20	.632	19.8
7. ¿Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas?	3.29	.469	14.3	3.50	.707	20.2	3.50	.707	20.2
8. ¿Se hacen esfuerzos para que los boletas de calificaciones sean comprensibles para el alumnado?	3.14	.535	17.0	3.70	.483	13.1	3.30	.823	24.9
9. ¿Se da el mismo apoyo y la misma importancia a los logros de todo el alumnado, independientemente de sus diferencias sociales, culturales individuales y de género?	3.29	.469	14.3	3.70	.675	18.2	3.60	.699	19.4
10. ¿Terminan todos los estudiantes la educación obligatoria con una acreditación reconocida?	3.07	.475	15.5	3.30	1.05	31.8	3.20	.789	24.7
11. ¿Se valora igual al alumnado que expresa la intención de seguir estudiando como a aquel que quiere incorporarse al mundo laboral?	3.07	.616	20.1	3.60	.699	19.4	3.20	.919	28.7

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El análisis de las varianzas muestra diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las once preguntas (2, 3, 4 y 10 ver tabla 80). El análisis de la prueba ANOVA no indica diferencias significativas en ninguna pregunta.

Tabla 80

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas

PREGUNTAS DEL INDICADOR A2.3	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?	.136	.282	2	.141	.281	.757
2. ¿Se considera a los padres y madres igualmente valiosos para la escuela, independientemente del status o si están o no empleados?	.016*	1.415	2	.708	2.067	.144
3. ¿La variedad de lenguas de origen y de contextos se ve como una contribución positiva para la vida escolar?	.002*	.565	2	.282	.369	.694
4. ¿Se considera que los distintos acentos, dialectos y formas de hablar enriquecen a la escuela y a la sociedad?	.014*	3.108	2	1.554	2.514	.097
5. ¿Se valora de igual forma al alumnado y personal con discapacidad y sin discapacidad?	1.000	1.225	2	.613	1.253	.300
6. ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que aquel que tiene logros más altos?	.257	.602	2	.301	.645	.532
7. ¿Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas?	.150	.378	2	.189	.494	.615
8. ¿Se hacen esfuerzos para que los boletas de calificaciones sean comprensibles para el alumnado?	.054	1.850	2	.925	2.407	.107
9. ¿Se da el mismo apoyo y la misma importancia a los logros de todo el alumnado, independientemente de sus diferencias sociales, culturales individuales y de género?	.564	1.143	2	.571	1.560	.226
10. ¿Terminan todos los estudiantes la educación obligatoria con una acreditación reconocida?	.014*	.313	2	.156	.260	.773
11. ¿Se valora igual al alumnado que expresa la intención de seguir estudiando como a aquel que quiere incorporarse al mundo laboral?	.075	1.689	2	.845	1.547	.229

* La diferencia es significativa al nivel .05.

La no diferencias en los datos y el acuerdo entre los jueces se puede corroborar con las pruebas Scheffé y Tamhane en donde no hubo ningún resultado estadísticamente significativo (ver tabla 81).

La consistencia interna la podemos ver con el Alfa de Cronbach al obtener un valor muy alto $\alpha = 0.909$.

Tabla 81

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas

PREGUNTA		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?	Scheffé	CAM	USAER	-.200	.794
			DOCENTE	.000	1.000
		USAER	CAM	.200	.794
			DOCENTE	.200	.821
		DOCENTE	CAM	.000	1.000
2. ¿Se considera a los padres y madres igualmente valiosos para la escuela, independientemente del status o si están o no empleados?	Tamhane	CAM	USAER	-.357	.424
			DOCENTE	-.457	.226
		USAER	CAM	.357	.424
			DOCENTE	-.100	.985
		DOCENTE	CAM	.457	.226
3. ¿La variedad de lenguas de origen y de contextos se ve como una contribución positiva para la vida escolar?	Tamhane	CAM	USAER	-.200	.943
			DOCENTE	-.300	.768
		USAER	CAM	.200	.943
			DOCENTE	-.100	.995
		DOCENTE	CAM	.300	.768
4. ¿Se considera que los distintos acentos, dialectos y formas de hablar enriquecen a la escuela y a la sociedad?	Tamhane	CAM	USAER	-.614	.234
			DOCENTE	-.614	.234
		USAER	CAM	.614	.234
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.614	.234
5. ¿Se valora de igual forma al alumnado y personal con discapacidad y sin discapacidad?	Scheffé	CAM	USAER	-.386	.422
			DOCENTE	-.386	.422
		USAER	CAM	.386	.422
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.386	.422
6. ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que aquel que tiene logros más altos?	Scheffé	CAM	USAER	-.286	.605
			DOCENTE	.014	.999
		USAER	CAM	.286	.605
			DOCENTE	.300	.622
		DOCENTE	CAM	-.014	.999
7. ¿Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas?	Scheffé	CAM	USAER	-.214	.707
			DOCENTE	-.214	.707
		USAER	CAM	.214	.707
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.214	.707
			USAER	.000	1.000

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 81 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas

PREGUNTA		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
8. ¿Se hacen esfuerzos para que los boletas de calificaciones sean comprensibles para el alumnado?	Scheffé	CAM	USAER	-.557	.112
			DOCENTE	-.157	.830
		USAER	CAM	.557	.112
			DOCENTE	.400	.365
		DOCENTE	CAM	.157	.830
9. ¿Se da el mismo apoyo y la misma importancia a los logros de todo el alumnado, independientemente de sus diferencias sociales, culturales individuales y de género?	Scheffé	CAM	USAER	-.414	.270
			DOCENTE	-.314	.464
		USAER	CAM	.414	.270
			DOCENTE	.100	.934
		DOCENTE	CAM	.314	.464
10. ¿Terminan todos los estudiantes la educación obligatoria con una acreditación reconocida?	Tamhane	CAM	USAER	-.229	.900
			DOCENTE	-.129	.958
		USAER	CAM	.229	.900
			DOCENTE	.100	.994
		DOCENTE	CAM	.129	.958
11. ¿Se valora igual al alumnado que expresa la intención de seguir estudiando como a aquel que quiere incorporarse al mundo laboral?	Scheffé	CAM	USAER	-.529	.241
			DOCENTE	-.129	.916
		USAER	CAM	.529	.241
			DOCENTE	.400	.489
		DOCENTE	CAM	.129	.916
			USAER	-.400	.489

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Los comentarios expresados por los jueces respecto a las once preguntas del indicador A.2.3 se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas fueron en su mayoría de opinión 37%, los desfavorables se presentaron en un 29.6% y las sugerencias en el 33.3%.

Las opiniones fueron en relación a su experiencia personal, lo que sucede en el centro de trabajo o en algunos casos mencionan lo que hacen específicamente respecto a la pregunta que evalúan (ver tabla 82). Las sugerencias, al igual que en preguntas anteriores, fueron respecto a sustituir alguna palabra o frase, utilizar sinónimos, aclarar los términos con los que conocen en México.

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Los comentarios desfavorables se encontraron en las preguntas 1,6, 8, 10 y 11 en donde se menciona que son confusas o que existen problemas de redacción. Destaca el comentario de la pregunta 10 en donde un juez indica que esta pregunta no es necesaria y otro expresa su opinión con base en su experiencia.

Tabla 82

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.2.3	PARTICIPANTES				
	2	5	11	14	17
Grupo	CAM	CAM	CAM	CAM	USAER
1. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?	Cambiar celebran por “respetan las diferencias” (S)				
5. ¿Se valora de igual forma al alumnado y personal con discapacidad y sin discapacidad?		No se evalúa igualmente al alumnado por su discapacidad (O)	En especial si (O)		
6. ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que aquel que tiene logros más altos?		No se evalúa igualmente al alumnado por su discapacidad (O)			
7. ¿Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas?					Cambiar escuela por centro (S)
8. ¿Se hacen esfuerzos para que los boletas de calificaciones sean comprensibles para el alumnado?				Se evalúa por lista de de cotejo y muestras pedagógicas, rotafolio (O)	
10. ¿Terminan todos los estudiantes la educación obligatoria con una acreditación reconocida?				No en todos los casos ya que hay niños que no logran cubrir la currícula con que se adecue, solo se trabajan habilidades básicas (O)	

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 82 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.2.3	18	20	23	24	26
Grupo	USAER	USAER	USAER	USAER	DOCEN
1. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?	Utilizar sinónimo de celebran (S)	Se conoce como tipos de familias (S)	Confusa (D)		Celebran califica la respuesta, cambiar por “respetan” (S)
2. ¿Se considera a los padres y madres igualmente valiosos para la escuela, independientemente del status o si están o no empleados?		Independientemente de su situación económica (S)			
3. ¿La variedad de lenguas de origen y de contextos se ve como una contribución positiva para la vida escolar?				En la escuela nadie tiene dialecto (O)	
5. ¿Se valora de igual forma al alumnado y personal con discapacidad y sin discapacidad?					Valora califica la respuesta (S)
6. ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que aquel que tiene logros más altos?			¿Se valora cómo? (D)		Valora califica la respuesta (S)
7. ¿Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas?					
8. ¿Se hacen esfuerzos para que los boletas de calificaciones sean comprensibles para el alumnado?			Y para los padres (S)		Confusa (D)
10. ¿Terminan todos los estudiantes la educación obligatoria con una acreditación reconocida?	Innecesaria (D)		Qué es acreditación reconocida, de hecho todos lo hacen bien o mal? (D)		Confusa (D)
11. ¿Se valora igual al alumnado que expresa la intención de seguir estudiando como a aquel que quiere incorporarse al mundo laboral?		Las preguntas 3 y 4 sólo se aplicarían en las áreas rurales (O)	El instrumento es para primaria o secundaria (O)		

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 82 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.2.3				
Grupo	28 DOCEN	29 DOCEN	36 DOCEN	34
1. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?	¿Por parte de quién? (O)			¿Cómo? (D)
3. ¿La variedad de lenguas de origen y de contextos se ve como una contribución positiva para la vida escolar?				
4. ¿Se considera que los distintos acentos, dialectos y formas de hablar enriquecen a la escuela y a la sociedad?		No existen dialectos (O)		
5. ¿Se valora de igual forma al alumnado y personal con discapacidad y sin discapacidad?				
6. ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que aquel que tiene logros más altos?				
8. ¿Se hacen esfuerzos para que los boletas de calificaciones sean comprensibles para el alumnado?			Redacción (D)	
10. ¿Terminan todos los estudiantes la educación obligatoria con una acreditación reconocida?				
11. ¿Se valora igual al alumnado que expresa la intención de seguir estudiando como a aquel que quiere incorporarse al mundo laboral?				

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.2.3.11. Preguntas Indicador A2.4

El indicador A2.4 de la sección *Establecer Valores Inclusivos* es *El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”* está formado por 14 preguntas y el primer análisis estadístico advierte que los resultados son estables y homogéneos (ver tabla 83); en virtud de que las medias se encuentran en torno al 3 y el coeficiente de variación se encuentra en rangos del 16.2% al 26.5%. La gran mayoría de las correlaciones fueron significativas y altas.

Tabla 83

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”

<i>PREG</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>CV</i>	<i>PREG</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>CV</i>
1	3.18	.797	25.1	8	3.26	.790	24.2
2	3.47	.563	16.2	9	3.33	.692	20.8
3	3.38	.697	20.6	10	3.21	.740	23.1
4	3.47	.563	16.2	11	3.24	.792	24.4
5	3.50	.615	17.6	12	3.35	.691	20.6
6	3.38	.652	19.3	13	3.26	.864	26.5
7	3.29	.676	20.5	14	3.29	.719	21.9

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Tabla 83 (Continuación)

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”

<i>PREG</i>	<i>RHO DE SPEARMAN</i>						
	1	2	3	4	5	6	7
1	1						
2	.512**	1					
3	.636**	.722**	1				
4	.661**	.676**	.627**	1			
5	.633**	.734**	.499**	.783**	1		
6	.640**	.772**	.553**	.730**	.861**	1	
7	.531**	.586**	.470**	.744**	.792**	.784**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 83 (Continuación)

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"

PREG	RHO DE SPEARMAN													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
8	.502 **	.697 **	.475 **	.535 **	.743 **	.702 **	.661 **	1						
9	.606 **	.661**	.537 **	.721 **	.764 **	.800 **	.672 **	.678 **	1					
10	.643 **	.701**	.746 **	.546 **	.607 **	.703 **	.565 **	.737 **	.617 **	1				
11	.709 **	.673**	.641 **	.529 **	.722 **	.679 **	.563 **	.803 **	.649 **	.894 **	1			
12	.630 **	.675**	.504 **	.769 **	.859 **	.782 **	.889 **	.680 **	.759 **	.578 **	.676 **	1		
13	.339 *	.225	.415 *	.457 **	.500 **	.352 *	.492**	.397 *	.542 **	.315 **	.338 **	.392 *	1	
14	.369 *	.607**	.381 *	.425 *	.653 **	.764 **	.663 **	.771 **	.521 **	.681 **	.624 **	.489 **	.395 *	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Al comparar los resultados por grupo de jueces se puede observar en la tabla 84 que no hay diferencias importantes entre los profesionales del CAM y del USAER, los datos son semejantes, en el grupo de los docentes en dos preguntas se encuentran índices del coeficiente de variación ligeramente superiores, son en las preguntas ocho 35.5% y en la trece 44.3% (Tabla 61).

Tabla 84

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"

INDICADOR A2.4	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
PREGUNTAS									
1. ¿Cada estudiante es bien conocido por algunos miembros del personal?	2.93	.730	24.9	3.50	.850	24.3	3.20	.789	24.7
2. ¿Sienten los estudiantes que son aceptados por los docentes?	3.21	.426	13.3	3.80	.422	11.1	3.50	.707	20.2
3. ¿El profesorado brinda al alumnado un trato familiar y afectivo?	3.14	.535	17.0	3.50	.850	24.3	3.60	.699	19.4
4. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?	3.21	.426	13.3	3.80	.422	11.1	3.50	.707	20.2
5. ¿Se considera a todos los miembros de la escuela como personas, que aprenden y al mismo tiempo enseñan?	3.29	.469	14.3	3.80	.422	11.1	3.50	.850	24.3
6. ¿Se valora a los alumnos por ellos mismos, como personas, y no en relación con su rendimiento o notas?	3.21	.579	18.0	3.70	.483	13.1	3.30	.823	24.9
7. ¿Todo el personal de la escuela se siente valorado y apoyado, independientemente de su cargo o función que desempeña el centro?	3.21	.426	13.3	3.40	.843	24.8	3.30	.823	24.9
8. ¿Se reconocen y hay una reacción apropiada ante eventos significativos, como nacimientos, muertes y enfermedades?	3.07	.475	15.5	3.70	.675	18.2	3.10	1.10	35.5
9. ¿Se reconoce que todos, no sólo los miembros de pueblos originarios, tienen una cultura o culturas?	3.14	.535	17.0	3.67	.707	19.3	3.30	.823	24.9
10. ¿Se apoya al alumnado y al personal del centro para que reconozcan que se sienten heridos, deprimidos o enfadados?	3.07	.475	15.5	3.44	.882	25.6	3.20	.919	28.7
11. ¿Se acepta que el personal puede expresar, en privado, sentimientos personales negativos sobre los estudiantes como una manera de superarlos?	3.07	.475	15.5	3.56	.882	24.8	3.20	1.03	32.2
12. ¿Evita el personal humillar a algún estudiante o colega en particular?	3.21	.426	13.3	3.60	.699	19.4	3.30	.949	28.8
13. ¿Se mantienen las infraestructuras básicas, como baños, patios y salones en buenas condiciones?	3.29	.469	14.3	3.50	.707	20.2	3.00	1.33	44.3
14. ¿Se respetan los deseos de intimidad de los estudiantes a través de disposiciones en los baños y en educación física?	3.21	.426	13.3	3.60	.699	19.4	3.10	.994	32.1

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Para determinar si existen diferencias en las varianzas se calculó la prueba Levène, en ella se aprecia que existen diferencias en 12 de las 14 preguntas, es decir que las varianzas no son homogéneas (ver tabla 85). En relación con las medias la ANOVA señala que sólo dos preguntas (2 y 4) se identificaron diferencias significativas.

Tabla 85

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"

PREGUNTAS DEL INDICADOR A2.4	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Cada estudiante es bien conocido por algunos miembros del personal?	.323	1.913	2	.956	1.558	.227
2. ¿Sienten los estudiantes que son aceptados por los docentes?	.040*	2.013	2	1.007	3.690	.037*
3. ¿El profesorado brinda al alumnado un trato familiar y afectivo?	.128	1.415	2	.708	1.501	.239
4. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?	.040*	2.013	2	1.007	3.690	.037*
5. ¿Se considera a todos los miembros de la escuela como personas, que aprenden y al mismo tiempo enseñan?	.017*	1.543	2	.771	2.183	.130
6. ¿Se valora a los alumnos por ellos mismos, como personas, y no en relación con su rendimiento o notas?	.099	1.472	2	.736	1.817	.179
7. ¿Todo el personal de la escuela se siente valorado y apoyado, independientemente de su cargo o función que desempeña el centro?	.008*	.202	2	.101	.210	.811
8. ¿Se reconocen y hay una reacción apropiada ante eventos significativos, como nacimientos, muertes y enfermedades?	.008*	2.689	2	1.345	2.325	.115
9. ¿Se reconoce que todos, no sólo los miembros de pueblos originarios, tienen una cultura o culturas?	.139	1.519	2	.760	1.649	.209
10. ¿Se apoya al alumnado y al personal del centro para que reconozcan que se sienten heridos, deprimidos o enfadados?	.003*	.764	2	.382	.684	.512
11. ¿Se acepta que el personal puede expresar, en privado, sentimientos personales negativos sobre los estudiantes como una manera de superarlos?	.000*	1.310	2	.655	1.048	.363
12. ¿Evita el personal humillar a algún estudiante o colega en particular?	.002*	.908	2	.454	.947	.399
13. ¿Se mantienen las infraestructuras básicas, como baños, patios y salones en buenas condiciones?	.000*	1.261	2	.630	.836	.443
14. ¿Se respetan los deseos de intimidad de los estudiantes a través de disposiciones en los baños y en educación física?	.000*	1.402	2	.701	1.388	.265

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para comprobar las diferencias se calcularon las pruebas de Tamhane y Scheffé (ver tabla 86) y en ellas se advierte que efectivamente existen diferencias en tres preguntas: 2, *Sienten los estudiantes que son aceptados por los docentes*; 4 *El profesorado y el alumnado se saludan al final de las clases* y la pregunta 5 *Se considera a todos los miembros de la escuela como personas, que aprenden y al mismo tiempo enseñan*. En las tres preguntas las diferencias las encontramos entre los profesionales del CAM y los del USAER.

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

El coeficiente Alfa de Cronbach indica que los datos son consistentes $\alpha = 0.943$ y por lo tanto se puede decir que existe acuerdo en las opiniones de los jueces.

Tabla 86

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"

		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Cada estudiante es bien conocido por algunos miembros del personal?	Scheffé	CAM	USAER	-.571	.228
			DOCENTE	-.271	.707
		USAER	CAM	.571	.228
			DOCENTE	.300	.696
			DOCENTE	.271	.707
2. ¿Sienten los estudiantes que son aceptados por los docentes?	Tamhane	CAM	USAER	-.586*	.010*
			DOCENTE	-.286	.618
		USAER	CAM	.586*	.010
			DOCENTE	.300	.607
			DOCENTE	.286	.618
3. ¿El profesorado brinda al alumnado un trato familiar y afectivo?	Scheffé	CAM	USAER	-.357	.463
			DOCENTE	-.457	.289
		USAER	CAM	.357	.463
			DOCENTE	-.100	.948
			DOCENTE	.457	.289
4. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?	Tamhane	CAM	USAER	-.586*	.010*
			DOCENTE	-.286	.618
		USAER	CAM	.586*	.010
			DOCENTE	.300	.607
			DOCENTE	.286	.618
5. ¿Se considera a todos los miembros de la escuela como personas, que aprenden y al mismo tiempo enseñan?	Tamhane	CAM	USAER	-.514*	.031*
			DOCENTE	-.214	.862
		USAER	CAM	.514*	.031
			DOCENTE	.300	.706
			DOCENTE	.214	.862
6. ¿Se valora a los alumnos por ellos mismos, como personas, y no en relación con su rendimiento o notas?	Scheffé	CAM	USAER	-.486	.200
			DOCENTE	-.086	.949
		USAER	CAM	.486	.200
			DOCENTE	.400	.384
			DOCENTE	.086	.949
7. ¿Todo el personal de la escuela se siente valorado y apoyado, independientemente de su cargo o función que desempeña el centro?	Tamhane	CAM	USAER	-.186	.899
			DOCENTE	-.086	.987
		USAER	CAM	.186	.899
			DOCENTE	.100	.991
			DOCENTE	.086	.987
			USAER	-.100	.991

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 86 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"

		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
8. ¿Se reconocen y hay una reacción apropiada ante eventos significativos, como nacimientos, muertes y enfermedades?	Tamhane	CAM	USAER	-.629	.067
			DOCENTE	-.029	1.000
		USAER	CAM	.629	.067
			DOCENTE	.600	.412
		DOCENTE	CAM	.029	1.000
			USAER	-.600	.412
9. ¿Se reconoce que todos, no sólo los miembros de pueblos originarios, tienen una cultura o culturas?	Scheffé	CAM	USAER	-.524	.212
			DOCENTE	-.157	.856
		USAER	CAM	.524	.212
			DOCENTE	.367	.509
		DOCENTE	CAM	.157	.856
			USAER	-.367	.509
10. ¿Se apoya al alumnado y al personal del centro para que reconozcan que se sienten heridos, deprimidos o enfadados?	Tamhane	CAM	USAER	-.373	.609
			DOCENTE	-.129	.971
		USAER	CAM	.373	.609
			DOCENTE	.244	.916
		DOCENTE	CAM	.129	.971
			USAER	-.244	.916
11. ¿Se acepta que el personal puede expresar, en privado, sentimientos personales negativos sobre los estudiantes como una manera de superarlos?	Tamhane	CAM	USAER	-.484	.404
			DOCENTE	-.129	.978
		USAER	CAM	.484	.404
			DOCENTE	.356	.814
		DOCENTE	CAM	.129	.978
			USAER	-.356	.814
12. ¿Evita el personal humillar a algún estudiante o colega en particular?	Tamhane	CAM	USAER	-.386	.372
			DOCENTE	-.086	.991
		USAER	CAM	.386	.372
			DOCENTE	.300	.817
		DOCENTE	CAM	.086	.991
			USAER	-.300	.817
13. ¿Se mantienen las infraestructuras básicas, como baños, patios y salones en buenas condiciones?	Tamhane	CAM	USAER	-.214	.802
			DOCENTE	.286	.896
		USAER	CAM	.214	.802
			DOCENTE	.500	.676
		DOCENTE	CAM	-.286	.896
			USAER	-.500	.676
14. ¿Se respetan los deseos de intimidad de los estudiantes a través de disposiciones en los baños y en educación física?	Tamhane	CAM	USAER	-.386	.372
			DOCENTE	.114	.982
		USAER	CAM	.386	.372
			DOCENTE	.500	.510
		DOCENTE	CAM	-.114	.982
			USAER	-.500	.510

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Los comentarios que expresaron los jueces respecto a las preguntas del indicador A.2.4 *el personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”* fueron en su mayoría desfavorables 48.2%, 27.5% sugerencias, el 20.6% de opiniones y un 3.4% de comentarios favorables.

La pregunta 10 *¿Se apoya al alumnado y al personal del centro para que reconozcan que se sienten heridos, deprimidos o enfadados?* fue la que mayores comentarios recibió, tres fueron desfavorables mencionando que no se entiende, cuestionando el utilizar la palabra “sienten” y la misma pregunta (“para qué”); sin embargo otros dos jueces opinan sobre la forma en que se lleva a cabo en sus instituciones (ver tabla 87).

Destacan los comentarios de las preguntas 1, 8 y 9 en relación a su utilidad, relevancia y obviedad, y a pesar de que son expresados por un solo juez vale la pena no olvidarlos y tomarlos en cuenta en el análisis final al igual que todas las sugerencias enunciadas en cada pregunta.

Tabla 87.

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.2.4	PARTICIPANTES				
	2	7	11	14	15
Grupo	CAM	CAM	CAM	CAM	USAER
4. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?	Alumnos y profesores se despiden al final de clase (O)				
6. ¿Se valora a los alumnos por ellos mismos, como personas, y no en relación con su rendimiento o notas?					Cambiar notas por "calificaciones" (S)
8. ¿Se reconocen y hay una reacción apropiada ante eventos significativos, como nacimientos, muertes y enfermedades?	No se entiende (D)				
10. ¿Se apoya al alumnado y al personal del centro para que reconozcan que se sienten heridos, deprimidos o enfadados?		No se entiende (D)	Frecuentemente por parte de las maestras y en ocasiones por los maestros (O)	Equipo de apoyo, psicología, trabajo social, lenguaje y logopedia (O)	
14. ¿Se respetan los deseos de intimidad de los estudiantes a través de disposiciones en los baños y en educación física?					Redacción (D)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 87 (continuación).

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.2.4	PARTICIPANTES				
	17 USAER	18 USAER	23 USAER	26 DOCEN	27 DOCEN
Grupo					
1. ¿Cada estudiante es bien conocido por algunos miembros del personal?			¿cuál es su utilidad? (D)		
3. ¿El profesorado brinda al alumnado un trato familiar y afectivo?			Familiar no, de respeto sí. (S)		
7. ¿Todo el personal de la escuela se siente valorado y apoyado, independientemente de su cargo o función que desempeña el centro?	Individualizar la pregunta (S)				
10. ¿Se apoya al alumnado y al personal del centro para que reconozcan que se sienten heridos, deprimidos o enfadados?			¿Para qué? (D)		
11. ¿Se acepta que el personal puede expresar, en privado, sentimientos personales negativos sobre los estudiantes como una manera de superarlos?		Muy buena pregunta (F)	Mejor ayudarles para que identifiquen que superen dificultades (S)		
12. ¿Evita el personal humillar a algún estudiante o colega en particular?	Individualizar la pregunta (S)				
13. ¿Se mantienen las infraestructuras básicas, como baños, patios y salones en buenas condiciones?		Agregar adaptaciones para alumnos con discapacidad (S)		Pertenece a otra categoría (D)	
14. ¿Se respetan los deseos de intimidad de los estudiantes a través de disposiciones en los baños y en educación física?					Intimidad, debería ser un poco más explícita. (D)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 87 (continuación).

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.2.4 Grupo	PARTICIPANTES			
	28 DOCEN	29 DOCEN	31 DOCEN	34 DOCEN
1. ¿Cada estudiante es bien conocido por algunos miembros del personal?				
2. ¿Sienten los estudiantes que son aceptados por los docentes?				¿Cómo saberlo? (O)
3. ¿El profesorado brinda al alumnado un trato familiar y afectivo?			¿Afectivo? (D)	
4. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?			depende del nivel escolar (O)	
8. ¿Se reconocen y hay una reacción apropiada ante eventos significativos, como nacimientos, muertes y enfermedades?	Son dos preguntas (D)			Es irrelevante (D)
9. ¿Se reconoce que todos, no sólo los miembros de pueblos originarios, tienen una cultura o culturas?				Obvio (D)
10. ¿Se apoya al alumnado y al personal del centro para que reconozcan que se sienten heridos, deprimidos o enfadados?			¿Sienten?, Redacción (D)	
11. ¿Se acepta que el personal puede expresar, en privado, sentimientos personales negativos sobre los estudiantes como una manera de superarlos?				Si es privado, no es social (S)
12. ¿Evita el personal humillar a algún estudiante o colega en particular?			No lo hace así el personal (O)	Si no lo hace es porque lo evita (S)
13. ¿Se mantienen las infraestructuras básicas, como baños, patios y salones en buenas condiciones?		No va con el indicador (D)		
14. ¿Se respetan los deseos de intimidad de los estudiantes a través de disposiciones en los baños y en educación física?		Redacción confusa (D)		

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.2.3.12. Preguntas Indicador A2.5

El indicador A2.5 se refiere a *El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación*, es el quinto indicador de las sección *Establecer Valores Inclusivos* y se compone de 10 preguntas. Los datos muestran una estabilidad alta, las medias están entre 3.29 y 3.47 lo que indica que la mayoría de los jueces se manifiesta estar muy de acuerdo con las preguntas y el coeficiente de variación está por debajo del 23.1% (ver tabla 88). Las correlaciones también son todas significativas y altas en su mayoría aunque existen relaciones medias como entre la pregunta 10 y la uno, por ejemplo.

Tabla 88

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación

IND A2.5				RHO DE SPEARMAN									
PREG	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	3.44	.660	19.2	1									
2	3.44	.660	19.2	.757**	1								
3	3.47	.507	14.6	.699**	.817**	1							
4	3.41	.557	16.3	.770**	.758**	.816**	1						
5	3.32	.638	19.2	.786**	.808**	.656**	.821**	1					
6	3.32	.638	19.2	.521**	.594**	.418*	.593**	.683**	1				
7	3.48	.619	17.8	.704**	.694**	.591**	.731**	.728**	.728**	1			
8	3.29	.760	23.1	.628**	.683**	.548**	.520**	.628**	.633**	.656**	1		
9	3.41	.657	19.3	.670**	.599**	.495**	.577**	.662**	.571**	.898**	.717**	1	
10	3.44	.660	19.2	.384*	.398*	.391*	.581**	.489**	.659**	.717**	.552**	.699**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Al comparar los tres grupos de jueces en relación con las medias, desviación estándar y coeficiente de variación no se encuentran diferencias por lo que se puede considerar que los datos son homogéneos (ver tabla 89).

Tabla 89

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación

INDICADOR A2.5	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
PREGUNTAS									
1. ¿El personal es consciente de la potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado?	3.07	.475	15.5	3.67	.500	13.6	3.30	.675	20.5
2. ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje puede presentarlas cualquier alumno y en cualquier momento?	3.29	.469	14.3	3.80	.422	11.1	3.30	.949	28.8
3. ¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje surgen como resultado de la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?	3.14	.363	11.6	3.80	.422	11.1	3.60	.516	14.3
4. ¿Se considera que las barreras al aprendizaje se originan dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes?	3.47	.507	14.6	3.80	.422	11.1	3.50	.707	20.2
5. ¿Se reconocen y afrontan las barreras que surgen de las diferencias entre la cultura de la escuela y la cultura de origen y del hogar de los alumnos y alumnas?	3.07	.475	15.5	3.80	.422	11.1	3.20	.789	24.7
6. ¿Evita el personal considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de las limitaciones o deficiencias de los estudiantes?	3.14	.363	11.6	3.60	.699	19.4	3.30	.823	24.9
7. ¿Evita el personal utilizar etiquetas para el alumnado que ha sido clasificado "con necesidades educativas especiales"?	3.08	.494	16.0	3.80	.422	11.1	3.70	.675	18.2
8. ¿Se comprende que la forma de clasificar a algunos estudiantes como con "necesidades educativas especiales" puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela común?	3.14	.663	21.1	3.50	.850	24.3	3.30	.823	24.9
9. ¿El personal evita comparar a los estudiantes con "necesidades especiales" con el resto?	3.14	.535	17.0	3.60	.699	19.4	3.60	.699	19.4
10 ¿El profesorado trabaja colaborativamente en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado?	3.21	.426	13.3	3.40	.843	24.8	3.80	.632	16.6

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La prueba Levène sobre igualdad de varianzas muestra que en cuatro preguntas, de las 10 que forman en indicador, se encontraron diferencias significativas (4 $p \leq .001$, 5 $p \leq .045$, 6 $p \leq .006$ y 10 $p \leq .040$, ver tabla 90). Al realizar la prueba ANOVA se obtuvo una significación alta en cuatro preguntas (3 $p \leq .002$, 4 $p \leq .003$, 5 $p \leq .012$ y 7 $p \leq .005$)

Tabla 90

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación

PREGUNTAS DEL INDICADOR A2.5	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿El personal es consciente de l potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado?	.097	1.941	2	.971	3.225	.644
2. ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje puede presentarlas cualquier alumno y en cualquier momento?	.069	1.825	2	.913	2.253	.122
3. ¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje surgen como resultado de la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?	.052	2.756	2	1.378	7.476	.002*
4. ¿Se considera que las barreras al aprendizaje se originan dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes?	.001*	3.207	2	1.603	7.072	.003*
5. ¿Se reconocen y afrontan las barreras que surgen de las diferencias entre la cultura de la escuela y la cultura de origen y del hogar de los alumnos y alumnas?	.045*	3.313	2	1.656	5.069	.012*
6. ¿Evita el personal considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de las limitaciones o deficiencias de los estudiantes?	.006*	1.227	2	.613	1.557	.227
7. ¿Evita el personal utilizar etiquetas para el alumnado que ha sido clasificado "con necesidades educativas especiales"?	.447	3.619	2	1.810	6.296	.005*
8. ¿Se comprende que la forma de clasificar a algunos estudiantes como con "necesidades educativas especiales" puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela común?	.347	.745	2	.372	.630	.539
9. ¿El personal evita comparar a los estudiantes con "necesidades especiales" con el resto?	.349	1.721	2	.861	2.132	.136
10 ¿El profesorado trabaja colaborativamente en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado?	.040*	2.025	2	1.013	2.540	.095

* La diferencia es significativa al nivel .05.

En las pruebas Scheffé y Tamhane (ver tabla 91) se encuentran diferencias estadísticamente significativas en cuatro preguntas (3, 4, 5 y 7), las diferencias fueron entre los grupos de profesionales que trabajan en el CAM y en el USAER, sin embargo en las preguntas 3 y 7 también se aprecian diferencias con el otro grupo de jueces, el de docentes, es decir que en éstas preguntas es clara la diferencia en toda la población evaluadora.

El Alfa de Cronbach obtenido en las diez preguntas fue de 0.933, el análisis por grupo de jueces fue CAM $\alpha = 0.915$, USAER $\alpha = 0.939$ y Docentes $\alpha = 0.920$

Tabla 91

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación

		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿El personal es consciente de l potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado?	Scheffé	CAM	USAER	-.595	.054
			DOCENTE	-.229	.608
		USAER	CAM	.595	.054
			DOCENTE	.367	.360
2. ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje puede presentarlas cualquier alumno y en cualquier momento?	Scheffé	CAM	USAER	-.367	.360
			DOCENTE	-.014	.999
		USAER	CAM	.514	.166
			DOCENTE	.500	.230
3. ¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje surgen como resultado de la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?	Scheffé	CAM	USAER	-.657(*)	.003*
			DOCENTE	-.457(*)	.050*
		USAER	CAM	.657(*)	.003
			DOCENTE	.200	.587
4. ¿Se considera que las barreras al aprendizaje se originan dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes?	Tamhane	CAM	USAER	-.729(*)	.001*
			DOCENTE	-.429	.260
		USAER	CAM	.729(*)	.001
			DOCENTE	.300	.607
5. ¿Se reconocen y afrontan las barreras que surgen de las diferencias entre la cultura de la escuela y la cultura de origen y del hogar de los alumnos y alumnas?	Tamhane	CAM	USAER	-.729(*)	.002*
			DOCENTE	-.129	.958
		USAER	CAM	.729(*)	.002
			DOCENTE	.600	.150
6. ¿Evita el personal considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de las limitaciones o deficiencias de los estudiantes?	Tamhane	CAM	USAER	-.457	.226
			DOCENTE	-.157	.927
		USAER	CAM	.457	.226
			DOCENTE	.300	.775
7. ¿Evita el personal utilizar etiquetas para el alumnado que ha sido clasificado "con necesidades educativas especiales"?	Scheffé	CAM	USAER	-.723(*)	.012*
			DOCENTE	-.623(*)	.033*
		USAER	CAM	.723(*)	.012
			DOCENTE	.100	.917
8. ¿Se comprende que la forma de clasificar a algunos estudiantes como con "necesidades educativas especiales" puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela común?	Scheffé	CAM	USAER	-.100	.917
			DOCENTE	-.357	.539
		USAER	CAM	-.157	.886
			DOCENTE	.357	.539
9. ¿El personal evita comparar a los estudiantes con "necesidades especiales" con el resto?	Scheffé	CAM	USAER	.200	.845
			DOCENTE	.157	.886
		USAER	CAM	-.200	.845
			DOCENTE	-.457	.237
10. ¿El profesorado trabaja colaborativamente en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado?	Tamhane	CAM	USAER	-.457	.237
			DOCENTE	-.457	.237
		USAER	CAM	.457	.237
			DOCENTE	.000	1.000
		CAM	USAER	.457	.237
			DOCENTE	.000	1.000
		USAER	CAM	-.186	.899
			DOCENTE	-.586	.066
		USAER	CAM	.186	.899
			DOCENTE	-.400	.573
		DOCENTE	CAM	.586	.066
			USAER	.400	.573

Once solamente fueron los comentarios que expresaron los jueces sobre las 10 preguntas que forman el indicador A.2.5 el personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes al aprendizaje y la participación, el 45.4% de ellas fueron desfavorables, el 36.6% opiniones y el 18.1% sugerencias.

De los comentarios desfavorables resaltan los hechos a las preguntas 2 y 10 en donde jueces diferentes consideran que no están de acuerdo con el indicador; en las preguntas 4 y 5 un juez considera que en cada una hay dos preguntas (ver tabla 92).

Las sugerencias fueron la sustitución de palabras y el incremento de alguna frase; las opiniones fueron comentarios sobre su experiencia.

Tabla 92

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes al aprendizaje y la participación

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.2.5	PARTICIPANTES			
	2 CAM	11 CAM	15 USAER	23 USAER
Grupo				
1. ¿El personal es consciente del potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado?	No es clara (D)			
2. ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje puede presentarlas cualquier alumno y en cualquier momento?				NEE (S)
6. ¿Evita el personal considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de las limitaciones o deficiencias de los estudiantes?				También existen barreras inherentes (O)
8. ¿Se comprende que la forma de clasificar a algunos estudiantes como con “necesidades educativas especiales” puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela común?				No se clasifica a los alumnos con NEE (O)
9. ¿El personal evita comparar a los estudiantes con “necesidades especiales” con el resto?		En escuela regular hay mucha comparación por parte de las maestras (O)	Agregar "del alumnado" (S)	
10. ¿El profesorado trabaja colaborativamente en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado?				Me parece que no va aquí (D)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 92

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes al aprendizaje y la participación

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.2.5	PARTICIPANTES		
	28 DOCEN	29 DOCEN	34 DOCEN
Grupo			
1. ¿El personal es consciente del potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado?			
2. ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje puede presentarlas cualquier alumno y en cualquier momento?		No va con el indicador (D)	
4. ¿Se considera que las barreras al aprendizaje se originan dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes?	Son varias preguntas (D)		
5. ¿Se reconocen y afrontan las barreras que surgen de las diferencias entre la cultura de la escuela y la cultura de origen y del hogar de los alumnos y alumnas?	Son dos preguntas (D)		
6. ¿Evita el personal considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de las limitaciones o deficiencias de los estudiantes?			No se si estoy de acuerdo en que eviten (O)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.2.3.13. Preguntas Indicador A2.6

El último indicador de la sección *Establecer Valores Inclusivos* y además el último que compone la dimensión A *Crear Culturas Inclusivas* es *La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias*, éste indicador se compone de 12 preguntas.

En la tabla 93 se presentan la media, desviación estándar, el coeficiente de variación y las correlaciones Rho de Spearman de las 12 preguntas, en ella se puede distinguir que en las preguntas 4, 5 y 7 las medias rondan el desacuerdo de los jueces, sólo en la pregunta 4 el coeficiente de variación es ligeramente superior y alcanza un 34.6%. Las correlaciones en su mayoría fueron significativas y en un rango de relación media y media alta.

Tabla 93

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias

INDI A2.6				RHO DE SPEARMAN											
PREG	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	3.53	.635	18.0	1											
2	3.29	.676	20.5	.702**	1										
3	3.47	.615	17.7	.701**	.578**	1									
4	2.65	.917	34.6	.164	.329	.230	1								
5	2.91	.866	29.8	.399*	.540**	.349*	.668**	1							
6	3.35	.646	19.3	.607**	.733**	.487**	.379*	.603**	1						
7	2.91	.830	28.5	.405*	.551**	.288	.455**	.346*	.476**	1					
8	3.24	.708	21.9	.548**	.598**	.423*	.523**	.433*	.619**	.515**	1				
9	3.32	.638	19.2	.500**	.540**	.570**	.499**	.414*	.644**	.478**	.878**	1			
10	3.03	.797	26.3	.500**	.440**	.503**	.624**	.505**	.515**	.422*	.823**	.709**	1		
11	3.00	.739	24.6	.413*	.703**	.484**	.586**	.669**	.627**	.689**	.635**	.544**	.590**	1	
12	3.26	.790	24.2	.615**	.680**	.412*	.313	.525**	.849**	.492**	.747**	.666**	.548**	.642**	1

Nota: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Al comparar los resultados por grupo se puede observar homogeneidad en el grupo de los profesionales del CAM, en el caso de los profesionales del USAER en la pregunta 4 y en 10 se aprecia una ligera diferencia en las opiniones de los jueces identificada a través del coeficiente de variación, un caso similar se encuentra entre los docentes en donde el coeficiente de variación es superior al 33% en las preguntas 7 y 11 (ver tabla 94).

Tabla 94

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias

INDICADOR A2.6	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
PREGUNTAS									
1. ¿Intenta la escuela disminuir toda discriminación institucional, en relación con la edad, la "raza", el origen social o cultural, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes?	3.21	.579	18.0	3.80	.422	11.1	3.70	.675	18.2
2. ¿El alumnado y el personal de la escuela comprenden los orígenes de la discriminación y la intolerancia hacia la diferencia?	3.07	.475	15.5	3.70	.675	18.2	3.20	.789	24.7
3. ¿El personal y el alumnado son conscientes de que las políticas y las prácticas deben reflejar la diversidad del alumnado de la escuela?	3.21	.579	18.0	3.60	.516	14.3	3.70	.675	18.2
4. ¿Se pone atención a las presiones para excluir al alumnado de pueblos originarios o afrodescendientes?	2.57	.756	29.4	2.40	1.07	44.6	3.00	.943	31.4
5. ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones abarcan un conjunto de visiones y grados de observancia?	2.71	.726	26.8	3.10	.994	32.1	3.00	.943	31.4
6. ¿El profesorado evita estereotipos de género o de otro tipo al elegir a aquellos que ayuden con tareas de apoyo logístico (como mover mesas.....)?	3.00	.392	13.1	3.70	.483	13.1	3.50	.850	24.3
7. ¿Valora la escuela a las personas gays o lesbiana como opciones sexuales legítimas?	2.71	.469	17.3	3.20	.919	28.7	2.90	1.10	37.9
8. ¿El personal considera que la discapacidad se origina cuando las personas con diferencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales?	3.14	.535	17.0	3.33	.866	26.0	3.30	.823	24.9
9. ¿El profesorado evita ver la deficiencia como la única causa de las dificultades que experimentan en la escuela los estudiantes con discapacidad?	3.14	.535	17.0	3.40	.699	20.6	3.50	.707	20.2
10. ¿El personal reconoce la limitada contribución que ofrece el conocimiento de las discapacidades para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?	2.86	.663	23.2	2.90	.994	34.3	3.40	.699	20.6
11. ¿Se desafían las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?	2.86	.535	18.7	3.30	.675	20.5	2.90	.994	34.3
12. ¿Intenta el personal contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad)?	2.93	.730	24.9	3.70	.483	13.1	3.30	.949	28.8

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)
CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La prueba Levène indica diferencias significativas en cinco preguntas (6, 7, 8, 11 y 12 tabla 95). El análisis ANOVA identifica diferencias estadísticamente significativas en las preguntas uno y seis.

Tabla 95

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias

PREGUNTAS DEL INDICADOR A2.6	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Intenta la escuela disminuir toda discriminación institucional, en relación con la edad, la "raza", el origen social o cultural, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes?	.562	2.413	2	1.207	3.720	.036*
2. ¿El alumnado y el personal de la escuela comprenden los orígenes de la discriminación y la intolerancia hacia la diferencia?	.099	2.430	2	1.215	2.983	.065
3. ¿El personal y el alumnado son conscientes de que las políticas y las prácticas deben reflejar la diversidad del alumnado de la escuela?	.965	1.613	2	.807	2.303	.117
4. ¿Se pone atención a las presiones para excluir al alumnado de pueblos originarios o afrodescendientes?	.385	1.936	2	.968	1.162	.326
5. ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones abarcan un conjunto de visiones y grados de observancia?	.473	.978	2	.489	.638	.535
6. ¿El profesorado evita estereotipos de género o de otro tipo al elegir a aquellos que ayuden con tareas de apoyo logístico (como mover mesas.....)?	.002*	3.165	2	1.582	4.628	.017*
7. ¿Valora la escuela a las personas gays o lesbiana como opciones sexuales legítimas?	.004*	1.378	2	.689	1.000	.379
8. ¿El personal considera que la discapacidad se origina cuando las personas con diferencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales?	.037*	.246	2	.123	.234	.793
9. ¿El profesorado evita ver la deficiencia como la única causa de las dificultades que experimentan en la escuela los estudiantes con discapacidad?	.158	.827	2	.413	1.016	.374
10. ¿El personal reconoce la limitada contribución que ofrece el conocimiento de las discapacidades para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?	.433	1.956	2	.978	1.595	.219
11. ¿Se desafían las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?	.003	1.286	2	.643	1.192	.317
12. ¿Intenta el personal contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad)?	.049*	3.489	2	1.745	3.157	.056

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Al calcular las pruebas Scheffé y Tamhane (ver tabla 96) se perciben diferencias en las pregunta seis y doce entre los profesionales que trabajan en el CAM y en el

USAER. El Alfa de Cronbach refiere un puntaje de 0.925 para el total de las preguntas y en particular por grupo de jueces se identifica CAM $\alpha = 0.848$, USAER $\alpha = 0.906$ y Docentes $\alpha = 0.958$

Tabla 96

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatoria

PREGUNTAS		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Intenta la escuela disminuir toda discriminación institucional, en relación con la edad, la "raza", el origen social o cultural, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes?	Scheffé	CAM	USAER	-.586	.060
			DOCENTE	-.486	.137
		USAER	CAM	.586	.060
			DOCENTE	.100	.926
		DOCENTE	CAM	.486	.137
USAER	-.100	.926			
2. ¿El alumnado y el personal de la escuela comprenden los orígenes de la discriminación y la intolerancia hacia la diferencia?	Scheffé	CAM	USAER	-.629	.074
			DOCENTE	-.129	.889
		USAER	CAM	.629	.074
			DOCENTE	.500	.232
		DOCENTE	CAM	.129	.889
USAER	-.500	.232			
3. ¿El personal y el alumnado son conscientes de que las políticas y las prácticas deben reflejar la diversidad del alumnado de la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.386	.304
			DOCENTE	-.486	.157
		USAER	CAM	.386	.304
			DOCENTE	-.100	.931
		DOCENTE	CAM	.486	.157
USAER	.100	.931			
4. ¿Se pone atención a las presiones para excluir al alumnado de pueblos originarios o afrodescendientes?	Scheffé	CAM	USAER	.171	.903
			DOCENTE	-.429	.533
		USAER	CAM	-.171	.903
			DOCENTE	-.600	.352
		DOCENTE	CAM	.429	.533
USAER	.600	.352			
5. ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones abarcan un conjunto de visiones y grados de observancia?	Scheffé	CAM	USAER	-.386	.573
			DOCENTE	-.286	.735
		USAER	CAM	.386	.573
			DOCENTE	.100	.968
		DOCENTE	CAM	.286	.735
USAER	-.100	.968			
6. ¿El profesorado evita estereotipos de género o de otro tipo al elegir a aquellos que ayuden con tareas de apoyo logístico (como mover mesas.....)?	Tamhane	CAM	USAER	-.700(*)	.005*
			DOCENTE	-.500	.293
		USAER	CAM	.700(*)	.005
			DOCENTE	.200	.895
		DOCENTE	CAM	.500	.293
USAER	-.200	.895			
7. ¿Valora la escuela a las personas gays o lesbiana como opciones sexuales legítimas?	Tamhane	CAM	USAER	-.486	.386
			DOCENTE	-.186	.947
		USAER	CAM	.486	.386
			DOCENTE	.300	.887
		DOCENTE	CAM	.186	.947
USAER	-.300	.887			

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 96 (Continuación).

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias

PREGUNTAS		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
8. ¿El personal considera que la discapacidad se origina cuando las personas con diferencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales?	Tamhane	CAM	USAER	-.190	.918
			DOCENTE	-.157	.938
		USAER	CAM	.190	.918
			DOCENTE	.033	1.000
9. ¿El profesorado evita ver la deficiencia como la única causa de las dificultades que experimentan en la escuela los estudiantes con discapacidad?	Scheffé	CAM	USAER	-.257	.627
			DOCENTE	-.357	.411
		USAER	CAM	.257	.627
			DOCENTE	-.100	.941
10. ¿El personal reconoce la limitada contribución que ofrece el conocimiento de las discapacidades para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?	Scheffé	CAM	USAER	-.043	.991
			DOCENTE	-.543	.261
		USAER	CAM	.043	.991
			DOCENTE	-.500	.373
11. ¿Se desafían las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?	Tamhane	CAM	USAER	-.443	.279
			DOCENTE	-.043	.999
		USAER	CAM	.443	.279
			DOCENTE	.400	.669
12. ¿Intenta el personal contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad)?	Tamhane	CAM	USAER	-.771(*)	.015*
			DOCENTE	-.371	.678
		USAER	CAM	.771(*)	.015
			DOCENTE	.400	.587
		DOCENTE	CAM	.371	.678
			USAER	-.400	.587

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Las preguntas del indicador A.2.6 la escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias fueron las que más comentarios produjeron en los jueces 44, de éstos el 50% fueron desfavorables, el 34% sugerencias y el 15.9 opiniones.

La tabla 97 muestra el total de dichos comentarios, en ella se puede apreciar que la pregunta que mayores comentarios tuvo fue la 4 *¿Se pone atención a las presiones para excluir al alumnado de pueblos originarios o afrodescendientes?*, expresando su falta de claridad y sobre todo se mencionan sugerencias sobre modificar la palabra afrodescendientes. En las preguntas 7 y 10 también se observan varios comentarios en la primera (*¿Valora la escuela a las personas gays o lesbiana como opciones sexuales legítimas?*) se hacen sugerencias en relación a cambiar la redacción y sugieren frases

concretas como “preferencias sexuales”; también se indica que la palabra “legítimas” califica la pregunta. Los comentarios de la pregunta 10 *¿El personal reconoce la limitada contribución que ofrece el conocimiento de las discapacidades para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?*, fueron en relación con la claridad en la redacción y algunos sugieren eliminar la frase “limitadas contribuciones”.

La confusión o mala redacción fueron comentarios realizados a las preguntas 5, 10, 11 y 12, aunque en algunos casos fue solo por parte de un juez.

Tabla 97.

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.2.6	PARTICIPANTES					
	2 CAM	6 CAM	8 CAM	11 CAM	13 CAM	14 CAM
Grupo						
4. ¿Se pone atención a las presiones para excluir al alumnado de pueblos originarios o afrodescendientes?	Afrodescendientes no es común en México (S)	No es clara (D)				
5. ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones abarcan un conjunto de visiones y grados de observancia?	No es clara (D)	No es clara (D)				
7. ¿Valora la escuela a las personas gays o lesbiana como opciones sexuales legítimas?					No existe (O)	Todos muestran respeto (S)
10. ¿El personal reconoce la limitada contribución que ofrece el conocimiento de las discapacidades para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?	No se entiende (D)		No es clara la pregunta (D)	Hay maestros que necesitan actualización en ciertas áreas del desarrollo del niño o algún síndrome (O)		
11. ¿Se desafían las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?	No se entiende (D)					
12. ¿Se entiende la exclusión de los estudiantes con discapacidad severa como el reflejo de las limitaciones en las actitudes y las políticas, en vez de cómo dificultades prácticas?	Hoy se trabaja con discapacidades severas (O)		No es clara la pregunta (D)			

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 97 (Continuación).

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.2.6.	PARTICIPANTES			
	15 USAER	17 USAER	18 USAER	20 USAER
Grupo				
4. ¿Se pone atención a las presiones para excluir al alumnado de pueblos originarios o afrodescendientes?	Grupos étnicos (S)	No se entiende la pregunta (D)	Cambiar término de grupos originarios (S)	Reformular la pregunta (S)
5. ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones abarcan un conjunto de visiones y grados de observancia?	Utilizar sinónimo en "grados de observancia" (S)			
9. ¿El profesorado evita ver la deficiencia como la única causa de las dificultades que experimentan en la escuela los estudiantes con discapacidad?				
10. ¿El personal reconoce la limitada contribución que ofrece el conocimiento de las discapacidades para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?	Esta pregunta les va servir más de justificación (D)		Quitar lo de limitada contribución (S)	
11. ¿Se desafían las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?			Cambiar desafían por "cuestionan" (S)	

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 97 (Continuación).

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.2.6.	PARTICIPANTES			
	23 USAER	24 USAER	26 DOCEN	28 DOCEN
1. Grupo ¿Intenta la escuela disminuir toda discriminación institucional, en relación con la edad, la “raza”, el origen social o cultural, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes?	¿Intenta o lo hace? (S)		Quitar la raza y agregar "origen étnico" (S)	
4. ¿Se pone atención a las presiones para excluir al alumnado de pueblos originarios o afrodescendientes?	En México no hay afrodescendientes (D)	No existen alumnos de pueblo (O)	¿Afrodescendientes cabe para México? (O)	¿Por qué afrodescendientes?, Adecuarlo al contexto mexicano (S)
5. ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones abarcan un conjunto de visiones y grados de observancia?			¿Observancia de qué? (D)	
6. ¿El profesorado evita estereotipos de género o de otro tipo al elegir a aquellos que ayuden con tareas de apoyo logístico (como mover mesas.....)?			Agregar "hacer adornos" (S)	
7. ¿Valora la escuela a las personas gays o lesbiana como opciones sexuales legítimas?	Marca un sesgo, enfocarlo como respeto a preferencias sexuales (S)		Legítimas califica la respuesta (D)	
8. ¿El personal considera que la discapacidad se origina cuando las personas con diferencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales?	Cuál es el origen de la discapacidad, o se enfoca a las repercusiones de tenerla? (S)			
9. ¿El profesorado evita ver la deficiencia como la única causa de las dificultades que experimentan en la escuela los estudiantes con discapacidad?	Confusa (D)			
10. ¿El personal reconoce la limitada contribución que ofrece el conocimiento de las discapacidades para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?	Confusa (D)			
12. ¿Se entiende la exclusión de los estudiantes con discapacidad severa como el reflejo de las limitaciones en las actitudes y las políticas, en vez de cómo dificultades prácticas?	Redacción confusa (D)			

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 97 (Continuación).

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.2.6	PARTICIPANTES			
	29 DOCEN	30 DOCEN	31 DOCEN	34 DOCEN
Grupo				
3. ¿El personal y el alumnado son conscientes de que las políticas y las prácticas deben reflejar la diversidad del alumnado de la escuela?	¿Cómo se mide que son conscientes? (D)			
4. ¿Se pone atención a las presiones para excluir al alumnado de pueblos originarios o afrodescendientes?				
5. ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones abarcan un conjunto de visiones y grados de observancia?				No se entiende (D)
6. ¿El profesorado evita estereotipos de género o de otro tipo al elegir a aquellos que ayuden con tareas de apoyo logístico (como mover mesas....)?		No es muy clara (D)		
7. ¿Valora la escuela a las personas gays o lesbiana como opciones sexuales legítimas?	Es discriminación pero no especifica el área de discapacidad (O)		Redacción plural/singular (S)	
8. ¿El personal considera que la discapacidad se origina cuando las personas con diferencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales?				Depende cómo se entienda la discapacidad (O)
11. ¿Se desafían las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?	No entiendo "desafían" (D)			¿Cómo? (D)
12. ¿Intenta el personal contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad)?				No se entiende (D)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.2.4. Síntesis de la Dimensión A. Crear Culturas Inclusivas

Tomando en cuenta la gran cantidad de información que se obtuvo de resultados, a continuación se presenta un resumen de los resultados de la dimensión Crear Culturas Inclusivas. Para ello se presentarán tablas en donde únicamente se indicará la prueba post-hoc utilizada, si fue significativa y entre qué grupos se identificaron las diferencias. Se consideró como un dato importante en la medida que éstas pruebas permiten las comparaciones múltiples de las medias de los diferentes grupos controlando la tasa de error e identificando entre qué grupos existen diferencias.

Adicionalmente se mostrarán los comentarios que expresaron los jueces en relación con la frecuencia en las categorías de estar en desacuerdo (D) y las sugerencias (S) de cada apartado; así como la descripción hecha en cada uno. Se omitirán los comentarios clasificados como opiniones (O) en virtud de que éstos generalmente respondían al reactivo a evaluar y no aportaban información relevante sobre el constructo.

Es importante enfatizar que en aquellos reactivos en donde no hubo diferencias significativas en la prueba post-hoc o algún comentario se omitieron considerando que no existían diferencias en las opiniones de los jueces y por lo tanto existió acuerdo entre ellos.

Los informes cualitativos se consideraron importantes en virtud de que en algunos casos los jueces expresaron claramente su desacuerdo y/o sugerencias respecto al reactivo evaluado lo que permitió identificar claramente aspectos relevantes en cuanto a la redacción, modificación de alguna palabra que no se adecuaba al contexto del país o incluso refieren que no se encuentra en el lugar adecuado de acuerdo al instrumento. Para ello se tomará en cuenta aquel reactivo en el cual se presenten 4 o más comentarios en desacuerdo y/o sugerencias, lo que equivale al 11.7% del total de los posibles reportes (recuérdese que el total de jueces fue de 34).

Al final se presentará una tabla con los resultados obtenidos en el coeficiente Alfa de Cronbach de todo el apartado con la intención de identificar la consistencia interna que se obtuvo y así la fiabilidad del instrumento.

Secciones

Como se puede apreciar en la tabla 98 la sección en la cual se identificaron diferencias estadísticamente significativas fue en la primera, *Construir una comunidad*, dichas diferencias fueron entre el grupo de jueces de los profesionales del CAM y los del USAER y los comentarios concuerdan en relación con la claridad del nombre. Por lo que se propone validarlo y considerar una modificación que pudiera ser en lugar de construir (término referido como no claro) *Integrar una comunidad*.

Tabla 98
Resumen de resultados de las secciones de la Dimensión A

<i>SECCIONES</i>	Prueba Post Hoc Tamhane	<i>Comentarios</i>
A.1. Construir una comunidad	CAM-USAER .011	3-D D=Claridad
A.2. Establecer valores inclusivos	No sig	1-F

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Los valores obtenidos en el alfa de Cronbach se muestran en la tabla 99 como se puede apreciar todos los correspondientes a las secciones de esta dimensión son muy bajos lo que se puede interpretar como que no hay una consistencia interna posiblemente debida a que la conceptualización teórica en que se basa el constructo es incorrecta y que no hay acuerdo en las opiniones de los jueces. En este caso en particular se puede decir que los desacuerdos son en la terminología utilizada para denominar a las secciones más que en el concepto mismo que se trabaja, la inclusión.

Tabla 99
Coefficiente Alfa de Cronbach total y por grupo.

	Dimensión	Secciones	Indicadores		
	A	Total	A1	A2	Total
Total	.857	.348	.724	.795	.857
CAM	.846	.095	.718	.800	.846
USAER	.904	.000	.824	.783	.904
DOCENTES	.806	.116	.534	.798	.806

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple),
USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Indicadores

Indicadores de la sección A1. Construir una comunidad

El análisis estadístico señala que las diferencias de acuerdo con la prueba Scheffé sólo se encuentran en el indicador A1.6 “*El personal de la escuela y los miembros del Consejo Técnico trabajan bien juntos*” y entre los profesionales del CAM y los del USAER; las opiniones al respecto fueron sobre la claridad del indicador y las referencias de que no existe Consejo Técnico en México sugiriendo que se sustituya el término, por lo que se recomienda que se valide. En la tabla 100 se puede apreciar los indicadores en los que también se reportaron algún comentario explícito, aunque no hubo diferencias estadísticamente significativas por lo que en la mayoría de los indicadores hubo acuerdo entre los jueces. Como se puede apreciar en el primer indicador siete jueces expresan su comentario por lo que se sugiere modificarlo considerando sus sugerencias y podría quedar de la siguiente manera 1”*Todo el mundo se siente atendido*”

Tabla 100

Resumen de los indicadores de la sección Construir una comunidad

<i>INDICADORES A 1</i>	<i>Prueba</i>		<i>Comentarios</i> <i>Descripciones</i>
	<i>Post Hoc</i>	<i>Frecuencia</i>	
A1.1 Todo el mundo se siente acogido	No sig.	3-D 4-S 1-F	D=claridad S= cambiar “acogido”
A1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros	No sig.	1-D	D= confuso
A1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto	No sig.	1-S	S= ampliar
A1.6 El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan juntos	CAM-USAER $p \leq . 0 1 4$	7-D 1-S	D= claridad S=cambiar consejo escolar
A1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela	No sig.	3-D	D= claridad

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Indicadores de la sección A.2. Establecer valores inclusivos

En los indicadores de la sección, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el indicador A2.1 “*Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado*” de acuerdo con la prueba Scheffé entre los profesionales del USAER y los docentes. Los comentarios de los jueces al respecto son desfavorables debido a que consideran que no es claro, la redacción es confusa y sugieren que la palabra “altas”

puede predisponer a quien responda y algún docente no lo considera como valor inclusivo., por lo que se juzga necesario validarlo.

Adicionalmente en cuatro indicadores se reportaron comentarios que se considera pertinentes tomar en cuenta (ver tabla 101) en relación a que los jueces fueron sensibles al indicador y se relaciona con comentarios anteriores como en el A2.2 en donde se sugiere sustituir Consejo Escolar y de acuerdo a los nuevos lineamientos la figura administrativa a partir del 2014 será Consejo Técnico Escolar y en el indicador A2.4 en el cual se podría eliminar la última parte *y poseedora de un rol*, sin que afectara al indicador. En los dos restantes (A2.5 y A2.6) no se considera pertinente hacer algún cambio en virtud de que son pocos los jueces que expresan alguna propuesta y no hubo diferencias estadísticas significativas.

En relación con el coeficiente alfa de Cronbach, podemos apreciar en la tabla 99 que los valores se encuentran por arriba del 0.7 tanto en el indicar A1, A2 y considerando ambos. Si observamos los valores por grupo son similares los resultados lo que nos indica que existe una consistencia interna de los datos. El único valor inferior es el que se encuentra en el grupo de jueces Docentes en los indicadores correspondientes a la sección construir una comunidad que fue de .534 lo que puede interpretarse como desacuerdos entre los participantes del grupo posiblemente en relación con el uso de los términos empleados en la redacción de los mismos. Al considerar la eliminación de elemento, los resultados sólo muestran incremento del valor al eliminar el indicador 7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.

Tabla 101

Resumen de los indicadores Establecer valores inclusivos

INDICADORES A2	Prueba	Comentarios	
	Post Hoc	Frecuencia	Descripciones
A2.1 Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado	Docentes-USAER $p \leq .019$	3-D	D= claridad
A2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión	No sig.	1-D 1-S	D=amplia S=utilizar comunidad escolar
A2.4 El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”	No sig.	3-D 4-S	D=claridad S=cambiar “rol”
A2.5 El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación	No sig.	2-S	S=cambiar “intentar”
A2.6 La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias	No sig.	2-S	S=cambiar discriminatorias por inclusivas

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas

Recordemos que la primera dimensión del Índice de Inclusión llamada *Crear Culturas Inclusivas* está formada por dos secciones, 13 indicadores y un total de 149 preguntas. A continuación se resumen las preguntas que conforman cada uno de los indicadores.

Preguntas del indicador A.1.1. Todo el mundo se siente acogido

Como se puede observar en la tabla 102 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las preguntas del indicador, sin embargo se considera que los comentarios expresados pueden ser pertinentes para tomarse en cuenta sobre todo en las preguntas siete, nueve, diez y once en donde las sugerencias fueron en relación con las palabras empleadas y se sugieren términos más acordes con la realidad del país y que pensamos no afecta la idea general de la pregunta, por lo que se propone hacer la pequeña modificación.

De esta manera la pregunta siete podría quedar de la siguiente manera ¿Los **medios** de comunicación del centro (boletines, periódico mural, carteles, trípticos...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar?; la nueve ¿Hay **ceremonias** o actos sociales para dar la bienvenida o para despedir al alumnado y al personal de la escuela?; la diez ¿El alumnado siente que pertenece a su clase o **grupo**? y la once ¿El alumnado, el profesorado, los **miembros del Consejo Técnico Escolar** y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela? Las palabras en negritas representan los cambios propuestos.

Tabla 102

Resumen de las preguntas del indicador todo el mundo se siente acogido

<i>PREGUNTAS del indicador A.1.1.</i>	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripciones</i>
1. ¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que tiene la gente con la escuela?	No sig.	1-F 1-S	S= Sinónimo de acogedor
2. ¿Es la escuela acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad?	No sig.	1-D	D=no se entiende acogedora
3. ¿Es la escuela acogedora para todas las familias y otros miembros de las instituciones de la comunidad?	No sig.	1-D	D=no se entiende acogedora
4. ¿La información sobre la escuela es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ejemplo, está en braille, grabada en audio y video)?	No sig.	1-S	S= “de su lengua materna”
6. ¿En los documentos de la escuela, incluso en los folletos informativos, está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos?	No sig.	2-D	D=no se entiende, es larga
7. ¿Los órganos de comunicación del centro (boletines, periódico mural, carteles, trípticos. ...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar?	No sig.	2-S	S=cambiar órganos por medios
8. ¿La escuela considera y valora las culturas locales y a través de símbolos y exposiciones?	No sig.	1-D	D= claridad
9. ¿Hay rituales o actos sociales para dar la bienvenida o para despedir al alumnado y al personal de la escuela?	No sig.	1-D 1-S	D=¿rituales? S= Cambiar por ceremonias
10. ¿El alumnado siente que pertenece a su clase o su aula de tutoría?	No sig.	2-D 6-S	D=claridad S=cambiar aula de tutoría
11. ¿El alumnado, el profesorado, los miembros del consejo escolar y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela?	No sig.	2-D 1-S	D=¿sienten? S=cambiar consejo escolar por “comité de participación social”

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.

De las once preguntas de este indicador sólo en una se encontraron diferencias significativas entre las opiniones de los jueces de los grupos CAM y USAER, fue en la pregunta diez y los comentarios son en relación con la claridad de la pregunta y el cuestionamiento de la palabra “justa”. Se propone hacer una valoración extra de esta pregunta en donde algunos otros expertos puedan opinar, ya que se considera que la pregunta está bien planteada y clara (ver tabla 103).

De los otros comentarios expresados éstos pueden ser pertinentes, pero fueron hechos por la minoría de jueces y sólo en la pregunta ocho se estima que se podría sustituir la palabra sin que se altere la idea original de la pregunta, de tal manera que la pregunta quedaría . ¿El alumnado entiende que se pueden espera diferentes grados de **tolerancia** con las normas escolares por parte de distintos estudiantes?

Tabla 103

Resumen de las preguntas de indicador A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros

PREGUNTAS DEL INDICADOR A.1.2	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		Frecuencia	Descripciones
5. ¿Los estudiantes comparten los amigos en vez de competir por ellos?	No sig.	2-D 2-S	D=claridad S=conviven por comparten
8. ¿El alumnado entiende que se pueden espera diferentes grados de conformidad con las normas escolares por parte de distintos estudiantes?	No sig.	4-D 2-S	D=claridad S=tolerancia por conformidad
9. ¿El alumnado aprecia los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje son distintos a ellos?	No sig.	1-D	D= ¿los distingue?
10. ¿El alumnado siente que las disputas entre ellos son solucionadas de forma justa y efectiva?	CAM-USAER p≤.018	2-D	D= claridad, ¿justa?
11. ¿Pueden los estudiantes abogar por otros cuando sienten que han sido tratados injustamente?	No sig.	1-D	D= ¿sienten?

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador A.1.3.

En la tabla 104 se observa que en las preguntas ocho y nueve fue en donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los profesionales del CAM y los del USAER y no existen comentarios al respecto por lo que se recomienda que se realice la validación de éstas para tener la certeza de que se ajustan a las características de la población mexicana.

En el caso de las demás preguntas mostradas, los comentarios son realizados por la minoría de jueces, sin embargo vale la pena considerar los referidos en la pregunta dos ya que al leerla con cuidado efectivamente es confusa y no se aclara bien la idea que se quiere evaluar por lo que se sugiere que sea validada también.

Una consideración adicional que se juzga pertinente tomar en cuenta es la propuesta de emplear la palabra escuela en lugar de centro, como se sugiere en la pregunta nueve en relación a que la forma coloquial de referirse a la institución educativa es escuela y no centro como en algunos otros países.

Tabla 104

Resumen de las preguntas del indicador A.1.3. *Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos*

PREGUNTAS A.1.3	Prueba Post Hoc	Frecuencia	Comentarios Descripciones
1. ¿El personal se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro?	No sig.	1-S	S="puesto en la escuela"
2. ¿Es invitado todo el personal a las reuniones del personal?	No sig.	1-D 3-S	D= ¿entonces con quién? S= aclarar quién es el personal
3. ¿Hay una amplia participación en las reuniones del personal en la escuela?	No sig.	2-S	S=participación activa
4. ¿Se implican todos los docentes en la planificación y la revisión del currículo?	No sig.	1-S	S=involucran por implican
5. ¿El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el alumnado?	No sig.	1-D 1-S	D= ¿cómo saberlo? S=ejemplo por modelo
7. ¿El personal se siente cómodo para discutir los problemas en su trabajo?	No sig.	2-S	S= compartir por discutir
8. ¿Sabe el personal a quién tiene que acudir con un problema, sea o no urgente?	T a m h a n e CAM-USAER $p \leq 0.033$	---	---
9. ¿Se motiva al profesorado suplente o temporal para que se involucre activamente en la vida del centro?	CAM-USAER $p \leq 0.036$	2-S	S=centro por escuela
10. ¿Se implica a todo el personal en la definición de prioridades para el plan de desarrollo de la escuela?	No sig.	1-S	S=conoce misión/visión institucional
11. ¿El personal se ha apropiado del plan de desarrollo de la escuela?	No sig.	1-D	D=claridad

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador A.1.4.

Once preguntas conformar el indicador A.1.4 que evalúa si *el personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto*, de éstas en seis de ellas se encontraron diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 105), es decir que las opiniones de los jueces fueron diferentes. Las diferencias fueron entre los profesionales del CAM y los del USAER; los comentarios referidos son mínimos y escuetos por lo que se propone que se realice una validación de las mismas en donde los expertos puedan expresar sus opiniones explícitamente.

Tabla 105

Resumen de las preguntas del indicador A1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto

PREGUNTAS A.1.4	Prueba	Comentarios	
	Post Hoc	Frecuencia	Descripciones
1. ¿El personal se dirige a los estudiantes con respeto, por el nombre por el que desean ser llamados o pronunciando correctamente su nombre?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.003$		---
2. ¿El alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su estatus?	CAM-USAER $p \leq 0.028$	1-S	S=sinónimo estatus
4. ¿Las opiniones del alumnado hacen la diferencia de lo que ocurre en la escuela?	CAM-USAER $p \leq 0.020$	1-D 1-S	D=claridad S=son tomadas en cuenta
7. ¿Los estudiantes ofrecen ayuda cuando sienten que es necesaria?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.000$	1-D	D=claridad
8. ¿Existen espacios informales de contacto entre personal y el alumnado?	No sig.	2-D	D=claridad ¿espacios informales?
9. ¿El personal y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?	No sig.	1-S	S= escuela por centro
10. ¿El alumnado sabe a quién acudir cuando tiene un problema?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.003$	---	---
11. ¿Están los estudiantes seguros de que se tomarán acciones eficaces para resolver las dificultades?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.001$	---	---

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador A.1.5 *Existe relación entre el personal y las familias*

El indicador *existe relación entre el personal y las familias* se conforma de 14 preguntas, de éstas sólo en una, la 12, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los jueces, nuevamente fueron entre los profesionales del CAM y los del USAER, el único comentario fue en relación con cómo se puede evaluar la pregunta, por lo que se juzga pertinente que se realice una validación de la misma (ver tabla 106)

En dos preguntas más se estima pertinente que se puedan retomar los comentarios hechos y se modifique la redacción, son la cuatro sustituyendo desarrollo por trabajo y en la ocho ocasiones por oportunidades, con la intención de clarificar se podría modificar la palabra ocasiones por oportunidades.

Tabla 106

Resumen de las preguntas del indicador A.1.5 Existe relación entre el personal y las familias

PREGUNTAS A.1.5	Prueba Post Hoc	Frecuencia	Comentarios Descripciones
2. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la escuela?	No sig	1-D 1-S	D=todas es muy relativo S=agregar docentes regulares y especiales
3. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y prácticas educativas?	No sig	1-S	S=normas y formas por políticas y prácticas
4. ¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de desarrollo de la escuela?	No sig	3-S	S=trabajo por desarrollo, participación en el plan escolar
6. ¿Se tienen en consideración los miedos que algunas familias tienen de reunirse con los docentes, y se toman medidas para ayudarles a superarlo?	No sig	1-D	D= ¿familias? ¿Docentes?
8. ¿Se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos e hijas?	No sig	3-D	D= ¿variedad de ocasiones?
9. ¿Se aprecia de igual manera las contribuciones que las familias pueden hacer a la escuela?	No sig	2-D	D= ¿igual a qué?, ¿quién aprecia?
11. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?	No sig	1-D	D= ¿docentes, intendencia?
12. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?	CAM-USAER p≤0.035	1-D	D= ¿cómo se evalúa si tienen claro?
13. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados en la escuela?	No sig	1-D	D= ¿todas?
14. ¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se toman en serie en la escuela?	No sig.	1-D	D= ¿todas?

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos

En ninguna de las 14 preguntas del indicador *El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos* se encontraron diferencias estadísticas en las opiniones de los jueces (ver tabla 107), sin embargo los comentarios expresados son importantes en relación a que proporcionan información que se considera pertinente tomar en cuenta, el ejemplo claro es la sustitución de los términos Consejo Escolar por los de “Consejo Técnico Escolar”, esto se sugiere que sea en todas las preguntas. Adicionalmente en la pregunta ocho se estima que se puede mejorar la redacción de la siguiente manera ¿Los miembros del **Consejo Técnico Escolar** y el personal están de acuerdo respecto a las contribuciones que pueden hacer los miembros **Consejo**? Sin que afecte las respuestas que se puedan dar.

Tabla 107

Resumen de las preguntas del indicador A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos

PREGUNTAS A.1.6	Prueba Post Hoc	Frecuencia	Comentarios Descripciones
1. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar se conocen mutuamente?	No sig.	1-S	S= comité de participación social, sociedad de padres
4. ¿Se valora las capacidades y el conocimiento de los miembros del Consejo Escolar?	No sig.	2-D	D= ¿de qué manera? ¿Por quién?
5. ¿La composición del Consejo Escolar refleja los diferentes grupos presentes en la escuela, por ejemplo en cuanto a etnias?	No sig.	1-D 1-S	
6. ¿Cada miembro del Consejo Escolar representa al colectivo al que pertenece, consultándole e informándole de la toma de decisiones?	No sig.	1-D	D= claridad
7. ¿Se informa exhaustivamente a los miembros del Consejo Escolar sobre las políticas del centro?	No sig.	1-D	D= ¿políticas del centro?
8. ¿Los miembros del Consejo Escolar y el personal están de acuerdo respecto a las contribuciones que pueden hacer los miembros del Consejo Escolar en la escuela?	No sig.	6-D 1-S	D= claridad, muy amplia S= cambiarla después de la pregunta 2
9. ¿Los miembros del Consejo Escolar sienten que sus contribuciones son valoradas, independientemente de su status?	No sig.	1-D	D= claridad
10. ¿Los miembros del Consejo Escolar comparten oportunidades de formación con el personal de la escuela?	No sig.	1-D	D= claridad
11. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten el enfoque sobre el alumnado que presenta "necesidades educativas especiales"?	No sig.	1-D 1-S	D= ¿es lo mismo el consejo que el personal?
12. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten su punto de vista sobre la identificación del alumnado que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionárseles apoyo?	No sig.	1-D	D=duda

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela

En el caso de las preguntas de éste indicador ninguna fue estadísticamente significativa por lo que se puede decir que no hay diferencias entre los jueces. Los comentarios fueron mínimos y se puede rescatar de ellos que es conveniente sustituir la palabra centro por escuela con el propósito de utilizar un lenguaje común en México (ver tabla 108).

Tabla 108

Resumen de las preguntas del indicador A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela

PREGUNTAS A.1.7	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		Frecuencia	Descripciones
1. ¿El centro involucra en sus actividades a las distintas instituciones de su localidad (asociaciones, ayuntamientos, consejos de colaboración ciudadana colectivos, ONG, ...)	No sig.	1-S	S= invita por involucra
3. ¿Los miembros de las instituciones de la localidad comparten recursos con el personal y el alumnado, tales como la biblioteca, aulas, computadoras.....?	No sig.	1-D	D= claridad
5. ¿Se consideran todas las áreas de las instituciones de la localidad como un recurso para el centro?	No sig.	1-S	S= escuela por centro
6. ¿El personal se preocupa por conocer las opiniones de los miembros de la localidad sobre la escuela?	No sig.	1-D	D= ¿qué personal y para qué?
7. ¿Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la localidad afectan las políticas del centro?	No sig.	1-D 2-S	D= claridad S= misión del proyecto escolar por políticas
8. ¿Tienen las instituciones de la localidad una opinión positiva sobre la escuela?	No sig.	1-S	S= se perciben si por tienen

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador A.2.1. *Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado*

De las 13 preguntas del indicador, en siete de ellas se encontraron diferencias en las opiniones de los jueces, resalta el hecho de que en la pregunta dos los desacuerdos fueron entre los profesionales del CAM con los del USAER y con los Docentes; en las seis restante sólo entre CAM y USAER. Los comentarios referidos fueron en ocho preguntas y ayudan a identificar cuáles pueden ser las causas de las diferencias (ver tabla 109).

En la pregunta uno se cuestiona el cómo saber qué sienten los alumnos; en la cinco reportan que es confusa y tal vez sustituyendo la palabra competencias por posibilidades podría quedar más clara, sin embargo se valora que es conveniente validar las siete preguntas para tener certeza en la evaluación. El caso de la pregunta 10 a pesar de no ser estadísticamente significativa las diferencias, los comentarios refieren confusión por lo que se propone hacer una ligera modificación en la redacción quedando de la siguiente manera ¿Se ayuda al alumno que tiene miedo al fracaso y rechaza el aprendizaje?

Tabla 109

Resumen de las preguntas del indicador A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado

PREGUNTAS A.2.1	Prueba Post Hoc Tamhane CAM-USAER p≤0.003 CAM-USAER p≤0.011 CAM-DOCEN p≤0.034 No sig.	Comentarios	
		Frecuencia	Descripción
1. ¿Todo el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que consiga sus mayores logros?		1-D	D= ¿todo el alumnado siente?
2. ¿Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje?		----	
3. ¿Se trata a todo el alumnado como si sus logros no tuvieran ningún tope?		1-D 1-S	D=claridad S= tope por limite
4. ¿Se hace consciente al alumnado de que su éxito depende de su esfuerzo?			
5. ¿Se valora el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades, en vez de en comparación con el logro de los demás?		1-S	S= posibilidades por competencias
6. ¿El personal de la escuela evita tener una visión de que los estudiantes tienen una capacidad fija basándose en sus logros del momento?		4-D	D=claridad o confusión
9. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje o con discapacidad?		1-S	S=sinónimo de estereotipo
10. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?		4-D	D=claridad confuso
11. ¿El profesorado evita relacionar el logro potencial de un estudiante con los de un hermano o hermana o de otro estudiante?		1-D	D=compara
12. ¿Intenta el personal contrarrestar las opiniones negativas hacia los estudiantes más motivados y con altos logros?		----	-----
13. ¿Se ayuda al alumnado a que tenga metas de aprendizaje y no resultados?		2-D	D=confusa, ¿a qué se refiere?

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión

El indicador se conforma por once preguntas de las cuales en ninguna existió diferencias entre los jueces; la tabla 110 muestra los comentarios expresados en siete de ella y de los cuales se reconoce que en una, la ocho, puede ser pertinente hacer una pequeña modificación a la redacción con fines aclarativos, quedando de la siguiente manera ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en lugar de verlo simplemente como el encontrarse dentro o fuera de la escuela?

Tabla 110

Resumen de las preguntas del indicador A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión

<i>PREGUNTAS DEL INDICADOR A2.2</i>	Prueba Post Hoc	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
1. ¿Se considera tan importante la construcción de una comunidad de apoyo como el incremento del logro académico?	No sig.	1-D	D=claridad
3. ¿Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo?	No sig.	1-D	D=claridad
6. ¿El profesorado comparte el deseo de aceptar al alumnado de la localidad independientemente de su contexto, su logro o su discapacidad?	No sig.	1-S	S= integra por “acepta”
7. ¿Intenta el personal desafiar su propia actitud y la de los demás respecto de los límites de la inclusión?	No sig.	1-D 1-S	D= redacción S=cambiar de lugar
8. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho de encontrarse dentro o fuera de la escuela?	No sig.	2-D 1-S	D=claridad S=cambiar “en vez”
9. ¿Se entiende la exclusión como un proceso que comienza en el aula y en el patio de recreo y puede finalizar con la expulsión o abandono del centro?	No sig.	2-D	D= claridad
10. ¿Todos los miembros de la escuela asumen la responsabilidad de que la escuela sea más inclusiva?	No sig.	1-D	D= se es inclusiva o no

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas

Al igual que en el indicador anterior, en éste tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas por lo que no existieron diferencias entre los jueces. Los comentarios se pueden ver en la tabla 111 y resaltan los seis formulados en la pregunta uno por lo que se valora y sugiere que se retome sustituyendo la palabra celebran por respetan quedando de la siguiente forma ¿Se tienen en cuenta y se **respetan** las diferencias de las estructuras familiares

Tabla 111

Resumen de las preguntas del indicador A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas

<i>PREGUNTAS DEL INDICADOR A2.3</i>	<i>Prueba</i>		<i>Comentarios</i>	
	<i>Post Hoc</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>	
1. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?	No sig.	2-D 4-S	D=confusa S=celebran por respetan	
2. ¿Se considera a los padres y madres igualmente valiosos para la escuela, independientemente del status o si están o no empleados?	No sig.	1-S	S=situación económica por “estatus”	
5. ¿Se valora de igual forma al alumnado y personal con discapacidad y sin discapacidad?	No sig.	1-S	S= cambiar valora	
6. ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que aquel que tiene logros más altos?	No sig.	1-D 1-S	D=claridad S=cambiar “valora”	
7. ¿Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas?	No sig.	1-S	S=escuela por “centro”	
8. ¿Se hacen esfuerzos para que las boletas de calificaciones sean comprensibles para el alumnado?	No sig.	1-D 1-S	D= redacción S= ¿y para los padres?	
10. ¿Terminan todos los estudiantes la educación obligatoria con una acreditación reconocida?	No sig.	3-D	D= confusa, ¿qué es acreditación reconocida?	
11. ¿Se valora igual al alumnado que expresa la intención de seguir estudiando como a aquel que quiere incorporarse al mundo laboral?	No sig.	1-D	D= confusa	

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador A.2.4. *El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”*

El indicador *el personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”* está formado por 14 preguntas de las cuales en tres se encontraron diferencias estadísticamente significativas (2, 4 y 5) por lo que se propone validarse para futuras aplicaciones.

Vale la pena resaltar que las diferencias fueron nuevamente entre los profesionales del CAM y los del USAER.

En nueve preguntas se reportaron comentarios (ver tabla 112), de éstas en una (pregunta 3) se considera que es posible retomarlos y hacer la modificación propuesta quedando de la siguiente manera ¿El profesorado brinda al alumnado un trato **respetuoso**?

Vale la pena destacar lo referido en la pregunta 13 en donde dos de los jueces identificaron y mencionan que no pertenece al indicador por lo que están en desacuerdo con la pregunta. Al respecto se sugiere validarla para poder la certeza de pertenencia o no del indicador.

Tabla 112

Resumen de las preguntas del indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"

PREGUNTAS DEL INDICADOR A2.4	Prueba Post Hoc	Frecuencia	Comentarios Descripción
1. ¿Cada estudiante es bien conocido por algunos miembros del personal?	No sig.	1-D	D= ¿cuál es la utilidad?
2. ¿Sienten los estudiantes que son aceptados por los docentes?	Tamhane CAM-USAER p≤0.010	----	----
3. ¿El profesorado brinda al alumnado un trato familiar y afectivo?	No sig.	1-D 1-S	D= ¿afectivo? S= familiar no, de respeto
4. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?	Tamhane CAM-USAER p≤0.010	----	----
5. ¿Se considera a todos los miembros de la escuela como personas, que aprenden y al mismo tiempo enseñan?	Tamhane CAM-USAER p≤0.031	----	----
6. ¿Se valora a los alumnos por ellos mismos, como personas, y no en relación con su rendimiento o notas?	No sig.	1-S	S= calificaciones por notas
7. ¿Todo el personal de la escuela se siente valorado y apoyado, independientemente de su cargo o función que desempeña el centro?	No sig.	1-S	S= individualizar la pregunta
8. ¿Se reconocen y hay una reacción apropiada ante eventos significativos, como nacimientos, muertes y enfermedades?	No sig.	3-D	D= claridad, son dos preguntas, es irrelevante
9. ¿Se reconoce que todos, no sólo los miembros de pueblos originarios, tienen una cultura o culturas?	No sig.	1-D	D= es obvio
10. ¿Se apoya al alumnado y al personal del centro para que reconozcan que se sienten heridos, deprimidos o enfadados?	No sig.	3-D	D= redacción y claridad
11. ¿Se acepta que el personal puede expresar, en privado, sentimientos personales negativos sobre los estudiantes como una manera de superarlos?	No sig.	1-F 2-S	F= muy buena pregunta S= si es privado no es social
12. ¿Evita el personal humillar a algún estudiante o colega en particular?	No sig.	2-S	S= individualizar la pregunta
13. ¿Se mantienen las infraestructuras básicas, como baños, patios y salones en buenas condiciones?	No sig.	2-D 1-S	D= pertenece a otra categoría o indicador S= agregar adaptaciones para alumnos con discapacidad
14. ¿Se respetan los deseos de intimidad de los estudiantes a través de disposiciones en los baños y en educación física?	No sig.	3-D	D= redacción, confusa

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación

En cuatro preguntas de este indicador se encontraron diferencias entre los jueces (3, 4, 5 y 7 ver tabla 113); destaca que en la dos dichas diferencias fueron entre los profesionales del CAM con los del USAER y con los Docentes. Se juzga pertinente que sean validadas para su posterior aplicación. Los comentarios fueron en una mínima proporción y vale la pena señalar dos en donde se refiere que no van de acuerdo con el indicador, estos son en las preguntas 2 y 10, examinando el contenido de cada una y tomando en cuenta que sólo es un juez que lo reporta, se propone que sea validada la pregunta dos, ya que el indicador hace referencia a la eliminación de barreras por parte del personal y la pregunta al reconocimiento de las diferencias en el aprendizaje.

Tabla 113

Resumen de las preguntas del indicador A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación

PREGUNTAS DEL INDICADOR A2.5	Prueba	Comentarios	
	Post Hoc	Frecuencia	Descripción
1. ¿El personal es consciente del potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado?	No sig.	1-D	D= claridad
2. ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje puede presentarlas cualquier alumno y en cualquier momento?	No sig.	1-D	D= no va con el indicador
3. ¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje surgen como resultado de la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.003$ CAM-DOCEN $p \leq 0.050$	---	---
4. ¿Se considera que las barreras al aprendizaje se originan dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.001$	1-D	D= son varias preguntas
5. ¿Se reconocen y afrontan las barreras que surgen de las diferencias entre la cultura de la escuela y la cultura de origen y del hogar de los alumnos y alumnas?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.002$	1-D	D= son dos preguntas
7. ¿Evita el personal utilizar etiquetas para el alumnado que ha sido clasificado "con necesidades educativas especiales"?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.012$ Tamhane CAM-DOCEN $p \leq 0.033$	----	---
9. ¿El personal evita comparar a los estudiantes con "necesidades especiales" con el resto?	No sig.	1-S	S= agregar "del alumnado"
10. ¿El profesorado trabaja colaborativamente en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado?	No sig.	1-D	D= no va con el indicador

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias

El último indicador de la sección *establecer valores inclusivos* tiene 12 preguntas, en dos se encontraron diferencias entre los jueces, la 6 y la 12 (ver tabla 114) y se sugiere hacer una validación de las mismas. Los comentarios expresados fueron en seis preguntas y en cuatro de ellas se considera que se pueden retomar las sugerencias sin que afectara la idea original. Así la pregunta cuatro quedaría de la siguiente manera ¿Se pone atención a las presiones para excluir al alumnado de pueblos **étnicos u** originarios?; la siete ¿Valora la escuela a las personas con diferentes preferencias sexuales? En la pregunta diez se propone ¿El personal reconoce que **conocimiento de las discapacidades es insuficiente** para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico? y en la once ¿Se **afrontan** las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?

Tabla 114

Resumen de las preguntas del indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias

<i>PREGUNTAS DEL INDICADOR A2.6</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Comentarios Descripción</i>
1. ¿Intenta la escuela disminuir toda discriminación institucional, en relación con la edad, la "raza", el origen social o cultural, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes?	No sig.	1-S	S= ¿intenta o lo hace?
4. ¿Se pone atención a las presiones para excluir al alumnado de pueblos originarios o afrodescendientes?	No sig.	3-D 4-S	D=claridad S= cambiar afrodescendientes por grupos étnicos u originarios. Reformularla
5. ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones abarcan un conjunto de visiones y grados de observancia?	No sig.	2-D 1-S	D= ¿observancia de qué?, confusión S=sinónimo de “grado de observancia”
6. ¿El profesorado evita estereotipos de género o de otro tipo al elegir a aquellos que ayuden con tareas de apoyo logístico (como mover mesas.....)?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.005$	----	-----
7. ¿Valora la escuela a las personas gays o lesbiana como opciones sexuales legítimas?	No sig.	1-D 3-S	D= se califica la respuesta S= enfocarlo a preferencias sexuales
9. ¿El profesorado evita ver la deficiencia como la única causa de las dificultades que experimentan en la escuela los estudiantes con discapacidad?	No sig.	1-D	D= confusa
10. ¿El personal reconoce la limitada contribución que ofrece el conocimiento de las discapacidades para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?	No sig.	2-D 1-S	D= confusa S= eliminar “limitada contribución”
11. ¿Se desafían las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?	No sig.	2-D 1-S	D= confusa, ¿desafían? S= cuestionan por “desafían”
12. ¿Intenta el personal contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad)?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.015$	2-D	D= redacción, claridad

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

En las tablas 115 y 116 se pueden apreciar los valores del coeficiente alfa de Cronbach de todas las preguntas que conforman la dimensión Crear culturas inclusivas, se encuentran considerando cada indicador en total y por cada grupo de jueces. Los resultados revelan una alta consistencia interna del instrumento.

Tabla 115

Resumen del Coeficiente alfa de Cronbach de las preguntas que forman cada indicador de la sección construir una comunidad.

	A1.1	A1.2	A1.3	A1.4	A1.5	A1.6	A1.7	Total
Total	.928	.938	.902	.928	.963	.960	.948	.986
CAM	.933	.858	.942	.886	.955	.952	.882	.988
USAER	.930	.960	.838	.836	.962	.957	.972	.971
DOCENTES	.928	.933	.931	.948	.967	.967	.946	.994

Tabla 116

Resumen del Coeficiente alfa de Cronbach de las preguntas que forman cada indicador de la sección establecer valores inclusivos

	A2.1	A2.2	A2.3	A2.4	A2.5	A2.6	Total
Total	.947	.929	.909	.943	.933	.925	.987
CAM	.969	.923	.905	.929	.915	.848	.986
USAER	.894	.907	.822	.932	.939	.906	.920
DOCENTES	.912	.941	.949	.938	.920	.958	.989

6.3. Dimensión B. Elaborar Políticas Inclusivas.

La dimensión Elaborar Políticas Inclusivas está constituida por dos secciones, 15 indicadores y 151 preguntas. La figura 3 representa la forma en que se encuentran organizados en el Índice de Inclusión. A continuación se presenta el análisis de toda la dimensión iniciando por las secciones, posteriormente los indicadores para finalizar con las preguntas de cada indicador.

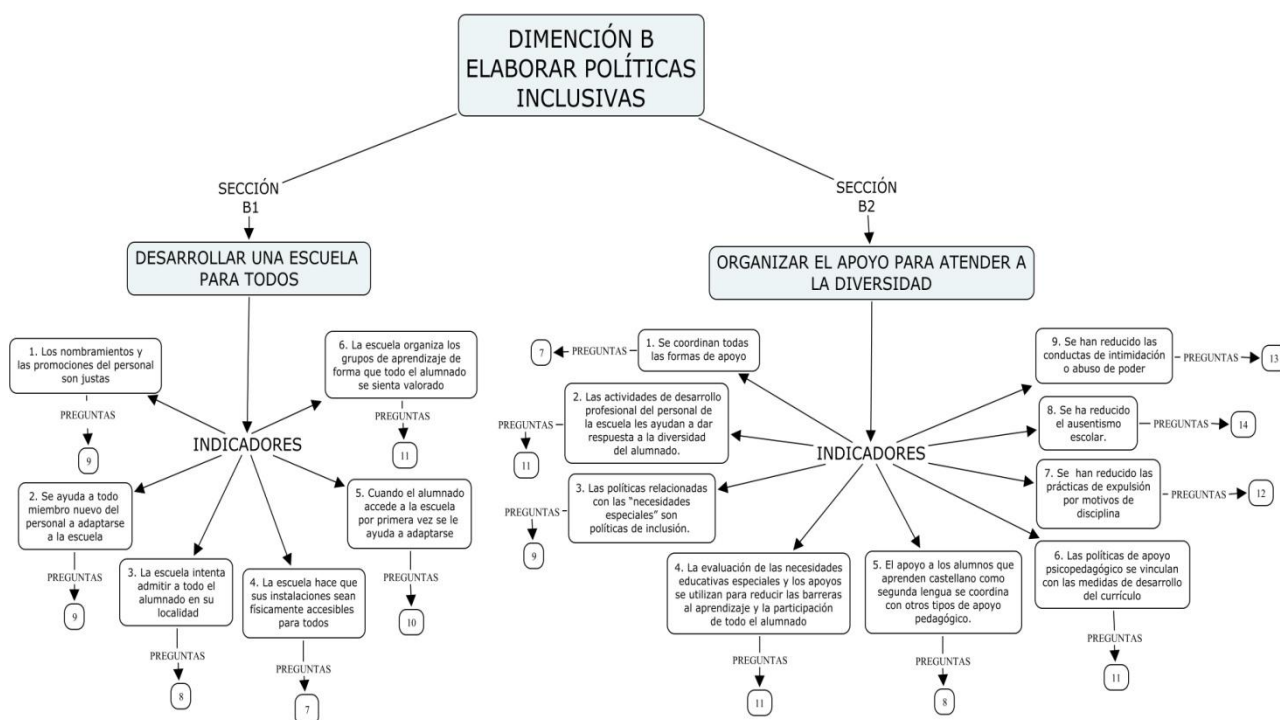


Figura 3. Organización de la Dimensión B. Elaborar Políticas Inclusivas

6.3.1. Secciones

Las dos secciones que forman parte de la dimensión B “*Elaborar Políticas Inclusivas*” son B1 *Desarrollar una escuela para todos* y B2 *Organizar el apoyo para atender a la diversidad*. Los datos encontrados revelan homogeneidad, tanto en la media, como en la desviación estándar y en el coeficiente de variación (ver tabla 117), éste último no sobrepasa del 15.1%, por lo que se puede decir que la variabilidad es baja.

El análisis de correlación Rho de Spearman muestra que existe una relación baja entre ambas secciones no siendo significativa estadísticamente ($p \leq 0.570$).

Tabla 117

Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación, por grupo, de las secciones de la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas

SECCIONES	TOTAL			CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
B1 Desarrollar una escuela para todos	3.60	.498	13.88	3.45	.522	15.1	3.89	.333	8.6	3.50	.527	15.1
B2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad	3.60	.498	13.88	3.50	.527	15.1	3.80	.422	11.1	3.50	.527	15.1

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)
CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El análisis de las varianzas señala que existen diferencias entre las varianzas de las dos secciones, en las cuales se obtienen valores inferiores al .05 en la prueba Levène (ver tabla 118) por lo que se puede decir que hubo diferencias en las opiniones de los jueces. El ANOVA no fue significativo en ninguna sección, es decir que existe acuerdo entre los jueces.

Tabla 118

Pruebas Levène y ANOVA de las secciones de la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas

SECCIONES	Sig. Levène	ANOVA		Media cuadrática	F	Sig.
		Suma cuadrados	de gl			
Desarrollar una escuela para todos	.000*	1.084	2	.542	2.392	.111
Organizar el apoyo para atender a la diversidad	.014*	.600	2	.300	1.227	.309

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para identificar las diferencias se analizan todas las comparaciones posibles a través de la prueba Tamhane y en ella se puede apreciar que no existen diferencias significativas entre ningún grupo de jueces y en ninguna de las secciones (ver tabla 119).

Tabla 119

Prueba Post Hoc Tamhane para las secciones de la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas

<i>Secciones</i>	<i>Prueba</i>	<i>(I) Grupo de juicio</i>	<i>(J) Grupo de juicio</i>	<i>Diferencia de medias (I-J)</i>	<i>Sig.</i>	
Desarrollar una escuela para todos	Tamhane	CAM	USAER	-.434	.109	
			DOCENTES	-.045	.996	
	Tamhane	CAM	USAER	.434	.109	
			DOCENTES	.389	.198	
			DOCENTES	CAM	.045	.996
			USAER	-.389	.198	
Organizar el apoyo para atender a la diversidad	Tamhane	CAM	USAER	-.300	.444	
			DOCENTES	.000	1.000	
	Tamhane	CAM	USAER	.300	.444	
			DOCENTES	.300	.444	
			DOCENTES	CAM	.000	1.000
			USAER	-.300	.444	

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Adicionalmente se calculó al Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de los datos, en el análisis de ambas secciones se obtuvo un $\alpha = 0.729$ lo que indica que las opiniones de los jueces en relación con las secciones de la dimensión *Elaborar Políticas Inclusivas* no son confiables; en la tabla 120 se muestran los Alfas obtenidos en cada grupo de jueces y ella se aprecia la consistencia de los datos.

Tabla 120

Alfa de Cronbach de las secciones de la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas

<i>Grupo de juicio</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>N de elementos</i>
CAM	.899	2
USAER	.778	2
DOCENTES	.333	2

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Los resultados estadísticos permiten concluir que no existen diferencias en las opiniones de los jueces por lo que se puede considerar que ambas secciones (Desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo para atender a la diversidad) son pertinentes y no es necesario hacer modificaciones.

Al considerar los comentarios que los jueces pudieron expresar si deseaban, se confirma lo anterior en virtud de que ningún experto expresó comentario alguno respecto de las secciones que evaluaron.

6.3.2. Indicadores.

La dimensión Elaborar Políticas Inclusivas está constituida por 15 indicadores divididos en dos secciones: Desarrollar una escuela para todos (6) y Organizar el apoyo para atender a la diversidad (9). A continuación se presentan los resultados obtenidos por secciones.

6.3.2.1. Indicadores de la sección B1. Desarrollar una Escuela para Todos.

La tabla 121 se observa la media, desviación estándar, el coeficiente de variación y la correlación Rho de Spearman de cada uno de los seis indicadores de la sección Desarrollar una escuela para todos, en ella se puede observar homogeneidad y estabilidad en los datos ya que en la mayoría el valor del coeficiente de variación no sobrepasa el 25%, a excepción del primer indicador en donde el valor es de 36.1% considerado como con ligera variabilidad en las opiniones de los jueces.

Los resultados de las correlaciones fueron satisfactorios en virtud de que a excepción de una, los valores fueron significativos y las correlaciones medias indicando los acuerdos en las opiniones de los jueces.

Tabla 121

Media, Desviación Estándar, Coeficiente de Variación y Correlación Rho de Spearman de los indicadores de la sección Desarrollar una Escuela para Todos.

INDICADORES				RHO DE SPEARMAN					
	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6
SECCIÓN B 1									
B1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas	2.91	1.05	36.1%	1					
B1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela	3.38	.652	19.3%	.615**	1				
B1.3. La escuela admite a todos los alumnos que solicitan inscripción	3.35	.691	20.6%	.501**	.525**	1			
B1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos	3.45	.833	24.1%	.439*	.576**	.591**	1		
B1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse	3.50	.707	20.2%	.595**	.639**	.720**	.607**	1	
B1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.	3.35	.849	25.3%	.496**	.613**	.313	.437*	.544**	1

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
 Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Al analizar los resultados por población de jueces resaltan los obtenidos en el indicador B1.1 (Los nombramientos y las promociones del personal son justas) los tres grupos mostraron variabilidad moderada en sus opiniones obteniendo coeficientes de variación entre 32.2% y 47.2%, desviaciones estándar arriba de 1 y las medias fluctuando entre 2.60 y 3.20, lo que confirma que existen diferencias en las opiniones de los jueces respecto a este indicador (ver tabla 122).

Tabla 122

Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación de los indicadores de la sección Desarrollar una Escuela para Todos en cada grupo de jueces

INDICADORES	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
SECCIÓN B 1									
B1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas	2.93	1.07	36.5%	3.20	1.03	32.2%	2.60	1.07	41.2%
B1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela	3.29	.611	18.6%	3.40	.699	20.6%	3.50	.707	20.2%
B1.3. La escuela admite a todos los alumnos que solicitan inscripción	3.50	.519	14.8%	3.50	.850	24.3%	3.00	.667	22.2%
B1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos	3.21	.893	27.8%	3.60	.843	23.4%	3.67	.707	19.3%
B1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse	3.50	.519	14.8%	3.60	.843	23.4%	3.40	.843	24.8%
B1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.	3.29	.611	18.6%	3.30	1.160	35.2%	3.50	.850	24.3%

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La tabla 123 representa la prueba de homogeneidad de Levène y el ANOVA, como se puede apreciar no existen diferencias en las varianzas de los cinco primeros indicadores lo señala la homocedasticidad de los datos. El ANOVA no fue significativo en ningún indicador por lo que permite decir que no hay diferencias en las opiniones de los jueces.

Tabla 123

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de la sección Desarrollar una Escuela para Todos

INDICADORES	Sig. Levène	ANOVA		Media cuadrática	F	Sig.
		Suma de cuadrados	gl			
1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas	.882	1.807	2	.903	.802	.458
2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela	.705	.272	2	.136	.307	.738
3. La escuela admite a todos los alumnos que solicitan inscripción	.178	1.765	2	.882	1.954	.159
4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos	.773	1.425	2	.712	1.030	.369
5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse	.283	.200	2	.100	.190	.828
6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.	.035*	.308	2	.154	.203	.817

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para detectar si realmente existen o no diferencias se presenta la prueba Scheffé en la cual se hacen todas las comparaciones posibles; considerando que la prueba Levène fue significativa en el indicador seis, para éste se considera la prueba Tamhane (ver tabla 124). Como se puede identificar no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los grupos de jueces.

Tabla 124

Prueba Post Hoc Tamhane para las secciones de la dimensión Desarrollar una Escuela para Todos

INDICADORES	Prueba	(I) Grupo de juicio	(J) Grupo de juicio	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas	Scheffé	CAM	USAER	-.271	.827
			DOCENTES	.329	.758
		USAER	CAM	.271	.827
			DOCENTES	.600	.459
	Scheffé	DOCENTES	CAM	-.329	.758
			USAER	-.600	.459
		CAM	USAER	-.114	.918
			DOCENTES	-.214	.742
2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela	Scheffé	USAER	CAM	.114	.918
			DOCENTES	-.100	.945
		DOCENTES	CAM	.214	.742
			USAER	.100	.945
	Scheffé	CAM	USAER	.000	1.000
			DOCENTES	.500	.215
		USAER	CAM	.000	1.000
			DOCENTES	.500	.266
3. La escuela admite a todos los alumnos que solicitan inscripción	Scheffé	DOCENTES	CAM	-.500	.215
			USAER	-.500	.266
		CAM	USAER	-.386	.541
			DOCENTES	-.452	.454
	Scheffé	USAER	CAM	.386	.541
			DOCENTES	-.067	.985
		DOCENTES	CAM	.452	.454
			USAER	.067	.985
4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos	Scheffé	CAM	USAER	-.100	.946
			DOCENTES	.100	.946
		USAER	CAM	.100	.946
			DOCENTES	.200	.828
	Tamhane	DOCENTES	CAM	-.100	.946
			USAER	-.200	.828
		CAM	USAER	-.014	1.000
			DOCENTES	-.214	.879
5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse	Scheffé	USAER	CAM	.014	1.000
			DOCENTES	-.200	.963
		DOCENTES	CAM	.214	.879
			USAER	.200	.963
	Tamhane	CAM	USAER	-.014	1.000
			DOCENTES	-.214	.879
		USAER	CAM	.014	1.000
			DOCENTES	-.200	.963
6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.	Scheffé	DOCENTES	CAM	.214	.879
			USAER	.200	.963
		CAM	USAER	-.014	1.000
			DOCENTES	-.214	.879
	Tamhane	CAM	USAER	-.014	1.000
			DOCENTES	-.214	.879
		USAER	CAM	.014	1.000
			DOCENTES	-.200	.963

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Adicionalmente se calculó al Alfa de Cronbach para medir consistencia interna de los datos, en el análisis general de la sección se obtuvo un $\alpha = 0.847$, lo que indica la consistencia interna en las opiniones de los jueces respecto a los indicadores evaluados; los valores por población; los valores por población fueron: CAM $\alpha = 0.891$; USAER $\alpha = 0.865$ y Docentes $\alpha = 0.789$

El análisis de los comentarios escritos que los jueces reportaron en la última columna de las rejillas de evaluación se presenta en la tabla 125, vale la pena recordar que esta columna fue una opción por si ellos deseaban expresar con sus palabras alguna opinión, comentario o sugerencia.

Se establecieron cuatro categorías para facilitar el análisis: F = favorable, D = desfavorable, S = sugerencia y O = opinión. De los seis indicadores que contiene la sección, sólo el B1.5 no recibió comentarios; de los 35 jueces 9 manifestaron alguno y de éstos 7 fueron sugerencias, 8 opiniones, 1 comentario desfavorable y 1 favorable. Las sugerencias se refieren a la pertinencia de que el indicador forme parte de a la sección y considerar la redacción agregando o cambiando algunas palabras. Las opiniones expresan características de las instituciones, inconformidades sobre la administración o complementan la idea del indicador. El desacuerdo es relación con la claridad del indicador, pero se presentó en un juez.

Tabla 125

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las secciones de la dimensión Desarrollar una Escuela para Todos

INDICADORES B1 / Participante y grupo	I CAM	6 CAM	8 CAM	11 CAM
1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.			no va de acuerdo con la sección de la que se habla (S)	
2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.	la sintaxis (S)			
4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.		no se cuenta con inmuebles necesarios a las NEE (O)		falta presupuesto para cambiar infraestructura (O)
6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado	falta claridad (D)			

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 125 (Continuación).

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las secciones de la dimensión Desarrollar una Escuela para Todos

INDICADOR B1	17	23	24	26	27
Participante y grupo	USAER	USAER	USAER	DOCEN	DOCEN
1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.	"promociones" término ajeno a padres de familia (O)	nada tiene que ver (enfocar en cuanto a si la gente en puestos con el perfil necesario) (S)	no siempre dependen de las escuelas (O)	deben ser justas (O)	no va con inclusivo (O)
2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.		proceso de inducción (O)	de todos los recién llegados (S)		es un derecho (O)
3. La escuela admite a todos los alumnos que solicitan inscripción.		fundamental (F)	considerar cupo (S)		
6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado		no claro, quizá se refiera a que la agrupación de alumnos no responda a políticas discriminatorias (como gpo. de bajos o alumnos con problemas) (S)			quedaría en el A.2 (S)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.3.2.2. Indicadores de la sección B2. Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad.

La segunda sección de la Dimensión *Elaborar Políticas Inclusivas* se denomina *Organizar el apoyo para atender a la diversidad* y contiene nueve indicadores, la tabla 126 muestra la media, desviación estándar, el coeficiente de variación y la correlación Rho de Spearman de todos los indicadores, en ella se observa homogeneidad en los datos en virtud de que las medias se encuentran alrededor del 3 las desviaciones no superan el .946. El único resultado diferente es el obtenido en el indicador B1.5 “*El apoyo a los alumnos que aprende castellano como segunda lengua se coordina con otros grupos de apoyo pedagógico*” con una media de 2.88.

La mayoría de las correlaciones fueron significativas y fluctúan entre correlaciones medias y altas, por lo que se puede decir que existe acuerdo entre los jueces.

Tabla 126
Media, Desviación Estándar, Coeficiente de Variación y Correlación Rho de Spearman de los indicadores de la sección Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad.

INDICADORES SECCIÓN B2	M	SD	CV	RHO DE SPEARMAN									
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	
B2.1	3.35	.734	21.9	1									
B2.2	3.35	.691	20.6	.425*	1								
B2.3	3.15	.892	28.3	.515**	.377*	1							
B2.4	3.24	.819	25.3	.724**	.500**	.446**	1						
B2.5	2.88	.960	33.3	.292	.588**	.220	.364*	1					
B2.6	3.24	.830	25.6	.470*	.582**	.179	.497**	.671**	1				
B2.7	3.09	.843	27.3	.338	.306	.278	.355*	.190	.198	1			
B2.8	3.12	.946	30.3	.515**	.380*	.199	.608**	.359*	.330	.580**	1		
B2.9	3.21	.946	29.5	.548**	.449**	.213	.631**	.342	.372*	.708**	.838**	1	

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Al analizar los datos por población se puede advertir en la tabla 127 que los grupos que exhiben una variabilidad moderada en algunos indicadores son el de los profesionales del CAM y los Docentes de la Universidad, vale la pena destacar que las diferencias se observan en indicadores diferentes y resalta el indicador B2.8 en donde el coeficiente de variación es de 41.2% en los docentes.

Tabla 127

Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación de los indicadores de la sección Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad en cada grupo de jueces

INDICADORES B2	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
B2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo	3.21	.699	21.8	3.40	.843	24.8	3.50	.707	20.2
B2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a diversidad alumnado	3.14	.663	21.1	3.70	.483	13.1	3.30	.823	24.9
B2.3. Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión	2.93	.917	31.3	3.10	.876	28.3	3.50	.850	24.3
B2.4. La evaluación de las N.E.E. y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	3.29	.611	18.6	3.30	.949	28.8	3.10	.994	32.1
B2.5. El apoyo a los alumnos que aprende castellano como segunda lengua se coordina con otros grupos de apoyo pedagógico	2.69	.947	35.2	2.90	1.10	37.9	3.10	.876	28.3
B2.6. Las políticas de apoyo psicopedagógico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo	2.93	.917	31.3	3.67	.500	13.6	3.30	.823	24.9
B2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina	2.92	.954	32.7	3.60	.516	14.3	2.80	.789	28.2
B2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar	3.07	.829	27.0	3.70	.675	18.2	2.60	1.07	41.2
B2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder	3.21	.975	30.4	3.70	.675	18.2	2.70	.946	35.0

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Con el propósito de analizar la homogeneidad de varianzas se calculó la prueba Levène alcanzando niveles significativos sólo en el indicador B2.4, lo que denota homocedasticidad de las varianzas (ver tabla 128). Al obtener la ANOVA se encuentra un valor estadísticamente significativo en el indicador B2.8 “*Se ha reducido el ausentismo escolar*” 0.028, lo que indica alguna diferencia en las opiniones de los jueces respecto a dicho indicador y en los siete restantes se puede decir que existe acuerdo entre los jueces.

Tabla 128

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de la sección Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad.

INDICADORES B2	Sig. Levène	ANOVA			F	Sig.
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática		
B2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo	.565	.508	2	.254	.456	.638
B2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a diversidad alumnado	.195	1.850	2	.925	2.061	.144
B2.3. Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión	.975	1.936	2	.968	1.234	.305
B2.4. La evaluación de las N.E.E. y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	.009*	.261	2	.130	.185	.832
B2.5. El apoyo a los alumnos que aprende castellano como segunda lengua se coordina con otros grupos de apoyo pedagógico	.637	.946	2	.473	.497	.613
B2.6. Las políticas de apoyo psicopedagógico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo	.397	3.032	2	1.516	2.390	.109
B2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina	.428	3.804	2	1.902	3.016	.064
B2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar	.114	6.101	2	3.050	4.036	.028*
B2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder	.176	5.002	2	2.501	3.157	.057

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para poder tener un análisis más fino e identificar si existen diferencias se presenta en la tabla 129 la prueba Scheffé, en donde se corrobora que las diferencias entre las opiniones de los jueces son en el indicador B2.8 y es entre el grupo USAER y los Docentes.

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 129

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de los indicadores de la sección Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad.

<i>Indicadores</i>	<i>Prueba</i>	<i>(I) Grupo de juicio</i>	<i>(J) Grupo de juicio</i>	<i>Diferencia de medias (I-J)</i>	<i>Sig.</i>
1. Se coordinan todas las formas de apoyo	Scheffé	CAM	USAER	-.186	.836
			DOCENTES	-.286	.656
		USAER	CAM	.186	.836
			DOCENTES	-.100	.956
		DOCENTES	CAM	.286	.656
			USAER	.100	.956
2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a diversidad alumnado	Scheffé	CAM	USAER	-.557	.150
			DOCENTES	-.157	.852
		USAER	CAM	.557	.150
			DOCENTES	.400	.420
		DOCENTES	CAM	.157	.852
			USAER	-.400	.420
3. Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión	Scheffé	CAM	USAER	-.171	.897
			DOCENTES	-.571	.311
		USAER	CAM	.171	.897
			DOCENTES	-.400	.606
		DOCENTES	CAM	.571	.311
			USAER	.400	.606
4. La evaluación de las N.E.E. y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	Tamhane	CAM	USAER	-.014	1.000
			DOCENTES	.186	.940
		USAER	CAM	.014	1.000
			DOCENTES	.200	.957
		DOCENTES	CAM	-.186	.940
			USAER	-.200	.957
5. El apoyo a los alumnos que aprende castellano como segunda lengua se coordina con otros grupos de apoyo pedagógico	Scheffé	CAM	USAER	-.208	.880
			DOCENTES	-.408	.615
		USAER	CAM	.208	.880
			DOCENTES	-.200	.901
		DOCENTES	CAM	.408	.615
			USAER	.200	.901
6. Las políticas de apoyo psicopedagógico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo	Scheffé	CAM	USAER	-.738	.112
			DOCENTES	-.371	.537
		USAER	CAM	.738	.112
			DOCENTES	.367	.610
		DOCENTES	CAM	.371	.537
			USAER	-.367	.610
7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina	Scheffé	CAM	USAER	-.677	.146
			DOCENTES	.123	.935
		USAER	CAM	.677	.146
			DOCENTES	.800	.096
		DOCENTES	CAM	-.123	.935
			USAER	-.800	.096
8. Se ha reducido el ausentismo escolar	Scheffé	CAM	USAER	-.629	.234
			DOCENTES	.471	.434
		USAER	CAM	.629	.234
			DOCENTES	1.100*	.028*
		DOCENTES	CAM	-.471	.434
			USAER	-1.100*	.028*
9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder	Scheffé	CAM	USAER	-.486	.429
			DOCENTES	.514	.389
		USAER	CAM	.486	.429
			DOCENTES	1.000	.057
		DOCENTES	CAM	-.514	.389
			USAER	-1.000	.057

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Para medir la consistencia interna de los datos se obtuvo el Alfa de Cronbach, en el análisis general de los indicadores de la sección Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad se obtuvo un $\alpha = 0.836$, es decir que las opiniones de los jueces tienen consistencia interna; los Alfa por población lo corroboran CAM $\alpha = 0.787$; USAER $\alpha = 0.767$ y Docentes $\alpha = 0.879$

Sintetizando, la sección Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad se integra de nueve indicadores, la consistencia interna de los datos fue aceptable con un Alfa de $\alpha = 0.836$ y se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el indicador B2.8 “*Se ha reducido el ausentismo escolar*” de acuerdo con la prueba Scheffé entre los profesionales del USAER y los Docentes. Los comentarios al respecto son en relación con la claridad del indicador y la duda de sobre la relación de la pregunta con la sección (ver tabla 130).

El reporte de los comentarios hechos a los indicadores se presenta en la tabla 130 en donde se puede puntualizan todos los expresados en cada indicador por participante y grupo de jueces. Un total de 14 jueces expresaron al menos un comentario, de éstos 20 fueron desfavorables, 10 sugerencias y 7 opiniones.

Los comentarios desfavorables fueron en relación con la claridad, redacción y en algunos casos mencionan que no consideran pertinente el indicador con la sección, por ejemplo el B2.8.

Las sugerencias expresadas giraron en torno a modificar alguna palabra en específico, complementar o aclarar el concepto y señalar que alguna palabra no se utiliza en el país, como en el indicador B2.5 en donde hacen referencia al “castellano”.

En las opiniones se menciona la falta de personal, el lugar en dónde se ha presentado el indicador, lo que el juez respondería o su opinión sobre lo que es inclusión

Tabla 130

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las secciones de la dimensión Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad.

INDICADORES B2 / Participante y grupo	1 CAM	2 CAM	6 CAM	7 CAM	8 CAM	11 CAM	14 CAM
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.			no es clara (D)				
B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.	le falta mejor redacción (D)	no se entiende, mejorar redacción (D)	no es clara (D)			Sólo en E.E. (O)	
B.2.3. Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión.			no es clara (D)			no sólo meter al alumno a una esc. regular es sinónimo de inclusión (O)	
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.			no es clara (D)				
B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.		castellano no es español (S)		el concepto "castellano" no es utilizado en México (S)	sólo aplica dependiendo de la región donde se ubique (S)	falta personal capacitado en ese rubro (O)	son alumnos de un CAM (O)
B.2.6. Las políticas de apoyo psicopedagógico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo.	no es claro (D)	"medidas" no queda claro (S)	no es clara (D)				
B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.			no es clara (D)		no es clara (D)		
B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.			no es clara (D)			En E.E. (O)	
B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.			no es clara (D)		no concuerda con la sección (D)	sólo en E.E. en esc. regulares no (O)	

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 130 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las secciones de la dimensión Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad.

INDICADORES	15	17	20	23	24	26	27
B2 / Participante y grupo	USAER	USAER	USAER	USAER	USAER	DOCEN	DOCEN
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.						está muy general (S)	
B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.					el sujeto es el personal (D)		
B.2.3. Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión.	agregar educativas (S)	especificar docente, reguladores o papás (S)	aclarar sobre la inclusión (S)			yo respondería a veces? (O)	
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.						son ideas (S)	dos quedaría en prácticas inclusivas (D)
B.2.6. Las políticas de apoyo psicopedagógico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo.				eliminar "reducido" (S)		no entiendo la pregunta (D)	no tiene que ver con políticas inclusivas (D)
B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.						no me queda clara la relación de la pregunta con la sección en la que está (D)	
B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.						no me queda clara la relación de la pregunta con la sección (D)	en práctica inclusivas (D)

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.3.3. Preguntas

La segunda dimensión del **Índice de Inclusión** denominada *Elabora Políticas Inclusivas* está formada por dos secciones, *Desarrollar una Escuela para Todos* y *Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad*; 15 indicadores y 151 preguntas. La tabla 131 muestra cada apartado y se puede apreciar los indicadores por sección y el número de preguntas que forman cada indicador.

Tabla 131

Estructura de la Dimensión Elaborar Políticas Inclusivas

DIMENSION	SECCIÓN	INDICADOR	NÚMERO DE PREGUNTAS	
B. ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS	B.1. Desarrollar una escuela para todos	B.1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.	9	
		B.1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.	9	
		B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado en su localidad.	8	
		B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	7	
		B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.	11	
		B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.	11	
			Total B1	55
	B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad	B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.	7	
		B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.	11	
		B.2.3. Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.	9	
		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.	11	
		B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.	8	
		B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.	11	
		B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.	12	
		B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.	14	
		B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.	13	
			Total B2	96
			TOTAL DIMENSIÓN	151

6.3.3.1. Preguntas del indicador B1.1.

El primer indicador de la sección *Desarrollar una Escuela para Todos* es: “*Los nombramientos y las promociones del personal son justas*” y contiene 9 preguntas que hacen referencia a él, a continuación se presenta el análisis estadístico correspondiente a dichas preguntas.

Los datos encontrados muestran homogeneidad en relación con la media, la desviación estándar y el coeficiente de variación, en la tabla 132 se puede apreciar que los valores no sobrepasan el 29.3% del coeficiente de variación y las medias se presentan alrededor de 3 indicando que los jueces estuvieron de acuerdo con las preguntas. El análisis de correlación de Spearman muestra correlaciones significativamente altas.

Tabla 132

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B.1.1. “Los nombramientos y las promociones del personal son justas”

INDICADORES Preguntas	M	SD	CV	RHO DE SPEARMAN										
				1	2	3	4	5	6	7	8	9		
1	3.03	.810	26.7	1										
2	3.00	.661	22.0	.768**	1									
3	2.97	.684	23.0	.498**	.687**	1								
4	3.12	.740	23.7	.589**	.585**	.504**	1							
5	2.85	.834	29.3	.778**	.669**	.580**	.640**	1						
6	3.36	.653	19.4	.474**	.586**	.388*	.529**	.567**	1					
7	3.00	.555	18.5	.592**	.604**	.394*	.681**	.830**	.679**	1				
8	3.06	.864	28.2	.385*	.375*	.383*	.557**	.697**	.643**	.725**	1			
9	3.24	.708	21.9	.461**	.554**	.353*	.505**	.537**	.892**	.615**	.585**	1		

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

En la tabla 133 se presenta la media, desviación estándar y coeficiente de variación de cada una de las nueve preguntas del indicador B1.1 obtenidas en los tres grupos de jueces que evaluaron, en ella se puede comprobar la homogeneidad de los datos y por tanto los acuerdos en las opiniones de los jueces. Se puede resaltar el coeficiente de variación obtenido en la pregunta 8 ¿Hay disposiciones establecidas para sustituir al profesorado y personal de apoyo cuando no pueden asistir a la escuela? que fue de 43% lo que señala desacuerdos entre las opiniones de los docentes.

Tabla 133

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.

PREGUNTAS	B1.1	Los	CAM			USAER			DOCENTES		
			M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
<i>nombramientos y las promociones del personal son justas</i>											
1. ¿Las oportunidades de promoción están abiertas a todos los que son elegibles, dentro y fuera de la escuela?	2.64	.745	28.2	3.44	.726	21.1	3.20	.789	24.7		
2. ¿Reflejan los puestos y el equipo directivo el equilibrio de género y de otros colectivos presentes en la escuela?	2.79	.579	20.8	3.11	.782	25.1	3.20	.632	19.8		
3. ¿Refleja la composición del personal docente y no docente los diferentes colectivos de la localidad de la escuela?	2.86	.535	18.7	3.11	.782	25.1	3.00	.816	27.2		
4. ¿Hay una estrategia clara para eliminar barreras al nombramiento del personal con discapacidad?	2.79	.579	20.8	3.44	.726	21.1	3.30	.823	24.9		
5. ¿Favorecen de forma proporcionada los puestos de mayor status a sectores específicos de la comunidad?	2.57	.756	29.4	3.33	.866	26.0	2.80	.789	28.2		
6. ¿Se han establecido en la escuela metas para asegurar la igualdad de oportunidades para el personal?	3.07	.475	15.5	3.56	.726	20.4	3.60	.699	19.4		
7. ¿Es un criterio especial para el nombramiento de personal el hecho de que valoren la diversidad en los estudiantes?	2.93	.616	21.0	3.44	.726	21.1	3.00	.816	27.2		
8. ¿Hay disposiciones establecidas para sustituir al profesorado y personal de apoyo cuando no pueden asistir a la escuela?	3.00	.555	18.5	3.56	.726	20.4	2.70	1.16	43.0		
9. ¿Existe una estabilidad en la plantilla que permita ir avanzando en el desarrollo de los planes acordados?	2.93	.475	16.2	3.44	.726	21.1	3.50	.850	24.3		

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)
CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El análisis de las varianzas se obtuvo a partir de la prueba Levène, encontrando diferencias estadísticamente significativas en las preguntas 8, y 9 ¿Existe una estabilidad en la plantilla que permita ir avanzando en el desarrollo de los planes acordados? (ver tabla 134). La ANOVA muestra diferencias sólo en la pregunta 1 ¿Las oportunidades de promoción están abiertas a todos los que son elegibles, dentro y fuera de la escuela? obteniendo un $p = 0.044$, por lo que se puede decir que no existen diferencias en las opiniones de los jueces respecto a las preguntas del indicador.

Tabla 134

Pruebas Levene y ANOVA de las preguntas del indicador B1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.

<i>PREGUNTAS B1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas</i>	<i>Sig. Levene</i>	<i>ANOVA</i>			<i>F</i>	<i>Sig.</i>
		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>de gl</i>	<i>Media cuadrática</i>		
1. ¿Las oportunidades de promoción están abiertas a todos los que son elegibles, dentro y fuera de la escuela?	.972	3.933	2	1.967	3.463	.044*
2. ¿Reflejan los puestos y el equipo directivo el equilibrio de género y de otros colectivos presentes en la escuela?	.683	1.154	2	.577	1.347	.275
3. ¿Refleja la composición del personal docente y no docente los diferentes colectivos de la localidad de la escuela?	.357	.367	2	.183	.376	.689
4. ¿Hay una estrategia clara para eliminar barreras al nombramiento del personal con discapacidad?	.204	2.836	2	1.418	2.898	.071
5. ¿Favorecen de forma proporcionada los puestos de mayor status a sectores específicos de la comunidad?	.782	3.214	2	1.607	2.533	.096
6. ¿Se han establecido en la escuela metas para asegurar la igualdad de oportunidades para el personal?	.081	2.086	2	1.043	2.708	.083
7. ¿Es un criterio especial para el nombramiento de personal el hecho de que valoren la diversidad en los estudiantes?	.414	1.576	2	.788	1.561	.227
8. ¿Hay disposiciones establecidas para sustituir al profesorado y personal de apoyo cuando no pueden asistir a la escuela?	.007*	3.557	2	1.778	2.625	.089
9. ¿Existe una estabilidad en la plantilla que permita ir avanzando en el desarrollo de los planes acordados?	.020*	2.410	2	1.205	2.648	.087

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para corroborar si existen o no diferencias, se utilizó la prueba Scheffé y Thamhane y en ellas se confirma que no existen diferencias entre las opiniones de los jueces en relación con las 9 preguntas del indicador, independientemente del grupo (ver tabla 135).

Tabla 135

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.

PREGUNTAS B1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Las oportunidades de promoción están abiertas a todos los que son elegibles, dentro y fuera de la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.802	.060
			DOCENTE	-.557	.220
		USAER	CAM	.802	.060
			DOCENTE	.244	.781
		DOCENTE	CAM	.557	.220
			USAER	-.244	.781
2. ¿Reflejan los puestos y el equipo directivo el equilibrio de género y de otros colectivos presentes en la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.325	.516
			DOCENTE	-.414	.324
		USAER	CAM	.325	.516
			DOCENTE	-.089	.957
		DOCENTE	CAM	.414	.324
			USAER	.089	.957
3. ¿Refleja la composición del personal docente y no docente los diferentes colectivos de la localidad de la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.254	.699
			DOCENTE	-.143	.885
		USAER	CAM	.254	.699
			DOCENTE	.111	.942
		DOCENTE	CAM	.143	.885
			USAER	-.111	.942
4. ¿Hay una estrategia clara para eliminar barreras al nombramiento del personal con discapacidad?	Scheffé	CAM	USAER	-.659	.105
			DOCENTE	-.514	.223
		USAER	CAM	.659	.105
			DOCENTE	.144	.904
		DOCENTE	CAM	.514	.223
			USAER	-.144	.904
5. ¿Favorecen de forma proporcionada los puestos de mayor status a sectores específicos de la comunidad?	Scheffé	CAM	USAER	-.762	.098
			DOCENTE	-.229	.788
		USAER	CAM	.762	.098
			DOCENTE	.533	.358
		DOCENTE	CAM	.229	.788
			USAER	-.533	.358
6. ¿Se han establecido en la escuela metas para asegurar la igualdad de oportunidades para el personal?	Scheffé	CAM	USAER	-.484	.206
			DOCENTE	-.529	.138
		USAER	CAM	.484	.206
			DOCENTE	-.044	.988
		DOCENTE	CAM	.529	.138
			USAER	.044	.988
7. ¿Es un criterio especial para el nombramiento de personal el hecho de que valoren la diversidad en los estudiantes?	Scheffé	CAM	USAER	-.516	.252
			DOCENTE	-.071	.971
		USAER	CAM	.516	.252
			DOCENTE	.444	.407
		DOCENTE	CAM	.071	.971
			USAER	-.444	.407
8. ¿Hay disposiciones establecidas para sustituir al profesorado y personal de apoyo cuando no pueden asistir a la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.556	.198
			DOCENTE	.300	.845
		USAER	CAM	.556	.198
			DOCENTE	.856	.196
		DOCENTE	CAM	-.300	.845
			USAER	-.856	.196
9. ¿Existe una estabilidad en la plantilla que permita ir avanzando en el desarrollo de los planes acordados?	Tamhane	CAM	USAER	-.516	.228
			DOCENTE	-.571	.213
		USAER	CAM	.516	.228
			DOCENTE	-.056	.998
		DOCENTE	CAM	.571	.213
			USAER	.056	.998

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El Alfa de Cronbach obtenido en todas las preguntas del indicador fue de 0.915, coeficiente que confirma la consistencia interna de las opiniones de los jueces. El análisis por población también es muy alto CAM $\alpha = 0.900$, USAER $\alpha = 0.909$ y Docentes $\alpha = 0.914$

Los comentarios realizados en la pregunta abierta son presentados en la tabla 136, 9 jueces expresaron algún comentario, hubo 11 desfavorables señalando que algunas preguntas no son claras o que no se entienden, 4 sugerencias como en la pregunta 3 ¿Refleja la composición del personal docente y no docente los diferentes colectivos de la localidad de la escuela? que proponen modificar las palabras “diferentes colectivos”, o al eliminación de alguna palabra y 3 opiniones personales.

Tabla 136

Comentarios a las preguntas del indicador B.1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas.

PREGUNTAS B1.1	Participante y Grupo			
	2 CAM	6 CAM	17 USAER	23 USAER
1. ¿Las oportunidades de promoción están abiertas a todos los que son elegibles, dentro y fuera de la escuela?				No hay promoción a los de afuera, educación es un sistema cerrado (O)
2. ¿Reflejan los puestos y el equipo directivo el equilibrio de género y de otros colectivos presentes en la escuela?		No es clara (D)		No aplica, depende del nivel educativo (D)
3. ¿Refleja la composición del personal docente y no docente los diferentes colectivos de la localidad de la escuela?	No se entiende (D)	No es clara (D)	No se entiende "diferentes colectivos" (S)	Confusa (D)
4. ¿Hay una estrategia clara para eliminar barreras al nombramiento del personal con discapacidad?			No se entiende (D)	

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 136 (Continuación)

Comentarios a las preguntas del indicador B.1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas.

PREGUNTA	Participante y Grupo							
	2	11	17	23	26	28	29	34
S B1.1	CAM	CAM	USAE	USAE	DOCEN	DOCE	DOCEN	DOCE
			R	R		N		N
5. ¿Favorecen de forma proporcionada los puestos de mayor status a sectores específicos de la comunidad?	No se entiende (D)			Confusa (D)		Está muy general (S)		
6. ¿Se han establecido en la escuela metas para asegurar la igualdad de oportunidades para el personal?		Sólo en algunos casos (O)						
7. ¿Es un criterio especial para el nombramiento de personal el hecho de que valoren la diversidad en los estudiantes?				Ideal, nunca es tomado en cuenta (O)	Especial podría eliminarse (S)			No se entiende (D)
8. ¿Hay disposiciones establecidas para sustituir al profesorado y personal de apoyo cuando no pueden asistir a la escuela?						No va con el indicado (S)		No se entiende (D)
9. ¿Existe una estabilidad en la plantilla que permita ir avanzando en el desarrollo de los planes acordados?								No se entiende (D)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.3.3.2. Preguntas del indicador B.1.2.

El segundo indicador de la sección *Desarrollar una Escuela para Todos* es B1.2. “Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela” y se compone de 9 preguntas. El análisis estadístico muestra que no existen diferencias en las opiniones de los jueces, como se observa en la tabla 137 las medias se encuentran alrededor de 3 y el coeficiente de variación fluctúa entre 17.9% y 29.4% por lo que se puede decir que no existe variabilidad en los datos. En la misma tabla se puede apreciar el coeficiente de correlación Rho de Spearman, para las nueve preguntas y se encontraron correlaciones altas y estadísticamente significativas.

Tabla 137

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B.1.2 Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela

INDICADORES Preguntas	INDICADORES			RHO DE SPEARMAN								
	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	3.33	.595	17.9	1								
2	3.25	.718	22.1	.808**	1							
3	3.18	.769	24.2	.703**	.602**	1						
4	3.06	.899	29.4	.729**	.635**	.835**	1					
5	3.28	.729	22.2	.867**	.768**	.796**	.835**	1				
6	3.36	.653	19.4	.851**	.732**	.716**	.775**	.933**	1			
7	3.48	.619	17.8	.751**	.636**	.583**	.620**	.790**	.829**	1		
8	3.34	.653	19.6	.742**	.605**	.683**	.698**	.741**	.737**	.854**	1	
9	3.24	.663	20.5	.683**	.583**	.638**	.798**	.782**	.736**	.756**	.767**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Al realizar el análisis por grupo de jueces (ver tabla 138) se comprueban los datos globales mostrados anteriormente, en todos los casos las medias se encuentran alrededor de 3, es decir que están de acuerdo con cada pregunta tanto los profesionales del CAM como los del USAER y los Docentes. Únicamente se identifica un coeficiente de variabilidad ligeramente alto en la pregunta 4 ¿Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un tutor que está sinceramente interesado en ayudarlo a establecerse en la escuela? Por parte de los profesionales del USAER.

Tabla 138

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela

PREGUNTAS DEL INDICADOR	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿La escuela reconoce las dificultades que puede tener un nuevo miembro del personal al establecerse en su nuevo puesto de trabajo?	3.07	.475	15.5	3.67	.500	13.6	3.40	.699	20.6
2. ¿El personal con más experiencia evita que el nuevo personal se sienta como alguien externo, por ejemplo, utilizando un "nosotros" que les excluya?	2.86	.663	23.2	3.75	.463	12.3	3.40	.699	20.6
3. ¿Existe algún programa de bienvenida para el nuevo personal?	2.86	.535	18.7	3.44	1.01	29.4	3.40	.699	20.6
4. ¿Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un tutor que está sinceramente interesado en ayudarlo a establecerse en la escuela?	2.57	.646	25.1	3.33	1.11	33.3	3.50	.707	20.2
5. ¿La escuela hace que el nuevo personal sienta que su experiencia y conocimiento son valorados?	3.00	.555	18.5	3.44	.882	25.6	3.56	.726	20.4
6. ¿Hay oportunidades para que todo el personal pueda compartir su conocimiento y experiencia incluyendo también las contribuciones del nuevo personal?	3.14	.363	11.6	3.44	.882	25.6	3.60	.699	19.4
7. ¿Se proporciona al nuevo personal la información básica que necesita sobre la escuela?	3.14	.535	17.0	3.78	.441	11.7	3.70	.675	18.2
8. ¿Se le pregunta al nuevo personal si necesita información adicional y se le proporciona?	2.93	.475	16.2	3.78	.441	11.7	3.56	.726	20.4
9. ¿Se tienen en cuenta las observaciones del nuevo personal sobre la escuela y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones?	2.93	.475	16.2	3.56	.726	20.4	3.40	.663	19.5

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El análisis de varianza se muestra en la tabla 139, la ANOVA fue significativa en cuatro preguntas (2, 4, 7 y 8) y los datos obtenidos en la prueba Levène señalan diferencias significativas en otras cuatro de las preguntas (1, 5, 6 y 9), revelando algunas diferencias entre los jueces.

Tabla 139

Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela

<i>PREGUNTAS DEL INDICADOR B1.2</i>	<i>Sig. Levène</i>	<i>ANOVA Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1. ¿La escuela reconoce las dificultades que puede tener un nuevo miembro del personal al establecerse en su nuevo puesto de trabajo?	.048*	2.005	2	1.002	3.224	.054
2. ¿El personal con más experiencia evita que el nuevo personal e sienta como alguien externo, por ejemplo, utilizando un "nosotros" que les excluya?	.386	4.386	2	2.193	5.475	.010*
3. ¿Existe algún programa de bienvenida para el nuevo personal?	.144	2.573	2	1.286	2.362	.112
4. ¿Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un tutor que está sinceramente interesado en ayudarlo a establecerse en la escuela?	.155	5.950	2	2.975	4.479	.020*
5. ¿La escuela hace que el nuevo personal sienta que su experiencia y conocimiento son valorados?	.045*	2.024	2	1.012	2.032	.149
6. ¿Hay oportunidades para que todo el personal pueda compartir su conocimiento y experiencia incluyendo también las contribuciones del nuevo personal?	.005*	1.300	2	.650	1.580	.223
7. ¿Se proporciona al nuevo personal la información básica que necesita sobre la escuela?	.685	2.873	2	1.436	4.599	.018*
8. ¿Se le pregunta al nuevo personal si necesita información adicional y se le proporciona?	.099	4.512	2	2.256	7.515	.002*
9. ¿Se tienen en cuenta las observaciones del nuevo personal sobre la escuela y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones?	.044	2.510	2	1.255	3.259	.052

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para identificar las diferencias se calcularon las pruebas post hoc de Scheffé y Thamhane; la tabla 140 muestra que efectivamente existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los jueces y fueron en cinco de las nueve preguntas (1, 2, 4, 7 y 8) vale la pena destacar que en todas los profesionales del CAM fueron los que manifestaron discrepancias con alguno de los otros grupos, en particular la pregunta 8 *¿Se le pregunta al nuevo personal si necesita información adicional y se le proporciona?* fue la única en que se encontraron divergencias entre los tres grupos.

El Alfa de Cronbach general obtenido en las preguntas por los 34 jueces fue de 0.948, con lo cual se puede decir que existe consistencia en los datos, a pesar de las diferencias reportadas anteriormente. Los Alfas por grupo de jueces fue: CAM $\alpha = 0.758$, USAER $\alpha = 0.951$ y Docentes $\alpha = 0.978$

Tabla 140

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela

PREGUNTAS DEL INDICADOR B1.2		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿La escuela reconoce las dificultades que puede tener un nuevo miembro del personal al establecerse en su nuevo puesto de trabajo?	Tamhane	CAM	USAER	-.595*	.034*
			DOCENTE	-.329	.520
		USAER	CAM	.595*	.034
			DOCENTE	.267	.725
		DOCENTE	CAM	.329	.520
			USAER	-.267	.725
2. ¿El personal con más experiencia evita que el nuevo personal e sienta como alguien externo, por ejemplo, utilizando un "nosotros" que les excluya?	Scheffé	CAM	USAER	-.893*	.013*
			DOCENTE	-.543	.135
		USAER	CAM	.893*	.013
			DOCENTE	.350	.515
		DOCENTE	CAM	.543	.135
			USAER	-.350	.515
3. ¿Existe algún programa de bienvenida para el nuevo personal?	Scheffé	CAM	USAER	-.587	.194
			DOCENTE	-.543	.223
		USAER	CAM	.587	.194
			DOCENTE	.044	.991
		DOCENTE	CAM	.543	.223
			USAER	-.044	.991
4. ¿Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un tutor que está sinceramente interesado en ayudarlo a establecerse en la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.762	.109
			DOCENTE	-.929*	.034
		USAER	CAM	.762	.109
			DOCENTE	-.167	.906
		DOCENTE	CAM	.929*	.034*
			USAER	.167	.906
5. ¿La escuela hace que el nuevo personal sienta que su experiencia y conocimiento son valorados?	Tamhane	CAM	USAER	-.444	.491
			DOCENTE	-.556	.198
		USAER	CAM	.444	.491
			DOCENTE	-.111	.989
		DOCENTE	CAM	.556	.198
			USAER	.111	.989
6. ¿Hay oportunidades para que todo el personal pueda compartir su conocimiento y experiencia incluyendo las contribuciones del nuevo personal?	Tamhane	CAM	USAER	-.302	.730
			DOCENTE	-.457	.226
		USAER	CAM	.302	.730
			DOCENTE	-.156	.967
		DOCENTE	CAM	.457	.226
			USAER	.156	.967
7. ¿Se proporciona al nuevo personal la información básica que necesita sobre la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.635*	.042
			DOCENTE	-.557	.071
		USAER	CAM	.635*	.042*
			DOCENTE	.078	.955
		DOCENTE	CAM	.557	.071
			USAER	-.078	.955
8. ¿Se le pregunta al nuevo personal si necesita información adicional y se le proporciona?	Scheffé	CAM	USAER	-.849*	.004
			DOCENTE	-.627*	.041
		USAER	CAM	.849*	.004*
			DOCENTE	.222	.694
		DOCENTE	CAM	.627*	.041*
			USAER	-.222	.694
9. ¿Se tienen en cuenta las observaciones del nuevo personal sobre la escuela y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones?	Tamhane	CAM	USAER	-.627	.115
			DOCENTE	-.471	.233
		USAER	CAM	.627	.115
			DOCENTE	.156	.954
		DOCENTE	CAM	.471	.233
			USAER	-.156	.954

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Los comentarios fueron hechos en cinco de las nueve preguntas, como se puede ver en la tabla 141 cinco jueces reportaron desacuerdos en ellas por mala redacción, falta de claridad en lo preguntado o mencionando que alguna palabra califa la respuesta o bien se hacen dos preguntas. En el caso de la pregunta 3 en realidad el único comentario fue una opinión con respecto a lo que normalmente se lleva a cabo en las instituciones.

Lo anteriores resultados coinciden con lo encontrado estadísticamente ya que se encontraron diferencias significativas entre los jueces en las preguntas 1, 2, 4, 7 y 8 (ver tabla 140) y los datos de los comentarios ayudan a esclarecer cuáles podrían ser las diferencias y el porqué de los desacuerdos por lo menos en las preguntas 2, 4 y 8.

Tabla 141

Comentarios a las preguntas del indicador B.1.2 Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse a la escuela.

PREGUNTAS DEL INDICADOR B1.2	2	14	26	28	31
Grupo	CAM	CAM	DOCEN	DOCEN	DOCEN
2. ¿El personal con más experiencia evita que el nuevo personal e sienta como alguien externo, por ejemplo, utilizando un “nosotros” que les excluya?					Redacción (D)
3. ¿Existe algún programa de bienvenida para el nuevo personal?			Lo presenta la directora ante todo el colectivo, alumnos y padres de familia (O)		
4. ¿Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un tutor que está sinceramente interesado en ayudarlo a establecerse en la escuela?		No es claro lo de tener un tutor asignado (D)			
8. ¿Se le pregunta al nuevo personal si necesita información adicional y se le proporciona?		No es claro "información adicional" (D)			Son dos preguntas (D)
9. ¿Se tienen en cuenta las observaciones del nuevo personal sobre la escuela y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones?				Novedosas reflexiones califica la respuesta (D)	

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.3.3.3. Preguntas del indicador B1.3.

El indicador B1.3. “La escuela intenta admitir a todo el alumnado en su localidad” está constituido por ocho preguntas, los datos estadísticos obtenidos de la media y desviación estándar y coeficiente de variación no revela diferencias entre las opiniones de los jueces, el único valor de llamar la atención es el obtenido en la pregunta siete ¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes en el último curso? respecto al coeficiente de variación ya que éste fue de 34.9% lo que señala una estabilidad moderada en las opiniones de los jueces (ver tabla 142).

Un análisis de las correlaciones evidencia relaciones entre las preguntas estadísticamente significativas y van de moderadas a altas en todos los casos (ver tabla 142).

Tabla 142

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B.1.3 La escuela intenta admitir a todo el alumnado en su localidad

INDICADORES Preguntas	INDICADORES			RHO DE SPEARMAN							
	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8
1	3.41	.609	17.9	1							
2	3.26	.751	23.0	.794**	1						
3	3.26	.618	19.0	.778**	.659**	1					
4	3.45	.617	17.9	.721**	.702**	.677**	1				
5	3.21	.740	23.1	.625**	.624**	.718**	.655**	1			
6	3.33	.692	20.8	.694**	.808**	.756**	.929**	.749**	1		
7	3.00	1.047	34.9	.529**	.709**	.524**	.507**	.628**	.613**	1	
8	3.24	.708	21.9	.599**	.607**	.643**	.812**	.565**	.837**	.385*	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

El análisis por grupo de jueces corrobora la estabilidad de los datos, en la tabla 143 se pueden apreciar la media, desviación estándar y coeficiente de variación para todos los jueces y en las ocho preguntas, se puede identificar que la variabilidad en las opiniones fue es el grupo de los docentes obteniendo un coeficiente de variación de 35.4%. Como se advierte en las ocho preguntas las medias fluctuaron alrededor de 3, es decir que sus opiniones fueron que estaban de acuerdo con ellas.

Tabla 143

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado en su localidad

PREGUNTAS DEL INDICADOR B1.3	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Se motiva a todo el alumnado de la localidad a que asista a la escuela, independientemente de sus características, niveles de logro o necesidades educativas?	3.14	.363	11.6	3.60	.699	19.4	3.60	.699	19.4
2. ¿Se hace público que la inclusión de todo el alumnado de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo de la escuela?	3.00	.392	13.1	3.40	1.07	31.5	3.50	.707	20.2
3. ¿El centro acoge al alumnado que reside transitoriamente en la localidad?	2.93	.475	16.2	3.60	.516	14.3	3.40	.699	20.6
4. ¿Se motiva activamente al alumnado de la localidad, que está en Centro de Atención Múltiple, y a sus familias para que asista a la escuela?	3.29	.469	14.3	3.67	.707	19.3	3.50	.707	20.2
5. ¿Hay evidencia de que ha habido un aumento en la proporción del alumnado de la localidad incluido en la escuela?	2.92	.494	16.9	3.40	.843	24.8	3.40	.843	24.8
6. ¿Hay evidencia de un aumento en la diversidad del alumnado de la localidad que está incluido en la escuela?	3.08	.494	16.0	3.60	.699	19.4	3.40	.843	24.8
7. ¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes en el último curso?	2.38	.768	32.3	3.50	.972	27.8	3.33	1.18	35.4
8. ¿Tienen las instituciones de la localidad una opinión positiva sobre la escuela?	2.92	.641	22.0	3.60	.516	14.3	3.30	.823	24.9

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Para corroborar si existen diferencias entre las medias se realizó la prueba ANOVA la cual indicó diferencias significativas en las preguntas tres .018 y 7 .016 (ver tabla 144). La prueba Levène muestra diferencias en las varianzas de cinco de las ocho preguntas: 1 ($p \leq .036$), 2 ($p \leq .002$), 3 ($p \leq .034$), 5 ($p \leq .011$) y 6 ($p \leq .032$).

Tabla 144

Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado en su localidad

PREGUNTAS DEL INDICADOR B1.3	Sig. Levene	ANOVA Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Se motiva a todo el alumnado de la localidad a que asista a la escuela, independientemente de sus características, niveles de logro o necesidades educativas?	.036*	1.721	2	.861	2.537	.095
2. ¿Se hace público que la inclusión de todo el alumnado de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo de la escuela?	.002*	1.718	2	.859	1.575	.223
3. ¿El centro acoge al alumnado que reside transitoriamente en la localidad?	.034*	2.889	2	1.445	4.603	.018*
4. ¿Se motiva activamente al alumnado de la localidad, que está en Centro de Atención Múltiple, y a sus familias para que asista a la escuela?	.345	.825	2	.412	1.089	.349
5. ¿Hay evidencia de que ha habido un aumento en la proporción del alumnado de la localidad incluido en la escuela?	.011*	1.792	2	.896	1.710	.198
6. ¿Hay evidencia de un aumento en la diversidad del alumnado de la localidad que está incluido en la escuela?	.032*	1.610	2	.805	1.760	.189
7. ¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes en el último curso?	.588	8.423	2	4.212	4.775	.016*
8. ¿El alumnado con más necesidad de ayuda es visto como reto para el desarrollo de la escuela y de su personal?	.189	2.638	2	1.319	2.947	.068

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para obtener un análisis más fino de las diferencias se presenta en la tabla 145 las pruebas Scheffé y Tamhane en donde se corroboró que efectivamente existían diferencias en las opiniones de los jueces, pero sólo en las preguntas 3 ¿El centro acoge al alumnado que reside transitoriamente en la localidad? y 7 ¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes en el último curso?; en ambas los desacuerdos son entre los grupos de profesionales del CAM y los del USAER.

La consistencia interna de los datos se obtuvo con el Alfa de Cronbach, los datos indican puntajes altos de 0.908, cuando se considera el total del indicador y los tres grupos, pero el análisis por población muestra inconsistencias en las opiniones de los profesionales que trabajan en el CAM $\alpha = 0.385$. En los otros dos grupos de jueces los valores fueron altos USAER $\alpha = 0.949$ y Docentes $\alpha = 0.872$

Tabla 145

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado en su localidad

PREGUNTAS DEL INDICADOR B1.3		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Se motiva a todo el alumnado de la localidad a que asista a la escuela, independientemente de sus características, niveles de logro o necesidades educativas?	Tamhane	CAM	USAER	-.457	.226
			DOCENTE	-.457	.226
		USAER	CAM	.457	.226
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.457	.226
			USAER	.000	1.000
2. ¿Se hace público que la inclusión de todo el alumnado de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo de la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.400	.635
			DOCENTE	-.500	.180
		USAER	CAM	.400	.635
			DOCENTE	-.100	.993
		DOCENTE	CAM	.500	.180
			USAER	.100	.993
3. ¿El centro acoge al alumnado que reside transitoriamente en la localidad?	Tamhane	CAM	USAER	-.671*	.013*
			DOCENTE	-.471	.233
		USAER	CAM	.671*	.013
			DOCENTE	.200	.857
		DOCENTE	CAM	.471	.233
			USAER	-.200	.857
4. ¿Se motiva activamente al alumnado de la localidad, que está en Centro de Atención Múltiple, y a sus familias para que asista a la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.381	.362
			DOCENTE	-.214	.705
		USAER	CAM	.381	.362
			DOCENTE	.167	.841
		DOCENTE	CAM	.214	.705
			USAER	-.167	.841
5. ¿Hay evidencia de que ha habido un aumento en la proporción del alumnado de la localidad incluido en la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.477	.352
			DOCENTE	-.477	.352
		USAER	CAM	.477	.352
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.477	.352
			USAER	.000	1.000
6. ¿Hay evidencia de un aumento en la diversidad del alumnado de la localidad que está incluido en la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.523	.175
			DOCENTE	-.323	.657
		USAER	CAM	.523	.175
			DOCENTE	.200	.921
		DOCENTE	CAM	.323	.657
			USAER	-.200	.921
7. ¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes en el último curso?	Scheffé	CAM	USAER	-1.115*	.030*
			DOCENTE	-.949	.083
		USAER	CAM	1.115*	.030
			DOCENTE	.167	.928
		DOCENTE	CAM	.949	.083
			USAER	-.167	.928
8. ¿El alumnado con más necesidad de ayuda es visto como reto para el desarrollo de la escuela y de su personal?	Scheffé	CAM	USAER	-.677	.071
			DOCENTE	-.377	.418
		USAER	CAM	.677	.071
			DOCENTE	.300	.610
		DOCENTE	CAM	.377	.418
			USAER	-.300	.610

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La tabla 146 muestra los 11 comentarios expresados por 7 de los 34 jueces respecto a las preguntas del indicador B1.3. “La escuela intenta admitir a todo el alumnado en su localidad”, de éstos el 54.5% fueron desfavorables, 36.4% opiniones y el 9.1%

sugerencias. La pregunta que mayores comentarios tuvo fue la 7 ¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes en el último curso?, sin embargo fueron opiniones respecto a que no ha sucedido, no están enterados o en acuerdo si es una política de la institución.

Los desacuerdos fueron en relación con la claridad de las preguntas 3, 5, 6 y 8. La única sugerencia la hace un profesional del USAER en la pregunta 5 ¿Hay evidencia de que ha habido un aumento en la proporción del alumnado de la localidad incluido en la escuela? y es modificar la redacción empleando términos utilizados en el país como “indicadores educativos”

Tabla 146

Comentarios a las preguntas del indicador B.1.3 La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad

PREGUNTAS DEL INDICADOR B1.2	PARTICIPANTES						
	2	5	6	14	23	31	34
Grupo	CAM	CAM	CAM	CAM	USAER	DOCEN	DOCEN
3. ¿El centro acoge al alumnado que reside transitoriamente en la localidad?			No se entiende (D)	Es un CAM (O)			
5. ¿Hay evidencia de que ha habido un aumento en la proporción del alumnado de la localidad incluido en la escuela?					Enfocarlos a través del manejo y seguimiento de indicadores educativos (S)		No es clara (D)
6. ¿Hay evidencia de un aumento en la diversidad del alumnado de la localidad que está incluido en la escuela?			No se entiende (D)				No se entiende (D)
7. ¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes en el último curso?		En el CAM nunca ha pasado (O)				No cuento con esta información (O)	Si es política general estoy de acuerdo (O)
8. ¿El alumnado con más necesidad de ayuda es visto como reto para el desarrollo de la escuela y de su personal?	Confusa (D)		No se entiende (D)				

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.3.3.4. Preguntas del indicador B1.4.

Las preguntas que forman parte del indicador B1.4. “La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles” son 7, de éstas los primeros análisis estadísticos muestran que existe estabilidad alta considerando el coeficiente de variación, las medias y desviación estándar. Como se puede apreciar en la tabla 147 las medias se encuentran alrededor de 3, es decir que los jueces opinan estar de acuerdo con las preguntas; por otro lado el resultados de las correlaciones fueron muy altas en todas las preguntas.

Tabla 147

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B.1.4 La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos

INDICADORES Preguntas	RHO DE SPEARMAN										
	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	
1	3.12	.977	31.3	1							
2	3.29	.836	25.4	.818**	1						
3	3.15	.857	27.2	.843**	.896**	1					
4	3.30	.555	16.8	.795**	.977**	.873**	1				
5	3.26	.828	25.4	.649**	.870**	.854**	.852**	1			
6	3.32	.768	23.1	.640**	.862**	.828**	.860**	.977**	1		
7	3.26	.790	24.2	.723**	.917**	.866**	.891**	.951**	.949**	1	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Al hacer el análisis por grupo de jueces, se puede observar que en los profesionales de USAER los coeficientes de variación fueron superiores en comparación con los otros grupos alcanzando porcentajes de 35.3% en la pregunta 1 ¿Se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas y con visión parcial, además de las personas con discapacidad física, a la hora de hacer los edificios y espacios de la escuela accesibles? Los puntajes de los profesionales del CAM y docentes se encontraron entre 11.6% y 31.9% señalando estabilidad de las opiniones tabla 148).

Tabla 148

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos

PREGUNTAS DEL INDICADOR B1.4	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas y con visión parcial, además de las personas con discapacidad física, a la hora de hacer los edificios y espacios de la escuela accesibles?	2.64	.842	31.9	3.40	1.07	31.5	3.50	.850	24.3
2. ¿Hay una preocupación por la accesibilidad de los edificios y las áreas del centro en todos los aspectos, incluyendo las aulas, los pasillos, los baños, los jardines, las áreas de juego	3.07	.616	20.1	3.30	1.16	35.2	3.60	.699	19.4
3. ¿Se consulta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre todo lo relacionado con la accesibilidad de la escuela?	2.79	.579	20.8	3.20	1.13	35.3	3.60	.699	19.4
4. ¿Se considera el acceso de las personas con discapacidad en el plan de mejoramiento arquitectónico de la escuela?	3.08	.641	20.8	3.30	1.16	35.2	3.60	.699	19.4
5. ¿Se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad, tanto del alumnado como del personal docente y no docente, las familias y otros miembros de la comunidad?	3.00	.555	18.5	3.30	1.16	35.2	3.60	.699	19.4
6. ¿Se han tomado medidas para ir mejorando la accesibilidad al centro y a sus dependencias como parte del proyecto de la escuela?	3.14	.363	11.6	3.30	1.16	35.2	3.60	.699	19.4
7. ¿La escuela se preocupa por conocer la legislación existente en el país en relación con la accesibilidad de las personas con discapacidad y el diseño universal?	3.07	.475	15.5	3.30	1.16	35.2	3.50	.707	20.2

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Con la intención de verificar la homogeneidad de la varianzas se calculó la prueba Levène a las 7 preguntas del indicador B1.4, la tabla 149 detalla los resultados obtenidos y como se puede distinguir en seis preguntas se encuentran diferencias significativas. En la prueba ANOVA no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en ninguna pregunta.

Tabla 149

Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos

PREGUNTAS DEL INDICADOR B1.4	Sig.	ANOVA		Media cuadrática	F	Sig.
	Levene	Suma de cuadrados	de gl			
1. ¿Se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas y con visión parcial, además de las personas con discapacidad física, a la hora de hacer los edificios y espacios de la escuela accesibles?	.675	5.415	2	2.708	3.214	.054
2. ¿Hay una preocupación por la accesibilidad de los edificios y las áreas del centro en todos los aspectos, incluyendo las aulas, los pasillos, los baños, los jardines, las áreas de juego	.015*	1.630	2	.815	1.179	.321
3. ¿Se consulta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre todo lo relacionado con la accesibilidad de la escuela?	.016*	3.908	2	1.954	2.975	.066
4. ¿Se considera el acceso de las personas con discapacidad en el plan de mejoramiento arquitectónico de la escuela?	.023*	1.547	2	.773	1.083	.351
5. ¿Se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad, tanto del alumnado como del personal docente y no docente, las familias y otros miembros de la comunidad?	.004*	2.118	2	1.059	1.601	.218
6. ¿Se han tomado medidas para ir mejorando la accesibilidad al centro y a sus dependencias como parte del proyecto de la escuela?	.000*	1.227	2	.613	1.044	.364
7. ¿La escuela se preocupa por conocer la legislación existente en el país en relación con la accesibilidad de las personas con discapacidad y el diseño universal?	.001*	1.089	2	.545	.864	.431

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para comprobar las diferencias encontradas se calcularon las pruebas Scheffé y Tamhane (ver tabla 150), como se puede ver únicamente se encontraron diferencias en la pregunta 3 ¿Se consulta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre todo lo relacionado con la accesibilidad de la escuela? entre los docentes y los profesionales del CAM.

Tabla 150

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos

PREGUNTAS DEL INDICADOR B1.4		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas y con visión parcial, además de las personas con discapacidad física, a la hora de hacer los edificios y espacios de la escuela accesibles?	Scheffé	CAM	USAER	-.757	.154
			DOCENTE	-.857	.095
		USAER	CAM	.757	.154
			DOCENTE	-.100	.971
		DOCENTE	CAM	.857	.095
			USAER	.100	.971
2. ¿Hay una preocupación por la accesibilidad de los edificios y las áreas del centro en todos los aspectos, incluyendo las aulas, los pasillos, los baños, los jardines, las áreas de juego	Tamhane	CAM	USAER	-.229	.926
			DOCENTE	-.529	.199
		USAER	CAM	.229	.926
			DOCENTE	-.300	.871
		DOCENTE	CAM	.529	.199
			USAER	.300	.871
3. ¿Se consulta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre todo lo relacionado con la accesibilidad de la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.414	.671
			DOCENTE	-.814*	.023
		USAER	CAM	.414	.671
			DOCENTE	-.400	.735
		DOCENTE	CAM	.814*	.023*
			USAER	.400	.735
4. ¿Se considera el acceso de las personas con discapacidad en el plan de mejoramiento arquitectónico de la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.223	.933
			DOCENTE	-.523	.224
		USAER	CAM	.223	.933
			DOCENTE	-.300	.871
		DOCENTE	CAM	.523	.224
			USAER	.300	.871
5. ¿Se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad, tanto del alumnado como del personal docente y no docente, las familias y otros miembros de la comunidad?	Tamhane	CAM	USAER	-.300	.845
			DOCENTE	-.600	.110
		USAER	CAM	.300	.845
			DOCENTE	-.300	.871
		DOCENTE	CAM	.600	.110
			USAER	.300	.871
6. ¿Se han tomado medidas para ir mejorando la accesibilidad al centro y a sus dependencias como parte del proyecto de la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.157	.969
			DOCENTE	-.457	.226
		USAER	CAM	.157	.969
			DOCENTE	-.300	.871
		DOCENTE	CAM	.457	.226
			USAER	.300	.871
7. ¿La escuela se preocupa por conocer la legislación existente en el país en relación con la accesibilidad de las personas con discapacidad y el diseño universal?	Tamhane	CAM	USAER	-.229	.919
			DOCENTE	-.429	.311
		USAER	CAM	.229	.919
			DOCENTE	-.200	.956
		DOCENTE	CAM	.429	.311
			USAER	.200	.956

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El coeficiente Alfa de Cronbach fue alto 0.972 considerando las siete preguntas y los 34 jueces, es decir que los datos son consistentes. El análisis pro grupo corrobora lo anterior obteniendo los siguientes puntajes CAM $\alpha = 0.831$, USAER $\alpha = 0.997$ y Docentes $\alpha = 0.974$

En relación con los comentarios, la tabla 151 presenta los cinco comentarios hechos por 4 jueces fueron dos opiniones, dos desacuerdos y una sugerencia; los desacuerdos fueron en las preguntas 3 y 5 mencionando que no se entendían; las opiniones se dieron en la preguntas 1 y 3 en relación a responder las preguntas y la sugerencia fue en la pregunta 2 proponiendo que se conozca la legislación.

Tabla 151

Comentarios a las preguntas del indicador B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos

PREGUNTAS DEL INDICADOR	PARTICIPANTES			
B1.4	6	13	14	20
Grupo	CAM	CAM	CAM	USAER
1. ¿Se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas y con visión parcial, además de las personas con discapacidad física, a la hora de hacer los edificios y espacios de la escuela accesibles?			Es un CAM con infraestructura adecuada a nuestros niños (O)	
2. ¿Hay una preocupación por la accesibilidad de los edificios y las áreas del centro en todos los aspectos, incluyendo las aulas, los pasillos, los baños, los jardines, las áreas de juego,				Conocer alguna legislación al respecto (S)
3. ¿Se consulta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre todo lo relacionado con la accesibilidad de la escuela?	No se entiende (D)	Si, como DIF y Teletón (O)		
4. ¿Se considera el acceso de las personas con discapacidad en el plan de mejoramiento arquitectónico de la escuela?				
5. ¿Se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad, tanto del alumnado como del personal docente y no docente, las familias y otros miembros de la comunidad?	No se entiende (D)			

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.3.3.5. Preguntas del indicador B1.5.

El indicador B1.5 se refiere a “Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse” forma parte de la sección *Desarrollar una escuela para todos* y se compone de 11 preguntas. Los resultados estadísticos que muestra la tabla 152 son la media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman, en ella se puede apreciar que existe estabilidad y homogeneidad de los datos, todas las medias giran alrededor de 3, es decir que los jueces están de acuerdo con las preguntas; el coeficiente de variación se encuentra entre los rangos de 20.6% y 29.8 y las correlaciones son significativas y altas.

Tabla 152

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B1.5 Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse

INDICADOR		RHO DE SPEARMAN												
A 1. 4														
PREGUNTAS	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	3.21	.808	25.2	1										
2	3.15	.755	24.0	.877**	1									
3	3.30	.728	22.1	.716**	.841**	1								
4	2.94	.864	29.4	.795**	.820**	.755**	1							
5	2.88	.808	28.1	.305	.486**	.534**	.395*	1						
6	3.24	.781	24.1	.633**	.712**	.748**	.688**	.471**	1					
7	3.24	.699	21.6	.649**	.803**	.820**	.736**	.578**	.743**	1				
8	3.29	.719	21.9	.699**	.864**	.817**	.692**	.512**	.654**	.856**	1			
9	3.35	.691	20.6	.605**	.765**	.790**	.614**	.495**	.679**	.878**	.916**	1		
10	3.24	.741	22.9	.566**	.827**	.881**	.762**	.491**	.735**	.835**	.756**	.772**	1	
11	3.03	.904	29.8	.584**	.649**	.644**	.677**	.525**	.647**	.606**	.557**	.567**	.722**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Al comparar los resultados por grupo de jueces (ver tabla 153) se puede identificar que los profesionales que trabajan en el USAER muestran en las preguntas 4 y 11 ligeras diferencias en sus opiniones alcanzando un 35.7% y 35.2% de coeficiente de variación, respectivamente. En los otros grupos CAM y Docentes los datos revelan la estabilidad tanto en las medias como en las desviaciones estándar y coeficiente de variación.

Tabla 153

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse

INDICADOR B1.5	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
PREGUNTAS									
1. ¿Tiene la escuela un programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra a la escuela al principio del curso o en cualquier otro momento?	2.93	.616	21.0	3.30	.949	28.8	3.50	.850	24.3
2. ¿Funciona adecuadamente el programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra al principio del curso o en cualquier otro momento?	2.79	.579	20.8	3.44	.882	25.6	3.40	.699	20.6
3. ¿Hay información disponible acerca del sistema educativo general y de la escuela en particular?	3.00	.555	18.5	3.44	.882	25.6	3.60	.699	19.4
4. ¿El programa de acogida considera las diferencias en cuanto el manejo y capacidad de comprensión de la lengua que se utiliza en la escuela?	2.57	.514	20.0	3.11	1.11	35.7	3.30	.823	24.9
5. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez a la escuela?	2.71	.469	17.3	3.10	.994	32.1	2.90	.994	34.3
6. ¿Se han tomado medidas para conocer hasta que punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de algunas semanas?	3.07	.475	15.5	3.20	1.03	32.2	3.50	.850	24.3
7. ¿Hay algún apoyo para el alumnado que tiene dificultad para recordar la distribución del edificio, particularmente cuando entra por primera vez a la escuela?	3.07	.475	15.5	3.40	.843	24.8	3.30	.823	24.9
8. ¿El alumnado nuevo tiene claro a quién tiene que acudir si experimenta dificultades?	3.07	.475	15.5	3.60	.843	23.4	3.30	.823	24.9
9. ¿Se han establecido medidas para facilitar la transición entre Preescolar y Primaria, y entre ésta la secundaria?	3.21	.426	13.3	3.60	.843	23.4	3.30	.823	24.9
10. ¿Cuándo el alumnado pasa de una escuela a otra, el personal de cada centro colabora para hacer más fácil el cambio?	3.00	.392	13.1	3.40	.843	24.8	3.24	.741	22.9
11. ¿Existe algún programa de bienvenida para alumnos y docentes?	2.79	.579	20.8	3.30	1.16	35.2	3.10	.994	32.1

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El análisis de varianza realizado a través de la prueba Levène alude diferencias significativas en 10 de las 11 preguntas (ver tabla 154). El ANOVA indica diferencias en las medias sólo en la pregunta 6 ¿Se han tomado medidas para conocer hasta qué punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de algunas semanas?

Para comprobar las diferencias en los datos se calcularon las pruebas Scheffé y Tamhane (ver tabla 155). Los resultados revelan que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las 11 preguntas.

Tabla 154

Pruebas Levene y ANOVA de las preguntas del indicador B1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse

<i>PREGUNTAS INDICADOR B1.5</i>	<i>Sig. Levene</i>	<i>ANOVA Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1. ¿Tiene la escuela un programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra a la escuela al principio del curso o en cualquier otro momento?	.040*	2.030	2	1.015	1.611	.216
2. ¿Funciona adecuadamente el programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra al principio del curso o en cualquier otro momento?	.157	3.263	2	1.632	3.268	.052
3. ¿Hay información disponible acerca del sistema educativo general y de la escuela en particular?	.050*	2.347	2	1.174	2.408	.107
4. ¿El programa de acogida considera las diferencias en cuanto el manejo y capacidad de comprensión de la lengua que se utiliza en la escuela?	.006*	3.461	2	1.731	2.543	.095
5. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez a la escuela?	.013*	.872	2	.436	.655	.527
6. ¿Se han tomado medidas para conocer hasta que punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de algunas semanas?	.000*	1.089	2	.545	.887	.422*
7. ¿Hay algún apoyo para el alumnado que tiene dificultad para recordar la distribución del edificio, particularmente cuando entra por primera vez a la escuela?	.007*	.689	2	.345	.692	.508
8. ¿El alumnado nuevo tiene claro a quién tiene que acudir si experimenta dificultades?	.031*	1.630	2	.815	1.638	.211
9. ¿Se han establecido medidas para facilitar la transición entre Preescolar y Primaria, y entre ésta la secundaria?	.047*	.908	2	.454	.947	.399
10. ¿Cuándo el alumnado pasa de una escuela a otra, el personal de cada centro colabora para hacer más fácil el cambio?	.000*	1.318	2	.659	1.216	.310
11. ¿Existe algún programa de bienvenida para alumnos y docentes?	.049*	1.613	2	.807	.986	.384

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Tabla 155

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse

PREGUNTAS INDICADOR B1.5	Prueba	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	
1. ¿Tiene la escuela un programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra a la escuela al principio del curso o en cualquier otro momento?	Tamhane	CAM	USAER	-.371	.651	
			DOCENTE	-.571	.244	
		USAER	CAM	.371	.651	
	2. ¿Funciona adecuadamente el programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra al principio del curso o en cualquier otro momento?	Scheffé	CAM	DOCENTE	-.200	.948
				USAER	.571	.244
			DOCENTE	USAER	.200	.948
3. ¿Hay información disponible acerca del sistema educativo general y de la escuela en particular?	Tamhane	CAM	USAER	-.659	.110	
			DOCENTE	-.614	.128	
		USAER	CAM	.659	.110	
	4. ¿El programa de acogida considera las diferencias en cuanto el manejo y capacidad de comprensión de la lengua que se utiliza en la escuela?	Scheffé	CAM	DOCENTE	.044	.991
				USAER	.614	.128
			DOCENTE	USAER	-.044	.991
5. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez a la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.444	.491	
			DOCENTE	-.600	.110	
		USAER	CAM	.444	.491	
	6. ¿Se han tomado medidas para conocer hasta que punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de algunas semanas?	Tamhane	CAM	DOCENTE	-.156	.967
				USAER	.600	.110
			DOCENTE	USAER	.156	.967
7. ¿El programa de acogida considera las diferencias en cuanto el manejo y capacidad de comprensión de la lengua que se utiliza en la escuela?		Tamhane	CAM	USAER	-.540	.525
				DOCENTE	-.729	.078
			USAER	CAM	.540	.525
	8. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez a la escuela?	Tamhane	CAM	DOCENTE	-.189	.971
				USAER	.729	.078
			DOCENTE	USAER	.189	.971
9. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez a la escuela?		Tamhane	CAM	USAER	-.386	.622
				DOCENTE	-.186	.933
			USAER	CAM	.386	.622
	10. ¿Cuándo el alumnado pasa de una escuela a otra, el personal de cada centro colabora para hacer más fácil el cambio?	Tamhane	CAM	DOCENTE	.200	.960
				USAER	.186	.933
			DOCENTE	USAER	-.200	.960
11. ¿Se han tomado medidas para conocer hasta que punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de algunas semanas?		Tamhane	CAM	USAER	-.129	.978
				DOCENTE	-.429	.434
			USAER	CAM	.129	.978
	12. ¿Hay algún apoyo para el alumnado que tiene dificultad para recordar la distribución del edificio, particularmente cuando entra por primera vez a la escuela?	Tamhane	CAM	DOCENTE	-.300	.865
				USAER	.429	.434
			DOCENTE	USAER	.300	.865
13. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez a la escuela?		Tamhane	CAM	USAER	-.329	.636
				DOCENTE	-.229	.828
			USAER	CAM	.329	.636
	14. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez a la escuela?	Tamhane	CAM	DOCENTE	.100	.991
				USAER	.229	.828
			DOCENTE	USAER	-.100	.991
15. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez a la escuela?		Tamhane	CAM	USAER	-.529	.263
				DOCENTE	-.229	.828
			USAER	CAM	.529	.263
	16. ¿Se han establecido medidas para facilitar la transición entre Preescolar y Primaria, y entre ésta la secundaria?	Tamhane	CAM	DOCENTE	.300	.816
				USAER	.229	.828
			DOCENTE	USAER	-.300	.816
17. ¿Se han establecido medidas para facilitar la transición entre Preescolar y Primaria, y entre ésta la secundaria?		Tamhane	CAM	USAER	-.386	.502
				DOCENTE	-.086	.987
			USAER	CAM	.386	.502
	18. ¿Cuándo el alumnado pasa de una escuela a otra, el personal de cada centro colabora para hacer más fácil el cambio?	Tamhane	CAM	DOCENTE	.300	.816
				USAER	.086	.987
			DOCENTE	USAER	-.300	.816
19. ¿Cuándo el alumnado pasa de una escuela a otra, el personal de cada centro colabora para hacer más fácil el cambio?		Tamhane	CAM	USAER	-.400	.563
				DOCENTE	-.400	.465
			USAER	CAM	.400	.563
	20. ¿Existe algún programa de bienvenida para alumnos y docentes?	Tamhane	CAM	DOCENTE	.000	1.000
				USAER	.400	.465
			DOCENTE	USAER	.000	1.000
21. ¿Existe algún programa de bienvenida para alumnos y docentes?		Tamhane	CAM	USAER	-.514	.526
				DOCENTE	-.314	.768
			USAER	CAM	.514	.526
	22. ¿Existe algún programa de bienvenida para alumnos y docentes?	Tamhane	CAM	DOCENTE	.200	.968
				USAER	.314	.768
			DOCENTE	USAER	-.200	.968

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El Alfa de Cronbach señala una alta estabilidad, los valores obtenidos en cada grupo de jueces fue de: CAM $\alpha = 0.908$, USAER $\alpha = 0.971$ y Docentes $\alpha = 0.937$ y el valor total $\alpha = 0.952$.

Las preguntas del indicador B1.5. “*Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse*” son once, de éstas en siete de ellas se emitió al menos un comentario; el 43.5% fue desfavorable, 30.4% fueron sugerencias y el 26.1% opiniones.

La tabla 156 muestra todos los comentarios, destacan los de la pregunta 5 ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez a la escuela? que aluden a que no se entiende, es confusa, cuestionan el término “empareja”, dudan de que esté de acuerdo con el indicador y dan opiniones con respecto al ritmo de aprendizaje del alumno.

En el caso de la pregunta 11 ¿Existe algún programa de bienvenida para alumnos y docentes? resalta el hecho de que tres jueces consideran que no se relaciona con el indicador y sugieren que se repite o que debe ir en el indicador de docentes, así como algunas opiniones sobre lo que se hace en su lugar de trabajo.

En las preguntas 1 ¿Tiene la escuela un programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra a la escuela al principio del curso o en cualquier otro momento? y 2 ¿Funciona adecuadamente el programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra al principio del curso o en cualquier otro momento? dos jueces mencionan que se repiten entre ellas, otros que no se entienden y señalando las palabras “programa de acogida”

Tabla 156

Comentarios a las preguntas del indicador B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse

PREGUNTAS DEL INDICADOR B1.5 Grupo	DEL PARTICIPANTES	2	6	14	17
		CAM	CAM	CAM	USAER
1. ¿Tiene la escuela un programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra a la escuela al principio del curso o en cualquier otro momento?	No se entiende "programa de acogida" (D)				No se entiende "programa de acogida" (D)
2. ¿Funciona adecuadamente el programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra al principio del curso o en cualquier otro momento?	En México no se maneja "programa de acogida" (O)		No se entiende (D)	No se cuenta con tal programa en la escuela (O)	
3. ¿Hay información disponible acerca del sistema educativo general y de la escuela en particular?			No se entiende (D)		
4. ¿El programa de acogida considera las diferencias en cuanto el manejo y capacidad de comprensión de la lengua que se utiliza en la escuela?			No se entiende (D)		
5. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez a la escuela?	No es común el emparejamiento del nuevo alumnado (O)		No se entiende (D)	Tomando en cuenta sus estilos y ritmos de aprendizaje (O)	
11. ¿Existe algún programa de bienvenida para alumnos y docentes?				No existe un programa como tal pero si se les da la bienvenida presentándolos ante el colegiado (O)	

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)
CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 156. (Continuación)

Comentarios a las preguntas del indicador B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse

PREGUNTAS INDICADOR B1.5	DEL Grupo	PARTICIPANTES				
		18 USAER	23 USAER	26 DOCEN	31 DOCEN	34 DOCEN
1. ¿Tiene la escuela un programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra a la escuela al principio del curso o en cualquier otro momento?				repetida con la siguiente (S)		
2. ¿Funciona adecuadamente el programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra al principio del curso o en cualquier otro momento?			Se repite (S)	Repetida con la anterior (S)		
4. ¿El programa de acogida considera las diferencias en cuanto el manejo y capacidad de comprensión de la lengua que se utiliza en la escuela?						No es necesario es nuestro contexto (O)
5. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez a la escuela?			¿Se empareja? (D)	Confusa, no estoy segura que vaya aquí (D)		
6. ¿Se han tomado medidas para conocer hasta que punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de algunas semanas?			¿Se siente como en casa? (D)	Cambiar como en casa por "aceptado" (S)		
11 ¿Existe algún programa de bienvenida para alumnos y docentes?		Se repite con la pregunta 3 de la pág. 19 (S)	Inducción (S)	Va en Se parece a la B151 (D)		

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.3.3.6. Preguntas del indicador B1.6.

Once son las preguntas que conforman al indicador B1.6 el cual dice “La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado”, este indicador es el último de la sección B1. *Desarrollar una escuela para todos*. Las opiniones de los jueces en el primer análisis estadístico, se advierten estables y homogéneas, en la tabla 157 se aprecian que las medias se encontraron alrededor de 3, es decir que los jueces están de acuerdo con las preguntas. Resalta un dato del coeficiente de variación que es ligeramente superior 38.1% en la pregunta nueve ¿Dónde existe un desequilibrio grande entre niñas y niños en la matrícula de un determinado año, ¿considera la escuela establecer. Se calcularon las correlaciones Rho de Spearman y ellas fueron significativas y altas.

Tabla 157

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B1.6 La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.

INDICADOR		RHO DE SPEARMAN												
A1.4														
PREGUNTAS	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	3.15	.857	27.2	1										
2	3.38	.652	19.3	.835**	1									
3	3.24	.819	25.3	.756**	.889**	1								
4	3.29	.760	23.1	.716**	.821**	.822**	1							
5	3.12	.880	28.2	.773**	.789**	.797**	.820**	1						
6	3.27	.801	24.5	.631**	.762**	.810**	.877**	.862**	1					
7	3.26	.666	20.4	.786**	.797**	.784**	.886**	.863**	.791**	1				
8	3.29	.676	20.5	.687**	.734**	.736**	.719**	.856**	.708**	.759**	1			
9	2.59	.988	38.1	.467**	.440**	.521**	.571**	.551**	.571**	.486**	.388*	1		
10	2.91	.866	29.8	.636**	.549**	.550**	.612**	.713**	.718**	.615**	.547**	.588**	1	
11	2.94	.851	28.9	.638**	.599**	.580**	.700**	.668**	.623**	.609**	.562**	.795**	.623**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

El análisis por grupo muestra que las posibles diferencias entre las opiniones de los jueces se encuentran en los docentes; la tabla 158 representa las medias, desviación estándar y coeficiente de variación y en ella se puede identificar que en la pregunta nueve el coeficiente de variación es de 46.8%. Un dato más que resalta es que los profesionales del USAER en la pregunta 11 el coeficiente alcanza un 35.5%.

Para corroborar si existen diferencias entre las medias se realizó la prueba ANOVA la cual indicó diferencias significativas en las preguntas uno 0.012 y 7 0.033 (ver tabla 159). La prueba Levene muestra diferencias en la varianza de tres de las once preguntas: 4 ($p \leq .013$), 5 ($p \leq .050$), y 6 ($p \leq .017$).

Tabla 158

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.

PREGUNTAS INDICADOR B1.6	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Se utiliza como criterio básico para organizar los grupos (cursos) la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses.....)*	2.64	.633	24.0	3.50	.850	24.3	3.50	.850	24.3
2. ¿Hay tratamiento justo para todos los grupos de aprendizaje en términos del uso de recursos, la ubicación de las salas y la designación de docentes y otros profesionales?	3.07	.475	15.5	3.60	.699	19.4	3.60	.699	19.4
3. ¿Se pone atención, a la hora de planificar los grupos, en aspectos tales como las relaciones de amistad y la presencia de otros estudiantes que hablen con otro código (lenguaje de señas)?	2.93	.616	21.0	3.40	1.07	31.5	3.50	.707	20.2
4. ¿Se intenta reducir al máximo la organización de grupos de acuerdo solamente a los niveles de logro, capacidad o deficiencia del alumnado?	3.07	.475	15.5	3.40	1.07	31.5	3.50	.707	20.2
5. ¿Cuándo se realizan agrupamientos en función de los niveles de logro o de dificultad, hay planes para prevenir el descontento en los grupos de logros más bajos?	2.79	.579	20.8	3.40	1.07	31.5	3.30	.949	28.8
6. ¿Cuándo se realizan agrupamientos en función de niveles de logro, se establecen disposiciones que den al alumnado las mismas oportunidades para moverse entre los grupos?	3.08	.494	16.0	3.40	1.07	31.5	3.40	.843	24.8
7. ¿Se organizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social?	2.93	.475	16.2	3.60	.699	19.4	3.40	.699	20.6
8. ¿Es consciente la escuela de los requisitos legales de educar juntos a los estudiantes que experimentan o no experimentan dificultades en el aprendizaje?	3.00	.555	18.5	3.50	.707	20.2	3.50	.707	20.2
9. ¿Dónde existe un desequilibrio grande entre niñas y niños en la matrícula de un determinado año, ¿considera la escuela establecer algunas clases de un solo sexo?	2.36	.745	31.6	3.00	1.05	35.0	2.50	1.17	46.8
10. ¿La escuela evita restringir el currículo (por ejemplo, no tener en cuenta una lengua extranjera) para el alumnado que recibe apoyo adicional de alfabetización?	2.57	.514	20.0	3.00	1.05	35.0	3.30	.949	28.8
11. ¿Cuándo hay asignaturas optativas, se permite a todo el alumnado que haga elecciones realistas?	2.71	.611	22.5	3.10	1.10	35.5	3.10	.876	28.3

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 159

Pruebas Levene y ANOVA de las preguntas del indicador B1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.

PREGUNTAS INDICADOR B1.6	Sig.	ANOVA		Media cuadrática	F	Sig.
	Levene	Suma de cuadrados	gl			
1. ¿Se utiliza como criterio básico para organizar los grupos (cursos) la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses.....)	.393	6.050	2	3.025	5.149	.012*
2. ¿Hay tratamiento justo para todos los grupos de aprendizaje en términos del uso de recursos, la ubicación de las salas y la designación de docentes y otros profesionales?	.100	2.301	2	1.150	3.041	.062
3. ¿Se pone atención, a la hora de planificar los grupos, en aspectos tales como las relaciones de amistad y la presencia de otros estudiantes que hablen con otro código (lenguaje de señas)?	.095	2.289	2	1.145	1.789	.184
4. ¿Se intenta reducir al máximo la organización de grupos de acuerdo solamente a los niveles de logro, capacidad o deficiencia del alumnado?	.013*	1.230	2	.615	1.070	.355
5. ¿Cuándo se realizan agrupamientos en función de los niveles de logro o de dificultad, hay planes para prevenir el descontento en los grupos de logros más bajos?	.050*	2.672	2	1.336	1.812	.180
6. ¿Cuándo se realizan agrupamientos en función de niveles de logro, se establecen disposiciones que den al alumnado las mismas oportunidades para moverse entre los grupos?	.017*	.822	2	.411	.625	.542
7. ¿Se organizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social?	.055	2.889	2	1.445	3.818	.033*
8. ¿Es consciente la escuela de los requisitos legales de educar juntos a los estudiantes que experimentan o no experimentan dificultades en el aprendizaje?	.082	2.059	2	1.029	2.455	.102
9. ¿Dónde existe un desequilibrio grande entre niñas y niños en la matrícula de un determinado año, ¿considera la escuela establecer algunas clases de un solo sexo?	.190	2.521	2	1.261	1.315	.283
10. ¿La escuela evita restringir el currículo (por ejemplo, no tener en cuenta una lengua extranjera) para el alumnado que recibe apoyo adicional de alfabetización?	.066	3.207	2	1.603	2.309	.116
11. ¿Cuándo hay asignaturas optativas, se permite a todo el alumnado que haga elecciones realistas?	.104	1.225	2	.613	.838	.442

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Las pruebas Scheffé y Tamhane (ver tabla 160) ayudan a identificar que sí existen diferencias en las opiniones de los jueces y éstas se observan en la pregunta 1 ¿Se utiliza como criterio básico para organizar los grupos (cursos) la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses.....), entre los profesionales del CAM y los profesionales del USAER y entre CAM y los Docentes. En una pregunta más se encontraron diferencias, en la siete ¿Se organizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social? sólo entre los profesionales del CAM y los del USAER

Tabla 160

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.

<i>PREGUNTAS INDICADOR B1.6</i>		<i>(I) Grupo</i>	<i>(J) Grupo</i>	<i>Diferencia de medias (I-J)</i>	<i>Sig.</i>
1. ¿Se utiliza como criterio básico para organizar los grupos (cursos) la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses.....)	Scheffé	CAM	USAER	-.857*	.038*
			DOCENTE	-.857*	.038*
		USAER	CAM	.857	.038
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.857*	.038
2. ¿Hay tratamiento justo para todos los grupos de aprendizaje en términos del uso de recursos, la ubicación de las salas y la designación de docentes y otros profesionales?	Scheffé	CAM	USAER	-.529	.133
			DOCENTE	-.529	.133
		USAER	CAM	.529	.133
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.529	.133
3. ¿Se pone atención, a la hora de planificar los grupos, en aspectos tales como las relaciones de amistad y la presencia de otros estudiantes que hablen con otro código (lenguaje de señas)?	Scheffé	CAM	USAER	-.471	.375
			DOCENTE	-.571	.241
		USAER	CAM	.471	.375
			DOCENTE	-.100	.962
		DOCENTE	CAM	.571	.241
4. ¿Se intenta reducir al máximo la organización de grupos de acuerdo solamente a los niveles de logro, capacidad o deficiencia del alumnado?	Tamhane	CAM	USAER	-.329	.766
			DOCENTE	-.429	.311
		USAER	CAM	.329	.766
			DOCENTE	-.100	.993
		DOCENTE	CAM	.429	.311
5. ¿Cuándo se realizan agrupamientos en función de los niveles de logro o de dificultad, hay planes para prevenir el descontento en los grupos de logros más bajos?	Tamhane	CAM	USAER	-.614	.329
			DOCENTE	-.514	.386
		USAER	CAM	.614	.329
			DOCENTE	.100	.995
		DOCENTE	CAM	.514	.386
6. ¿Cuándo se realizan agrupamientos en función de niveles de logro, se establecen disposiciones que den al alumnado las mismas oportunidades para moverse entre los grupos?	Tamhane	CAM	USAER	-.323	.779
			DOCENTE	-.323	.657
		USAER	CAM	.323	.779
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.323	.657
7. ¿Se organizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social?	Scheffé	CAM	USAER	-.671*	.043*
			DOCENTE	-.471	.197
		USAER	CAM	.671*	.043
			DOCENTE	.200	.769
		DOCENTE	CAM	.471	.197
8. ¿Es consciente la escuela de los requisitos legales de educar juntos a los estudiantes que experimentan o no experimentan dificultades en el aprendizaje?	Scheffé	CAM	USAER	-.500	.192
			DOCENTE	-.500	.192
		USAER	CAM	.500	.192
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.500	.192
9. ¿Dónde existe un desequilibrio grande entre niñas y niños en la matrícula de un determinado año, ¿considera la escuela establecer algunas clases de un solo sexo?	Scheffé	CAM	USAER	-.643	.298
			DOCENTE	-.143	.940
		USAER	CAM	.643	.298
			DOCENTE	.500	.528
		DOCENTE	CAM	.143	.940
10. ¿La escuela evita restringir el currículo (por ejemplo, no tener en cuenta una lengua extranjera) para el alumnado que recibe apoyo adicional de alfabetización?	Scheffé	CAM	USAER	-.429	.471
			DOCENTE	-.729	.125
		USAER	CAM	.429	.471
			DOCENTE	-.300	.726
		DOCENTE	CAM	.729	.125
11. ¿Cuándo hay asignaturas optativas, se permite a todo el alumnado que haga elecciones realistas?	Scheffé	CAM	USAER	-.386	.558
			DOCENTE	-.386	.558
		USAER	CAM	.386	.558
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.386	.558
	USAER	.000	1.000		

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La consistencia interna se obtuvo calculando el Alfa de Cronbach, el valor total fue alto $\alpha = 0.955$ y los valores por grupo fueron aceptables: CAM $\alpha = 0.798$, USAER $\alpha = 0.980$ y DOCENTES $\alpha = 0.951$.

Los comentarios expresados por los jueces respecto a las preguntas se presentan en la tabla 161, fueron en total 15, desacuerdos 66.7%, sugerencias 20% y opiniones 13.3%. En los desacuerdos hacen mención a que no se entienden las preguntas (5, 6, 7, 9 y 10) en algunos casos que son muy generales o que no son claras; vale la pena destacar lo referido en la pregunta once ya que dos jueces señalan que en la primaria no existen asignaturas optativas, comentario que es verdadero.

Las sugerencias fueron sustituir el término “sexo” por “género” (pregunta 9) y modificar la redacción de la pregunta 10.

Tabla 161

Comentarios a las preguntas del indicador B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado

PREGUNTAS DEL INDICADOR B1.6	PARTICIPANTES			
	5	6	8	14
Grupo	CAM	CAM	CAM	CAM
4. ¿Se intenta reducir al máximo la organización de grupos de acuerdo solamente a los niveles de logro, capacidad o deficiencia del alumnado?				Se consideran todos estos aspectos en la caracterización grupal (O)
5. ¿Cuándo se realizan agrupamientos en función de los niveles de logro o de dificultad, hay planes para prevenir el descontento en los grupos de logros más bajos?		No se entiende (D)		
6. ¿Cuándo se realizan agrupamientos en función de niveles de logro, se establecen disposiciones que den al alumnado las mismas oportunidades para moverse entre los grupos?		No se entiende (D)		
7. ¿Se organizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social?		No se entiende (D)		
9. Dónde existe un desequilibrio grande entre niñas y niños en la matrícula de un determinado año, ¿considera la escuela establecer algunas clases de un solo sexo?	Son muy generales (D)	No se entiende (D)		
10. ¿La escuela evita restringir el currículo (por ejemplo, no tener en cuenta una lengua extranjera) para el alumnado que recibe apoyo adicional de alfabetización?	Son muy generales (D)	No se entiende (D)	No es clara la pregunta (D)	
11. ¿Cuándo hay asignaturas optativas, se permite a todo el alumnado que haga elecciones realistas?				Son niños con discapacidad (O)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 161 (Continuación)

Comentarios a las preguntas del indicador B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado

PREGUNTAS DEL INDICADOR B1.6	DEL PARTICIPANTES	23	26	29	31
Grupo	USAER	DOCEN	DOCEN	DOCEN	DOCEN
9. Dónde existe un desequilibrio grande entre niñas y niños en la matrícula de un determinado año, ¿considera la escuela establecer algunas clases de un solo sexo?			Cambiar "género" por sexo (S)	Discriminación de género (S)	
10. ¿La escuela evita restringir el currículo (por ejemplo, no tener en cuenta una lengua extranjera) para el alumnado que recibe apoyo adicional de alfabetización?	Enfocarlos sobre la elaboración de adecuaciones al currículo de tipo significativo y acorde con las NEE (S)				
11. ¿Cuándo hay asignaturas optativas, se permite a todo el alumnado que haga elecciones realistas?	En primaria (D)				No hay asignaturas optativas (D)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.3.3.7. Preguntas del indicador B2.1.

A partir de este momento se inicia la descripción de los resultados obtenidos en las preguntas que forman los nueve indicadores de la segunda sección de la dimensión B **Desarrollar Políticas Inclusivas.**

Recordemos que la primera sección de esta dimensión se denomina B1. *Desarrollar una escuela para todos* y contiene seis indicadores y la segunda sección B2. *Organizar el apoyo para atender a la diversidad* con 9 indicadores.

El indicador B2.1 hace referencia a *Se coordinan todas las formas de apoyo* y es representado por siete preguntas. En la tabla 162 muestra de media, desviación estándar, el coeficiente de variación y la correlación Rho de Spearman de cada una las preguntas, como se puede observar los datos son homogéneos, la media se encontró alrededor de 3, es decir que los jueces se encuentran de acuerdo con las preguntas, el coeficiente de variación fue entre 20.8% y 33.3% por lo que se puede decir que hay una alta estabilidad y las correlaciones fueron significativas y muy altas.

Tabla 162.

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.

Preguntas	RHO DE SPEARMAN									
	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7
1	3.36	.699	20.8	1						
2	3.27	.801	24.5	.919**	1					
3	3.33	.736	22.1	.912**	.890**	1				
4	3.27	.839	25.7	.747**	.849**	.843**	1			
5	3.06	.827	27.0	.726**	.726**	.764**	.619**	1		
6	3.00	1.00	33.3	.887**	.829**	.869**	.681**	.861**	1	
7	3.36	.699	20.8	.691**	.698**	.818**	.630**	.772**	.714**	1

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

En el análisis por grupo de jueces se puede ver la estabilidad de los resultados (ver tabla 163), sin embargo cabe resaltar que en las preguntas 5 y 6 los puntajes de las medias son 2.86 y 2.50 respetivamente, en los profesionales del CAM; lo que indica que existieron personas que estuvieron en desacuerdo con las preguntas, a diferencia de los profesionales del USAER y los DOCENTES.

Tabla 163

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo

PREGUNTAS DEL INDICADOR B2.1	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Se consideran las políticas de apoyo como parte de un plan de desarrollo de la enseñanza y del currículo para atender la diversidad en toda la escuela?	3.00	.555	18.5	3.67	.707	19.3	3.60	.699	19.4
2. ¿Hay una política de apoyo general explícita y clara tanto para el personal de la escuela como para aquellos que brindan apoyos externos al proceso de aprendizaje?	3.00	.555	18.5	3.44	1.13	32.8	3.50	.707	20.2
3. ¿Se dirigen las políticas de apoyo a la prevención de las dificultades de aprendizaje que pueda experimentar el alumnado?	3.07	.267	8.7	3.44	1.13	32.8	3.60	.699	19.4
4. ¿Los apoyos que se dirigen directamente hacia el alumnado, buscan aumentar su independencia respecto a dichos apoyos?	3.07	.616	20.1	3.44	1.13	32.8	3.40	.843	24.8
5. ¿El centro educativo refuerza la coordinación de los apoyos y está es dirigida por un miembro del personal con más experiencia?	2.86	.535	18.7	3.22	1.09	33.9	3.20	.919	28.7
6. ¿Las políticas de apoyo están guiadas por lo que es mejor para los alumnos en vez de mantener el status quo de ciertas áreas profesionales?	2.50	.855	34.2	3.33	1.11	33.3	3.40	.843	24.8
7. ¿Se considera que el apoyo para los alumnos que experimentan barreras al aprendizaje y participación es una responsabilidad de todo el personal de la escuela y no sólo de ciertos profesionales?	3.07	.616	20.1	3.67	.707	19.3	3.50	.707	20.2

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)
CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La prueba de homogeneidad de varianza de Levène permite identificar que existen diferencias significativas en tres de las siete preguntas (2, 3 y 5). La ANOVA resultante fue significativa en dos preguntas (1 y 6) por lo que existen diferencias en las opiniones de los jueces en éstas preguntas (ver tabla 164).

Tabla 164

Pruebas Levene y ANOVA de las preguntas del indicador B2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo

<i>Preguntas B2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo</i>	<i>Sig. Levene</i>	<i>ANOVA Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1. ¿Se consideran las políticas de apoyo como parte de un plan de desarrollo de la enseñanza y del currículo para atender la diversidad en toda la escuela?	.263	3.236	2	1.618	3.915	.031*
2. ¿Hay una política de apoyo general explícita y clara tanto para el personal de la escuela como para aquellos que brindan apoyos externos al proceso de aprendizaje?	.031	1.823	2	.912	1.461	.248
3. ¿Se dirigen las políticas de apoyo a la prevención de las dificultades de aprendizaje que pueda experimentar el alumnado?	.001*	1.783	2	.891	1.719	.196
4. ¿Los apoyos que se dirigen directamente hacia el alumnado, buscan aumentar su independencia respecto a dichos apoyos?	.085*	.995	2	.497	.692	.508
5. ¿El centro educativo refuerza la coordinación de los apoyos y está es dirigida por n miembro del personal con más experiencia?	.020*	1.009	2	.504	.725	.493
6. ¿Las políticas de apoyo están guiadas por lo que es mejor para los alumnos en vez de mantener el status quo de ciertas áreas profesionales?	.641	6.100	2	3.050	3.533	.042*
7. ¿Se considera que el apoyo para los alumnos que experimentan barreras al aprendizaje y participación es una responsabilidad de todo el personal de la escuela y no sólo de ciertos profesionales?	.498	2.208	2	1.104	2.466	.102

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para identificar las diferencias se calcularon las pruebas Scheffé y Tamhane y ningún resultado fue significativo lo que indica que no existen diferencias en las opiniones de los jueces (ver tabla 165).

La estabilidad de los resultados se obtuvo con el Alfa de Cronbach encontrando que en general el puntaje del indicador es muy alta $\alpha = 0.954$ y por grupo se observa que CAM $\alpha = 0.775$, USAER $\alpha = 0.983$ y DOCENTES $\alpha = 0.969$.

Tabla 165

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo

		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Se consideran las políticas de apoyo como parte de un plan de desarrollo de la enseñanza y del currículo para atender la diversidad en toda la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.667	.068
			DOCENTE	-.600	.096
		USAER	CAM	.667	.068
			DOCENTE	.067	.975
		DOCENTE	CAM	.600	.096
			USAER	-.067	.975
2. ¿Hay una política de apoyo general explícita y clara tanto para el personal de la escuela como para aquellos que brindan apoyos externos al proceso de aprendizaje?	Tamhane	CAM	USAER	-.444	.652
			DOCENTE	-.500	.222
		USAER	CAM	.444	.652
			DOCENTE	-.056	.999
		DOCENTE	CAM	.500	.222
			USAER	.056	.999
3. ¿Se dirigen las políticas de apoyo a la prevención de las dificultades de aprendizaje que pueda experimentar el alumnado?	Tamhane	CAM	USAER	-.373	.735
			DOCENTE	-.529	.127
		USAER	CAM	.373	.735
			DOCENTE	-.156	.980
		DOCENTE	CAM	.529	.127
			USAER	.156	.980
4. ¿Los apoyos que se dirigen directamente hacia el alumnado, buscan aumentar su independencia respecto a dichos apoyos?	Scheffé	CAM	USAER	-.373	.594
			DOCENTE	-.329	.649
		USAER	CAM	.373	.594
			DOCENTE	.044	.994
		DOCENTE	CAM	.329	.649
			USAER	-.044	.994
5. ¿El centro educativo refuerza la coordinación de los apoyos y está es dirigida por n miembro del personal con más experiencia?	Tamhane	CAM	USAER	-.365	.752
			DOCENTE	-.343	.669
		USAER	CAM	.365	.752
			DOCENTE	.022	1.000
		DOCENTE	CAM	.343	.669
			USAER	-.022	1.000
6. ¿Las políticas de apoyo están guiadas por lo que es mejor para los alumnos en vez de mantener el status quo de ciertas áreas profesionales?	Scheffé	CAM	USAER	-.833	.128
			DOCENTE	-.900	.081
		USAER	CAM	.833	.128
			DOCENTE	-.067	.988
		DOCENTE	CAM	.900	.081
			USAER	.067	.988
7. ¿Se considera que el apoyo para los alumnos que experimentan barreras al aprendizaje y participación es una responsabilidad de todo el personal de la escuela y no sólo de ciertos profesionales?	Scheffé	CAM	USAER	-.595	.132
			DOCENTE	-.429	.316
		USAER	CAM	.595	.132
			DOCENTE	.167	.864
		DOCENTE	CAM	.429	.316
			USAER	-.167	.864

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Los comentarios expresados por los jueces fueron en total 6 (ver tabla 166), de los cuales tres fueron desacuerdo con las preguntas 4 y 5 en relación a que no se entienden o que son dos preguntas en una, hubo dos sugerencias en la pregunta 6 sobre sustituir las palabras status quo por un sinónimo y una opinión en la pregunta dos respecto al maestro.

Tabla 166

Comentarios a las preguntas del indicador B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo

Preguntas B2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo	PARTICIPANTES				
	6	11	18	26	34
Grupo	CAM	CAM	USAER	DOCEN	DOCEN
2. ¿Hay una política de apoyo general explícita y clara tanto para el personal de la escuela como para aquellos que brindan apoyos externos al proceso de aprendizaje?			Depende del profesionalismo de cada maestro (O)		
4. ¿Los apoyos que se dirigen directamente hacia el alumnado, buscan aumentar su independencia respecto a dichos apoyos?	No se entiende (D)			No se entiende "coordinación de los apoyos" (D)	Dos preguntas en una (D)
5. ¿El centro educativo refuerza la coordinación de los apoyos y está es dirigida por n miembro del personal con más experiencia?					
6. ¿Las políticas de apoyo están guiadas por lo que es mejor para los alumnos en vez de mantener el status quo de ciertas áreas profesionales?			Algunos no comprenderán "status quo", hay que cambiarla (S)	Buscar sinónimo de "status quo" (S)	

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.3.3.8. Preguntas del indicador B2.2.

El indicador B2.2 es Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado y se compone de 11 preguntas. La tabla 167 representa el análisis estadístico considerando la media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman, en ella se puede observar la homogeneidad de los datos y las altas correlaciones obtenidas en todas las preguntas. Los valores de las medias giran alrededor de 3, es decir que los jueces reportan estar de acuerdo con la pregunta y el coeficiente de variación no es mayor 26.1%

Tabla 167

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B2.2 Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.

RHO DE SPEARMAN														
B 2.1														
PREGUNTAS	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	3.47	.615	17.7	1										
2	3.35	.691	20.6	.803**	1									
3	3.24	.781	24.1	.731**	.913**	1								
4	3.32	.721	21.7	.666**	.855**	.850**	1							
5	3.29	.799	24.3	.646**	.823**	.741**	.667**	1						
6	3.15	.821	26.1	.539**	.784**	.852**	.752**	.648**	1					
7	3.38	.697	20.6	.843**	.931**	.851**	.765**	.702**	.708**	1				
8	3.26	.666	20.4	.600**	.782**	.860**	.677**	.761**	.774**	.729**	1			
9	3.38	.697	20.6	.843**	.931**	.873**	.781**	.801**	.697**	.946**	.729**	1		
10	3.26	.710	21.8	.675**	.791**	.845**	.751**	.728**	.730**	.794**	.823**	.794**	1	
11	3.24	.855	26.4	.752**	.966**	.905**	.791**	.796**	.776**	.936**	.807**	.925**	.812**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

El análisis por grupo de jueces se presenta en la tabla 168, aquí se aprecia la alta estabilidad de los datos en todos los jueces, resalta sólo un datos que pudiera indicar alguna diferencia es en la pregunta 6 ¿Hay oportunidades para que tanto el personal como los alumnos aprendan sobre la tutoría entre pares? por los profesionales del USAER en donde el coeficiente de variación alcanzó el 35.3%

La prueba Levène permitió identificar que en seis preguntas (3, 4, 6, 7, 8 y 11) hubo diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 169). La ANOVA señala diferencias en dos preguntas la cinco 0.19 ¿Hay tiempos y espacios suficientes para que los docentes y otros profesionales de la escuela desarrollen un trabajo en colaboración más eficaz? y la ocho 0.015 ¿Explora el personal las maneras de reducir la insatisfacción de los estudiantes aumentando la participación de éstos en la programación de aula?

Tabla 168

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado

PREGUNTAS INDICADOR B2.2	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela contribuyen a realizar un trabajo conjunto en las aulas de forma más eficaz?	3.36	.497	14.8	3.60	.699	19.4	3.50	.707	20.2
2. ¿Se utiliza la enseñanza colaborativa y el intercambio posterior de reflexiones para ayudar a los docentes en la respuesta a la diversidad del alumnado?	3.14	.535	17.0	3.50	.850	24.3	3.50	.707	20.2
3. ¿Tienen los profesores la oportunidad de observar y analizar sus propias clases y reflexionar sobre ellas en función de sus alumnos?	3.00	.555	18.5	3.40	1.07	31.5	3.40	.699	20.6
4. ¿Recibe el personal formación en relación con el desarrollo y la gestión de actividades de aprendizaje cooperativo?	3.21	.426	13.3	3.40	1.07	31.5	3.40	.699	20.6
5. ¿Hay tiempos y espacios suficientes para que los docentes y otros profesionales de la escuela desarrollen un trabajo en colaboración más eficaz?	2.86	.770	26.9	3.70	.675	18.2	3.50	.707	20.2
6. ¿Hay oportunidades para que tanto el personal como los alumnos aprendan sobre la tutoría entre pares?	2.93	.616	21.0	3.20	1.13	35.3	3.40	.699	20.6
7. ¿Aprenden los docentes y otros profesionales de la escuela a utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje en sus aulas (como cámaras, video, proyector de transparencias, computadoras/internet)?	3.29	.469	14.3	3.50	.850	24.3	3.40	.843	24.8
8. ¿Explora el personal las maneras de reducir la insatisfacción de los estudiantes aumentando la participación de éstos en la programación de aula?	2.93	.475	16.2	3.70	.483	13.1	3.30	.823	24.9
9. ¿Todo el personal ofrece igualdad de oportunidades educativas a las personas con discapacidad?	3.14	.663	21.1	3.60	.699	19.4	3.50	.707	20.2
10. ¿El personal del centro educativo aprende a mediar en las situaciones de intimidación, incluyendo el racismo, el sexismo y la homofobia?	3.14	.535	17.0	3.60	.699	19.4	3.10	.876	28.3
11. ¿El personal del centro y los miembros del Consejo Escolar se responsabilizan de evaluar sus propias necesidades de aprendizaje?	3.07	.616	20.1	3.40	1.07	31.5	3.30	.949	28.8

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 169

Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado

<i>Preguntas B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado</i>	ANOVA					
	Sig.	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela contribuyen a realizar un trabajo conjunto en las aulas de forma más eficaz?	.450	.356	2	.178	.456	.638
2. ¿Se utiliza la enseñanza colaborativa y el intercambio posterior de reflexiones para ayudar a los docentes en la respuesta a la diversidad del alumnado?	.095	1.050	2	.525	1.107	.343
3. ¿Tienen los profesores la oportunidad de observar y analizar sus propias clases y reflexionar sobre ellas en función de sus alumnos?	.027*	1.318	2	.659	1.086	.350
4. ¿Recibe el personal formación en relación con el desarrollo y la gestión de actividades de aprendizaje cooperativo?	.016*	.284	2	.142	.257	.775
5. ¿Hay tiempos y espacios suficientes para que los docentes y otros profesionales de la escuela desarrollen un trabajo en colaboración más eficaz?	.835	4.745	2	2.372	4.508	.019*
6. ¿Hay oportunidades para que tanto el personal como los alumnos aprendan sobre la tutoría entre pares?	.015*	1.336	2	.668	.990	.383
7. ¿Aprenden los docentes y otros profesionales de la escuela a utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje en sus aulas (como cámaras, video, proyector de transparencias, computadoras/internet)?	.043*	.272	2	.136	.268	.767
8. ¿Explora el personal las maneras de reducir la insatisfacción de los estudiantes aumentando la participación de éstos en la programación de aula?	.014*	3.489	2	1.745	4.860	.015*
9. ¿Todo el personal ofrece igualdad de oportunidades educativas a las personas con discapacidad?	.775	1.415	2	.708	1.501	.239
10. ¿El personal del centro educativo aprende a mediar en las situaciones de intimidación, incluyendo el racismo, el sexismo y la homofobia?	.109	1.603	2	.802	1.655	.207
11. ¿El personal del centro y los miembros del Consejo Escolar se responsabilizan de evaluar sus propias necesidades de aprendizaje?	.042*	.689	2	.345	.456	.638

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para identificar las posibles diferencias se calcularon las pruebas Scheffé y Tamhane y en ellas se especifica que sí existen diferencias en las opiniones de los jueces y éstas fueron en dos preguntas, la cinco y ocho (ver tabla 170), en ambas las discrepancias se presentaron entre los profesionales del CAM y los del USAER.

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 170

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado

Preguntas B.2.2		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela contribuyen a realizar un trabajo conjunto en las aulas de forma más eficaz?	Scheffé	CAM	USAER	-.243	.648
			DOCENTE	-.143	.859
		USAER	CAM	.243	.648
			DOCENTE	.100	.938
		DOCENTE	CAM	.143	.859
2. ¿Se utiliza la enseñanza colaborativa y el intercambio posterior de reflexiones para ayudar a los docentes en la respuesta a la diversidad del alumnado?	Scheffé	CAM	USAER	-.100	.938
			DOCENTE	-.357	.466
		USAER	CAM	.357	.466
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.357	.466
3. ¿Tienen los profesores la oportunidad de observar y analizar sus propias clases y reflexionar sobre ellas en función de sus alumnos?	Tamhane	CAM	USAER	.000	1.000
			DOCENTE	.000	1.000
		USAER	CAM	.400	.659
			DOCENTE	.400	.390
		DOCENTE	CAM	.400	.390
4. ¿Recibe el personal formación en relación con el desarrollo y la gestión de actividades de aprendizaje cooperativo?	Tamhane	CAM	USAER	.000	1.000
			DOCENTE	.000	1.000
		USAER	CAM	.186	.943
			DOCENTE	.186	.849
		DOCENTE	CAM	.186	.849
5. ¿Hay tiempos y espacios suficientes para que los docentes y otros profesionales de la escuela desarrollen un trabajo en colaboración más eficaz?	Scheffé	CAM	USAER	.000	1.000
			DOCENTE	.000	1.000
		USAER	CAM	.843*	.030
			DOCENTE	.200	.828
		DOCENTE	CAM	.643	.118
6. ¿Hay oportunidades para que tanto el personal como los alumnos aprendan sobre la tutoría entre pares?	Tamhane	CAM	USAER	-.200	.828
			DOCENTE	-.271	.878
		USAER	CAM	.271	.878
			DOCENTE	.471	.282
		DOCENTE	CAM	.471	.282
7. ¿Aprenden los docentes y otros profesionales de la escuela a utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje en sus aulas (como cámaras, video, proyector de transparencias, computadoras/internet)?	Tamhane	CAM	USAER	-.214	.862
			DOCENTE	-.114	.974
		USAER	CAM	.214	.862
			DOCENTE	.100	.991
		DOCENTE	CAM	.114	.974
8. ¿Explora el personal las maneras de reducir la insatisfacción de los estudiantes aumentando la participación de éstos en la programación de aula?	Tamhane	CAM	USAER	-.100	.991
			DOCENTE	-.771*	.003
		USAER	CAM	.771*	.003
			DOCENTE	.400	.499
		DOCENTE	CAM	.371	.528
9. ¿Todo el personal ofrece igualdad de oportunidades educativas a las personas con discapacidad?	Scheffé	CAM	USAER	-.400	.499
			DOCENTE	-.457	.289
		USAER	CAM	.457	.289
			DOCENTE	.100	.948
		DOCENTE	CAM	.357	.463
10. ¿El personal del centro educativo aprende a mediar en las situaciones de intimidación, incluyendo el racismo, el sexismo y la homofobia?	Scheffé	CAM	USAER	-.100	.948
			DOCENTE	-.457	.298
		USAER	CAM	.457	.298
			DOCENTE	.500	.290
		DOCENTE	CAM	-.043	.989
11. ¿El personal del centro y los miembros del Consejo Escolar se responsabilizan de evaluar sus propias necesidades de aprendizaje?	Tamhane	CAM	USAER	-.500	.290
			DOCENTE	-.329	.784
		USAER	CAM	.329	.784
			DOCENTE	.100	.995
		DOCENTE	CAM	.229	.886
	USAER	-.100	.995		

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La consistencia interna fue muy alta se obtuvo con el Alfa de Cronbach y fue de 0.068; el Alfa por grupo lo corrobora y fue de CAM $\alpha = 0.943$, USAER $\alpha = 0.977$ y DOCENTES $\alpha = 0.974$.

Los comentarios vertidos a estas once preguntas los podemos ver en la tabla 171, únicamente cuatro jueces expresaron alguno, fueron dos sugerencias en relación a agregar un medio tecnológico (pregunta 7) y una modificación a la redacción de la pregunta 11; dos opiniones en donde se responde las preguntas (5 y 7) y un solo desacuerdo señalando que no se entienden las palabras “tutorías entre pares”, pregunta 6.

Tabla 171

Comentarios a las preguntas del indicador B2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado

Preguntas B.2.2	PARTICIPANTES			
	11 CAM	17 USAER	20 USAER	26 DOCEN
5. ¿Hay tiempos y espacios suficientes para que los docentes y otros profesionales de la escuela desarrollen un trabajo en colaboración más eficaz?	Espacios si, falta tiempo o coordinar tiempos (O)			
6. ¿Hay oportunidades para que tanto el personal como los alumnos aprendan sobre la tutoría entre pares?		No se entiende "tutorías entre pares" (D)		
7. ¿Aprenden los docentes y otros profesionales de la escuela a utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje en sus aulas (como cámaras, video, proyector de transparencias, computadoras/internet)?	Dan cursos de actualización y computación (O)			Agregar enciclopedia (S)
11. ¿El personal del centro y los miembros del Consejo Escolar se responsabilizan de evaluar sus propias necesidades de aprendizaje?			Saber si se practican procedimientos de evaluación (S)	

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6. 3.3.9. Preguntas del indicador B2.3.

El tercer indicador de la sección B2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad es Las políticas relacionadas con las “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión y está constituido por nueve preguntas. La tabla 172 muestra la desviación estándar, media, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman en cada una de las preguntas, se puede distinguir la homogeneidad y estabilidad de los datos indicando los acuerdos en las opiniones de los jueces en virtud de que el coeficiente de variación en ningún caso es mayor de 27.5% y las correlaciones fueron estadísticamente significativas y altas.

Tabla 172

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B.2.3 Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.

Preguntas	RHO DE SPEARMAN											
	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	3.29	.799	24.3	1								
2	3.03	.834	27.5	.412*	1							
3	3.41	.657	19.3	.601**	.585**	1						
4	3.36	.699	20.8	.523**	.631**	.850**	1					
5	3.26	.710	21.8	.682**	.510**	.833**	.753**	1				
6	3.21	.770	24.0	.694**	.534**	.623**	.537**	.622**	1			
7	3.26	.710	21.8	.670**	.528**	.647**	.530**	.593**	.896**	1		
8	3.29	.676	20.5	.595**	.446**	.526**	.439**	.519**	.796**	.813**	1	
9	3.32	.768	23.1	.725**	.600**	.663**	.608**	.682**	.896**	.787**	.713**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

La tabla 173 permite identificar el análisis por grupo de jueces, en ella se confirma la estabilidad de los datos y en ningún grupo resalta alguna diferencia de llamar la atención.

Tabla 173

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.2.3. Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión.

PREGUNTAS DEL INDICADOR B2.3	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Se intenta reducir la categorización de los alumnos considerados con "necesidades educativas especiales"?	3.00	.784	26.1	3.40	.843	24.8	3.60	.699	19.4
2. ¿La escuela denomina al coordinador del apoyo como coordinador de apoyo pedagógico o coordinador de inclusión, en vez de "coordinador de necesidades educativas especiales"?	2.86	.663	23.2	3.00	.943	31.4	3.30	.949	28.8
3. ¿Se considera que los estudiantes etiquetados "con necesidades educativas especiales" no son un grupo homogéneo, sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades?	3.14	.535	17.0	3.50	.850	24.3	3.70	.483	13.1
4. ¿Se consideran los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y participación de un alumno concreto como oportunidades para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los y las estudiantes?	3.07	.475	15.5	3.56	.882	24.8	3.60	.699	19.4
5. ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos y alumnas que lo necesitan en vez de un suplemento o adición especial a su educación?	3.07	.475	15.5	3.40	.699	20.6	3.40	.699	20.6
6. ¿Los detalles sobre las modalidades de apoyo a los alumnos están claras para éstos y sus padres o tutores y están incluidos en los folletos informativos del centro?	3.00	.679	22.6	3.30	.949	28.8	3.40	.699	20.6
7. ¿Se proporciona apoyo cuando es posible, sin recurrir a los procedimientos formales de evaluación?	3.14	.535	17.0	3.40	.843	24.8	3.30	.823	24.9
8. ¿Las políticas de "necesidades especiales" están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y, por tanto, a la reducción de la exclusión?	3.21	.426	13.3	3.40	.843	24.8	3.30	.823	24.9
9. ¿Los profesionales de apoyo se incorporan al aula, en lugar de "retirar" de ella a determinados alumnos para que reciban apoyo pedagógico?	3.14	.535	17.0	3.40	1.07	31.5	3.50	.707	20.2

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La prueba Levène señala que existen diferencias significativas en las varianzas de cuatro preguntas: 5 ($p \leq .002$), 7 ($p \leq .041$), 8 ($p \leq .008$) y 9 ($p \leq .048$). La ANOVA, por su parte no indica ninguna diferencia entre las medias (ver tabla 174).

Para corroborar los acuerdos entre los jueces se calcularon las pruebas Scheffé y Tamhane (ver tabla 175) y los resultados muestran que existen diferencias significativas

sólo en la pregunta 3 ¿Se considera que los estudiantes etiquetados "con necesidades educativas especiales" no son un grupo homogéneo, sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades? entre los profesionales del CAM y los Docentes.

Tabla 174

Pruebas Levene y ANOVA de las preguntas del indicador B2.3. Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión.

<i>Preguntas B.2.3. Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión.</i>	<i>Sig. Levene</i>	<i>ANOVA Suma de cuadrados</i>	<i>de gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1. ¿Se intenta reducir la categorización de los alumnos considerados con "necesidades educativas especiales"?	.389	2.259	2	1.129	1.862	.172
2. ¿La escuela denomina al coordinador del apoyo como coordinador de apoyo pedagógico o coordinador de inclusión, en vez de "coordinador de necesidades educativas especiales"?	.076	1.156	2	.578	.822	.449
3. ¿Se considera que los estudiantes etiquetados "con necesidades educativas especiales" no son un grupo homogéneo, sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades?	.072	1.921	2	.961	2.418	.106
4. ¿Se consideran los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y participación de un alumno concreto como oportunidades para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los y las estudiantes?	.053	2.086	2	1.043	2.309	.117
5. ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos y alumnas que lo necesitan en vez de un suplemento o adicción especial a su educación?	.002*	.889	2	.445	.876	.426
6. ¿Los detalles sobre las modalidades de apoyo a los alumnos están claras para éstos y sus padres o tutores y están incluidos en los folletos informativos del centro?	.070	1.059	2	.529	.887	.422
7. ¿Se proporciona apoyo cuando es posible, sin recurrir a los procedimientos formales de evaluación?	.041*	.403	2	.202	.386	.683
8. ¿Las políticas de "necesidades especiales" están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y, por tanto, a la reducción de la exclusión?	.008*	.202	2	.101	.210	.811
9. ¿Los profesionales de apoyo se incorporan al aula, en lugar de "retirar" de ella a determinados alumnos para que reciban apoyo pedagógico?	.048*	.827	2	.413	.689	.510

* La diferencia es significativa al nivel .05.

El Alfa de Cronbach revela que los datos son consistentes obteniendo un puntaje general de 0.916; el Alfa por grupos fue también alta: CAM $\alpha = 0.838$, USAER $\alpha = 0.900$ y DOCENTES $\alpha = 0.948$.

Tabla 175

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.3. Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión.

Preguntas B.2.3.	Prueba	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Se intenta reducir la categorización de los alumnos considerados con "necesidades educativas especiales"?	Scheffé	CAM	USAER	-.400	.472
			DOCENTE	-.600	.194
		USAER	CAM	.400	.472
			DOCENTE	-.200	.849
		DOCENTE	CAM	.600	.194
			USAER	.200	.849
2. ¿La escuela denomina al coordinador del apoyo como coordinador de apoyo pedagógico o coordinador de inclusión, en vez de "coordinador de necesidades educativas especiales"?	Scheffé	CAM	USAER	-.143	.919
			DOCENTE	-.443	.453
		USAER	CAM	.143	.919
			DOCENTE	-.300	.729
		DOCENTE	CAM	.443	.453
			USAER	.300	.729
3. ¿Se considera que los estudiantes etiquetados "con necesidades educativas especiales" no son un grupo homogéneo, sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades?	Scheffé	CAM	USAER	-.357	.403
			DOCENTE	-.557	.119
		USAER	CAM	.357	.403
			DOCENTE	-.200	.779
		DOCENTE	CAM	.557	.119
			USAER	.200	.779
4. ¿Se consideran los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y participación de un alumno concreto como oportunidades para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los y las estudiantes?	Scheffé	CAM	USAER	-.484	.257
			DOCENTE	-.529	.182
		USAER	CAM	.484	.257
			DOCENTE	-.044	.990
		DOCENTE	CAM	.529	.182
			USAER	.044	.990
5. ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos y alumnas que lo necesitan en vez de un suplemento o adicción especial a su educación?	Tamhane	CAM	USAER	-.329	.712
			DOCENTE	-.329	.520
		USAER	CAM	.329	.712
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.329	.520
			USAER	.000	1.000
6. ¿Los detalles sobre las modalidades de apoyo a los alumnos están claras para éstos y sus padres o tutores y están incluidos en los folletos informativos del centro?	Scheffé	CAM	USAER	-.300	.648
			DOCENTE	-.400	.466
		USAER	CAM	.300	.648
			DOCENTE	-.100	.959
		DOCENTE	CAM	.400	.466
			USAER	.100	.959
7. ¿Se proporciona apoyo cuando es posible, sin recurrir a los procedimientos formales de evaluación?	Tamhane	CAM	USAER	-.257	.794
			DOCENTE	-.157	.938
		USAER	CAM	.257	.794
			DOCENTE	.100	.991
		DOCENTE	CAM	.157	.938
			USAER	-.100	.991
8. ¿Las políticas de "necesidades especiales" están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y, por tanto, a la reducción de la exclusión?	Tamhane	CAM	USAER	-.186	.899
			DOCENTE	-.086	.987
		USAER	CAM	.186	.899
			DOCENTE	.100	.991
		DOCENTE	CAM	.086	.987
			USAER	-.100	.991
9. ¿Los profesionales de apoyo se incorporan al aula, en lugar de "retirar" de ella a determinados alumnos para que reciban apoyo pedagógico?	Tamhane	CAM	USAER	-.257	.874
			DOCENTE	-.357	.482
		USAER	CAM	.257	.874
			DOCENTE	-.100	.993
		DOCENTE	CAM	.357	.482
			USAER	.100	.993

Los comentarios expresados en este indicador fueron hechos por nueve jueces, en las preguntas 1, 2, 3, 4, y 5 (ver tabla 176). El 62.5% de ellos fueron desfavorables mencionando que no se entendía, eran dos preguntas, alguna palabra empleada no era correcta o que era confusa; el 37.5% puntualiza algunas sugerencias como en la pregunta dos en donde se especifica el término correcto que se utiliza en México para llamar al coordinador; o en la cuatro señalando modificar alguna palabra o utilizar sinónimos de las mismas. Es importante resaltar que la pregunta dos fue la que mayores comentarios obtuvieron, seis de los 16 referidos.

Tabla 176

Comentarios a las preguntas del indicador B.2.3. Las políticas relacionadas con las "necesidades educativas especiales" son políticas de inclusión

PREGUNTAS B2.3 Grupo	PARTICIPANTES			
	2 CAM	6 CAM	18 USAER	20 USAER
1. ¿Se intenta reducir la categorización de los alumnos considerados con "necesidades educativas especiales"?				
2. ¿La escuela denomina al coordinador del apoyo como coordinador de apoyo pedagógico o coordinador de inclusión, en vez de "coordinador de necesidades educativas especiales"?	No se entiende (D)	No se entiende (D)	El término correcto es director de USAER (S)	Denominar Coordinador con el nombre "empleado en México" (S)
3. ¿Se considera que los estudiantes etiquetados "con necesidades educativas especiales" no son un grupo homogéneo, sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades?				

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 176 (Continuación)

Comentarios a las preguntas del indicador B.2.3. Las políticas relacionadas con las “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión

PREGUNTAS B2.3 Grupo	PARTICIPANTES				
	23 USAER	26 DOCEN	28 DOCEN	29 DOCEN	34 DOCEN
1. ¿Se intenta reducir la categorización de los alumnos considerados con “necesidades educativas especiales”?	Borrar "intenta" (S)				
2. ¿La escuela denomina al coordinador del apoyo como coordinador de apoyo pedagógico o coordinador de inclusión, en vez de “coordinador de necesidades educativas especiales”?	No existe eso (D)		Son dos preguntas (D)		
3. ¿Se considera que los estudiantes etiquetados “con necesidades educativas especiales” no son un grupo homogéneo, sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades?	No se etiqueta (D)				
4. ¿Se consideran los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y participación de un alumno concreto como oportunidades para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los y las estudiantes?	Cambiar intentos por "estrategias" (S)	Buscar sinónimo de oportunidades (S)			
5. ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos y alumnas que lo necesitan en vez de un suplemento o adicción especial a su educación?	¿Adicción? (D)	¿Adicción? (D)			
6. ¿Los detalles sobre las modalidades de apoyo a los alumnos están claras para éstos y sus padres o tutores y están incluidos en los folletos informativos del centro?					Son dos preguntas (D)
8. ¿Las políticas de “necesidades especiales” están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y, por tanto, a la reducción de la exclusión?		Cambiar aumento por "mejoramiento" (S)		Confusa (D)	Son dos preguntas (D)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.3.3.10. Preguntas del indicador B2.4.

El indicador B2.4 es denominado “*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*”, está formado por 11 preguntas. El primer análisis estadístico advierte que los resultados son estables y homogéneos (ver tabla 177) en relación con las medias todas se encuentran alrededor de 3 (de acuerdo) y el coeficiente de variación se encuentra en el rango de 17.8% hasta 24.1% indicando una variabilidad baja de los datos. Las correlaciones fueron significativas y muy altas.

Tabla 177

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B2.4 Las evaluaciones de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado

RHO DE SPEARMAN														
A 2.4	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	3.29	.676	20.5	1										
2	3.35	.691	20.6	.922**	1									
3	3.26	.666	20.4	.837**	.852**	1								
4	3.35	.597	17.8	.875**	.881**	.921**	1							
5	3.26	.717	22.0	.903**	.912**	.904**	.953**	1						
6	3.32	.684	20.6	.789**	.875**	.885**	.922**	.911**	1					
7	3.29	.719	21.9	.830**	.837**	.906**	.910**	.929**	.872**	1				
8	3.24	.781	24.1	.680**	.696**	.751**	.789**	.782**	.727**	.782**	1			
9	3.32	.768	23.1	.883**	.964**	.846**	.877**	.873**	.870**	.831**	.692**	1		
10	3.29	.760	23.1	.780**	.790**	.879**	.827**	.771**	.742**	.786**	.643**	.877**	1	
11	3.35	.691	20.6	.833**	.753**	.710**	.790**	.777**	.709**	.736**	.596**	.798**	.839**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Al comparar los resultados por grupo de jueces se puede observar en la tabla 178 que no existen diferencias importantes entre ellos, un sólo dato parecería indicar alguna diferencia, es el obtenido en el coeficiente de variación de la pregunta 8 obtenido en los profesionales del USAER que fue de 35.3%

Para determinar si existen diferencias en las varianzas se calculó la prueba Levène, en ella se aprecia que existen diferencias significativas en siete preguntas, es decir que las varianzas no son homogéneas: 3 ($p \leq .000$), 4 ($p \leq .014$), 5 ($p \leq .002$), 6 ($p \leq .020$), 7 ($p \leq .002$), 8 ($p \leq .000$) y 11 ($p \leq .003$). En relación con las medias la ANOVA no muestra diferencias significativas en ninguna pregunta (ver tabla 179).

Tabla 178

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.2.4. Las evaluaciones de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado

PREGUNTAS	INDICADOR	CAM			USAER			DOCENTES		
		M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
B2.4										
1. ¿Las prácticas de evaluación y el apoyo pedagógico están integrados dentro de la política general de la escuela sobre la inclusión?		3.14	.535	17.0	3.40	.843	24.8	3.40	.699	20.6
2. ¿Las prácticas de evaluación están dirigidas a proporcionar las ayudas y apoyos necesarios en vez de a categorizar al alumnado?		3.14	.535	17.0	3.50	.850	24.3	3.50	.707	20.2
3. ¿Los apoyos para responder a la diversidad son considerados como una alternativa a los usuales apoyos individuales que se ponen en marcha después de evaluar y categorizar a un alumno con "necesidades especiales"?		3.07	.267	8.7	3.50	.850	24.3	3.30	.823	24.9
4. ¿Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación y desarrollo de una enseñanza inclusiva orientada a eliminar las barreras al aprendizaje y la participación?		3.14	.363	11.6	3.60	.699	19.4	3.40	.699	20.6
5. ¿Los profesionales de la escuela explicitan y acuerdan con los servicios de apoyo un marco claro de cómo deberían apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo?		3.07	.475	15.5	3.40	.966	28.4	3.40	.699	20.6
6. ¿Entienden los servicios de apoyo externo su rol de fomentar y apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y no solo de algunos alumnos en particular?		3.07	.475	15.5	3.50	.850	24.3	3.50	.707	20.2
7. ¿Las adaptaciones curriculares individuales se centran en proveer el acceso y apoyar la participación dentro del currículo común?		3.21	.426	13.3	3.40	.966	28.4	3.30	.823	24.9
8. ¿Las adaptaciones curriculares individuales, sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos?		3.14	.363	11.6	3.20	1.13	35.3	3.40	.843	24.8
9. ¿Los informes de evaluaciones sobre las "necesidades educativas especiales" se centran en los "puntos fuertes" de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de poner el énfasis en identificar las deficiencias de aquellos?		3.07	.730	23.8	3.50	.850	24.3	3.50	.707	20.2
10. ¿Los informes de evaluación sobre los "alumnos con necesidades educativas especiales" especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje requeridas para maximizar la participación de aquellos en el currículo ordinario?		3.07	.730	23.8	3.50	.850	24.3	3.40	.699	20.6
11. ¿Los informes de evaluación de los alumnos con "necesidades educativas especiales" especifican el apoyo necesario para maximizar su participación en el currículo común y en la comunidad?		3.29	.469	14.3	3.30	.949	28.8%	3.50	.707	20.2

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 179

Pruebas Levene y ANOVA de las preguntas del indicador B2.4 Las evaluaciones de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado

<i>Preguntas B.2.4.</i>	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Las prácticas de evaluación y el apoyo pedagógico están integrados dentro de la política general de la escuela sobre la inclusión?	.057	.545	2	.272	.582	.565
2. ¿Las prácticas de evaluación están dirigidas a proporcionar las ayudas y apoyos necesarios en vez de a categorizar al alumnado?	.095	1.050	2	.525	1.107	.343
3. ¿Los apoyos para responder a la diversidad son considerados como una alternativa a los usuales apoyos individuales que se ponen en marcha después de evaluar y categorizar a un alumno con "necesidades especiales"?	.000*	1.089	2	.545	1.248	.301
4. ¿Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación y desarrollo de una enseñanza inclusiva orientada a eliminar las barreras al aprendizaje y la participación?	.014*	1.250	2	.625	1.843	.175
5. ¿Los profesionales de la escuela explicitan y acuerdan con los servicios de apoyo un marco claro de cómo deberían apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo?	.002*	.889	2	.445	.876	.426
6. ¿Entienden los servicios de apoyo externo su rol de fomentar y apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y no solo de algunos alumnos en particular?	.020*	1.513	2	.756	1.683	.202
7. ¿Las adaptaciones curriculares individuales se centran en proveer el acceso y apoyar la participación dentro del currículo común?	.002*	.202	2	.101	.185	.832
8. ¿Las adaptaciones curriculares individuales, sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos?	.000*	.403	2	.202	.317	.731
9. ¿Los informes de evaluaciones sobre las "necesidades educativas especiales" se centran en los "puntos fuertes" de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de poner el énfasis en identificar las deficiencias de aquellos?	.306	1.513	2	.756	1.308	.285
10. ¿Los informes de evaluación sobre los "alumnos con necesidades educativas especiales" especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje requeridas para maximizar la participación de aquellos en el currículo ordin	.301	1.230	2	.615	1.070	.355
11. ¿Los informes de evaluación de los alumnos con "necesidades educativas especiales" especifican el apoyo necesario para maximizar su participación en el currículo común y en la comunidad?	.003*	.308	2	.154	.308	.737

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Al calcular las pruebas Tamhane y Scheffé para identificar las diferencias, éstas nos señalan que no existe ninguna diferencia estadísticamente significativa entre los tres grupos de jueces indicando acuerdos en las opiniones de ellos (ver tabla 180).

Tabla 180

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.4 Las evaluaciones de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Preguntas B.2.4.		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Las prácticas de evaluación y el apoyo pedagógico están integrados dentro de la política general de la escuela sobre la inclusión?	Scheffé	CAM	USAER	-.257	.666
			DOCENTE	-.257	.666
		USAER	CAM	.257	.666
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.257	.666
			USAER	.000	1.000
2. ¿Las prácticas de evaluación están dirigidas a proporcionar las ayudas y apoyos necesarios en vez de a categorizar al alumnado?	Scheffé	CAM	USAER	-.357	.466
			DOCENTE	-.357	.466
		USAER	CAM	.357	.466
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.357	.466
			USAER	.000	1.000
3. ¿Los apoyos para responder a la diversidad son considerados como una alternativa a los usuales apoyos individuales que se ponen en marcha después de evaluar y categorizar a un alumno con "necesidades especiales"?	Tamhane	CAM	USAER	-.429	.393
			DOCENTE	-.229	.801
		USAER	CAM	.429	.393
			DOCENTE	.200	.936
		DOCENTE	CAM	.229	.801
			USAER	-.200	.936
4. ¿Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación y desarrollo de una enseñanza inclusiva orientada a eliminar las barreras al aprendizaje y la participación?	Tamhane	CAM	USAER	-.457	.226
			DOCENTE	-.257	.667
		USAER	CAM	.457	.226
			DOCENTE	.200	.897
		DOCENTE	CAM	.257	.667
			USAER	-.200	.897
5. ¿Los profesionales de la escuela explicitan y acuerdan con los servicios de apoyo un marco claro de cómo deberían apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo?	Tamhane	CAM	USAER	-.329	.712
			DOCENTE	-.329	.520
		USAER	CAM	.329	.712
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.329	.520
			USAER	.000	1.000
6. ¿Entienden los servicios de apoyo externo su rol de fomentar y apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y no solo de algunos alumnos en particular?	Tamhane	CAM	USAER	-.429	.434
			DOCENTE	-.429	.311
		USAER	CAM	.429	.434
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.429	.311
			USAER	.000	1.000
			USAER	.000	1.000

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 180 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.4 Las evaluaciones de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

<i>Preguntas B.2.4.</i>		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
7. ¿Las adaptaciones curriculares individuales se centran en proveer el acceso y apoyar la participación dentro del currículo común?	Tamhane	CAM	USAER	-.186	.926
			DOCENTE	-.086	.987
		USAER	CAM	.186	.926
			DOCENTE	.100	.993
8. ¿Las adaptaciones curriculares individuales, sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos?	Tamhane	CAM	USAER	-.100	.993
			DOCENTE	-.057	.998
		USAER	CAM	.057	.998
			DOCENTE	-.200	.961
9. ¿Los informes de evaluaciones sobre las "necesidades educativas especiales" se centran en los "puntos fuertes" de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de poner el énfasis en identificar las deficiencias de aquellos?	Scheffé	CAM	USAER	-.429	.407
			DOCENTE	-.429	.407
		USAER	CAM	.429	.407
			DOCENTE	.000	1.000
10. ¿Los informes de evaluación sobre los "alumnos con necesidades educativas especiales" especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje requeridas para maximizar la participación de aquellos en el currículo ordinario?	Scheffé	CAM	USAER	-.429	.405
			DOCENTE	-.329	.584
		USAER	CAM	.429	.405
			DOCENTE	.100	.958
11. ¿Los informes de evaluación de los alumnos con "necesidades educativas especiales" especifican el apoyo necesario para maximizar su participación en el currículo común y en la comunidad?	Tamhane	CAM	USAER	-.014	1.000
			DOCENTE	-.214	.802
		USAER	CAM	.014	1.000
			DOCENTE	-.200	.936
		DOCENTE	CAM	.214	.802
			USAER	.200	.936

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Para analizar la consistencia se obtuvo al Alfa de Cronbach de todo el indicador considerando a las tres poblaciones y fue alto $\alpha = 0.973$. Al igual que los datos mostrados por grupo CAM $\alpha = 0.905$, USAER $\alpha = 0.981$ y DOCENTES $\alpha = 0.987$.

Fueron 7 los comentarios que expresaron los jueces con respecto al indicador B2.4. (ver tabla 181), en cuatro de las 11 preguntas. Una sugerencia en relación a contextualizar un término de la pregunta 4; dos opiniones (preguntas 4 y 10) y 4

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

comentarios desfavorables en relación a que no se entiende la pregunta (9 y 10), se contradice (8) o son varias preguntas en una (10).

Tabla 181

Comentarios a las preguntas del indicador 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

Preguntas B.2.4	PARTICIPANTES			
	6 CAM	18 USAER	23 USAER	34 DOCEN
Grupo				
4. ¿Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación y desarrollo de una enseñanza inclusiva orientada a eliminar las barreras al aprendizaje y la participación?		Contextualizar el término "eliminar barreras" (S)		Depende de la última parte (O)
8. ¿Las adaptaciones curriculares individuales, sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos?			Se contradice si son individuales, no pueden ser para todos (D)	
9. ¿Los informes de evaluaciones sobre las "necesidades educativas especiales" se centran en los "puntos fuertes" de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de poner el énfasis en identificar las deficiencias de aquellos?		No se entiende (D)		
10. ¿Los informes de evaluación sobre los "alumnos con necesidades educativas especiales" especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje requeridas para maximizar la participación de aquellos en el currículo ordinario y para favorecer la relación con otros estudiantes?		No se entiende (D)	Poner informe de evaluación está perfecto (O)	Muchas preguntas (D)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.3.3.11. Preguntas del indicador B2.5.

El indicador B2.5 se refiere a *El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico* es el quinto de la sección Organizar el apoyo para atender a la diversidad y se compone de 8 preguntas. Los datos obtenidos muestran una estabilidad alta, las medias se encuentran entre 3 y 3.35 lo que indica que la mayoría de los jueces manifestó estar de acuerdo con las preguntas y el coeficiente de variación está por debajo del 30.7% (ver tabla 182). Las correlaciones también son todas significativas y altas.

Tabla 182

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico

Preguntas	RHO DE SPEARMAN										
	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8
1	3.15	.834	26.5	1							
2	3.24	.741	22.9	.868**	1						
3	3.03	.834	27.5	.915**	.860**	1					
4	3.00	.921	30.7	.618**	.593**	.614**	1				
5	3.35	.691	20.6	.859**	.871**	.807**	.628**	1			
6	3.15	.857	27.2	.826**	.794**	.818**	.671**	.813**	1		
7	3.09	.830	26.9	.856**	.758**	.802**	.617**	.829**	.91**1	1	
8	3.09	.843	27.3	.732**	.727**	.687**	.531**	.792**	.770**	.796**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Al comparar los tres grupos de jueces en relación con las medias, desviación estándar y coeficiente de variación (ver tabla 183) se puede apreciar que el coeficiente de variación obtenido en los profesionales del USAER muestra una variabilidad moderada en seis de las 8 preguntas. Los resultados de los profesionales del CAM y los Docentes se pueden considerar estables y homogéneos.

Tabla 183

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico

PREGUNTAS DEL INDICADOR B1.3	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Se considera que el apoyo a aquellos alumnos que aprenden castellano como segunda lengua es responsabilidad de todo el personal de la escuela?	3.08	.494	16.0	3.20	1.13	35.3	3.20	.919	28.7
2. ¿Se dirige el apoyo a identificar y reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos en vez de clasificarlos en categorías del tipo "con dificultad en la segunda lengua" o "con dificultades de aprendizaje"?	3.00	.555	18.5	3.40	.843	24.8	3.40	.843	24.8
3. ¿Se mantiene altas alternativas de logro en el caso de todos los estudiantes que aprenden o han aprendido castellano como segunda lengua?	2.93	.616	21.0	3.10	1.10	35.5	3.10	.876	28.3
4. ¿Se dispone de intérpretes de Lengua de Señas y otras lenguas maternas para apoyar a todos los alumnos que lo necesiten?	2.93	.730	24.9	3.20	1.13	35.3	2.90	.994	34.3
5. ¿Se tiene en cuenta el efecto que produce el cambio de país y de cultura como una posible barrera al aprendizaje y la participación?	3.07	.475	15.5	3.50	.850	24.3	3.60	.699	19.4
6. ¿La escuela cuenta con alguien que comparta el contexto cultural de los alumnos para enseñarles y apoyarles?	2.86	.663	23.2	3.30	1.16	35.2	3.40	.699	20.6
7. ¿El apoyo a los estudiantes que aprenden castellano como segunda lengua supone una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre las formas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todo el alumnado?	2.86	.535	18.7	3.20	1.13	35.3	3.30	.823	24.9
8. ¿El apoyo que reciben los alumnos y las alumnas que aprenden castellano como segunda lengua, considera las barreras existentes para el aprendizaje en todos los aspectos de la enseñanza, del currículo y de la organización escolar?	2.86	.535	18.7	3.00	1.22	40.7	3.50	.707	20.2

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La prueba Levène sobre igualdad de varianzas muestra que en 7 de las 8 preguntas existen diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 184). La ANOVA por su parte revela que no hay diferencias entre las opiniones de los jueces al no encontrar valores menores a .05

Tabla 184

Pruebas Levene y ANOVA de las preguntas del indicador B2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico

Preguntas B.2.5	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Se considera que el apoyo a aquellos alumnos que aprenden castellano como segunda lengua es responsabilidad de todo el personal de la escuela?	.002*	.119	2	.060	.081	.922
2. ¿Se dirige el apoyo a identificar y reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos en vez de clasificarles en categorías del tipo "con dificultad en la segunda lengua" o "con dificultades de aprendizaje"?	.018*	1.318	2	.659	1.216	.310
3. ¿Se mantiene altas alternativas de logro en el caso de todos los estudiantes que aprenden o han aprendido castellano como segunda lengua?	.048*	.242	2	.121	.165	.849
4. ¿Se dispone de intérpretes de Lengua de Señas y otras lenguas maternas para apoyar a todos los alumnos que lo necesiten?	.079	.571	2	.286	.323	.726
5. ¿Se tiene en cuenta el efecto que produce el cambio de país y de cultura como una posible barrera al aprendizaje y la participación?	.032*	1.936	2	.968	2.170	.131
6. ¿La escuela cuenta con alguien que comparta el contexto cultural de los alumnos para enseñarles y apoyarles?	.028*	2.050	2	1.025	1.431	.255
7. ¿El apoyo a los estudiantes que aprenden castellano como segunda lengua supone una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre las formas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todo el alumnado?	.006*	1.321	2	.661	.956	.395
8. ¿El apoyo que reciben los alumnos y las alumnas que aprenden castellano como segunda lengua, considera las barreras existentes para el aprendizaje en todos los aspectos de la enseñanza, del currículo y de la organización escolar?	.000*	2.513	2	1.256	1.865	.172

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Al analizar la prueba Tamhane, para las preguntas 1, 2, 3, 5, 6, 7 y 8; y la Scheffé en el caso de la pregunta 4 (ver tabla 185) se puede identificar que no existen diferencia entre ninguno de los grupos, por lo que las opiniones de los jueces se pueden considerar homogéneas.

El Alfa de Cronbach obtenido en las ocho preguntas fue de 0.955, y por grupo de jueces fue CAM $\alpha = 0.928$, USAER $\alpha = 0.976$ y DOCENTES $\alpha = 0.936$ lo que señala que los datos son confiables y consistentes.

Tabla 185

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico

Preguntas B2.5	Prueba	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Se considera que el apoyo a aquellos alumnos que aprenden castellano como segunda lengua es responsabilidad de todo el personal de la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.123	.985
			DOCENTE	-.123	.975
		USAER	CAM	.123	.985
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.123	.975
			USAER	.000	1.000
2. ¿Se dirige el apoyo a identificar y reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos en vez de clasificarles en categorías del tipo "con dificultad en la segunda lengua" o "con dificultades de aprendizaje"?	Tamhane	CAM	USAER	-.400	.507
			DOCENTE	-.400	.507
		USAER	CAM	.400	.507
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.400	.507
			USAER	.000	1.000
3. ¿Se mantiene altas alternativas de logro en el caso de todos los estudiantes que aprenden o han aprendido castellano como segunda lengua?	Tamhane	CAM	USAER	-.171	.962
			DOCENTE	-.171	.937
		USAER	CAM	.171	.962
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.171	.937
			USAER	.000	1.000
4. ¿Se dispone de intérpretes de Lengua de Señas y otras lenguas maternas para apoyar a todos los alumnos que lo necesiten?	Scheffé	CAM	USAER	-.271	.786
			DOCENTE	.029	.997
		USAER	CAM	.271	.786
			DOCENTE	.300	.777
		DOCENTE	CAM	-.029	.997
			USAER	-.300	.777
5. ¿Se tiene en cuenta el efecto que produce el cambio de país y de cultura como una posible barrera al aprendizaje y la participación?	Tamhane	CAM	USAER	-.429	.434
			DOCENTE	-.529	.159
		USAER	CAM	.429	.434
			DOCENTE	-.100	.989
		DOCENTE	CAM	.529	.159
			USAER	.100	.989
6. ¿La escuela cuenta con alguien que comparta el contexto cultural de los alumnos para enseñarles y apoyarles?	Tamhane	CAM	USAER	-.443	.652
			DOCENTE	-.543	.197
		USAER	CAM	.443	.652
			DOCENTE	-.100	.994
		DOCENTE	CAM	.543	.197
			USAER	.100	.994
7. ¿El apoyo a los estudiantes que aprenden castellano como segunda lengua supone una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre las formas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todo el alumnado?	Tamhane	CAM	USAER	-.343	.776
			DOCENTE	-.443	.402
		USAER	CAM	.343	.776
			DOCENTE	-.100	.995
		DOCENTE	CAM	.443	.402
			USAER	.100	.995
8. ¿El apoyo que reciben los alumnos y las alumnas que aprenden castellano como segunda lengua, considera las barreras existentes para el aprendizaje en todos los aspectos de la enseñanza, del currículo y de la organización escolar?	Tamhane	CAM	USAER	-.143	.984
			DOCENTE	-.643	.081
		USAER	CAM	.143	.984
			DOCENTE	-.500	.661
		DOCENTE	CAM	.643	.081
			USAER	.500	.661

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Los comentarios expresados por los jueces fueron 12 para el indicador B.2.5, de éstos la mayoría (5) fueron opiniones sobre lo que las personas realizan en sus centros de trabajo o respondían a la pregunta concreta; se presentaron 4 sugerencias importantes como la referida en la pregunta uno en donde se menciona que se sustituya la palabra castellano por español. En la pregunta cuatro se sugiere cambiarla de lugar considerando que el indicador hace referencia a una segunda lengua y no a personas sordas y en la pregunta cinco sugiere un juez agregar las palabras “comunidad o región” debido a la diversidad del país (ver tabla 186).

Las opiniones que fueron desfavorables se presentaron en las preguntas 1, 3 y 4; en la primera se menciona que todos los niños hablan español, en la tercera al parecer no es clara y en lugar de la palabra “alternativas” podría ser “expectativas”; finalmente se comenta que en la pregunta 4 existe discriminación por lo que se considera que es un comentario desfavorable.

Tabla 186

Comentarios a las preguntas del indicador B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico

Preguntas B2.5	PARTICIPANTES			
	1	11	14	16
Grupo	CAM	CAM	CAM	USAER
1. ¿Se considera que el apoyo a aquellos alumnos que aprenden castellano como segunda lengua es responsabilidad de todo el personal de la escuela?	No se entiende lo de castellano (S)			
4. ¿Se dispone de intérpretes de Lengua de Señas y otras lenguas maternas para apoyar a todos los alumnos que lo necesiten?		No en todos los CAM (O)		
7. ¿El apoyo a los estudiantes que aprenden castellano como segunda lengua supone una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre las formas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todo el alumnado?			Los niños no logran adquirir al 100% la lecto-escritura (O)	
8. ¿El apoyo que reciben los alumnos y las alumnas que aprenden castellano como segunda lengua, considera las barreras existentes para el aprendizaje en todos los aspectos de la enseñanza, del currículo y de la organización escolar?			Se trabajan habilidades básicas de integración social (O)	No tenemos estos alumnos (O)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 186 (Continuación)

Comentarios a las preguntas del indicador B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano* como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico

Preguntas B2.5	PARTICIPANTES			
	24 USAER	26 DOCEN	29 DOCEN	34 DOCEN
1. ¿Se considera que el apoyo a aquellos alumnos que aprenden castellano como segunda lengua es responsabilidad de todo el personal de la escuela?	Todos hablan castellano (D)	Cambiar castellano "español" (S)	por	
3. ¿Se mantiene altas alternativas de logro en el caso de todos los estudiantes que aprenden o han aprendido castellano como segunda lengua?				¿Expectativas? (D)
4. ¿Se dispone de intérpretes de Lengua de Señas y otras lenguas maternas para apoyar a todos los alumnos que lo necesitan?		No corresponde, se trata de niños bilingües no sordos (S)		Discriminación (D)
5. ¿Se tiene en cuenta el efecto que produce el cambio de país y de cultura como una posible barrera al aprendizaje y la participación?		Podría agregarse comunidad o región por la diversidad lingüística de México (S)		
6. ¿La escuela cuenta con alguien que comparta el contexto cultural de los alumnos para enseñarles y apoyarles?				¿Todos no? (O)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.3.3.12. Preguntas del indicador B2.6.

El sexto indicador de la sección B2 *Organizar el apoyo para atender a la diversidad* es “*Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico*”, está conformado por un total de once preguntas.

En la tabla 187 se muestra la media, desviación estándar, coeficiente de variación y las correlaciones Rho de Spearman de las 12 preguntas del indicador B2.6., en ella se puede apreciar la homogeneidad de los datos en virtud de que todas las medias son superiores a 3, es decir que la opinión de los jueces fue estar de acuerdo con la pregunta, el coeficiente de variación en ningún caso fue superior a 27.3% evidenciando una alta estabilidad de los resultados. Con respecto a las correlaciones se puede observar que en la mayoría se obtuvieron relaciones muy altas.

Con la intención de continuar mostrando los mismos análisis en todos los indicadores enseguida se presenta la tabla 188 que muestra los resultados obtenidos en cada uno de los tres grupos de jueces, evidenciando la homogeneidad de los datos.

Tabla 187

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.

B2.6					RHO DE SPEARMAN										
	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	3.29	.719	21.9	1											
2	3.32	.638	19.2	.867**	1										
3	3.29	.719	21.9	.804**	.927**	1									
4	3.35	.691	20.6	.864**	.901**	.868**	1								
5	3.18	.869	27.3	.645**	.647**	.598**	.764**	1							
6	3.24	.741	22.9	.616**	.600**	.665**	.609**	.479**	1						
7	3.32	.684	20.6	.610**	.624**	.662**	.626**	.573**	.616**	1					
8	3.06	.788	25.8	.603**	.562**	.611**	.564**	.637**	.562**	.847**	1				
9	3.32	.684	20.6	.853**	.766**	.792**	.762**	.608**	.693**	.831**	.694**	1			
10	3.24	.751	23.2	.816**	.678**	.703**	.684**	.609**	.738**	.802**	.750**	.934**	1		
11	3.32	.638	19.2	.873**	.780**	.808**	.780**	.578**	.620**	.619**	.624**	.853**	.816**	1	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Tabla 188

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.

PREGUNTAS INDICADOR B.2.6	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Se considera la mejora del aprendizaje y la participación de los estudiantes como el primer objetivo de los profesionales que prestan orientación y apoyo psicológico?	3.14	.363	11.6	3.50	.972	27.8	3.30	.823	24.9
2. ¿Los problemas conductuales y emocionales de los alumnos son tratados con estrategias que mejoran las experiencias en el aula y en el área del juego y en la interacción con los demás?	3.14	.363	11.6	3.60	.699	19.4	3.30	.823	24.9
3. ¿Se aprovecha el apoyo a los problemas de conducta y emocionales como un medio para reflexionar sobre las maneras de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes?	3.14	.535	17.0	3.50	.850	24.3	3.50	.850	24.3
4. ¿El apoyo a los problemas de conducta y emocionales se dirige a minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación en las políticas, las culturas y las prácticas de la escuela?	3.14	.363	11.6	3.50	.850	24.3	3.35	.691	20.6
5. ¿Se forma al profesorado y personal de apoyo para que puedan responder al descontento, los conflictos y conductas disruptivas de los alumnos?	2.64	.842	31.9	3.50	.707	20.2	3.60	.699	19.4
6. ¿Intenta el centro educativo mejorar los sentimientos de valoración de aquellos con baja autoestima?	3.14	.535	17.0	3.40	.843	24.8	3.20	.919	28.7
7. ¿Se utiliza la información que proporciona la familia sobre sus hijos e hijas para resolver el descontento y los problemas de disciplina que los alumnos y alumnas puedan generar?	3.07	.475	15.5	3.70	.675	18.2	3.30	.823	24.9
8. ¿Contribuye todo el alumnado a superar el descontento y los problemas de disciplina de los estudiantes en la escuela?	2.77	.439	15.8	3.50	.850	24.3	3.00	.943	31.4
9. ¿Los apoyos que se proporcionan a los alumnos que se encuentran en atención de educación especial motivan a éstos a conseguir logros educativos y a continuar sus estudios?	3.14	.363	11.6	3.50	.850	24.3	3.40	.843	24.8
10. ¿El apoyo que se proporciona a los alumnos que se encuentran en atención de educación especial se orienta hacia la creación de vínculos entre la escuela y los educadores?	3.08	.494	16.0	3.50	.850	24.3	3.20	.919	28.7
11. ¿Las políticas de apoyo emocional y psicológico están orientadas al bienestar de los alumnos y alumnas con problemas emocionales y conductuales?	3.21	.426	13.3	3.40	.843	24.8	3.40	.699	20.6

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La prueba Levène indicó diferencias en las varianzas de 10 de las 11 preguntas (ver tabla 189). El análisis de la ANOVA muestra diferencias sólo en la pregunta 5 ¿Se

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

forma al profesorado y personal de apoyo para que puedan responder al descontento, los conflictos y conductas disruptivas de los alumnos? Obteniendo un puntaje de .007

Tabla 189

Pruebas Levene y ANOVA de las preguntas del indicador B2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.

Preguntas B2.6.	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Se considera la mejora del aprendizaje y la participación de los estudiantes como el primer objetivo de los profesionales que prestan orientación y apoyo psicológico?	.017*	.745	2	.372	.707	.501
2. ¿Los problemas conductuales y emocionales de los alumnos son tratados con estrategias que mejoran las experiencias en el aula y en el área del juego y en la interacción con los demás?	.006*	1.227	2	.613	1.557	.227
3. ¿Se aprovecha el apoyo a los problemas de conducta y emocionales como un medio para reflexionar sobre las maneras de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes?	.062	.745	2	.372	.707	.501
4. ¿El apoyo a los problemas de conducta y emocionales se dirige a minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación en las políticas, las culturas y las prácticas de la escuela?	.004*	1.050	2	.525	1.107	.343
5. ¿Se forma al profesorado y personal de apoyo para que puedan responder al descontento, los conflictos y conductas disruptivas de los alumnos?	.862	6.827	2	3.413	5.842	.007*
6. ¿Intenta el centro educativo mejorar los sentimientos de valoración de aquellos con baja autoestima?	.016*	.403	2	.202	.353	.705
7. ¿Se utiliza la información que proporciona la familia sobre sus hijos e hijas para resolver el descontento y los problemas de disciplina que los alumnos y alumnas puedan generar?	.043*	2.313	2	1.156	2.730	.081
8. ¿Contribuye todo el alumnado a superar el descontento y los problemas de disciplina de los estudiantes en la escuela?	.014*	3.071	2	1.536	2.741	.081
9. ¿Los apoyos que se proporcionan a los alumnos que se encuentran en atención de educación especial motivan a éstos a conseguir logros educativos y a continuar sus estudios?	.002*	.827	2	.413	.877	.426
10. ¿El apoyo que se proporciona a los alumnos que se encuentran en atención de educación especial se orienta hacia la creación de vínculos entre la escuela y los educadores?	.008*	1.038	2	.519	.914	.412
11. ¿Las políticas de apoyo emocional y psicológico están orientadas al bienestar de los alumnos y alumnas con problemas emocionales y conductuales?	.011*	.284	2	.142	.335	.718

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Al calcular las pruebas Scheffé y Tamhane (ver tabla 190) se observa que las diferencias se encuentran sólo en la pregunta 5 y es entre el grupo de jueces que trabajan en el CAM y los profesionales del USAER 0.037 y entre los jueces del CAM y los DOCENTES 0.018

Tabla 190

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.

Preguntas B2.6.		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Se considera la mejora del aprendizaje y la participación de los estudiantes como el primer objetivo de los profesionales que prestan orientación y apoyo psicológico?	Tamhane	CAM	USAER	-.357	.645
			DOCENTE	-.157	.927
		USAER	CAM	.357	.645
			DOCENTE	.200	.948
		DOCENTE	CAM	.157	.927
USAER	-.200	.948			
2. ¿Los problemas conductuales y emocionales de los alumnos son tratados con estrategias que mejoran las experiencias en el aula y en el área del juego y en la interacción con los demás?	Tamhane	CAM	USAER	-.457	.226
			DOCENTE	-.157	.927
		USAER	CAM	.457	.226
			DOCENTE	.300	.775
		DOCENTE	CAM	.157	.927
USAER	-.300	.775			
3. ¿Se aprovecha el apoyo a los problemas de conducta y emocionales como un medio para reflexionar sobre las maneras de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes?	Scheffé	CAM	USAER	-.357	.501
			DOCENTE	-.157	.873
		USAER	CAM	.357	.501
			DOCENTE	.200	.828
		DOCENTE	CAM	.157	.873
USAER	-.200	.828			
4. ¿El apoyo a los problemas de conducta y emocionales se dirige a minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación en las políticas, las culturas y las prácticas de la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.357	.555
			DOCENTE	-.357	.555
		USAER	CAM	.357	.555
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.357	.555
USAER	.000	1.000			
5. ¿Se forma al profesorado y personal de apoyo para que puedan responder al descontento, los conflictos y conductas disruptivas de los alumnos?	Scheffé	CAM	USAER	-.857*	.037*
			DOCENTE	-.957*	.018*
		USAER	CAM	.857*	.037
			DOCENTE	-.100	.958
		DOCENTE	CAM	.957*	.018
USAER	.100	.958			
6. ¿Intenta el centro educativo mejorar los sentimientos de valoración de aquellos con baja autoestima?	Tamhane	CAM	USAER	-.257	.794
			DOCENTE	-.057	.997
		USAER	CAM	.257	.794
			DOCENTE	.200	.944
		DOCENTE	CAM	.057	.997
USAER	-.200	.944			

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 190 (continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.

Preguntas B2.6.		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
7. ¿Se utiliza la información que proporciona la familia sobre sus hijos e hijas para resolver el descontento y los problemas de disciplina que los alumnos y alumnas puedan generar?	Tamhane	CAM	USAER	-.629	.067
			DOCENTE	-.229	.828
		USAER	CAM	.629	.067
			DOCENTE	.400	.579
		DOCENTE	CAM	.229	.828
USAER	-.400	.579			
8. ¿Contribuye todo el alumnado a superar el descontento y los problemas de disciplina de los estudiantes en la escuela?	Tamhane	CAM	USAER	-.731	.082
			DOCENTE	-.231	.865
		USAER	CAM	.731	.082
			DOCENTE	.500	.542
		DOCENTE	CAM	.231	.865
USAER	-.500	.542			
9. ¿Los apoyos que se proporcionan a los alumnos que se encuentran en atención de educación especial motivan a éstos a conseguir logros educativos y a continuar sus estudios?	Tamhane	CAM	USAER	-.357	.555
			DOCENTE	-.257	.766
		USAER	CAM	.357	.555
			DOCENTE	.100	.991
		DOCENTE	CAM	.257	.766
USAER	-.100	.991			
10. ¿El apoyo que se proporciona a los alumnos que se encuentran en atención de educación especial se orienta hacia la creación de vínculos entre la escuela y los educadores?	Tamhane	CAM	USAER	-.423	.455
			DOCENTE	-.123	.975
		USAER	CAM	.423	.455
			DOCENTE	.300	.841
		DOCENTE	CAM	.123	.975
USAER	-.300	.841			
11. ¿Las políticas de apoyo emocional y psicológico están orientadas al bienestar de los alumnos y alumnas con problemas emocionales y conductuales?	Tamhane	CAM	USAER	-.186	.899
			DOCENTE	-.186	.849
		USAER	CAM	.186	.899
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.186	.849
USAER	.000	1.000			

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El Alfa de Cronbach refiere un puntaje de 0.960 CAM $\alpha = 0.858$, USAER $\alpha = 0.965$ y DOCENTES $\alpha = 0.972$ lo que señala que los datos son confiables y consistentes.

La tabla 191 expone todos los comentarios realizados para las preguntas del indicador B2.6, en total fueron 16 comentarios el 37.5% fueron desfavorables, igual porcentaje se encontró de opiniones y un 25% de sugerencias.

Los comentarios desfavorables fueron haciendo referencia a la claridad de la pregunta a que no se entiende, es inespecífica, es más de una pregunta, es redundante y larga o que está mal formulada. Las opiniones fueron en relación a responder a la pregunta o mencionar quién realiza la acción o cuestionar alguna palabra de la pregunta. Las sugerencias fueron omitir alguna palabra en específico, o cambiar alguna palabra o frase.

Tabla 191

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

PREGUNTAS	PARTICIPANTES			
	10 CAM	11 CAM	14 CAM	23 USAER
2. ¿Los problemas conductuales y emocionales de los alumnos son tratados con estrategias que mejoran las experiencias en el aula y en el área del juego y en la interacción con los demás?			Se dan orientaciones y se canalizan ya que meramente nos concretamos a lo educativo (O)	
5. ¿Se forma al profesorado y personal de apoyo para que puedan responder al descontento, los conflictos y conductas disruptivas de los alumnos?	No clara (D)	es la pregunta (D)	En los consejos técnicos (O)	
6. ¿Intenta el centro educativo mejorar los sentimientos de valoración de aquellos con baja autoestima?				Existen las formas de detectarlo, borrar "intentan" (S)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 191 (Continuación)

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

PREGUNTAS	PARTICIPANTES			
	26 DOCEN	28 DOCEN	29 DOCEN	34 DOCEN
1. ¿Se considera la mejora del aprendizaje y la participación de los estudiantes como el primer objetivo de los profesionales que prestan orientación y apoyo psicológico?	No hay apoyo psicológico (O)			Mejora y participaciones serían diferentes (S)
2. ¿Los problemas conductuales y emocionales de los alumnos son tratados con estrategias que mejoran las experiencias en el aula y en el área del juego y en la interacción con los demás?		Es más de una pregunta (D)		Redundante y larga (D)
3. ¿Se aprovecha el apoyo a los problemas de conducta y emocionales como un medio para reflexionar sobre las maneras de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes?				No se entiende (D)
4. ¿El apoyo a los problemas de conducta y emocionales se dirige a minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación en las políticas, las culturas y las prácticas de la escuela?				O se dirigen a solucionar un problema u otro (O)
6. ¿Intenta el centro educativo mejorar los sentimientos de valoración de aquellos con baja autoestima?			Mejorar los sentimientos es subjetivo (S)	¿Qué son aquellos? Mal formulada (D)
7. ¿Se utiliza la información que proporciona la familia sobre sus hijos e hijas para resolver el descontento y los problemas de disciplina que los alumnos y alumnas puedan generar?				Inespecífica (D)
8. ¿Contribuye todo el alumnado a superar el descontento y los problemas de disciplina de los estudiantes en la escuela?				¿Cómo contribuye? (O)
9. ¿Los apoyos que se proporcionan a los alumnos que se encuentran en atención de educación especial motivan a éstos a conseguir logros educativos y a continuar sus estudios?				No se puede saber (O)
10. ¿El apoyo que se proporciona a los alumnos que se encuentran en atención de educación especial se orienta hacia la creación de vínculos entre la escuela y los educadores?				Más que orientarse, genera o trae consecuencias (S)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.3.3.13. Preguntas del indicador B2.7.

El séptimo indicador de la sección Organizar el apoyo para atender a la diversidad es “*Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina*”, está formado por 12 preguntas en la tabla 192 se muestran los resultados obtenidos de la media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman. Los datos muestran que en la mayoría de las preguntas los jueces responden estar de acuerdo (3), existen dos preguntas la 5 ¿Se ha previsto un sistema para hacer efectivas las medidas reparadoras (como por ejemplo, acudir una tarde al centro a hacer trabajos de reparación, limpieza o embellecimiento) y la 11 ¿Se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al Consejo Escolar? en las que la media es menor a 3, es decir que la respuestas se encontraron entre “en desacuerdo” y “de acuerdo” aunque sólo el valor del coeficiente de variación de la pregunta 5 revela una variabilidad moderada 34.4%. El análisis de las correlaciones muestra que todas fueron significativas y muy altas.

Tabla 192.

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.

INDI B2.7				RHO DE SPEARMAN											
PREG	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	3.27	.761	23.3	1											
2	3.24	.792	24.4	.752**	1										
3	3.36	.742	22.1	.714**	.764**	1									
4	3.36	.699	20.8	.668**	.775**	.864**	1								
5	2.79	.960	34.4	.490**	.663**	.503**	.449**	1							
6	3.21	.781	24.3	.553**	.783**	.616**	.747**	.433*	1						
7	3.28	.813	24.8	.757**	.797**	.605**	.690**	.459**	.841**	1					
8	3.36	.699	20.8	.701**	.873**	.864**	.800**	.580**	.748**	.817**	1				
9	3.24	.792	24.4	.658**	.802**	.784**	.899**	.500**	.772**	.661**	.751**	1			
10	2.97	.810	27.3	.619**	.599**	.596**	.584**	.261**	.635**	.690**	.619**	.603**	1		
11	2.77	.599	21.6	.693**	.846**	.608**	.662**	.536**	.760**	.808**	.722**	.731**	.759**	1	
12	3.24	.792	24.4	.706**	.731**	.834**	.824**	.400**	.739**	.736**	.803**	.857**	.735**	.731**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

La tabla 193 permite identificar el análisis por grupo de jueces, en ella se aprecia que los datos son en general homogéneos, pero existen diferencias en las opiniones de los jueces que pertenecen al grupo del USAER en las preguntas 5, 11 y 12 tomando en cuenta el coeficiente de variación. En la pregunta cinco también el grupo de Docentes muestra un coeficiente de variación moderada (37.2%).

Tabla 193

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.

INDICADOR A1.6 PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Se considera la expulsión disciplinaria como un proceso que puede evitarse gracias al apoyo e intervención en las relaciones de enseñanza y aprendizaje?	3.00	.707	23.6	3.40	.843	24.8	3.50	.707	20.2
2. ¿Se organizan reuniones que involucren al personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad escolar, con el fin de enfrentar los problemas de forma flexible antes que éstos se agraven?	3.08	.494	16.0	3.30	1.16	35.2	3.40	.699	20.6
3. ¿Se reconocen las relaciones que existen entre la baja autoestima, la insatisfacción de los alumnos, las conductas disruptivas y la exclusión por motivos de disciplina?	3.08	.641	20.8	3.70	.675	18.2	3.40	.843	24.8
4. ¿Las respuestas de la escuela orientadas a la mejora del comportamiento de los alumnos están relacionadas con la educación y la formación, en vez de con el castigo?	3.15	.555	17.6	3.70	.675	18.2	3.30	.823	24.9
5. ¿Se ha previsto un sistema para hacer efectivas las medidas reparadoras (como por ejemplo, acudir una tarde al centro a hacer trabajos de reparación, limpieza o embellecimiento)?	2.62	.768	29.3	3.20	1.13	35.3	2.60	.966	37.2
6. ¿Hay planes claros y positivos para reintegrar a los estudiantes que han sido expulsados por motivos de disciplina?	3.00	.707	23.6	3.50	.850	24.3	3.20	.789	24.7
7. ¿Hay una política para disminuir todas las formas de expulsión disciplinaria tanto si es temporal como permanente, formal o informal?	3.08	.699	22.7	3.30	.949	28.8	3.50	.850	24.3
8. ¿Todos los miembros del personal de la escuela comparten el objetivo de reducir las expulsiones temporales o permanentes, formales e informales?	3.08	.641	20.8	3.60	.699	19.4	3.50	.707	20.2
9. ¿Se considera la expulsión del aula como una práctica excepcional y siempre seguida por una recuperación de la comunicación entre el alumno y el profesor?	2.85	.689	24.2	3.70	.675	18.2	3.30	.823	24.9
10. ¿Se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias e informales?	2.69	.630	23.4	3.00	.943	31.4	3.30	.823	24.9
11. ¿Se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al Consejo Escolar?	2.77	.599	21.6	3.10	1.10	35.5	3.30	.675	20.5
12. ¿Se están reduciendo las expulsiones disciplinarias formales e informales en la escuela?	2.77	.599	21.6	3.10	1.10	35.5	3.30	.675	20.5

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El análisis de varianzas demuestra que los datos son homogéneos, a excepción de la segunda pregunta en donde la prueba Levene fue significativa $p \leq 0.002$. Al realizar la ANOVA, ésta evidencia diferencias entre las opiniones de los jueces en las preguntas 9 $p \leq 0.030$ y en la 12 $p \leq 0.011$ (ver tabla 194).

Tabla 194.

Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina

Preguntas B2.7	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Se considera la expulsión disciplinaria como un proceso que puede evitarse gracias al apoyo e intervención en las relaciones de enseñanza y aprendizaje?	.355	1.645	2	.823	1.460	.248
2. ¿Se organizan reuniones que involucren al personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad escolar, con el fin de enfrentar los problemas de forma flexible antes que éstos se agraven?	.002*	.638	2	.319	.492	.616
3. ¿Se reconocen las relaciones que existen entre la baja autoestima, la insatisfacción de los alumnos, las conductas disruptivas y la exclusión por motivos de disciplina?	.258	2.213	2	1.107	2.153	.134
4. ¿Las respuestas de la escuela orientadas a la mejora del comportamiento de los alumnos están relacionadas con la educación y la formación, en vez de con el castigo?	.188	1.744	2	.872	1.883	.170
5. ¿Se ha previsto un sistema para hacer efectivas las medidas reparatoras (como por ejemplo, acudir una tarde al centro a hacer trabajos de reparación, limpieza o embellecimiento)?	.241	2.438	2	1.219	1.351	.274
6. ¿Hay planes claros y positivos para reintegrar a los estudiantes que han sido expulsados por motivos de disciplina?	.436	1.415	2	.708	1.173	.323
7. ¿Hay una política para disminuir todas las formas de expulsión disciplinaria tanto si es temporal como permanente, formal o informal?	.111	.952	2	.476	.707	.501
8. ¿Todos los miembros del personal de la escuela comparten el objetivo de reducir las expulsiones temporales o permanentes, formales e informales?	.546	1.813	2	.907	1.968	.157
9. ¿Se considera la expulsión del aula como una práctica excepcional y siempre seguida por una recuperación de la comunicación entre el alumno y el profesor?	.453	4.168	2	2.084	3.934	.030*
10. ¿Se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias e informales?	.212	2.100	2	1.050	1.670	.205
11. ¿Se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al Consejo Escolar?	.055	1.662	2	.831	1.291	.290
12. ¿Se están reduciendo las expulsiones disciplinarias formales e informales en la escuela?	.260	5.253	2	2.626	5.321	.011*

* La diferencia es significativa al nivel .05.

La tabla 195 detalla los resultados obtenidos al aplicar las pruebas Scheffé y Tamhane, en ella se puede identificar claramente que efectivamente existen diferencias en las opiniones de los jueces en las preguntas 9 ¿Se considera la expulsión del aula como una práctica excepcional y siempre seguida por una recuperación de la comunicación entre el alumno y el profesor? entre los profesionales que trabajan en el CAM y los del USAER y la 12 ¿Se están reduciendo las expulsiones disciplinarias formales e informales en la escuela? también las diferencias se encontraron entre los profesionales del CAM y del USAER.

Tabla 195

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina

Preguntas B2.7	Prueba	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Se considera la expulsión disciplinaria como un proceso que puede evitarse gracias al apoyo e intervención en las relaciones de enseñanza y aprendizaje?	Scheffé	CAM	USAER	-.400	.458
			DOCENTE	-.500	.300
		USAER	CAM	.400	.458
			DOCENTE	-.100	.957
		DOCENTE	CAM	.500	.300
			USAER	.100	.957
2. ¿Se organizan reuniones que involucren al personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad escolar, con el fin de enfrentar los problemas de forma flexible antes que éstos se agraven?	Tamhane	CAM	USAER	-.223	.926
			DOCENTE	-.323	.548
		USAER	CAM	.223	.926
			DOCENTE	-.100	.994
		DOCENTE	CAM	.323	.548
			USAER	.100	.994
3. ¿Se reconocen las relaciones que existen entre la baja autoestima, la insatisfacción de los alumnos, las conductas disruptivas y la exclusión por motivos de disciplina?	Scheffé	CAM	USAER	-.623	.136
			DOCENTE	-.323	.569
		USAER	CAM	.623	.136
			DOCENTE	.300	.650
		DOCENTE	CAM	.323	.569
			USAER	-.300	.650
4. ¿Las respuestas de la escuela orientadas a la mejora del comportamiento de los alumnos están relacionadas con la educación y la formación, en vez de con el castigo?	Scheffé	CAM	USAER	-.546	.179
			DOCENTE	-.146	.878
		USAER	CAM	.546	.179
			DOCENTE	.400	.432
		DOCENTE	CAM	.146	.878
			USAER	-.400	.432
5. ¿Se ha previsto un sistema para hacer efectivas las medidas reparadoras (como por ejemplo, acudir una tarde al centro a hacer trabajos de reparación, limpieza o embellecimiento)?	Scheffé	CAM	USAER	-.585	.356
			DOCENTE	.015	.999
		USAER	CAM	.585	.356
			DOCENTE	.600	.381
		DOCENTE	CAM	-.015	.999
			USAER	-.600	.381
6. ¿Hay planes claros y positivos para reintegrar a los estudiantes que han sido expulsados por motivos de disciplina?	Scheffé	CAM	USAER	-.500	.324
			DOCENTE	-.200	.830
		USAER	CAM	.500	.324
			DOCENTE	.300	.692
		DOCENTE	CAM	.200	.830
			USAER	-.300	.692

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 195 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina

Preguntas B2.7	Prueba	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
7. ¿Hay una política para disminuir todas las formas de expulsión disciplinaria tanto si es temporal como permanente, formal o informal?	Scheffé	CAM	USAER	-.217	.828
			DOCENTE	-.417	.503
		USAER	CAM	.217	.828
			DOCENTE	-.200	.863
		DOCENTE	CAM	.417	.503
			USAER	.200	.863
8. ¿Todos los miembros del personal de la escuela comparten el objetivo de reducir las expulsiones temporales o permanentes, formales e informales?	Scheffé	CAM	USAER	-.523	.204
			DOCENTE	-.423	.347
		USAER	CAM	.523	.204
			DOCENTE	.100	.947
		DOCENTE	CAM	.423	.347
			USAER	-.100	.947
9. ¿Se considera la expulsión del aula como una práctica excepcional y siempre seguida por una recuperación de la comunicación entre el alumno y el profesor?	Scheffé	CAM	USAER	-.854*	.031*
			DOCENTE	-.454	.346
		USAER	CAM	.854*	.031*
			DOCENTE	.400	.479
		DOCENTE	CAM	.454	.346
			USAER	-.400	.479
10. ¿Se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias e informales?	Scheffé	CAM	USAER	-.308	.657
			DOCENTE	-.608	.207
		USAER	CAM	.308	.657
			DOCENTE	-.300	.702
		DOCENTE	CAM	.608	.207
			USAER	.300	.702
11. ¿Se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al Consejo Escolar?	Scheffé	CAM	USAER	-.331	.623
			DOCENTE	-.531	.305
		USAER	CAM	.331	.623
			DOCENTE	-.200	.857
		DOCENTE	CAM	.531	.305
			USAER	.200	.857
12. ¿Se están reduciendo las expulsiones disciplinarias formales e informales en la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.931*	.014
			DOCENTE	-.631	.120
		USAER	CAM	.931*	.014*
			DOCENTE	.300	.638
		DOCENTE	CAM	.631	.120
			USAER	-.300	.638

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La consistencia interna de los datos se probó aplicando el Alfa de Cronbach, el puntaje obtenido en todas las preguntas y en todos los jueces fue alto $\alpha = 0.957$ y por grupo también se confirma la alta consistencia de los resultados CAM $\alpha = 0.930$, USAER $\alpha = 0.966$ y DOCENTES $\alpha = 0.961$

Los comentarios expresados por los jueces fueron en total 17, de éstos el 70.6% fueron opiniones respecto a algunas preguntas respondiendo al contenido, aclarando la acción que se lleva a cabo, mencionando el lugar en dónde se lleva a cabo o señalando su inconformidad respecto a lo preguntado. Las sugerencias sólo fueron tres en relación con la utilización de algunas palabras “medidas reparadoras”, por ejemplo; la sustitución de otras “guardan” (pregunta 10) y la aclaración de la pregunta tres.

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Los desacuerdos se observaron en la pregunta 2 indicando que es muy larga y la 5 especificando que no se entiende (ver tabla 196).

Tabla 196

Comentarios a las preguntas del indicador B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina

Preguntas B2.7	PARTICIPANTES			
	2 CAM	11 CAM	14 CAM	16 USAER
1. ¿Se considera la expulsión disciplinaria como un proceso que puede evitarse gracias al apoyo e intervención en las relaciones de enseñanza y aprendizaje?		Aunque todavía se da a nivel de secundaria (O)		
2. ¿Se organizan reuniones que involucren al personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad escolar, con el fin de enfrentar los problemas de forma flexible antes que éstos se agraven?		Sólo los involucrados en el problema (O)		
3. ¿Se reconocen las relaciones que existen entre la baja autoestima, la insatisfacción de los alumnos, las conductas disruptivas y la exclusión por motivos de disciplina?		Principalmente en adolescentes (no), en EE creo que sí (O)		
5. ¿Se ha previsto un sistema para hacer efectivas las medidas reparadoras (como por ejemplo, acudir una tarde al centro a hacer trabajos de reparación, limpieza o embellecimiento)	No son comunes las palabras “medidas reparadoras” (S)			
6. ¿Hay planes claros y positivos para reintegrar a los estudiantes que han sido expulsados por motivos de disciplina?			No se suspenden a los alumnos, se trabaja con los padres de familia (O)	
7. ¿Hay una política para disminuir todas las formas de expulsión disciplinaria tanto si es temporal como permanente, formal o informal?		Creo que con buena conducta en adolescentes (O)		
9. ¿Se considera la expulsión del aula como una práctica excepcional y siempre seguida por una recuperación de la comunicación entre el alumno y el profesor?		Esto se da con frecuencia en secundaria y prepa (O)	No se llevan a cabo dentro del CAM (O)	
12. ¿Se están reduciendo las expulsiones disciplinarias formales e informales en la escuela?				Por lo general, no se utiliza la expulsión (O)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 196 (Continuación).

Comentarios a las preguntas del indicador B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina

Preguntas B2.7	PARTICIPANTES			
	20 USAER	23 USAER	26 DOCEN	34 DOCEN
Grupo				
1. ¿Se considera la expulsión disciplinaria como un proceso que puede evitarse gracias al apoyo e intervención en las relaciones de enseñanza y aprendizaje?	La norma no incluye expulsión, pero la costumbre sí (O)			La expulsión no es un proceso sino un producto (O)
2. ¿Se organizan reuniones que involucren al personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad escolar, con el fin de enfrentar los problemas de forma flexible antes que éstos se agraven?				Muy largo (D)
3. ¿Se reconocen las relaciones que existen entre la baja autoestima, la insatisfacción de los alumnos, las conductas disruptivas y la exclusión por motivos de disciplina?				¿Se reconoce? ¿Quién y para qué? (S)
4. ¿Las respuestas de la escuela orientadas a la mejora del comportamiento de los alumnos están relacionadas con la educación y la formación, en vez de con el castigo?				Debe suponerse que sí (¿no?) (O)
5. ¿Se ha previsto un sistema para hacer efectivas las medidas reparadoras (como por ejemplo, acudir una tarde al centro a hacer trabajos de reparación, limpieza o embellecimiento)			No estoy de acuerdo con que los alumnos reparen muebles como una forma de evitar la expulsión. son asuntos diferentes (O)	No se entiende (D)
10. ¿Se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias e informales?			¿Guardan? (S)	

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.3.3.14. Preguntas del indicador B2.8.

El indicador B2.8 forma parte de la sección *Organizar el apoyo para atender a la diversidad*, hace referencia a “*Se ha reducido el ausentismo escolar*” y contiene catorce preguntas. Las opiniones de los jueces en el primer análisis permiten apreciar que los valores de las medias se encontraron entre 2.85 y 3.31 lo que indica que estuvieron de acuerdo con las preguntas, la excepción se aprecia en la pregunta 4 y 11 en donde el coeficiente de variación es superior a 35%. Las correlaciones fueron en su mayoría muy altas y significativas aunque resalta los resultados de la pregunta 11 (ver tabla 197).

Tabla 197.

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B2.7. Se han reducido el ausentismo escolar.

Pregunta	RHO DE SPEARMAN									
	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7
1	3.18	.808	25.4	1						
2	3.12	.893	28.6	.557**	1					
3	3.06	.899	29.4	.686**	.666**	1				
4	2.85	1.03	36.1	.689**	.380*	.514**	1			
5	3.27	.801	24.5	.831**	.651**	.835**	.587**	1		
6	3.21	.820	25.5	.661**	.432*	.724**	.524**	.743**	1	
7	3.30	.810	24.5	.804**	.585**	.881**	.537**	.962**	.788**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación).

Tabla 197 (Continuación)

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B2.7. Se han reducido el ausentismo escolar.

Pregunta	RHO DE SPEARMAN									
	M	SD	CV	8	9	10	11	12	13	14
8	3.27	.761	23.3	1						
9	3.13	.846	27.0	.837**	1					
10	3.31	.780	23.6	.958**	.755**	1				
11	3.36	1.31	39.0	.383*	.533**	.415*	1			
12	3.09	.963	31.2	.935**	.816**	.864**	.462**	1		
13	3.06	.982	32.1	.929**	.785**	.909**	.420*	.961**	1	
14	3.03	.933	30.8	.641**	.560**	.571**	.207	.661**	.613**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Al comparar los resultados obtenidos por grupo de jueces (ver tabla 198) se puede apreciar que los profesionales del USAER muestran diferencias en sus opiniones en las preguntas 3, 4, 9 y 14 considerando el coeficiente de variación, por su parte en los

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Docentes se identifican diferencias en las preguntas 1,4 y 13, a diferencias de los profesionales del CAM en donde las únicas diferencias se observaron en la pregunta 11 con un coeficiente de variación de 56.8%.

Tabla 198

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.

INDICADOR B.2.8. PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia dentro de la escuela, así como las relacionadas con las actitudes de los alumnos y de sus familias?	3.15	.376	11.9	3.40	.966	28.4	3.00	1.05	35.0
2. ¿Evita en centro educativo utilizar las ausencias injustificadas de los estudiantes como un motivo para la expulsión?	2.85	.801	28.1	3.50	.850	24.3	3.10	.994	32.1
3. ¿Hay un reconocimiento de las relaciones que existen entre las ausencias injustificadas, la intimidación o el maltrato y el aislamiento social?	2.85	.689	24.2	3.20	1.13	35.3	3.20	.919	28.7
4. ¿Responde la escuela a las situaciones de embarazo adolescente de una forma positiva y no discriminatoria para las jóvenes?	2.77	.832	30.0	2.80	1.31	46.8	3.00	1.05	35.0
5. ¿Responde la escuela activamente a los estudiantes que han sufrido la muerte de un familiar, una enfermedad crónica o una ausencia larga de tal manera que su participación en la escuela sea más fácil?	3.15	.555	17.6	3.40	1.07	31.5	3.30	.823	24.9
6. ¿Hay registros claros de los permisos prolongados que se han negociado con las autoridades educativas para determinados alumnos y alumnas?	3.08	.641	20.8	3.30	1.05	31.8	3.30	.823	24.9
7. ¿Hay orientaciones para integrar dentro del currículo las experiencias de aquellos que se ausentan de la escuela por periodos prolongados?	3.15	.555	17.6	3.40	1.07	31.5	3.40	.843	24.8
8. ¿Hay un plan para mejorar la cooperación entre el personal de la escuela y las familias con respecto a las ausencias injustificadas?	3.15	.376	11.9	3.40	1.07	31.5	3.30	.823	24.9
9. ¿Hay una estrategia coordinada entre la escuela y otros servicios externos en relación con el ausentismo escolar?	3.00	.603	20.1	3.10	1.10	35.5	3.33	.866	26.0
10. ¿Hay un sistema eficaz para registrar las ausencias y descubrir los motivos de éstas?	3.25	.452	13.9	3.40	1.07	31.5	3.30	.823	24.9
11. ¿Se guarda un registro de las ausencias diarias en cada asignatura?	3.31	1.88	56.8	3.50	.850	24.3	3.30	.823	24.9
12. ¿Se aprovechan los registros de las ausencias diarias como un recurso para investigar las relaciones entre el profesor y los alumnos, así como la materia que imparte?	2.75	.866	31.5	3.40	1.07	31.5	3.20	.919	28.7
13. ¿Los datos recopilados por el centro educativo muestran un reflejo exacto de las ausencias no autorizadas?	2.83	.835	29.5	3.40	1.07	31.5	3.00	1.07	35.7
14. ¿Las ausencias no autorizadas de los estudiantes están aumentando o disminuyendo?	2.67	.778	29.1	3.20	1.13	35.3	3.30	.823	24.9

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

El análisis de varianza realizado a través de la prueba de Levene alude diferencias significativas en cinco de las catorce preguntas (ver tabla 199). Por otra parte la prueba ANOVA no mostró ninguna diferencia significativa en las medias.

Tabla 199

Pruebas Levene y ANOVA de las preguntas del indicador B2.8 Se ha reducido el ausentismo escolar.

Preguntas B2.8 Se ha reducido el ausentismo escolar	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia dentro de la escuela, así como las relacionadas con las actitudes de los alumnos y de sus familias?	.005*	.817	2	.408	.610	.550
2. ¿Evita en centro educativo utilizar las ausencias injustificadas de los estudiantes como un motivo para la expulsión?	.197	2.423	2	1.211	1.574	.224
3. ¿Hay un reconocimiento de las relaciones que existen entre las ausencias injustificadas, la intimidación o el maltrato y el aislamiento social?	.066	.986	2	.493	.594	.558
4. ¿Responde la escuela a las situaciones de embarazo adolescente de una forma positiva y no discriminatoria para las jóvenes?	.041*	.335	2	.167	.148	.863
5. ¿Responde la escuela activamente a los estudiantes que han sufrido la muerte de un familiar, una enfermedad crónica o una ausencia larga de tal manera que su participación en la escuela sea más fácil?	.067	.353	2	.177	.262	.771
6. ¿Hay registros claros de los permisos prolongados que se han negociado con las autoridades educativas para determinados alumnos y alumnas?	.121	.392	2	.196	.278	.759
7. ¿Hay orientaciones para integrar dentro del currículo las experiencias de aquellos que se ausentan de la escuela por periodos prolongados?	.063	.477	2	.239	.349	.708
8. ¿Hay un plan para mejorar la cooperación entre el personal de la escuela y las familias con respecto a las ausencias injustificadas?	.006*	.353	2	.177	.291	.749
9. ¿Hay una estrategia coordinada entre la escuela y otros servicios externos en relación con el ausentismo escolar?	.028*	.584	2	.292	.391	.680
10. ¿Hay un sistema eficaz para registrar las ausencias y descubrir los motivos de éstas?	.040*	.125	2	.063	.097	.908
11. ¿Se guarda un registro de las ausencias diarias en cada asignatura?	.559	.267	2	.134	.072	.930
12. ¿Se aprovechan los registros de las ausencias diarias como un recurso para investigar las relaciones entre el profesor y los alumnos, así como la materia que imparte?	.702	2.469	2	1.234	1.364	.272
13. ¿Los datos recopilados por el centro educativo muestran un reflejo exacto de las ausencias no autorizadas?	.147	1.808	2	.904	.934	.404
14. ¿Las ausencias no autorizadas de los estudiantes están aumentando o disminuyendo?	.191	2.602	2	1.301	1.548	.230

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para comprobar las diferencias en los datos se calcularon las pruebas Scheffé y Tamhane (ver tabla 200) y como se puede observar en ninguna de las catorce preguntas se encontraron diferencias significativas entre los grupos de jueces.

Tabla 200

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.

Preguntas B2.8 Se ha reducido el ausentismo escolar		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia dentro de la escuela, así como las relacionadas con las actitudes de los alumnos y de sus familias?	Tamhane	CAM	USAER	-.246	.844
			DOCENTE	.154	.963
		USAER	CAM	.246	.844
			DOCENTE	.400	.771
		DOCENTE	CAM	-.154	.963
			USAER	-.400	.771
2. ¿Evita en centro educativo utilizar las ausencias injustificadas de los estudiantes como un motivo para la expulsión?	Scheffé	CAM	USAER	-.654	.225
			DOCENTE	-.254	.791
		USAER	CAM	.654	.225
			DOCENTE	.400	.600
		DOCENTE	CAM	.254	.791
			USAER	-.400	.600
3. ¿Hay un reconocimiento de las relaciones que existen entre las ausencias injustificadas, la intimidación o el maltrato y el aislamiento social?	Scheffé	CAM	USAER	-.354	.657
			DOCENTE	-.354	.657
		USAER	CAM	.354	.657
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.354	.657
			USAER	.000	1.000
4. ¿Responde la escuela a las situaciones de embarazo adolescente de una forma positiva y no discriminatoria para las jóvenes?	Tamhane	CAM	USAER	-.031	1.000
			DOCENTE	-.231	.924
		USAER	CAM	.031	1.000
			DOCENTE	-.200	.976
		DOCENTE	CAM	.231	.924
			USAER	.200	.976
5. ¿Responde la escuela activamente a los estudiantes que han sufrido la muerte de un familiar, una enfermedad crónica o una ausencia larga de tal manera que su participación en la escuela sea más fácil?	Scheffé	CAM	USAER	-.246	.777
			DOCENTE	-.146	.914
		USAER	CAM	.246	.777
			DOCENTE	.100	.964
		DOCENTE	CAM	.146	.914
			USAER	-.100	.964
6. ¿Hay registros claros de los permisos prolongados que se han negociado con las autoridades educativas para determinados alumnos y alumnas?	Scheffé	CAM	USAER	-.223	.820
			DOCENTE	-.223	.820
		USAER	CAM	.223	.820
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.223	.820
			USAER	.000	1.000
7. ¿Hay orientaciones para integrar dentro del currículo las experiencias de aquellos que se ausentan de la escuela por periodos prolongados?	Scheffé	CAM	USAER	-.246	.780
			DOCENTE	-.246	.780
		USAER	CAM	.246	.780
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.246	.780
			USAER	.000	1.000

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 200 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.

Preguntas B2.8 Se ha reducido el ausentismo escolar		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
8. ¿Hay un plan para mejorar la cooperación entre el personal de la escuela y las familias con respecto a las ausencias injustificadas?	Tamhane	CAM	USAER	-.246	.878
			DOCENTE	-.146	.941
		USAER	CAM	.246	.878
			DOCENTE	.100	.994
			DOCENTE	.146	.941
9. ¿Hay una estrategia coordinada entre la escuela y otros servicios externos en relación con el ausentismo escolar?	Tamhane	CAM	USAER	-.100	.992
			DOCENTE	-.333	.713
		USAER	CAM	.100	.992
			DOCENTE	-.233	.942
			DOCENTE	.333	.713
10. ¿Hay un sistema eficaz para registrar las ausencias y descubrir los motivos de éstas?	Tamhane	CAM	USAER	-.150	.970
			DOCENTE	-.050	.998
		USAER	CAM	.150	.970
			DOCENTE	.100	.994
			DOCENTE	.050	.998
11. ¿Se guarda un registro de las ausencias diarias en cada asignatura?	Scheffé	CAM	USAER	-.192	.945
			DOCENTE	.008	1.000
		USAER	CAM	.192	.945
			DOCENTE	.200	.947
			DOCENTE	-.008	1.000
12. ¿Se aprovechan los registros de las ausencias diarias como un recurso para investigar las relaciones entre el profesor y los alumnos, así como la materia que imparte?	Scheffé	CAM	USAER	-.650	.295
			DOCENTE	-.450	.550
		USAER	CAM	.650	.295
			DOCENTE	.200	.896
			DOCENTE	.450	.550
13. ¿Los datos recopilados por el centro educativo muestran un reflejo exacto de las ausencias no autorizadas?	Scheffé	CAM	USAER	-.567	.416
			DOCENTE	-.167	.925
		USAER	CAM	.567	.416
			DOCENTE	.400	.665
			DOCENTE	.167	.925
14. ¿Las ausencias no autorizadas de los estudiantes están aumentando o disminuyendo?	Scheffé	CAM	USAER	-.533	.409
			DOCENTE	-.633	.287
		USAER	CAM	.533	.409
			DOCENTE	-.100	.971
			DOCENTE	.633	.287
			USAER	.100	.971

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La consistencia de los datos se identificó con el Alfa de Cronbach en donde los valores fueron altos alto $\alpha = 0.956$ y por grupo también se confirma los resultados CAM $\alpha = 0.830$, USAER $\alpha = 0.973$ y DOCENTES $\alpha = 0.970$

Las preguntas del indicador B.2.8 Se ha reducido el ausentismo son 14 y de ellas

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

en 10 se emitió al menos un comentario (ver tabla 201). En total fueron 23, el 52.2% de desacuerdos, 34.8% opiniones y el 13% sugerencias.

Los desacuerdos giran en relación a que son más de una pregunta, es extensa, contiene dos afirmaciones, es inespecífica, redundante, confusa, extensa, no corresponde al indicador y cuestionan si sería válido preguntarlo en una primaria (preguntas 1, 4, 5, 7, 11, 12, 13 y 14).

Tabla 201

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.

PREGUNTAS	PARTICIPANTES					
	11	13	14	15	20	23
Grupo	CAM	CAM	CAM	USAER	USAER	USAER
1. ¿Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia dentro de la escuela, así como las relacionadas con las actitudes de los alumnos y de sus familias?	Con frecuencia en la caracterización por evaluaciones psicopedagógicas del alumno (O)					
4. ¿Responde la escuela a las situaciones de embarazo adolescente de una forma positiva y no discriminatoria para las jóvenes?			No se han presentado este tipo de situaciones (O)	No se han tenido casos en esta zona (O)	En primaria son casos esporádicos (O)	¿En primaria? (D)
10. ¿Hay un sistema eficaz para registrar las ausencias y descubrir los motivos de éstas?	En EE sí (O)		Trabajo social investiga los motivos por los cuales se presenta ausentismo (O)			
11. ¿Se guarda un registro de las ausencias diarias en cada asignatura?			Por grupo (S)			
14. ¿Las ausencias no autorizadas de los estudiantes están aumentando o disminuyendo?	Aumentando desde hace dos años debido a la apertura de dos escuelas y la inclusión de personas con NEE a las escuelas regulares (O)					Manejarlo como control de indicadores educativos (S)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Las opiniones se refirieron a responder a la pregunta, expresar su opinión al respecto de la pregunta, o quienes llevan a cabo la actividad que se pregunta (preguntas 1, 4, 10 y 14). Las sugerencias fueron: en la pregunta 11 cambiar “asignaturas” por “grupo”; en la 14 proponen que se redacte en relación con el “control de indicadores educativos” y en la 3 mencionan que se aclare a quién se refiere el reconocimiento.

Tabla 201 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.

PREGUNTAS	PARTICIPANTES					
	24 USAER	25 USAER	26 DOCEN	28 DOCEN	29 DOCEN	34 DOCEN
Grupo						
1. ¿Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia dentro de la escuela, así como las relacionadas con las actitudes de los alumnos y de sus familias?				Es más de una pregunta (D)	Dos afirmaciones distintas en una pregunta (D)	Inespecífica, ¿todas las barreras? (D)
2. ¿Evita en centro educativo utilizar las ausencias injustificadas de los estudiantes como un motivo para la expulsión?						Habría que preguntarle al centro educativo (O)
3. ¿Hay un reconocimiento de las relaciones que existen entre las ausencias injustificadas, la intimidación o el maltrato y el aislamiento social?						¿Reconocimiento, de quién? (S)
4. ¿Responde la escuela a las situaciones de embarazo adolescente de una forma positiva y no discriminatoria para las jóvenes?	Es primaria, no ha habido casos de embarazo (D)				No va con el indicador (D)	
5. ¿Responde la escuela activamente a los estudiantes que han sufrido la muerte de un familiar, una enfermedad crónica o una ausencia larga de tal manera que su participación en la escuela sea más fácil?						La última parte es redundante y tautológica (D)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 201 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar

PREGUNTAS	PARTICIPANTES					
	24 USAER	25 USAER	26 DOCEN	28 DOCEN	29 DOCEN	34 DOCEN
<p>Grupo</p> <p>7. ¿Hay orientaciones para integrar dentro del currículo las experiencias de aquellos que se ausentan de la escuela por periodos prolongados?</p>						Confuso (D)
<p>11. ¿Se guarda un registro de las ausencias diarias en cada asignatura?</p>			No estoy segura, me parece que si estamos hablando de primaria, no corresponde (D)			
<p>12. ¿Se aprovechan los registros de las ausencias diarias como un recurso para investigar las relaciones entre el profesor y los alumnos, así como la materia que imparte?</p>						Redundante y extensa (D)
<p>13. ¿Los datos recopilados por el centro educativo muestran un reflejo exacto de las ausencias no autorizadas?</p>						¿Los datos de qué? ¿reflejo exacto? (D)
<p>14. ¿Las ausencias no autorizadas de los estudiantes están aumentando o disminuyendo?</p>		Dos conceptos opuestos (D)				

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.3.3.15. Preguntas del indicador B2.9

El último indicador de la sección Organizar el apoyo para atender a la diversidad es el B2.9 Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder, se forma de 13 preguntas (ver tabla 202). El primer análisis estadístico muestra que los datos son homogéneos y las medias se encuentran cercana a 3, es decir que los jueces están de acuerdo con las preguntas. El coeficiente de variación no es superior a 32% y las correlaciones fueron significativas y muy altas.

Tabla 202

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.

RHO DE SPEARMAN										
PREG	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7
1	3.18	.904	28.4	1						
2	3.24	.923	28.5	.747**	1					
3	3.38	.779	23.0	.692**	.933**	1				
4	3.24	.855	26.4	.758**	.778**	.775**	1			
5	3.24	.855	26.4	.684**	.851**	.872**	.841**	1		
6	3.35	.734	21.9	.748**	.771**	.757**	.960**	.884**	1	
7	2.97	.951	32.0	.657**	.393*	.316	.586**	.420*	.593**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Tabla 202 (Continuación)

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder

RHO DE SPEARMAN										
PREG	M	SD	CV	8	9	10	11	12	13	
8	3.25	.672	20.7	1						
9	3.30	.637	19.3	.894**	1					
10	3.28	.634	19.3	.979**	.910**	1				
11	3.25	.672	20.7	.956**	.894**	.979**	1			
12	3.12	.857	27.5	.808**	.918**	.834**	.874**	1		
13	3.12	.781	25.0	.756**	.786**	.780**	.765**	.827**	1	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Al realizar el análisis por grupo de jueces se puede observar que únicamente en la pregunta uno y siete se encontraron coeficientes de variación superior a 35% entre los profesionales del USAER. Los valores de las medias en todos los casos fueron superiores a 2.71, sin embargo se puede identificar que en algunas preguntas las medias entre jueces son diferentes por ejemplo en la pregunta 6 la media de los profesionales del CAM es 2.86 y la de los profesionales del USAER es 3.80 (ver tabla 203).

Tabla 203.

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.2.9. Se ha reducido las conductas de intimidación o abuso de poder

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿El personal, los padres, los miembros del Consejo Escolar y los alumnos tienen una visión compartida sobre los factores que configuran el abuso de poder o la intimidación?	2.93	.730	24.9	3.30	1.16	35.2	3.40	.843	24.8
2. ¿Se considera que la intimidación es un derivado potencial de todas las relaciones de poder?	2.93	.997	34.0	3.60	.843	23.4	3.30	.823	24.9
3. ¿Se considera que la intimidación tiene que ver tanto con el maltrato verbal y emocional como con la violencia física?	3.14	.864	27.5	3.70	.675	18.2	3.40	.699	20.6
4. ¿La amenaza a perder las amistades se considera como una causa de la intimidación?	2.71	.825	30.4	3.70	.675	18.2	3.50	.707	20.2
5. ¿Se considera que la intimidación puede darse no sólo entre los alumnos, sino también entre el personal, entre el personal y los alumnos, entre el personal y los padres?	3.14	.663	21.1	3.80	.422	11.1	3.50	.707	20.2
6. ¿Se consideran como formas de intimidación los comentarios y comportamientos racistas, sexistas, homofóbicos y en contra de las personas con discapacidad?	2.86	.77	26.9	3.80	.422	11.1	3.60	.516	14.3
7. ¿Existe un documento claro sobre la política de la escuela acerca de la intimidación que presente con detalle qué comportamientos son aceptables y cuáles no, y que sea accesible a todos los miembros del Consejo Escolar; el personal, los estudiantes, los p	2.69	.751	27.9	3.30	1.16	35.2	3.00	.943	31.4
8. ¿Hay personas, hombres y mujeres, con las cuales los y las estudiantes pueden compartir sus preocupaciones acerca de las situaciones de abuso o intimidación de forma que éstos se sientan apoyados?	3.08	.289	9.4	3.40	.843	24.8	3.30	.823	24.9
9. ¿Sabe el alumnado a quién acudir si sufre intimidación?	3.08	.277	9.0	3.50	.707	20.2	3.40	.843	24.8
10. ¿Hay personas dentro y fuera de la escuela a las que el personal puede acudir si están siendo intimidados?	3.08	.289	9.4	3.50	.707	20.2	3.30	.823	24.9
11. ¿Se involucra a los estudiantes en la definición de estrategias para prevenir y reducir la intimidación?	3.08	.289	9.4	3.40	.843	24.8	3.30	.823	24.9
12. ¿Se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación?	2.77	.599	21.6	3.30	1.05	31.8	3.40	.843	24.8
13. ¿Se ha reducido la intimidación?	2.77	.599	21.6	3.30	.823	24.9	3.40	.843	24.8

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El análisis de varianza realizado con la prueba Levène fue significativo en cinco de las 13 preguntas (1, 8, 9, 10 y 11) y los valores de la ANOVA fueron significativos en las preguntas 4,5 y 6 (ver tabla 204); lo que indica que existen diferencias en las opiniones de los jueces.

Tabla 204

Pruebas Levene y ANOVA de las preguntas del indicador B2.9. Se ha reducido las conductas de intimidación o abuso de poder

<i>Preguntas B.2.9. Se ha reducido las conductas de intimidación o abuso de poder</i>	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿El personal, los padres, los miembros del Consejo Escolar y los alumnos tienen una visión compartida sobre los factores que configuran el abuso de poder o la intimidación?	.038*	1.513	2	.756	.922	.408
2. ¿Se considera que la intimidación es un derivado potencial de todas las relaciones de poder?	.970	2.689	2	1.345	1.639	.211
3. ¿Se considera que la intimidación tiene que ver tanto con el maltrato verbal y emocional como con la violencia física?	.779	1.815	2	.908	1.545	.229
4. ¿La amenaza a perder las amistades se considera como una causa de la intimidación?	.616	6.661	2	3.330	5.914	.007*
5. ¿Se considera que la intimidación puede darse no sólo entre los alumnos, sino también entre el personal, entre el personal y los alumnos, entre el personal y los padres?	.215	2.568	2	1.284	3.369	.047*
6. ¿Se consideran como formas de intimidación los comentarios y comportamientos racistas, sexistas, homofóbicos y en contra de las personas con discapacidad?	.483	6.050	2	3.025	8.006	.002*
7. ¿Existe un documento claro sobre la política de la escuela acerca de la intimidación que presente con detalle qué comportamientos son aceptables y cuáles no, y que sea accesible a todos los miembros del Consejo Escolar; el personal, los estudiantes otros miembros de la comunidad?	.137	2.100	2	1.050	1.173	.323
8. ¿Hay personas, hombres y mujeres, con las cuales los y las estudiantes pueden compartir sus preocupaciones acerca de las situaciones de abuso o intimidación de forma que éstos se sientan apoyados?	.000*	.583	2	.292	.630	.539
9. ¿Sabe el alumnado a quién acudir si sufre intimidación?	.000*	1.147	2	.573	1.455	.249
10. ¿Hay personas dentro y fuera de la escuela a las que el personal puede acudir si están siendo intimidados?	.000*	.952	2	.476	1.199	.316
11. ¿Se involucra a los estudiantes en la definición de estrategias para prevenir y reducir la intimidación?	.000*	.583	2	.292	.630	.539
12. ¿Se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación?	.133	2.707	2	1.354	1.952	.160
13. ¿Se ha reducido la intimidación?	.192	2.707	2	1.354	2.416	.106

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para identificar entre quienes se presentan las diferencias se calcularon las pruebas Scheffé y Tamhane, en la tabla 205 se puede observar que las diferencias se encuentran en la pregunta 4 entre los profesionales del CAM y USAER, al igual que en

pregunta 5 y en la 6 las diferencias se encontraron entre los profesionales del CAM y los del USAER y entre CAM y los DOCENTES.

Tabla 205

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.9. Se ha reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.

<i>Preguntas B.2.9. Se ha reducido las conductas de intimidación o abuso de poder</i>		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿El personal, los padres, los miembros del Consejo Escolar y los alumnos tienen una visión compartida sobre los factores que configuran el abuso de poder o la intimidación?	Tamhane	CAM	USAER	-.371	.769
			DOCENTE	-.471	.430
		USAER	CAM	.371	.769
			DOCENTE	-.100	.995
		DOCENTE	CAM	.471	.430
2. ¿Se considera que la intimidación es un derivado potencial de todas las relaciones de poder?	Scheffé	CAM	USAER	-.671	.218
			DOCENTE	-.371	.617
		USAER	CAM	.671	.218
			DOCENTE	.300	.762
		DOCENTE	CAM	.371	.617
3. ¿Se considera que la intimidación tiene que ver tanto con el maltrato verbal y emocional como con la violencia física?	Scheffé	CAM	USAER	-.557	.230
			DOCENTE	-.257	.723
		USAER	CAM	.557	.230
			DOCENTE	.300	.685
		DOCENTE	CAM	.257	.723
4. ¿La amenaza a perder las amistades se considera como una causa de la intimidación?	Scheffé	CAM	USAER	-.986*	.013*
			DOCENTE	-.786	.055
		USAER	CAM	.986*	.013
			DOCENTE	.200	.838
		DOCENTE	CAM	.786	.055
5. ¿Se considera que la intimidación puede darse no sólo entre los alumnos, sino también entre el personal, entre el personal y los alumnos, entre el personal y los padres?	Scheffé	CAM	USAER	-.657*	.050*
			DOCENTE	-.357	.388
		USAER	CAM	.657*	.050
			DOCENTE	.300	.560
		DOCENTE	CAM	.357	.388
6. ¿Se consideran como formas de intimidación los comentarios y comportamientos racistas, sexistas, homofóbicos y en contra de las personas con discapacidad?	Scheffé	CAM	USAER	-.943*	.003*
			DOCENTE	-.743*	.023*
		USAER	CAM	.943*	.003
			DOCENTE	.200	.769
		DOCENTE	CAM	.743*	.023
7. ¿Existe un documento claro sobre la política de la escuela acerca de la intimidación que presente con detalle qué comportamientos son aceptables y cuáles no, y que sea accesible a todos los miembros del Consejo Escolar; el personal, los estudiantes y otros miembros de la comunidad?	Scheffé	CAM	USAER	-.608	.326
			DOCENTE	-.308	.744
		USAER	CAM	.608	.326
			DOCENTE	.300	.779
		DOCENTE	CAM	.308	.744
			USAER	-.300	.779

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 205 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.9. Se ha reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.

Preguntas B.2.9. Se ha reducido las conductas de intimidación o abuso de poder		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
8. ¿Hay personas, hombres y mujeres, con las cuales los y las estudiantes pueden compartir sus preocupaciones acerca de las situaciones de abuso o intimidación de forma que éstos se sientan apoyados?	Tamhane	CAM	USAER	-.317	.629
			DOCENTE	-.217	.829
		USAER	CAM	.317	.629
			DOCENTE	.100	.991
		DOCENTE	CAM	.217	.829
USAER	USAER	-.100	.991		
9. ¿Sabe el alumnado a quién acudir si sufre intimidación?	Tamhane	CAM	USAER	-.423	.273
			DOCENTE	-.323	.611
		USAER	CAM	.423	.273
			DOCENTE	.100	.989
		DOCENTE	CAM	.323	.611
USAER	USAER	-.100	.989		
10. ¿Hay personas dentro y fuera de la escuela a las que el personal puede acudir si están siendo intimidados?	Tamhane	CAM	USAER	-.417	.289
			DOCENTE	-.217	.829
		USAER	CAM	.417	.289
			DOCENTE	.200	.919
		DOCENTE	CAM	.217	.829
USAER	USAER	-.200	.919		
11. ¿Se involucra a los estudiantes en la definición de estrategias para prevenir y reducir la intimidación?	Tamhane	CAM	USAER	-.317	.629
			DOCENTE	-.217	.829
		USAER	CAM	.317	.629
			DOCENTE	.100	.991
		DOCENTE	CAM	.217	.829
USAER	USAER	-.100	.991		
12. ¿Se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación?	Scheffé	CAM	USAER	-.531	.331
			DOCENTE	-.631	.215
		USAER	CAM	.531	.331
			DOCENTE	-.100	.965
		DOCENTE	CAM	.631	.215
USAER	USAER	.100	.965		
13. ¿Se ha reducido la intimidación?	Scheffé	CAM	USAER	-.531	.257
			DOCENTE	-.631	.152
		USAER	CAM	.531	.257
			DOCENTE	-.100	.956
		DOCENTE	CAM	.631	.152
USAER	USAER	.100	.956		

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

En este indicador el Alfa de Cronbach refiere un puntaje de $\alpha = 0.958$ para el total de las preguntas y por grupo de jueces la consistencia interna de los datos es también muy alta CAM $\alpha = 0.903$, USAER $\alpha = 0.960$ y DOCENTES $\alpha = 0.970$

El indicador B2.9 contiene 13 preguntas, respecto a éstas hubo 15 comentarios expresados por los jueces que se distribuyeron entre desacuerdos (40%), opiniones (40%) y sugerencias (20%). Resalta el hecho de que un Docente expresó 8 comentarios muy pertinentes a las preguntas (ver tabla 206).

Los mayores desacuerdos se presentaron en la pregunta 7 ¿Existe un documento claro sobre la política de la escuela acerca de la intimidación que presente con detalle qué comportamientos son aceptables y cuáles no, y que sea accesible a todos los miembros del Consejo Escolar; el personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad? y fueron el relación con la extensión de ésta y su claridad. En la pregunta 8 y 13 se cuestiona sobre lo que se pregunta por lo que se asume que no se está de acuerdo.

Las opiniones fueron en su mayoría respondiendo a la pregunta o expresando su opinión sobre el tema tratado.

Las sugerencias fueron en la pregunta 4 ¿La amenaza a perder las amistades se considera como una causa de la intimidación? Aclarar de quién y hacia quién se presenta la intimidación; en la pregunta 8 sustituir la palabra “personas” por “profesionistas” y se reporta que la pregunta 10 es igual a la 8, por lo que se podría eliminar alguna.

Tabla 206

Comentarios a las preguntas del indicador B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder

PREGUNTAS	PARTICIPANTES			
	11 CAM	14 CAM	18 USAER	23 USAER
Grupo	Los alumnos			
1. ¿El personal, los padres, los miembros del Consejo Escolar y los alumnos tienen una visión compartida sobre los factores que configuran el abuso de poder o la intimidación?	no, ni algunos padres debido a su nivel intelectual bajo (O)			
7. ¿Existe un documento claro sobre la política de la escuela acerca de la intimidación que presente con detalle qué comportamientos son aceptables y cuáles no, y que sea accesible a todos los miembros del Consejo Escolar; el personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad?	No existe (O)			
8. ¿Hay personas, hombres y mujeres, con las cuales los y las estudiantes pueden compartir sus preocupaciones acerca de las situaciones de abuso o intimidación de forma que éstos se sientan apoyados?	Cambiar "personas" por "profesionistas" (S)			
12. ¿Se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación?	Hasta el momento no se han presentado en esta escuela (O)			
13. ¿Se ha reducido la intimidación?	Se parte de que sí existe, mejor evaluar qué tanto se da (O)			

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 206 (Continuación).

Comentarios a las preguntas del indicador B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder

PREGUNTAS	PARTICIPANTES		
	26 DOCEN	28 DOCEN	34 DOCEN
Grupo			
1. ¿El personal, los padres, los miembros del Consejo Escolar y los alumnos tienen una visión compartida sobre los factores que configuran el abuso de poder o la intimidación?			Esta es toda una investigación (O)
2. ¿Se considera que la intimidación es un derivado potencial de todas las relaciones de poder?			Parece una pregunta de doctorado (O)
4. ¿La amenaza a perder las amistades se considera como una causa de la intimidación?			¿De quién? ¿Hacia quién? (S)
5. ¿Se considera que la intimidación puede darse no sólo entre los alumnos, sino también entre el personal, entre el personal y los alumnos, entre el personal y los padres?			La respuesta es afirmativa, pero a qué va esto? (D)
7. ¿Existe un documento claro sobre la política de la escuela acerca de la intimidación que presente con detalle qué comportamientos son aceptables y cuáles no, y que sea accesible a todos los miembros del Consejo Escolar; el personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad?	Poco clara, creo que son dos (D)	No entendí la pregunta (D)	Muy larga (D)
8. ¿Hay personas, hombres y mujeres, con las cuales los y las estudiantes pueden compartir sus preocupaciones acerca de las situaciones de abuso o intimidación de forma que éstos se sientan apoyados?			¿Personal escolar? ¿Amigos? ¿Familia? (D)
10. ¿Hay personas dentro y fuera de la escuela a las que el personal puede acudir si están siendo intimidados?			No es igual que la pregunta 8 (S)
13. ¿Se ha reducido la intimidación?			¿Desde cuándo?, si es que la ha habido (D)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.3.4. Síntesis de la Dimensión B. Elaborar Políticas Inclusivas

Tomando en cuenta la gran cantidad de información que se obtuvo de resultados, a continuación se presenta un resumen de los resultados de la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas. Para ello se presentarán tablas en donde únicamente se indicará la prueba post-hoc utilizada, si fue significativa y entre qué grupos se identificaron las diferencias. Se consideró como un dato importante en la medida que éstas pruebas permiten las comparaciones múltiples de las medias de los diferentes grupos controlando la tasa de error e identificando entre qué grupos existen diferencias.

Adicionalmente se mostrarán los comentarios que expresaron los jueces en relación con la frecuencia en las categorías de estar en desacuerdo (D) y las sugerencias (S) de cada apartado; así como la descripción hecha en cada uno. Se omitirán los comentarios clasificados como opiniones (O) en virtud de que éstos generalmente respondían al reactivo a evaluar y no aportaban información relevante sobre el constructo.

Es importante enfatizar que en aquellos reactivos en donde no hubo diferencias significativas en la prueba post-hoc o algún comentario se omitieron considerando que no existían diferencias en las opiniones de los jueces y por lo tanto existió acuerdo entre ellos.

Los informes cualitativos se consideraron importantes en virtud de que en algunos casos los jueces expresaron claramente su desacuerdo y/o sugerencias respecto al reactivo evaluado lo que permitió identificar claramente aspectos relevantes en cuanto a la redacción, modificación de alguna palabra que no se adecúa al contexto del país o incluso refieren que no se encuentra en el lugar adecuado de acuerdo al instrumento. Para ello se tomará en cuenta aquel reactivo en el cual se presenten 4 o más comentarios en desacuerdo y/o sugerencias, lo que equivale al 11.7% del total de los posibles reportes (recuérdese que el total de jueces fue de 34).

Al final se presentará una tabla con los resultados obtenidos en el coeficiente Alfa de Cronbach de todo el apartado con la intención de identificar la consistencia interna que se obtuvo y así la fiabilidad del instrumento.

Secciones

Los resultados de las dos secciones de la dimensión fueron consistentes (ver tabla 207) y no se presentaron desacuerdos entre los jueces por lo que no existen diferencias estadísticamente significativas en la prueba Post Hoc, ni comentario alguno por algún juez (ver tabla 208).

Vale la pena resaltar que en el grupo de los Docentes el alfa obtenido fue bajo .333 lo que puede indicar que éste grupo considera que no se mide el constructo que se pretende medir o que la conceptualización teórica es incorrecta.

Tabla 207
Coeficiente Alfa de Cronbach total y por grupo

	<i>Secciones</i>		<i>Indicadores</i>	
	Total	B1	B2	Total
Total	.729	.847	.836	.893
CAM	.899	.891	.787	.887
USAER	.778	.865	.767	.861
DOCENTES	.333	.789	.879	.907

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple),
USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 208
Resumen de resultados de las secciones

SECCIONES	<i>Prueba Post Hoc</i>	Comentarios
Desarrollar una escuela para todos	No sig.	---
Organizar el apoyo para atender a la diversidad	No sig.	---

Indicadores

Indicadores de la sección B1. Desarrollar una Escuela para Todos

La primera sección de la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas está conformada por seis indicadores en los cuales en ninguno de ellos se encontraron diferencias estadísticamente significativas, es decir que todas las opiniones de los jueces fueron favorables.

En relación con los comentarios expresados como se puede ver en la tabla 209 fueron sólo en cuatro indicadores y por un número mínimo de jueces, sugieren algunas pequeñas modificaciones a la redacción que se estima necesario hacer; resalta el hecho de que en dos indicadores (1 y 6) dos jueces expresan que no va con la sección evaluado por lo que se sugiere que se tenga presente en la próxima evaluación, aunque se considera que de acuerdo a los planteamiento originales de los autores es correcta la ubicación y esto se apoya con los resultados del alfa de Cronbach que fue aceptable en total y en cada grupo de jueces evidenciando la consistencia interna (ver tabla 207).

Tabla 209

Indicadores de la sección B1. Desarrollar una escuela para todos

INDICADORES	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		Frecuencia	Descripción
1.Los nombramientos y las promociones del personal son justas	No sig.	2-S	S= no va con el indicador
2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela	No sig.	2-S	S= recién llegados por miembro nuevo
3. La escuela admite a todos los alumnos que solicitan inscripción	No sig.	1-F 1-S	F= fundamental S= considerar cupo
6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.	No sig.	1-D 2-S	D= claridad S= corresponde al indicador A.2

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Indicadores de la sección B2. Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad.

La segunda sección de la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas está formado por nueve indicadores y únicamente en el octavo *Se ha reducido el ausentismo escolar* se encontraron diferencias entre los docentes y los profesionales del USAER (ver tabla 210).

Los comentarios expresados muestran algunos desacuerdos en relación con la claridad y redacción, además de sugerir agregar o modificar algún término utilizado. Se sugiere realizar pequeños cambios en los indicadores, 2, 3, 6 y 9 quedando de la siguiente manera 2 Las actividades que **organiza la escuela para** el desarrollo profesional de su personal ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado; 3 Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión **educativa**; 6 Las políticas de apoyo psicopedagógico se vinculan con el desarrollo del currículo y 9 Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder **por parte del personal de la escuela**

Algunos jueces sugieren que el indicador no corresponde con el indicador sin embargo los valores de alfa indican consistencia interna por lo que se puede decir que sí se encuentran bien ubicados (ver tabla 207).

Tabla 210

Indicadores de la sección B2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADORES B2	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		Frecuencia	Descripción
B2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo	No sig.	1-D 2-S	D= claridad S= es muy general
B2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado	No sig.	4-D	D= claridad, redacción
B2.3. Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión	No sig.	1-D 3-S	D= claridad S= agregar educativas, especificar docentes o papás
B2.4. La evaluación de las N.E.E. y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	No sig.	2-D 1-S	D= claridad, corresponde a la dimensión de prácticas
B2.5. El apoyo a los alumnos que aprende castellano como segunda lengua se coordina con otros grupos de apoyo pedagógico	No sig.	3-S	S= cambiar "castellano"
B2.6. Las políticas de apoyo psicopedagógico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo	No sig.	4-D 2-S	D= claridad S= ¿medidas?
B2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina	No sig.	2-D	D= claridad
B2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar	Scheffé DOCENTES- USAER $p \leq 0.028$	2-D	D= claridad, dudan si corresponde con la sección
B2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder	No sig.	4-D 1-O	D= claridad, dudan si corresponde con la sección (sugieren en prácticas)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador B1.1.

Recordemos que la segunda dimensión del Índice de Inclusión llamada *Elaborar Políticas Inclusivas* está formada por dos secciones, 15 indicadores y un total de 151 preguntas. A continuación se resumen las preguntas que conforman cada uno de los indicadores.

Preguntas del indicador B1.1. *Los nombramientos y las promociones del personal son justas*

El indicador está formado por nueve preguntas y de ellas en ninguna se encontraron diferencias estadísticas en las opiniones de los jueces (ver tabla 211). Los comentarios se observaron en siete preguntas y la mayoría fue en relación con la claridad de la misma, pero sólo en la pregunta tres fue en donde tres jueces emiten su desacuerdo y uno sugiere sustituir algunas palabras por lo que se propone hacer la modificación quedando de la siguiente manera ¿Refleja la composición del personal docente y no docente los diferentes **grupos que colaboran en** la escuela?

Tabla 211

Preguntas del indicador B1.1. *Los nombramientos y las promociones del personal son justas.*

PREGUNTAS B1.1	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		Frecuencia	Descripciones
2. ¿Reflejan los puestos y el equipo directivo el equilibrio de género y de otros colectivos presentes en la escuela?	No sig.	2-D	D= claridad
3. ¿Refleja la composición del personal docente y no docente los diferentes colectivos de la localidad de la escuela?	No sig.	3-D 1-S	D= claridad, confusa S= sustituir diferentes colectivos
4. ¿Hay una estrategia clara para eliminar barreras al nombramiento del personal con discapacidad?	No sig.	1-D	D= claridad
5. ¿Favorecen de forma proporcionada los puestos de mayor status a sectores específicos de la comunidad?	No sig.	2-D 1-S	D= claridad, confusa
7. ¿Es un criterio especial para el nombramiento de personal el hecho de que valoren la diversidad en los estudiantes?	No sig.	1-D 1-S	D= claridad S= eliminar “especial”
8. ¿Hay disposiciones establecidas para sustituir al profesorado y personal de apoyo cuando no pueden asistir a la escuela?	No sig.	1-D 1-S	D= claridad S= no va con el indicador
9. ¿Existe una estabilidad en la plantilla que permita ir avanzando en el desarrollo de los planes acordados?	No sig.	1-D	D= claridad

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador B1.2

De las nueve preguntas que conforman el indicador en cinco se encontraron diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 212) dichas diferencias fueron entre los profesionales del CAM y los del USAER en las preguntas 1, 2, 7 y 8 y entre CAM y los Docentes en las preguntas 4 y 8. Los comentarios fueron mínimos y en relación con la claridad de las mismas por lo que sugiere que se realice una validación de éstas.

Tabla 212

Preguntas del indicador B1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela

PREGUNTAS DEL INDICADOR B1.2	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		Frecuencia	Descripciones
1. ¿La escuela reconoce las dificultades que puede tener un nuevo miembro del personal al establecerse en su nuevo puesto de trabajo?	Tamhane CAM- USAER p ≤ 0.034	---	---
2. ¿El personal con más experiencia evita que el nuevo personal e sienta como alguien externo, por ejemplo, utilizando un "nosotros" que les excluya?	Scheffé CAM-USAER p ≤ 0.013	1-D	D= redacción
4. ¿Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un tutor que está sinceramente interesado en ayudarlo a establecerse en la escuela?	Scheffé CAM- DOCEN p ≤ 0.034	1-D	D= claridad
7. ¿Se proporciona al nuevo personal la información básica que necesita sobre la escuela?	Scheffé CAM-USAER p ≤ 0.042	---	---
8. ¿Se le pregunta al nuevo personal si necesita información adicional y se le proporciona?	Scheffé CAM- DOCEN p ≤ 0.041	2-D	D= claridad, son dos preguntas
9. ¿Se tienen en cuenta las observaciones del nuevo personal sobre la escuela y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones?	No sig.	1-D	D= novedosas reflexiones califica la respuesta

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador B1.3.

El indicador *La escuela intenta admitir a todo el alumnado en su localidad* está formado por ocho preguntas, en dos de ellas (pregunta 3 y 7), se encontraron diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 213), sin comentarios explícitos sobre la causa por lo que se sugiere que se realice la validación de las mismas.

Tabla 213

Preguntas del indicador B1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado en su localidad

PREGUNTAS DEL INDICADOR B1.3	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		Frecuencia	Descripciones
3. ¿El centro acoge al alumnado que reside transitoriamente en la localidad?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.013$	1-D	D = claridad
5. ¿Hay evidencia de que ha habido un aumento en la proporción del alumnado de la localidad incluido en la escuela?	No sig.	1-D 1-S	D = claridad S = considerar el manejo de indicadores
6. ¿Hay evidencia de un aumento en la diversidad del alumnado de la localidad que está incluido en la escuela?	No sig.	2-D	D = claridad
7. ¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes en el último curso?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.030$		----
8. ¿El alumnado con más necesidad de ayuda es visto como reto para el desarrollo de la escuela y de su personal?	No sig.	2-D	D = claridad

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador B1.4.

Las preguntas que forman parte de este indicador son siete y sólo en la tercera se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los profesionales del CAM y los Docentes (ver tabla 214), por lo que juzga pertinente hacer la validación de la misma.

Tabla 214

Preguntas del indicador B1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos

<i>PREGUNTAS DEL INDICADOR B1.4</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripciones</i>
2. ¿Hay una preocupación por la accesibilidad de los edificios y las áreas del centro en todos los aspectos, incluyendo las aulas, los pasillos, los baños, los jardines, las áreas de juego	No sig.	1-S	S = conocer alguna legislación, por preocupación
3. ¿Se consulta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre todo lo relacionado con la accesibilidad de la escuela?	Tamhane CAM- DOCEN $p \leq 0.023$	1-D	D = claridad
5. ¿Se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad, tanto del alumnado como del personal docente y no docente, las familias y otros miembros de la comunidad?	No sig.	1-D	D = claridad

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador B1.5.

El indicador está *Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse* formado por once preguntas y en ninguna de ellas se encontraron diferencias estadísticas entre las opiniones de los jueces(ver tabla 215), sin embargo en la última algunos jueces sugieren que es repetitiva con otras anteriores, por lo que es conveniente que se realice la revisión y validación de la misma, ya que efectivamente es muy semejante a la pregunta 3 del indicador B1.2 “¿Existe algún programa de bienvenida para el nuevo personal?”

Tabla 215

Preguntas del indicador B1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse

PREGUNTAS INDICADOR B1.5	<i>Prueba Post Hoc</i>	<u>Comentarios</u>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripciones</i>
1. ¿Tiene la escuela un programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra a la escuela al principio del curso o en cualquier otro momento?	No sig.	2-D 1-S	D= no se entiende programa de acogida S= es igual a la siguiente
2. ¿Funciona adecuadamente el programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra al principio del curso o en cualquier otro momento?	No sig.	1-D 2-S	D= claridad S= se repite
3. ¿Hay información disponible acerca del sistema educativo general y de la escuela en particular?	No sig.	1-D	D= claridad
4. ¿El programa de acogida considera las diferencias en cuanto el manejo y capacidad de comprensión de la lengua que se utiliza en la escuela?	No sig.	1-D	D= claridad
5. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez a la escuela?	No sig.	3-D	D= claridad, confusa, ¿se empareja?
6. ¿Se han tomado medidas para conocer hasta que punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de algunas semanas?	No sig.	1-D 1-S	D= ¿se siente como en casa?
11. ¿Existe algún programa de bienvenida para alumnos y docentes?	No sig.	1-D 3-S	D= va en docentes S= con la 3 de la pág. 19; inducción por bienvenida

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador B1.6.

Once preguntas constituyen éste indicador y en dos de ellas (1 y 7) se encontraron diferencias entre los jueces, como se puede ver en la tabla 216 en la primera pregunta las diferencias fueron entre los profesionales del CAM con los otros dos grupos USAER y Docentes y en la siete fue entre el CAM y los profesionales del USAER. Se estima pertinente validar dichas preguntas.

Tomando en cuenta los comentarios se sugiere hacer las modificaciones propuestas en la pregunta nueve y sustituir la palabra sexo por género y en la diez se reconoce que la pregunta es confusa y que valdría la pena tomar en consideración las sugerencias, pero al hacerlo cambiaría la redacción total de la misma por lo que juzga pertinente validarla y así obtener un dato más confiable.

Tabla 216

Preguntas del indicador B1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.

PREGUNTAS INDICADOR B1.6	Prueba Post Hoc Scheffé	Comentarios	
		Frecuencia	Descripciones
1. ¿Se utiliza como criterio básico para organizar los grupos (cursos) la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses.....)	CAM-USAER p ≤ 0.038 CAM-DOCEN p ≤ 0.038	----	----
5. ¿Cuándo se realizan agrupamientos en función de los niveles de logro o de dificultad, hay planes para prevenir el descontento en los grupos de logros más bajos?	No sig.	1-D	D= claridad
6. ¿Cuándo se realizan agrupamientos en función de niveles de logro, se establecen disposiciones que den al alumnado las mismas oportunidades para moverse entre los grupos?	No sig.	1-D	D= claridad
7. ¿Se organizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social?	Scheffé CAM-USAER p ≤ 0.043	1-D	D= claridad
9. ¿Dónde existe un desequilibrio grande entre niñas y niños en la matrícula de un determinado año, ¿considera la escuela establecer algunas clases de un solo sexo?	No sig.	2-D 2-S	D= claridad, muy general S= género por sexo
10 ¿La escuela evita restringir el currículo (por ejemplo, no tener en cuenta una lengua extranjera) para el alumnado que recibe apoyo adicional de alfabetización?	No sig.	3-D 1-S	D= claridad, muy general S= enfocarlo a la adecuaciones curriculares para NEE
11. ¿Cuándo hay asignaturas optativas, se permite a todo el alumnado que haga elecciones realistas?	No sig.	2-D	D= no hay optativas

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador B 2.1. y B 2.2

El indicador B2.1. *Se coordinan todas las formas de apoyo* está formado por nueve preguntas al igual que el indicador B2.2 *Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado* y en ninguna de ella se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los jueces (ver tabla 217 y 218). Se mencionaron algunos comentarios pero en un número reducido por lo que se valora no hacer ningún cambio.

Tabla 217

Preguntas del indicador B2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo

<i>PREGUNTAS DEL INDICADOR B2.1.</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
4. ¿Los apoyos que se dirigen directamente hacia el alumnado, buscan aumentar su independencia respecto a dichos apoyos?	No sig.	1-D	D= claridad
5. ¿El centro educativo refuerza la coordinación de los apoyos y está es dirigida por un miembro del personal con más experiencia?	No sig.	2-D	D= claridad, son dos preguntas
6. ¿Las políticas de apoyo están guiadas por lo que es mejor para los alumnos en vez de mantener el status quo de ciertas áreas profesionales?	No sig.	2-S	S= sinónimo de status quo

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Tabla 218

Preguntas del indicador B2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado

<i>PREGUNTAS DEL INDICADOR B.2.2.</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
6. ¿Hay oportunidades para que tanto el personal como los alumnos aprendan sobre la tutoría entre pares?	No sig.	1-D	D= no se entiende tutoría entre pares
7. ¿Aprenden los docentes y otros profesionales de la escuela a utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje en sus aulas (como cámaras, video, proyector de transparencias, computadoras/internet)?	No sig.	1-S	S= agregar enciclomedia
11. ¿El personal del centro y los miembros del Consejo Escolar se responsabilizan de evaluar sus propias necesidades de aprendizaje?	No sig.	1-S	S= identificar si se practican procedimientos de evaluación

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador B2.3.

En éste indicador tampoco se encontraron diferencias estadísticas en las opiniones de los jueces (ver tabla 219), pero sí varios comentarios de los cuales se valora pertinente considerar los formulados en la pregunta dos en virtud de que hubo cuatro desacuerdos y dos sugerencias. Se propone aceptar las sugerencias y sustituir los términos propuestos por lo que la pregunta quedaría de la siguiente manera ¿La escuela denomina al coordinador del apoyo como **director de USAER**, en vez de "coordinador de necesidades educativas especiales"?

Tabla 219

Preguntas del indicador B2.3. Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.

PREGUNTAS B.2.3.	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		Frecuencia	Descripción
1. ¿Se intenta reducir la categorización de los alumnos considerados con "necesidades educativas especiales"?	No sig.	1-S	S= borrar “intenta”
2. ¿La escuela denomina al coordinador del apoyo como coordinador de apoyo pedagógico o coordinador de inclusión, en vez de "coordinador de necesidades educativas especiales"?	No sig.	4-D 2-S	D= claridad, no existe eso; son dos preguntas S= el termino correcto es director de USAER; denominar coordinar con el nombre “empleado en México”
3. ¿Se considera que los estudiantes etiquetados "con necesidades educativas especiales" no son un grupo homogéneo, sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades?	No sig.	1-D	D= no se etiqueta
4. ¿Se consideran los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y participación de un alumno concreto como oportunidades para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los y las estudiantes?	No sig.	2-S	S= cambiar intento por “estrategias”; sinónimo de oportunidades
5. ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos y alumnas que lo necesitan en vez de un suplemento o adición especial a su educación?	No sig.	2-D	D= ¿adicción?
6. ¿Los detalles sobre las modalidades de apoyo a los alumnos están claras para éstos y sus padres o tutores y están incluidos en los folletos informativos del centro?	No sig.	1-D	D= son dos preguntas
8. ¿Las políticas de "necesidades especiales" están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y, por tanto, a la reducción de la exclusión?	No sig.	2-D 1-S	D= claridad, son dos preguntas

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador B2.4. y B2.5.

En los siguientes dos indicadores (B2.4 y B2.5) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los jueces (ver tabla 220 y 221), por lo que se puede considerar que todas las preguntas son adecuadas para el contexto del país. Si se mencionaron algunos comentarios pero estima que no son relevantes tomando en cuenta que fueron expresados por un número reducido de jueces.

Tabla 220

Preguntas del indicador B2.4 Las evaluaciones de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado

<i>Preguntas B.2.4.</i>	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
4. ¿Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación y desarrollo de una enseñanza inclusiva orientada a eliminar las barreras al aprendizaje y la participación?	No sig.	1-S	S= contextualizar el término "eliminar barreras"
8. ¿Las adaptaciones curriculares individuales, sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos?	No sig.	1-D	D= si son individuales no pueden ser para todos
9. ¿Los informes de evaluaciones sobre las "necesidades educativas especiales" se centran en los "puntos fuertes" de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de poner el énfasis en identificar las deficiencias de aquellos?	No sig.	1-D	D= claridad
10. ¿Los informes de evaluación sobre los "alumnos con necesidades educativas especiales" especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje requeridas para maximizar la participación de aquellos en el currículo ordinario y para favorecer la relación con otros estudiantes?	No sig.	2-D	D= claridad; son muchas preguntas

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Tabla 221

Preguntas del indicador B2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico

Preguntas B.2.5	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		Frecuencia	Descripción
1. ¿Se considera que el apoyo a aquellos alumnos que aprenden castellano como segunda lengua es responsabilidad de todo el personal de la escuela?	No sig.	1-D 2-S	D= todos hablan castellano S= cambiar “castellano”
3. ¿Se mantiene altas alternativas de logro en el caso de todos los estudiantes que aprenden o han aprendido castellano como segunda lengua?	No sig.	1-D	D= ¿expectativas?
4. ¿Se dispone de intérpretes de Lengua de Señas y otras lenguas maternas para apoyar a todos los alumnos que lo necesiten?	No sig.	1-D 1-S	D= discriminación S= no corresponde se trata de niños bilingües no sordos
5. ¿Se tiene en cuenta el efecto que produce el cambio de país y de cultura como una posible barrera al aprendizaje y la participación?	No sig.	1-S	S= podría agregarse comunidad o región por la diversidad lingüística de México

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador B2.6.

El indicador tiene once preguntas y sólo en la cinco se encontraron diferencias entre los profesionales del CAM con los profesionales del USAER y los Docentes (ver tabla 222) por lo que se sugiere que se valide dicha pregunta. Los comentarios que se expresaron en otras preguntas fueron mínimos y se consideraron irrelevantes.

Tabla 222

Preguntas del indicador B2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.

Preguntas B2.6.	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		Frecuencia	Descripción
1. ¿Se considera la mejora del aprendizaje y la participación de los estudiantes como el primer objetivo de los profesionales que prestan orientación y apoyo psicológico?	No sig.	1-S	S= mejora y participa son dos objetivos diferentes
2. ¿Los problemas conductuales y emocionales de los alumnos son tratados con estrategias que mejoran las experiencias en el aula y en el área del juego y en la interacción con los demás?	No sig.	2-D	D= más de una pregunta; redundante y larga
3. ¿Se aprovecha el apoyo a los problemas de conducta y emocionales como un medio para reflexionar sobre las maneras de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes?	No sig.	1-D	D= claridad
5. ¿Se forma al profesorado y personal de apoyo para que puedan responder al descontento, los conflictos y conductas disruptivas de los alumnos?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.037$ CAM-DOCEN $p \leq 0.018$	1-D	D= claridad
6. ¿Intenta el centro educativo mejorar los sentimientos de valoración de aquellos con baja autoestima?	No sig.	1-D 2-S	D= ¿qué son aquellos?, mal formulada S= mejorar los sentimientos es subjetivo; borrar intentan
7. ¿Se utiliza la información que proporciona la familia sobre sus hijos e hijas para resolver el descontento y los problemas de disciplina que los alumnos y alumnas puedan generar?	No sig.	1-D	D= inespecífica
10. ¿El apoyo que se proporciona a los alumnos que se encuentran en atención de educación especial se orienta hacia la creación de vínculos entre la escuela y los educadores?	No sig.	1-S	S= más que orientarse, genera o trae consecuencias

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador B2.7.

Este indicador se compone de 12 preguntas y en dos de ella (9 y 12) se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los profesionales del CAM y los del USAER (ver tabla 223) por lo que se recomienda validarlas. Los comentarios fueron expresados por muy pocos jueces por lo que no se sugiere hacer algún cambio a las preguntas.

Tabla 223

Preguntas del indicador B2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina

Preguntas B2.7	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		Frecuencia	Descripción
2. ¿Se organizan reuniones que involucren al personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad escolar, con el fin de enfrentar los problemas de forma flexible antes que éstos se agraven?	No sig	1-D	D= muy larga
3. ¿Se reconocen las relaciones que existen entre la baja autoestima, la insatisfacción de los alumnos, las conductas disruptivas y la exclusión por motivos de disciplina?	No sig.	1-S	S= ¿se reconoce? ¿Quién y para quién?
5. ¿Se ha previsto un sistema para hacer efectivas las medidas reparadoras (como por ejemplo, acudir una tarde al centro a hacer trabajos de reparación, limpieza o embellecimiento)	No sig.	1-D 1-S	D= claridad S= sustituir “medidas reparadoras”
9. ¿Se considera la expulsión del aula como una práctica excepcional y siempre seguida por una recuperación de la comunicación entre el alumno y el profesor?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.031$		----
10. ¿Se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias e informales?	No sig.	1-S	S= ¿guardan?
12. ¿Se están reduciendo las expulsiones disciplinarias formales e informales en la escuela?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.014$	----	----

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador B2.8.

Catorce preguntas forman éste indicador, en ninguna se encontraron diferencias estadísticamente significativas, pero si se expresaron varios comentarios en ocho de ellas (ver tabla 224). A pesar de que no se encontraron más de cuatro comentarios en alguna pregunta se consideró importante lo mencionado en las preguntas 1 y 14 por estar de acuerdo con ellos y se sugiere que se validen.

Tabla 224

Preguntas del indicador B2.8 Se ha reducido el ausentismo escolar.

Preguntas B2.8	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		Frecuencia	Descripción
1. ¿Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia dentro de la escuela, así como las relacionadas con las actitudes de los alumnos y de sus familias?	No sig.	3-D	D= son más de una pregunta, ¿todas las barreras?
3. ¿Hay un reconocimiento de las relaciones que existen entre las ausencias injustificadas, la intimidación o el maltrato y el aislamiento social?	No sig.	1-S	S= reconocimiento de quién
4. ¿Responde la escuela a las situaciones de embarazo adolescente de una forma positiva y no discriminatoria para las jóvenes?	No sig.	3-D	D= no va con el indicador, ¿en primaria?
5. ¿Responde la escuela activamente a los estudiantes que han sufrido la muerte de un familiar, una enfermedad crónica o una ausencia larga de tal manera que su participación en la escuela sea más fácil?	No sig.	1-D	D= la última parte es redundante
7. ¿Hay orientaciones para integrar dentro del currículo las experiencias de aquellos que se ausentan de la escuela por periodos prolongados?	No sig.	1-D	D= confusión
11. ¿Se guarda un registro de las ausencias diarias en cada asignatura?	No sig.	1-D 1-S	D= en primaria no se habla de asignaturas S= grupo por asignatura
12. ¿Se aprovechan los registros de las ausencias diarias como un recurso para investigar las relaciones entre el profesor y los alumnos, así como la materia que imparte?	No sig.	1-D	D= redundante y extensa
14. ¿Las ausencias no autorizadas de los estudiantes están aumentando o disminuyendo?	No sig.	1-D 1-S	D= dos conceptos opuestos S= manejarlo como indicadores educativos

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas del indicador B2.9

El indicador se conforma por 13 preguntas y en tres de ellas se encontraron diferencias estadísticamente significativas (4, 5 y 6) entre los profesionales del CAM y USAER en las preguntas 4 y 5, en estas dos preguntas los comentarios fueron en relación con la poca claridad de las preguntas. En la sexta las diferencias fueron entre el grupo CAM con el USAER y los Docentes (ver tabla 225) y en este caso no hubo comentarios. En la pregunta 7 se observan tres desacuerdos y se reconoce que dicha pregunta es confusa e importante de valorar con precisión por lo que se sugiere que sea validada al igual que las anteriores en donde si existieron diferencias estadísticas.

Tabla 225

Preguntas del indicador B2.9. Se ha reducido las conductas de intimidación o abuso de poder

Preguntas B.2.9.	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
4. ¿La amenaza a perder las amistades se considera como una causa de la intimidación?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.013$	1-S	S= ¿de quién? ¿Hacia quién?
5. ¿Se considera que la intimidación puede darse no sólo entre los alumnos, sino también entre el personal, entre el personal y los alumnos, entre el personal y los padres?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.050$	1-D	D= ¿a qué va esto?
6. ¿Se consideran como formas de intimidación los comentarios y comportamientos racistas, sexistas, homofóbicos y en contra de las personas con discapacidad?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.003$ CAM-DOCEN $p \leq 0.023$	----	----
7. ¿Existe un documento claro sobre la política de la escuela acerca de la intimidación que presente con detalle qué comportamientos son aceptables y cuáles no, y que sea accesible a todos los miembros del Consejo Escolar; el personal, los estudiantes otros miembros de la comunidad?	No sig.	3-D	D= claridad, longitud, son dos preguntas
8. ¿Hay personas, hombres y mujeres, con las cuales los y las estudiantes pueden compartir sus preocupaciones acerca de las situaciones de abuso o intimidación de forma que éstos se sientan apoyados?	No sig.	1-D 1-S	D= ¿personal, amigos, familia?
10. ¿Hay personas dentro y fuera de la escuela a las que el personal puede acudir si están siendo intimidados?	No sig.	1-D 1-S	D= es igual a la pregunta 8 S= cambiar personas por profesionistas
13. ¿Se ha reducido la intimidación?	No sig.	1-D	D= ¿desde cuándo si la habido?

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Finalmente la consistencia interna de todas las preguntas que forman los indicadores de la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas los podemos apreciar en las tablas 226 y 227, para ello se obtuvo el coeficiente Alfa de Cronbach y resulta clara la alta consistencia que tiene el instrumento al hacer el análisis en lo general y por grupo de jueces. El único puntaje bajo que se observa es el las preguntas del indicador B.1.3 y en el grupo de los profesionales del CAM al mostrar un alfa de .358.

Tabla 226

Resumen del Coeficiente alfa de Cronbach de las preguntas que forman cada indicador de la sección desarrollar una escuela para todos.

	<i>B1.1</i>	<i>B1.2</i>	<i>B1.3</i>	<i>B1.4</i>	<i>B1.5</i>	<i>B1.6</i>	<i>Total</i>
Total	.915	.948	.908	.972	.952	.955	.986
CAM	.900	.758	.358	.831	.908	.798	.986
USAER	.909	.951	.949	.997	.971	.980	.992
DOCENTES	.914	.978	.872	.974	.937	.951	.997

Tabla 227

Resumen del Coeficiente alfa de Cronbach de las preguntas que forman cada indicador de la sección organizar el apoyo para atender a la diversidad.

	B2.1	B2.2	B2.3	B2.4	B2.5	B2.6	B2.7	B2.8	B2.9	total
Total	.954	.968	.916	.973	.955	.960	.957	.956	.958	.994
CAM	.775	.943	.838	.905	.928	.858	.930	.830	.903	.986
USAER	.983	.977	.900	.981	.976	.965	.966	.973	.960	.992
DOCENTES	.969	.974	.948	.987	.936	.972	.961	.970	.970	.997

6.4. Dimensión C. Desarrollar Prácticas Inclusivas

La dimensión **Desarrollar Prácticas Inclusivas** está compuesta por dos secciones, *Orquestar el proceso de aprendizaje* y *Movilizar recursos*; 17 indicadores y 199 preguntas. La figura 4 muestra la organización de la dimensión y en ella se aprecia la cantidad de indicadores para cada sección y el número de preguntas que incluye cada uno. Igual que en las dimensiones anteriores a continuación se presenta el análisis de los resultados de lo general a lo particular iniciando con las secciones, después los indicadores y finalmente las preguntas de cada indicador.

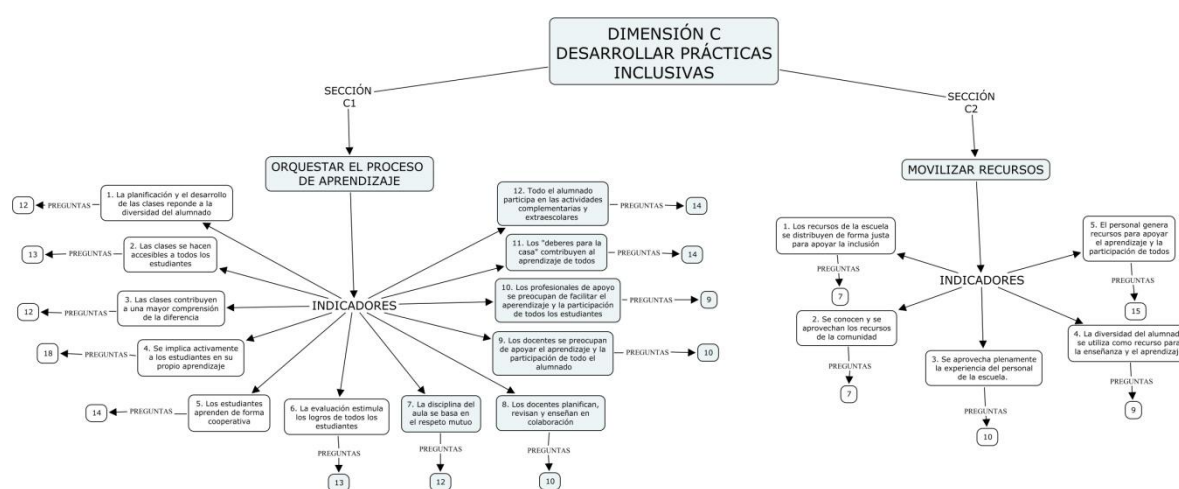


Figura 4 Organización de la Dimensión C Desarrollar Prácticas Inclusivas

6.4.1. Secciones

Las dos secciones que forman parte de la dimensión C **Desarrollar Prácticas Inclusivas** son C1 *Orquestar el proceso de aprendizaje* y C2 *Movilizar recursos*. Los datos muestran homogeneidad, en la media de cada grupo y en general se aprecia que las respuestas se encuentran alrededor del 3, lo que significa que los jueces estuvieron de acuerdo con la sección. Un dato que resalta es el coeficiente de variación del grupo de profesionales del CAM (43.6) lo que nos indica que existe una variabilidad moderada en las opiniones de estos jueces (ver tabla 228).

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

El análisis de correlación Rho de Spearman muestra que existe una relación baja entre ambas secciones no siendo significativa estadísticamente ($p \leq 0.710$).

Tabla 228.

Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación, por grupo, de las secciones de la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas

SECCIONES	TOTAL			CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
C1												
Orquestar el proceso de aprendizaje	3.30	.915	27.7	2.73	1.19	43.6	3.67	.500	2.73	3.60	.516	14.3
C2												
Movilizar recursos	3.48	.574	16.5	3.30	.483	14.6	3.78	.441	3.3	3.40	.699	20.6

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Para analizar las diferencias de las varianzas y las medias se consideraron en primer lugar los datos obtenidos en la prueba de Levène para la igualdad de varianzas, la cual indicó que sólo existen diferencias en la sección *Orquestar el proceso de aprendizaje* 0.019. La prueba ANOVA no fue significativa estadísticamente en ninguna de las dos secciones de la dimensión (ver tabla 229).

Tabla 229

Pruebas Levène y ANOVA de las secciones de la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas

SECCIONES	Sig. Levène	Suma de cuadrados	ANOVA			
			gl	Media cuadrática	F	Sig.
Orquestar el proceso de aprendizaje	.019*	5.718	2	2.859	4.154	.027
Movilizar recursos	.090	1.186	2	.593	1.914	.168

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Para comprobar si existían o no diferencias se analizan todas las comparaciones posible a través de la pruebas Scheffé y Tamhane, en la tabla 230 se aprecia que no existen diferencias estadísticas entre las opiniones de los jueces.

Tabla 2230

Prueba Post Hoc Tamhane para las secciones de la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas

SECCIONES	Prueba	(I) Grupo de juicio	(J) Grupo de juicio	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	
C1 Orquestar el proceso de aprendizaje	Scheffé	CAM	USAER	-.939	.058	
			DOCENTES	-.873	.072	
		USAER	CAM	.939	.058	
	Tamhane		DOCENTES	CAM	.067	.985
			DOCENTES	CAM	.873	.072
			USAER	USAER	-.067	.985
C2 Movilizar recursos	Tamhane	CAM	USAER	-.478	.109	
			DOCENTES	-.100	.977	
		USAER	CAM	.478	.109	
			DOCENTES	.378	.438	
		DOCENTES	CAM	.100	.977	
		USAER	-.378	.438		

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Adicionalmente se calculó al Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de los datos, en el análisis de ambas secciones se obtuvo un $\alpha = 0.603$ lo que indica que existe variabilidad en las opiniones de los jueces en relación con las secciones de la dimensión *Desarrollar Prácticas Inclusivas*; en la tabla 231 se muestran los Alfas obtenidos en cada grupo de jueces y en ella se aprecia la variabilidad entre las opiniones del grupo de profesionales del CAM y una consistencia cercana a 1 en las opiniones de los otros dos grupos.

Tabla 231

Alfa de Cronbach de las secciones de la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas

Grupo de juicio	Alfa de Cronbach	N de elementos
CAM	.284	2
USAER	.857	2
DOCENTES	.867	2

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Las pruebas estadísticas realizadas permiten concluir que en relación con las dos secciones evaluadas no se encontraron diferencias en las opiniones de los jueces. Un dato que fue relevante es el Coeficiente de Variación del grupo de los profesionales del CAM 43.6 el cual señala que existió algunas diferencias en las opiniones de los jueces respecto a la sección *Orquestar el proceso de aprendizaje*, este resultado se evidencia en las opiniones que expresaron algunos de los jueces. En la tabla 232 se puede apreciar

los comentarios al respecto; de los siete expresados cinco fueron de la sección C1 en relación a que no se entiende y sugieren modificar el término orquestar.

Tabla 232

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las secciones de la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas

SECCIONES DE LA DIMENSIÓN DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS						
DIMENSIÓN	Participante Grupo	1 CAM	2 CAM	18 USAER	20 USAER	34 DOCEN
C. Desarrollar prácticas inclusivas	C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje	No se entiende que quieren decir con orquestar (D)	No se entiende que quieren decir con orquestar (D)	Cambiar término "orquestar" (S)	Emplear sinónimo de orquestar (S)	Si es que la orquestación implica ajuste individual (O)
	C.2. Movilizar recursos	No es muy claro (D)				Creo que es una política más que una práctica (S)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.2. Indicadores

La dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas está constituida por un total de 17 indicadores divididos en dos secciones: Orquestar el Proceso de Aprendizaje, con 12 y Movilizar Recursos con 5. A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las secciones.

6.4.2.1. Indicadores de la sección C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje.

La sección C1 se compone de 12 indicadores, la tabla 233 muestra la media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman aquí se puede observar homogeneidad y estabilidad en los datos ya que en la mayoría el valor del coeficiente de variación no sobrepasa el 24.3%, y la media se encuentra alrededor de 3 lo que indica que existe acuerdo en las opiniones de los jueces.

Los resultados de las correlaciones fueron satisfactorios en virtud de que la mayoría fueron estadísticamente significativos, lo que indica que existen acuerdos entre las opiniones de los jueces, sin embargo se observan algunas correlaciones bajas.

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 233

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de los indicadores de la sección Orquestar el proceso de aprendizaje

IND	M	SD	CV	RHO DE SPEARMAN														
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
1	3.29	.799	24.3	1														
2	3.47	.662	19.1	.653**	1													
3	3.24	.781	24.1	.630**	.578**	1												
4	3.29	.871	26.5	.605**	.500**	.819**	1											
5	3.52	.712	20.2	.326	.582**	.525**	.492**	1										
6	3.42	.708	20.7	.541**	.644**	.293	.272	.613**	1									
7	3.65	.597	16.4	.272	.511**	.393*	.355*	.675**	.629**	1								
8	3.42	.830	24.3	.610**	.587**	.536**	.556**	.500**	.491**	.440*	1							
9	3.58	.614	17.2	.556**	.402*	.786**	.771**	.593**	.358*	.402*	.503**	1						
10	3.41	.821	24.1	.562**	.371*	.653**	.634**	.317	.245	.502**	.527**	.505**	1					
11	3.44	.705	20.5	.554**	.608**	.330	.266	.533**	.713**	.427*	.696**	.370*	.260	1				
12	3.53	.788	22.3	.374*	.441**	.456**	.333	.641**	.649**	.480**	.391*	.550**	.408*	.579**	1			

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

De acuerdo con los resultados obtenidos por población se confirma la homogeneidad y estabilidad de los datos, en la tabla 234 se puede apreciar que la media en los tres grupos es superior a 3 en todos los indicadores, es decir que los jueces están de acuerdo con los indicadores y el coeficiente de variación en ningún caso supera el 29.9% evidenciando una alta estabilidad.

Tabla 234

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de los indicadores de la sección Orquestar el proceso de aprendizaje en cada grupo de jueces

INDICADORES	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado	3.07	.917	29.9	3.50	.707	20.2	3.40	.699	20.6
2. Las clases se hace accesibles a todos los estudiantes	3.50	.519	14.8	3.50	.850	24.3	3.40	.699	20.6
3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia	3.40	.784	23.1	3.30	.823	24.9	3.50	.707	20.2
4. Se implica activamente a los alumnos en su propio aprendizaje	3.00	.961	32.0	3.40	.843	24.8	3.60	.699	19.4
5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa	3.43	.756	22.0	3.56	.726	20.4	3.60	.699	19.4
6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes	3.50	.650	18.6	3.33	.866	26.0	3.40	.699	20.6
7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo	3.71	.469	12.6	3.70	.675	18.2	3.50	.707	20.2
8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración	3.21	.975	30.4	3.67	.707	19.3	3.50	.707	20.2
9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado	3.43	.646	18.8	3.78	.441	11.7	3.60	.699	19.4
10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	3.29	.825	25.1	3.50	.850	24.3	3.50	.850	24.3
11. Las tareas contribuyen al aprendizaje de todos	3.50	.650	18.6	3.50	.850	24.3	3.30	.675	20.5
12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares	3.64	.745	20.5	3.40	.843	24.8	3.50	.850	24.3

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La prueba de homogeneidad de varianzas de Levené permite identificar que no existen diferencias estadísticamente significativas en las varianzas de los 12 indicadores por lo que existe homocedasticidad de los datos (ver tabla 235). La ANOVA resultante tampoco fue significativa por lo permite decir que no hay diferencia en las opiniones de los jueces.

Tabla 235

Pruebas Levené y ANOVA de los indicadores de la sección Orquestar el proceso de aprendizaje

Indicadores	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado	.924	1.230	2	.615	.962	.393
2. Las clases se hace accesibles a todos los estudiantes	.235	.071	2	.035	.076	.927
3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia	.756	1.518	2	.759	1.265	.296
4. Se implica activamente a los alumnos en su propio aprendizaje	.696	2.259	2	1.129	1.536	.231
5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa	.810	.192	2	.096	.179	.837
6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes	.418	.161	2	.080	.152	.860
7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo	.367	.308	2	.154	.416	.663
8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración	.360	1.203	2	.602	.866	.431
9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado	.175	.676	2	.338	.891	.421
10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	.995	.378	2	.189	.268	.767
11. Las tareas contribuyen al aprendizaje de todos	.577	.282	2	.141	.272	.764
12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares	.607	.356	2	.178	.275	.762

* La diferencia es significativa al nivel .05.

La prueba Scheffé confirma los resultados anteriores y en la tabla 236 se puede observar que en ningún caso existen diferencias entre las poblaciones. Se calculó el Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna y el análisis general de la sección fue $\alpha = 0.913$, lo que indica una alta consistencia interna en las opiniones de los jueces respecto a los indicadores evaluados; los valores por población son: CAM $\alpha = 0.897$; USAER $\alpha = 0.887$ y Docentes $\alpha = 0.945$.

Tabla 236

Prueba Post Hoc Tamhane para los indicadores de la sección Orquestar el proceso de aprendizaje

Indicadores		(I) Grupo de juicio	(J) Grupo de juicio	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado	Scheffé	CAM	USAER	-.429	.442
			DOCENTES	-.329	.616
		USAER	CAM	.429	.442
			DOCENTES	.100	.962
		DOCENTES	CAM	.329	.616
			USAER	-.100	.962
2. Las clases se hace accesibles a todos los estudiantes	Scheffé	CAM	USAER	.000	1.000
			DOCENTES	.100	.939
		USAER	CAM	.000	1.000
			DOCENTES	.100	.948
		DOCENTES	CAM	-.100	.939
			USAER	-.100	.948
3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia	Scheffé	CAM	USAER	-.300	.650
			DOCENTES	-.500	.310
		USAER	CAM	.300	.650
			DOCENTES	-.200	.847
		DOCENTES	CAM	.500	.310
			USAER	.200	.847
4. Se implica activamente a los alumnos en su propio aprendizaje	Scheffé	CAM	USAER	-.400	.537
			DOCENTES	-.600	.255
		USAER	CAM	.400	.537
			DOCENTES	-.200	.873
		DOCENTES	CAM	.600	.255
			USAER	.200	.873
5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa	Scheffé	CAM	USAER	-.127	.921
			DOCENTES	-.171	.853
		USAER	CAM	.127	.921
			DOCENTES	-.044	.991
		DOCENTES	CAM	.171	.853
			USAER	.044	.991
6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes	Scheffé	CAM	USAER	.167	.867
			DOCENTES	.100	.947
		USAER	CAM	-.167	.867
			DOCENTES	-.067	.980
		DOCENTES	CAM	-.100	.947
			USAER	.067	.980

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 236 (Continuación)

Prueba Post Hoc Tamhane para los indicadores de la sección Orquestar el proceso de aprendizaje

Indicadores		(I) Grupo de juicio	(J) Grupo de juicio	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo	Scheffé	CAM	USAER	.014	.998
			DOCENTES	.214	.699
		USAER	CAM	-.014	.998
			DOCENTES	.200	.765
		DOCENTES	CAM	-.214	.699
			USAER	-.200	.765
8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración	Scheffé	CAM	USAER	-.452	.456
			DOCENTES	-.286	.713
		USAER	CAM	.452	.456
			DOCENTES	.167	.910
		DOCENTES	CAM	.286	.713
			USAER	-.167	.910
9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado	Scheffé	CAM	USAER	-.349	.425
			DOCENTES	-.171	.799
		USAER	CAM	.349	.425
			DOCENTES	.178	.822
		DOCENTES	CAM	.171	.799
			USAER	-.178	.822
10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	Scheffé	CAM	USAER	-.214	.828
			DOCENTES	-.214	.828
		USAER	CAM	.214	.828
			DOCENTES	.000	1.000
		DOCENTES	CAM	.214	.828
			USAER	.000	1.000
11. Las tareas contribuyen al aprendizaje de todos	Scheffé	CAM	USAER	.000	1.000
			DOCENTES	.200	.800
		USAER	CAM	.000	1.000
			DOCENTES	.200	.826
		DOCENTES	CAM	-.200	.800
			USAER	-.200	.826
12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares	Scheffé	CAM	USAER	.243	.769
			DOCENTES	.143	.913
		USAER	CAM	-.243	.769
			DOCENTES	-.100	.962
		DOCENTES	CAM	-.143	.913
			USAER	.100	.962

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

En relación con los comentarios expresados, 8 jueces refirieron al menos uno respecto a 8 de los 12 indicadores de la sección. Resaltan los datos de los indicadores 4 “Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje”; 3 “Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia” y 8 “Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración” en donde se observan los que mayores desacuerdos en relación con claridad del mismo y sugiriendo en particular la modificación de alguna palabra o sugerencias sobre especificar en el indicador ocho con quién se colabora o la aclaración sobre a qué se refiere la diferencia en el indicador tres (ver tabla 237).

Tabla 237

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre indicadores de la sección Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADORES	PARTICIPANTES							
	Grupo	1 CAM	2 CAM	6 CAM	8 CAM	11 CAM	17 USAER	23 USAER
1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.						No con todos los maestros (O)		
3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.	No se entiende la pregunta (D)	No se entiende (D)	No es clara (D)				Mayor diferencia de ¿qué? (S)	No todas, no siempre (O)
4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.	No es claro "implica" (D)	No es claro "implica" (D)	No es clara (D)	No se entiende el término "activamente" (D)			Poco claro a padres de familia (D)	
5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.				No es clara (D)				

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 237 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre indicadores de la sección Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADORES	PARTICIPANTES						
	Grupo	1 CAM	2 CAM	6 CAM	11 CAM	17 USAER	24 USAER
8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.			Relación en palabras (O)	No es clara (D)	Esto va depender del profesionalismo del maestro (D)	¿Con quién? (S)	¿Colaboración con quién? (S)
9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	No queda claro (D)						
10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.			Son "para docentes" (O)				
11. Las tareas contribuyen al aprendizaje de todos.				No es clara (D)			¿Cuáles tareas? (S)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.2.2. Indicadores de la sección C.2. Movilizar recursos.

La segunda sección de la Dimensión **Desarrollar Prácticas Inclusivas** se denomina *Movilizar Recursos* y contiene cinco indicadores, la tabla 238 muestra la media, desviación estándar, coeficiente de variación y la correlación Rho de Spearman de todos los indicadores, en ella se observa que no existe diferencias entre las medias y la desviación estándar siendo el coeficiente de variación el más alto de 23.8% en el primer indicador, lo que señala la estabilidad de los datos.

Las correlaciones fueron muy altas en todos los indicadores por lo que se puede decir que existe acuerdo en las opiniones de los jueces.

Tabla 238

Media, Desviación Estándar, Coeficiente de Variación y Correlación Rho de Spearman de los indicadores de la sección Movilizar Recursos

INDICADORES	M	SD	CV	RHO DE SPEARMAN					
				1	2	3	4	5	
1 Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión	3.47	.825	23.8	1					
2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad	3.38	.739	21.9	.747**	1				
3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela	3.50	.663	18.9	.687**	.796**	1			
4. La diversidad del alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje	3.44	.786	22.8	.708**	.761**	.757**	1		
5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos	3.38	.739	21.9	.637**	.593**	.574**	.782**	1	

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
Nota: M (Media); SD (Desviación estándar); CV (coeficiente de variación)

Al considerar los resultados por población en la tabla 239 se puede identificar que todos los valores confirman la estabilidad de los datos y por lo tanto su homogeneidad independientemente de la población que se analice.

Tabla 239

Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación de los indicadores de la sección Movilizar recursos en cada grupo de jueces

INDICADORES	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión	3.36	.929	27.6	3.50	.850	24.3	3.60	.699	19.4
2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad	3.36	.633	18.8	3.40	.966	28.4	3.40	.966	28.4
3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela	3.43	.646	18.8	3.50	.707	20.2	3.60	.699	19.4
4. La diversidad del alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje	3.36	.745	22.2	3.50	.850	24.3	3.50	.850	24.3
5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos	3.57	.514	14.4	3.40	.843	24.8	3.10	.876	28.3

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La prueba Levène para análisis de varianza revela que no existen diferencias significativas, al igual que la ANOVA tabla 240, lo que corrobora que existe acuerdo en las opiniones de los jueces.

Tabla 240

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de la sección Movilizar Recursos

INDICADORES	Sig. Levène	Suma de cuadrados	gl	ANOVA		
				Media cuadrática	F	Sig.
1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión	.643	.356	2	.178	.250	.781
2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad	.090	.015	2	.008	.013	.987
3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela	.957	.171	2	.086	.185	.832
4. La diversidad del alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje	.914	.168	2	.084	.129	.880
5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos	.122	1.301	2	.650	1.205	.313

* La diferencia es significativa al nivel .05.

La tabla 241 muestra los resultados de la prueba Sheffé y nuevamente se confirma que no existen diferencias en las opiniones de los jueces ya que no se observaron diferencias significativas entre ninguna población.

La consistencia interna se evaluó con el Alfa de Cronbach y el análisis general de los indicadores de la sección fue de $\alpha = 0.917$, lo que indica una alta consistencia interna en las opiniones de los jueces respecto a los indicadores evaluados; los valores por población son: CAM $\alpha = 0.914$; USAER $\alpha = 0.974$ y Docentes $\alpha = 0.852$

Tabla 241

Prueba Post Hoc Scheffé de los indicadores de la sección Movilizar Recursos

<i>Indicadores</i>	<i>Prueba</i>	<i>(I) Grupo de juicio</i>	<i>(J) Grupo de juicio</i>	<i>Diferencia de medias (I-J)</i>	<i>Sig.</i>
1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión	Scheffé	CAM	USAER	-.143	.920
			DOCENTES	-.243	.787
		USAER	CAM	.143	.920
			DOCENTES	-.100	.966
		DOCENTES	CAM	.243	.787
			USAER	.100	.966
2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad	Scheffé	CAM	USAER	-.043	.991
			DOCENTES	-.043	.991
		USAER	CAM	.043	.991
			DOCENTES	.000	1.000
		DOCENTES	CAM	.043	.991
			USAER	.000	1.000
3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela	Scheffé	CAM	USAER	-.071	.968
			DOCENTES	-.171	.832
		USAER	CAM	.071	.968
			DOCENTES	-.100	.947
		DOCENTES	CAM	.171	.832
			USAER	.100	.947
4. La diversidad del alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje	Scheffé	CAM	USAER	-.143	.913
			DOCENTES	-.143	.913
		USAER	CAM	.143	.913
			DOCENTES	.000	1.000
		DOCENTES	CAM	.143	.913
			USAER	.000	1.000
5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos	Scheffé	CAM	USAER	.171	.854
			DOCENTES	.471	.314
		USAER	CAM	-.171	.854
			DOCENTES	.300	.663
		DOCENTES	CAM	-.471	.314
			USAER	-.300	.663

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Fueron 11 los comentarios expresados por siete jueces, once desacuerdos, tres sugerencias y dos opiniones. Los desacuerdos fueron en relación con la claridad del indicador 1, 3 y 4 y de que se formulan dos preguntas en el dos y cinco por lo que sería pertinente tomar en cuenta estos comentarios. Las sugerencias fueron aclarar los

términos de diversidad (indicador 4), los tipos de recursos (indicador 5) y especificar que se entiende por justo en el indicador 2 (ver tabla 242).

Tabla 242

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre los indicadores de la sección Movilizar Recursos

INDICADORES							
Participante Grupo	6 CAM	8 CAM	11 CAM	20 USAER	24 USAER	26 DOCEN	27 DOCEN
C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.		No es claro lo referente a recursos (D)				¿Qué se entiende por justo? (S)	
C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.						Son dos preguntas (D)	
C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.	No es clara (D)						
C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	No es clara (D)		En especial se utiliza mucho al monitor alumno (O)	Aclarar sobre la diversidad (S)			
C.2.5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.			Se realizan kermes, rifas, los maestros aportan dinero, dulces (O)		Recursos de qué tipo (S)	Son dos preguntas (D)	No se entiende como lo genera (D)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.3. Preguntas

La tercera y última Dimensión del Índice de Inclusión, **Desarrollar Prácticas Inclusivas** está formada por dos secciones, 17 indicadores y un total de 199 preguntas. La tabla 243 representa cada uno de los apartados y se puede identificar el número de preguntas por indicador, el total por sección y el total por la dimensión.

Tabla 243

Estructura de la Dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas

DIMENSION	SECCIÓN	INDICADOR	NÚMERO DE PREGUNTAS
C: DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS	C.1. Orquestrar el proceso de aprendizaje	C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.	12
		C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.	13
		C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.	12
		C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.	18
		C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.	14
		C.1.6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.	13
		C.1.7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.	12
		C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.	10
		C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	10
		C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	9
		C.1.11. Las tareas contribuyen al aprendizaje de todos.	14
		C.1.12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.	14
	<u>Total C.1.</u>	151	
	C.2. Movilizar recursos	C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.	7
		C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.	7
		C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.	10
		C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	9
C.2.5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.		15	
<u>Total C.2.</u>	48		
TOTAL DIMENSIÓN			199

6.5.3.1. Preguntas del indicador C.1.1.

El primer indicador de la sección *Orquestar el proceso de aprendizaje* es “*La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado*” y contiene 12 preguntas que hacen referencia a él, a continuación se presenta el análisis estadístico correspondiente a dichas preguntas.

Los datos muestran una homogeneidad en relación con la media, la desviación estándar y el coeficiente de variación, como se puede ver en la tabla 244 los valores no sobrepasan el 27.1% en el coeficiente de variación y todas las medias se encuentran superiores a 3, es decir las opiniones de los jueces fueron entre estar de acuerdo (3) y completamente de acuerdo (4). El análisis de correlación muestra que en la mayoría de ellas existen correlaciones significativamente altas.

Tabla 244

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad

PREG	M	SD	CV	RHO DE SPEARMAN													
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1	3.33	.736	22.1	1													
2	3.41	.701	20.6	.863**	1												
3	3.44	.660	19.2	.849**	.989**	1											
4	3.44	.660	19.2	.762**	.900**	.908**	1										
5	3.41	.657	19.3	.884**	.944**	.956**	.864**	1									
6	3.32	.638	19.2	.750**	.829**	.840**	.840**	.876**	1								
7	3.32	.768	23.1	.652**	.713**	.721**	.852**	.756**	.843**	1							
8	3.12	.844	27.1	.438*	.410*	.415*	.545**	.434*	.479**	.658**	1						
9	3.35	.691	20.6	.744**	.810**	.820**	.820**	.858**	.814**	.859**	.656**	1					
10	3.38	.697	20.6	.744**	.764**	.770**	.770**	.812**	.776**	.821**	.636**	.960**	1				
11	3.35	.734	21.9	.738**	.762**	.770**	.720**	.808**	.769**	.768**	.584**	.947**	.987**	1			
12	3.29	.799	24.3	.765**	.835**	.847**	.700**	.882**	.750**	.596**	.466**	.870**	.835**	.858**	1		

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

En un análisis por población (ver tabla 245) se puede comprobar la homogeneidad de los datos aunque se alcanza a identificar un dato en el grupo de jueces de docentes que indica variabilidad en la pregunta 8 ¿Se evitan las actividades de copia mecánica? en donde se observa un coeficiente de variación de 43% y una media de 2.70.

Tabla 245

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Está mejorando el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las programaciones y las clases que se están impartiendo?	3.15	.555	17.6	3.30	.949	28.8	3.60	.699	19.4
2. ¿Se elaboran las programaciones y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?	3.21	.579	18.0	3.50	.850	24.3	3.60	.699	19.4
3. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos?	3.29	.469	14.3	3.50	.850	24.3	3.60	.699	19.4
4. ¿Se tienen en cuenta los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?	3.29	.469	14.3	3.60	.843	23.4	3.50	.707	20.2
5. ¿Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos?	3.21	.426	13.3	3.50	.850	24.3	3.60	.699	19.4
6. ¿Son claros para el alumnado los objetivos de aprendizaje que se persiguen con las actividades?	3.14	.363	11.6	3.50	.850	24.3	3.40	.699	20.6
7. ¿Se motiva al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a lo que se les propone? *	3.07	.475	15.5	3.60	.843	23.4	3.40	.966	28.4
8. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?	3.14	.363	11.6	3.50	.850	24.3	2.70	1.160	43.0
9. ¿Algunas veces comienzan las clases partiendo de una experiencia compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras?	3.21	.426	13.3	3.50	.850	24.3	3.40	.843	24.8
10. ¿El aprendizaje en el aula se realiza a través de actividades de trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la programación?	3.29	.469	14.3	3.50	.850	24.3	3.40	.843	24.8
11. ¿Se utiliza una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el	3.29	.469	14.3	3.40	.966	28.4	3.40	.843	24.8
12. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, utilizando su primera lengua, a través de dibujos, de fotografías o de una grabación?	3.21	.426	13.3	3.30	1.160	35.2	3.40	.843	24.8

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La tabla 246 muestra los resultados obtenidos en la prueba Levène y la ANOVA, en la primera se identificaron que en nueve preguntas hubo diferencias significativas en las varianzas, señalando una posible diferencia entre las opiniones de los jueces. La ANOVA por su parte mostró que en ningún caso hubo datos estadísticamente significativos.

Tabla 246

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad

Preguntas	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Está mejorando el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las programaciones y las clases que se están impartiendo?	.023*	1.141	2	.571	1.057	.360
2. ¿Se elaboran las programaciones y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?	.288	.978	2	.489	.994	.382
3. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos?	.117	.625	2	.313	.704	.502
4. ¿Se tienen en cuenta los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?	.224	.625	2	.313	.704	.502
5. ¿Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos?	.045*	.978	2	.489	1.144	.332
6. ¿Son claros para el alumnado los objetivos de aprendizaje que se persiguen con las actividades?	.004*	.827	2	.413	1.016	.374
7. ¿Se motiva al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a lo que se les propone?	.008*	1.713	2	.856	1.497	.239
8. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?	.000*	3.215	2	1.608	2.453	.103
9. ¿Algunas veces comienzan las clases partiendo de una experiencia compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras?	.013*	.508	2	.254	.516	.602
10. ¿El aprendizaje en el aula se realiza a través de actividades de trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la programación?	.043*	.272	2	.136	.268	.767
11. ¿Se utiliza una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el	.006*	.108	2	.054	.094	.910
12. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, utilizando su primera lengua, a través de dibujos, de fotografías o de una grabación?	.001*	.202	2	.101	.150	.861

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Con el propósito de identificar si existían diferencias entre los grupos se aplicó la prueba Tamhane y Scheffé (ver tabla 247) y en ellas se corrobora que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ningún grupo y en ninguna de las 12 preguntas que conforman el indicador C.1.1. “La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado”

El Alfa de Cronbach obtenido en todas las preguntas del indicador fue de 0.972, coeficiente que confirma la consistencia interna de las opiniones de los jueces. El análisis de consistencia por población fue el siguiente CAM $\alpha = 0.976$; USAER $\alpha = 0.987$ y Docentes $\alpha = 0.951$

Tabla 247

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad

PREGUNTAS		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Está mejorando el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las programaciones y las clases que se están impartiendo?	Tamhane	CAM	USAER	-.146	.965
			DOCENTE	-.446	.310
		USAER	CAM	.146	.965
			DOCENTE	-.300	.817
		DOCENTE	CAM	.446	.310
			USAER	.300	.817
2. ¿Se elaboran las programaciones y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?	Scheffé	CAM	USAER	-.286	.621
			DOCENTE	-.386	.424
		USAER	CAM	.286	.621
			DOCENTE	-.100	.951
		DOCENTE	CAM	.386	.424
			USAER	.100	.951
3. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos?	Scheffé	CAM	USAER	-.214	.742
			DOCENTE	-.314	.529
		USAER	CAM	.214	.742
			DOCENTE	-.100	.945
		DOCENTE	CAM	.314	.529
			USAER	.100	.945
4. ¿Se tienen en cuenta los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?	Scheffé	CAM	USAER	-.314	.529
			DOCENTE	-.214	.742
		USAER	CAM	.314	.529
			DOCENTE	.100	.945
		DOCENTE	CAM	.214	.742
			USAER	-.100	.945
5. ¿Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos?	Tamhane	CAM	USAER	-.286	.721
			DOCENTE	-.386	.372
		USAER	CAM	.286	.721
			DOCENTE	-.100	.989
		DOCENTE	CAM	.386	.372
			USAER	.100	.989
6. ¿Son claros para el alumnado los objetivos de aprendizaje que se persiguen con las actividades?	Tamhane	CAM	USAER	-.357	.555
			DOCENTE	-.257	.667
		USAER	CAM	.357	.555
			DOCENTE	.100	.989
		DOCENTE	CAM	.257	.667
			USAER	-.100	.989

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 247(Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad

PREGUNTAS		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
7. ¿Se motiva al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a lo que se les propone?	Tamhane	CAM	USAER	-.529	.263
			DOCENTE	-.329	.712
		USAER	CAM	.529	.263
			DOCENTE	.200	.948
8. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?	Tamhane	CAM	USAER	-.357	.555
			DOCENTE	.443	.610
		USAER	CAM	.357	.555
			DOCENTE	.800	.264
9. ¿Algunas veces comienzan las clases partiendo de una experiencia compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras?	Tamhane	CAM	USAER	-.286	.721
			DOCENTE	-.186	.899
		USAER	CAM	.286	.721
			DOCENTE	.100	.991
10. ¿El aprendizaje en el aula se realiza a través de actividades de trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la programación?	Tamhane	CAM	USAER	-.214	.862
			DOCENTE	-.114	.974
		USAER	CAM	.214	.862
			DOCENTE	.100	.991
11. ¿Se utiliza una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el	Tamhane	CAM	USAER	-.114	.981
			DOCENTE	-.114	.974
		USAER	CAM	.114	.981
			DOCENTE	.000	1.000
12. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, utilizando su primera lengua, a través de dibujos, de fotografías o de una grabación?	Tamhane	CAM	USAER	-.086	.995
			DOCENTE	-.186	.899
		USAER	CAM	.086	.995
			DOCENTE	-.100	.995
		DOCENTE	CAM	.186	.899
			USAER	.100	.995

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Los comentarios son presentados en la tabla 248, en ella se puede apreciar que sólo cinco jueces expresaron algún comentario y fueron en siete de las 12 preguntas. Hubo cuatro desacuerdos en las preguntas 7, 8, 9 y 10 en relación con la claridad, la inespecificidad, la no pertinencia en relación con el indicador y la cantidad de preguntas incluidas en una (10). Las sugerencias fueron el sustituir un término por otro en las preguntas 1 y 2. Las opiniones fueron cinco mencionando el papel del profesor, lo realizado en particular en Educación Especial, las acciones que se llevan a cabo y una opinión personal sobre la pregunta 8.

Tabla 248

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad

Participante Grupo	2 CAM	11 CAM	34 DOCEN
1. ¿Está mejorando el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las programaciones y las clases que se están impartiendo?	Cambiar programaciones por "planeaciones" (S)	Depende de la responsabilidad de cada profesor (O)	
2. ¿Se elaboran las programaciones y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?	Cambiar programaciones por "planeaciones" (S)		
5. ¿Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos?		Esto depende de la preparación o actualización del maestro (O)	
7. ¿Se motiva al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a lo que se les propone?			No es clara (D)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 248(Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad

Participante Grupo	11 CAM	26 DOCEN	29 DOCEN	34 DOCEN
8. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?		No creo que necesariamente sea una estrategia inútil (O)	No va con el indicador (D)	
9. ¿Algunas veces comienzan las clases partiendo de una experiencia compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras?				Inespecífico (D)
10. ¿El aprendizaje en el aula se realiza a través de actividades de trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la programación?				Muchas preguntas en una (D)
11. ¿Se utiliza una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información?	No todas en EE ya que no todos los salones tienen multimedia (O)			Se varían las actividades de enseñanza (O)

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.3.2. Preguntas indicador C.1.2.

El segundo indicador de la sección *Orquestar el proceso de aprendizaje* es “*Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes*” y se compone de 13 preguntas. El análisis estadístico muestra que no hay diferencias en las opiniones de los jueces, como se observa en la tabla 249 las medias se encuentran alrededor del 3 y el coeficiente de variación mayor fue en la pregunta 9 ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte o música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a su cultura o creencias religiosas? **con un 28.2%** indicando que no hay variabilidad en los datos.

Tabla 249

Media, desviación estándar, coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes

PREGUNTAS	M	SD	CV
1. ¿Se presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al lenguaje escrito?	3.45	.666	19.3
2. ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos utilizan fuera del centro educativo?	3.21	.770	24.0
3. ¿Durante las clases se explica y se practica el vocabulario técnico que corresponde a cada programación?	3.29	.676	20.5
4. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos, las culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas?	3.32	.684	20.6
5. ¿Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los niños y todas las niñas, al incluir en ellas actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros?	3.33	.692	20.8
6. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes que están aprendiendo castellano como una segunda lengua hablen y escriban en su lengua materna?	3.12	.769	24.6
7. ¿Se motivan a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua a que desarrollen habilidades para traducir de la lengua materna al castellano?	3.15	.784	24.9
8. ¿Pueden los estudiantes participan en todas las áreas curriculares, por ejemplo, en ciencias y en educación física, con la ropa apropiada según sus culturas o creencias religiosas?	3.09	.830	26.9
9. ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte o música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a su cultura o creencias religiosas?	3.06	.864	28.2
10. ¿Reconoce el personal el esfuerzo físico que realizan algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?	3.39	.704	20.8
11. ¿Reconoce el personal el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes, por ejemplo, porque tienen que leer los labios o utilizar ayudas visuales?	3.36	.822	24.5
12. ¿Reconoce el profesorado el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en trabajos prácticos o en manualidades?	3.36	.822	24.5
13. ¿Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando al	3.30	.770	23.3

Nota: M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

La tabla 250 representa las correlaciones entre preguntas y como se puede identificar en todos los casos fueron estadísticamente significativas alcanzando correlaciones muy altas en la mayoría.

Tabla 250

Correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes

RHO DE SPEARMAN													
PRE G	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	1												1 3
2	.675 **	1											
3	.620 **	.717 **	1										
4	.597 **	.763 **	.890 **	1									
5	.560 **	.796 **	.925 **	.935 **	1								
6	.461 **	.779 **	.737 **	.791 **	.840 **	1							
7	.377 *	.706 **	.657 **	.710 **	.757 **	.924 **	1						
8	.422 *	.791 **	.799 **	.848 **	.863 **	.824 **	.758 **	1					
9	.300	.732 **	.624 **	.635 **	.689 **	.761 **	.715 **	.713 **	1				
10	.573 **	.766 **	.642 **	.769 **	.735 **	.719 **	.657 **	.686 **	.631 **	1			
11	.554 **	.834 **	.685 **	.804 **	.812 **	.734 **	.674 **	.769 **	.653 **	.939 **	1		
12	.600 **	.861 **	.714 **	.804 **	.838 **	.764 **	.702 **	.769 **	.682 **	.916 **	.980 **	1	
13	.556 **	.862 **	.825 **	.862 **	.894 **	.816 **	.756 **	.835 **	.832 **	.834 **	.894 **	.918 **	1

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El análisis por grupo de jueces (ver tabla 251) permite identificar que no existe variabilidad en las opiniones de los jueces, las medias giran alrededor de 3, únicamente en la pregunta 8 y 9 el grupo de CAM se encuentra una media ligeramente inferior a 3. El coeficiente de variación tampoco sobrepasa el 28.7% considerando todas las preguntas y grupo de jueces, por lo que se puede decir que no existen diferencias en las opiniones de los jueces y que están de acuerdo con las preguntas del indicador.

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 251

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Se presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al lenguaje escrito?	3.31	.630	19.0	3.60	.699	19.4	3.50	.707	20.2
2. ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos utilizan fuera del centro educativo?	3.21	.579	18.0	3.40	.966	28.4	3.20	.919	28.7
3. ¿Durante las clases se explica y se practica el vocabulario técnico que corresponde a cada programación?	3.07	.475	15.5	3.40	.843	24.8	3.50	.707	20.2
4. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos, las culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas?	3.00	.555	18.5	3.60	.699	19.4	3.50	.707	20.2
5. ¿Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los niños y todas las niñas, al incluir en ellas actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros?	3.15	.376	11.9	3.40	.966	28.4	3.50	.707	20.2
6. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes que están aprendiendo castellano* como una segunda lengua hablen y escriban en su lengua materna?	3.07	.475	15.5	3.00	1.054	35.1	3.30	.823	24.9
7. ¿Se motivan a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua a que desarrollen habilidades para traducir de la lengua materna al castellano?	3.00	.555	18.5	3.10	.994	32.1	3.40	.843	24.8
8. ¿Pueden los estudiantes participan en todas las áreas curriculares, por ejemplo, en ciencias y en educación física, con la ropa apropiada según sus culturas o creencias religiosas?	2.93	.616	21.0	3.20	1.135	35.5	3.20	.789	24.7
9. ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte o música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a su cultura o creencias religiosas?	2.86	.663	23.2	3.00	1.118	37.3	3.40	.843	24.8
10. ¿Reconoce el personal el esfuerzo físico que realizan algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?	3.29	.611	18.6	3.50	.707	20.2	3.44	.882	25.6
11. ¿Reconoce el personal el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes, por ejemplo, porque tienen que leer los labios o utilizar ayudas visuales?	3.29	.611	18.6	3.40	1.075	31.6	3.44	.882	25.6
12. ¿Reconoce el profesorado el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en trabajos prácticos o en manualidades?	3.29	.611	18.6	3.30	1.160	35.2	3.56	.726	20.4
13. ¿Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando al	3.14	.535	17.0	3.40	.966	28.4	3.44	.882	25.6

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El análisis de las varianzas se muestra en la tabla 252, la prueba Levène fue significativa en siete de las preguntas revelando algunas diferencias, sin embargo la ANOVA no arroja ningún valor estadísticamente significativo.

Las pruebas Post hoc de Scheffé y Tamhane (ver tabla 253) tampoco señalan alguna diferencia entre los grupos de jueces confirmando que no existen diferencias en las opiniones de los jueces en ninguna de las 13 preguntas del indicador.

Tabla 252

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de de las preguntas del indicador C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes

Preguntas	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Se presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al lenguaje escrito?	.888	.513	2	.256	.562	.576
2. ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos utilizan fuera del centro educativo?	.001*	.630	2	.315	.516	.602
3. ¿Durante las clases se explica y se practica el vocabulario técnico que corresponde a cada programación?	.012*	1.230	2	.615	1.379	.267
4. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos, las culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas?	.125	2.541	2	1.271	3.053	.062
5. ¿Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los niños y todas las niñas, al incluir en ellas actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros?	.001*	.741	2	.371	.762	.476
6. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes que están aprendiendo castellano* como una segunda lengua hablen y escriban en su lengua materna?	.018*	.501	2	.250	.408	.669
7. ¿Se motivan a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua a que desarrollen habilidades para traducir de la lengua materna al castellano?	.060	.965	2	.482	.775	.470
8. ¿Pueden los estudiantes participan en todas las áreas curriculares, por ejemplo, en ciencias y en educación física, con la ropa apropiada según sus culturas o creencias religiosas?	.022*	.607	2	.303	.425	.658
9. ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte o música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a su cultura o creencias religiosas?	.138	1.765	2	.882	1.197	.316
10. ¿Reconoce el personal el esfuerzo físico que realizan algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?	.291	.299	2	.150	.288	.752
11. ¿Reconoce el personal el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes, por ejemplo, porque tienen que leer los labios o utilizar ayudas visuales?	.187	.157	2	.078	.110	.897
12. ¿Reconoce el profesorado el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en trabajos prácticos o en manualidades?	.023*	.457	2	.228	.324	.726
13. ¿Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando al	.013*	.633	2	.317	.518	.601

Tabla 253

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes

PREGUNTAS		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Se presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al lenguaje escrito?	Scheffé	CAM	USAER	-.292	.594
			DOCENTE	-.192	.796
		USAER	CAM	.292	.594
			DOCENTE	.100	.947
			DOCENTE	.192	.796
2. ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos utilizan fuera del centro educativo?	Tamhane	CAM	USAER	-.329	.712
			DOCENTE	-.129	.971
		USAER	CAM	.329	.712
			DOCENTE	.200	.954
			DOCENTE	.129	.971
3. ¿Durante las clases se explica y se practica el vocabulario técnico que corresponde a cada programación?	Tamhane	CAM	USAER	-.329	.636
			DOCENTE	-.429	.311
		USAER	CAM	.329	.636
			DOCENTE	-.100	.989
			DOCENTE	.429	.311
4. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos, las culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas?	Scheffé	CAM	USAER	-.600	.097
			DOCENTE	-.500	.190
		USAER	CAM	.600	.097
			DOCENTE	.100	.942
			DOCENTE	.500	.190
5. ¿Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los niños y todas las niñas, al incluir en ellas actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros?	Tamhane	CAM	USAER	-.246	.844
			DOCENTE	-.346	.457
		USAER	CAM	.246	.844
			DOCENTE	-.100	.991
			DOCENTE	.346	.457
6. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes que están aprendiendo castellano como una segunda lengua hablen y escriban en su lengua materna?	Tamhane	CAM	USAER	.071	.996
			DOCENTE	-.229	.828
		USAER	CAM	-.071	.996
			DOCENTE	-.300	.866
			DOCENTE	.229	.828
7. ¿Se motivan a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua a que desarrollen habilidades para traducir de la lengua materna al castellano?	Scheffé	CAM	USAER	-.100	.954
			DOCENTE	-.400	.481
		USAER	CAM	.100	.954
			DOCENTE	-.300	.700
			DOCENTE	.400	.481
			USAER	.300	.700

Tabla 253(Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes

PREGUNTAS		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
8. ¿Pueden los estudiantes participan en todas las áreas curriculares, por ejemplo, en ciencias y en educación física, con la ropa apropiada según sus culturas o creencias religiosas?	Tamhane	CAM	USAER	-.271	.878
			DOCENTE	-.271	.758
		USAER	CAM	.271	.878
			DOCENTE	.000	1.000
			DOCENTE	.271	.758
9. ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte o música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a su cultura o creencias religiosas?	Scheffé	CAM	USAER	-.143	.927
			DOCENTE	-.543	.325
		USAER	CAM	.143	.927
			DOCENTE	-.400	.603
			DOCENTE	.543	.325
10. ¿Reconoce el personal el esfuerzo físico que realizan algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?	Scheffé	CAM	USAER	-.214	.774
			DOCENTE	-.159	.876
		USAER	CAM	.214	.774
			DOCENTE	.056	.986
			DOCENTE	.159	.876
11. ¿Reconoce el personal el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes, por ejemplo, porque tienen que leer los labios o utilizar ayudas visuales?	Scheffé	CAM	USAER	-.114	.948
			DOCENTE	-.159	.908
		USAER	CAM	.114	.948
			DOCENTE	-.044	.993
			DOCENTE	.159	.908
12. ¿Reconoce el profesorado el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en trabajos prácticos o en manualidades?	Tamhane	CAM	USAER	-.014	1.000
			DOCENTE	-.270	.750
		USAER	CAM	.014	1.000
			DOCENTE	-.256	.920
			DOCENTE	.270	.750
13. ¿Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando al	Tamhane	CAM	USAER	-.257	.842
			DOCENTE	-.302	.755
		USAER	CAM	.257	.842
			DOCENTE	-.044	.999
			DOCENTE	.302	.755
			USAER	.044	.999

Para identificar la consistencia interna de los datos se aplicó el Alfa de Cronbach y el análisis general reporta un $\alpha = 0.972$ indicando la consistencia, por grupo los datos son los siguientes: CAM $\alpha = 0.880$; USAER $\alpha = 0.980$ y Docentes $\alpha = 0.986$

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Únicamente nueve comentarios se refirieron por seis jueces en siete de las 13 preguntas del indicador (ver tabla 254). La mayoría fueron sugerencias (6) en relación a que se aclararan algunos términos y se modificara una palabra; los desacuerdos fueron en la redacción y claridad de algunas preguntas (8 y 13) y se emitió una opinión mencionando que no se había presentado un caso así en su institución.

Tabla 254

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes

Preguntas	Grupo	PARTICIPANTES					
		11 CAM	15 USAER	23 USAER	26 DOCEN	31 DOCEN	34 DOCEN
2. ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos utilizan fuera del centro educativo?							¿A qué lenguaje se refiere? (S)
3. ¿Durante las clases se explica y se practica el vocabulario técnico que corresponde a cada programación?							¿Cada clase? (S)
4. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos, las culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas?					Cambiar todos por "mayoría" (S)		
6. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes que están aprendiendo castellano como una segunda lengua hablen y escriban en su lengua materna?			En la escuela no se han presentado casos (O)		Cambiar castellano por "español" (S)		
8. ¿Pueden los estudiantes participar en todas las áreas curriculares, por ejemplo, en ciencias y en educación física, con la ropa apropiada según sus culturas o creencias religiosas?						Redacción (D)	
9. ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte o música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a su cultura o creencias religiosas?				Arte no, educación artística (S)			¿Reservas? (S)
13. ¿Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes en educación física?							No se entiende (D)

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.3.3. Preguntas indicador C.1.3

El indicador C.1.3. “Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia” está constituido por 12 preguntas, el primer análisis estadístico no revela diferencias entre las opiniones de los jueces, el coeficiente de variación de todas las preguntas fluctúa entre 19.2% y 29.8% con lo cual se puede decir que los datos son homogéneos (ver tabla 255), las correlaciones también mostraron ser significativas y muy altas en la mayoría de ellas.

Tabla 255

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia

PRE G	RHO DE SPEARMAN														
	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	3.4 1	.70 1	20. 6	1											
2	3.4 1	.65 7	19. 3	.870**	1										
3	3.4 4	.66 0	19. 2	.989*	.879*	1									
4	3.4 1	.70 1	20. 6	.915*	.782*	.900*	1								
5	3.2 6	.79 0	24. 2	.703*	.818*	.685*	.703*	1							
6	3.1 8	.72 7	22. 9	.819*	.790*	.804*	.758*	.804*	1						
7	3.3 2	.63 8	19. 2	.798*	.844*	.810*	.798*	.837*	.867*	1					
8	3.2 4	.74 1	22. 9	.764*	.862*	.779*	.764*	.843*	.884*	.954*	1				
9	3.1 5	.82 1	26. 1	.714*	.837*	.730*	.585*	.738*	.789*	.822*	.884*	1			
10	3.3 5	.73 4	21. 9	.667*	.759*	.671*	.748*	.673*	.610*	.688*	.742*	.594*	1		
11	3.0 3	.83 4	27. 5	.492*	.616*	.506*	.492*	.602*	.606*	.660*	.729*	.617*	.649*	1	
12	3.0 3	.90 4	29. 8	.532*	.623*	.516*	.532*	.590*	.617*	.672*	.699*	.590*	.688*	.895*	1

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

El análisis por grupo de jueces corrobora la estabilidad de los datos, se observan algunas diferencias en el coeficiente de variación en las preguntas cinco, once y doce por parte de los profesionales del USAER; en la pregunta 12 ¿Se cuestionan los estereotipos en los materiales curriculares y en los debates en el aula?, también se observa en el grupo de Docentes un coeficiente de variación levemente alto, 38% lo que indica una posible diferencia entre las opiniones de los jueces (ver tabla 256).

Tabla 256

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia

PREGUNTAS	Grupo	CAM			USAER			DOCENTES		
		M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a la propia?		3.14	.535	17.0	3.60	.843	23.4	3.60	.699	19.4
2. ¿Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género?		3.21	.426	13.3	3.50	.850	24.3	3.60	.699	19.4
3. ¿Evita el personal el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofobia, o las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios, actuando así como modelos positivos para sus alumnos?		3.14	.535	17.0	3.70	.675	18.2	3.60	.699	19.4
4. ¿Demuestra el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases?		3.21	.579	18.0	3.60	.843	23.4	3.50	.707	20.2
5. ¿Se consideran las diferentes lenguas de origen del alumnado como una riqueza cultural?		3.21	.426	13.3	3.20	1.135	35.5	3.40	.843	24.8
6. ¿Se debate sobre el clasismo, el sexismo, el racismo, la discriminación por discapacidad, la homofobia o los prejuicios religiosos?		2.86	.535	18.7	3.44	.882	25.6	3.40	.699	20.6
7. ¿Se procura desarrollar desde el currículo el entendimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión?		3.14	.363	11.6	3.60	.699	19.4	3.30	.823	24.9
8. ¿Se enseña a los estudiantes las influencias multiculturales en la propia lengua y el currículo?		3.00	.555	18.5	3.50	.850	24.3	3.30	.823	24.9
9. ¿Tienen todos los estudiantes oportunidades de comunicarse con niños, niñas y jóvenes de otras partes del mundo?		2.93	.616	21.0	3.30	1.059	32.1	3.30	.823	24.9
10. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos....)?		3.21	.579	18.0	3.50	.850	24.3	3.40	.843	24.8
11. ¿Proporciona el currículo una comprensión histórica sobre la opresión de ciertos grupos?		2.93	.616	21.0	3.10	1.101	35.5	3.10	.876	28.3
12. ¿Se cuestionan los estereotipos en los materiales curriculares y en los debates en el aula?		3.07	.475	15.5	3.10	1.197	38.6	2.90	1.101	38.0

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Para comprobar si existían diferencias entre las medias se realizó la prueba ANOVA en la cual no se encontraron ninguna diferencia estadísticamente significativa para las 12 preguntas del indicador (ver tabla 257). Sin embargo con la prueba Levène se identificaron diferencias significativas en las varianzas de las preguntas dos, cinco, siete, ocho, once y doce, señalando algunas posibles diferencias en las opiniones de los jueces.

Tabla 257

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de de las preguntas del indicador C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia

Preguntas	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a la propia?	.268	1.721	2	.861	1.838	.176
2. ¿Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género?	.045	.978	2	.489	1.144	.332
3. ¿Evita el personal el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofobia, o las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios, actuando así como modelos positivos para sus alumnos?	.499	2.168	2	1.084	2.751	.079
4. ¿Demuestra el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases?	.452	.978	2	.489	.994	.382
5. ¿Se consideran las diferentes lenguas de origen del alumnado como una riqueza cultural?	.001	.261	2	.130	.198	.821
6. ¿Se debate sobre el clasismo, el sexismo, el racismo, la discriminación por discapacidad, la homofobia o los prejuicios religiosos?	.058	2.573	2	1.286	2.692	.084
7. ¿Se procura desarrollar desde el currículo el entendimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión?	.006	1.227	2	.613	1.557	.227
8. ¿Se enseña a los estudiantes las influencias multiculturales en la propia lengua y el currículo?	.032	1.518	2	.759	1.417	.258
9. ¿Tienen todos los estudiantes oportunidades de comunicarse con niños, niñas y jóvenes de otras partes del mundo?	.079	1.136	2	.568	.833	.444
10. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos....)?	.152	.508	2	.254	.456	.638
11. ¿Proporciona el currículo una comprensión histórica sobre la opresión de ciertos grupos?	.048	.242	2	.121	.165	.849
12. ¿Se cuestionan los estereotipos en los materiales curriculares y en los debates en el aula?	.000	.242	2	.121	.140	.870

Para poder tener un análisis más fino e identificar las posibles diferencias se presenta en la tabla 258 las pruebas Scheffé y Tamhane en donde se puede apreciar que en ninguna pregunta hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Para medir la consistencia interna de los datos se obtuvo el Alfa de Cronbach en donde el puntaje para todas las preguntas y grupo de jueces fue de $\alpha = 0.963$ indicando una alta consistencia, por grupo los datos son los siguientes: CAM $\alpha = 0.961$; USAER $\alpha = 0.968$ y Docentes $\alpha = 0.959$.

Tabla 258

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia

PREGUNTAS		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a la propia?	Scheffé	CAM	USAER	-.457	.286
			DOCENTE	-.457	.286
		USAER	CAM	.457	.286
			DOCENTE	.000	1.000
	DOCENTE	CAM	USAER	.457	.286
			USAER	.000	1.000
		USAER	CAM	-.286	.721
			DOCENTE	-.386	.372
2. ¿Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género?	Tamhane	CAM	USAER	-.286	.721
			DOCENTE	-.386	.372
		USAER	CAM	.286	.721
			DOCENTE	-.100	.989
	DOCENTE	CAM	USAER	.386	.372
			USAER	.100	.989
		USAER	CAM	-.557	.117
			DOCENTE	-.457	.229
3. ¿Evita el personal el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofobia, o las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios, actuando así como modelos positivos para sus alumnos?	Scheffé	CAM	USAER	.557	.117
			DOCENTE	.100	.939
		USAER	CAM	.457	.229
			USAER	-.100	.939
	DOCENTE	CAM	USAER	-.386	.424
			DOCENTE	-.286	.621
		USAER	CAM	.386	.424
			DOCENTE	.100	.951
4. ¿Demuestra el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases?	Scheffé	CAM	USAER	-.100	.951
			USAER	-.286	.621
		USAER	CAM	.386	.424
			DOCENTE	.100	.951
	DOCENTE	CAM	USAER	.286	.621
			USAER	-.100	.951
		USAER	CAM	.014	1.000
			DOCENTE	-.186	.899
5. ¿Se consideran las diferentes lenguas de origen del alumnado como una riqueza cultural?	Tamhane	CAM	CAM	-.014	1.000
			DOCENTE	-.186	.899
		USAER	CAM	-.014	1.000
			DOCENTE	-.200	.961
	DOCENTE	CAM	USAER	.186	.899
			USAER	.200	.961
		USAER	CAM	-.587	.156
			DOCENTE	-.543	.183
Scheffé	CAM	CAM	.587	.156	
		DOCENTE	.044	.990	
	USAER	CAM	.543	.183	
		DOCENTE	-.044	.990	

Tabla 258(Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia

PREGUNTAS		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
7. ¿Se procura desarrollar desde el currículo el entendimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión?	Tamhane	CAM	USAER	-.457	.226
			DOCENTE	-.157	.927
		USAER	CAM	.457	.226
			DOCENTE	.300	.775
		DOCENTE	CAM	.157	.927
			USAER	-.300	.775
8. ¿Se enseña a los estudiantes las influencias multiculturales en la propia lengua y el currículo?	Tamhane	CAM	USAER	-.500	.330
			DOCENTE	-.300	.703
		USAER	CAM	.500	.330
			DOCENTE	.200	.936
		DOCENTE	CAM	.300	.703
			USAER	-.200	.936
9. ¿Tienen todos los estudiantes oportunidades de comunicarse con niños, niñas y jóvenes de otras partes del mundo?	Scheffé	CAM	USAER	-.371	.560
			DOCENTE	-.371	.560
		USAER	CAM	.371	.560
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.371	.560
			USAER	.000	1.000
10. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos....)?	Scheffé	CAM	USAER	-.286	.656
			DOCENTE	-.186	.836
		USAER	CAM	.286	.656
			DOCENTE	.100	.956
		DOCENTE	CAM	.186	.836
			USAER	-.100	.956
11. ¿Proporciona el currículo una comprensión histórica sobre la opresión de ciertos grupos?	Tamhane	CAM	USAER	-.171	.962
			DOCENTE	-.171	.937
		USAER	CAM	.171	.962
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.171	.937
			USAER	.000	1.000
12. ¿Se cuestionan los estereotipos en los materiales curriculares y en los debates en el aula?	Tamhane	CAM	USAER	-.029	1.000
			DOCENTE	.171	.958
		USAER	CAM	.029	1.000
			DOCENTE	.200	.974
		DOCENTE	CAM	-.171	.958
			USAER	-.200	.974

La tabla 259 muestra los 14 comentarios formulados a 9 de las 12 preguntas del indicador, siete jueces expresaron por lo menos un comentario al respecto, en general hubo nueve desacuerdos distribuidos en las preguntas 3, 6, 8, 10, 11 y 12 en relación a la inespecificidad, redundancia, falta de claridad y la consideración de que no corresponde con el indicador. Las sugerencias se hicieron para aclarar alguna parte de las preguntas 3, 5 y 9. Cabe resaltar que la pregunta con mayores comentarios fue la 3.

Tabla 259

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia

Preguntas	Grupo	PARTICIPANTES			
		11 CAM	28 DOCEN	31 DOCEN	34 DOCEN
3. ¿Evita el personal el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofobia, o las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios, actuando así como modelos positivos para sus alumnos?		No todos los maestros (O)	Son dos preguntas (D)	¿Cuáles de todas? (S)	La última parte es redundante (D)
5. ¿Se consideran las diferentes lenguas de origen del alumnado como una riqueza cultural?					¿Por quién? (S)
6. ¿Se debate sobre el clasismo, el sexismo, el racismo, la discriminación por discapacidad, la homofobia o los prejuicios religiosos?					¿Los maestros, los alumnos, de qué nivel?
7. ¿Se procura desarrollar desde el currículo el entendimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión?					Inespecífico (D)

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 259 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia

Preguntas	Grupo	PARTICIPANTES			
		23 USAER	26 DOCEN	29 DOCEN	34 DOCEN
8. ¿Se enseña a los estudiantes las influencias multiculturales en la propia lengua y el currículo?					Dos preguntas (D)
9. ¿Tienen todos los estudiantes oportunidades de comunicarse con niños, niñas y jóvenes de otras partes del mundo?			Agregar "regiones" (S)		¿Internet? ¿Niños viajeros? (S)
10. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos....)?				No va con el indicador (D)	
11. ¿Proporciona el currículo una comprensión histórica sobre la opresión de ciertos grupos?		No entiendo el sentido (D)		Sin relación al indicador (D)	
12. ¿Se cuestionan los estereotipos en los materiales curriculares y en los debates en el aula?		Confusa (D)		Ninguna relación con el indicador (D)	

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.3.4. Preguntas indicador C.1.4

Las preguntas que forman el indicador C.1.4. “*Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje*” son 18, de éstas los primeros análisis estadísticos revelan que existe estabilidad en los datos en virtud de que el coeficiente de variación no es superior en ningún caso a 26.9% y las medias se encuentran alrededor de 3, es decir que no existen diferencias en las opiniones de los jueces y están de acuerdo con las preguntas (ver tabla 260). Debido a la cantidad de preguntas, los resultados se presentarán en tablas divididas con la intención de que sean más prácticas de visualizar.

Tabla 260

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje

PREG	M	SD	CV	PREG	M	SD	CV
1	3.41	.657	19.3	10	3.44	.660	19.2
2	3.44	.705	20.5	11	3.32	.727	21.9
3	3.26	.710	21.8	12	3.29	.799	24.3
4	3.32	.684	20.6	13	3.15	.784	24.9
5	3.27	.839	25.7	14	3.18	.758	23.8
6	3.09	.830	26.9	15	3.18	.846	26.6
7	3.29	.676	20.5	16	3.21	.845	26.3
8	3.26	.751	23.0	17	3.26	.828	25.4
9	3.38	.697	20.6	18	3.47	.662	19.1

Las correlaciones se exponen en las tabla 261, en ella se puede apreciar correlaciones muy altas en todas las preguntas y estadísticamente significativas.

Tabla 261

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje

PREG	RHO DE SPEARMAN								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1								
2	.903**	1							
3	.666**	.683**	1						
4	.647**	.745**	.832**	1					
5	.733**	.848**	.562**	.769**	1				
6	.721**	.649**	.498**	.572**	.592**	1			
7	.771**	.695**	.532**	.518**	.629**	.670**	1		
8	.840**	.771**	.755**	.704**	.732**	.703**	.777**	1	
9	.960**	.872**	.627**	.642**	.733**	.702**	.732**	.825**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 261(Continuación)

Correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje

CORRELACIÓN RHO DE SPEARMAN																		
PREG	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
10	.930 **	.945 **	.606 **	.699 **	.810 **	.707 **	.707 **	.783 **	.921 **	1								
11	.856 **	.806 **	.524 **	.543 **	.658 **	.624 **	.758 **	.720 **	.871 **	.850 **	1							
12	.833 **	.860 **	.525 **	.708 **	.805 **	.717 **	.743 **	.706 **	.846 **	.879 **	.751 **	1						
13	.775 **	.755 **	.500 **	.629 **	.753 **	.694 **	.780 **	.761 **	.788 **	.758 **	.679 **	.883 **	1					
14	.832 **	.806 **	.552 **	.627 **	.757 **	.707 **	.782 **	.820 **	.844 **	.812 **	.733 **	.857 **	.920 **	1				
15	.697 **	.669 **	.499 **	.690 **	.804 **	.674 **	.693 **	.788 **	.697 **	.703 **	.618 **	.763 **	.884 **	.866 **	1			
16	.760 **	.721 **	.549 **	.659 **	.805 **	.653 **	.747 **	.803 **	.747 **	.759 **	.668 **	.743 **	.836 **	.847 **	.932 **	1		
17	.794 **	.825 **	.792 **	.790 **	.805 **	.655 **	.703 **	.826 **	.756 **	.763 **	.684 **	.669 **	.698 **	.753 **	.739 **	.842 **	1	
18	.796 **	.899 **	.664 **	.755 **	.863 **	.635 **	.675 **	.813 **	.744 **	.862 **	.732 **	.722 **	.683 **	.734 **	.758 **	.799 **	.864 **	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Considerando los resultados obtenidos en cada grupo de jueces en relación con la media, desviación estándar y el coeficiente de variación, la tabla 262 permite identificar que no existen diferencias y que hay estabilidad en la mayoría de los datos. En las preguntas 15 ¿Se involucra a los estudiantes en el diseño del material didáctico que se elabora para otros compañeros? y 16 ¿Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?, el coeficiente de variación del grupo de profesionales del USAER fue de 35.5% lo que indica una posible diferencia en la opinión de los jueces en estas preguntas.

Tabla 262

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?	3.14	.535	17.0	3.70	.675	18.2	3.50	.707	20.2
2. ¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las diferentes lecciones o clases?	3.14	.535	17.0	3.60	.843	23.4	3.70	.675	18.2
3. ¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje?	3.00	.555	18.5	3.50	.707	20.2	3.40	.843	24.8
4. ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?	3.07	.475	15.5	3.60	.699	19.4	3.40	.843	24.8
5. ¿Se considera suficiente el apoyo y el "andamiaje" utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, a la vez que se les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen?	3.00	.816	27.2	3.40	.843	24.8	3.50	.850	24.3
6. ¿Se hacen explícitas las programaciones a los estudiantes para que puedan trabajar a un ritmo más rápido si así lo desean?	2.71	.726	26.8	3.50	.850	24.3	3.20	.789	24.7
7. ¿Se enseña a la y los estudiantes a investigar y redactar un informe sobre un tema?	3.07	.616	20.1	3.50	.707	20.2	3.40	.699	20.5
8. ¿Son capaces las y los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?	3.00	.679	22.6	3.50	.850	24.3	3.40	.699	20.6
9. ¿Se enseña al alumnado a tomar apuntes de las clases de los libros y a organizar su trabajo?	3.07	.616	20.1	3.70	.675	18.2	3.50	.707	20.2

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 262(Continuación)

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
10. ¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?	3.21	.426	13.3	3.60	.843	23.4	3.60	.699	19.4
11. ¿Se motiva al alumnado a que resuma de forma oral y escrita lo aprendido?	3.14	.535	17.0	3.40	.966	28.4	3.50	.707	20.2
12. ¿Se enseña al alumnado a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o las de sus compañeros?	3.00	.679	22.6	3.60	.843	23.4	3.40	.843	24.8
13. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesita?	2.93	.730	24.9	3.40	.843	24.8	3.20	.789	24.7
14. ¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?	2.86	.663	23.2	3.40	.843	24.8	3.40	.699	20.6
15. ¿Se involucra a los estudiantes en el diseño del material didáctico que se elabora para otros compañeros?	3.15	.555	17.6	3.20	1.135	35.5	3.20	.919	28.7
16. ¿Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?	3.07	.730	23.8	3.20	1.135	35.5	3.40	.699	20.6
17. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ello la programación del aula?	2.93	.730	24.9	3.40	.966	28.4	3.60	.699	19.4
18. ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes?	3.29	.469	14.3	3.50	.850	24.3	3.70	.675	18.2

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Con la intención de verificar la homogeneidad de las varianzas se calculó la prueba Levene a las 18 preguntas del indicador, en la tabla 263 se detallan los resultados obtenidos y como se aprecia en cinco preguntas (3, 4, 11, 15 y 16) se encuentran diferencias estadísticamente significativas. En la prueba ANOVA no se identificaron ninguna diferencia estadísticamente significativa en ninguna de las preguntas.

Al calcular las pruebas Post Hoc Schffé y Tamhane (ver tabla 264), se corroboran los resultados anteriores al no encontrar ninguna diferencia entre los grupos, es decir que no existen diferencias en las opiniones de los jueces en las preguntas del indicador referente a la implicación de los estudiantes en su aprendizaje (indicador C.1.4).

El análisis de la consistencia interna revela que los datos son altamente consistentes al alcanzar un $\alpha = 0.976$ en general y los resultados por grupo son los siguientes: CAM $\alpha = 0.953$; USAER $\alpha = 0.984$ y Docentes $\alpha = 0.978$.

Tabla 263

Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje

Preguntas	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?	.349	1.921	2	.961	2.418	.106
2. ¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las diferentes lecciones o clases?	.335	2.168	2	1.084	2.364	.111
3. ¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje?	.033	1.718	2	.859	1.787	.184
4. ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?	.019	1.713	2	.856	1.934	.162
5. ¿Se considera suficiente el apoyo y el "andamiaje" utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, a la vez que se les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen?	.413	1.645	2	.823	1.181	.321
6. ¿Se hacen explícitas las programaciones a los estudiantes para que puedan trabajar a un ritmo más rápido si así lo desean?	.697	3.778	2	1.889	3.089	.060
7. ¿Se enseña a la y los estudiantes a investigar y redactar un informe sobre un tema?	.320	1.225	2	.613	1.443	.252
8. ¿Son capaces las y los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?	.313	1.718	2	.859	1.575	.223
9. ¿Se enseña al alumnado a tomar apuntes de las clases de los libros y a organizar su trabajo?	.513	2.501	2	1.250	2.865	.072

Tabla 263 (Continuación)

Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje

Preguntas	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
10. ¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?	.133	1.225	2	.613	1.443	.252
11. ¿Se motiva al alumnado a que resuma de forma oral y escrita lo aprendido?	.013	.827	2	.413	.771	.471
12. ¿Se enseña al alumnado a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o las de sus compañeros?	.305	2.259	2	1.129	1.862	.172
13. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesita?	.563	1.336	2	.668	1.094	.347
14. ¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?	.345	2.427	2	1.213	2.278	.119
15. ¿Se involucra a los estudiantes en el diseño del material didáctico que se elabora para otros compañeros?	.008	.017	2	.008	.011	.989
16. ¿Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?	.038	.630	2	.315	.426	.657
17. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ello la programación del aula?	.112	2.889	2	1.445	2.270	.120
18. ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes?	.148	1.013	2	.507	1.167	.325

Tabla 264

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?	Scheffé	CAM	USAER	-.557	.119
			DOCENTE	-.357	.403
		USAER	CAM	.557	.119
			DOCENTE	.200	.779
2. ¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las diferentes lecciones o clases?	Scheffé	CAM	USAER	-.457	.279
			DOCENTE	-.557	.156
		USAER	CAM	.457	.279
			DOCENTE	-.100	.947
3. ¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje?	Tamhane	CAM	USAER	-.500	.222
			DOCENTE	-.400	.507
		USAER	CAM	.500	.222
			DOCENTE	.100	.989
4. ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?	Tamhane	CAM	USAER	-.529	.159
			DOCENTE	-.329	.636
		USAER	CAM	.529	.159
			DOCENTE	.200	.921
5. ¿Se considera suficiente el apoyo y el "andamiaje" utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, a la vez que se les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen?	Scheffé	CAM	USAER	-.400	.530
			DOCENTE	-.500	.375
		USAER	CAM	.400	.530
			DOCENTE	-.100	.965
6. ¿Se hacen explícitas las programaciones a los estudiantes para que puedan trabajar a un ritmo más rápido si así lo desean?	Scheffé	CAM	USAER	-.629	.087
			DOCENTE	-.429	.307
		USAER	CAM	.629	.087
			DOCENTE	.200	.797
7. ¿Se enseña a la y los estudiantes a investigar y redactar un informe sobre un tema?	Scheffé	CAM	USAER	-.429	.365
			DOCENTE	-3.329	.644
		USAER	CAM	.429	.365
			DOCENTE	-2.900	.731
8. ¿Son capaces las y los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?	Scheffé	CAM	USAER	3.329	.644
			DOCENTE	2.900	.731
		USAER	CAM	-.500	.277
			DOCENTE	-.400	.435
9. ¿Se enseña al alumnado a tomar apuntes de las clases de los libros y a organizar su trabajo?	Scheffé	CAM	USAER	.500	.277
			DOCENTE	.100	.955
		USAER	CAM	.400	.435
			DOCENTE	-.100	.955
		CAM	USAER	-.629	.087
			DOCENTE	-.429	.307
		USAER	CAM	.629	.087
			DOCENTE	.200	.797
		DOCENTE	CAM	.429	.307
			USAER	-.200	.797

Tabla 264 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
10. ¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?	Scheffé	CAM	USAER	-.386	.372
			DOCENTE	-.386	.372
		USAER	CAM	.386	.372
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.386	.372
			USAER	.000	1.000
11. ¿Se motiva al alumnado a que resuma de forma oral y escrita lo aprendido?	Tamhane	CAM	USAER	-.257	.842
			DOCENTE	-.357	.482
		USAER	CAM	.257	.842
			DOCENTE	-.100	.991
		DOCENTE	CAM	.357	.482
			USAER	.100	.991
12. ¿Se enseña al alumnado a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o las de sus compañeros?	Scheffé	CAM	USAER	-.600	.194
			DOCENTE	-.400	.472
		USAER	CAM	.600	.194
			DOCENTE	.200	.849
		DOCENTE	CAM	.400	.472
			USAER	-.200	.849
13. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesita?	Scheffé	CAM	USAER	-.471	.358
			DOCENTE	-.271	.706
		USAER	CAM	.471	.358
			DOCENTE	.200	.850
		DOCENTE	CAM	.271	.706
			USAER	-.200	.850
14. ¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?	Scheffé	CAM	USAER	-.543	.215
			DOCENTE	-.543	.215
		USAER	CAM	.543	.215
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.543	.215
			USAER	.000	1.000
15. ¿Se involucra a los estudiantes en el diseño del material didáctico que se elabora para otros compañeros?	Tamhane	CAM	USAER	-.046	.999
			DOCENTE	-.046	.999
		USAER	CAM	.046	.999
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.046	.999
			USAER	.000	1.000
16. ¿Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?	Tamhane	CAM	USAER	-.129	.986
			DOCENTE	-.329	.624
		USAER	CAM	.129	.986
			DOCENTE	-.200	.954
		DOCENTE	CAM	.329	.624
			USAER	.200	.954
17. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ello la programación del aula?	Scheffé	CAM	USAER	-.471	.373
			DOCENTE	-.671	.144
		USAER	CAM	.471	.373
			DOCENTE	-.200	.855
		DOCENTE	CAM	.671	.144
			USAER	.200	.855
18. ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes?	Scheffé	CAM	USAER	-.214	.737
			DOCENTE	-.414	.329
		USAER	CAM	.214	.737
			DOCENTE	-.200	.796
		DOCENTE	CAM	.414	.329
			USAER	.200	.796

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

La tabla 265 pormenoriza los 19 comentarios que 10 jueces expresaron en 11 preguntas, de éstos el 42.2% fueron desacuerdos en los cuales se consideró la pregunta confusa, conteniendo más de una pregunta y la claridad de la redacción. El 36.8% fueron opiniones en donde principalmente respondían a la pregunta o expresaban su experiencia en la institución y hubo un 21% de sugerencias en relación con la sustitución o aclaración de algún término, reducir la extensión de la pregunta o la utilización de sinónimos.

Tabla 265

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje

PREGUNTAS	PARTICIPANTES					
	6 CAM	15 USAER	18 USAER	25 USAER	28 DOCEN	34 DOCEN
3. Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje?			Agregar "existentes para incrementar el aprendizaje de los alumnos" (S)		Confusa (D)	
4. ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?				Varios conceptos en una sola pregunta (D)	Son varias preguntas (D)	Demasiado larga (S)
5. ¿Se considera suficiente el apoyo y el "andamiaje" utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, a la vez que se les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen?	No se entiende (D)	Utilizar sinónimo de "andamiaje" (S)				¿Andamiaje? Dos preguntas (D)

Tabla 265 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje

PREGUNTAS	PARTICIPANTES				
	6 CAM	11 CAM	14 CAM	26 DOCEN	29 DOCEN
6. ¿Se hacen explícitas las programaciones a los estudiantes para que puedan trabajar a un ritmo más rápido si así lo desean?				Cambiar un ritmo más rápido por "diferente" (S)	
7. ¿Se enseña a la y los estudiantes a investigar y redactar un informe sobre un tema?			Con sus adecuaciones se logren algunos alumnos dichas respuestas con dibujos o pequeños textos escritos por ellos mismos (O)		
8. ¿Son capaces las y los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?		Sólo algunos alumnos (O)			
9. ¿Se enseña al alumnado a tomar apuntes de las clases de los libros y a organizar su trabajo?		Pero son pocos los que saben escribir (O)			
12. ¿Se enseña al alumnado a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o las de sus compañeros?		Sobre sus trabajos (O)			
13. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesita?			A los padres (O)		Muy abierta (D)
16. ¿Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?	No se entiende (D)	Depende de cada maestro (O)			
17. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ello la programación del aula?	No se entiende (D)	Se realizan proyectos (O)			

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.3.5. Preguntas indicador C.1.5

El indicador C.1.5. se refiere a si “los estudiantes aprenden de forma cooperativa”, forma parte de la sección *Orquestar el proceso de aprendizaje* y se compone de 14 preguntas. Los resultados estadísticos que muestra la tabla 266 (se dividió en dos para una mejor percepción de los datos) son la media, desviación estándar y el coeficiente de variación, aquí se observa la homogeneidad de los resultados y su estabilidad, todas las medias giran alrededor de 3 y los coeficientes de variación no son mayores al 27.4% lo que indica que no existen diferencias en las opiniones de los jueces.

Tabla 266

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa

PREG	M	SD	CV	PREG	M	SD	CV
1	3.35	.597	17.8	8	3.12	.844	27.1
2	3.47	.615	17.7	9	3.21	.808	25.2
3	3.21	.880	27.4	10	3.33	.692	20.8
4	3.26	.710	21.8	11	3.24	.699	21.6
5	3.15	.784	24.9	12	3.15	.821	26.1
6	3.21	.740	23.1	13	3.26	.710	21.8
7	3.32	.727	21.9	14	3.29	.719	21.9

La tabla 267 muestra las correlaciones entre preguntas y se puede apreciar correlaciones estadísticamente significativas muy altas en todas.

Tabla 267

Correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa

RHO DE SPEARMAN							
PREG	1	2	3	4	5	6	7
1	1						
2	.825**	1					
3	.891**	.779**	1				
4	.805**	.762**	.816**	1			
5	.687**	.623**	.659**	.831**	1		
6	.660**	.639**	.685**	.758**	.875**	1	
7	.871**	.891**	.878**	.843**	.646**	.668**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 267 (Continuación)

Correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa

		RHO DE SPEARMAN													
PRE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
G															
8	.882 **	.663 **	.844 **	.763 **	.624 **	.614 **	.866 **	1							
9	.936 **	.764 **	.897 **	.781 **	.687 **	.681 **	.798 **	.813 **	1						
10	.829 **	.856 **	.785 **	.775 **	.669 **	.683 **	.833 **	.702 **	.848 **	1					
11	.910 **	.728 **	.828 **	.757 **	.667 **	.656 **	.772 **	.834 **	.899 **	.884 **	1				
12	.785 **	.663 **	.839 **	.712 **	.615 **	.676 **	.762 **	.746 **	.799 **	.735 **	.752 **	1			
13	.865 **	.762 **	.908 **	.762 **	.673 **	.660 **	.831 **	.823 **	.797 **	.835 **	.887 **	.792 **	1		
14	.823 **	.856 **	.863 **	.765 **	.598 **	.669 **	.901 **	.787 **	.752 **	.883 **	.837 **	.718 **	.929 **	1	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Al comparar los resultados por grupo de jueces (ver tabla 268) se confirma la estabilidad de los datos, únicamente en la pregunta tres ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión....)? el coeficiente de variación fue superior a 35% en los profesionales del USAER, lo que podría indicar algún desacuerdo entre los jueces.

El análisis de varianza realizado a través de la prueba Levène alude a diferencias estadísticamente significativas en cinco de las 14 preguntas (1, 3, 5, 12 y 13). La ANOVA permitió identificar que no existen diferencias en ninguna pregunta (ver tabla 2269).

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 268

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad del aula?	3.14	.363	11.6	3.60	.699	19.4	3.40	.699	20.6
2. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?	3.29	.469	14.3	3.70	.675	18.2	3.50	.707	20.2
3. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión...)?	3.00	.784	26.1	3.30	1.160	35.2	3.40	.699	20.6
4. ¿Se enseña al alumnado las estrategias necesarias para trabajar de forma cooperativa con sus compañeros?	3.00	.555	18.5	3.60	.699	19.4	3.30	.823	24.9
5. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y habilidades?	3.00	.555	18.5	3.40	.843	24.8	3.10	.994	32.1
6. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?	3.08	.641	20.8	3.50	.707	20.2	3.10	.876	28.3
7. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?	3.07	.616	20.1	3.60	.699	19.4	3.40	.843	24.8
8. ¿Aprenden los estudiantes a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones de los miembros del grupo?	2.86	.663	23.2	3.30	1.059	32.1	3.30	.823	24.9
9. ¿Cuándo otros compañeros/as de la clase están enfrentados, los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?	2.93	.730	24.9	3.60	.699	19.4	3.20	.919	28.7
10. ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores y de sus pares?	3.15	.555	17.6	3.70	.675	18.2	3.20	.789	24.7
11. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?	3.00	.555	18.5	3.60	.699	19.4	3.20	.789	24.7
12. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?	3.07	.616	20.1	3.40	.966	28.4	3.00	.943	31.4
13. ¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?	3.14	.535	17.0	3.40	.966	28.4	3.30	.675	20.5
14. ¿Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas?	3.07	.616	20.1	3.50	.850	24.3	3.40	.699	20.6

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 269

Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa

Preguntas	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad del aula?	.014	1.250	2	.625	1.843	.175
2. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?	.367	1.013	2	.507	1.371	.269
3. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión...)?	.055	1.059	2	.529	.670	.519
4. ¿Se enseña al alumnado las estrategias necesarias para trabajar de forma cooperativa con sus compañeros?	.058	2.118	2	1.059	2.264	.121
5. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y habilidades?	.002	.965	2	.482	.775	.470
6. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?	.249	1.192	2	.596	1.095	.347
7. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?	.178	1.713	2	.856	1.688	.201
8. ¿Aprenden los estudiantes a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones de los miembros del grupo?	.191	1.615	2	.808	1.142	.332
9. ¿Cuándo otros compañeros/as de la clase están enfrentados, los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?	.157	2.630	2	1.315	2.154	.133
10. ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores y de sus pares?	.359	1.941	2	.971	2.174	.131
11. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?	.114	2.118	2	1.059	2.345	.113
12. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?	.028	.936	2	.468	.680	.514
13. ¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?	.014	.403	2	.202	.386	.683
14. ¿Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas?	.193	1.230	2	.615	1.205	.313

Las pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane (ver tabla 270) confirman la homogeneidad de los datos y la no diferencia entre los grupos de jueces; no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna pregunta lo que indica que no hay diferencia en las opiniones de los jueces.

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

El Alfa de Cronbach reafirma los resultados, en general se encuentra un $\alpha = 0.975$ y por grupo: CAM $\alpha = 0.958$; USAER $\alpha = 0.977$ y Docentes $\alpha = 0.979$

Tabla 270

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	
1. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad del aula?	Tamhane	CAM	USAER	-.457	.226	
			DOCENTE	-.257	.667	
			USAER	CAM	.457	.226
			DOCENTE	CAM	.200	.897
			DOCENTE	USAER	.257	.667
					USAER	-.200
2. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?	Scheffé	CAM	USAER	-.414	.273	
			DOCENTE	-.214	.699	
			USAER	CAM	.414	.273
			DOCENTE	CAM	.200	.765
			DOCENTE	CAM	.214	.699
					USAER	-.200
3. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión....)?	Tamhane	CAM	USAER	-.300	.866	
			DOCENTE	-.400	.495	
			USAER	CAM	.300	.866
			DOCENTE	CAM	-.100	.994
			DOCENTE	CAM	.400	.495
					USAER	.100
4. ¿Se enseña al alumnado las estrategias necesarias para trabajar de forma cooperativa con sus compañeros?	Scheffé	CAM	USAER	-.600	.123	
			DOCENTE	-.300	.576	
			USAER	CAM	.600	.123
			DOCENTE	CAM	.300	.623
			DOCENTE	CAM	.300	.576
					USAER	-.300
5. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y habilidades?	Tamhane	CAM	USAER	-.400	.507	
			DOCENTE	-.100	.989	
			USAER	CAM	.400	.507
			DOCENTE	CAM	.300	.857
			DOCENTE	CAM	.100	.989
					USAER	-.300
6. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?	Scheffé	CAM	USAER	-.423	.406	
			DOCENTE	-.023	.997	
			USAER	CAM	.423	.406
			DOCENTE	CAM	.400	.488
			DOCENTE	CAM	.023	.997
					USAER	-.400
7. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?	Scheffé	CAM	USAER	-.529	.217	
			DOCENTE	-.329	.544	
			USAER	CAM	.529	.217
			DOCENTE	CAM	.200	.822
			DOCENTE	CAM	.329	.544
					USAER	-.200

Tabla 270 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
8. ¿Aprenden los estudiantes a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones de los miembros del grupo?	Scheffé	CAM	USAER	-.443	.454
			DOCENTE	-.443	.454
		USAER	CAM	.443	.454
			DOCENTE	.000	1.000
			CAM	.443	.454
9. ¿Cuándo otros compañeros/as de la clase están enfrentados, los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?	Scheffé	CAM	USAER	-.671	.133
			DOCENTE	-.271	.706
		USAER	CAM	.671	.133
			DOCENTE	.400	.526
			CAM	.271	.706
10. ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores y de sus pares?	Scheffé	CAM	USAER	-.546	.169
			DOCENTE	-.046	.987
		USAER	CAM	.546	.169
			DOCENTE	.500	.262
			CAM	.046	.987
11. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?	Scheffé	CAM	USAER	-.600	.115
			DOCENTE	-.200	.774
		USAER	CAM	.600	.115
			DOCENTE	.400	.423
			CAM	.200	.774
12. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?	Tamhane	CAM	USAER	-.329	.737
			DOCENTE	.071	.996
		USAER	CAM	.329	.737
			DOCENTE	.400	.739
			CAM	-.071	.996
13. ¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?	Scheffé	CAM	USAER	-.257	.695
			DOCENTE	-.157	.872
		USAER	CAM	.257	.695
			DOCENTE	.100	.953
			CAM	.157	.872
14. ¿Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas?	Scheffé	CAM	USAER	-.100	.953
			DOCENTE	-.329	.546
		USAER	CAM	.429	.362
			DOCENTE	.100	.952
			CAM	.329	.546
			USAER	-.100	.952

Las preguntas del indicador C.1.5. “*los estudiantes aprenden de forma cooperativa*” son 14, de éstas en 10 de ella se emitieron al menos un comentario; el 29.4% fueron desfavorables, el 29.4% opiniones y el 41.2 sugerencias. La tabla 271 muestra todos los comentarios, los desacuerdos fueron en relación a la claridad o señalando que no va de acuerdo con el indicador. Las sugerencias fueron con la forma de redacción, aclaración de algún término de la pregunta, agregar alguna palabra o el orden en que debe ir. Las opiniones son respuestas a las preguntas o alguna pregunta en relación con la pregunta evaluada.

Tabla 271

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa

PREGUNTAS	PARTICIPANTES					
	Grupo	6 CAM	11 CAM	23 USAER	28 DOCEN	34 DOCEN
3. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión...)? *		No se entiende (D)				
4. ¿Se enseña al alumnado las estrategias necesarias para trabajar de forma cooperativa con sus compañeros? *					A lo mejor tendría que ir al final (S)	¿Estrategias necesarias? (S)
5. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y habilidades?			No siempre (O)	Como saberlo inmediatamente, quizá unos sí, otros no, no se puede generalizar (O)		Preguntar a estudiantes (D)
6. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?				Redactar en forma positiva (S)	La forma correcta es subjetiva (S)	¿Qué es forma correcta? (S)
7. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?						No se entiende (D)

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 271(Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa

PREGUNTAS	PARTICIPANTES				
	6 CAM	11 CAM	15 USAER	29 DOCEN	34 DOCEN
8. ¿Aprenden los estudiantes a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones de los miembros del grupo?		Se realizan asambleas y lo expresan frecuentemente verbal los adolescentes (O)	Agregar "informe o resumen" (S)		Estudiantes ¿de qué nivel? (S)
9. ¿Cuándo otros compañeros/as de la clase están enfrentados, los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?	No se entiende (D)				
11. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?		No todos (O)			
12. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?				No va con el indicador (D)	
13. ¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?		No con todos los alumnos (O)			

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.3.6. Preguntas indicador C.1.6

Trece preguntas representan al indicador C.1.6. el cual dice “*la evaluación estimula los logros de todos los estudiantes*”. Las opiniones de todos los jueces, en el primer análisis se advierten estables y homogéneas. En la tabla 272 se aprecia que las medias se encuentran alrededor de 3 y el coeficiente de variación no sobrepasa el 26.5% lo que indica que no existen diferencias en la opiniones de los jueces. Las correlaciones fueron estadísticamente significativas y muy altas en la mayoría de los casos.

Tabla 272

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C1.6. . *La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes*

PREG	M	SD	CV	RHO DE SPEARMAN													
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1	3.21	.641	20.0	1													
2	3.32	.684	20.6	.770**	1												
3	3.42	.663	19.4	.734**	.786**	1											
4	3.38	.652	19.3	.721**	.793**	.927**	1										
5	3.24	.699	21.6	.647**	.757**	.738**	.826**	1									
6	3.35	.691	20.6	.640**	.928**	.710**	.751**	.671**	1								
7	3.26	.864	26.5	.679**	.880**	.795**	.760**	.698**	.844**	1							
8	3.35	.646	19.3	.787**	.864**	.913**	.924**	.772**	.791**	.867**	1						
9	3.21	.729	22.7	.638**	.766**	.800**	.787**	.788**	.738**	.770**	.848**	1					
10	3.47	.615	17.7	.727**	.828**	.916**	.872**	.728**	.730**	.812**	.831**	.702**	1				
11	3.35	.812	24.2	.714**	.840**	.818**	.703**	.637**	.729**	.926**	.822**	.713**	.878**	1			
12	3.35	.734	21.9	.510**	.735**	.643**	.612**	.562**	.749**	.844**	.739**	.678**	.632**	.768**	1		
13	3.38	.779	23.0	.628**	.852**	.733**	.708**	.616**	.864**	.940**	.832**	.727**	.721**	.866**	.905**	1	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Al hacer el análisis por grupo de jueces se corroboran los resultados anteriores y se aprecia claramente la estabilidad y homogeneidad de los datos independientemente del grupo (ver tabla 273).

Analizando las varianza con la prueba Levène se identifican diferencias estadísticamente significativas en tres preguntas (1, 3 y 8). La ANOVA también muestra diferencias pero en las preguntas 6 ¿Se informa al alumnado sobre las implicaciones de los procesos de evaluación, como por ejemplo, las pruebas nacionales de medición de la calidad? y 13 ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva? (ver tabla 274).

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 273

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Los informes de evaluación reflejan todas las habilidades y conocimientos de los estudiantes, tales como las lenguas adicionales, otros sistemas de comunicación, aficiones e intereses y experiencias laborales?	3.14	.363	11.6	3.20	.919	28.7	3.30	.675	20.5
2. ¿Se utilizan siempre las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones propuestas por la administración educativa nacional) de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?	3.07	.616	20.1	3.60	.699	19.4	3.40	.699	20.6
3. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?	3.31	.480	14.5	3.60	.699	19.4	3.40	.843	24.8
4. ¿Hay oportunidades para evaluar, en colaboración con otros, el trabajo realizado?	3.21	.426	13.3	3.70	.483	13.1	3.30	.949	28.8
5. ¿Entienden los estudiantes porque están siendo evaluados?	3.00	.555	18.5	3.60	.699	19.4	3.20	.789	24.7
6. ¿Se informa al alumnado sobre las implicaciones de los procesos de evaluación, como por ejemplo, las pruebas nacionales de medición de la calidad?	3.00	.679	22.6	3.80	.422	11.1	3.40	.699	20.6
7. ¿Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?	2.86	.864	30.2	3.60	.699	19.4	3.50	.850	24.3
8. ¿Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje?	3.21	.426	13.3	3.60	.699	19.4	3.30	.823	24.9
9. ¿Pueden los estudiantes fijarse metas claras para su futuro aprendizaje?	2.93	.616	21.0	3.60	.699	19.4	3.20	.789	24.7
10. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas?	3.29	.469	14.3	3.60	.699	19.4	3.60	.699	19.4
11. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas?	3.07	.829	27.0	3.50	.850	24.3	3.60	.699	19.4
12. ¿El alumnado sabe que valora su esfuerzo y progreso personal por encima de cualquier comparación de grupo?	3.07	.730	23.8	3.70	.675	18.2	3.40	.699	20.6
13. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?	3.00	.784	26.1	3.70	.675	18.2	3.60	.699	19.4

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 274

Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador C.1. 6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes

Preguntas	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Los informes de evaluación reflejan todas las habilidades y conocimientos de los estudiantes, tales como las lenguas adicionales, otros sistemas de comunicación, aficiones e intereses y experiencias laborales?	.001	.145	2	.072	.167	.847
2. ¿Se utilizan siempre las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones propuestas por la administración educativa nacional) de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?	.412	1.713	2	.856	1.934	.162
3. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?	.096	.491	2	.246	.543	.586
4. ¿Hay oportunidades para evaluar, en colaboración con otros, el trabajo realizado?	.000	1.472	2	.736	1.817	.179
5. ¿Entienden los estudiantes porque están siendo evaluados?	.114	2.118	2	1.059	2.345	.113
6. ¿Se informa al alumnado sobre las implicaciones de los procesos de evaluación, como por ejemplo, las pruebas nacionales de medición de la calidad?	.289	3.765	2	1.882	4.863	.015
7. ¿Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?	.805	4.003	2	2.002	3.010	.064
8. ¿Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje?	.032	.908	2	.454	1.094	.347
9. ¿Pueden los estudiantes fijarse metas claras para su futuro aprendizaje?	.365	2.630	2	1.315	2.731	.081
10. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas?	.393	.813	2	.407	1.082	.352
11. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas?	.705	1.936	2	.968	1.513	.236
12. ¿El alumnado sabe que valora su esfuerzo y progreso personal por encima de cualquier comparación de grupo?	.608	2.336	2	1.168	2.347	.112
13. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?	.833	3.529	2	1.765	3.316	.050

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Para identificar las posibles diferencias se aplicó las pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane (ver tabla 275) y se comprueba la existen diferencias en las opiniones de los jueces en la pregunta seis, pero sólo entre los profesionales del CAM y los del USAER.

El Alfa de Cronbach revela la consistencia interna de los datos y en general se obtiene un $\alpha = 0.970$ y por grupo: CAM $\alpha = 0.956$; USAER $\alpha = 0.982$ y Docentes $\alpha = 0.968$

Tabla 275

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1. 6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Los informes de evaluación reflejan todas las habilidades y conocimientos de los estudiantes, tales como las lenguas adicionales, otros sistemas de comunicación, aficiones e intereses y experiencias laborales?	Tamhane	CAM	USAER	-.057	.997
			DOCENTE	-.157	.886
		USAER	CAM	.057	.997
			DOCENTE	-.100	.990
		DOCENTE	CAM	.157	.886
2. ¿Se utilizan siempre las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones propuestas por la administración educativa nacional) de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?	Scheffé	CAM	USAER	-.529	.176
			DOCENTE	-.329	.499
		USAER	CAM	.529	.176
			DOCENTE	.200	.799
		DOCENTE	CAM	.329	.499
3. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?	Scheffé	CAM	USAER	-.292	.592
			DOCENTE	-.092	.948
		USAER	CAM	.292	.592
			DOCENTE	.200	.803
		DOCENTE	CAM	.092	.948
4. ¿Hay oportunidades para evaluar, en colaboración con otros, el trabajo realizado?	Tamhane	CAM	USAER	-.486	.059
			DOCENTE	-.086	.991
		USAER	CAM	.486	.059
			DOCENTE	.400	.587
		DOCENTE	CAM	.086	.991
5. ¿Entienden los estudiantes porque están siendo evaluados?	Scheffé	CAM	USAER	-.600	.115
			DOCENTE	-.200	.774
		USAER	CAM	.600	.115
			DOCENTE	.400	.423
		DOCENTE	CAM	.200	.774
6. ¿Se informa al alumnado sobre las implicaciones de los procesos de evaluación, como por ejemplo, las pruebas nacionales de medición de la calidad?	Scheffé	CAM	USAER	-.800*	.015*
			DOCENTE	-.400	.313
		USAER	CAM	.800*	.015
			DOCENTE	.400	.368
		DOCENTE	CAM	.400	.313
			USAER	-.400	.368

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Tabla 275(Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1. 6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
7. ¿Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?	Scheffé	CAM	USAER	-.743	.105
			DOCENTE	-.643	.180
		USAER	CAM	.743	.105
			DOCENTE	.100	.963
		DOCENTE	CAM	.643	.180
8. ¿Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje?	Tamhane	CAM	USAER	-.386	.372
			DOCENTE	-.086	.987
		USAER	CAM	.386	.372
			DOCENTE	.300	.775
		DOCENTE	CAM	.086	.987
9. ¿Pueden los estudiantes fijarse metas claras para su futuro aprendizaje?	Scheffé	CAM	USAER	-.671	.081
			DOCENTE	-.271	.644
		USAER	CAM	.671	.081
			DOCENTE	.400	.445
		DOCENTE	CAM	.271	.644
10. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas?	Scheffé	CAM	USAER	-.314	.473
			DOCENTE	-.314	.473
		USAER	CAM	.314	.473
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.314	.473
11. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas?	Scheffé	CAM	USAER	-.429	.442
			DOCENTE	-.529	.294
		USAER	CAM	.429	.442
			DOCENTE	-.100	.962
		DOCENTE	CAM	.529	.294
12. ¿El alumnado sabe que valora su esfuerzo y progreso personal por encima de cualquier comparación de grupo?	Scheffé	CAM	USAER	-.629	.116
			DOCENTE	-.329	.538
		USAER	CAM	.629	.116
			DOCENTE	.300	.640
		DOCENTE	CAM	.329	.538
13. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?	Scheffé	CAM	USAER	-.300	.640
			DOCENTE	-.700	.084
		USAER	CAM	.700	.084
			DOCENTE	.100	.954
		DOCENTE	CAM	.600	.156
			USAER	-.100	.954

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

En diez preguntas de las trece que contiene el indicador se presentaron comentarios por parte de cuatro jueces únicamente, en este caso el mayor porcentaje fueron opiniones 55.6%, los comentarios desfavorable y las sugerencias fueron en un 22.2% cada categoría (ver tabla 276).

Las opiniones en la mayoría de los casos fueron porque responden a la pregunta y expresan su experiencia o lo que se hace en la institución; las sugerencias se presentaron al cuestionar algún término de la pregunta y proponer modificarlo o aclararlo y los comentarios desfavorables se enfocaron a la claridad de la pregunta.

Tabla 276

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1. 6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes

PREGUNTAS	PARTICIPANTES			
	6 CAM	11 CAM	14 CAM Muestras pedagógicas, rotafolio y lista de cotejo (O)	34 DOCEN
2. ¿Se utilizan siempre las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones propuestas por la administración educativa nacional) de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?				
4. ¿Hay oportunidades para evaluar, en colaboración con otros, el trabajo realizado?				¿Oportunidades para evaluar? (S)
5. ¿Entienden los estudiantes porque están siendo evaluados?		No todos los alumnos (O)		Depende del contexto y nivel educativo (O)
7. ¿Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?	No se entiende (D)	Con frecuencia, en EE no. (O)		¿Se retroalimentan? (S)
8. ¿Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje?		De acuerdo a la capacidad de cada niño (O)		¿Autoevaluación? (S)

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 276 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1. 6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes

PREGUNTAS	PARTICIPANTES			
	6 CAM	11 CAM	14 CAM	34 DOCEN
9. ¿Pueden los estudiantes fijarse metas claras para su futuro aprendizaje?			Es una escuela de educación especial (O)	
10. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas?		Cada maestro con su grupo (O)		
11. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas?	No se entiende (D)			
12. ¿El alumnado sabe que valora su esfuerzo y progreso personal por encima de cualquier comparación de grupo?	No se entiende (D)	Con frecuencia se les refuerza positivamente (O)		Si la evaluación se refiere a criterio (O)
13. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?	No se entiende (D)	Siempre se plasma las estrategias a seguir en las dificultades que presente el alumno (O)	Evaluación continua inicial, intermedia y final (S)	

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.3.7. Preguntas indicador C.1.7

El séptimo indicador de la sección *Orquestar el proceso de aprendizaje* es “*la disciplina del aula se basa en el respeto mutuo*” y está conformado por 12 preguntas. La tabla 277 muestra la media, desviación estándar, el coeficiente de variación y la correlación de las preguntas, en ella se puede observar la homogeneidad de los datos y su estabilidad, las medias giran alrededor de 3 y el coeficiente de variación no es superior a 28.1%. Las correlaciones fueron significativas y altas.

Tabla 277

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C1.7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo

PREG	M	SD	CV	RHO DE SPEARMAN													
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1	3.25	.803	24.7	1													
2	3.26	.666	20.4	.818**	1												
3	3.24	.792	24.4	.774**	.794**	1											
4	3.29	.676	20.5	.829**	.798**	.842**	1										
5	3.35	.646	19.3	.721**	.778**	.807**	.871**	1									
6	3.41	.609	17.9	.699**	.758**	.878**	.854**	.940**	1								
7	3.32	.684	20.6	.807**	.764**	.821**	.754**	.722**	.781**	1							
8	3.32	.727	21.9	.874**	.803**	.777**	.712**	.679**	.734**	.946**	1						
9	3.09	.830	26.9	.461**	.559**	.572**	.680**	.733**	.625**	.472**	.448**	1					
10	2.97	.834	28.1	.456**	.461**	.435*	.581**	.613**	.507**	.408*	.391*	.822**	1				
11	3.06	.814	26.6	.287	.473**	.446**	.425*	.385*	.364*	.430*	.370*	.637**	.495**	1			
12	3.21	.729	22.7	.804**	.887**	.845**	.892**	.884**	.843**	.864**	.820**	.689**	.592**	.504**	1		

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados por población se muestran en la tabla 278 y en ella se aprecia que en el grupo de los profesionales del CAM algunas medias son inferiores a 3, en las preguntas 1, 2, 3, 9, 10 y 11 lo que indica que algunos jueces opinaron que estaban en desacuerdo con éstas preguntas a diferencia de los otros grupos de jueces en donde en todos los casos las medias fueron 3 o superior.

Tabla 278

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿El propio enfoque de la disciplina motiva la auto-disciplina?	2.86	.770	26.9	3.63	.518	14.3	3.50	.850	24.3
2. ¿Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse?	2.93	.475	16.2	3.60	.516	14.3	3.40	.843	24.8
3. ¿El personal comparte y aún a conocimientos y habilidades para superar el descontento y el desorden?	2.86	.770	26.9	3.70	.483	13.1	3.33	.866	26.0
4. ¿Son conscientes y explícitas las normas de comportamiento del aula?	3.07	.475	15.5	3.50	.707	20.2	3.40	.843	24.8
5. ¿Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula?	3.14	.535	17.0	3.50	.707	20.2	3.50	.707	20.2
6. ¿Se involucra al alumnado en la formulación de las normas de comportamiento del aula?	3.14	.535	17.0	3.70	.483	13.1	3.50	.707	20.2
7. ¿Se consulta al alumnado sobre cómo se puede mejorar el clima social del aula?	3.07	.475	15.5	3.60	.699	19.4	3.40	.843	24.8
8. ¿Se consulta a los estudiantes sobre cómo se puede mejorar la atención para aprender?	3.00	.555	18.5	3.60	.699	19.4	3.50	.850	24.3
9. ¿Si hay más de un adulto en el aula ¿comparten responsabilidades para que el manejo de la clase sea fluido?	2.93	.475	16.2	3.00	1.155	38.5	3.40	.843	24.8
10. ¿Hay procedimientos claros, comprendidos por los estudiantes y los docentes, para responder a los comportamientos extremos?	2.79	.579	20.8	2.90	1.101	38.0	3.30	.823	24.9
11. ¿Reconoce todo el personal que es injusto no prestar atención por igual a varones y mujeres?	2.93	.616	21.0	3.30	.949	28.8	3.00	.943	31.4
12. ¿Se tienen en cuenta las diferencias culturales y del contexto al que pertenecen los estudiantes a la hora de establecer las normas de comportamiento?	3.00	.555	18.5	3.40	.843	24.8	3.30	.823	24.9

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El análisis de las varianzas indica con la prueba Levène que fueron estadísticamente significativas en siete preguntas (ver tabla 279). La ANOVA revela que existen diferencias en las preguntas 1, 2 y 3 señalando las diferencias en las opiniones de los jueces.

Tabla 279

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.1. 7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo

Preguntas	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿El propio enfoque de la disciplina motiva la auto-disciplina?	.484	3.911	2	1.955	3.524	.043
2. ¿Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse?	.007	2.889	2	1.445	3.818	.033
3. ¿El personal comparte y aún conocimientos y habilidades para superar el descontento y el desorden?	.257	4.246	2	2.123	4.028	.028
4. ¿Son conscientes y explícitas las normas de comportamiento del aula?	.012	1.230	2	.615	1.379	.267
5. ¿Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula?	.166	1.050	2	.525	1.281	.292
6. ¿Se involucra al alumnado en la formulación de las normas de comportamiento del aula?	.205	1.921	2	.961	2.887	.071
7. ¿Se consulta al alumnado sobre cómo se puede mejorar el clima social del aula?	.019	1.713	2	.856	1.934	.162
8. ¿Se consulta a los estudiantes sobre cómo se puede mejorar la atención para aprender?	.069	2.541	2	1.271	2.644	.087
9. ¿Si hay más de un adulto en el aula ¿comparten responsabilidades para que el manejo de la clase sea fluido?	.000	1.407	2	.703	1.022	.372
10. ¿Hay procedimientos claros, comprendidos por los estudiantes y los docentes, para responder a los comportamientos extremos?	.030	1.613	2	.807	1.171	.323
11. ¿Reconoce todo el personal que es injusto no prestar atención por igual a varones y mujeres?	.023	.854	2	.427	.629	.540
12. ¿Se tienen en cuenta las diferencias culturales y del contexto al que pertenecen los estudiantes a la hora de establecer las normas de comportamiento?	.021	1.059	2	.529	.995	.381

Para identificar las diferencias entre los jueces se aplicaron las pruebas Scheffé y Tamhane (ver tabla 280) y con ellas se confirma que existen diferencias estadísticamente significativas en las preguntas dos ¿Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse? y tres ¿El personal comparte y aún conocimientos y habilidades para superar el descontento y el desorden? entre los profesionales del CAM y los del USAER.

El Alfa de Cronbach revela la estabilidad en los datos, en el análisis general se obtiene un $\alpha = 0.977$ y por grupo: CAM $\alpha = 0.908$; USAER $\alpha = 0.938$ y Docentes $\alpha = 0.958$

Tabla 280

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1. 7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿El propio enfoque de la disciplina motiva la auto-disciplina?	Scheffé	CAM	USAER	-.768	.084
			DOCENTE	-.643	.132
		USAER	CAM	.768	.084
			DOCENTE	.125	.939
			DOCENTE	.643	.132
2. ¿Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse?	Tamhane	CAM	USAER	-.671*	.013
			DOCENTE	-.471	.351
		USAER	CAM	.671*	.013
			DOCENTE	.200	.898
			DOCENTE	.471	.351
3. ¿El personal comparte y aúna conocimientos y habilidades para superar el descontento y el desorden?	Scheffé	CAM	USAER	-.843*	.030
			DOCENTE	-.476	.322
		USAER	CAM	.843*	.030
			DOCENTE	.367	.553
			DOCENTE	.476	.322
4. ¿Son conscientes y explícitas las normas de comportamiento del aula?	Tamhane	CAM	USAER	-.429	.311
			DOCENTE	-.329	.636
		USAER	CAM	.429	.311
			DOCENTE	.100	.989
			DOCENTE	.329	.636
5. ¿Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula?	Scheffé	CAM	USAER	-.357	.414
			DOCENTE	-.357	.414
		USAER	CAM	.357	.414
			DOCENTE	.000	1.000
			DOCENTE	.357	.414
6. ¿Se involucra al alumnado en la formulación de las normas de comportamiento del aula?	Scheffé	CAM	USAER	-.557	.082
			DOCENTE	-.357	.340
		USAER	CAM	.557	.082
			DOCENTE	.200	.743
			DOCENTE	.357	.340
			USAER	-.200	.743

Tabla 280 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1. 7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
7. ¿Se consulta al alumnado sobre cómo se puede mejorar el clima social del aula?	Tamhane	CAM	USAER	-.529	.159
			DOCENTE	-.329	.636
		USAER	CAM	.529	.159
			DOCENTE	.200	.921
			DOCENTE	.329	.636
8. ¿Se consulta a los estudiantes sobre cómo se puede mejorar la atención para aprender?	Scheffé	CAM	USAER	-.600	.130
			DOCENTE	-.500	.235
		USAER	CAM	.600	.130
			DOCENTE	.100	.949
			DOCENTE	.500	.235
9. ¿Si hay más de un adulto en el aula ¿comparten responsabilidades para que el manejo de la clase sea fluido?	Tamhane	CAM	USAER	-.071	.997
			DOCENTE	-.471	.351
		USAER	CAM	.071	.997
			DOCENTE	-.400	.772
			DOCENTE	.471	.351
10. ¿Hay procedimientos claros, comprendidos por los estudiantes y los docentes, para responder a los comportamientos extremos?	Tamhane	CAM	USAER	-.114	.988
			DOCENTE	-.514	.295
		USAER	CAM	.114	.988
			DOCENTE	-.400	.751
			DOCENTE	.514	.295
11. ¿Reconoce todo el personal que es injusto no prestar atención por igual a varones y mujeres?	Tamhane	CAM	USAER	-.371	.651
			DOCENTE	-.071	.996
		USAER	CAM	.371	.651
			DOCENTE	.300	.865
			DOCENTE	.071	.996
12. ¿Se tienen en cuenta las diferencias culturales y del contexto al que pertenecen los estudiantes a la hora de establecer las normas de comportamiento? *	Tamhane	CAM	USAER	-.400	.507
			DOCENTE	-.300	.703
		USAER	CAM	.400	.507
			DOCENTE	.100	.991
			DOCENTE	.300	.703
			USAER	-.100	.991

De las 12 preguntas del indicador en nueve se expresaron algún comentario, principalmente fueron desfavorable en el 64.3%, opiniones el 21.4 y sugerencias el 14.3% (ver tabla 281).

Los comentarios desfavorables se emitieron en las preguntas 1, 2, 3, 9, 10 y 11 y fueron en relación con la claridad de éstas, el señalamiento de que era redundante o confusa y en la pregunta 10 ¿Hay procedimientos claros, comprendidos por los estudiantes y los docentes, para responder a los comportamientos extremos? que no correspondía con el indicador.

Las sugerencias son en algunos términos o la forma de redacción (preguntas 4 y 11) y en las opiniones se responde a la pregunta.

Tabla 281

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo

PREGUNTAS	PARTICIPANTES			
	Grupo	6 CAM	11 CAM	34 DOCEN
1. ¿El propio enfoque de la disciplina motiva la autodisciplina?		No se entiende (D)	Hay que establecer criterios para trabajar la autodisciplina en EE (O)	No se entiende (D)
2. ¿Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse?				Redundante (D)
3. ¿El personal comparte y aúna conocimientos y habilidades para superar el descontento y el desorden?		No se entiende (D)		
4. ¿Son conscientes y explícitan las normas de comportamiento del aula?				¿Conscientes? (S)
6. ¿Se involucra al alumnado en la formulación de las normas de comportamiento del aula?			Se realiza al inicio el reglamento del aula (O)	

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 281 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo

PREGUNTAS	PARTICIPANTES				
	13 CAM	23 USAER	28 DOCEN	29 DOCEN	34 DOCEN
9. ¿Si hay más de un adulto en el aula ¿comparten responsabilidades para que el manejo de la clase sea fluido?	No entiendo (D)	Confusa (D)			
10. ¿Hay procedimientos claros, comprendidos por los estudiantes y los docentes, para responder a los comportamientos extremos?		Confusa (D)		No va con el indicador (D)	
11. ¿Reconoce todo el personal que es injusto no prestar atención por igual a varones y mujeres?		Redacción en positivo (S)	Confusa (D)		
12. ¿Se tienen en cuenta las diferencias culturales y del contexto al que pertenecen los estudiantes a la hora de establecer las normas de comportamiento?					¿No deberían ser parejas al margen de diferencias culturales? (O)

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.3.8. Preguntas indicador C.1.8

El indicador C.1.8. se denomina “*los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración*” y se encuentra formado por 10 preguntas; el análisis estadístico se presenta en la tabla 282 y al igual que los anteriores indicadores los resultados muestran estabilidad y homogeneidad, las medias se encuentran alrededor de 3, el coeficiente de variación no es alto y las correlaciones son estadísticamente significativas y fluctúan entre altas y muy altas, lo que indica que los jueces están de acuerdo con las preguntas.

Tabla 282

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración

PREG	M	SD	CV	RHO DE SPEARMAN											
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	3.41	.609	17.9	1											
2	3.32	.684	20.6	.781**	1										
3	3.32	.727	21.9	.821**	.864**	1									
4	3.42	.751	22.0	.748**	.841**	.867**	1								
5	3.41	.743	21.8	.701**	.696**	.818**	.954**	1							
6	3.35	.691	20.6	.737**	.659**	.748**	.782**	.877**	1						
7	3.29	.799	24.3	.756**	.669**	.790**	.793**	.832**	.922**	1					
8	3.35	.691	20.6	.761**	.646**	.766**	.787**	.829**	.910**	.959**	1				
9	3.35	.691	20.6	.670**	.594**	.716**	.843**	.882**	.857**	.832**	.837**	1			
10	3.35	.691	20.6	.610**	.543**	.636**	.748**	.789**	.803**	.669**	.723**	.887**	1		

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Al analizar los datos por grupo se corrobora la homogeneidad de los resultados al no observar variaciones evidentes en las medias o en el coeficiente de variación en ninguno de los grupos de jueces (ver tabla 283).

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 283

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Comparten los docentes la planificación del trabajo del aula y de las tareas para la casa?	3.29	.469	14.3	3.50	.707	20.2	3.50	.707	20.2
2. ¿Se comprometen los docentes en actividades de enseñanza compartida?	3.21	.579	18.0	3.30	.823	24.9	3.50	.707	20.2
3. ¿Se ha dispuesto un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula? *	3.14	.663	21.1	3.40	.843	24.8	3.50	.707	20.2
4. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas?	3.29	.469	14.3	3.33	1.118	33.6	3.70	.675	18.2
5. ¿Están abiertos los y las docentes a los comentarios de otros colegas sobre cuestiones tales como la claridad del lenguaje de instrucción, o la participación de los estudiantes en las actividades programadas?	3.29	.469	14.3	3.40	1.075	31.6	3.60	.699	19.4
6. ¿Modifica el profesorado su docencia en función de las recomendaciones recibidas de sus colegas?	3.14	.535	17.0	3.60	.699	19.4	3.40	.843	24.8
7. ¿Comparten los docentes el aula y los profesionales de apoyo el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase?	3.07	.616	20.1	3.50	.972	27.8	3.40	.843	24.8
8. ¿Proporcionan los docentes y el resto del personal que trabajan juntos un modelo de colaboración para los estudiantes?	3.21	.426	13.3	3.60	.699	19.4	3.30	.949	28.8
9. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación?	3.14	.535	17.0	3.60	.699	19.4	3.40	.843	24.8
10. ¿El personal trabaja en colaboración, comparten la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?	3.21	.579	18.0	3.60	.699	19.4	3.30	.823	24.9

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La tabla 284 representa el análisis de varianza que se obtiene señala que en tres preguntas (4, 5 y 8) el estadístico Levène fue significativo. El análisis de las medias (ANOVA) no muestra diferencias estadísticamente significativas

Las pruebas Scheffé y Tamhane comprueban que no existen diferencias en las opiniones de los jueces entre ningún grupo de jueces (ver tabla 285).

La consistencia interna de los datos fue alta alcanzando un $\alpha = 0.968$ y por grupo: CAM $\alpha = 0.970$; USAER $\alpha = 0.977$ y Docentes $\alpha = 0.959$

Tabla 284

Pruebas Levene y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.I. 8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración

Preguntas	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Comparten los docentes la planificación del trabajo del aula y de las tareas para la casa?	.150	.378	2	.189	.494	.615
2. ¿Se comprometen los docentes en actividades de enseñanza compartida?	.212	.484	2	.242	.502	.610
3. ¿Se ha dispuesto un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula?	.353	.827	2	.413	.771	.471
4. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas?	.031	1.103	2	.552	.976	.388
5. ¿Están abiertos los y las docentes a los comentarios de otros colegas sobre cuestiones tales como la claridad del lenguaje de instrucción, o la participación de los estudiantes en las actividades programadas?	.050	.578	2	.289	.508	.607
6. ¿Modifica el profesorado su docencia en función de las recomendaciones recibidas de sus colegas?	.086	1.250	2	.625	1.335	.278
7. ¿Comparten los docentes el aula y los profesionales de apoyo el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase?	.207	1.230	2	.615	.962	.393
8. ¿Proporcionan los docentes y el resto del personal que trabajan juntos un modelo de colaboración para los estudiantes?	.002	.908	2	.454	.947	.399
9. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación?	.086	1.250	2	.625	1.335	.278
10. ¿El personal trabaja en colaboración, comparten la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?	.256	.908	2	.454	.947	.399

Tabla 285

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1. 8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Comparten los docentes la planificación del trabajo del aula y de las tareas para la casa?	Scheffé	CAM	USAER	-.214	.707
			DOCENTE	-.214	.707
		USAER	CAM	.214	.707
			DOCENTE	.000	1.000
2. ¿Se comprometen los docentes en actividades de enseñanza compartida?	Scheffé	CAM	USAER	-.086	.957
			DOCENTE	-.286	.615
		USAER	CAM	.086	.957
			DOCENTE	-.200	.814
3. ¿Se ha dispuesto un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula?	Scheffé	CAM	USAER	-.257	.701
			DOCENTE	-.357	.507
		USAER	CAM	.257	.701
			DOCENTE	-.100	.954
4. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas?	Tamhane	CAM	USAER	-.048	.999
			DOCENTE	-.414	.306
		USAER	CAM	.048	.999
			DOCENTE	-.367	.793
5. ¿Están abiertos los y las docentes a los comentarios de otros colegas sobre cuestiones tales como la claridad del lenguaje de instrucción, o la participación de los estudiantes en las actividades programadas?	Tamhane	CAM	USAER	-.114	.986
			DOCENTE	-.314	.553
		USAER	CAM	.114	.986
			DOCENTE	-.200	.949
		DOCENTE	CAM	.314	.553
			USAER	.200	.949

Tabla 285 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1. 8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
6. ¿Modifica el profesorado su docencia en función de las recomendaciones recibidas de sus colegas?	Scheffé	CAM	USAER	-.457	.286
			DOCENTE	-.257	.666
		USAER	CAM	.457	.286
			DOCENTE	.200	.809
		DOCENTE	CAM	.257	.666
7. ¿Comparten los docentes el aula y los profesionales de apoyo el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase?	Scheffé	CAM	USAER	-.429	.442
			DOCENTE	-.329	.616
		USAER	CAM	.429	.442
			DOCENTE	.100	.962
		DOCENTE	CAM	.329	.616
8. ¿Proporcionan los docentes y el resto del personal que trabajan juntos un modelo de colaboración para los estudiantes?	Scheffé	CAM	USAER	-.386	.415
			DOCENTE	-.086	.956
		USAER	CAM	.386	.415
			DOCENTE	.300	.630
		DOCENTE	CAM	.086	.956
9. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación?	Scheffé	CAM	USAER	-.457	.286
			DOCENTE	-.257	.666
		USAER	CAM	.457	.286
			DOCENTE	.200	.809
		DOCENTE	CAM	.257	.666
10. ¿El personal trabaja en colaboración, comparten la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?	Scheffé	CAM	USAER	-.386	.415
			DOCENTE	-.086	.956
		USAER	CAM	.386	.415
			DOCENTE	.300	.630
		DOCENTE	CAM	.086	.956
			USAER	-.300	.630

La tabla 286 muestra los comentarios de las preguntas del indicador fueron reducidos, sólo 9, de éstos la mayoría fueron opiniones en las cuales responden a la pregunta o expresan su experiencia, hubo tres que fueron desfavorables en las preguntas 7, 9 y 10 en relación con la extensión de la pregunta, la falta de claridad o la redundancia. Dos sugerencias para aclarar algunos términos (pregunta 2 y 8).

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 286

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1. 8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración

PREGUNTAS	PARTICIPANTES			
Grupo	11 CAM	14 CAM	17 USAER	34 DOCEN
2. ¿Se comprometen los docentes en actividades de enseñanza compartida?			No se entiende "enseñanza compartida" (S)	
3. ¿Se ha dispuesto un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula?		¿Equipo de apoyo? (O)		
4. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas?		Evaluación psicopedagógica (O)		
6. ¿Modifica el profesorado su docencia en función de las recomendaciones recibidas de sus colegas?	No todos los profesores (O)			

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 286 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1. 8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración

PREGUNTAS	PARTICIPANTES		
Grupo	20 USAER	34 DOCEN	
7. ¿Comparten los docentes el aula y los profesionales de apoyo el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase?		Redundante la última parte (D)	
8. ¿Proporcionan los docentes y el resto del personal que trabajan juntos un modelo de colaboración para los estudiantes?		No se entiende "modelo de colaboración" (S)	
9. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación?		Larga y confusa (D)	
10. ¿El personal trabaja en colaboración, comparten la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?	Sería oportuno preguntar si existe la planificación (O)	Mal redactada (D)	

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.3.9. Preguntas indicador C.1.9

Diez preguntas forman el indicador C.1.9 denominado “*los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes*”. La tabla 287 representa el análisis en relación con la media, desviación estándar, el coeficiente de variación y la correlación Rho de Spearman, en ella se puede observar la homogeneidad de los resultados y su estabilidad así como las altas correlaciones obtenidas. Las medias se encuentran alrededor de 3 lo que indica que los jueces estuvieron de acuerdo con las preguntas.

Tabla 287

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

PRE G	RHO DE SPEARMAN													
	M	SD	CV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	3.18	.727	22.9	1										
2	3.35	.691	20.6	.709*	1									
3	3.41	.657	19.3	.546*	.801*	1								
4	3.29	.719	21.9	.471*	.683*	.776*	1							
5	3.24	.699	21.6	.631*	.786*	.739*	.740*	1						
6	3.29	.629	19.1	.861*	.672*	.556*	.409*	.453*	1					
7	3.29	.719	21.9	.836*	.669*	.707*	.552*	.511*	.885*	1				
8	3.38	.604	17.9	.690*	.893*	.712*	.737*	.839*	.630*	.636*	1			
9	3.18	.797	25.1	.822*	.744*	.583*	.577*	.786*	.725*	.684*	.830*	1		
10	3.44	.561	16.3	.505*	.772*	.726*	.609*	.583*	.601*	.609*	.728*	.511*	1	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El análisis por grupo de jueces se presenta en la tabla 288, aquí se aprecia una alta estabilidad de los datos en los grupos de profesionales que trabajan en el CAM y en el USAER en virtud de que sus coeficientes de variación oscilan en un rango de 11.1% a 28.4%. En el caso de los Docentes las diferencias no son muchas aunque se logra identificar una ligera diferencia entre ellos en la pregunta 4 ¿Sienten todos las y los estudiantes que son tratados de manera justa? alcanzando un coeficiente de variación de 34.3%

Tabla 288

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Los docentes de aula y los de asignatura cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?	3.00	.555	18.5	3.33	.866	26.0	3.30	.823	24.9
2. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases?	3.07	.616	20.1	3.60	.699	19.4	3.50	.707	20.2
3. ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales?	3.21	.579	18.0	3.80	.422	11.1	3.30	.823	24.9
4. ¿Sienten todos las y los estudiantes que son tratados de manera justa?	3.21	.426	13.3	3.80	.422	11.1	2.90	.994	34.3
5. ¿El profesorado intenta incorporar el punto de vista de los estudiantes respecto al apoyo y la enseñanza?	3.07	.616	20.1	3.60	.516	14.3	3.10	.876	28.3
6. ¿Los docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes?	3.00	.392	13.1	3.50	.707	20.2	3.50	.707	20.2
7. ¿Los y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posibles de su apoyo directo?	3.00	.555	18.5	3.60	.699	19.4	3.40	.843	24.8
8. ¿Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos?	3.14	.535	17.0	3.70	.483	13.1	3.40	.699	20.6
9. ¿Se considera la presencia de otros adultos (familiares, profesores en práctica.....) como una oportunidad para reflexionar sobre el currículo y los métodos de enseñanza para todos los estudiantes?	3.07	.475	15.5	3.40	.966	28.4	3.10	.994	32.1
10. ¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes?	3.14	.363	11.6	3.70	.483	13.1	3.60	.699	19.4

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La prueba Levène permite identificar que en siete preguntas (1, 3, 4, 6, 7, 9 y 10) se encuentran diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 289). La prueba ANOVA señala una diferencia significativa en la pregunta 4; ¿Sienten todos las y los estudiantes que son tratados de manera justa?, por lo que es posible que existan diferencias en las opiniones de los jueces en esa pregunta.

Tabla 289

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.1. 9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

Preguntas	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Los docentes de aula y los de asignatura cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?	.020	.809	2	.405	.754	.479
2. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases?	.420	1.936	2	.968	2.170	.131
3. ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales?	.042	2.178	2	1.089	2.800	.076
4. ¿Sienten todos las y los estudiantes que son tratados de manera justa?	.032	4.202	2	2.101	5.065	.012
5. ¿El profesorado intenta incorporar el punto de vista de los estudiantes respecto al apoyo y la enseñanza?	.135	1.889	2	.945	2.058	.145
6. ¿Los docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes?	.002	2.059	2	1.029	2.901	.070
7. ¿Los y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posibles de su apoyo directo?	.047	2.259	2	1.129	2.366	.111
8. ¿Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos?	.195	1.815	2	.908	2.754	.079
9. ¿Se considera la presencia de otros adultos (familiares, profesores en práctica.....) como una oportunidad para reflexionar sobre el currículo y los métodos de enseñanza para todos los estudiantes?	.004	.713	2	.356	.546	.585
10. ¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes?	.036	2.168	2	1.084	4.091	.027

Al aplicar las pruebas Scheffé y Tamhane se pudo identificar que efectivamente hubo diferencias entre los profesionales del CAM y los del USAER en la pregunta 4 ¿Sienten todos las y los estudiantes que son tratados de manera justa?, y también en la pregunta 3 ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales? No se encontraron ninguna diferencia con el grupo de los Docentes (ver tabla 290).

La consistencia interna se evaluó con el Alfa de Cronbach, en el análisis general se obtuvo un $\alpha = 0.936$ y por grupo: CAM $\alpha = 0.899$; USAER $\alpha = 0.910$ y Docentes $\alpha = 0.957$ evidenciando una alta consistencia.

Tabla 290

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Los docentes de aula y los de asignatura cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?	Tamhane	CAM	USAER	-.333	.691
			DOCENTE	-.300	.703
		USAER	CAM	.333	.691
			DOCENTE	.033	1.000
		DOCENTE	CAM	.300	.703
			USAER	-.033	1.000
2. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases?	Scheffé	CAM	USAER	-.529	.178
			DOCENTE	-.429	.315
		USAER	CAM	.529	.178
			DOCENTE	.100	.946
		DOCENTE	CAM	.429	.315
			USAER	-.100	.946
3. ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales?	Tamhane	CAM	USAER	-.586*	.027
			DOCENTE	-.086	.989
		USAER	CAM	.586*	.027
			DOCENTE	.500	.296
		DOCENTE	CAM	.086	.989
			USAER	-.500	.296
4. ¿Sienten todos las y los estudiantes que son tratados de manera justa?	Tamhane	CAM	USAER	-.586*	.010
			DOCENTE	.314	.746
		USAER	CAM	.586*	.010
			DOCENTE	.900	.063
		DOCENTE	CAM	-.314	.746
			USAER	-.900	.063
5. ¿El profesorado intenta incorporar el punto de vista de los estudiantes respecto al apoyo y la enseñanza?	Scheffé	CAM	USAER	-.529	.186
			DOCENTE	-.029	.995
		USAER	CAM	.529	.186
			DOCENTE	.500	.271
		DOCENTE	CAM	.029	.995
			USAER	-.500	.271
6. ¿Los docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes?	Tamhane	CAM	USAER	-.500	.180
			DOCENTE	-.500	.180
		USAER	CAM	.500	.180
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.500	.180
			USAER	.000	1.000
7. ¿Los y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posibles de su apoyo directo?	Tamhane	CAM	USAER	-.600	.110
			DOCENTE	-.400	.507
		USAER	CAM	.600	.110
			DOCENTE	.200	.921
		DOCENTE	CAM	.400	.507
			USAER	-.200	.921
8. ¿Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos?	Scheffé	CAM	USAER	-.557	.080
			DOCENTE	-.257	.563
		USAER	CAM	.557	.080
			DOCENTE	.300	.513
		DOCENTE	CAM	.257	.563
			USAER	-.300	.513
9. ¿Se considera la presencia de otros adultos (familiares, profesores en práctica.....) como una oportunidad para reflexionar sobre el currículo y los métodos de enseñanza para todos los estudiantes?	Tamhane	CAM	USAER	-.329	.712
			DOCENTE	-.029	1.000
		USAER	CAM	.329	.712
			DOCENTE	.300	.877
		DOCENTE	CAM	.029	1.000
			USAER	-.300	.877
10. ¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes?	Tamhane	CAM	USAER	-.557*	.022
			DOCENTE	-.457	.226
		USAER	CAM	.557*	.022
			DOCENTE	.100	.977
		DOCENTE	CAM	.457	.226
			USAER	-.100	.977

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

En la tabla 291 se muestran los comentarios expresados por siete jueces en nueve de las 10 preguntas del indicador, la mitad de ellos fueron opiniones en donde responden la pregunta o expresan su opinión respecto a lo que ellos consideran debe ser o hacerse; hubo dos sugerencias en donde se aclara el papel de los profesores en nuestro país (pregunta 2) y se propone aclarar la pregunta uno en relación a dos términos aula y asignatura. Los comentarios desfavorables fueron en las pregunta 1, 4 y 10 en relación con la claridad, adaptación al contexto y en la pregunta 4 se expresa que no corresponde a este indicador y se ubicaría mejor en la dimensión A. La última pregunta (10) fue considerada como repetitiva.

Tabla 291

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

PREGUNTAS	PARTICIPANTE					
	14 CAM	23 USAER	29 DOCEN	30 DOCEN	31 DOCEN	34 DOCEN
1. ¿Los docentes de aula y los de asignatura cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?		¿Aula y asignatura? (S)		No está clara la diferencia entre los docentes (D)	No es clara, adaptarse a nuestro contexto (D)	
2. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases?	Con muestras de trabajo (O)					
3. ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales?						No es posible prestar atención de forma equitativa (O)
4. ¿Sienten todos las y los estudiantes que son tratados de manera justa?			Va en la dimensión "A" (D)			Habría que preguntarles (O)
5. ¿El profesorado intenta incorporar el punto de vista de los estudiantes respecto al apoyo y la enseñanza?						¿Al margen del programa? (O)

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 291 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

PREGUNTAS	PARTICIPANTE			
	14 CAM	18 USAER	23 USAER	34 DOCEN
6. ¿Los docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes?			Son diferentes, los de apoyo son solo a los que presentan NEE (S)	
7. ¿Lo y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posibles de su apoyo directo?				Depende del docente, no se puede generalizar (O)
8. ¿Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos?	Trabajo de manera grupal apoyando el equipo de apoyo (O)			
10. ¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes?		Es repetida en otras ocasiones (D)		

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.3.10. Preguntas indicador C.1.10

El décimo indicador de la sección *Orquestrar el proceso de aprendizaje* es “los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos” los estudiantes y está formado por nueve preguntas. La tabla 292 muestra los primeros análisis estadísticos, en ella se presentan la media, desviación estándar y correlaciones y se puede apreciar la estabilidad y homogeneidad de los datos ya que las medias se encuentran alrededor de 3 (acuerdo) y el coeficiente de variación no es mayor de 26.5%. Las correlaciones son altas y estadísticamente significativas.

Tabla 292

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

PRE	M	SD	CV	RHO DE SPEARMAN										
				1	2	3	4	5	6	7	8	9		
G														
1	3.44	.660	19.2	1										
2	3.18	.758	23.8	.693*	1									
3	3.21	.696	21.7	.639*	.818*	1								
4	3.15	.834	26.5	.605*	.708*	.876*	1							
5	3.27	.761	23.3	.833*	.609*	.647*	.698*	1						
6	2.79	.880	31.5	.365*	.539*	.527*	.555*	.462*	1					
7	3.32	.638	19.2	.810*	.518*	.622*	.531*	.818*	.455*	1				
8	3.29	.719	21.9	.868*	.622*	.731*	.596*	.871*	.399*	.927*	1			
9	3.27	.719	22.0	.864*	.607*	.692*	.679*	.898*	.366*	.884*	.929*	1		

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

El análisis por grupo se muestra en la tabla 293 y aquí se puede identificar la estabilidad de los datos en la mayoría de las preguntas, las medias fueron alrededor de 3, es decir las opiniones de los jueces fueron que están de acuerdo con las preguntas, sin embargo los resultados del grupo de jueces del CAM en la pregunta 6 ¿Eviten los profesionales de apoyo inmiscuirse en las relaciones de jóvenes con sus iguales? señalan que hubo algunos que no están de acuerdo con ésta pregunta. En el caso de los Docentes en la misma pregunta se obtiene un coeficiente de variación ligeramente alto (39.2%), corroborando el posible desacuerdo.

Tabla 293

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Se involucra a los profesionales de apoyo en la planificación y revisión de la programación de aula y en su oportuna revisión?	3.21	.426	13.3	3.50	.850	24.3	3.70	.675	18.2
2. ¿Se asigna a los profesionales de apoyo un área curricular en vez de la atención a unos estudiantes en particular?	2.93	.475	16.2	3.30	.949	28.8	3.40	.843	24.8
3. ¿Se preocupan los profesionales de apoyo de aumentar la participación de todos los estudiantes?	3.00	.392	13.1	3.33	.866	26.0	3.40	.843	24.8
4. ¿Los profesionales que proporcionan apoyo pedagógico tienen como objetivo que los estudiantes sean cada vez más independientes de su apoyo directo?	2.79	.802	28.7	3.33	.866	26.0	3.50	.707	20.2
5. ¿Facilitan estos profesionales que los alumnos que experimentan dificultades en el aprendizaje se apoyen o ayuden mutuamente?	2.93	.730	24.9	3.60	.699	19.4	3.44	.726	21.1
6. ¿Eviten los profesionales de apoyo inmiscuirse en las relaciones de jóvenes con sus iguales?	2.57	.646	25.1	3.20	.919	28.7	2.70	1.059	39.2
7. ¿Existe una descripción clara y precisa respecto de las funciones y tareas que han de realizar los profesionales?	3.07	.475	15.5	3.60	.699	19.4	3.40	.699	20.6
8. ¿Se solicita la opinión de los profesionales de apoyo sobre la naturaleza de las funciones que han de desempeñar?	3.07	.475	15.5	3.50	.850	24.3	3.40	.843	24.8
9. ¿Se han establecido directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo?	3.00	.555	18.5	3.44	.882	25.6	3.50	.707	20.2

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El análisis de varianza realizado con la prueba Levène arroja la diferencia estadísticamente significativa en cuatro preguntas (2, 3, 8 y 9). Con la prueba ANOVA no se encontraron diferencias en ninguna pregunta (ver tabla 294)

Tabla 294

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

Preguntas	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Se involucra a los profesionales de apoyo en la planificación y revisión de la programación de aula y en su oportuna revisión?	.072	1.425	2	.713	1.705	.198
2. ¿Se asigna a los profesionales de apoyo un área curricular en vez de la atención a unos estudiantes en particular?	.001	1.513	2	.756	1.345	.275
3. ¿Se preocupan los profesionales de apoyo de aumentar la participación de todos los estudiantes?	.000	1.115	2	.558	1.162	.327
4. ¿Los profesionales que proporcionan apoyo pedagógico tienen como objetivo que los estudiantes sean cada vez más independientes de su apoyo directo?	.684	3.385	2	1.693	2.693	.084
5. ¿Facilitan estos profesionales que los alumnos que experimentan dificultades en el aprendizaje se apoyen o ayuden mutuamente?	.546	2.995	2	1.497	2.889	.071
6. ¿Eviten los profesionales de apoyo inmiscuirse en las relaciones de jóvenes con sus iguales?	.077	2.430	2	1.215	1.629	.213
7. ¿Existe una descripción clara y precisa respecto de las funciones y tareas que han de realizar los profesionales?	.055	1.713	2	.856	2.263	.121
8. ¿Se solicita la opinión de los profesionales de apoyo sobre la naturaleza de las funciones que han de desempeñar?	.010	1.230	2	.615	1.205	.313
9. ¿Se han establecido directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo?	.035	1.823	2	.912	1.858	.174

Al aplicar las pruebas Scheffé y Tamhane (ver tabla 295) se corroboró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ningún grupo de jueces, es decir que no existen diferencias en sus opiniones y están de acuerdo con las preguntas.

La consistencia interna de los datos la podemos ver con el Alfa de Cronbach al obtener un valor muy alto de $\alpha = 0.937$ y por grupo: CAM $\alpha = 0.729$; USAER $\alpha = 0.967$ y Docentes $\alpha = 0.953$ evidenciando una alta consistencia.

Tabla 295

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Se involucra a los profesionales de apoyo en la planificación y revisión de la programación de aula y en su oportuna revisión?	Scheffé	CAM	USAER	-.286	.572
			DOCENTE	-.486	.209
		USAER	CAM	.286	.572
			DOCENTE	-.200	.789
			DOCENTE	.486	.209
2. ¿Se asigna a los profesionales de apoyo un área curricular en vez de la atención a unos estudiantes en particular?	Tamhane	CAM	USAER	.200	.789
			USAER	.200	.919
		USAER	CAM	-.371	.620
			DOCENTE	-.471	.351
			DOCENTE	.371	.620
3. ¿Se preocupan los profesionales de apoyo de aumentar la participación de todos los estudiantes?	Tamhane	CAM	CAM	-.100	.993
			DOCENTE	.471	.351
		USAER	USAER	.100	.993
			DOCENTE	-.333	.661
			DOCENTE	-.400	.465
4. ¿Los profesionales que proporcionan apoyo pedagógico tienen como objetivo que los estudiantes sean cada vez más independientes de su apoyo directo?	Scheffé	CAM	USAER	.333	.661
			DOCENTE	-.067	.998
		USAER	CAM	.400	.465
			DOCENTE	.067	.998
			DOCENTE	-.548	.286
5. ¿Facilitan estos profesionales que los alumnos que experimentan dificultades en el aprendizaje se apoyen o ayuden mutuamente?	Scheffé	CAM	USAER	-.714	.111
			DOCENTE	-.167	.901
		USAER	CAM	.548	.286
			DOCENTE	.714	.111
			DOCENTE	.167	.901
6. ¿Eviten los profesionales de apoyo inmiscuirse en las relaciones de jóvenes con sus iguales?	Scheffé	CAM	USAER	-.671	.096
			DOCENTE	-.516	.261
		USAER	CAM	.671	.096
			DOCENTE	.156	.896
			DOCENTE	.516	.261
7. ¿Existe una descripción clara y precisa respecto de las funciones y tareas que han de realizar los profesionales?	Scheffé	CAM	USAER	-.156	.896
			DOCENTE	-.629	.229
		USAER	CAM	.629	.229
			DOCENTE	.500	.442
			DOCENTE	.129	.938
8. ¿Se solicita la opinión de los profesionales de apoyo sobre la naturaleza de las funciones que han de desempeñar?	Scheffé	CAM	USAER	-.500	.442
			DOCENTE	-.529	.133
		USAER	CAM	-.329	.445
			DOCENTE	.200	.769
			DOCENTE	.329	.445
9. ¿Se han establecido directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo?	Tamhane	CAM	USAER	-.200	.769
			DOCENTE	-.429	.434
		USAER	CAM	-.329	.636
			DOCENTE	.429	.434
			DOCENTE	.100	.991
9. ¿Se han establecido directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo?	Tamhane	CAM	USAER	.329	.636
			USAER	-.100	.991
		USAER	CAM	-.444	.491
			DOCENTE	-.500	.222
			DOCENTE	.444	.491
		DOCENTE	CAM	-.056	.998
			CAM	.500	.222
			USAER	.056	.998

Los comentarios expresados en las preguntas de éste indicador fueron en hechos por siete jueces (ver tabla 296). Fueron en total 16 y de éstos la mitad correspondió a opiniones en las cuales respondían la pregunta, expresaban alguna reflexión o explicaban cómo se lleva a cabo en México; el 37.5% expresó algún comentario desfavorable en cinco preguntas (2, 4, 5, 6 y 8). Las sugerencias fueron en las preguntas 6 y 7 en relación a clarificar e incorporar algún término en la pregunta.

Tabla 296

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

PREGUNTAS	PARTICIPANTES			
	6 CAM	26 USAER	36 DOCEN Parcialmente (O)	39 DOCEN
1. ¿Se involucra a los profesionales de apoyo en la planificación y revisión de la programación de aula y en su oportuna revisión?				
2. ¿Se asigna a los profesionales de apoyo un área curricular en vez de la atención a unos estudiantes en particular?				No se entiende (D)
3. ¿Se preocupan los profesionales de apoyo de aumentar la participación de todos los estudiantes?				Preguntar a los profesionales (O)
4. ¿Los profesionales que proporcionan apoyo pedagógico tienen como objetivo que los estudiantes sean cada vez más independientes de su apoyo directo?	No se entiende (D)	Los docentes USAER apoyan al maestro (O)		Debería de ser (O)
5. ¿Facilitan estos profesionales que los alumnos que experimentan dificultades en el aprendizaje se apoyen o ayuden mutuamente?	No se entiende (D)			

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 296 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

PREGUNTA S	PARTICIPANTES					
	6 CAM	20 USAER	27 DOCE N	31 DOCEN	36 DOCE N	39 DOCEN
6. ¿Eviten los profesionales de apoyo inmiscuirse en las relaciones de jóvenes con sus iguales?	No se entiende (D)			No entiendo la pregunta (D)	¿Eviten ? (S)	es un asunto estrictamente individual (O)
7. ¿Existe una descripción clara y precisa respecto de las funciones y tareas que han de realizar los profesionales?		No todos los profesionales (O)		Agregar "profesionales de apoyo" (S)		
8. ¿Se solicita la opinión de los profesionales de apoyo sobre la naturaleza de las funciones que han de desempeñar?						¿No se supone que ya están establecidas ? (D)
9. ¿Se han establecido directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo?		Sólo con algunos maestros de apoyo ya que algunos les falta capacitación o responsabilidades (O)	Es Un CAM, esto se puede trabajar en USAER (O)			

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.3.11. Preguntas indicador C.1.11

El onceavo indicador de la sección *Orquestrar el proceso de aprendizaje* es “*los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje para todos*” y está conformado por 14 preguntas. El análisis estadístico revela la homogeneidad de los datos, en la tabla 297 se puede identificar la media, desviación estándar y coeficiente de variación de todas las preguntas.

La correlación Rho de Spearman se aprecia en la tabla 298 y como indica se encontraron diferencias significativas de altas a muy altas.

Tabla 297

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos

PREGUNTAS	M	SD	CV
1. ¿Tienen siempre las tareas un objetivo pedagógico claro?	3.35	.597	17.8
2. ¿Se relacionan las tareas para la casa con las capacidades y los conocimientos de todo el alumnado?	3.38	.604	17.9
3. ¿Se da la oportunidad de presentar las tareas para la casa de distintas maneras?	3.38	.652	19.3
4. ¿Las tareas para la casa aumentan las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes?	3.29	.719	21.9
5. ¿Se apoyan los profesores entre ellos a la hora de elaborar las tareas para la casa, de forma que éstas sean útiles?	3.26	.710	21.8
6. ¿Se brinda a los estudiantes suficientes oportunidades para clarificar los requisitos de las tareas para la casa antes de finalizar la clase?	3.35	.646	19.3
7. ¿Se modifican las tareas para la casa si los alumnos opinan que no son significativas o apropiadas para algunos estudiantes?	3.03	.834	27.5
8. ¿Se brindan oportunidades para hacer las tareas en la misma escuela, durante el tiempo del almuerzo o fuera del horario escolar?	3.09	.793	25.7
9. ¿Se integran las tareas para la casa dentro de la programación del trimestre o curso?	3.15	.821	26.1
10. ¿Las tareas para la casa motivan a los estudiantes a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje?	3.44	.613	17.8
11. ¿Aquellos que ponen tareas para la casa se aseguran de que se pueden completar sin ayuda de los padres o tutores?	3.21	.770	24.0
12. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes se ayuden con sus tareas?	3.09	.866	28.0
13. ¿Los estudiantes pueden elegir tareas relacionadas con sus deberes de forma que puedan desarrollar sus propios intereses?	3.24	.741	22.9
14. ¿Se muestra a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa?	3.21	.770	24.0

Tabla 298

Correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos

PRE G	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1													
2	.952*	1												
3	.893*	.938*	1											
4	.823*	.784*	.850*	1										
5	.828*	.793*	.780*	.852*	1									
6	.936*	.889*	.833*	.771*	.895*	1								
7	.750*	.672*	.674*	.701*	.712*	.748*	1							
8	.713*	.632*	.669*	.577*	.526*	.650*	.774*	1						
9	.771*	.826*	.782*	.603*	.712*	.761*	.675*	.734*	1					
10	.732*	.777*	.817*	.569*	.557*	.709*	.651*	.743*	.757*	1				
11	.771*	.742*	.809*	.736*	.744*	.760*	.747*	.779*	.673*	.791*	1			
12	.767*	.749*	.813*	.747*	.738*	.703*	.759*	.840*	.783*	.682*	.800*	1		
13	.774*	.741*	.810*	.760*	.714*	.761*	.806*	.799*	.684*	.850*	.948*	.767*	1	
14	.852*	.822*	.885*	.782*	.792*	.836*	.747*	.838*	.820*	.791*	.818*	.890*	.831*	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Al comparar los resultados por grupo de jueces se puede observar que no hay diferencias importantes entre los profesionales del CAM, del USAR y los Docentes, corroborando la homogeneidad de los datos (ver tabla 299). Las medias estuvieron alrededor de 3 y el coeficiente de variación no fue superior a 28.8% lo que indica que no hubo diferencia en las opiniones de los jueces.

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 299

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Tienen siempre las tareas un objetivo pedagógico claro?	3.14	.535	17.0	3.60	.516	14.3	3.40	.699	20.6
2. ¿Se relacionan las tareas para la casa con las capacidades y los conocimientos de todo el alumnado?	3.14	.535	17.0	3.60	.516	14.3	3.50	.707	20.2
3. ¿Se da la oportunidad de presentar las tareas para la casa de distintas maneras?	3.14	.535	17.0	3.60	.516	14.3	3.50	.850	24.3
4. ¿Las tareas para la casa aumentan las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes?	3.14	.663	21.1	3.50	.707	20.2	3.30	.823	24.9
5. ¿Se apoyan los profesores entre ellos a la hora de elaborar las tareas para la casa, de forma que éstas sean útiles?	3.14	.535	17.0	3.40	.843	24.8	3.30	.823	24.9
6. ¿Se brinda a los estudiantes suficientes oportunidades para clarificar los requisitos de las tareas para la casa antes de finalizar la clase?	3.14	.535	17.0	3.50	.707	20.2	3.50	.707	20.2
7. ¿Se modifican las tareas para la casa si los alumnos opinan que no son significativas o apropiadas para algunos estudiantes?	2.86	.770	26.9	3.20	.919	28.7	3.10	.876	28.3
8. ¿Se brindan oportunidades para hacer las tareas en la misma escuela, durante el tiempo del almuerzo o fuera del horario escolar?	2.86	.663	23.2	3.20	.789	24.7	3.30	.949	28.8
9. ¿Se integran las tareas para la casa dentro de la programación del trimestre o curso?	2.86	.770	26.9	3.20	.919	28.7	3.50	.707	20.2
10. ¿Las tareas para la casa motivan a los estudiantes a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje?	3.21	.426	13.3	3.60	.699	19.4	3.60	.699	19.4
11. ¿Aquellos que ponen tareas para la casa se aseguran de que se pueden completar sin ayuda de los padres o tutores?	2.86	.663	23.2	3.60	.699	19.4	3.30	.823	24.9
12. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes se ayuden con sus tareas?	2.86	.770	26.9	3.20	.919	28.7	3.30	.949	28.8
13. ¿Los estudiantes pueden elegir tareas relacionadas con sus deberes de forma que puedan desarrollar sus propios intereses?	3.00	.555	18.5	3.50	.850	24.3	3.30	.823	24.9
14. ¿Se muestra a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa?	3.00	.555	18.5	3.30	.949	28.8	3.40	.843	24.8

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Para identificar si existen diferencias en las varianzas se calculó la prueba Levene, en ella se aprecia que existen diferencias en las preguntas 5, 13 y 14, es decir que en estos casos las varianzas no son homogéneas (ver tabla 300). En relación las medias, la ANOVA no mostró diferencias estadísticamente significativas en ninguna pregunta.

Tabla 300

Pruebas Levene y ANOVA de los indicadores de de las preguntas del indicador C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos

Preguntas	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Tienen siempre las tareas un objetivo pedagógico claro?	.181	1.250	2	.625	1.843	.175
2. ¿Se relacionan las tareas para la casa con las capacidades y los conocimientos de todo el alumnado?	.191	1.415	2	.708	2.067	.144
3. ¿Se da la oportunidad de presentar las tareas para la casa de distintas maneras?	.072	1.415	2	.708	1.739	.192
4. ¿Las tareas para la casa aumentan las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes?	.413	.745	2	.372	.707	.501
5. ¿Se apoyan los profesores entre ellos a la hora de elaborar las tareas para la casa, de forma que éstas sean útiles?	.041	.403	2	.202	.386	.683
6. ¿Se brinda a los estudiantes suficientes oportunidades para clarificar los requisitos de las tareas para la casa antes de finalizar la clase?	.166	1.050	2	.525	1.281	.292
7. ¿Se modifican las tareas para la casa si los alumnos opinan que no son significativas o apropiadas para algunos estudiantes?	.312	.756	2	.378	.528	.595
8. ¿Se brindan oportunidades para hacer las tareas en la misma escuela, durante el tiempo del almuerzo o fuera del horario escolar?	.121	1.321	2	.661	1.055	.360
9. ¿Se integran las tareas para la casa dentro de la programación del trimestre o curso?	.301	2.450	2	1.225	1.917	.164
10. ¿Las tareas para la casa motivan a los estudiantes a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje?	.162	1.225	2	.613	1.702	.199
11. ¿Aquellos que ponen tareas para la casa se aseguran de que se pueden completar sin ayuda de los padres o tutores?	.443	3.345	2	1.672	3.197	.055
12. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes se ayuden con sus tareas?	.158	1.321	2	.661	.874	.427
13. ¿Los estudiantes pueden elegir tareas relacionadas con sus deberes de forma que puedan desarrollar sus propios intereses?	.032	1.518	2	.759	1.417	.258
14. ¿Se muestra a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa?	.005	1.059	2	.529	.887	.422

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Las pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador corroboran que no hay diferencias entre las opiniones de los jueces de ningún grupo, es decir que están de acuerdo con ellas (ver tabla 301).

El coeficiente Alfa de Cronbach indica que los datos son consistentes alcanzando un $\alpha = 0.937$ y por grupo: CAM $\alpha = 0.953$; USAER $\alpha = 0.978$ y Docentes $\alpha = 0.979$ evidenciando una alta consistencia.

Tabla 301

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Tienen siempre las tareas un objetivo pedagógico claro?	Scheffé	CAM	USAER	-.457	.183
			DOCENTE	-.257	.572
		USAER	CAM	.457	.183
			DOCENTE	.200	.747
		DOCENTE	CAM	.257	.572
			USAER	-.200	.747
2. ¿Se relacionan las tareas para la casa con las capacidades y los conocimientos de todo el alumnado?	Scheffé	CAM	USAER	-.457	.185
			DOCENTE	-.357	.350
		USAER	CAM	.457	.185
			DOCENTE	.100	.930
		DOCENTE	CAM	.357	.350
			USAER	-.100	.930
3. ¿Se da la oportunidad de presentar las tareas para la casa de distintas maneras?	Scheffé	CAM	USAER	-.457	.239
			DOCENTE	-.357	.411
		USAER	CAM	.457	.239
			DOCENTE	.100	.941
		DOCENTE	CAM	.357	.411
			USAER	-.100	.941
4. ¿Las tareas para la casa aumentan las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes?	Scheffé	CAM	USAER	-.357	.501
			DOCENTE	-.157	.873
		USAER	CAM	.357	.501
			DOCENTE	.200	.828
		DOCENTE	CAM	.157	.873
			USAER	-.200	.828
5. ¿Se apoyan los profesores entre ellos a la hora de elaborar las tareas para la casa, de forma que éstas sean útiles?	Tamhane	CAM	USAER	-.257	.794
			DOCENTE	-.157	.938
		USAER	CAM	.257	.794
			DOCENTE	.100	.991
		DOCENTE	CAM	.157	.938
			USAER	-.100	.991
6. ¿Se brinda a los estudiantes suficientes oportunidades para clarificar los requisitos de las tareas para la casa antes de finalizar la clase?	Scheffé	CAM	USAER	-.357	.414
			DOCENTE	-.357	.414
		USAER	CAM	.357	.414
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.357	.414
			USAER	.000	1.000
7. ¿Se modifican las tareas para la casa si los alumnos opinan que no son significativas o apropiadas para algunos estudiantes?	Scheffé	CAM	USAER	-.343	.624
			DOCENTE	-.243	.788
		USAER	CAM	.343	.624
			DOCENTE	.100	.966
		DOCENTE	CAM	.243	.788
			USAER	-.100	.966

Tabla 301 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
8. ¿Se brindan oportunidades para hacer las tareas en la misma escuela, durante el tiempo del almuerzo o fuera del horario escolar?	Scheffé	CAM	USAER	-.343	.584
			DOCENTE	-.443	.412
		USAER	CAM	.343	.584
			DOCENTE	-.100	.961
		DOCENTE	CAM	.443	.412
9. ¿Se integran las tareas para la casa dentro de la programación del trimestre o curso?	Scheffé	CAM	USAER	-.343	.590
			DOCENTE	-.643	.169
		USAER	CAM	.343	.590
			DOCENTE	-.300	.706
		DOCENTE	CAM	.643	.169
10. ¿Las tareas para la casa motivan a los estudiantes a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje?	Scheffé	CAM	USAER	-.386	.313
			DOCENTE	-.386	.313
		USAER	CAM	.386	.313
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.386	.313
11. ¿Aquellos que ponen tareas para la casa se aseguran de que se pueden completar sin ayuda de los padres o tutores?	Scheffé	CAM	USAER	-.743	.060
			DOCENTE	-.443	.348
		USAER	CAM	.743	.060
			DOCENTE	.300	.654
		DOCENTE	CAM	.443	.348
12. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes se ayuden con sus tareas?	Scheffé	CAM	USAER	-.343	.639
			DOCENTE	-.443	.477
		USAER	CAM	.343	.639
			DOCENTE	-.100	.967
		DOCENTE	CAM	.443	.477
13. ¿Los estudiantes pueden elegir tareas relacionadas con sus deberes de forma que puedan desarrollar sus propios intereses?	Tamhane	CAM	USAER	-.500	.330
			DOCENTE	-.300	.703
		USAER	CAM	.500	.330
			DOCENTE	.200	.936
		DOCENTE	CAM	.300	.703
14. ¿Se muestra a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa?	Tamhane	CAM	USAER	-.200	.936
			DOCENTE	-.300	.768
		USAER	CAM	-.400	.507
			DOCENTE	.300	.768
		DOCENTE	CAM	-.100	.993
		DOCENTE	CAM	.400	.507
			USAER	.100	.993

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

En relación con los comentarios hechos a las 14 preguntas del indicador, sólo siete jueces expresaron por lo menos un comentario en 13 preguntas (ver tabla 302). La mayoría 47.1% fueron opiniones en donde responden la pregunta, expresan su experiencia personal o en relación con la institución; el 41.1% fueron desfavorables en seis preguntas (3, 4, 7, 8, 9 y 14) en relación a la poca claridad de la pregunta, la pertinencia de corroborarlo, la repetición de la pregunta y en la pregunta 14, la incongruencia con una pregunta anterior (11).

Tabla 302

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos

PREGUNTAS	PARTICIPANTES				
	6 CAM	11 CAM	26 DOCEN	28 DOCEN	34 DOCEN
2. ¿Se relacionan las tareas para la casa con las capacidades y los conocimientos de todo el alumnado?				De cada uno de los alumnos (O)	
3. ¿Se da la oportunidad de presentar las tareas para la casa de distintas maneras?					No se entiende (D)
4. ¿Las tareas para la casa aumentan las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes?					No se puede probar (D)
5. ¿Se apoyan los profesores entre ellos a la hora de elaborar las tareas para la casa, de forma que éstas sean útiles?		En ocasiones (O)			¿Las hacen entre ellos o se consultan? (S)
6. ¿Se brinda a los estudiantes suficientes oportunidades para clarificar los requisitos de las tareas para la casa antes de finalizar la clase?			Agregar o para asegurarse que los alumnos la anotaron completa (O)		
7. ¿Se modifican las tareas para la casa si los alumnos opinan que no son significativas o apropiadas para algunos estudiantes?	No se entiende (D)				¿Cuándo sucede esto? (S)

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 302 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos

PREGUNTAS	PARTICIPANTES					
	6 CAM	8 CAM	11 CAM	14 CAM	18 USAER	34 DOCEN
8. ¿Se brindan oportunidades para hacer las tareas en la misma escuela, durante el tiempo del almuerzo o fuera del horario escolar?		No es clara la pregunta (D)				
9. ¿Se integran las tareas para la casa dentro de la programación del trimestre o curso?	No se entiende (D)					
11. ¿Aquellos que ponen tareas para la casa se aseguran de que se pueden completar sin ayuda de los padres o tutores?				Se requiere del apoyo incondicional de los padres (O)		¿No debería ser al revés, con apoyo de padres? (O)
12. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes se ayuden con sus tareas?						Las hacen de manera conjunta (O)
13. ¿Los estudiantes pueden elegir tareas relacionadas con sus deberes de forma que puedan desarrollar sus propios intereses?			No en todas las ocasiones (O)			Las tareas se derivan de áreas académicas de trabajo (O)
14. ¿Se muestra a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa?					Los indicadores son repetitivos (D)	Incompatible con la 11 (D)

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.3.12. Preguntas indicador C.1.12

El último indicador de la sección *Orquestrar el proceso de aprendizaje* es “*todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares*” y está formado por 14 preguntas. En la tabla 303 se presentan la media desviación estándar y coeficiente de variación para cada una de ellas. Los resultado indican una estabilidad y homogeneidad, la media se encuentra alrededor de 3, es decir que las opiniones de los jueces fueron estar de acuerdo con la pregunta.

Tabla 303

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares

PREGUNTAS	M	SD	CV
1. ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares que atraigan el interés de todos los y las estudiantes?	3.18	.846	26.6
2. ¿Se dispone de transporte para que los estudiantes que tienen que trasladarse desde lejos o tienen una movilidad reducida, puedan participar en las actividades extraescolares?	2.97	.918	30.9
3. ¿Se anima a todos los estudiantes a que participen en música, teatro y actividades físicas?	3.24	.751	23.2
4. ¿Hay oportunidades para que los niños y niñas participen indistintamente en actividades en las que suelen predominar la presencia de un solo género, tales como la danza, el fútbol, los grupos de informática?	3.27	.761	23.3
5. ¿Hay oportunidades para grupos de un solo sexo cuando las actividades mixtas están prohibidas por aspectos culturales, religiosos,?	2.78	.906	32.6
6. ¿Se disuade a determinados grupos para que no monopolicen el área de juego (por ejemplo, a los que les gusta jugar fútbol)?	3.06	.759	24.8
7. ¿Se enseña a los estudiantes un repertorio de juegos que puedan incluir a niños y niñas con distintos grados de habilidades?	3.42	.561	16.4
8. ¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar su clase en determinados eventos, reflejan la diversidad de los estudiantes de la escuela?	3.18	.950	29.9
9. ¿Los alumnos o las alumnas elegidos para representar a la escuela reflejan la diversidad de los estudiantes de la misma?	3.15	.972	30.9
10. ¿Los viajes escolares, incluyendo las visitas al extranjero, son accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su rendimiento académico o que tenga una discapacidad, por ejemplo?	2.88	.857	29.8
11. ¿Se brindan oportunidades a todos los estudiantes para participar en actividades fuera del centro educativo?	3.33	.736	22.1
12. ¿Se brindan a todos los estudiantes oportunidades para participar en actividades que apoyen y beneficien a las comunidades locales?	3.24	.792	24.4
13. ¿Los juegos y las actividades de educación física fomentan el deporte y las aptitudes físicas de todos?	3.36	.653	19.4
14. ¿Las jornadas deportivas incluyen actividades en las que todos puedan participar, independientemente de su nivel de capacidad?	3.36	.699	20.8

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Se calculó las correlaciones Rho de Spearman (ver tabla 304) y en la mayoría se encuentran estadísticamente significativas, la excepción se ubica en la pregunta 10 en donde únicamente se correlaciona con la pregunta 5 y ocho.

Tabla 304

Coefficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1. 12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares

PRE G	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1													
2	.702 **	1												
3	.601 **	.711 **	1											
4	.726 **	.641 **	.924 **	1										
5	.508 **	.640 **	.549 **	.555 **	1									
6	.594 **	.764 **	.748 **	.735 **	.633 **	1								
7	.722 **	.673 **	.670 **	.715 **	.566 **	.709 **	1							
8	.754 **	.731 **	.721 **	.758 **	.563 **	.643 **	.749 **	1						
9	.710 **	.631 **	.577 **	.643 **	.351 *	.573 **	.621 **	.873 **	1					
10	.220	.297	.241	.282	.481 **	.243	.253	.403 *	.340	1				
11	.829 **	.710 **	.782 **	.824 **	.501 **	.693 **	.765 **	.879 **	.783 **	.357 *	1			
12	.808 **	.684 **	.747 **	.791 **	.523 **	.673 **	.716 **	.858 **	.743 **	.314	.934 **	1		
13	.598 **	.662 **	.861 **	.781 **	.403 *	.741 **	.666 **	.742 **	.622 **	.297	.870 **	.839 **	1	
14	.595 **	.608 **	.812 **	.767 **	.364 *	.677 **	.716 **	.683 **	.568 **	.230	.818 **	.822 **	.941 **	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Al comparar los tres grupos de jueces en relación con la media, la desviación estándar y el coeficiente de variación (ver tabla 305), se observan que el grupo de los profesionales del USAER son en quienes sus datos se pueden ubicar como moderadamente estables al alcanzar un 43.2% de variación; las preguntas con ésta característica son siete (2, 3, 4, 5, 8, 9 y 10).

Los otros dos grupos muestran datos estables y homogéneos con medias alrededor de 3 y coeficientes de variación bajos evidenciando estabilidad.

Tabla 305

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1. 12.
 Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares que atraigan el interés de todos los y las estudiantes?	2.79	.802	28.7	3.40	.966	28.4	3.56	.527	14.8
2. ¿Se dispone de transporte para que los estudiantes que tienen que trasladarse desde lejos o tienen una movilidad reducida, puedan participar en las actividades extraescolares?	2.71	.726	26.8	3.20	1.135	35.5	3.11	.928	29.8
3. ¿Se anima a todos los estudiantes a que participen en música, teatro y actividades físicas?	3.21	.426	13.3	3.20	1.135	35.5	3.33	.707	21.2
4. ¿Hay oportunidades para que los niños y niñas participen indistintamente en actividades en las que suelen predominar la presencia de un solo género, tales como la danza, el fútbol, los grupos de informática?	3.14	.535	17.0	3.20	1.135	35.5	3.56	.527	14.8
5. ¿Hay oportunidades para grupos de un solo sexo cuando las actividades mixtas están prohibidas por aspectos culturales, religiosos,?	2.64	.745	28.2	2.78	1.202	43.2	3.00	.866	28.9
6. ¿Se disuade a determinados grupos para que no monopolicen el área de juego (por ejemplo, a los que les gusta jugar fútbol)?	2.86	.663	23.2	3.44	.726	21.1	3.00	.866	28.9
7. ¿Se enseña a los estudiantes un repertorio de juegos que puedan incluir a niños y niñas con distintos grados de habilidades?	3.21	.426	13.3	3.50	.707	20.2	3.67	.500	13.6
8. ¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar su clase en determinados eventos, reflejan la diversidad de los estudiantes de la escuela?	2.79	.802	28.7	3.30	1.160	35.2	3.67	.707	19.3
9. ¿Los alumnos o las alumnas elegidos para representar a la escuela reflejan la diversidad de los estudiantes de la misma?	2.79	.893	32.0	3.30	1.160	35.2	3.56	.726	20.4
10. ¿Los viajes escolares, incluyendo las visitas al extranjero, son accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su rendimiento académico o que tenga una discapacidad, por ejemplo?	2.71	.726	26.8	2.60	.966	37.2	3.44	.726	21.1
11. ¿Se brindan oportunidades a todos los estudiantes para participar en actividades fuera del centro educativo?	3.07	.475	15.5	3.40	1.075	31.6	3.67	.500	13.6
12. ¿Se brindan a todos los estudiantes oportunidades para participar en actividades que apoyen y beneficien a las comunidades locales?	3.00	.555	18.5	3.40	1.075	31.6	3.44	.726	21.1
13. ¿Los juegos y las actividades de educación física fomentan el deporte y las aptitudes físicas de todos?	3.14	.535	17.0	3.60	.699	19.4	3.44	.726	21.1
14. ¿Las jornadas deportivas incluyen actividades en las que todos puedan participar, independientemente de su nivel de capacidad?	3.14	.663	21.1	3.60	.699	19.4	3.44	.726	21.1

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La prueba Levène sobre igualdad de varianza muestra que en cuatro preguntas se encontraron diferencias significativas (3, 4, 5 y 12). Al realizar la prueba ANOVA no se obtienen diferencias en alguna pregunta (ver tabla 306).

Las no diferencias en ningún grupo, se corroboran con las pruebas Scheffé y Tamhane presentadas en la tabla 307.

Tabla 306

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de de las preguntas del indicador C.1. 12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares

Preguntas	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares que atraigan el interés de todos los y las estudiantes?	.161	3.930	2	1.965	3.106	.059
2. ¿Se dispone de transporte para que los estudiantes que tienen que trasladarse desde lejos o tienen una movilidad reducida, puedan participar en las actividades extraescolares?	.107	1.624	2	.812	.961	.394
3. ¿Se anima a todos los estudiantes a que participen en música, teatro y actividades físicas?	.001	.103	2	.052	.086	.917
4. ¿Hay oportunidades para que los niños y niñas participen indistintamente en actividades en las que suelen predominar la presencia de un solo género, tales como la danza, el fútbol, los grupos de informática?	.002	1.009	2	.504	.863	.432
5. ¿Hay oportunidades para grupos de un solo sexo cuando las actividades mixtas están prohibidas por aspectos culturales, religiosos,?	.030	.699	2	.349	.409	.668
6. ¿Se disuade a determinados grupos para que no monopolicen el área de juego (por ejemplo, a los que les gusta jugar fútbol)?	.586	1.938	2	.969	1.764	.189
7. ¿Se enseña a los estudiantes un repertorio de juegos que puedan incluir a niños y niñas con distintos grados de habilidades?	.055	1.203	2	.602	2.038	.148
8. ¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar su clase en determinados eventos, reflejan la diversidad de los estudiantes de la escuela?	.102	4.452	2	2.226	2.730	.081
9. ¿Los alumnos o las alumnas elegidos para representar a la escuela reflejan la diversidad de los estudiantes de la misma?	.204	3.563	2	1.782	2.003	.153
10. ¿Los viajes escolares, incluyendo las visitas al extranjero, son accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su rendimiento académico o que tenga una discapacidad, por ejemplo?	.369	4.036	2	2.018	3.108	.059
11. ¿Se brindan oportunidades a todos los estudiantes para participar en actividades fuera del centro educativo?	.011	2.005	2	1.002	1.962	.158
12. ¿Se brindan a todos los estudiantes oportunidades para participar en actividades que apoyen y beneficien a las comunidades locales?	.029	1.438	2	.719	1.159	.328
13. ¿Los juegos y las actividades de educación física fomentan el deporte y las aptitudes físicas de todos?	.226	1.300	2	.650	1.580	.223
14. ¿Las jornadas deportivas incluyen actividades en las que todos puedan participar, independientemente de su nivel de capacidad?	.734	1.300	2	.650	1.360	.272

Tabla 307

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares que atraigan el interés de todos los y las estudiantes?	Scheffé	CAM	USAER	-.614	.193
			DOCENTE	-.770	.094
		USAER	CAM	.614	.193
			DOCENTE	-.156	.914
		DOCENTE	CAM	.770	.094
			USAER	.156	.914
2. ¿Se dispone de transporte para que los estudiantes que tienen que trasladarse desde lejos o tienen una movilidad reducida, puedan participar en las actividades extraescolares?	Scheffé	CAM	USAER	-.486	.452
			DOCENTE	-.397	.605
		USAER	CAM	.486	.452
			DOCENTE	.089	.978
		DOCENTE	CAM	.397	.605
			USAER	-.089	.978
3. ¿Se anima a todos los estudiantes a que participen en música, teatro y actividades físicas?	Tamhane	CAM	USAER	.014	1.000
			DOCENTE	-.119	.960
		USAER	CAM	-.014	1.000
			DOCENTE	-.133	.986
		DOCENTE	CAM	.119	.960
			USAER	.133	.986
4. ¿Hay oportunidades para que los niños y niñas participen indistintamente en actividades en las que suelen predominar la presencia de un solo género, tales como la danza, el fútbol, los grupos de informática?	Tamhane	CAM	USAER	-.057	.998
			DOCENTE	-.413	.235
		USAER	CAM	.057	.998
			DOCENTE	-.356	.773
		DOCENTE	CAM	.413	.235
			USAER	.356	.773
5. ¿Hay oportunidades para grupos de un solo sexo cuando las actividades mixtas están prohibidas por aspectos culturales, religiosos,?	Tamhane	CAM	USAER	-.135	.988
			DOCENTE	-.357	.692
		USAER	CAM	.135	.988
			DOCENTE	-.222	.960
		DOCENTE	CAM	.357	.692
			USAER	.222	.960
6. ¿Se disuade a determinados grupos para que no monopolicen el área de juego (por ejemplo, a los que les gusta jugar fútbol)?	Scheffé	CAM	USAER	-.587	.197
			DOCENTE	-.143	.904
		USAER	CAM	.587	.197
			DOCENTE	.444	.455
		DOCENTE	CAM	.143	.904
			USAER	-.444	.455
7. ¿Se enseña a los estudiantes un repertorio de juegos que puedan incluir a niños y niñas con distintos grados de habilidades?	Scheffé	CAM	USAER	-.286	.456
			DOCENTE	-.452	.167
		USAER	CAM	.286	.456
			DOCENTE	-.167	.802
		DOCENTE	CAM	.452	.167
			USAER	.167	.802

Tabla 307 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
8. ¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar su clase en determinados eventos, reflejan la diversidad de los estudiantes de la escuela?	Scheffé	CAM	USAER	-.514	.399
			DOCENTE	-.881	.090
		USAER	CAM	.514	.399
			DOCENTE	-.367	.680
	DOCENTE	CAM	.881	.090	
		USAER	.367	.680	
9. ¿Los alumnos o las alumnas elegidos para representar a la escuela reflejan la diversidad de los estudiantes de la misma?	Scheffé	CAM	USAER	-.514	.430
			DOCENTE	-.770	.179
		USAER	CAM	.514	.430
			DOCENTE	-.256	.841
	DOCENTE	CAM	.770	.179	
		USAER	.256	.841	
10. ¿Los viajes escolares, incluyendo las visitas al extranjero, son accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su rendimiento académico o que tenga una discapacidad, por ejemplo?	Scheffé	CAM	USAER	.114	.943
			DOCENTE	-.730	.123
		USAER	CAM	-.114	.943
			DOCENTE	-.844	.091
	DOCENTE	CAM	.730	.123	
		USAER	.844	.091	
11. ¿Se brindan oportunidades a todos los estudiantes para participar en actividades fuera del centro educativo?	Scheffé	CAM	USAER	-.329	.547
			DOCENTE	-.595	.167
		USAER	CAM	.329	.547
			DOCENTE	-.267	.722
	DOCENTE	CAM	.595	.167	
		USAER	.267	.722	
12. ¿Se brindan a todos los estudiantes oportunidades para participar en actividades que apoyen y beneficien a las comunidades locales?	Tamhane	CAM	USAER	-.400	.659
			DOCENTE	-.444	.364
		USAER	CAM	.400	.659
			DOCENTE	-.044	.999
	DOCENTE	CAM	.444	.364	
		USAER	.044	.999	
13. ¿Los juegos y las actividades de educación física fomentan el deporte y las aptitudes físicas de todos?	Scheffé	CAM	USAER	-.457	.243
			DOCENTE	-.302	.552
		USAER	CAM	.457	.243
			DOCENTE	.156	.870
	DOCENTE	CAM	.302	.552	
		USAER	-.156	.870	
14. ¿Las jornadas deportivas incluyen actividades en las que todos puedan participar, independientemente de su nivel de capacidad?	Scheffé	CAM	USAER	-.457	.294
			DOCENTE	-.302	.599
		USAER	CAM	.457	.294
			DOCENTE	.156	.887
	DOCENTE	CAM	.302	.599	
		USAER	-.156	.887	

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

El coeficiente Alfa de Cronbach indica que los datos son consistentes alcanzando un $\alpha = 0.955$ y por grupo: CAM $\alpha = 0.907$; USAER $\alpha = 0.980$ y Docentes $\alpha = 0.921$ evidenciando una alta consistencia.

Los comentarios emitidos por once jueces se pueden ver en la tabla 308, fueron en su mayoría desfavorables 73.4% en las preguntas 1, 2, 5, 8, 9 y 10; dos sugerencias y dos opiniones. Resalta el dato de la pregunta 10 ¿Los viajes escolares, incluyendo las visitas al extranjero, son accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su rendimiento académico o que tenga una discapacidad, por ejemplo? en donde cuatro jueces la consideran desfavorable y uno más sugiere un cambio en la redacción.

Tabla 308

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1. 12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares

PREGUNTAS	PARTICIPANTES					
Grupo	1 CAM	6 CAM	11 CAM	14 CAM	15 USAER	17 USAER
1. ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares que atraigan el interés de todos los y las estudiantes?	No se entiende (D)			Natación en la Unidad de Naucalpan (O)		
8. ¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar su clase en determinados eventos, reflejan la diversidad de los estudiantes de la escuela?		No se entiende (D)				
9. ¿Los alumnos o las alumnas elegidos para representar a la escuela reflejan la diversidad de los estudiantes de la misma?		No se entiende (D)				
10. ¿Los viajes escolares, incluyendo las visitas al extranjero, son accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su rendimiento académico o que tenga una discapacidad, por ejemplo?					Estos viajes no se consideran en nuestra comunidad (D)	Cambiar visitas al extranjero por "salidas escolares" (S)
11. ¿Se brindan oportunidades a todos los estudiantes para participar en actividades fuera del centro educativo?			Sólo se da información (O)			

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 308 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1. 12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares

PREGUNTAS	PARTICIPANTES					
	Grupo	20 USAER	23 USAER	26 DOCEN	29 DOCEN	34 DOCEN
2. ¿Se dispone de transporte para que los estudiantes que tienen que trasladarse desde lejos o tienen una movilidad reducida, puedan participar en las actividades extraescolares?						¿En escuelas públicas de México? (D)
4. ¿Hay oportunidades para que los niños y niñas participen indistintamente en actividades en las que suelen predominar la presencia de un solo género, tales como la danza, el fútbol, los grupos de informática?		Usar sinónimo de "informática" (S)				
5. ¿Hay oportunidades para grupos de un solo sexo cuando las actividades mixtas están prohibidas por aspectos culturales, religiosos,?			¿Cómo cuáles? (D)			No se entiende (D)
9. ¿Los alumnos o las alumnas elegidos para representar a la escuela reflejan la diversidad de los estudiantes de la misma?					No va con el indicador (D)	
10. ¿Los viajes escolares, incluyendo las visitas al extranjero, son accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su rendimiento académico o que tenga una discapacidad, por ejemplo?		No es práctica frecuente en las escuelas públicas (D)	¿Dónde? ¿Qué escuela lo puede hacer? (D)	Dadas las condiciones no creo que haya viajes al extranjero, cuando mucho visitas a lugares cercanos (D)		

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.3.13. Preguntas indicador C.2.1

La última sección del Índice de Inclusión se denomina *Movilizar recursos* y está constituida por cinco indicadores y 48 preguntas en total.

El primer indicador de la sección es “*los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión*” y contiene 7 preguntas que hacen referencia él, a continuación se presenta el análisis estadístico correspondiente a dichas preguntas.

Los datos encontrados muestran homogeneidad en relación con la media, desviación estándar y coeficiente de variación, en la tabla 309 se puede apreciar que los valores no sobrepasan el 23.3% del coeficiente de variación y las medias se presentan alrededor de 3 indicando que los jueces estuvieron de acuerdo con las preguntas. Las correlaciones fueron estadísticamente significativas y altas.

Tabla 309

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión

PREG	M	SD	CV	RHO DE SPEARMAN							
				1	2	3	4	5	6	7	
1	3.36	.699	20.8	1							
2	3.36	.699	20.8	.868**	1						
3	3.30	.770	23.3	.708**	.789**	1					
4	3.30	.684	20.7	.735**	.702**	.830**	1				
5	3.24	.751	23.2	.668**	.583**	.762**	.891**	1			
6	3.24	.751	23.2	.716**	.583**	.720**	.725**	.883**	1		
7	3.27	.761	23.3	.742**	.773**	.856**	.896**	.777**	.710**	1	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
 * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En un análisis por población se puede comprobar la homogeneidad de los datos, en la tabla 310 se presentan la media, desviación estándar y el coeficiente de variación por grupo y ella se puede identificar que la media en todos los casos se ubica superior a 3 señalando que los jueces evaluaron las preguntas considerando que estuvieron de acuerdo o completamente de acuerdo (4); por ejemplo en la pregunta 1 la media fue de 3 para un grupo (CAM) y de 3.8 para otro (USAER).

Tabla 310

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Se distribuyen en la escuela los recursos de forma abierta y equitativa?	3.00	.679	22.6	3.80	.422	11.1	3.44	.726	21.1
2. ¿Está claro cómo asignan los recursos para apoyar al alumnado de diferentes edades y niveles de aprendizaje?	3.00	.784	26.1	3.70	.483	13.1	3.56	.527	14.8
3. ¿Los recursos se centran en el fomento del aprendizaje autónomo?	3.00	.784	26.1	3.60	.699	19.4	3.44	.726	21.1
4. ¿El personal es consciente de los recursos asignados a la escuela para apoyar al alumnado clasificado "con necesidades educativas especiales"?	3.21	.426	13.3	3.50	.850	24.3	3.22	.833	25.9
5. ¿Los recursos para responder a "las necesidades educativas especiales", se utilizan para aumentar la capacidad de la escuela de atender a la diversidad?	3.14	.535	17.0	3.50	.850	24.3	3.11	.928	29.8
6. ¿Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y la participación y a disminuir la clasificación o etiquetaje del alumnado?	3.00	.784	26.1	3.60	.699	19.4	3.22	.667	20.7
7. ¿El personal revisa regularmente el uso de los recursos para que puedan utilizarse de manera flexible respondiendo a las necesidades cambiantes de todo el alumnado?	3.07	.616	20.1	3.50	.850	24.3	3.33	.866	26.0

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La tabla 311 muestra los resultados obtenidos en la prueba Levène y la ANOVA, la primera indica que existen diferencias en las preguntas 4 y 5; mientras que la ANOVA identifica diferencias estadísticamente significativas en las preguntas 1 y 2.

Tabla 311

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa apara apoyar la inclusión

Prguntas	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Se distribuyen en la escuela los recursos de forma abierta y equitativa?	.218	3.814	2	1.907	4.839	.015
2. ¿Está claro cómo asignan los recursos para apoyar al alumnado de diferentes edades y niveles de aprendizaje?	.922	3.314	2	1.657	4.034	.028
3. ¿Los recursos se centran en el fomento del aprendizaje autónomo?	.650	2.347	2	1.174	2.118	.138
4. ¿El personal es consciente de los recursos asignados a la escuela para apoyar al alumnado clasificado "con necesidades educativas especiales"?	.023	.557	2	.278	.580	.566
5. ¿Los recursos para responder a "las necesidades educativas especiales", se utilizan para aumentar la capacidad de la escuela de atender a la diversidad?	.035	.957	2	.479	.840	.442
6. ¿Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y la participación y a disminuir la clasificación o etiquetaje del alumnado?	.813	2.105	2	1.053	1.979	.156
7. ¿El personal revisa regularmente el uso de los recursos para que puedan utilizarse de manera flexible respondiendo a las necesidades cambiantes de todo el alumnado?	.113	1.117	2	.558	.961	.394

Para corroborar si existen diferencias o no se utilizó la pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane (ver tabla 312), en ella se comprueba que las diferencias fueron en las preguntas 1 ¿Se distribuyen en la escuela los recursos de forma abierta y equitativa? y dos ¿Está claro cómo asignan los recursos para apoyar al alumnado de diferentes edades y niveles de aprendizaje?, en ambos casos dichas diferencias fueron entre los profesionales del CAM y los del USAER

El Alfa de Cronbach obtenido en todas las preguntas del indicador fue de $\alpha = .932$, coeficiente que señala la consistencia interna de las opiniones de los jueces. EL análisis de consistencia por población fue el siguiente: CAM $\alpha = 0.878$; USAER $\alpha = 0.959$ y Docentes $\alpha = 0.940$ evidenciando una alta consistencia.

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 312

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa apara apoyar la inclusión

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Se distribuyen en la escuela los recursos de forma abierta y equitativa?	Scheffé	CAM	USAER	-.800*	.016
			DOCENTE	-.444	.269
		USAER	CAM	.800*	.016
			DOCENTE	.356	.477
		DOCENTE	CAM	.444	.269
			USAER	-.356	.477
2. ¿Está claro cómo asignan los recursos para apoyar al alumnado de diferentes edades y niveles de aprendizaje?	Scheffé	CAM	USAER	-.700*	.044
			DOCENTE	-.556	.145
		USAER	CAM	.700*	.044
			DOCENTE	.144	.887
		DOCENTE	CAM	.556	.145
			USAER	-.144	.887
3. ¿Los recursos se centran en el fomento del aprendizaje autónomo?	Scheffé	CAM	USAER	-.600	.168
			DOCENTE	-.444	.388
		USAER	CAM	.600	.168
			DOCENTE	.156	.902
		DOCENTE	CAM	.444	.388
			USAER	-.156	.902
4. ¿El personal es consciente de los recursos asignados a la escuela para apoyar al alumnado clasificado "con necesidades educativas especiales"?	Tamhane	CAM	USAER	-.286	.721
			DOCENTE	-.008	1.000
		USAER	CAM	.286	.721
			DOCENTE	.278	.861
		DOCENTE	CAM	.008	1.000
			USAER	-.278	.861
5. ¿Los recursos para responder a "las necesidades educativas especiales", se utilizan para aumentar la capacidad de la escuela de atender a la diversidad?	Tamhane	CAM	USAER	-.357	.595
			DOCENTE	.032	1.000
		USAER	CAM	.357	.595
			DOCENTE	.389	.733
		DOCENTE	CAM	-.032	1.000
			USAER	-.389	.733
6. ¿Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y la participación y a disminuir la clasificación o etiquetaje del alumnado?	Scheffé	CAM	USAER	-.600	.157
			DOCENTE	-.222	.777
		USAER	CAM	.600	.157
			DOCENTE	.378	.537
		DOCENTE	CAM	.222	.777
			USAER	-.378	.537
7. ¿El personal revisa regularmente el uso de los recursos para que puedan utilizarse de manera flexible respondiendo a las necesidades cambiantes de todo el alumnado?	Scheffé	CAM	USAER	-.429	.409
			DOCENTE	-.262	.726
		USAER	CAM	.429	.409
			DOCENTE	.167	.893
		DOCENTE	CAM	.262	.726
			USAER	-.167	.893

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Los comentarios son presentados en la tabla 313 y únicamente hubo 9 formulados por tres jueces; se distribuyeron entre desfavorables, sugerencias y opiniones. Las preguntas que consideran en desacuerdo fueron la uno, la tres y la seis, en las primeras mencionando que no se entienden y la última sugiriendo que no es el objetivo de los recursos de apoyo no son los que en la pregunta se mencionan. Las sugerencias fueron en las preguntas dos y cuatro en relación a la aclaración de algún término.

Tabla 313

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión

PREGUNTAS	PARTICIPANTES			
	Grupo	6 CAM	28 DOCEN	34 DOCEN
1. ¿Se distribuyen en la escuela los recursos de forma abierta y equitativa?		No se entiende (D)		
2. ¿Está claro cómo asignan los recursos para apoyar al alumnado de diferentes edades y niveles de aprendizaje?		¿Qué tipo de recursos? (S)		
3. ¿Los recursos se centran en el fomento del aprendizaje autónomo?		No se entiende (D)		Si se centran en el AA, entonces no se distribuyen equitativamente (O)
4. ¿El personal es consciente de los recursos asignados a la escuela para apoyar al alumnado clasificado “con necesidades educativas especiales”?				¿Consiente? (S)
5. ¿Los recursos para responder a “las necesidades educativas especiales”, se utilizan para aumentar la capacidad de la escuela de atender a la diversidad?				No es equitativo (O)
6. ¿Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y la participación y a disminuir la clasificación o etiquetaje del alumnado?			No es equitativo (O)	¿Es el objetivo? (D)
7. ¿El personal revisa regularmente el uso de los recursos para que puedan utilizarse de manera flexible respondiendo a las necesidades cambiantes de todo el alumnado?				¿El personal es el que asigna los recursos? (S)

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.3.14. Preguntas indicador C.2.2

El segundo indicador es “*se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad*” y está formado por siete preguntas, la tabla 314 muestra los resultados obtenidos en relación con la media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlaciones. Como se puede apreciar los datos son homogéneos, la media se encuentra alrededor de 3 lo que indica que los jueces están de acuerdo con la pregunta, sólo en la 4 el coeficiente de variación es superior a 30%. Las correlaciones son significativas y la mayoría tiene una correlación media y alta.

Tabla 314

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad

PREG	M	SD	CV	RHO DE SPEARMAN							
				1	2	3	4	5	6	7	
1	3.29	.799	24.3	1							
2	3.09	.793	25.7	.581**	1						
3	3.15	.857	27.2	.702**	.608**	1					
4	2.94	.952	32.4	.566**	.417*	.630**	1				
5	3.15	.857	27.2	.769**	.645**	.851**	.705**	1			
6	3.32	.768	23.1	.745**	.619**	.828**	.678**	.799**	1		
7	3.06	.736	24.1	.365*	.556**	.664**	.488**	.486**	.557**	1	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El análisis por grupo de jueces muestra que los profesionales del USAER y en los Docentes se encuentran coeficientes de variación superiores a 35% lo indica diferencias en sus opiniones. Resalta que los docentes en las preguntas 4 y 7 sus medias fueron de 2.70, es decir que hubo algunos quienes no estuvieron de acuerdo con las preguntas (ver tabla 315).

Tabla 315

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Hay un registro actualizado de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje?	3.21	.426	13.3%	3.20	1.135	35.5	3.50	.850	24.3
2. ¿Los miembros de las entidades locales contribuyen al desarrollo del proyecto educativo en las aulas?	2.93	.616	21.0%	3.10	.994	32.1	3.30	.823	24.9
3. ¿Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las aulas?	3.00	.679	22.6%	3.20	1.135	35.5	3.30	.823	24.9
4. ¿Se utilizan educativamente diferentes profesionales en la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local,...)?	2.86	.770	26.9%	3.30	1.059	32.1	2.70	1.059	39.2
5. ¿Se involucra a adultos con discapacidad en el apoyo al alumnado?	2.86	.663	23.2%	3.20	1.135	35.5	3.50	.707	20.2
6. ¿Las personas que trabajan en el área de las necesidades educativas especiales actúan como facilitadores para apoyar al alumnado que experimenta dificultades?	3.21	.426	13.3%	3.40	1.075	31.6	3.40	.843	24.8
7. ¿Se pide al alumnado que aporte materiales útiles para las actividades de clase?	3.07	.267	8.7%	3.40	.699	20.6	2.70	1.059	39.2

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

El análisis de varianza se muestra en la tabla 316, la prueba Levène fue estadísticamente significativa en seis de las siete preguntas, revelando posibles diferencias entre los jueces, sin embargo en la prueba la ANOVA en ningún caso resultó significativa.

Tabla 316

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad

Preguntas	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Hay un registro actualizado de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje?	.002	.602	2	.301	.456	.638
2. ¿Los miembros de las entidades locales contribuyen al desarrollo del proyecto educativo en las aulas?	.013	.807	2	.403	.627	.541
3. ¿Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las aulas?	.037	.565	2	.282	.369	.694
4. ¿Se utilizan educativamente diferentes profesionales en la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local,...)?	.175	1.968	2	.984	1.093	.348
5. ¿Se involucra a adultos con discapacidad en el apoyo al alumnado?	.037	2.450	2	1.225	1.741	.192
6. ¿Las personas que trabajan en el área de las necesidades educativas especiales actúan como facilitadores para apoyar al alumnado que experimenta dificultades?	.014	.284	2	.142	.230	.796
7. ¿Se pide al alumnado que aporte materiales útiles para las actividades de clase?	.000	2.454	2	1.227	2.465	.102

Para identificar las posibles diferencias se calcularon las pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane y en ningún caso hubo diferencias, estos datos los podemos observar en la tabla 317.

La consistencia interna se evaluó con el Alfa de Cronbach y encontramos altos índice al analizar el total de las preguntas se obtienes un $\alpha = 0.907$ y los resultados por grupo son: CAM $\alpha = 0.864$; USAER $\alpha = 0.957$ y Docentes $\alpha = 0.865$ evidenciando una alta consistencia.

Tabla 317

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Hay un registro actualizado de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje?	Tamhane	CAM	USAER	.014	1.000
			DOCENTE	-.286	.721
		USAER	CAM	-.014	1.000
			DOCENTE	-.300	.884
		DOCENTE	CAM	.286	.721
			USAER	.300	.884
2. ¿Los miembros de las entidades locales contribuyen al desarrollo del proyecto educativo en las aulas?	Tamhane	CAM	USAER	-.171	.952
			DOCENTE	-.371	.570
		USAER	CAM	.171	.952
			DOCENTE	-.200	.949
		DOCENTE	CAM	.371	.570
			USAER	.200	.949
3. ¿Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las aulas?	Tamhane	CAM	USAER	-.200	.948
			DOCENTE	-.300	.735
		USAER	CAM	.200	.948
			DOCENTE	-.100	.995
		DOCENTE	CAM	.300	.735
			USAER	.100	.995
4. ¿Se utilizan educativamente diferentes profesionales en la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local,...)?	Scheffé	CAM	USAER	-.443	.537
			DOCENTE	.157	.923
		USAER	CAM	.443	.537
			DOCENTE	.600	.380
		DOCENTE	CAM	-.157	.923
			USAER	-.600	.380
5. ¿Se involucra a adultos con discapacidad en el apoyo al alumnado?	Tamhane	CAM	USAER	-.343	.791
			DOCENTE	-.643	.105
		USAER	CAM	.343	.791
			DOCENTE	-.300	.867
		DOCENTE	CAM	.643	.105
			USAER	.300	.867
6. ¿Las personas que trabajan en el área de las necesidades educativas especiales actúan como facilitadores para apoyar al alumnado que experimenta dificultades?	Tamhane	CAM	USAER	-.186	.943
			DOCENTE	-.186	.899
		USAER	CAM	.186	.943
			DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.186	.899
			USAER	.000	1.000
7. ¿Se pide al alumnado que aporte materiales útiles para las actividades de clase?	Tamhane	CAM	USAER	-.329	.459
			DOCENTE	.371	.663
		USAER	CAM	.329	.459
			DOCENTE	.700	.273
		DOCENTE	CAM	-.371	.663
			USAER	-.700	.273

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

La tabla 318 expone los comentarios 12 comentarios referidos por siete jueces, la mayoría de ellos (8) estuvieron en desacuerdo con tres preguntas 2,4 y 7 señalando que son inoperantes, confusión o que va de acuerdo con el indicador. Las sugerencias fueron de cambiar algún término o aclarar la pregunta, y las opiniones se relacionan con expresar su experiencia al respecto de la pregunta.

Tabla 318

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad

PREGUNTAS	PARTICIPANTES					
	6 CAM	13 CAM	23 USAER	14 CAM	26 DOCEN	34 DOCEN
2. ¿Los miembros de las entidades locales contribuyen al desarrollo del proyecto educativo en las aulas?		Inoperante (D)	Inoperante (D)	Sí, pero no al 100% (O)		Es utópico (D)
3. ¿Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las aulas?					Cambiar utilizados por invitados (S)	¿De qué forma? (S)
4. ¿Se utilizan educativamente diferentes profesionales en la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local,...)?	No se entiende (D)				No entiendo la pregunta, creo que se repite con la anterior (D)	Confuso (D)

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 318 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad

PREGUNTAS	PARTICIPANTES	
	29 DOCEN	34 DOCEN
6. ¿Las personas que trabajan en el área de las necesidades educativas especiales actúan como facilitadores para apoyar al alumnado que experimenta dificultades?		¿Si no? ¿Cuál es su función? (O)
7. ¿Se pide al alumnado que aporte materiales útiles para las actividades de clase?	No va con el indicador (D)	No es función de la escuela (D)

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.3.15. Preguntas indicador C.2.3

El indicador C.2.3 es “*se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela*”, está formado por 10 preguntas; la tabla 319 representa el primer análisis estadístico y en éste no se identifican diferencias entre las opiniones de los jueces, como se puede apreciar el coeficiente de variabilidad de todas las preguntas fluctúa entre 16.1% y 27.8% con lo cual se puede decir que los datos son homogéneos, las medias se encontraron todas alrededor de 3 y las correlaciones fueron estadísticamente significativas y altas.

Tabla 319

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela

PREG	M	SD	CV	RHO DE SPEARMAN										
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	3.35	.691	20.6	1										
2	3.50	.564	16.1	.883**	1									
3	3.09	.830	26.9	.646**	.581**	1								
4	3.29	.676	20.5	.839**	.807**	.742**	1							
5	3.26	.751	23.0	.768**	.745**	.758**	.922**	1						
6	3.06	.851	27.8	.503**	.531**	.489**	.712**	.678**	1					
7	3.06	.776	25.4	.464**	.489**	.509**	.679**	.681**	.929**	1				
8	3.32	.684	20.6	.792**	.784**	.791**	.925**	.852**	.676**	.604**	1			
9	3.32	.638	19.2	.780**	.806**	.739**	.858**	.861**	.606**	.567**	.905**	1		
10	3.18	.758	23.8	.609**	.587**	.775**	.741**	.792**	.536**	.518**	.714**	.767**	1	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El análisis por grupo se muestra en la tabla 320 y aquí se puede identificar también la homogeneidad de los datos en la mayoría de las preguntas. En el grupo de los profesionales del CAM se observaron medias ligeramente inferiores a 3 en las preguntas 6, 7 y 10; en el grupo de los profesionales del USAER destaca el coeficiente de variación de la pregunta 3 que alcanza el 35.5% sugiriendo algunas diferencias en las opiniones de estos jueces.

Tabla 320

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Se motiva al profesorado a profundizar y compartir todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje y no sólo lo relacionado con su cargo laboral?	3.14	.535	17.0	3.50	.707	20.2	3.50	.850	24.3
2. ¿Se motiva al personal de la escuela a desarrollar sus conocimientos y habilidades?	3.29	.469	14.3	3.70	.483	13.1	3.60	.699	19.4
3. ¿La variedad de lenguas habladas por el personal de la escuela se utilizan como un recurso para el alumnado?	3.00	.555	18.5	3.10	1.101	35.5	3.20	.919	28.7
4. ¿El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrece su ayuda a los demás?	3.07	.475	15.5	3.60	.699	19.4	3.30	.823	24.9
5. ¿Se tienen en cuenta las distintas culturas y contextos de origen del profesorado en el desarrollo curricular y en la enseñanza?	3.07	.475	15.5	3.40	1.075	31.6	3.40	.699	20.6
6. ¿El personal tiene oportunidades formales e informales para resolver sus preocupaciones con respecto al alumnado utilizando la experiencia de cada uno de los demás?	2.79	.699	25.1	3.40	.843	24.8	3.10	.994	32.1
7. ¿Se favorece que el personal cuestione las percepciones de los demás en relación con los orígenes de las dificultades del alumnado?	2.93	.475	16.2	3.30	.949	28.8	3.00	.943	31.4
8. ¿Hay en la escuela un clima que posibilite proponer alternativas al resto del profesorado en relación con las preocupaciones respecto al alumnado?	3.07	.475	15.5	3.70	.483	13.1	3.30	.949	28.8
9. ¿El personal de la escuela aprende de la práctica docente y de la experiencia del personal de otros centros educativos?	3.14	.363	11.6	3.60	.699	19.4	3.30	.823	24.9
10. ¿El personal de los centros de educación especial de la zona, si los hay, participa con el personal de las escuelas comunes en el intercambio de experiencias?	2.93	.616	21.0	3.40	.966	28.4	3.30	.675	20.5

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Para comprobar si existían diferencias entre las medias se realizó la prueba ANOVA y en ningún caso se obtuvo diferencias significativas (ver tabla 321); para la comparación de las varianzas se calculó la prueba de Levène y con ella se pudo identificar que en seis preguntas (3, 4, 5, 7, 8 y 9) hubo diferencias significativas por lo que sugiere que si existen algunas diferencias entre las opiniones de los jueces.

Tabla 321

Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela

Preguntas	Sig. Levène	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Se motiva al profesorado a profundizar y compartir todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje y no sólo lo relacionado con su cargo laboral?	.095	1.050	2	.525	1.107	.343
2. ¿Se motiva al personal de la escuela a desarrollar sus conocimientos y habilidades?	.340	1.143	2	.571	1.893	.168
3. ¿La variedad de lenguas habladas por el personal de la escuela se utilizan como un recurso para el alumnado?	.006	.235	2	.118	.162	.851
4. ¿El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrece su ayuda a los demás?	.024	1.630	2	.815	1.882	.169
5. ¿Se tienen en cuenta las distintas culturas y contextos de origen del profesorado en el desarrollo curricular y en la enseñanza?	.012	.889	2	.445	.777	.468
6. ¿El personal tiene oportunidades formales e informales para resolver sus preocupaciones con respecto al alumnado utilizando la experiencia de cada uno de los demás?	.055	2.225	2	1.113	1.593	.220
7. ¿Se favorece que el personal cuestione las percepciones de los demás en relación con los orígenes de las dificultades del alumnado?	.001	.854	2	.427	.695	.506
8. ¿Hay en la escuela un clima que posibilite proponer alternativas al resto del profesorado en relación con las preocupaciones respecto al alumnado?	.001	2.313	2	1.156	2.730	.081
9. ¿El personal de la escuela aprende de la práctica docente y de la experiencia del personal de otros centros educativos?	.006	1.227	2	.613	1.557	.227
10. ¿El personal de los centros de educación especial de la zona, si los hay, participa con el personal de las escuelas comunes en el intercambio de experiencias?	.268	1.513	2	.756	1.345	.275

Con la intención de identificar las posibles diferencias se calcularon las pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane y en ellas se confirma que existen diferencias en la pregunta 8 ¿Hay en la escuela un clima que posibilite proponer alternativas al resto del profesorado en relación con las preocupaciones respecto al alumnado? entre los profesionales del CAM y los del USAER (ver tabla 322).

La consistencia interna se midió con el Alfa de Cronbach y fue muy alta alcanzando un $\alpha = 0.952$ en general y los resultados por grupo son: CAM $\alpha = 0.902$; USAER $\alpha = 0.952$ y Docentes $\alpha = 0.964$ evidenciando una alta consistencia.

Tabla 322

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Se motiva al profesorado a profundizar y compartir todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje y no sólo lo relacionado con su cargo laboral?	Scheffé	CAM	USAER	-.357	.466
		USAER	DOCENTE	-.357	.466
		USAER	CAM	.357	.466
		DOCENTE	DOCENTE	.000	1.000
		USAER	CAM	.357	.466
		DOCENTE	USAER	.000	1.000
2. ¿Se motiva al personal de la escuela a desarrollar sus conocimientos y habilidades?	Scheffé	CAM	USAER	-.414	.207
		USAER	DOCENTE	-.314	.396
		USAER	CAM	.414	.207
		DOCENTE	DOCENTE	.100	.921
		USAER	CAM	.314	.396
		DOCENTE	USAER	-.100	.921
3. ¿La variedad de lenguas habladas por el personal de la escuela se utilizan como un recurso para el alumnado?	Tamhane	CAM	USAER	-.100	.991
		USAER	DOCENTE	-.200	.909
		USAER	CAM	.100	.991
		DOCENTE	DOCENTE	-.100	.995
		DOCENTE	CAM	.200	.909
		USAER	USAER	.100	.995
4. ¿El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrece su ayuda a los demás?	Tamhane	CAM	USAER	-.529	.159
		USAER	DOCENTE	-.229	.828
		USAER	CAM	.529	.159
		DOCENTE	DOCENTE	.300	.775
		DOCENTE	CAM	.229	.828
		USAER	USAER	-.300	.775
5. ¿Se tienen en cuenta las distintas culturas y contextos de origen del profesorado en el desarrollo curricular y en la enseñanza?	Tamhane	CAM	USAER	-.329	.766
		USAER	DOCENTE	-.329	.520
		USAER	CAM	.329	.766
		DOCENTE	DOCENTE	.000	1.000
		DOCENTE	CAM	.329	.520
		USAER	USAER	.000	1.000
6. ¿El personal tiene oportunidades formales e informales para resolver sus preocupaciones con respecto al alumnado utilizando la experiencia de cada uno de los demás?	Scheffé	CAM	USAER	-.614	.223
		USAER	DOCENTE	-.314	.666
		USAER	CAM	.614	.223
		DOCENTE	DOCENTE	.300	.727
		DOCENTE	CAM	.314	.666
		USAER	USAER	-.300	.727
7. ¿Se favorece que el personal cuestione las percepciones de los demás en relación con los orígenes de las dificultades del alumnado?	Tamhane	CAM	USAER	-.371	.620
		USAER	DOCENTE	-.071	.995
		USAER	CAM	.371	.620
		DOCENTE	DOCENTE	.300	.865
		DOCENTE	CAM	.071	.995
		USAER	USAER	-.300	.865
8. ¿Hay en la escuela un clima que posibilite proponer alternativas al resto del profesorado en relación con las preocupaciones respecto al alumnado?	Tamhane	CAM	USAER	-.629*	.015
		USAER	DOCENTE	-.229	.872
		USAER	CAM	.629*	.015
		DOCENTE	DOCENTE	.400	.587
		DOCENTE	CAM	.229	.872
		USAER	USAER	-.400	.587
9. ¿El personal de la escuela aprende de la práctica docente y de la experiencia del personal de otros centros educativos?	Tamhane	CAM	USAER	-.457	.226
		USAER	DOCENTE	-.157	.927
		USAER	CAM	.457	.226
		DOCENTE	DOCENTE	.300	.775
		DOCENTE	CAM	.157	.927
		USAER	USAER	-.300	.775
10. ¿El personal de los centros de educación especial de la zona, si los hay, participa con el personal de las escuelas comunes en el intercambio de experiencias?	Scheffé	CAM	USAER	-.471	.329
		USAER	DOCENTE	-.371	.497
		USAER	CAM	.471	.329
		DOCENTE	DOCENTE	.100	.957
		DOCENTE	CAM	.371	.497
		USAER	USAER	-.100	.957

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

En la tabla 323 se pueden apreciar los comentarios hechos por seis jueces a ocho preguntas de las 10 del indicador, el 46.7% de ellos fueron opiniones y un porcentaje igual fueron desfavorables en relación principalmente con la claridad de la pregunta (6, 7 y 8) o señalando la redundancia (pregunta 4). Las opiniones fueron respondiendo a la pregunta o expresando su reflexión a la misma. Sólo en la pregunta 6 se menciona una sugerencia para que se especifiquen los términos utilizados en la misma.

Tabla 323

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela

PREGUNTAS	PARTICIPANTES				
	11 CAM	13 CAM	15 USAER	23 USAER	34 DOCEN
<p>Grupo</p> <p>1. ¿Se motiva al profesorado a profundizar y compartir todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje y no sólo lo relacionado con su cargo laboral?</p>					Cuál es el cargo del profe si no fomentar el aprendizaje (O)
<p>3. ¿La variedad de lenguas habladas por el personal de la escuela se utilizan como un recurso para el alumnado?</p>	Sólo hay maestra de comunicación que sabe lenguaje de señas (O)		En la institución no se presenta esta situación (O)		No aplica en nuestro contexto (O)
<p>4. ¿El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrece su ayuda a los demás?</p>					Esto ya se ha preguntado muchas veces (D)
<p>6. ¿El personal tiene oportunidades formales e informales para resolver sus preocupaciones con respecto al alumnado utilizando la experiencia de cada uno de los demás?</p>		Confusa (D)		Confusa (D)	¿Qué significa oportunidades formales e informales? (S)

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 323 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela

PREGUNTAS	PARTICIPANTES				
	11 CAM	13 CAM	23 USAER	24 USAER	34 DOCEN
7. ¿Se favorece que el personal cuestione las percepciones de los demás en relación con los orígenes de las dificultades del alumnado?		Confusa (D)	Confusa (D)		No se entiende (D)
8. ¿Hay en la escuela un clima que posibilite proponer alternativas al resto del profesorado en relación con las preocupaciones respecto al alumnado?					Qué es un clima que posibilite (D)
9. ¿El personal de la escuela aprende de la práctica docente y de la experiencia del personal de otros centros educativos?	Principalmente los docentes que tienes dos turnos (O)				¿El personal es itinerante? (O)
10. ¿El personal de los centros de educación especial de la zona, si los hay, participa con el personal de las escuelas comunes en el intercambio de experiencias?				No hay (O)	

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.3.16. Preguntas indicador C.2.4

Las preguntas que forman parte del indicador C.2.4 “la diversidad del alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje” son 9, de éstas los primeros análisis estadísticos revelan que existe estabilidad en los datos en virtud de que el coeficiente de variación no es superior de 26.6%, la media de todas las preguntas se encuentra alrededor de 3 indicando que las opiniones de los jueces fueron de estar de acuerdo con las preguntas y las correlaciones fueron estadísticamente significativas entre altas y muy altas (ver tabla 324).

Tabla 324

Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje

PREG	M	SD	CV	RHO DE SPEARMAN									
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	3.32	.727	21.9	1									
2	3.26	.790	24.2	.925**	1								
3	3.26	.710	21.8	.811**	.855**	1							
4	3.29	.760	23.1	.879**	.956**	.867**	1						
5	3.06	.776	25.4	.452**	.420*	.464**	.469**	1					
6	3.29	.719	21.9	.601**	.680**	.644**	.629**	.386*	1				
7	3.06	.814	26.6	.671**	.643**	.590**	.648**	.561**	.522**	1			
8	3.29	.760	23.1	.642**	.641**	.692**	.641**	.531**	.736**	.682**	1		
9	3.26	.710	21.8	.625**	.574**	.591**	.579**	.511**	.759**	.651**	.905**	1	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Considerando los resultados obtenidos en cada grupo de jueces en relación con las medias, desviación estándar y coeficiente de variación la tabla 325 permite identificar que no existen diferencias y que hay estabilidad en los datos, en ningún caso la media es inferior a 3 indicando el acuerdo entre los jueces. En la séptima pregunta se observa un coeficiente de variación superior a 35% en los profesionales del USAER sugiriendo que hubo algunas diferencias entre las opiniones de ellos.

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Tabla 325

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Se motiva al alumnado a que comparta su conocimiento, por ejemplo, sobre diferentes países, regiones y áreas de ciudades o sobre sus historias familiares?	3.14	.663	21.1	3.50	.707	20.2	3.40	.843	24.8
2. ¿Se enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los otros provenientes de distintos contextos y experiencias?	3.07	.829	27.0	3.50	.707	20.2	3.30	.823	24.9
3. ¿El alumnado con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área hace de tutor algunas veces de aquellos con menos?	3.07	.829	27.0	3.60	.516	14.3	3.20	.632	19.8
4. ¿Se brinda oportunidades al alumnado de distinta edad para que se apoyen entre ellos?	3.14	.770	24.5	3.60	.516	14.3	3.20	.919	28.7
5. ¿Existe una variedad amplia entre el alumnado elegido para hacer la tutoría a otros?	3.00	.555	18.5	3.10	.876	28.3	3.10	.994	32.1
6. ¿Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud de su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad?	3.07	.730	23.8	3.60	.516	14.3	3.30	.823	24.9
7. ¿La variedad de lenguas habladas por el alumnado se utiliza como un recurso lingüístico rico para el trabajo en el área de lenguaje?	3.00	.555	18.5	3.00	1.054	35.1	3.20	.919	28.7
8. ¿Los estudiantes que han superado un problema transmiten a los demás los beneficios de su experiencia?	3.00	.679	22.6	3.60	.699	19.4	3.40	.843	24.8
9. ¿Se utilizan las barreras al aprendizaje y la participación de algunos estudiantes, por ejemplo conseguir el acceso y la movilidad dentro del centro o a un aspecto del currículo, como una tarea de resolución de problemas o proyectos?	3.07	.475	15.5	3.60	.699	19.4	3.20	.919	28.7

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

La homogeneidad de varianza se calculó con la prueba Levène, en la tabla 326 se detalla los resultados obtenidos y como se puede distinguir en tres de las nueve preguntas (3, 7 y 9) se encuentran diferencias estadísticamente significativas. En la ANOVA se identificó ninguna diferencia.

Tabla 326

Pruebas Levene y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.2. 4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje

Preguntas	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Se motiva al alumnado a que comparta su conocimiento, por ejemplo, sobre diferentes países, regiones y áreas de ciudades o sobre sus historias familiares?	.353	.827	2	.413	.771	.471
2. ¿Se enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los otros provenientes de distintos contextos y experiencias?	.696	1.089	2	.545	.864	.431
3. ¿El alumnado con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área hace de tutor algunas veces de aquellos con menos?	.950	1.689	2	.845	1.754	.190
4. ¿Se brinda oportunidades al alumnado de distinta edad para que se apoyen entre ellos?	.165	1.345	2	.672	1.176	.322
5. ¿Existe una variedad amplia entre el alumnado elegido para hacer la tutoría a otros?	.003	.082	2	.041	.064	.938
6. ¿Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud de su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad?	.260	1.630	2	.815	1.638	.211
7. ¿La variedad de lenguas habladas por el alumnado se utiliza como un recurso lingüístico rico para el trabajo en el área de lenguaje?	.021	.282	2	.141	.203	.818
8. ¿Los estudiantes que han superado un problema transmiten a los demás los beneficios de su experiencia?	.102	2.259	2	1.129	2.084	.142
9. ¿Se utilizan las barreras al aprendizaje y la participación de algunos estudiantes, por ejemplo conseguir el acceso y la movilidad dentro del centro o a un aspecto del currículo, como una tarea de resolución de problemas o proyectos?	.006	1.689	2	.845	1.754	.190

Con el cálculo de las pruebas Scheffé y Tamhane (ver tabla 327) se pudo corroborar estadísticamente que no hay ninguna diferencia entre los grupos de jueces en ninguna pregunta, por lo que se puede afirmar el acuerdo entre las opiniones de los jueces.

La consistencia interna de los datos de evaluó con el Alfa de Cronbach obteniéndose valores altos de un $\alpha = 0.935$ en general y los resultados por grupo son: CAM $\alpha = 0.909$; USAER $\alpha = 0.933$ y Docentes $\alpha = 0.951$ evidenciando una alta consistencia.

Tabla 327

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Se motiva al alumnado a que comparta su conocimiento, por ejemplo, sobre diferentes países, regiones y áreas de ciudades o sobre sus historias familiares?	Scheffé	CAM	USAER	-.357	.507
			DOCENTE	-.257	.701
		USAER	CAM	.357	.507
			DOCENTE	.100	.954
2. ¿Se enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los otros provenientes de distintos contextos y experiencias?	Scheffé	CAM	USAER	-.100	.954
			DOCENTE	-.429	.437
		USAER	CAM	.429	.437
			DOCENTE	.200	.854
3. ¿El alumnado con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área hace de tutor algunas veces de aquellos con menos?	Scheffé	CAM	USAER	-.200	.854
			DOCENTE	-.529	.201
		USAER	CAM	.529	.201
			DOCENTE	.400	.445
4. ¿Se brinda oportunidades al alumnado de distinta edad para que se apoyen entre ellos?	Scheffé	CAM	USAER	.129	.905
			DOCENTE	-.400	.445
		USAER	CAM	-.457	.356
			DOCENTE	-.057	.983
5. ¿Existe una variedad amplia entre el alumnado elegido para hacer la tutoría a otros?	Tamhane	CAM	USAER	.457	.356
			DOCENTE	.400	.504
		USAER	CAM	.057	.983
			DOCENTE	-.400	.504
6. ¿Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud de su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad?	Scheffé	CAM	USAER	-.100	.985
			DOCENTE	-.100	.989
		USAER	CAM	.100	.985
			DOCENTE	.000	1.000
7. ¿La variedad de lenguas habladas por el alumnado se utiliza como un recurso lingüístico rico para el trabajo en el área de lenguaje?	Tamhane	CAM	USAER	.100	.989
			DOCENTE	.000	1.000
		USAER	CAM	-.529	.211
			DOCENTE	-.229	.738
8. ¿Los estudiantes que han superado un problema transmiten a los demás los beneficios de su experiencia?	Scheffé	CAM	USAER	.529	.211
			DOCENTE	.300	.640
		USAER	CAM	.229	.738
			DOCENTE	-.300	.640
9. ¿Se utilizan las barreras al aprendizaje y la participación de algunos estudiantes, por ejemplo conseguir el acceso y la movilidad dentro del centro o a un aspecto del currículo, como una tarea de resolución de problemas o proyectos?	Tamhane	CAM	USAER	.000	1.000
			DOCENTE	-.200	.909
		USAER	CAM	.000	1.000
			DOCENTE	-.200	.959
8. ¿Los estudiantes que han superado un problema transmiten a los demás los beneficios de su experiencia?	Scheffé	CAM	USAER	.200	.909
			DOCENTE	.200	.909
		USAER	CAM	.200	.959
			DOCENTE	-.600	.161
9. ¿Se utilizan las barreras al aprendizaje y la participación de algunos estudiantes, por ejemplo conseguir el acceso y la movilidad dentro del centro o a un aspecto del currículo, como una tarea de resolución de problemas o proyectos?	Tamhane	CAM	USAER	-.400	.433
			DOCENTE	.400	.433
		USAER	CAM	.600	.161
			DOCENTE	.200	.832
9. ¿Se utilizan las barreras al aprendizaje y la participación de algunos estudiantes, por ejemplo conseguir el acceso y la movilidad dentro del centro o a un aspecto del currículo, como una tarea de resolución de problemas o proyectos?	Tamhane	CAM	USAER	.400	.433
			DOCENTE	-.200	.832
		USAER	CAM	-.529	.159
			DOCENTE	-.129	.971
9. ¿Se utilizan las barreras al aprendizaje y la participación de algunos estudiantes, por ejemplo conseguir el acceso y la movilidad dentro del centro o a un aspecto del currículo, como una tarea de resolución de problemas o proyectos?	Tamhane	USAER	CAM	.529	.159
			DOCENTE	.400	.640
		DOCENTE	CAM	.129	.971
			USAER	-.400	.640

La tabla 328 pormenoriza los 22 comentarios que nueve jueces expresaron con respecto a las nueve preguntas del indicador; la mayoría 59.1% fueron desfavorables a siete de las preguntas (2, 3, 4, 5, 6, 8 y 9) en relación con la claridad o confusión de ellas por lo que valdría la pena evaluarlas; el 36.4% fueron opiniones en las cuales se responde la pregunta o se expresa su reflexión sobre la misma y sólo hubo una sugerencia en la pregunta 5 en donde se menciona que se aclaren los términos “tutorías a otros”.

Tabla 328

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.2. 4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje

PREGUNTAS	PARTICIPANTES					
	6 CAM	19 USAER	20 USAER	21 USAER	31 DOCEN	39 DOCEN
1. ¿Se motiva al alumnado a que comparta su conocimiento, por ejemplo, sobre diferentes países, regiones y áreas de ciudades o sobre sus historias familiares?			Más bien sobre historias familiares (O)			¿Cómo se motiva? (O)
2. ¿Se enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los otros provenientes de distintos contextos y experiencias?	No se entiende (D)					No se entiende (D)
3. ¿El alumnado con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área hace de tutor algunas veces de aquellos con menos?	No se entiende (D)	Depende de la cantidad de alumnos (O)		Funge como tutor (O)	Redacción poco clara (D)	
4. ¿Se brinda oportunidades al alumnado de distinta edad para que se apoyen entre ellos?	No se entiende (D)					Confuso (D)

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 328 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.2. 4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje

PREGUNTAS	PARTICIPANTES					
	6	13	20	24	26	39
Grupo	CAM	CAM	USAER	USAER	DOCEN	DOCEN
5. ¿Existe una variedad amplia entre el alumnado elegido para hacer la tutoría a otros?		No se entiende "tutoría a otros" (S)		No entiendo (D)	Confusa (D)	Variedad ¿De qué? (D)
6. ¿Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud de su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad?	No se entiende (D)					Muy confusa (D)
7. ¿La variedad de lenguas habladas por el alumnado se utiliza como un recurso lingüístico rico para el trabajo en el área de lenguaje?		No se tiene este caso (O)	No se ha presentado el caso, sólo con los sordos (O)			No opera para nuestro país (O)
8. ¿Los estudiantes que han superado un problema transmiten a los demás los beneficios de su experiencia?	No se entiende (D)					
9. ¿Se utilizan las barreras al aprendizaje y la participación de algunos estudiantes, por ejemplo conseguir el acceso y la movilidad dentro del centro o a un aspecto del currículo, como una tarea de resolución de problemas o proyectos?					Escuela (O)	Confusa (D)

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.3.17. Preguntas indicador C.2.5

El último indicador de la sección Movilizar recursos y de todo el Índice de Inclusión es el personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos; contiene 15 preguntas. La tabla 329 muestra la media, desviación estándar y el coeficiente de variación de las preguntas en ella se aprecia la homogeneidad y estabilidad de los datos, al igual que la mayoría de las preguntas las medias giran alrededor de 3 indicando el acuerdo entre los jueces y el coeficiente de variación no es superior a 25.7%. Las correlaciones fueron estadísticamente significativas, entre altas y muy altas (ver tabla 340).

Tabla 329

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.2.5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la preparación de todos

PREGUNTAS	M	SD	CV
1. ¿Los docentes desarrollan de forma conjunta recursos "reciclables" para apoyar el aprendizaje?	3.29	.719	21.9
2. ¿Conoce todo el personal los recursos disponibles para apoyar el trabajo en sus clases?	3.41	.609	17.9
3. ¿Se ha enseñado al alumnado a conocer y utilizar la biblioteca de forma autónoma?	3.38	.604	17.9
4. ¿Hay una preocupación para ir mejorando la biblioteca como un recurso de aprendizaje para todos?	3.35	.691	20.6
5. ¿Existe una amplia gama de libros de ficción y no ficción de buena calidad para todo el alumnado, en una variedad de lenguas utilizadas por ellos, en Braille y grabaciones para estudiantes con deficiencia visuales?	3.24	.654	20.2
6. ¿Existe un espacio de materiales multimedia bien organizado?	3.38	.604	17.9
7. ¿Se integran las computadoras en la enseñanza de las diferentes áreas curriculares?	3.35	.691	20.6
8. ¿Existe un sistema para el uso eficaz de programas de televisión e Internet educativos dentro del currículo?	3.35	.646	19.3
9. ¿El personal utiliza eficientemente el correo electrónico e Internet para apoyar la enseñanza y el aprendizaje?	3.24	.654	20.2
10. ¿Se da a todo el alumnado oportunidades para comunicarse con otros por escrito, por teléfono y por correo electrónico?	3.24	.606	18.7
11. ¿El alumnado utiliza eficientemente Internet como ayuda para su trabajo en el centro y en las tareas para la casa?	3.18	.673	21.2
12. ¿Se utilizan casetes para apoyar el trabajo oral en las diferentes áreas del currículo?	3.21	.687	21.4
13. ¿Se explotan las nuevas oportunidades tecnológicas, cuando están disponibles, por ejemplo, programas de reconocimiento de voz, como un recurso de apoyo para el alumnado que tiene dificultades extremas en la escritura?	3.24	.819	25.3
14. ¿Se utilizan las fichas de trabajo solamente cuando pueden ser comprendidas por los estudiantes y fomentan el aprendizaje autónomo?	3.09	.793	25.7
15. ¿Se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para el alumnado con discapacidad, por ejemplo, en letras grandes o Braille?	3.32	.684	20.6

Tabla 340

Correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.2. 5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la preparación de todos

PRE G	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1													
2	.670 **	1												
3	.804 **	.820 **	1											
4	.657 **	.706 **	.835 **	1										
5	.637 **	.745 **	.844 **	.718 **	1									
6	.804 **	.754 **	.866 **	.712 **	.752 **	1								
7	.832 **	.792 **	.835 **	.640 **	.733 **	.780 **	1							
8	.791 **	.750 **	.794 **	.597 **	.689 **	.794 **	.942 **	1						
9	.725 **	.745 **	.777 **	.634 **	.721 **	.844 **	.817 **	.865 **	1					
10	.688 **	.780 **	.812 **	.751 **	.842 **	.812 **	.791 **	.838 **	.932 **	1				
11	.677 **	.689 **	.714 **	.595 **	.727 **	.714 **	.779 **	.823 **	.809 **	.867 **	1			
12	.674 **	.619 **	.751 **	.669 **	.725 **	.624 **	.633 **	.670 **	.666 **	.778 **	.790 **	1		
13	.760 **	.880 **	.860 **	.623 **	.775 **	.745 **	.794 **	.761 **	.718 **	.750 **	.726 **	.704 **	1	
14	.705 **	.713 **	.692 **	.673 **	.733 **	.650 **	.540 **	.493 **	.604 **	.705 **	.637 **	.684 **	.746 **	1
15	.748 **	.771 **	.753 **	.644 **	.786 **	.714 **	.881 **	.841 **	.786 **	.847 **	.830 **	.714 **	.812 **	.627 **

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Al comparar los resultados por grupos de jueces en la tabla 341 se puede observar la misma estabilidad en todas las preguntas independientemente del grupo, las medias se encontraron alrededor de 3 indicando los acuerdos entre los jueces.

El análisis de varianza realizado con la prueba Levène alude diferencias en dos preguntas (10 y 17) sugiriendo diferencias entre las opiniones de los jueces. Con La ANOVA no se identificó ninguna diferencia estadísticamente significativa (ver tabla 342).

Al calcular las pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane se corrobora la estabilidad y las no diferencias entre grupos, la tabla 343 muestra los resultados.

La consistencia interna se evaluó con el Alfa de Cronbach obteniéndose valores altos de un $\alpha = 0.972$ en general y los resultados por grupo son: CAM $\alpha = 0.950$; USAER $\alpha = 0.982$ y Docentes $\alpha = 0.978$ evidenciando una alta consistencia.

Tabla 341

Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.2. 5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la preparación de todos

PREGUNTAS	CAM			USAER			DOCENTES		
	M	DE	CV	M	DE	CV	M	DE	CV
1. ¿Los docentes desarrollan de forma conjunta recursos "reciclables" para apoyar el aprendizaje?	3.07	.730	23.8	3.50	.527	15.1	3.40	.843	24.8
2. ¿Conoce todo el personal los recursos disponibles para apoyar el trabajo en sus clases?	3.14	.535	17.0	3.70	.483	13.1	3.50	.707	20.2
3. ¿Se ha enseñado al alumnado a conocer y utilizar la biblioteca de forma autónoma?	3.29	.469	14.3	3.50	.707	20.2	3.40	.699	20.6
4. ¿Hay una preocupación para ir mejorando la biblioteca como un recurso de aprendizaje para todos?	3.36	.497	14.8	3.60	.699	19.4	3.10	.876	28.3
5. ¿Existe una amplia gama de libros de ficción y no ficción de buena calidad para todo el alumnado, en una variedad de lenguas utilizadas por ellos, en Braille y grabaciones para estudiantes con deficiencia visuales?	3.14	.535	17.0	3.40	.843	24.8	3.20	.632	19.8
6. ¿Existe un espacio de materiales multimedia bien organizado?	3.21	.579	18.0	3.60	.516	14.3	3.40	.699	20.6
7. ¿Se integran las computadoras en la enseñanza de las diferentes áreas curriculares?	3.07	.616	20.1	3.50	.707	20.2	3.60	.699	19.4
8. ¿Existe un sistema para el uso eficaz de programas de televisión e Internet educativos dentro del currículo?	3.14	.535	17.0	3.40	.699	20.6	3.60	.699	19.4
9. ¿El personal utiliza eficientemente el correo electrónico e Internet para apoyar la enseñanza y el aprendizaje?	3.00	.555	18.5	3.40	.699	20.6	3.40	.699	20.6
10. ¿Se da a todo el alumnado oportunidades para comunicarse con otros por escrito, por teléfono y por correo electrónico?	3.07	.475	15.5	3.40	.699	20.6	3.30	.675	20.5
11. ¿El alumnado utiliza eficientemente Internet como ayuda para su trabajo en el centro y en las tareas para la casa?	3.00	.555	18.5	3.30	.823	24.9	3.30	.675	20.5
12. ¿Se utilizan casetes para apoyar el trabajo oral en las diferentes áreas del currículo?	3.14	.535	17.0	3.40	.699	20.6	3.10	.876	28.3
13. ¿Se explotan las nuevas oportunidades tecnológicas, cuando están disponibles, por ejemplo, programas de reconocimiento de voz, como un recurso de apoyo para el alumnado que tiene dificultades extremas en la escritura?	3.00	.784	26.1	3.40	.843	24.8	3.40	.843	24.8
14. ¿Se utilizan las fichas de trabajo solamente cuando pueden ser comprendidas por los estudiantes y fomentan el aprendizaje autónomo?	2.93	.829	28.3	3.30	.675	20.5	3.10	.876	28.3
15. ¿Se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para el alumnado con discapacidad, por ejemplo, en letras grandes o Braille?	3.14	.363	11.6	3.40	.966	28.4	3.50	.707	20.2

M (Media), DE (Desviación Estándar), CV (Coeficiente de Variación)

CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 342

Pruebas Levene y ANOVA de los indicadores de de las preguntas del indicador C.2. 5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la preparación de todos

Preguntas	Sig. Levene	ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Los docentes desarrollan de forma conjunta recursos "reciclables" para apoyar el aprendizaje?	.218	1.230	2	.615	1.205	.313
2. ¿Conoce todo el personal los recursos disponibles para apoyar el trabajo en sus clases?	.205	1.921	2	.961	2.887	.071
3. ¿Se ha enseñado al alumnado a conocer y utilizar la biblioteca de forma autónoma?	.138	.272	2	.136	.359	.701
4. ¿Hay una preocupación para ir mejorando la biblioteca como un recurso de aprendizaje para todos?	.167	1.250	2	.625	1.335	.278
5. ¿Existe una amplia gama de libros de ficción y no ficción de buena calidad para todo el alumnado, en una variedad de lenguas utilizadas por ellos, en Braille y grabaciones para estudiantes con deficiencia visuales?	.089	.403	2	.202	.456	.638
6. ¿Existe un espacio de materiales multimedia bien organizado?	.419	.872	2	.436	1.212	.311
7. ¿Se integran las computadoras en la enseñanza de las diferentes áreas curriculares?	.420	1.936	2	.968	2.170	.131
8. ¿Existe un sistema para el uso eficaz de programas de televisión e Internet educativos dentro del currículo?	.235	1.250	2	.625	1.549	.229
9. ¿El personal utiliza eficientemente el correo electrónico e Internet para apoyar la enseñanza y el aprendizaje?	.074	1.318	2	.659	1.596	.219
10. ¿Se da a todo el alumnado oportunidades para comunicarse con otros por escrito, por teléfono y por correo electrónico?	.045	.689	2	.345	.935	.404
11. ¿El alumnado utiliza eficientemente Internet como ayuda para su trabajo en el centro y en las tareas para la casa?	.050	.741	2	.371	.809	.454
12. ¿Se utilizan casetes para apoyar el trabajo oral en las diferentes áreas del currículo?	.078	.545	2	.272	.562	.576
13. ¿Se explotan las nuevas oportunidades tecnológicas, cuando están disponibles, por ejemplo, programas de reconocimiento de voz, como un recurso de apoyo para el alumnado que tiene dificultades extremas en la escritura?	.267	1.318	2	.659	.982	.386
14. ¿Se utilizan las fichas de trabajo solamente cuando pueden ser comprendidas por los estudiantes y fomentan el aprendizaje autónomo?	.654	.807	2	.403	.627	.541
15. ¿Se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para el alumnado con discapacidad, por ejemplo, en letras grandes o Braille?	.017	.827	2	.413	.877	.426

Tabla 343

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.2. 5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la preparación de todos

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. ¿Los docentes desarrollan de forma conjunta recursos "reciclables" para apoyar el aprendizaje?	Scheffé	CAM	USAER	-.429	.362
			DOCENTE	-.329	.546
		USAER	CAM	.429	.362
			DOCENTE	.100	.952
2. ¿Conoce todo el personal los recursos disponibles para apoyar el trabajo en sus clases?	Scheffé	CAM	USAER	-.557	.082
			DOCENTE	-.357	.340
		USAER	CAM	.557	.082
			DOCENTE	.200	.743
3. ¿Se ha enseñado al alumnado a conocer y utilizar la biblioteca de forma autónoma?	Scheffé	CAM	USAER	-.214	.705
			DOCENTE	-.114	.905
		USAER	CAM	.214	.705
			DOCENTE	.100	.936
4. ¿Hay una preocupación para ir mejorando la biblioteca como un recurso de aprendizaje para todos?	Scheffé	CAM	USAER	-.243	.695
			DOCENTE	.257	.666
		USAER	CAM	.243	.695
			DOCENTE	.500	.278
5. ¿Existe una amplia gama de libros de ficción y no ficción de buena calidad para todo el alumnado, en una variedad de lenguas utilizadas por ellos, en Braille y grabaciones para estudiantes con deficiencia visuales?	Scheffé	CAM	USAER	-.257	.651
			DOCENTE	-.057	.979
		USAER	CAM	.257	.651
			DOCENTE	.200	.799
6. ¿Existe un espacio de materiales multimedia bien organizado?	Scheffé	CAM	USAER	-.386	.313
			DOCENTE	-.186	.758
		USAER	CAM	.386	.313
			DOCENTE	.200	.759
7. ¿Se integran las computadoras en la enseñanza de las diferentes áreas curriculares?	Scheffé	CAM	USAER	-.429	.315
			DOCENTE	-.529	.178
		USAER	CAM	.429	.315
			DOCENTE	-.100	.946
	Scheffé	DOCENTE	CAM	.529	.178
			USAER	.100	.946
			DOCENTE	-.357	.424
		USAER	CAM	.257	.824
	DOCENTE	-.100	.991		
	DOCENTE	CAM	.357	.424	
		USAER	.100	.991	

Tabla 343 (Continuación)

Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.2. 5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la preparación de todos

Preguntas		(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
8. ¿Existe un sistema para el uso eficaz de programas de televisión e Internet educativos dentro del currículo?	Scheffé	CAM	USAER	-.257	.625
			DOCENTE	-.457	.237
		USAER	CAM	.257	.625
			DOCENTE	-.200	.782
			DOCENTE	.457	.237
9. ¿El personal utiliza eficientemente el correo electrónico e Internet para apoyar la enseñanza y el aprendizaje?	Scheffé	CAM	USAER	-.400	.336
			DOCENTE	-.400	.336
		USAER	CAM	.400	.336
			DOCENTE	.000	1.000
			DOCENTE	.400	.336
10. ¿Se da a todo el alumnado oportunidades para comunicarse con otros por escrito, por teléfono y por correo electrónico?	Tamhane	CAM	USAER	-.329	.520
			DOCENTE	-.229	.752
		USAER	CAM	.329	.520
			DOCENTE	.100	.984
			DOCENTE	.229	.752
11. ¿El alumnado utiliza eficientemente Internet como ayuda para su trabajo en el centro y en las tareas para la casa?	Scheffé	CAM	USAER	-.300	.570
			DOCENTE	-.300	.570
		USAER	CAM	.300	.570
			DOCENTE	.000	1.000
			DOCENTE	.300	.570
12. ¿Se utilizan casetes para apoyar el trabajo oral en las diferentes áreas del currículo?	Scheffé	CAM	USAER	-.257	.675
			DOCENTE	.043	.989
		USAER	CAM	.257	.675
			DOCENTE	.300	.633
			DOCENTE	-.043	.989
13. ¿Se explotan las nuevas oportunidades tecnológicas, cuando están disponibles, por ejemplo, programas de reconocimiento de voz, como un recurso de apoyo para el alumnado que tiene dificultades extremas en la escritura?	Scheffé	CAM	USAER	-.400	.506
			DOCENTE	-.400	.506
		USAER	CAM	.400	.506
			DOCENTE	.000	1.000
			DOCENTE	.400	.506
14. ¿Se utilizan las fichas de trabajo solamente cuando pueden ser comprendidas por los estudiantes y fomentan el aprendizaje autónomo?	Scheffé	CAM	USAER	-.371	.541
			DOCENTE	-.171	.876
		USAER	CAM	.371	.541
			DOCENTE	.200	.857
			DOCENTE	.171	.876
15. ¿Se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para el alumnado con discapacidad, por ejemplo, en letras grandes o Braille?	Tamhane	CAM	USAER	-.257	.824
			DOCENTE	-.357	.424
		USAER	CAM	.257	.824
			DOCENTE	-.100	.991
			DOCENTE	.357	.424
			USAER	.100	.991

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

Los comentarios expresados por los jueces se concentran en la tabla 344, se mencionó algo en ocho de las 15 preguntas, en la mayoría fueron opiniones 43.7% en donde se responde la pregunta; el 37.5% fueron desfavorables en tres preguntas (1, 13 y 14) en relación con la claridad de la pregunta, se cuestiona si se utiliza lo preguntado o los términos que se emplean y se señala que son dos preguntas. En las preguntas 12 y 13 se sugieren sustituir alguna palabra por otras.

Tabla 344

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.2. 5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la preparación de todos

PREGUNTAS	PARTICIPANTE					
	Grupo	6 CAM	11 CAM	14 CAM	15 USAER	34 DOCEN
1. ¿Los docentes desarrollan de forma conjunta recursos “reciclables” para apoyar el aprendizaje?		No se entiende (D)	De forma individual (O)			¿Qué es reciclable? (O)
3. ¿Se ha enseñado al alumnado a conocer y utilizar la biblioteca de forma autónoma?			Biblioteca o rincón de lectura de cada salón y hay intercambio de materiales entre maestros (O)			
5. ¿Existe una amplia gama de libros de ficción y no ficción de buena calidad para todo el alumnado, en una variedad de lenguas utilizadas por ellos, en Braille y grabaciones para estudiantes con deficiencia visuales?					No existen estos recursos (O)	
11. ¿El alumnado utiliza eficientemente Internet como ayuda para su trabajo en el centro y en las tareas para la casa?				Lo observa con ayuda de un adulto (O)		

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Tabla 344 (Continuación)

Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.2. 5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la preparación de todos

PREGUNTAS	PARTICIPANTE					
	6 CAM	11 CAM	20 USAER	26 DOCEN	28 DOCEN	34 DOCEN CDs, USB (S)
12. ¿Se utilizan casetes para apoyar el trabajo oral en las diferentes áreas del currículo?				Cambiar casetes por multimedia o formatos de sonido (S)		
13. ¿Se explotan las nuevas oportunidades tecnológicas, cuando están disponibles, por ejemplo, programas de reconocimiento de voz, como un recurso de apoyo para el alumnado que tiene dificultades extremas en la escritura?	No se entiende (D)	Pero depende del material de cada maestro comprado por él (O)				Cambiar explotan por emplean (S)
14. ¿Se utilizan las fichas de trabajo solamente cuando pueden ser comprendidas por los estudiantes y fomentan el aprendizaje autónomo?	No se entiende (D)		¿A qué tipo de fichas se refiere? (D)		Son dos preguntas (D)	Solamente y ¿cuándo no? (D)
15. ¿Se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para el alumnado con discapacidad, por ejemplo, en letras grandes o Braille?		No hay mucho material, se cuenta con libros, macrotipos y material comprado por el maestro y de rehúso (O)				

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

6.4.4. Síntesis de la Dimensión C. Desarrollar Prácticas Inclusivas

Tomando en cuenta la gran cantidad de información que se obtuvo de resultados, a continuación se presenta un resumen de los resultados de la dimensión Desarrollar las Prácticas Inclusivas. Para ello se presentarán tablas en donde únicamente se indicará la prueba post-hoc utilizada, si fue significativa y entre qué grupos se identificaron las diferencias. Se consideró como un dato importante en la medida que éstas pruebas permiten las comparaciones múltiples de las medias de los diferentes grupos controlando la tasa de error e identificando entre qué grupos existen diferencias.

Adicionalmente se mostrarán los comentarios que expresaron los jueces en relación con la frecuencia en las categorías de estar en desacuerdo (D) y las sugerencias (S) de cada apartado; así como la descripción hecha en cada uno. Se omitirán los comentarios clasificados como opiniones (O) en virtud de que éstos generalmente respondían al reactivo a evaluar y no aportaban información relevante sobre el constructo.

Es importante enfatizar que en aquellos reactivos en donde no hubo diferencias significativas en la prueba post-hoc o algún comentario se omitieron considerando que no existían diferencias en las opiniones de los jueces y por lo tanto existió acuerdo entre ellos.

Los informes cualitativos se consideraron importantes en virtud de que en algunos casos los jueces expresaron claramente su desacuerdo y/o sugerencias respecto al reactivo evaluado lo que permitió identificar claramente aspectos relevantes en cuanto a la redacción, modificación de alguna palabra que no se adecuaba al contexto del país o incluso refieren que no se encuentra en el lugar adecuado de acuerdo al instrumento.

Al final se presentará una tabla con los resultados obtenidos en el coeficiente Alfa de Cronbach de todo el apartado con la intención de identificar la consistencia interna que se obtuvo y así la fiabilidad del instrumento.

Secciones

En ninguna de las dos secciones de la dimensión Desarrollar prácticas inclusivas se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los jueces (ver tabla 345), sin embargo en la primera los comentarios son en relación con la claridad del término orquestar y sugieren modificarlo por lo que se juzga pertinente hacerlo sin que se altere el sentido de la frase quedando de la siguiente manera **Organizar** el proceso de aprendizaje.

Al observar la consistencia interna de los datos se puede apreciar que los resultados obtenidos por parte de los profesionales del CAM fueron con un Alfa muy bajo .284 en las secciones, repercutiendo en el puntaje total que sólo alcanza el .603 (ver tabla 346)

Tabla 345
Resumen de resultados de las secciones

SECCIONES	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		Frecuencia	Descripción
Orquestar el proceso de aprendizaje	No sig.	2-D 2-S	D= claridad S= cambiar orquestar
Movilizar recursos	No sig.	1-D 1-S	D= claridad S= cree que es política más que práctica

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Tabla 346
Coefficiente Alfa de Cronbach total y por grupo

	Secciones		Indicadores	
	Total	C1	C2	Total
Total	.603	.913	.917	.935
CAM	.284	.897	.914	.919
USAER	.857	.887	.974	.936
DOCENTES	.867	.945	.852	.955

Nota: CAM (Centro de Atención Múltiple),
USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares)

Indicadores de la sección C.1. *Orquestar el proceso de aprendizaje.*

Esta primera sección se compone de 12 indicadores de los cuales en ninguno se encontraron diferencias estadísticamente significativas y los comentarios fueron en seis de ellos (ver tabla 347). Por la cantidad de comentarios se reconoce que en los indicadores 3 y 8 es pertinente hacer las aclaraciones sugeridas pudiendo quedar la redacción final de la siguiente manera en el 3 *Las clases contribuyen a una mayor comprensión de las diferencias entre personas* y en el 8 *Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración con los otros profesores.*

En el indicador 4 se identificaron 5 desacuerdos, sin embargo se considera que el indicador es claro y quizá se puede modificar la redacción utilizando un sinónimo en la palabra “implica” tratando de clarificar, por lo que puede quedar de la siguiente manera *Se involucra activamente a los alumnos en su propio aprendizaje.*

La consistencia interna en los resultados se puede ver en la tabla 366 en todos los casos es alta, es decir por grupo y total en ambas dimensiones los valores de Alfa son mayores a .852

Tabla 347
Indicadores de la sección C1 Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADORES C1	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		Frecuencia	Descripción
3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia	No sig.	3-D 1-S	D= claridad S= mayor diferencia de qué?
4. Se implica activamente a los alumnos en su propio aprendizaje	No sig.	5-D	D= claridad (implica, activamente)
5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa	No sig.	1-D	D= claridad
8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración	No sig.	2-D 2-S	D= claridad S= colaboración ¿con quién?
9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado	No sig.	1-D	D= claridad
11. Las tareas contribuyen al aprendizaje de todos	No sig.	1-D 1-S	D= claridad S= ¿cuáles tareas?

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Indicadores de la sección C.2. Movilizar recursos

La segunda sección se conforma de cinco indicadores y tampoco en ellos se encontraron diferencias estadísticamente significativas de diferencias entre las opiniones de los jueces (ver tabla 348); en todos se mencionaron algún comentario, pero fueron de 1 a 3 como máximo y no se estima que fueran relevantes por lo que no es necesario hacer algún cambio o modificación.

Tabla 348.
Indicadores de la sección C2 Movilizar recursos

<i>INDICADORES C2</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión	No sig.	1-D 1-S	D= claridad (recursos) S= ¿qué se entiende por justo?
2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad	No sig.	1-D	D= son dos preguntas
3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela	No sig.	1-D	D= claridad
4. La diversidad del alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje	No sig.	1-D 1-S	D= claridad S= aclarar sobre diversidad
5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos	No sig.	2-D 1-S	D= son dos preguntas, no se entiende cómo lo genera S= recursos de qué tipo

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

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

El primer indicador de la sección Orquestar el aprendizaje está formado por 12 preguntas y en ninguna de ellas se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los jueces, por lo que se puede afirmar que están de acuerdo con ellas (ver tabla 348). Los comentarios fueron mínimos y no se estima conveniente realizar algún cambio.

Tabla 349

Preguntas del indicador C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad.

<i>Preguntas C.1.1.</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
1. ¿Está mejorando el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las programaciones y las clases que se están impartiendo?	No sig.	1-S	S= planeación por programación
2. ¿Se elaboran las programaciones y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?	No sig.	1-S	S= planeación por programación
7. ¿Se motiva al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a lo que se les propone?	No sig.	1-D	D= claridad
8. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?	No sig.	1-D	D= no va con el indicador
9. ¿Algunas veces comienzan las clases partiendo de una experiencia compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras?	No sig.	1-D	D= inespecífico
10. ¿El aprendizaje en el aula se realiza a través de actividades de trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la programación?	No sig.	1-D	D= son muchas preguntas

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

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

Trece son las preguntas que forman este indicador y al igual que en el anterior tampoco se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los jueces y los comentarios fueron mínimos y no se juzga pertinente hacer algún cambio a las preguntas (ver tabla 350)

Tabla 350

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

<i>Preguntas C1.2</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
2. ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos utilizan fuera del centro educativo?	No sig.	1-S	S= ¿a qué lenguaje se refiere?
3. ¿Durante las clases se explica y se practica el vocabulario técnico que corresponde a cada programación?	No sig.	1-S	S= ¿cada clase?
4. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos, las culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas?	No sig.	1-S	S= mayoría por todos
6. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes que están aprendiendo castellano como una segunda lengua hablen y escriban en su lengua materna?	No sig.	1-S	S=español por castellano
8. ¿Pueden los estudiantes participan en todas las áreas curriculares, por ejemplo, en ciencias y en educación física, con la ropa apropiada según sus culturas o creencias religiosas?	No sig.	1-D	D= redacción
9. ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte o música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a su cultura o creencias religiosas?	No sig.	2-S	S= educación artística por arte; ¿reservas?
13. ¿Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando al	No sig.	1-D	D= claridad

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas de los indicadores C.1.3, C1.4 y C1.5

En los tres siguientes indicadores de la sección los jueces no tuvieron diferencias en sus opiniones estando de acuerdo, por lo que no existieron diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 351, 352 y 353) y al analizar los comentarios éstos fueron hechos por uno o dos jueces y en relación con la redacción de las mismas, algunas sugerencias de sustituir un término empleado, agregar alguna palabra o mencionando que no iban con el indicador. En ningún caso los comentarios fueron hechos por más de 3 jueces por lo que no se considera que sea necesario hacer modificación alguna.

Tabla 351

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

<i>Preguntas C1.3</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
3. ¿Evita el personal el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofobia, o las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios, actuando así como modelos positivos para sus alumnos?	No sig.	2-D 1-S	D= son dos preguntas; la última parte es redundante S= ¿cuáles de todas?
5. ¿Se consideran las diferentes lenguas de origen del alumnado como una riqueza cultural?	No sig.	1-S	S= ¿por quién?
6. ¿Se debate sobre el clasismo, el sexismo, el racismo, la discriminación por discapacidad, la homofobia o los prejuicios religiosos?	No sig.	1-D	D= inespecífico
8. ¿Se enseña a los estudiantes las influencias multiculturales en la propia lengua y el currículo?	No sig.	1-D	D= son dos preguntas
9. ¿Tienen todos los estudiantes oportunidades de comunicarse con niños, niñas y jóvenes de otras partes del mundo?	No sig.	2-S	S= agregar regiones; ¿internet, niños, viajeros?
10. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos....)?	No sig.	1-D	D= no va con el indicador
11. ¿Proporciona el currículo una comprensión histórica sobre la opresión de ciertos grupos?	No sig.	1-D	D= claridad; no va con el indicador
12. ¿Se cuestionan los estereotipos en los materiales curriculares y en los debates en el aula?	No sig.	2-D	D= confusa; ninguna relación con el indicador

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Tabla 352

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

Preguntas C1.4	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		Frecuencia	Descripción
3. ¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje?	No sig.	1-D 1-S	D= confusa S= agregar “existentes para incrementar el aprendizaje de los alumnos”
4. ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?	No sig.	2-D 1-S	D= varias preguntas S= reducir
5. ¿Se considera suficiente el apoyo y el "andamiaje" utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, a la vez que se les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen?	No sig.	2-D 1-S	D= claridad; dos preguntas S= utilizar sinónimo de andamiaje
6. ¿Se hacen explícitas las programaciones a los estudiantes para que puedan trabajar a un ritmo más rápido si así lo desean?	No sig.	1-S	S= Diferente por ritmo más rápido
13. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesita?	No sig.	1-D	D= muy abierta
16. ¿Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?	No sig.	1-D	D= claridad
17. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ello la programación del aula?	No sig.	1-D	D= claridad

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Tabla 353

Preguntas del indicador C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa

<i>Preguntas C1.5</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
3. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión...)?	No sig.	1-D	D= claridad
4. ¿Se enseña al alumnado las estrategias necesarias para trabajar de forma cooperativa con sus compañeros?	No sig.	2-S	S= colocarla al final; ¿estrategias necesarias?
5. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y habilidades?	No sig.	1-D	D= preguntar a estudiantes S= redactar de forma positiva; “forma correcta” es subjetivo
6. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?	No sig.	3-S	
7. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?	No sig.	1-D	D= claridad
8. ¿Aprenden los estudiantes a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones de los miembros del grupo?	No sig.	2-S	S= agregar “informe o resumen”
9. ¿Cuándo otros compañeros/as de la clase están enfrentados, los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?	No sig.	1-D	D= claridad
12. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?	No sig.	1-D	D= no va con el indicador

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas indicador C.1.6

El sexto indicador de la sección está formado por trece preguntas y sólo en una (6) se encontraron diferencias estadísticamente significativas por lo que es necesario validarla (ver tabla 354). Los comentarios fueron en seis preguntas pero no se considera que sean relevantes además de que fueron expresados por una cantidad mínima de jueces.

Tabla 354

Preguntas del indicador C.1. 6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes

<i>Preguntas C1.6</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
4. ¿Hay oportunidades para evaluar, en colaboración con otros, el trabajo realizado?	No sig.	1-S	S= ¿oportunidades para evaluar?
6. ¿Se informa al alumnado sobre las implicaciones de los procesos de evaluación, como por ejemplo, las pruebas nacionales de medición de la calidad?	Scheffé CAM- USAER $p \leq 0.015$	----	----
7. ¿Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?	No sig.	1-D 1-S	D= claridad
8. ¿Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje?	No sig.	1-S	S= ¿autoevaluación?
11. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas?	No sig.	1-D	D= claridad
12. ¿El alumnado sabe que valora su esfuerzo y progreso personal por encima de cualquier comparación de grupo?	No sig.	1-D 2-O	D= claridad
13. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?	No sig.	1-D 1-S	D= claridad S= evaluación continua inicial, intermedia y final

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas indicador C.1.7

Doce preguntas forman este indicador y se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dos de ellas, entre los profesionales del CAM y los del USAER (ver tabla 355), por lo que se sugiere que sean validadas para su posterior aplicación. Al igual que en anteriores preguntas los comentarios no fueron relevantes y también se presentaron en una cantidad mínima de jueces.

Tabla 355

Preguntas del indicador C.1. 7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.

<i>Preguntas C1.7</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
1. ¿El propio enfoque de la disciplina motiva la autodisciplina?	No sig.	2-D	D= claridad
2. ¿Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse?	Tamhane CAM- USAER $p \leq 0.013$	1-D	D= redundante
3. ¿El personal comparte y aún conocimientos y habilidades para superar el descontento y el desorden?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.030$	1-D	D= claridad
4. ¿Son conscientes y explícitas las normas de comportamiento del aula?	No sig.	1-S	S= ¿consientes?
9. ¿Si hay más de un adulto en el aula ¿comparten responsabilidades para que el manejo de la clase sea fluido?	No sig.	2-D	D= claridad, confusa
10. ¿Hay procedimientos claros, comprendidos por los estudiantes y los docentes, para responder a los comportamientos extremos?	No sig.	2-D	D= confusa, no va con el indicador
11. ¿Reconoce todo el personal que es injusto no prestar atención por igual a varones y mujeres?	No sig.	1-D 1-S	D= confusa S= redacción en positivo

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas indicador C.1.8

El indicador *Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración* está formado por 10 preguntas y en ninguna de ellas se presentaron diferencias entre los jueces y los comentarios no se estima que sean pertinentes, además de que fueron expresados por muy pocos jueces (ver tabla 356)

Tabla 356

Preguntas del indicador C.1. 8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración

<i>Preguntas C1.8</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
2. ¿Se comprometen los docentes en actividades de enseñanza compartida?	No sig.	1-S	S= cambiar “enseñanza compartida”
7. ¿Comparten los docentes el aula y los profesionales de apoyo el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase?	No sig.	1-D	D= redundante la última parte
8. ¿Proporcionan los docentes y el resto del personal que trabajan juntos un modelo de colaboración para los estudiantes?	No sig.	1-S	S= Cambiar “modelo de colaboración”
9. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación?	No sig.	1-D	D= larga y confusa
10. ¿El personal trabaja en colaboración, comparten la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?	No sig.	1-D	D= redacción

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas indicador C.1.9

En este caso, en tres de las diez preguntas que forman el indicador se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los profesionales del CAM y los del USAER por lo que se propone que sean validadas (Preguntas 3, 4 y 10, ver tabla 357). Los comentarios fueron expresados en cuatro preguntas y se reconoce que en la pregunta 1 se debe hacer una modificación en virtud de que en México no existen docentes de aula y asignatura en un solo grupo de alumnos por lo que se propone que se elimine la referencia a los docentes de asignatura quedando de la siguiente manera *¿Los docentes de aula cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?*

Tabla 357

Preguntas del indicador C.1. 9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

Preguntas C1.9	Prueba Post Hoc	Comentarios	
		Frecuencia	Descripción
1. ¿Los docentes de aula y los de asignatura cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?	No sig.	2-D 1-S	D= Claridad, en la diferencia de docentes S= ¿aula, asignatura?
3. ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales?	Tamhane CAM-USAER p ≤0.027	----	----
4. ¿Sienten todos las y los estudiantes que son tratados de manera justa?	Tamhane CAM-USAER p ≤0.010	1-D	D= va en la dimensión "A" S= sin diferentes, los de apoyo son solo a NEE
6. ¿Los docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes?		1-S	
10. ¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes?	Tamhane CAM-USAER p ≤0.022	1-D	D= esta repetida

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas indicador C.1.10

El décimo indicador de la sección se conforma de 9 preguntas y al igual que en casos anteriores en ninguna de ellas se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los jueces y los comentarios fueron irrelevantes y en emitidos por pocos jueces (ver tabla 358).

Tabla 358

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

<i>Preguntas C1.10</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
2. ¿Se asigna a los profesionales de apoyo un área curricular en vez de la atención a unos estudiantes en particular?	No sig.	1-D	D= claridad
4. ¿Los profesionales que proporcionan apoyo pedagógico tienen como objetivo que los estudiantes sean cada vez más independientes de su apoyo directo?	No sig.	1-D	D= claridad
5. ¿Facilitan estos profesionales que los alumnos que experimentan dificultades en el aprendizaje se apoyen o ayuden mutuamente?	No sig.	1-D	D= claridad
6. ¿Eviten los profesionales de apoyo inmiscuirse en las relaciones de jóvenes con sus iguales?	No sig.	2-D 1-S	D= claridad S= ¿eviten?
7. ¿Existe una descripción clara y precisa respecto de las funciones y tareas que han de realizar los profesionales?	No sig.	1-S	S= agregar profesionales de apoyo
8. ¿Se solicita la opinión de los profesionales de apoyo sobre la naturaleza de las funciones que han de desempeñar?	No sig.	1-D	D= ¿no se supone que ya están establecidas?

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas indicador C.1.11.

Este indicadores es uno de los que más preguntas tiene, 14 y en ninguna se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los jueces y los comentarios fueron en un número reducido, por lo que se puede decir que los jueces están de acuerdo con ellas (ver tabla 359).

Tabla 359

Preguntas del indicador C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos

<i>Preguntas C1.11</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
3. ¿Se da la oportunidad de presentar las tareas para la casa de distintas maneras?	No sig.	1-D	D= claridad
4. ¿Las tareas para la casa aumentan las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes?	No sig.	1-D	D= no se puede probar
5. ¿Se apoyan los profesores entre ellos a la hora de elaborar las tareas para la casa, de forma que éstas sean útiles?	No sig.	1-S	S= ¿las hacen entre ellos o se consultan?
7. ¿Se modifican las tareas para la casa si los alumnos opinan que no son significativas o apropiadas para algunos estudiantes?	No sig.	1-D 1-S	1-D S= ¿cuándo sucede eso?
8. ¿Se brindan oportunidades para hacer las tareas en la misma escuela, durante el tiempo del almuerzo o fuera del horario escolar?	No sig.	1-D	1-D
9. ¿Se integran las tareas para la casa dentro de la programación del trimestre o curso?	No sig.	1-D	1-D
11. ¿Aquellos que ponen tareas para la casa se aseguran de que se pueden completar sin ayuda de los padres o tutores?	No sig.	-----	-----
14. ¿Se muestra a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa?	No sig.	2-D	D= es repetitiva; incompatible con la pregunta 11

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas indicador C.1.12.

El último indicador de la sección orquestar el proceso de aprendizaje está formado por 14 preguntas y en ninguna se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los jueces y los comentarios fueron pocos, sin embargo al analizarlos se consideran pertinentes algunos que se emiten en relación con las características económicas y administrativas del país como son el no tener asignado transporte para los estudiantes o viajes al extranjero. Por lo que se sugiere hacer la modificación a la preguntas 10 quedando la redacción de la siguiente forma ¿Los viajes escolares, son accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su rendimiento académico o que tenga una discapacidad, por ejemplo? Y eliminar la pregunta 2 (ver tabla 360).

Adicionalmente se estima conveniente que se sustituya el término sexo por género en la pregunta 5 sin que esto afecte la idea general.

Tabla 360

Preguntas del indicador C.1. 12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares

<i>Preguntas C1.12</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
1. ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares que atraigan el interés de todos los y las estudiantes?	No sig.	1-D	D= claridad
2. ¿Se dispone de transporte para que los estudiantes que tienen que trasladarse desde lejos o tienen una movilidad reducida, puedan participar en las actividades extraescolares?	No sig.	1-D	D= ¿en las escuelas públicas de México?
4. ¿Hay oportunidades para que los niños y niñas participen indistintamente en actividades en las que suelen predominar la presencia de un solo género, tales como la danza, el fútbol, los grupos de informática?	No sig.	1-S	S= usar sinónimo de informática
5. ¿Hay oportunidades para grupos de un solo sexo cuando las actividades mixtas están prohibidas por aspectos culturales, religiosos,?	No sig.	2-D	D= claridad; ¿Cómo cuáles?
8. ¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar su clase en determinados eventos, reflejan la diversidad de los estudiantes de la escuela?	No sig.	1-D	D= claridad
9. ¿Los alumnos o las alumnas elegidos para representar a la escuela reflejan la diversidad de los estudiantes de la misma?	No sig.	2-D	D= claridad
10. ¿Los viajes escolares, incluyendo las visitas al extranjero, son accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su rendimiento académico o que tenga una discapacidad, por ejemplo?	No sig.	4-D 1-S	D= no se hacen en México S= cambiar visitas al extranjero por salidas escolares

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas indicador C.2.1

El primer indicador de la sección movilizar recursos está formado por 7 preguntas y dos se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los profesionales del CAM y los del USAER, por lo que se considera que sean validadas las pregunta 1 y 2. Los comentarios expresados fueron sólo seis y se juzgo que no son relevantes (ver tabla 361).

Tabla 361

Preguntas del indicador C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa apara apoyar la inclusión

<i>Preguntas C2.1</i>	<i>Prueba Post Hoc Scheffé</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
1. ¿Se distribuyen en la escuela los recursos de forma abierta y equitativa?	CAM-USAER p ≤0.016	1-D	D= claridad
2. ¿Está claro cómo asignan los recursos para apoyar al alumnado de diferentes edades y niveles de aprendizaje?	Scheffé CAM-USAER p ≤0.044	1-S	S= ¿qué tipo de recursos?
3. ¿Los recursos se centran en el fomento del aprendizaje autónomo?	No sig.	1-D	D= claridad
4. ¿El personal es consciente de los recursos asignados a la escuela para apoyar al alumnado clasificado “con necesidades educativas especiales”?	No sig.	1-S	S= ¿consiente?
6. ¿Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y la participación y a disminuir la clasificación o etiquetaje del alumnado?	No sig.	1-D	D= ¿es el objetivo?
7. ¿El personal revisa regularmente el uso de los recursos para que puedan utilizarse de manera flexible respondiendo a las necesidades cambiantes de todo el alumnado?	No sig.	1-S	S= ¿el personal es el que asigna los recursos?

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas indicador C.2.2.

Este indicador está conformado por 7 preguntas y en ninguna se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los jueces (ver tabla 362) y los comentarios en ningún caso fueron hechos por más de 4 jueces y no se juzga pertinente hacer alguna modificación.

Tabla 362

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

<i>Preguntas C2.2</i>	<i>Prueba</i>	<i>Comentarios</i>	
	<i>Post Hoc</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
2. ¿Los miembros de las entidades locales contribuyen al desarrollo del proyecto educativo en las aulas?	No sig.	3-D	D= inoperante, es utópico
3. ¿Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las aulas?	No sig.	2-S	S= invitados por utilizados; ¿de qué forma?
4. ¿Se utilizan educativamente diferentes profesionales en la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local,...)?	No sig.	3-D	D= claridad, se repite con la anterior
7. ¿Se pide al alumnado que aporte materiales útiles para las actividades de clase?	No sig.	2-D	D= no va con el indicador; no es función de la escuela

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas indicador C.2.3.

El tercer indicador tiene 10 preguntas y en la número 8 se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los jueces por lo que su sugiere sea validada (ver tabla 363). Los comentarios fueron en número reducido y no se considera pertinente hacer alguna modificación

Tabla 363

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

<i>Preguntas C2.3</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
4. ¿El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrece su ayuda a los demás?	No sig.	1-D	D= se ha preguntado muchas veces
6. ¿El personal tiene oportunidades formales e informales para resolver sus preocupaciones con respecto al alumnado utilizando la experiencia de cada uno de los demás?	No sig.	2-D 1-S	D= claridad S= ¿qué significa oportunidades formales e informales?
7. ¿Se favorece que el personal cuestione las percepciones de los demás en relación con los orígenes de las dificultades del alumnado?	No sig.	3-D	D= confusa; claridad
8. ¿Hay en la escuela un clima que posibilite proponer alternativas al resto del profesorado en relación con las preocupaciones respecto al alumnado?	Tamhane CAM- USAER $p \leq 0.015$	1-D	D ¿qué es un clima que posibilite?

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas indicador C.2.4.

Este indicador se forma de nueve preguntas y al igual que en el caso anterior en ninguna de ellas se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los jueces (ver tabla 364). De los comentarios expresados se estima conveniente retomar los expresados en la pregunta 5 en virtud de que no se considera clara y valdría la pena validarla para conocer la opinión de otros expertos.

Tabla 364

Preguntas del indicador C.2. 4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje

<i>Preguntas C2.1</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
2. ¿Se enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los otros provenientes de distintos contextos y experiencias?	No sig.	2-D	D= claridad
3. ¿El alumnado con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área hace de tutor algunas veces de aquellos con menos?	No sig.	2-D	D= claridad; redacción
4. ¿Se brinda oportunidades al alumnado de distinta edad para que se apoyen entre ellos?	No sig.	2-D	D= claridad
5. ¿Existe una variedad amplia entre el alumnado elegido para hacer la tutoría a otros?	No sig.	3-D 1-S	D= claridad; confusión; variedad ¿de qué? S= no se entiende “tutoría a otros”
6. ¿Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud de su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad?	No sig.	2-D	D= claridad, confusa
8. ¿Los estudiantes que han superado un problema transmiten a los demás los beneficios de su experiencia?	No sig.	2-D	D= claridad
9. ¿Se utilizan las barreras al aprendizaje y la participación de algunos estudiantes, por ejemplo conseguir el acceso y la movilidad dentro del centro o a un aspecto del currículo, como una tarea de resolución de problemas o proyectos?	No sig.	1-D	D= confusa

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Preguntas indicador C.2.5.

El último indicador contiene 15 preguntas y en ninguna se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los jueces (ver tabla 365). Sin embargo existen dos comentarios que se reconoce que son pertinentes para tomarse en cuenta, los de la pregunta 12, para actualizar los términos empleados y sustituir casetes por tecnología y en la pregunta 14 se sugiere que se valide en virtud de que la utilización de fichas de trabajo no son comunes en el país.

Tabla 365

Preguntas del indicador C.1.5. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos

<i>Preguntas C2.1</i>	<i>Prueba Post Hoc</i>	<i>Comentarios</i>	
		<i>Frecuencia</i>	<i>Descripción</i>
1. ¿Los docentes desarrollan de forma conjunta recursos “reciclables” para apoyar el aprendizaje?	No sig.	1-D	D= claridad
12. ¿Se utilizan casetes para apoyar el trabajo oral en las diferentes áreas del currículo?	No sig.	2-S	S= cambiar casetes por multimedia o formatos de sonido, USB, CDs
13. ¿Se explotan las nuevas oportunidades tecnológicas, cuando están disponibles, por ejemplo, programas de reconocimiento de voz, como un recurso de apoyo para el alumnado que tiene dificultades extremas en la escritura?	No sig.	1-D 1-S	D= claridad S= emplean por exploran
14. ¿Se utilizan las fichas de trabajo solamente cuando pueden ser comprendidas por los estudiantes y fomentan el aprendizaje autónomo?	No sig.	4-D	D= claridad; ¿a qué tipo de fichas se refiere?; son dos preguntas; solamente y ¿cuándo no?

Nota: F (Favorable), D (Desfavorable), S (Sugerencia) y O (Opinión)

Finalmente la consistencia interna de todas las preguntas de la dimensión Desarrollar prácticas inclusivas se pueden observar en las tablas 366 y 367, en ellas se aprecia que hubo una consistencia muy alta en todas las preguntas de ambas secciones siendo el valor menor .729 en el indicador C1.9 por parte de los profesionales del CAM, lo que evidencia la consistencia interna del instrumento en esta dimensión.

Tabla 366

Resumen del Coeficiente alfa de Cronbach de las preguntas que forman cada indicador de la sección Orquestar el proceso de aprendizaje

	C1.1	C1.2	C1.3	C1.4	C1.5	C1.6	C1.7	C1.8	C1.9	C1.10	C1.11	C1.12	Total
Total	.972	.972	.963	.976	.975	.970	.977	.968	.936	.937	.937	.955	.996
CAM	.976	.880	.961	.953	.958	.956	.908	.970	.899	.729	.953	.907	.989
USAER	.987	.980	.968	.984	.977	.982	.938	.977	.910	.967	.978	.980	.997
DOCENTES	.951	.986	.959	.978	.979	.968	.958	.959	.957	.953	.979	.921	.982

Tabla 367

Resumen del Coeficiente alfa de Cronbach de las preguntas que forman cada indicador de la sección Movilizar recursos

	C2.1	C2.2	C2.3	C2.4	C2.5	Total
Total	.932	.907	.952	.935	.972	.984
CAM	.878	.864	.902	.909	.950	.973
USAER	.959	.957	.952	.933	.982	.990
DOCENTES	.940	.865	.964	.951	.978	.982

SÍNTESIS FINAL DE RESULTADOS

Vale la pena recordar que el propósito de la investigación fue realizar la validación de constructo y contenido del Índice de inclusión, para ello se utilizó el juicio de 34 expertos en el área de educación especial divididos en tres grupos: profesionales que trabajan en los Centros de Atención Múltiples (CAM), profesionales de una Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares (USAER) y docentes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para analizar los acuerdos entre los jueces se utilizó la estadística descriptiva, el coeficiente de variación, la correlación Rho de Spearman, ANOVA y para analizar la consistencia interna el Alfa de Cronbach.

Los jueces respondieron a cada parte del instrumento evaluando de acuerdo con la siguiente escala Likert de 4 puntos: 4 = completamente de acuerdo; 3 = de acuerdo; 2 = en desacuerdo y 1 = completamente en desacuerdo. Se anexó una columna opcional en donde si lo deseaban podían realizar algún comentario por escrito, no todos los jueces lo hicieron por tal motivo existió variedad en la cantidad de ellos.

Las respuestas abiertas se categorizaron en cuatro: a) comentario favorable **F**: refiere palabras, frases u oraciones que evidencian su aprobación por el reactivo, como puede ser claridad, precisión, aceptación; b) comentario desfavorable **D**: refiere palabras, frases u oraciones que evidencian su desaprobación del reactivo, como pueden ser no es claro, no es pertinente, no se entiende; c) sugerencia **S**: menciona algo que puede contribuir a mejorar o modificar el reactivo, como utilizar sinónimos o sustituir palabras o frases; y d) opinión **O**: simplemente expresa una opinión que puede ser explicando cómo se lleva a cabo en las instituciones, aclarando que sí se realiza la acción y que no se relaciona con las categorías anteriores.

El Índice de Inclusión está dividido en tres dimensiones; cada dimensión en dos secciones y cada sección contienen un conjunto de indicadores (12 como máximo), los cuales se clarifican a través de una serie de preguntas. Todo proporciona un mapa detallado que guía el análisis y situación de la escuela y determina futuras posibilidades de acción.

En la Tabla 368 se presenta la estructura del material señalando el nombre de cada dimensión y sección que conforman el Índice, además del número de indicadores y preguntas que corresponden a cada una.

Tabla 368

Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas del Índice de Inclusión

<i>DIMENSIONES</i>	<i>SECCIONES</i>	<i>INDICADORES</i>	<i>PREGUNTAS</i>
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	55
	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	499

A continuación se presenta un resumen siguiendo el orden del instrumento, de lo general a lo particular, es decir, en primera instancia las tres dimensiones, posteriormente cada dimensión y sus componentes, secciones, indicadores y preguntas.

Para facilitar la descripción se realizaron tablas en donde únicamente se muestran aquellas partes del instrumento en las que se identificaron diferencias estadísticamente significativas y en las que de acuerdo a los comentarios más del 10% de los jueces expresaron desacuerdos o sugerencias a las mismas.

Dimensiones

Las tres dimensiones a las que hace referencia el *Índice de Inclusión* son: Crear Culturas Inclusivas, Elaborar Políticas Inclusivas y Desarrollar Prácticas Inclusivas. En ellas no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de ninguno de los tres grupos de jueces por lo que se puede decir que están de acuerdo en ellas. La consistencia interna fue también alta alcanzando por grupo los siguientes valores CAM $\alpha = .964$; USAER $\alpha = .921$ y Docentes $\alpha = .936$.

Los resultados obtenidos son congruentes con las expectativas, ya que el nombre de las dimensiones que se utiliza en el instrumento permite abarcar aspectos son generales y además existe plena correspondencia con la teoría que apoya la concepción de la inclusión educativa.

Dimensión A. Crear Culturas Inclusivas

La dimensión Crear Culturas Inclusivas está constituida por dos secciones, 13 indicadores y 149 preguntas. Como se puede ver en la tabla 369 la primera sección de la dimensión es en donde se encontraron diferencias entre los profesionales del CAM y los del USAER, los comentarios fueron en relación con la claridad de ésta sección, por lo que se sugiere que se valide al considerar que si son claros los términos que utiliza.

La palabra construir fue la que aparentemente causó alguna confusión, es un término que se relaciona más con la fabricación de alguna obra arquitectónica, sin embargo también podría abarcar el ámbito educativo.

Tabla 369

Resumen final de las secciones de la Dimensión Crear culturas Inclusivas

DIMENSIÓN	SECCIÓN	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
Crear culturas inclusivas	Construir una comunidad	CAM-USAER $p \leq .011$	VALIDAR
	Establecer valores inclusivos	No significativo	-----

Indicadores

Con respecto a los indicadores de esta dimensión se puede apreciar en la tabla 370 que, de los siete que componen la primera sección, solo en uno de ellos se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los profesionales del CAM y los del USAER, por lo que se propone validar dicho indicador (el número 6). Se plantea que se tomen en cuenta los comentarios de los jueces respecto al primer indicador en donde sugieren que se sustituya el término “acogido” por un sinónimo que puede ser el de “atendido”.

El indicador a validar hace referencia a una figura administrativa que en México tiene otro nombre y que además ha ido cambiando con relativa frecuencia, por lo que es factible que éste sea el motivo de la discrepancia entre las opiniones de los jueces.

En el segundo caso la palabra “acogido” en general no es de uso común en contextos profesionales ya que puede llevar a un juego de doble sentido, de ahí que los jueces consideren conveniente utilizar un sinónimo, pero en relación con la evaluación del reactivo éste lo consideran pertinente.

En la segunda sección fue un caso similar, de los seis que la forman, en uno (el primero) se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones

de los Docentes y los profesionales del USAER, proponiendo su validación y en dos indicadores más (2 y 4) en donde se considera pertinente tomar en cuenta los comentarios realizados por los jueces. La sugerencia hecha en el segundo indicador sobre corregir los términos Consejo Escolar, es pertinente para todo el instrumento ya que en México a esta figura administrativa se le denomina Consejo Técnico Escolar por lo que se propone modificarlo. En el indicador cuatro tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas, pero los comentarios fueron en relación a eliminar la parte relativa a “poseedores de un rol” y se juzga que al hacerlo no se altera la idea por lo que se propone que se realice.

Las discrepancias entre los jueces en el indicador A.2.1 que hace referencia a las expectativas que pueden tener los profesores respecto a sus alumnos, se pueden deber a que consideren que sí es necesario contemplar las diferencias de los alumnos y respetarlas haciendo adecuaciones en el currículo y por lo tanto las expectativas pueden ser diferenciadas.

Tabla 370

Resumen final de los indicadores de la Dimensión Crear Culturas Inclusivas

SECCIÓN	INDICADOR	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
Construir una comunidad	A1.1 Todo el mundo se siente acogido	No significativo	Todo el mundo se siente atendido
	A1.6 El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan juntos	C A M - U S A E R p ≤ . 0 1 4	VALIDAR
Establecer valores inclusivos	A2.1 Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado	Docentes-USAER p ≤ . 0 1 9	VALIDAR
	A2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión	No significativo	En todo el instrumento cambiar a Consejo Técnico Escolar
	A2.4 El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol	No significativo	El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas

Preguntas

La dimensión Crear Culturas Inclusivas tiene un total de 149 preguntas, divididas entre 78 que componen la sección Construir una comunidad (A.1) y 71 de la sección Establecer valores inclusivos (A.2). Recordemos que la sección A.1 está constituida por siete indicadores y la A.2 por seis indicadores.

A continuación se describirán los resultados finales compilados de las preguntas que forman cada indicador. Con el propósito de ser más concisa se presentarán por sección haciendo referencia a las tablas para detalles de las mismas.

Preguntas de la sección A.1 Construir una comunidad

De las 78 preguntas que forman la sección en 68 de ellas (87.2%) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los jueces; en 10 (12.8%) de ellas sí se identificaron y se propone que sean validadas nuevamente (ver tabla 371).

Resalta el hecho que en el indicador cuatro (A.1.4). “El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto” fue en donde se evidenciaron seis preguntas en las cuales los jueces tuvieron diferencias. Los resultados podrían deberse a que en dos de ellas (1 y 4) la redacción es confusa; en otras dos (7 y 11) las preguntas hacen referencia a términos ambiguos como “sentimientos” o “estar seguros” más que a las acciones concretas que se puedan evaluar. En la pregunta 2 se habla de estatus y tal vez valdría la pena aclarar y en la 10 se habla sobre si los alumnos saben con quién acudir ante cualquier problema, tal vez los jueces consideren que no forma parte del indicador ya que éste habla del respeto.

En la pregunta 2 del indicador A.1.3 (¿Es invitado todo el personal a las reuniones del personal?), a pesar de no encontrar diferencias estadísticamente significativas se propone su validación ya que se considera que la redacción no es apropiada debido a que en una reunión del personal es obvio que quien acuda es el personal, comentario que reportan algunos jueces.

Los comentarios que mencionaron los jueces fueron enriquecedores en virtud de que arrojaron sugerencias de modificación a la redacción de algunas preguntas tomando en cuenta su experiencia en el tema y las características del país. En este sentido se consideró pertinente señalarlas y en la tabla 371 se pueden identificar con claridad las modificaciones con las que se está de acuerdo a cada una de las 9 preguntas de esta sección.

Tabla 371

Resumen final de las preguntas por indicador de la sección Construir una comunidad

INDICADOR	PREGUNTA	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
A.1.1. Todo el mundo se siente acogido	7 ¿Los órganos de comunicación del centro (boletines, periódico mural, carteles, trípticos...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar?	No significativo	¿Los medios de comunicación del centro (boletines, periódico mural, carteles, trípticos...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar?
	9 ¿Hay rituales o actos sociales para dar la bienvenida o para despedir al alumnado y al personal de la escuela?	No significativo	¿Hay ceremonias o actos sociales para dar la bienvenida o para despedir al alumnado y al personal de la escuela?
	10 ¿El alumnado siente que pertenece a su clase o su aula de tutoría?	No significativo	¿El alumnado siente que pertenece a su clase o grupo ?
	11 ¿El alumnado, el profesorado, los miembros del consejo escolar y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela?	No significativo	¿El alumnado, el profesorado, los miembros del Consejo Técnico Escolar y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela?

Tabla 371 (Continuación)

Resumen final de las preguntas por indicador de la sección Construir una comunidad

INDICADOR	PREGUNTA	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros	8 ¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes grados de conformidad con las normas escolares por parte de distintos estudiantes?	No significativo	¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes grados de tolerancia con las normas escolares por parte de distintos estudiantes? VALIDAR
	10 ¿El alumnado siente que las disputas entre ellos son solucionadas de forma justa y efectiva?	CAM-USAER $p \leq .018$	
A.1.3. los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos	2. ¿Es invitado todo el personal a las reuniones del personal?	No significativo	VALIDAR D= ¿entonces con quién? S= aclarar quién es el personal
	8. ¿Sabe el personal a quién tiene que acudir con un problema, sea o no urgente?	T a m h a n e C A M - U S A E R $p \leq 0 . 0 3 3$	VALIDAR
	9. ¿Se motiva al profesorado suplente o temporal para que se involucre activamente en la vida del centro?	CAM-USAER $p \leq 0.036$	VALIDAR Sustituir escuela por centro

Tabla 371 (Continuación)

Resumen final de las preguntas por indicador de la sección Construir una comunidad.

INDICADOR	PREGUNTA	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
A1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto	1. ¿El personal se dirige a los estudiantes con respeto, por el nombre por el que desean ser llamados o pronunciando correctamente su nombre?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.003$	VALIDAR
	2. ¿El alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su estatus?	CAM-USAER $p \leq 0.028$	VALIDAR
	4. ¿Las opiniones del alumnado hacen la diferencia de lo que ocurre en la escuela?	CAM-USAER $p \leq 0.020$	VALIDAR
	7. ¿Los estudiantes ofrecen ayuda cuando sienten que es necesaria?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.000$	VALIDAR
	10. ¿El alumnado sabe a quién acudir cuando tiene un problema?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.003$	VALIDAR
	11. ¿Están los estudiantes seguros de que se tomarán acciones eficaces para resolver las dificultades?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.001$	VALIDAR
A.1.5 Existe relación entre el personal y las familias	4. ¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de desarrollo de la escuela?	No significativo	¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de trabajo de la escuela?
	8. ¿Se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos e hijas?	No significativo	¿Se brinda una variedad de oportunidades , donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos e hijas?
	12. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?	CAM-USAER $p \leq 0.035$	VALIDAR

Tabla 371 (Continuación)

Resumen final de las preguntas por indicador de la sección Construir una comunidad

INDICADOR	PREGUNTA	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos	En todas las preguntas sustituir Consejo Escolar	Ninguna fue significativa	Sustituir por Consejo Técnico Escolar
	8 ¿Los miembros del Consejo Escolar y el personal están de acuerdo respecto a las contribuciones que pueden hacer los miembros del Consejo Escolar en la escuela?	No significativo	¿Los miembros del Consejo Técnico Escolar y el personal están de acuerdo respecto a las contribuciones que pueden hacer los miembros Consejo ?
A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela	En todas las preguntas que mencionen la palabra centro sustituir por escuela	Ninguna fue significativa	

Preguntas de la sección A.2 Establecer valores inclusivos

El total de preguntas de la sección es de 71, de éstas en 55 de ellas (77.5%) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los jueces. En 16 preguntas (22.5%) se considera pertinente validarlas nuevamente tomando en cuenta las diferencias estadísticas encontradas entre los jueces (ver tabla 372). El indicador en donde mayor número de desacuerdos se identificaron fue el primero “Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado”, fueron siete.

Los desacuerdos en las preguntas pueden estar relacionados con la ambigüedad de las mismas, ya que se utilizan términos abstractos en los que cada persona puede interpretar de forma diferente como por ejemplo, sentir, hacer consiente o valorar el logro.

Existen otras preguntas dentro de la sección en las cuales se puede identificar que la redacción es confusa, como la 6 del indicador 6; en otras más también es evidente que son extensas y se preguntan dos aspectos, por lo que la persona que quisiera responder puede entrar en conflicto si sus respuestas fueran diferenciadas; un ejemplo es la pregunta 5 del indicador 5 en donde se hace referencia a la cultura de origen, a la del hogar, tanto en alumnos como en alumnas.

En ocho preguntas más se sugiere que se realicen las modificaciones mencionadas en los comentarios de los jueces y se considera que no afecta la idea general de la pregunta y si la clarifica (ver tabla 372). Resaltan dos preguntas, la 13 del indicador 4 y la 2 del indicador 5, en donde se señala que éstas no van con el indicador correspondiente, por lo que se recomienda validarlas también.

Considerando las 149 preguntas de la dimensión Crear Culturas Inclusivas se identificó que en el 80.5% de ellas (122) los jueces estuvieron de acuerdo con ellas; es necesario validar el 17.4% (26) y hacer modificaciones en la redacción de las mismas en 17 y tres más validarlas a pesar de no haber encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 372

Resumen final de las preguntas por indicador de la sección Establecer valores inclusivos

INDICADOR	PREGUNTA	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado	1. ¿Todo el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que consiga sus mayores logros?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.003$	VALIDAR Cuestionan cómo saber que sienten los alumnos
	2. ¿Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje?	CAM-USAER $p \leq 0.011$ CAM-DOCEN $p \leq 0.034$	VALIDAR
	4. ¿Se hace consciente al alumnado de que su éxito depende de su esfuerzo?	CAM-USAER $p \leq 0.010$	VALIDAR
	5. ¿Se valora el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades, en vez de en comparación con el logro de los demás?	CAM-USAER $p \leq 0.035$	VALIDAR Confusa; sustituir competencias por posibilidades
	6. ¿El personal de la escuela evita tener una visión de que los estudiantes tienen una capacidad fija basándose en sus logros del momento?	CAM-USAER $p \leq 0.030$	VALIDAR Es confusa
	10. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?	No significativo	¿Se ayuda al alumno que tiene miedo al fracaso y rechaza el aprendizaje?
	11. ¿El profesorado evita relacionar el logro potencial de un estudiante con los de un hermano o hermana o de otro estudiante?	CAM-USAER $p \leq 0.006$	VALIDAR
	12. ¿Intenta el personal contrarrestar las opiniones negativas hacia los estudiantes más motivados y con altos logros?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.002$	VALIDAR

Tabla 372 (Continuación)

Resumen final de las preguntas por indicador de la sección Establecer valores inclusivos

INDICADOR	PREGUNTA	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión	8. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho de encontrarse dentro o fuera de la escuela?	Ninguna fue significativa	¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en lugar de verlo simplemente como el encontrarse dentro o fuera de la escuela?
	A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas	1. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?	Ninguna fue significativa
A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”	2. ¿Sienten los estudiantes que son aceptados por los docentes?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.010$	VALIDAR
	3. ¿El profesorado brinda al alumnado un trato familiar y afectivo?	No significativo	¿El profesorado brinda al alumnado un trato respetuoso ?
	4. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.010$	VALIDAR
	5. ¿Se considera a todos los miembros de la escuela como personas, que aprenden y al mismo tiempo enseñan?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.031$	VALIDAR
	13 ¿Se mantienen las infraestructuras básicas, como baños, patios y salones en buenas condiciones?	No significativo	Pertenece a otro indicador VALIDAR

Tabla 372 (Continuación)

Resumen final de las preguntas por indicador de la sección Establecer valores inclusivos

INDICADOR	PREGUNTA	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación	2. ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje puede presentarlas cualquier alumno y en cualquier momento?	No significativo	No pertenece al indicador VALIDAR
	3. ¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje surgen como resultado de la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.003$ CAM-DOCEN $p \leq 0.050$	VALIDAR
	4. ¿Se considera que las barreras al aprendizaje se originan dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.001$	VALIDAR
	5. ¿Se reconocen y afrontan las barreras que surgen de las diferencias entre la cultura de la escuela y la cultura de origen y del hogar de los alumnos y alumnas?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.002$	VALIDAR
	7. ¿Evita el personal utilizar etiquetas para el alumnado que ha sido clasificado "con necesidades educativas especiales"?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.012$ Tamhane CAM-DOCEN $p \leq 0.033$	VALIDAR

Tabla 372 (Continuación)

Resumen final de las preguntas por indicador de la sección Establecer valores inclusivos

INDICADOR	PREGUNTA	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias	4. ¿Se pone atención a las presiones para excluir al alumnado de pueblos originarios o afrodescendientes?	No significativo	¿Se pone atención a las presiones para excluir al alumnado de pueblos étnicos u originarios?
	6. ¿El profesorado evita estereotipos de género o de otro tipo al elegir a aquellos que ayuden con tareas de apoyo logístico (como mover mesas.....)?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.005$	VALIDAR
	7. ¿Valora la escuela a las personas gays o lesbiana como opciones sexuales legítimas?	No significativo	¿Valora la escuela a las personas con diferentes preferencias sexuales?
	10. ¿El personal reconoce la limitada contribución que ofrece el conocimiento de las discapacidades para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?	No significativo	¿El personal reconoce que conocimiento de las discapacidades es insuficiente para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?
	11. ¿Se desafían las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?	No significativo	¿Se afrontan las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?
	12. ¿Intenta el personal contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad)?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.015$	VALIDAR

DIMENSION B ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS

La dimensión *Elaborar Políticas Inclusivas* está constituida por dos secciones, 15 indicadores y 151 preguntas. Las secciones se denominan *Desarrollar una escuela para todos* y *Organizar el apoyo para atender a la diversidad*, en éstas no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los jueces y los comentarios fueron menores, por lo que se considera que son pertinentes y no es necesario hacer ningún cambio en ellas.

Indicadores

Con respecto a los 15 indicadores que forman la dimensión en seis de ellos que corresponden a la sección *Desarrollar una escuela para todos*, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas y los comentarios no se consideraron relevantes. En la segunda sección *Organizar el apoyo para atender a la diversidad*, de los 9 indicadores sólo en uno (8) se observan diferencias estadísticamente significativas entre los Docentes y los profesionales del USAER por lo que se recomienda validarlo (ver tabla 373).

El indicador 8 se refiere a la reducción de ausentismo escolar y la diferencia de opiniones entre los jueces podría estar en el sentido de que la pregunta misma supone que existe el ausentismo y por lo tanto se pregunta si se reduce. Los comentarios no son explícitos y sólo se menciona la falta de claridad.

De los comentarios expresados se rescatan los mencionados en la segunda sección los que corresponden a los indicadores 2, 3 ,6 y 9 en relación con la modificación de la redacción de los mismos y en virtud de que se considera que no desvirtúan la idea general (ver tabla 373).

Tabla 373

Resumen final de los indicadores de la Dimensión Elaborar Políticas Inclusivas

SECCION	INDICADOR	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
B2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad	2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado	No significativo	Las actividades que organiza la escuela para el desarrollo profesional de su personal ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado
	3. Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión	No significativo	Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión educativa
	6. Las políticas de apoyo psicopedagógico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo	No significativo	Las políticas de apoyo psicopedagógico se vinculan con el desarrollo del currículo
	8. Se ha reducido el ausentismo escolar	Scheffé DOCENTES-USAER $p \leq 0.028$	VALIDAR
	9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder	No significativo	Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder por parte del personal de la escuela

Preguntas

La dimensión **Elaborar Políticas Inclusivas** tiene una total de 151 preguntas divididas en dos secciones, 55 forman parte de la sección *desarrollar una escuela para todos* (B.1) dentro de sus seis indicadores y 96 constituyen la segunda sección *organizar el apoyo para atender a la diversidad* (B.2) con sus nueve indicadores.

A continuación, al igual que en la dimensión anterior, se describirán los resultados finales compilados de las preguntas que forman cada indicador. Con el propósito de ser más concisa se presentarán por sección haciendo referencia a las tablas para detalles de las mismas.

Preguntas de la sección B.1 Desarrollar una escuela para todos.

La sección se compone en total de 55 preguntas y de ellas en el 81.8% (45) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas por lo que se considera que los jueces estuvieron de acuerdo en ellas.

En 10 preguntas (18.1%), se identificaron diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 374) por lo que se reconoce la necesidad de validarlas nuevamente. Resalta el hecho de que en el indicador dos “*se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela*”, se observaron 5 de las 10 preguntas en desacuerdo entre los profesionales del CAM y los del USAER. En especial en la pregunta 8 de dicho indicador ¿se le pregunta al nuevo personal si necesita información adicional y se le proporciona? Las diferencias fueron entre los profesionales del CAM tanto con los del USAER como con los Docentes.

Recordemos que el propósito de la sección es permear todas las políticas escolares para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. En este sentido los resultados obtenidos en las preguntas referentes a proporcionar información al nuevo personal (1, 7 y 8) pudieron ser objeto de discrepancia debido a la falta de claridad en dicho cometido.

Adicionalmente se observa una redacción confusa o ambigua en algunas preguntas posible motivo de la discrepancia en las opiniones de los jueces.

En cuatro preguntas más se estima pertinente considerar los comentarios explícitos de los jueces, a pesar de no existir diferencias estadísticas; en dos de ellas se propone realizar las modificaciones a la redacción sugeridas (Pregunta 3, indicador 1 y pregunta 9 indicador 6) y en las otras dos se juzga conveniente que se validen en virtud de que los comentarios son pertinentes y es confusa la redacción de las mismas (pregunta 11, indicador 5 y pregunta 10 indicador 6).

Tabla 374

Resumen final de las preguntas por indicador de la sección desarrollar una escuela para todos

INDICADOR	PREGUNTA	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
B1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas	3. ¿Refleja la composición del personal docente y no docente los diferentes colectivos de la localidad de la escuela?	No significativo	¿Refleja la composición del personal docente y no docente los diferentes grupos que colaboran en la escuela?
	B1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela		
	1. ¿La escuela reconoce las dificultades que puede tener un nuevo miembro del personal al establecerse en su nuevo puesto de trabajo?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.034$	VALIDAR
	2. ¿El personal con más experiencia evita que el nuevo personal e sienta como alguien externo, por ejemplo, utilizando un "nosotros" que les excluya?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.013$	VALIDAR
	4. ¿Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un tutor que está sinceramente interesado en ayudarlo a establecerse en la escuela?	Scheffé CAM-DOCEN $p \leq 0.034$	VALIDAR
	7. ¿Se proporciona al nuevo personal la información básica que necesita sobre la escuela?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.042$	VALIDAR
	8. ¿Se le pregunta al nuevo personal si necesita información adicional y se le proporciona?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.004$ Scheffé CAM-DOCEN $p \leq 0.041$	VALIDAR

Tabla 374 (Continuación)

Resumen final de las preguntas por indicador de la sección desarrollar una escuela para todos

INDICADOR	PREGUNTA	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
B1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado en su localidad	3. ¿El centro acoge al alumnado que reside transitoriamente en la localidad?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.013$	VALIDAR
	7. ¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes en el último curso?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.030$	VALIDAR
B1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos	3. ¿Se consulta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre todo lo relacionado con la accesibilidad de la escuela?	Tamhane CAM-DOCEN $p \leq 0.023$	VALIDAR
B1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse	11. ¿Existe algún programa de bienvenida para alumnos y docentes?	No significativo	VALIDAR S= se repite con la 3 de la pág. 19; inducción por bienvenida
B1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado	1. ¿Se utiliza como criterio básico para organizar los grupos (cursos) la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses.....)	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.038$ CAM-DOCEN =0.038	VALIDAR
	7. ¿Se organizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.043$	VALIDAR
	9. ¿Dónde existe un desequilibrio grande entre niñas y niños en la matrícula de un determinado año, ¿considera la escuela establecer algunas clases de un solo sexo?	No significativo	¿Dónde existe un desequilibrio grande entre niñas y niños en la matrícula de un determinado año, ¿considera la escuela establecer algunas clases de un solo género?
	10 ¿La escuela evita restringir el currículo (por ejemplo, no tener en cuenta una lengua extranjera) para el alumnado que recibe apoyo adicional de alfabetización?	No significativo	VALIDAR D= claridad, muy general S= enfocarlo a la adecuaciones curriculares para NEE

Preguntas de la sección B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

En esta sección se consideran 96 preguntas y de ellas en el 93.7% (90) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, es decir que los jueces están de acuerdo en la gran mayoría de las preguntas que las forman.

Únicamente en seis preguntas (6.25%), se pudo observar diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 375) por lo que se sugiere que sean validadas.

Es importante observar que en el indicador nueve se identificaron tres preguntas con desacuerdos. El indicador hace referencia a las conductas de intimidación o abuso de poder, al parecer los jueces identificaron falta de claridad en la pregunta 4, mencionando que no se especifica hacia quién sería la amenaza señalada; y en las preguntas 5 y 6 no se explicitaron comentarios que puedan permitir identificar los motivos de sus desacuerdos y se considera que dichas preguntas sí están claras y forman parte importante del indicador.

En las preguntas 9 y 12 del indicador 7 (se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina) sucede un caso idéntico: no hay comentarios y se considera que dichas pregunta son apropiadas, por lo que resulta necesario que se sometan a validación.

En cuatro preguntas más se consideró necesario retomar los comentarios de los jueces y se sugiere que sean validadas 3 nuevamente porque la redacción es muy confusa y en ocasiones se formulan dos o más preguntas, por lo que se considera necesario que expertos sugieran la mejor forma de preguntar y que esté acorde con el indicador que la contiene (ver tabla 375).

En general en la dimensión Elaborar políticas inclusivas de las 151 preguntas que la conforman en el 89.4% de ellas los jueces estuvieron de acuerdo con ellas; es necesario validar 21 y modificar la redacción de 3 preguntas.

Tabla 375

Resumen final de las preguntas por indicador de la sección organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR	PREGUNTA	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
B2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo		No significativo	Ninguna pregunta se sugiere modificar
B2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado		No significativo	Ninguna pregunta se sugiere modificar
B2.3. Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.	2. ¿La escuela denomina al coordinador del apoyo como coordinador de apoyo pedagógico o coordinador de inclusión, en vez de "coordinador de necesidades educativas especiales"?	No significativo	¿La escuela denomina al coordinador del apoyo como director de USAER , en vez de "coordinador de necesidades educativas especiales"?
B2.4 Las evaluaciones de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado		No significativo	Ninguna pregunta se sugiere modificar
B2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico		No significativo	Ninguna pregunta se sugiere modificar

Tabla 375 (Continuación)

Resumen final de las preguntas por indicador de la sección organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR	PREGUNTA	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
B2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico	5. ¿Se forma al profesorado y personal de apoyo para que puedan responder al descontento, los conflictos y conductas disruptivas de los alumnos?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.037$ CAM-DOCEN $p \leq 0.018$	VALIDAR
	9. ¿Se considera la expulsión del aula como una práctica excepcional y siempre seguida por una recuperación de la comunicación entre el alumno y el profesor?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.031$	VALIDAR
B2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina	12. ¿Se están reduciendo las expulsiones disciplinarias formales e informales en la escuela?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.014$	VALIDAR
	1. ¿Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia dentro de la escuela, así como las relacionadas con las actitudes de los alumnos y de sus familias?	No significativo	VALIDAR D= son más de una preguntas
B2.8 Se ha reducido el ausentismo escolar	14. ¿Las ausencias no autorizadas de los estudiantes están aumentando o disminuyendo?	No significativo	VALIDAR D= dos conceptos opuestos S= manejarlo como indicadores educativos

Tabla 375 (Continuación)

Resumen final de las preguntas por indicador de la sección organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR	PREGUNTA	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
B2.9. Se ha reducido las conductas de intimidación o abuso de poder	4. ¿La amenaza a perder las amistades se considera como una causa de la intimidación?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.013$	VALIDAR
	5. ¿Se considera que la intimidación puede darse no sólo entre los alumnos, sino también entre el personal, entre el personal y los alumnos, entre el personal y los padres?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.050$	VALIDAR
	6. ¿Se consideran como formas de intimidación los comentarios y comportamientos racistas, sexistas, homofóbicos y en contra de las personas con discapacidad?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.003$ CAM-DOCEN $p \leq 0.023$	VALIDAR
	7. ¿Existe un documento claro sobre la política de la escuela acerca de la intimidación que presente con detalle qué comportamientos son aceptables y cuáles no, y que sea accesible a todos los miembros del Consejo Escolar; el personal, los estudiantes otros miembros de la comunidad?		VALIDAR D= claridad, longitud, son dos preguntas

DIMENSIÓN C DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS

La dimensión **Desarrollar Prácticas Inclusivas** está compuesta por dos secciones, *Orquestar el proceso de aprendizaje* y *Movilizar recursos*; 17 indicadores y 199 preguntas. Como en la dimensión anterior no se encuentran diferencias estadísticamente significativas, en las secciones de la dimensión, es decir que los jueces opinan que están de acuerdo con ellas.

Indicadores

La dimensión contiene 17 indicadores divididos entre las dos secciones que la componen; en la primera *Orquestar el proceso de aprendizaje* se encuentra la mayor cantidad de indicadores de todo el instrumento, 12 y el mayor número de preguntas 151. Por su parte, la segunda sección *Movilizar recursos* es la más pequeña de todo el instrumento conteniendo sólo 5 indicadores y 48 preguntas. Resalta el hecho de que en ninguno de los indicadores de toda la dimensión se encontraron diferencias estadísticamente significativas lo que señala que los jueces están de acuerdo con todos.

Los resultados pueden deberse a que los indicadores están redactados de forma sencilla y clara, además de que sí reflejan las actividades prácticas que se llevan a cabo en México, por lo que no hubo discrepancia en sus opiniones.

Con respecto a los comentarios expresados se puede rescatar lo señalado en tres de ellos (3, 4 y 8) de la primera sección (ver tabla 376). Se sugiere hacer las modificaciones a los mismos sin que se altere la idea original, ya que básicamente se trata de completar las ideas que se desean evaluar. En la segunda sección sí hubo comentarios, pero fueron mínimos y poco relevantes, por lo que se considera no tomarlos en cuenta.

Tabla 376

Resumen final de los indicadores de la Dimensión Desarrollar Práctica Inclusivas

SECCIÓN	INDICADOR	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
Orquestar el proceso de aprendizaje	3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia	No significativo	Las clases contribuyen a una mayor comprensión de las diferencias entre personas
	4. Se implica activamente a los alumnos en su propio aprendizaje	No significativo	Se involucra activamente a los alumnos en su propio aprendizaje
	8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración	No significativo	Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración con los otros profesores

Preguntas

La tercera y última Dimensión del Índice de Inclusión, **Desarrollar Prácticas Inclusivas** está formada por un total de 199 preguntas, 151 corresponden a la sección *Orquestar el proceso de aprendizaje* (C.1) y 48 a *Movilizar recursos* (C.2).

A continuación se describirán los resultados finales compilados de las preguntas que forman cada indicador. Con el propósito de ser más concisa se presentarán por sección haciendo referencia a las tablas para detalles de las mismas.

Preguntas de la sección C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

De las 151 preguntas que forman toda la sección, únicamente en seis de ellas se encontraron diferencias estadísticamente significativas alcanzado así el 96%, es decir que la gran mayoría de los jueces está de acuerdo con las preguntas. De estas seis preguntas en el indicador 9 se identificaron a tres de ellas; las discrepancias en las opiniones pueden estar en la ambigüedad que refieren en virtud de que utilizan términos que permiten responder de diferentes formas, como “sienten”, “consideran” o “forma equitativa” y pueden crear confusión en los participantes (ver tabla 377).

La pregunta dos del indicador 7 menciona que ¿Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse? y en ella se encontraron diferencias en las opiniones de los jueces. No existen comentarios al respecto de ella y tal vez haya sido por la interpretación que se puede dar a la parte de “infundir respeto” y que pueda generar la idea de que toda ayuda entre profesores implique respeto, sin que esto sea cierto.

Los comentarios fueron pocos y se pueden rescatar los mencionados en tres preguntas considerando que fueron expresados por varios jueces (pregunta 1, indicador 9; preguntas 5 y 10, indicador 12) aceptando las sugerencias y haciendo las modificaciones en la redacción (ver tabla 377).

Tabla 377

Resumen final de las preguntas por indicador de la sección Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADOR	PREGUNTA	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad		No significativo	Ninguna pregunta se sugiere modificar
C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes		No significativo	Ninguna pregunta se sugiere modificar
C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.		No significativo	Ninguna pregunta se sugiere modificar
C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje		No significativo	Ninguna pregunta se sugiere modificar
C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa		No significativo	Ninguna pregunta se sugiere modificar

Tabla 377 (Continuación)

Resumen final de las preguntas por indicador de la sección Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADOR	PREGUNTA	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
C.1. 6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes	6. ¿Se informa al alumnado sobre las implicaciones de los procesos de evaluación, como por ejemplo, las pruebas nacionales de medición de la calidad?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.015$	VALIDAR
C.1. 7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.	2. ¿Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.013$	VALIDAR
	3. ¿El personal comparte y aún conocimientos y habilidades para superar el descontento y el desorden?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.030$	VALIDAR
C.1. 8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración		No significativo	Ninguna pregunta se sugiere modificar
C.1. 9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	1. ¿Los docentes de aula y los de asignatura cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?	No significativo	¿Los docentes de aula cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?
	3. ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.027$	VALIDAR
	4. ¿Sienten todos las y los estudiantes que son tratados de manera justa?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.010$	VALIDAR
	10. ¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.022$	VALIDAR

Tabla 377 (Continuación)

Resumen final de las preguntas por indicador de la sección Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR	PREGUNTA	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes		No significativo	Ninguna pregunta se sugiere modificar
C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.		No significativo	Ninguna pregunta se sugiere modificar
C.1. 12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.	2. ¿Se dispone de transporte para que los estudiantes que tienen que trasladarse desde lejos o tienen una movilidad reducida, puedan participar en las actividades extraescolares?	No significativo	No existe en México Eliminar
	5. ¿Hay oportunidades para grupos de un solo sexo cuando las actividades mixtas están prohibidas por aspectos culturales, religiosos,?	No significativo	¿Hay oportunidades para grupos de un solo género cuando las actividades mixtas están prohibidas por aspectos culturales, religiosos,?
	10. ¿Los viajes escolares, incluyendo las visitas al extranjero , son accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su rendimiento académico o que tenga una discapacidad, por ejemplo?	No significativo	¿Los viajes escolares, son accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su rendimiento académico o que tenga una discapacidad, por ejemplo?

Preguntas de la sección C.2. Movilizar recursos

La última sección del instrumento se compone de 48 preguntas y sólo en tres de ellas se encontraron diferencias estadísticamente significativas; dos en el primer indicador (pregunta 1 y 2) y la tercera en pregunta 8 del indicador 3 (ver tabla 378). Con esto se alcanza un 93.7% de pregunta en las que los jueces opinaron que están de acuerdo con ellas.

Las discrepancias en las tres preguntas no son claramente identificables, posiblemente se deban a ambigüedades en la redacción o a la falta de especificidad en los términos utilizados, como por ejemplo “recursos”. Se habla en general de ellos sin mencionar el tipo de recurso al que se refieren, o se habla de “un clima que posibilite proponer alternativas al resto del profesorado...” y se podría mencionar concretamente a qué se refieren con la palabra clima.

En tres preguntas también se pueden retomar los comentarios formulados por los jueces; en la 12 del indicador 5 sustituyendo algunos términos por la palabra *tecnología*. Se considera que puede estar de acuerdo con el término común de hoy en día. En las otras dos (pregunta 5, indicador 4 y pregunta 14, indicador 5) se considera prudente validarlas para tener certeza de su utilidad. Vale la pena recordar que en éstas preguntas no existió diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 378). Sin embargo los comentarios de los jueces enfatizaron el que la pregunta 4 (¿Se brinda oportunidades al alumnado de distinta edad para que se apoyen entre ellos?) es confusa, al no aclarar a que se refiere la “variedad” y que no se utiliza la “tutoría a otros”. En relación con la pregunta 14 es semejante en el sentido de que no se utilizan “fichas de trabajo” en México.

Tabla 378

Resumen final de las preguntas por indicador de la sección Movilizar recursos

INDICADOR	PREGUNTA	RESULTADO ESTADÍSTICO	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión	1. ¿Se distribuyen en la escuela los recursos de forma abierta y equitativa?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.016$	VALIDAR
	2. ¿Está claro cómo asignan los recursos para apoyar al alumnado de diferentes edades y niveles de aprendizaje?	Scheffé CAM-USAER $p \leq 0.044$	VALIDAR
C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad		No significativo	Ninguna pregunta se sugiere modificar
C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.	8. ¿Hay en la escuela un clima que posibilite proponer alternativas al resto del profesorado en relación con las preocupaciones respecto al alumnado?	Tamhane CAM-USAER $p \leq 0.015$	VALIDAR
C.2. 4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	5. ¿Existe una variedad amplia entre el alumnado elegido para hacer la tutoría a otros?	No significativo	VALIDAR
C.2.5. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.	12. ¿Se utilizan casetes para apoyar el trabajo oral en las diferentes áreas del currículo?	No significativo	¿Se utiliza la tecnología para apoyar el trabajo oral en las diferentes áreas del currículo?
	14. ¿Se utilizan las fichas de trabajo solamente cuando pueden ser comprendidas por los estudiantes y fomentan el aprendizaje autónomo?	No significativo	VALIDAR

Con la intención de sintetizar aún más los datos encontrados y poder concretizar en todo lo expuesto, se expondrá a continuación los resultados siguiendo el orden del Índice de Inclusión.

1.- Dimensiones: existe acuerdo entre los jueces en las tres dimensiones que componen el instrumento.

2.- Secciones: de las seis secciones sólo en la primera *Construir una comunidad* que corresponde a la dimensión *Crear Culturas Inclusivas* fue en la que se encontraron diferencias estadísticamente significativas por lo que se propone validarla.

3. Indicadores: de los 45 indicadores únicamente en 3 se considera pertinente validar, dos de la primera dimensión y uno de la segunda (ver tabla 379).

4. Preguntas: de las 499 preguntas en 51 se identificaron diferencias estadísticamente significativas, por lo que se sugiere validarlas. En 10 más, también se juzga conveniente validarlas tomando en cuenta los comentarios expresados por los jueces y, a pesar de que estadísticamente no fueron significativas se encontraron diferencias, sus sugerencias se consideran pertinentes (ver tabla 380). En el mismo sentido se propone modificar la redacción de 24 preguntas en donde no se afecta la idea general de la pregunta y sí clarifican o se puede utilizar los términos o palabras utilizadas habitualmente en México.

Tabla 379

Resumen final de la cantidad de indicadores del Índice de Inclusión

Dimensión	Secciones	Total	Indicadores		
			Sin ≠ significativas	Con ≠ estadísticamente significativas VALIDAR	Sin ≠ estadísticamente significativas Modificar
A. Crear Culturas Inclusivas	A.1	7	85.7% (6)	14.3% (1)	1
	A.2	6	83.4% (5)	16.6% (1)	2
B. Elaborar Políticas Inclusivas	B.1.	6	100% (6)	0	0
	B.2.	9	88.9% (8)	11.1% (1)	4
C. Desarrollar Prácticas Inclusivas	C.1.	12	100% (12)	0	3
	C.2.	5	100% (5)	0	0
TOTAL		45	93.3% (42)	66.7% (3)	10

Nota: El número entre paréntesis corresponde a la frecuencia.

Tabla 380

Resumen final de la cantidad de preguntas del Índice de Inclusión

Dimensión	Secciones	Total	Preguntas			
			Sin ≠ significativas	Con ≠ estadísticamente significativas VALIDAR	Sin ≠ estadísticamente significativas Modificar	Sin ≠ estadísticamente significativas VALIDAR
A. Crear	A.1	78	87.2% (68)	12.8% (10)	9	1
Culturas	A.2	71	77.5% (55)	22.5% (16)	8	2
Inclusivas						
B. Elaborar	B.1.	55	81.8% (45)	18.1 (10)	2	2
Políticas	B.2.	96	93.7% (90)	6.25% (6)	1	3
Inclusivas						
C. Desarrollar	C.1.	151	96% (145)	3.97% (6)	3	0
Prácticas	C.2.	48	93.7% (45)	4.5% (9)	1	2
Inclusivas						
TOTAL		499	89.8%(448)	10.2% (51)	24	10

Nota: El número entre paréntesis corresponde a la frecuencia.

Capítulo VII. Discusión y Conclusiones

La educación es sin lugar a dudas uno de los derechos humanos más importantes que tienen todas las personas. Desde hace mucho tiempo y desde diferentes instancias institucionales y personales se ha pugnado y exigido fuertemente para que dicho derecho sea efectivo en todo contexto y circunstancia.

Desafortunadamente, a pesar de estar en el siglo XXI, no se ha podido cumplir plenamente con dicho derecho por una multitud de causas que van desde la discriminación de género, hasta los problemas de accesibilidad por motivos económicos, sólo por mencionar algunas.

La educación también ha tenido todo un desarrollo histórico en relación con su definición, metodologías de enseñanza, formas de evaluación, estrategias de organización y administración. Vale la pena resaltar que el involucramiento de los diferentes actores que participan en ella ha cambiado a través del tiempo.

La inclusión educativa se ha convertido en un blasón que ha permitido dar sustento teórico y práctico en la lucha por el respeto a la educación para todos.

Como se describió en los primeros capítulos se considera a la inclusión educativa como *un proceso en donde participan todos los alumnos, profesores, administrativos, padres de familia, así como la comunidad aledaña y se enfoca a eliminar la exclusión y a brindar una educación efectiva y de calidad a todos los educandos, por medio de cambios o reestructuras en los centros escolares en relación con las políticas, las actitudes, los valores y las prácticas.*

La inclusión educativa en México ha recorrido un largo camino y sorteado muchos obstáculos. Es un país multifacético en todos los ámbitos de desarrollo y la educación no es la excepción. Posee uno de los sistemas educativos más complejos de Latinoamérica, posiblemente debido a la cantidad de población que debe atender, en un amplio territorio y con una diversidad de condiciones económicas y sociales.

En fechas recientes se reconoce la importancia de la educación inclusiva y se han generado políticas en apoyo a ella (ver capítulo 1), sin embargo el reconocimiento legal de un derecho no tiene por qué traer necesariamente el ejercicio práctico de éste.

Como propone Dávila, Naya y Lauzurika (2010), se deben diseñar y poner en marcha políticas y estrategias comprometidas concretas, con la total determinación de una transformación social, económica y política que revierta todas las deficiencias

estructurales de fondo que impiden el ejercicio de los derechos de todas las personas a la educación.

La UNICEF (2015) por su parte plantea que en las agendas de los países la educación debería basarse en los derechos y tener una perspectiva de equidad e inclusión, prestando especial atención a la igualdad de género y a la superación de todas las formas de discriminación en la educación y, a través de ellas, velando porque nadie quede rezagado.

Es importante reconocer que el campo de la educación inclusiva está plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones, pero se ha convertido en un movimiento a nivel mundial. También resulta cierto que existe un sinnúmero de factores que pueden influir para que se lleve a cabo el proceso de inclusión educativa y que éstos serán diferenciados en cada país dependiendo de las características propias.

Como proceso que no tiene un fin y que por lo tanto se encuentra inmerso en constante cambio, en la educación inclusiva resulta estratégico e imprescindible la recopilación y evaluación de información proveniente de una variedad de fuentes, con el propósito de identificar aquellos aspectos culturales, políticos o de prácticas que se encuentren favoreciendo o limitando dicho proceso (Echeita & Ainscow, 2011).

Así mismo se hace evidente que, para consolidar centros escolares que se perciban a sí mismos como inclusivos, se necesita que todo el personal involucrado esté dispuesto a llevar a cabo un trabajo reflexivo de análisis e indagación respecto a su labor docente, las formas de organización, las problemáticas que se viven, los recursos materiales y humanos con que se cuentan, las prioridades a desarrollar y hasta dónde estarán dispuestos a colaborar en el cambio hacia la inclusión. Para todo esto se precisa de algún instrumento o guía que facilite este proceso. Booth y Ainscow (2002) diseñaron el Índice de Inclusión para apoyar a escuelas en el arduo proceso de incluir niños al sistema regular de enseñanza y su objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro.

El Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2002) ha resultado ser un excelente instrumento guía para ayudar en el proceso de indagación y reflexión sobre las culturas, las políticas y las prácticas educativas debido a que permite identificar las condiciones, procesos y prácticas escolares que son puntos fuertes o facilitadores para el proceso de inclusión. Además de que se puede considerar que es prescriptivo en el sentido de que todos sus reactivos evaluados funcionan como guía a seguir en la intervención hacia el proceso de inclusión, es decir, aquel centro escolar que no realice determinada acción

mencionada, puede colocarla en una de sus metas a cumplir y organizar estrategia para que se cumpla.

El Índice de Inclusión proporciona un mapa preciso de diferentes dimensiones e indicadores que pueden orientar y ayudar en el proceso hacia la inclusión. Considera a la escuela como el centro del cambio, en el sentido de que los objetivos de mejora deben orientarse a todos los niveles de la escuela y dirigirse a todo el personal para que pueda tener impacto. Toma en cuenta las relaciones con la comunidad y con otras instituciones porque los autores estiman que en el proceso de cambio es necesario implicar desde la administración educativa hasta los agentes externos que estén interesados en la calidad de la enseñanza.

Desde esta perspectiva la inclusión está relacionada con la tarea de llevar a cabo un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado más vulnerable, pero no tiene que ver solamente con el alumnado, sino también con el personal docente y el resto de los miembros de la comunidad educativa.

Considerando este punto de vista, no es un simple material evaluativo, sino que es una guía efectiva que puede ayudar a los centros escolares que quieran iniciar el cambio hacia la inclusión.

El Índice de Inclusión fue diseñado en Inglaterra (Booth & Ainscow, 2000) y traducido por la UNESCO en el año 2002 y, como la misma UNESCO recomienda, es necesario llevar a cabo la adaptación del mismo a las características del país en donde se utilizará.

Por tal motivo el propósito del presente trabajo de tesis fue realizar la validación de constructo y contenido del *Índice de Inclusión, Desarrollando el Aprendizaje y la participación en las escuelas* para la adaptación a la población mexicana.

A continuación en este capítulo se presenta un análisis de los resultados obtenidos, para posteriormente mencionar las conclusiones más relevantes, las limitaciones que se observaron dentro del proceso de trabajo y finalizar con algunas líneas de investigación futura.

7.1. *Discusión*

Si bien nuestro estudio es exploratorio y dirigido a la adaptación inicial del Índice para su validación posterior, utilizaremos las referencias a la validez de contenido y de constructo como bases de referencia para el futuro, asumiendo que inicialmente no aportamos más que una evidencia que permite su estudio posterior.

A través de la validez de contenido se trata de determinar hasta dónde los ítems de un instrumento son representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que se desea medir, en este caso la inclusión. El procedimiento que se siguió para determinar esta validez, fue el juicio de expertos y por las características del constructo se decidió que fueran profesionales relacionados con la Educación Especial, quienes proporcionaran la evidencia sobre si el instrumento mide el constructo que se pretende medir y que el contenido fuera congruente.

Los resultados mostraron que las tres dimensiones del instrumento (Crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas) son válidas en relación al acuerdo entre los jueces. Los datos cualitativos permitieron identificar que dichos acuerdos están en relación a la claridad, por lo que se puede decir que las dimensiones representan adecuadamente el contenido que suscribe a cada una, que el lenguaje es entendible y adecuado para México. Del mismo modo se concluye que no hubo diferencia en las opiniones de los docentes universitarios y los profesionales relacionados con la Educación Especial (CAM y USAER), es decir que, independientemente del ámbito en donde trabajen, existen acuerdos en las dimensiones. Por tales motivos se considera que éstas no deben ser modificadas.

Se puede decir que los datos tienen una relación directa con la fundamentación teórica que sustenta al instrumento que se explicó a los participantes en el primer contacto con ellos, quedando explícito a qué se referían los autores con cada dimensión. De hecho los resultados ponen de manifiesto el acuerdo de los evaluadores con el planteamiento de las dimensiones y el lenguaje empleado.

En el caso de las seis secciones que conforman el material, en una de ellas se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los profesionales del USAER y los del CAM, lo que evidencia la necesidad de hacer una validación de la misma en donde se puedan hacer explícitos los argumentos a favor o en contra.

La sección que mostró desacuerdos corresponde a la primera dimensión Crear Culturas Inclusivas y lleva el nombre “construir una comunidad”, los comentarios expresados en este caso por algunos de los jueces giran en relación con el desacuerdo sobre la palabra “construir”. Una posible razón es que en México dicha palabra se relaciona más con la construcción arquitectónica y no se vincula fácilmente con aspectos educativos, además de que en la exposición respecto a los fundamentos teóricos y los criterios para la evaluación se hizo hincapié en que tomaran en cuenta que las personas quienes responderían el instrumento serían directivos y profesores de las escuelas del todo el país; por lo que puede ser que los jueces hayan considerado que un lenguaje más claro y común al contexto educativo pudiera ser más apropiado.

Del total de los 45 indicadores que forman el índice de Inclusión en 42 de ellos se encuentran acuerdos estadísticamente significativos entre los jueces, lo que señala que dichos indicadores son pertinentes y válidos, por lo tanto no es conveniente realizar ninguna modificación.

Las diferencias de opiniones se encuentran en tres indicadores. Dos en la dimensión Crear Culturas Inclusivas “El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan juntos” y “Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado” y uno en la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas “Se ha reducido el ausentismo escolar”.

Los resultados reflejan el conocimiento de los jueces, ya que en el primer indicador efectivamente no hay concordancia con la figura administrativa a la cual se refiere el instrumento, es decir, no existe un “Consejo Escolar”. Actualmente el nombre que se emplea para tal figura es el de “Consejo Técnico Escolar”, motivo por el cual pudieron haber sido las diferencias de opiniones de los jueces.

Se debe reconocer que en México ha habido diferentes cambios en relación con la organización de los centros escolares y con las políticas que los rigen, por lo que la sugerencia es que sea validado nuevamente dicho indicador con la intención de que sea lo más actualizado posible, o en el mejor de los casos que se pudiera sugerir algún término general que defina la figura administrativa a la cual se hace referencia.

Los otros indicadores hacen mención a las expectativas y al ausentismo y en ambos se califica -altas o reducido-, hecho que puede sesgar la respuesta de los participantes y que requeriría de modificación.

En relación con las 499 preguntas, se identificó que en la mayoría (89.8%) los jueces reportaron acuerdo entre ellos, por lo que se consideró que son válidas para la población mexicana.

Las diferencias se encontraron en el 10.2% de las preguntas (51), por lo que se sugiere su validación nuevamente. La mayor cantidad (26) se ubica en la primera dimensión (Crear Culturas Inclusivas); 16 de ellas pertenecer a la segunda dimensión referente a las políticas y sólo 9 corresponden a la dimensión sobre prácticas.

Los datos no son sorprendentes, más bien son entendibles y muestran aquellos reactivos en los que los jueces pudieron identificar alguna inconsistencia con la teoría, la práctica, las políticas o la cultura del país.

Al analizar dichas preguntas, se puede apreciar que en varias de ellas el posible desacuerdo reside en que la redacción llega a ser confusa, con ambigüedades y poco clara. Además, se detectaron algunas en las que se formulaban varias preguntas en el mismo reactivo, lo que es inapropiado y puede obstaculizar la respuesta de los participantes.

Otro de los aspectos fue la utilización de verbos inactivos que hacen referencia a un proceso y no a una acción concreta, dando lugar a la interpretación de ellos en función de la experiencia de cada persona. Por ejemplo “se motiva al alumnado”, “se hace consciente al alumnado”, “se valora el logro”, “se entiende que las dificultades...”.

También quedaron identificadas aquellas preguntas en las que se empleaban términos que no son comunes en la cultura mexicana o en el sistema educativo nacional como “tutor”, “profesor suplente”, o “Consejo Escolar”.

Finalmente existe un grupo de preguntas que fueron señaladas por los jueces como desacuerdos y en las que no es claramente apreciable el posible motivo de tal resultado.

En todas ellas la propuesta es llevar a cabo una nueva validación, pero empleando como alternativa la estrategia de grupos focales, en los que se insertara una fase de debate que permitiría la aclaración de conceptos. De tal manera que el proceso podría ser, primero la evaluación individual por parte de un grupo de jueces expertos y posteriormente el debate entre ellos, lo que permitiría la aclaración sobre las respuestas, además la posibilidad de llegar a un consenso sobre los reactivos evaluados, teniendo así un juicio comentado (Jornet, García-Bellido & González, 2012).

De esta manera, la consistencia inter-jueces es un aspecto que apoyaría la fiabilidad con que se pueda asumir sus valoraciones, a la par que el análisis cualitativo llevaría al re-análisis de la información, para asegurar la valoración hecha (Jornet, García-Bellido & González, 2012).

Los resultados obtenidos se consideran favorables en virtud de que el instrumento puede ofrecer una guía sólida a las escuelas de México que quieran dirigir la educación por el camino de la inclusión. Sin embargo, se reconoce que el trabajo es arduo y de gran envergadura, pues abarca tres grandes campos de acción: la cultura, las políticas y las prácticas.

En relación con las políticas, México ha reconocido la importancia de la inclusión en todos los niveles y actualmente forma parte importante del Plan de Desarrollo 2013-2018, dos de cuyas metas nacionales son: tener un México Incluyente y un México con Educación de Calidad. El objetivo de la primer meta “es que el país se integre por una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad sustantiva” (p.43). En relación con la educación de calidad se “propone implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos, fortalezcan la articulación entre niveles educativos y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional” (p.59).

El mismo Plan reconoce que se debe perfeccionar el Sistema Educativo, mejorar el sistema de profesionalización de la carrera docente, la creación de espacios de aprendizaje dignos y con acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Además se admite la necesidad de fortalecer la colaboración entre las comunidades escolares, académicas y la sociedad con el propósito de disminuir la violencia (bullyng).

En específico respecto a la inclusión educativa se menciona que “Como existen aún deficiencias en la aplicación de políticas de equidad y calidad, es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social étnica, de género, de creencias u orientación sexual” (p. 61)

A partir de dicho Plan, en 2014 se decreta el Programa Nacional para el desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad reconociendo la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011), teniendo como propósitos, a) impulsar la realización de políticas públicas que garanticen el pleno ejercicio de los derechos de la población; b) generar una cultura de la discapacidad en todos los órdenes de la vida nacional; c) transformar el entorno público, social y privado; y d) Promover el cambio cultural y de actitud en el gobierno y la sociedad respecto de las personas con discapacidad. Se enfatiza que todos somos corresponsables

de construir un México Incluyente, donde las personas con discapacidad sean tratadas con justicia, dignidad y respecto.

De forma inmediata y concreta, se implementó la Ruta de Mejora Escolar para el ciclo escolar 2014-2015, en la cual la Secretaría de Educación Pública otorga las escuelas autonomía de gestión a las escuelas, a fin de que puedan generar una comunidad de trabajo con una visión de colaboración, comunicación y participación efectiva entre docentes, directivos, padres de familia y alumnos. Para ello el Consenso Técnico Escolar deberá diseñar los mejores caminos para lograr los propósitos de cada escuela.

La intención de presentar la información anterior con tanto detalle fue evidenciar que efectivamente México tiene plasmado en texto muchas de las políticas que se recomiendan a nivel internacional para que pueda existir una inclusión educativa. Sin embargo la problemática a solucionar es el cómo llevar a cabo dichas políticas. Como menciona Blanco (2011, 2014b) hay que ir del discurso a la acción y reducir las brechas que existen en el aprendizaje. Enfatiza además que el sólo aumento del acceso a la educación no es suficiente, siendo urgente dar el salto de la inclusión en las escuela a la inclusión en el aprendizaje para lograr la construcción de sociedades más justas.

Como se puede vislumbrar, México inicia el camino hacia la inclusión educativa a través de la Ruta de Mejora que se comenzó en el ciclo 2014- 2015. Fue en una fase intensiva, que exige seguramente realizar ajustes y delinear claramente los cambios para que se pueda implementar en todo el territorio nacional, ya en esta fase se llevó a cabo únicamente en la capital del país.

En relación con la cultura inclusiva el Índice de Inclusión hace referencia a ella señalando que se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en donde se fomente el desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, el alumnado y las familias (Booth & Ainscow, 2002).

Tiene que ver con las concepciones que pueda tener la comunidad educativa respecto a la educación y si la intención es que ésta sea inclusiva. Uno de los primeros pasos a seguir es identificar qué se entiende por ella o, en el mejor de los casos, delimitar cuál será la concepción para esa escuela en particular con la intención de que no se convierta en una barrera (López, Echeita & Martín, 2010).

Los resultados del trabajo de tesis muestran que la dimensión en la cual hubo mayores desacuerdos fue la de Crear Culturas Inclusivas y se puede deber a que en ella

se contemplan aspectos que implican concepciones un tanto abstractas y difíciles de evaluar, como la motivación, respeto, expectativas, tener una visión, trato a las personas, aceptación, entre otras.

Las preguntas en las que los jueces no estuvieron de acuerdo hacen referencias a ellas, por lo que se deduce que probablemente exista una falta de especificidad para describir la acción o hecho que se pretendía evaluar.

La cultura en México, como en todos los países, tiene sus particularidades, por lo que son comprensibles los resultados que sugieren tal adaptación. Del mismo modo se considera importante que tales modificaciones hayan sido identificadas, a fin de realizar las adecuaciones que faciliten mayor claridad.

La cultura es uno de los aspectos más importantes a trabajar en el proceso hacia la inclusión. Se considera que puede ser la base que dé fuerza al proceso, ya que implica de entrada la admisión del derecho de todos a la educación, el reconocimiento de que para conseguirlo es necesaria la participación de todos los involucrados y la aceptación o modificación de los valores que se tienen respecto a ella.

Es preciso crear comunidades comprometidas moralmente en las que la participación, el respeto, la tolerancia y la solidaridad sean una guía que oriente la adopción de decisiones y las iniciativas del centro escolar (Marchesi, 2014).

Este proceso no es fácil e implica un trabajo de comunicación, discusión, análisis y establecimiento de acuerdos para que pueda establecerse una cultura de inclusión. Se reconoce que no es lo único factor, pero puede ser el inicio que promueva el cambio. Al trabajar en ello se estaría incidiendo también en las actitudes que se tenga hacia los alumnos, familiares, docentes y comunidad.

De acuerdo con Booth (2006), el cambio en las actitudes del profesorado puede llevar a una nueva cultura escolar, si se fomentan en relación con los valores de la inclusión: equidad, participación, respeto por la diversidad, honradez, derechos, sostenibilidad y libertad.

Se considera que la educación en valores implica un proyecto que integre los tres grandes ámbitos: el conocimiento y la reflexión compartida, la dimensión afectiva y social y finalmente la acción (Marchesi, 2014).

Al respecto López, Echeita y Martín (2010) se cuestionan sobre cómo reestructurar algunas concepciones fuertemente arraigadas en la mente de los profesores, especialistas y administradores educativos para poder disminuir la brecha

entre los valores declarados en torno hacia la educación inclusiva y la realidad en las aulas.

A este respecto, se considera que, si uno de los principales actores para el cambio hacia la inclusión son los profesores, entonces sería importante primero identificar cómo se sienten respecto a los cambios que se proponen y si están dispuestos a seguirlos. Además de escuchar qué opinan sobre la inclusión, si consideran que es pertinente, qué les gustaría modificar, a qué problema se han enfrentado, cómo lo han solucionado, entre otros aspectos. A partir de ahí, sería preciso realizar un análisis y concreción de acciones a seguir, tratando de que exista relación entre lo que se dice y lo que finalmente se lleva a la práctica en las aulas.

Echeita y Ainscow (2011) están de acuerdo en que el punto de partida de este interminable proceso debe ser siempre el de involucrar a todos los profesionales que trabajan alrededor de la tarea educativa, en todos los niveles, ampliando su capacidad de reflexionar e imaginar lo que podría ser alcanzado, así como aumentando su sentido ético y la responsabilidad en el logro de tal fin.

Es importante considerar, sin embargo, que nada de lo propuesto tiene sentido si no se ve reflejado en acciones reales y concretas que se lleven a cabo en las aulas y en donde los directamente beneficiados sean los estudiantes.

Las acciones concretas quedarán plasmadas en las prácticas educativas. Si el interés es que sean inclusivas, se deberá reflejar la cultura y las políticas de la escuela. Así, de acuerdo con Booth y Ainscow (2002), las prácticas inclusivas “tienen que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela” (p.61).

Las prácticas también se relacionan directamente con la enseñanza-aprendizaje, el tipo de apoyos, los recursos, las barreras para el aprendizaje y la participación. Muntaner (2014) afirma que la práctica educativa en el aula está determinada por tres elementos claves: la organización del aula, que se manifiesta en la manera de agrupar al alumnado, el currículum y la metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante recordar que una premisa de la educación inclusiva es el respeto a la diversidad y el valor que tiene la heterogeneidad de los estudiantes, de tal manera que en la organización del aula se debe gestionar de manera adecuada para favorecer la participación y el aprendizaje de todos los alumnos sin discriminación ni exclusiones.

Para lo lograr con éxito el trabajo con todos los estudiantes es necesario incorporar todos los recursos y apoyos en el aula ordinaria con el propósito de generar la participación y el aprendizaje.

Los resultados del presente trabajo mostraron que en la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas fue la que manifestó un menor número de desacuerdos entre los jueces, lo que puede indicar que los aspectos relacionados con ellas son más comunes y compartidos entre diferentes poblaciones. Del mismo modo podría considerarse que, independientemente de la cultura o de las políticas, las acciones prácticas para llevar a cabo el proceso de educación se han generalizado y son aceptadas por las comunidades de profesionales en educación.

Respecto a la redacción y uso del lenguaje apropiado para el país, los comentarios fueron mínimos, tal vez debido a que se hace referencia a hechos concretos y por tanto quedan lo suficientemente explicados en los reactivos.

Algunas de las preguntas del instrumento evaluado en las que se obtuvieron desacuerdo, las opiniones de los jueces tienen que ver con los apoyos en el aprendizaje y la participación. Una posible causa puede consistir que en México existen profesionales de apoyo, pero su acción es limitada, debido a que no existen suficientes profesionales para cubrir la matrícula de alumnos en las escuelas. A modo de ejemplo, generalmente se asigna un Psicólogo para que atienda las necesidades de cinco escuelas, de tal manera que llega a ser imposible tener un buen seguimiento con los estudiantes y profesores.

7.2. Conclusiones

Las conclusiones que se desprenden del trabajo realizado para validar el constructo y contenido del *Índice de Inclusión, Desarrollando el Aprendizaje y la participación en las escuelas* son las siguientes:

1. Dimensiones: existe acuerdo entre los jueces en las tres dimensiones que componen el instrumento y por lo tanto se da una base de adaptación adecuada para abordar procesos posteriores de validez de constructo y contenido.
2. Secciones: de las seis secciones sólo en la primera de ellas (*Construir una comunidad* que corresponde a la dimensión **Crear Culturas Inclusivas**) se encontraron diferencias estadísticamente significativas, por lo que se propone

- validarla. En las restantes cinco secciones se encontró validez de constructo y contenido
3. Indicadores: de los 45 indicadores únicamente en 3 se considera pertinente validarlos nuevamente, dos de la primera dimensión y uno de la segunda, por lo que 41 indicadores mostraron tener validez de constructo y contenido.
 4. Preguntas: en 51 de las 499 preguntas se identificaron diferencias estadísticamente significativas, por lo que se sugiere validarlas. En 10 más de ellas se juzga igualmente conveniente validarlas tomando en cuenta los comentarios expresados por los jueces. A pesar de que estadísticamente no fueron se encontraron diferencias a partir de las sugerencias expresadas se considera pertinentes. En el mismo sentido se propone modificar la redacción de 24 preguntas en las que no se afecta la idea general y donde sí se clarificarían utilizando términos o palabras más acordes con la terminología habitual en México. Así 448 preguntas mostraron tener validez de constructo y contenido.
 5. El Índice de Inclusión es un instrumento útil para evaluar la inclusión educativa de las escuelas en México, ya que está adaptado para medir el constructo que pretende medir y es adecuado a la cultura del país.
 6. Es necesario hacer la validación de la sección, los indicadores y las preguntas en donde se identificaron desacuerdos en las opiniones de los jueces, utilizando además un procedimiento de grupos focales.
 7. El Índice de Inclusión es un instrumento que además de evaluar la inclusión educativa, proporciona una guía a seguir en los ámbitos de la cultura, la política y las prácticas de las escuelas.

Llegados a este punto, surge una pregunta importante ¿Tiene un buen futuro la educación inclusiva en México?

Autores como Romero y García (2013) señalan como uno de los obstáculos la concepción que se tiene sobre la educación inclusiva y mencionan que en el país prevalece una gran confusión en relación con las diferencias entre integración e inclusión educativa, tanto en los profesionales de educación especial como en los docentes de educación regular.

Se está de acuerdo con la aseveración anterior, el país ha pasado por un gran número de cambios a nivel conceptual y por desgracia aún se encuentran problemas en

la concepción de los términos,. Y ello no únicamente entre integración e inclusión, sino en todo los relacionados con el proceso, como el de barreras para el aprendizaje y la participación, recursos, apoyos, entre otros; de ahí la importancia de los últimos cambios que se hicieron en relación con la Reforma Educativa y el papel que juega el Consejo Técnico Escolar.

Se considera que la Ruta de Mejora (2014) puede ser una buena estrategia a seguir, ya que en ella se contempla la discusión y análisis de las problemáticas de los centros escolares, tomando en cuenta todos los términos y condiciones para lograr la inclusión educativa.

Es conveniente además tener claro que la inclusión no implica un cambio radical de un momento a otro, sino que se trata de un proceso y como tal, requerirá de un tiempo adecuado. Por ello, lo importante será darle un seguimiento y retroalimentación a cada centro escolar y, de esto modo, solucionar problemas que permitan el avance deseado.

Un aspecto más que se debe considerar es que en México la integración educativa se implementó como parte de las funciones de la educación especial. De esta manera existe desde entonces la formación de educadores especiales en donde se forma profesionales para atender la demanda de cuatro tipos de discapacidad: lenguaje y audición, motora, intelectual y visual. Es una estructura claramente heredada del modelo médico y a ella se agregan otras barreras conceptuales con el mismo origen, la idea de identificar problemas o alteraciones, la necesidad de contar con un diagnóstico, además de una valoración psicopedagógica para realizar adecuaciones curriculares, así como la necesidad de tener aulas de apoyo para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (Romero & García, 2013).

Como se puede apreciar, la integración y ahora la inclusión educativa se encuentra íntimamente ligada con la educación especial. En la actualidad la educación especial es un servicio de apoyo y en estricto sentido no forma parte esencial del sistema educativo, por lo que se sigue fomentando la idea segregacionista y en algunos casos aquellos niños con deficiencias múltiples son canalizados a los Centros de Atención Múltiple.

Un caso similar acontece con los indígenas y con las comunidades de pocos habitantes, en donde se han instalado escuelas en donde acuden los menores con estas características y los docentes atienden a varios estudiantes en aulas multinivel y en el caso de los indígenas en dos idiomas, el castellano y el propio de la comunidad.

Estas acciones pueden verse como favorecedoras en virtud de que se ha llegado a cubrir casi la totalidad de menores con educación básica, sin embargo se ha mantenido la segregación y no inclusión de estas poblaciones vulnerables.

La problemática es compleja ya que influyen muchas variables de tipo social, económico, administrativo y político que se deben analizar a profundidad por el gobierno e iniciar acciones para que se pueda cumplir con las políticas de acuerdo al Plan de Desarrollo propuesto para el sexenio.

Entonces, ¿cuál es el futuro de la inclusión en México? La respuesta que se puede dar se encuentra relacionada con una aproximación llamada “moderada” propuesta por García, Romero, Aguilar, Lomeli y Hernández (2013) y en la cual ubica los trabajos de Arnaiz (2002), Canaova (2002), Echeita y Duk (2009), Ellisns y Porter (2009) y Santuiste y Arranz (2009).

Los autores mencionan que desde esta aproximación la educación inclusiva se conceptualiza como “el proceso de cambio en las escuelas que permita ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes” (García, et al. 2013, p. 5). Consideran que se deben plantear objetivos modestos que puedan dar continuidad con el trabajo realizado hasta la fecha. Adicionalmente plantean la necesidad de ofrecer apoyos específicos a los estudiantes que los puedan necesitar, de tal manera que se personalicen para no limitar el impacto en la atención educativa, idea que comparte Blanco (2011).

En este sentido aluden a que se mantenga el término de necesidades educativas especiales, argumentando que de esta manera se pueden obtener recursos humanos, materiales y en infraestructura que pudieran necesitar y que ayudaría a que tuvieran una educación de calidad.

En esta aproximación moderada los profesionales que trabajan en educación especial son considerados como necesarios para apoyar fundamentalmente al personal docente de las escuelas regulares y a las familias, siempre tratando de lograr un trabajo colaborativo.

Estas ideas se encuentran más acordes con la realidad que se vive en México y en algunos países de Latinoamérica. La postura radical hace referencia a un cambio total, no solo en las escuelas, sino en el sistema educativo y por lo tanto puede llegar a ser mucho más complejo implementarla.

La inclusión educativa es un proceso y como tal deberá llevar tiempo. En México existen condiciones particulares a las cuales se debe hacer frente Una de las más relevante y que puede ser el inicio del cambio es la formación inicial y permanente

de los profesores. Ello implicaría que tuvieran los conocimientos teóricos y prácticos para enfrentar la heterogeneidad de sus estudiantes, además de que promovería un cambio de actitud que favorezca la educación inclusiva y pueda irse generalizando hacia los otros profesionales. Dicha formación también deberá estar dirigida a promover la colaboración y participación entre todos los involucrados en la educación, incluyendo a las familias de los alumnos.

La aproximación moderada reconoce la necesidad de la educación especial. En México existe y forma parte de los servicios de apoyo que se prestan a las escuelas regulares. Su eliminación (como se sugiere en la aproximación radical) no es fácil y se tendría que valorar, ya que el organismo administrativo responsable es el encargado de asignar y organizar a los profesionales de apoyo que presten sus servicios en las escuelas, siendo en muchos casos es con lo único que cuentan los docentes. Una alternativa puede ser, como lo propone Florian (2010), su reorganización en donde por un lado se incremente el número de profesionales, pero además se proporcione capacitación y se pudiera integrar un grupo de apoyo de manera permanente en cada escuela de tal manera que formaran parte del Consejo Técnico Escolar y así colaborar en la formación de una comunidad educativa inclusiva.

La respuesta respecto del futuro de la educación inclusiva en México no puede ser determinante, lo ideal y deseable sería que es prometedora y que se va por el mejor camino hacia ella y en corto plazo estará presente en cada rincón del país.

La realidad es otra, existen muchos factores que intervienen y algunos son grandes obstáculos a vencer y que en ocasiones llegan a ser prioritarios para el bienestar de la población, como aspectos de salud y económicos.

La educación para todos es fundamental y una educación de calidad e inclusiva puede llegar a cambiar el rumbo del país, en el sentido de que ella implica sobre todo un cambio en la cultura. Se trata de pasar del egocentrismo a la colaboración, participación y cooperación con la comunidad educativa., en un marco de respeto y libertad, valores que serán compartidos y aprendidos por los alumnos y aplicados en su vida cotidiana.

Desde este punto de vista, se considera que el Índice de Inclusión es una excelente herramienta que se puede utilizar en las escuelas, ya que proporciona una guía clara de los aspectos claves, además de proporciona la libertad y autonomía a cada centro escolar para transitar en el camino hacia la inclusión.

Como comentario final nos gustaría agregar que en la medida que las personas aceptemos las diferencias y aprendamos a vivir con ellas nutriéndonos de las mismas, en

esa medida se conseguirán avances en todos los niveles sociales, económicos y políticos.

Por último es pertinente reconocer las limitaciones que el estudio tuvo, a fin de que se puedan mejorar en futuras investigaciones

7.3. Limitaciones

Uno de los primeros pasos que se recomienda para la validación de los instrumentos tiene que ver con la traducción del material, si es que se quiere hacer uso de él en idioma diferente. Implica un proceso riguroso en el cual se debe considerar la equivalencia a nivel semántico. Para llevarla a cabo no existe una metodología única, la mayoría de los estudios utiliza diferentes métodos por ejemplo: traducción lineal, técnica bilingüe, comité evaluador y estudio piloto.

En esta investigación no se consideró la parte de la traducción de los materiales, lo que puede constituir una de las claras limitaciones del estudio. Se tomó como adecuada la traducción hecha por la UNESCO en el año 2002 del inglés al castellano y a partir de ésta se procedió a validar el material.

La decisión se tomó considerando que el organismo internacional tiene una prestigiada reputación sobre la calidad con, la cual lleva a cabo este tipo de trabajo y que la misma UNESCO recomienda su adaptación al país que quiera hacer uso del Índice de Inclusión.

Para la validación de constructo es deseable que los jueces sean personas que tengan prestigio académico en el ámbito a evaluar y que se encuentren de preferencia inmersos en él. Una idea original era considerar la opinión de los actores directamente involucrados en la inclusión educativa, en este caso, los profesores de las escuelas regulares. Se realizó el intento en una escuela primaria pública, incluso se llevaron a cabo los primeros pasos del procedimiento hasta la entrega del material a evaluar. Sin embargo no fue posible recopilar la información, a pesar de acudir en varias ocasiones por ella. Al realizar una entrevista con el director de la misma, éste argumentó que los profesores tenían gran carga de trabajo y que el material era extenso, por lo que, a pesar de haber aceptado, no les era posible cumplir el compromiso, motivo por el cual se buscó a otra población con la cual trabajar.

Se considera una limitación en el sentido de lo valioso que hubiera podido ser su participación al ser actores directos de la educación. Por lo que se sugiere que en futuras investigaciones se tomen en cuenta la participación de un grupo de profesores como jueces.

Adicionalmente se podría decir que fueron expertos en el tema, pero que todos trabajaban en la ciudad de México y tal vez valdría la pena considerar algunos jueces que estuvieran en contacto con poblaciones de estudiantes del medio rural. Sin embargo, por los resultados obtenidos se puede decir que los jueces tomaron en cuenta la diversidad de la población a la cual iba a dirigirse el instrumento y señalaron muchos de los problemas de redacción que se encontraban en los reactivos y sugerían la claridad en los términos utilizados.

Otra de las limitaciones que se pueden identificar es la carencia de información sobre el motivo de las respuestas proporcionadas por los jueces, es decir, se pudo identificar si estaban o no de acuerdo con los reactivos, pero no la causa de la inconformidad. A pesar de ello el hecho de agregar una opción de respuesta abierta permitió a los jueces expresar algunos comentarios, siendo de gran utilidad, ya que gracias a ésta se identificaron sugerencias concretas sobre lo evaluado y comentarios a favor o en contra del reactivo, aunque, como era optativa, no todas las personas expresaron sus opiniones. La recomendación es que se solicite siempre el reporte verbal, ya que éste permite garantizar al investigador la validez de lo evaluado no sólo de forma estadística, sino mediante el análisis cualitativo racional.

En el apartado siguiente se retoman estas limitaciones señaladas como oportunidades y propuestas futuras de investigación. A la par, se mencionan otras líneas nuevas, que permitirían una profundización y ampliación para alcanzar una educación inclusiva de calidad en México.

7.4. Prospectiva de la investigación

La diversidad cultural está aumentando cada día, por lo que se requiere tener instrumentos de evaluación que tengan una validez de constructo para que se puedan utilizar con la certeza de que medirán el constructo para el cual fueron diseñados originalmente.

Como líneas de investigación futuras para dar continuidad a la presente investigación destacan las siguientes:

1. Dar continuidad al estudio haciendo la validación de la sección, los tres indicadores y las 61 preguntas que se sugiere en los resultados, pero incorporando el procedimiento de grupos focales.

Considerar un grupo de jueces formado por profesores de escuela regular de la ciudad de México y otro grupo de profesores y profesionales expertos en el tema, pero que su ámbito de acción profesional se encuentre en las zonas rurales.

2. Poner en marcha la aplicación del Índice de Inclusión con los reactivos corregidos en un grupo de escuelas interesadas y analizar su utilidad en cada uno de los ámbitos que abarca: la cultura, las políticas y las prácticas.
3. El material es tan rico en información que de su aplicación se podrían desprender muchas líneas de estudio como por ejemplo:
 - a) Investigar los cambios culturales que se generan a partir del uso del instrumento en profesores, directivos, padres de familia y profesionales de apoyo.
 - b) Analizar los cambios en las prácticas escolares, si favorecen el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, el involucramiento que tiene la familia, el papel de los profesionales de apoyo, la metodología didáctica que pueden emplear los profesores.
 - c) Identificar si en las políticas educativas existen mejoras o, qué sucede con la aceptación de los estudiantes en la escuela, así como el reconocimiento y participación de las familias y la comunidad.
 - d) Investigar las condiciones en las que se encuentran las poblaciones vulnerables como indígenas o personas con discapacidad.

En realidad de cada una de las sugerencias se pueden desprender muchas más de acuerdo al interés del investigador y de la problemática que se quiera trabajar.

Por último es importante mencionar que el interés de realizar la presente investigación fue en todo momento contribuir para que en México se pueda llegar a tener una educación de calidad para todos.

Referencias bibliográficas

- Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación (2011, 19 agosto). México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>
- AERA, APA & NACME. *American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education* (1974, 1985, 1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*, Washington, D.C.: Autor.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2014). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recomendaciones a responsables políticos*. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ES.pdf
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Fundación paso a paso. Recuperado de <http://www.ripei.org/files/COMPRENDIENDO%20DESARROLLO%20DE%20OESC%20INCLUSIVAS.pdf>
- Ainscow, A. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas del cambio? Documento preparado para la *Revista Journal of Educational Change*.6, 109-124.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Ainscow, M., Tooth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII (1), 17-44.
- Alberta Education (2013). *Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation*. Edmonton, Alberta, Canada. Retrieved from http://www.education.alberta.ca/media/6880391/indicators_of_inclusive_schools.pdf
- Alcántara, A. (2007). Globalización, reforma educativa y las políticas de equidad e inclusión en México: el caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana*, XXXVII (1-2), 267-304.
- Alianza por la Calidad de la Educación (2008). *Gobierno Federal*. México. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/alianza_educacion_mexico.pdf

- Amador, H.J. (2009). *La Alianza por la Calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y profesionalización de los maestros*. Centro de Estudios Sociales y Opinión Pública. Documento de Trabajo núm. 74
- América Latina y el Caribe. *Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos*. (2014). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Info-rme-Regional-EFA2015.pdf>
- Amores, F. & Ritacco, M. (2011). Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 90-108.
- Andújar, C. & Crosoli, A. (2014). Enseñar a aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En A. Marchesi, R. Blanco & L. Hernández, *Avances y desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica* (pp. 47-59). España: Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, P. & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 45-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Barraza, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 5-14.
- Barton, L. (1998). Markets, Managerialism and Inclusive Education. En: P. Clough (Ed.). *Managing Inclusive Education. Form Policy to Experience*. London: Paul Chapman.
- Benítez, Y. (2013). *Evaluación de la participación de los padres de familia en las escuelas primarias. Manual de aplicación de los cuestionarios para padres de familia y profesores*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE.
- Biencinto-López, C., González-Barbera, C., García-García, M., Sánchez-Delgado, P. & Madrid-Vivar, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO_EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-36. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_4.pdf

- Birch, J. W. (1974). *Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular classes*. Reston: The Council for Exceptional Children.
- Blanco, R. (2004). *Educación de calidad para todos*. Conferencia Internacional Inclusión Educativa para las personas con discapacidad- Ruta a la inclusión social. Lima (Perú). Recuperado de <http://www.educared.edu.pe/ponencias5.asp>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(3).
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista Educación*, 347, 33-54.
- Blanco, R. (2009). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos y justicia social*. En Conferencia Internacional Inclusión Educativa para las Personas con Discapacidad. Ruta a la Inclusión Social. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.educared.edu.pe/ponencias5.asp>
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Participación Educativa*, 18, 46-59.
- Blanco, R. (2014a). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, Blanco, R. & L. Hernández (Coord.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11- 35). Organización de Estados Americanos (OEI).
- Blanco, R. (2014b). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En A. Marchesi, R. Blanco & L. Hernández (Coord.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-36). Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación MAPFRE
- Booth, T. (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. París: UNESCO.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida, convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo & F. B. Jordán de Urrés (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca, España: Amarú.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. (*Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*). Santiago de Chile: UNESCO.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista Educación Inclusiva* 1, 77-89.
- Cardoso, C., Gómez- Conesa, A. & Hidalgo, M. (2010). Metodología para la aplicación de instrumentos de evaluación. *Fisioterapia*, 32(6), 264-270.

- Carta para los Años Ochenta* (1976). Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=66>
- Casals, J. (2012). Ramón Flecha. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 20-25.
- Casanova, M. (2002). De la educación especial a la educación inclusiva. *Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes*, (18), 8-29.
- CIE. Conferencia Internacional de Educación (2008). Ginebra, Suiza. UNESCO, International Bureau of Education. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-cie-2008.html>
- CIDE. Centro de Investigación y Docencia Económicas (2014). *Sistema Educativo Mexicano (SEM). Normatividad, estructura y gasto. Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas*. México: Autor.
- CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010). *Programa de Inclusión Educativa Comunitaria. Documento Base*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo. Recuperado de <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/programainclusioneducativa/base-inclusion-b.pdf>
- CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2013). *Evaluación Estratégica de Protección Social en México*. México: Autor. Recuperado de: http://web.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Estrategicas/Evaluacion_Estrategica_de_Proteccion_Social_en_Mexico.pdf
- CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2014). *Inventario de Programas y Acciones Federales de Desarrollo Social*. México: Autor. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/evaluacion/ipfe/Paginas/default.aspx>
- CONAPO. Consejo Nacional de Población (2012). *Índice de marginación urbana 2010*. México: Autor.
- Construye T. *Guía para Docentes* (2010). UNESCO. Recuperado de http://www.colomos.ceti.mx/Goe/documentos/PRODUCTO_GUIA_DOCENTE_S.pdf
- Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006). Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006). Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Special Education*, 23(3), 378-389.
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (7).

- CPEUM. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2014, 07 junio). México, Secretaria de Gobernación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf
- Cuenca, R. (2014). La educación en tiempos de desigualdades. Políticas sociales y reformas educativas en América Latina En M. Feijoó & M. Poggi (Coord.), *Educación y Políticas Sociales. Sinergias para la Inclusión* (pp. 259- 286). Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Dávila, P., Naya, L. & Lauzurika, A. (2010). Las personas con discapacidad, el derecho a la educación y la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 97- 117.
- De la Iglesia, B. (2009). Los centros escolares analizan la calidad de vida del alumnado con NEE. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 55-62.
- De la Iglesia, B., Forteza, D., Rosselló, M. Verger, S. & Muntaner, J. (2012). Evaluación de la calidad de vida del alumnado con discapacidad en la escuela. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3), 35-46.
- Declaración de Bangkok* (2014). Asia-Pacific Statement on Education Beyond 2015. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado de http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/epr/APREC/Presentations/APREC_Bangkok_Statement_Final.pdf
- Declaración de Cartagena de Indias para las Personas con Discapacidad* (1992). Recuperado de http://www.insor.gov.co/descargar/declaracion_cartagena_politica_discapacidad.pdf
- Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI* (2001). UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>
- Declaración de Lima* (2014). Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015. UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Lima-31-10-2014-ESP.pdf>
- Declaración de Lisboa* (2007). Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. Recuperado de <http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/DeclaracionLisboaES.pdf>

Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975). Naciones Unidas. Recuperado de http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares_3477xxx.htm

Declaración de los Derechos de los niños (1959). Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/4/pr/pr20.pdf>

Declaración de los Derechos del Retardo Mental (1971) Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares2856xxvi.htm>

Declaración de Luxemburgo (1997). Red Europea de Promoción de la Salud en el Trabajo (ENWHP). Recuperado de http://www.insht.es/PromocionSalud/Contenidos/Promocion%20Salud%20Trabajo/Documentos%20ENWHP/Documentos%20estrategicos/Ficheros/22_1%20Declaracion%20Luxemburgo.pdf

Declaración de Madrid (2002). Congreso Europeo sobre las Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://www.ub.edu/integracio/docs/normativa/internacional/Declaracion-Madrid.pdf>

Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales (1994). Conferencia Mundial Sobre Necesites Educativas Especiales Acceso y Calidad. Salamanca, España. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Declaración del Milenio de las Naciones Unidas (2000). Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>

Declaración final de la Reunión Mundial sobre EPT de 2014: El Acuerdo de Mascate. (21014). UNESCO Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscate-Agreement-ESP.pdf>

Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva (2001). Costa Rica. Recuperado de <http://educacion.especial.sep.gob.mx/mesoamerica/bienios/b20032004/declaracionfinal.pdf>

Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades Básicas de Aprendizaje (1990). Jomtien, Tailandia. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, 10 de diciembre). Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%20000.pdf>

- Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa (2009). Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-ES.pdf
- Díaz-Barriga, F. & Hernández-Rojas, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- DIF. Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (2014a). *Programa de Atención a Personas con Discapacidad*. México: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. Autor. Recuperado de <http://sn.dif.gob.mx/wp-content/uploads/2015/02/RO-Discapacidad2015.pdf>
- DIF. Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (2014b). *Proyecto de Inclusión Educativa y Social en el Municipio de Cajeme. Primer Congreso Internacional de Educación Inclusiva y Social. Todos Somos Como Tú*. Sonora, México: Autor. Recuperado de <http://sn.dif.gob.mx/wp-content/uploads/2014/04/Proyecto-de-Inclusion-Educativa-y-Social.pdf>
- DOCE. Diario Oficial de las Comunidades Europeas. (2001). *Consejo. Decisión del Consejo sobre el Año Europeo de las personas con discapacidad 2003*. Unión Europea: Autor. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001D0903&from=ES>
- DOF. Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Educación Pública. *Ley General de Educación*. (1993). México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf
- DOF. Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Educación Pública (2012, 12 noviembre). *Decreto por el que se declara reformado el artículo 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- Domínguez, A., López, A. & Pino, M. (2012). Diseño y propiedades psicométricas de un cuestionario de opinión sobre atención a la diversidad (CUADIVER). *Psicología: Reflexao e Crítica*, 26(2), 270-286. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v26n2/07.pdf>
- Duk, C. (2007). “Inclusiva” modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes proyecto FONDEF/CONICYT D0411313. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5). 188-199.
- Duk, C. (2009). Inclusiva. Modelo para evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile. Taller Regional UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/files/11966/1259960507110_Cynthia_Duk.pdf/10%2BCynthia%2BDuk.pdf
- Duque, E., Holland, C. & Rodríguez, J. (2012). Mixture, streaming e inclusión: tres formas de agrupar al alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 28-30.

- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E. Ruiz, C. & Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de la Guía de Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.
- Duro, E. & Nirienberg, O. (2014). *Autoevaluación de Escuelas Primarias. Instrumento de Autoevaluación de la calidad Educativa- IACE*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Dyson, A. (2006). Beyond the school gates: context, disadvantage and urban schools. En M. Ainscow & M. West (Comps.). *Improving urban schools: leadership and collaboration*. Buckingham: Open University Press.
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. Inclusive Education Review Group for EPPI Centre, Institute of Education, London. Recuperado de http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=/reel/review_groups/inclusion/review_one.htm
- Echeita, G. (2001). *El proceso hacia la inclusión en educación*. Conferencia del I Congreso de Discapacidad Cognitiva. Medellín, Colombia
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. “Voz y Quebranto” *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2).
- Echeita, G. (2013). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. *En la Calle: Revista sobre Situaciones de Riesgo social*, 26, 11-15. Recuperado de <file:///C:/Users/Public/Documents/Documents/TESIS%20articulos%20DOC/3%20PRACTICAS/Echeita%202013%20DefinirLaInclusionEducativaParaLlevarlaALaPractica.pdf>
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, IV, 26-45. <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/03.pdf>
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Durán, D. Front, J. Marín, N. Miguel, E. & Soler, M. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.
- Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/editorial.htm>
- Echeita, G. & Sandoval, M. (2002). Educación inclusive o educación sin exclusiones. *Revista Educación*, 327, 31-48.

- Ellins, J. & Porter, J. (2009). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195.
- Escarbajal, F. A., Mirete, R. A., Maquilón, S. J., Izquierdo, R.T., López, H. J., Orcadas, S. N. & Sánchez M. M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144.
- Escobedo, P., Sales, A. & Fernández, R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *EDETANIA*, 41, 163-175.
- Fernández, B. J. (2005-2006). ¿Educación Inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo? *Contextos Educativos*, 8-9, 135-145.
- Fierro B. A. (1985). La integración educativa de escolares diferentes. La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria. *Actas de la 4ª Jornada de Educación Especial en Escuelas Universitarias del Profesoado de E: G. B. Madrid: CEPE.*
- Filio, C. E. & Xicohtécatl, P.M. (2011). Institucionalización de la Educación Especial en México y su Perspectiva como Educación Inclusiva. *Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*. 02, 89-103.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusion: The end of special education or new beginning. *The Psychology of Education Review*, 34(2), 22-29.
- Fostes, R. A. (1994). *Teoría y práctica de la Integración Escolar: los límites de un éxito*. Málaga, España: Aljibe.
- Gamio, A. & Asatashvili, A. (2005). Eje de Políticas Públicas. En I. García. *Educación inclusiva en México. Situación Actual y desafíos para el futuro*. Banco Mundial y Secretaría de Educación Pública.
- García, C., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. & Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Secretaría de Educación Pública.
- García, C., Romero, C.S., Aguilar, O.C., Lomeli, H.K. & Rodríguez, U. D. (2013). Terminología internacional sobre educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29.
- García, C.L. & Aldana, G. G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción Pedagógica*. 19, 116-125
- García, I., Romero, S. & Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Nuevo León.

- García, R. (2003). La medida en educación: concepto e Implicaciones en las Actividades Diagnósticas. En R. García (Ed.) *Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico. Proyecto Docente del Dpto. MIDE de la Universidad de Sevilla*. Cap.2, pp. 131-211. Sevilla: IETE.
- Gaviria, J. & Tourón, J. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de los sistemas educativos: un concepto dinámico de eficacia. En J. Jornet & G. Ramos (Coord.) *Problemas de la medición y evaluación educativa. Estándares e indicadores para analizar la realidad educativa*. Universitat e Valencia (p. 227-245).
- Gómez, J. & Hidalgo, M. (2005). La validez en los tests, escalas y cuestionarios. *La Sociología en sus Escenarios*, 12, 1-14
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties a new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 8 (3), 317-338.
- Guajardo, R. E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 3(1), 15-23.
- Guajardo, R. E. (2010). La desprofesionalización docente en Educación Especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 105-126.
- Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia. *Perspectivas*, XXXVIII (1), 97-126.
- Hartasánchez, G.J. (2002). *Perfil dinámico de la cultura organizacional de los directivos públicos en México*. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa Portugal. 8-11 Octubre
- Hdz-Burgos, J. & López, A. (2014). La cultura inclusiva desde la mirada de alumnas/os de educación primaria. En A. Cárdenas y M. A. Barraza. *Agentes de la escuela regular ante la educación especial. Investigación en México*. (pp. 11-44). México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Hegarty, S. (2008). Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 71-81.
- Hopkins, D. (2008). Mejorando la calidad de la educación para todos. En D. Hopkins. *Hacia una Buena Escuela. Experiencias y lecciones*. (Cap. 2, pp. 55-759). Chile: Quebecor World Chile.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Cassell.

- INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: Autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/111/P1B111.pdf>
- INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: Autor. Recuperado de: <http://www.snte.org.mx/seccion56/assets/379330262.pdf>
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. México: Autor. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/>
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011). *Censo de Población y Vivienda 2010*. México: Autor. Recuperado de <http://www3.INEGI.org.mx/sistemas/microdatos/default2010.aspx>
- Informe inicial de México sobre el cumplimiento de la Convención sobre el Derecho de las personas con discapacidad*. (2011). México. Secretaría de Relaciones Exteriores, Dirección General de Derechos Humanos y Democracia. Recuperado de http://www.ijf.cjf.gob.mx/cds/220911/Personas_con_Discapacidad_SRE_FINA_L.pdf
- Jornet, J. (2009). *La evaluación de los aprendizajes universitarios*. Trabajo presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado. España: Universidad de Cádiz.
- Jornet, J., García-Bellido, R. & González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 103-123.
- Jornet, J., Suárez, M. & Pérez, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista e Investigación Educativa*, 18(2), 341-356.
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (Editors.) (2009). *Desarrollo de indicadores - sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- La Ruta de Mejora. Un sistema de Gestión para nuestra escuela*. (2014). Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica.
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (2013). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LINEE.pdf>
- Ley General del Servicio Profesional Docente, Diario Oficial de la Federación* (2013, 11 de septiembre). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>
- Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. (2000, 2014). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/185.pdf>

- Leyva, Y. (2010). La evaluación como recurso estratégico para la mejora de la práctica docente ante los retos de una educación basada en competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 232-245.
- Leyva, Y. (2011). Una reseña sobre la validez de constructo de pruebas referidas a criterio. *Perfiles Educativos*, XXXIII (131), 313-155.
- LFPEd. *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación* (2003, 2014). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>
- LGE. *Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación* (1993, 2002, 2003, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013, 2014). México: Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_191214.pdf
- LGIPD. *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, Diario Oficial de la Federación* (2011, 30 de mayo). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- LGPd. *Ley General de las Personas con Discapacidad, Diario Oficial de la Federación* (2005, 10 junio). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/ley100605.html>
- Loaisa, R.C. (2011). La cultura de la diversidad: en el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa*, 8, 166-175
- Lobato, Q. X. & Ortiz, G. C. (2001). *La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva*. XVII Jornadas de Universidades y Educación Especial. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/11089>
- López, M.M. (2013). ¿Qué nos hace diferentes a los profesionales del Proyecto Roma? Compartiendo algunas reflexiones. Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Practicum/Docente%20y%20Proyecto%20Roma.pdf>
- López, M. & Carbonell, R. (Coord.) (2005). *La integración educativa y social*. Barcelona, España: Ariel MASE. Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (2011). México Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/MASEE2011.pdf>
- López, M. (2009a). El derecho a una educación (inclusiva) de las personas con discapacidad en las Declaraciones Internacionales. En R. Berruezo y S. Conejero (Coord.), *El largo camino hacia la educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 161-170). Pamplona, España: Universidad de Navarra.
- López, M. (2009b). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión Europea. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). 1-20.

- López, M. (2014). Inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes. Análisis de un modelo: la Comunidad Valenciana. *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 223-245-
- López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- López, I. & González, I. (2011). Aproximación de la eficacia escolar derivados del Programa IQEA. *Profesorado*, 15(3), 345-361. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL9.pdf>
- López, I. & González, I. (2012). Generación de entornos inclusivos desde la mejora de la eficacia escolar. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 9-23.
- Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. (pp. 21-44) Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En A. Marchesi, R. Blanco & L. Hernández (Coord.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 37-45). Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación MAPFRE
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. & Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). España.
- Marco de Acción de Dakar. *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes* (2000). Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Marín, N. & Ortoll, I. (2012). Grupos interactivos: heterogeneidad y optimización de los recursos. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 34-36.
- Martínez, J. (2010). La construcción de indicadores y evaluación de la calidad en centros educativos. Seis experiencias en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 133-153.
- MASEE. *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (2011). Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. México: Autor
- McKinnon, J.D. & Brown, M. (1994) Inclusion in secondary school: an analysis of school structure based on teacher's images of change. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 126-152.
- Messick, S. (1980). Test validity and ethics of assessment. *American Psychologist*, 35, 1012-1027.
- Messick, S. (1989). Validity. En R. L. (Ed.) *Educational Measurement*. New York: American Council on Education and Macmillan Publishing Company.

- Metas Educativas 2021* (2010). Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE). Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Mexicanos Primero (2014). *Diagnosticar, Exigir y Propone. IDEI: Índice de Desempeño Educativo Incluyente*. México.
- Ministerio de Educación. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Ministerio de Educación*. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IIFIIIE). España
- Moreno, T. (2012). Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-25
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (pp.1-24). Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 35-49.
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7 (1), 63-79.
- Muñiz, J., Elousa, P. & Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157
- Murillo, J. & Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 11-13.
- Naciones Unidas (2012). *El futuro que queremos*. México: Autor. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/66/288>
- Naciones Unidas. Asamblea General. (2014a). *Informe del Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://www.ipu.org/splz-e/unga14/owg-s.pdf>
- Naciones Unidas. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2014b). *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observaciones Finales sobre el informe inicial de México*. Recuperado de http://hchr.org.mx/images/doc_pub/G1419180.pdf
- Nirje, B. (1980). The Normalization Principle. En R. J. Flynn & K. E. Nitsch (Eds.) *Normalization, Social, Integration, and Community Services*. Baltimore: University Press.
- Nuria, G. & Piqué, B. (2007). Evaluación para la inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 163-164.
- OECD/CERI (OCDE por sus siglas en español) (2005). *National Review on Educational R&D: Examiners Report on Mexico*. Recuperado de <http://www.oecd.org/mexico/32496430.PDF>

- OEI. Organización de Estados Americanos (2011). *Buenas Prácticas en Educación Inclusiva en Uruguay*. Uruguay: Autor.
- OFSTED. Office for Standards in Education, Children's Service and Skills (2012). *Evaluating Educational Inclusion. Guidance for inspectors and schools*. London: OFSTED. <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4455>
- Ojala, M. & Padrós, M. (2012). Actuaciones educativas de éxito, universales y transferibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 18-19.
- Operti, R. (2006). *Cambio curricular y desarrollo profesional docente. En la agenda del Plan de Acción Global de la Educación para Todos (EPT)*. Oficina Internacional de Educación (OEIE/UNESCO).
- Operti, R. (2008). Inclusión Educativa: El camino del futuro, un desafío para compartir. Ponencia en la 48ª reunión de la *Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra, Suiza. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf
- Ortiz, M. & Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 55(1), 27-40.
- Ossa, C. C. (2008). Influencia de la cultura en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39.
- Ossa, C. C., Castro, R.F., Castañeda, D. M. y Castro, R. J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*. 14(3), 1-23.
- PAMPD. Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1982). Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=500>
- Parrilla, M. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista Educación*, 327, 11-29.
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (2), 125-142.
- Perassi, Z. (2010). ¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-18.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Gobierno de la República. Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf
- PNDIPD. *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018* (2014). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de http://conadis.gob.mx/doc/noticias/20140502_programaNacionalDesarrolloInclusionPCD.pdf

- Poggi, M. (2014). Prólogo. En M. Feijoó & M. Poggi (Coord.) *Educación y Políticas Sociales. Sinergias para la Inclusión* (15-20). Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO
- PNFEEIE. Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa. (2012). *Estadísticas 2012*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf
- PRELAC. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2004). *Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe*. Chile: OREAL/UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293s.pdf>
- Prieto, G. & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74.
- Programa de Acción Mundial para los Impedidos* (1982). Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm>
- Programa General de Trabajo 2008-2012*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/institucional/documentos/PGT_2008_2012.pdf
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- PRONADIS. Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012* (2009). México: Autor. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis_2009_2012.pdf
- Proyecto Crea tu Espacio. Servicios a la Juventud (SERAJ)*; A.C. España: Fundación SM. Recuperado de <http://www.fundacion-sm.org.mx/node/50>
- Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos. América Latina y el Caribe (2014). Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Reforma Educativa* (2014). Gobierno de la República Mexicana. Recuperado de <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/>
- Reyes, M. (2014). *El presupuesto Público Federal para la Función Educación, 2013-2014*. LXII Legislatura de la Cámara de Diputados. Dirección de Servicios de Investigación y Análisis. México.
- Rodríguez, J.A. (1986). Integración escolar y renovación pedagógica. *En Actas del Seminario "Integración en E. G. B: una nueva escuela*. Madrid, España: Fundación Banco Exterior.

- Romero, S. & García, I. (2013). Educación Especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91.
- Runswick-Cole, K. (2008). Between a rock and a hard place: parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. *British Journal of Special Education*, 35(3), 173-180.
- Rustemier, S. (2002). *Inclusion information guide*. CSIE.
- Sánchez, E. P., Acle, T.G., De Agüero, S. M., Jacobo, C. Z. & Rivera, M.A. (2003). La educación especial en México (1990-2001). En P. Sánchez. *Aprendizaje y Desarrollo. La investigación educativa en México 1992-2002* (pp. 191-236). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Sánchez, R. P. (2012). El currículo de la educación básica en México: un proyecto educativo flexible para la atención y el fortalecimiento de la sociedad democrática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*, 10(4), 149-163.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. & Toledo, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación: México*. México: Secretaría de Educación Pública y OCDE.
- Santuiste, V. & Arranz, M. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, 463-476.
- Sarasola, M. (2004). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. *Archivos analíticos de política educativa*. 12 (57).
- SEP. Secretaría de Educación Pública Boletín. (2006). *Debe convertirse en política de estado la educación especial*. Secretaría de Educación Pública. México: Autor. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/res/sep/sep_Bol2040706/7720?op=2&page=0
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*. México: Autor.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2012a). *Buenas Prácticas de Educación Inclusiva. 7° Concurso Nacional de Experiencias Exitosas de Integración Educativa 2011*. México: Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, la Organización de Estados Iberoamericanos y la Fundación Mapfre.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2012b). *Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa. PNFEIE*. México: Autor. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf

- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013a). *Educación Inclusiva y Recursos para la Enseñanza. Estrategias específicas y diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad*. México: Dirección General de Operación de Servicios Educativos. Dirección de Educación Especial. Recuperado de <http://educacion.especial.sep.gob.mx/documentos/estrategias-especificas-diversificadas-atencion-educativa.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013b). *Primer Informe de Labores 2012-2013*. México: Autor. Recuperado de: http://www.economia.gob.mx/files/informe_se/informe_labores_SE_2012-2013.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013c). *Programa Sectorial de Educación 2013 - 2018. Secretaria de Educación Pública*. México: Autor. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013d). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras, ciclo 2012-2013*. México: Autor. Recuperado de http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2014 a). *Las nuevas figuras para el fortalecimiento de la escuela. Perfiles y funciones*. Subsecretaría de Educación Básica. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. México: Autor. Recuperado de http://marialavalle.weebly.com/uploads/1/1/3/8/11383066/perfiles_y_funciones.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2014b). *La ruta de mejora escolar, un sistema de gestión para nuestra escuela. Educación Primaria. Guía de Trabajo. Consejos Técnicos Escolares. Fase Intensiva*. México: Autor. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/cte2013.html>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2014c). *Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE)*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/convivencia/index.html>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2014d). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras, ciclo 2013-2014*. México: Autor. Recuperado de http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf
- SEP/AFSEDF, (2014). *Fortalecimiento de la escuela. Implicaciones de la Ruta de Mejora Escolar en el Distrito Federal. Educación Básica 2014. 2015*. Subsecretaría de Educación Básica. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. México.

- SER Secretaría de Relaciones Exteriores (2011). *Informe inicial de México sobre el cumplimiento de la convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad*. México: Autor. Recuperado de http://www.ijf.cjf.gob.mx/cds/220911/Personas_con_Discapacidad_SRE_FINA_L.pdf
- Serrato, L. & García, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-24.
- SIREDA (2013). *Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad. Resultados de la primera fase de aplicación*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). Expert judgement and risk perception. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the Children
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. Feijoó & M. Poggi (Coord.), *Educación y Políticas Sociales. Sinergias para la Inclusión* (pp.217-234). Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, Blanco, R. & L. Hernández (Coord.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-90). Organización de Estados Americanos (OEI).
- Tiana, A. (2012). Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación. *Bordón*, 64(2), 15-28.
- Tomasevski, K. (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Costa Rica: Cuadernos Pedagógicos.
- Torres, G. J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49(1), 62-89.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Informe del Programa Construye T*. Recuperado de http://www.unicef.org/evaluation/files/Mexico_2010-007_Informe_final_Octubre_2010_Construye-T.pdf
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *Compendio Mundial de la Educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Instituto de Estadística de la UNESCO.

- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012a). *Informe Regional de Monitoreo del Progreso hacia una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002158/215880s.pdf>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012b). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Situación educativa en América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013-2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Informe de Seguimiento de la EPT*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. United National Educational Scientific and Cultural Organization (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Foro Mundial sobre la Educación 2015*. Recuperado de <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/sobre-el-foro/antecedentes>
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011). *Todas las niñas y los niños a la escuela. Estrategias para promover el acceso de niños a la escuela en México, 2007-2009*. México: Autor.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014a). *El Estado Mundial de la Infancia de 2014. En cifras. Todos los Niños y Niñas Cuentan. Revelando las disparidades para impulsar los derechos de la niñez*. Nueva York: Autor. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/sowc2014/numbers/documents/spanish/SP-FINAL%20FULL%20REPORT.pdf>
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014b). *Escuela Amiga*. Página principal. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion_6892.htm
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014c). *Informe anual UNICEF México 2013*. Recuperado de <http://200.38.163.190/docs/DocumentosInteres/informeUNICEF2013.pdf>

- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014d). *Estado Mundial de la Infancia 2013. Niños y niñas con discapacidad*. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/sowc2013/files/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia(2015). *Más allá del 2015. La educación que queremos*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/BEYOND2015-TheEdWeWant_Final_Brochure-SPA.pdf
- Vaillant, D. (2006). *SOS profesión docente: Al rescate del currículum escolar*. Documentos de Trabajo de la OIE sobre el Currículo N° 2. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/teachers_latamerica_ibewpci_2.pdf
- Vallejo, M. & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25.
- Valls, C. R. (2014). INCLUD-ED Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. En M. C. Feijóo & M. Poggi (Coord.), *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión* (pp. 235-257. Argentina: Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IIPPE) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura (UNESCO). .
- Vega, A., López, M & Garín, S. (2013). La educación inclusiva: entre la crisis y la indignidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7 (1), 316-336.
- Verdugo (1995). Las personas con retraso mental. En M. Verdugo (Dir.) *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 515-554). España: Siglo XXI.
- Verdugo, A. & Parrilla, M. A. (2009). Introducción. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista Educación*, 349, 15-29.
- Verdugo, M. & Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39 (3), 5-25.
- Warnock, M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London. Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Watkins, A. (Editor) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Need Education.

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1. Sistema Educativo Nacional, escolarizado en México.
- Tabla 2. Sistema Educativo Nacional extraescolar en México.
- Tabla 3. Número de alumnos, docentes y escuelas por tipo educativo del Sistema Educativo Nacional de México.
- Tabla 4. Educación Básica del Sistema Educativo Nacional de México. Número y porcentaje de alumnos, docentes y escuelas en cada tipo de servicio y nivel educativo.
- Tabla 5. Indicadores económicos en educación de diferentes países.
- Tabla 6. Distribución porcentual de la población en México con discapacidad por tipo de dificultad, género y grupo de edad 2010.
- Tabla 7. Instrumentos utilizados para la evaluación de la educación inclusiva.
- Tabla 8. Instrumentos utilizados para la evaluación de la educación inclusiva en México.
- Tabla 9. Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas del Índice de Inclusión.
- Tabla 10. Profesión y antigüedad de los participantes de cada grupo.
- Tabla 11. Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación en los 3 grupos de jueces.
- Tabla 12. Correlación Rho de Spearman de las tres dimensiones.
- Tabla 13. Pruebas Levène y ANOVA de las tres dimensiones del Índice de Inclusión.
- Tabla 14. Prueba Post Hoc Scheffé de las tres dimensiones del Índice de Inclusión.
- Tabla 15. Alfa de Cronbach de las tres dimensiones.
- Tabla 16. Comentarios de los profesionales de CAM, USAER y los docentes sobre las dimensiones.
- Tabla 17. Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación, por grupo, de las secciones de la dimensión Crear Culturas Inclusivas.
- Tabla 18. Pruebas Levène y ANOVA de las secciones de la dimensión Crear Culturas Inclusivas.
- Tabla 19. Prueba Post Hoc Tamhane para las secciones de la dimensión Crear Culturas Inclusivas.
- Tabla 20. Alfa de Cronbach de las secciones de la dimensión Crear Culturas Inclusivas.
- Tabla 21. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las secciones de la dimensión Crear Culturas Inclusivas.
- Tabla 22. Media, Desviación Estándar, Coeficiente de Variación y Correlación Rho de Spearman de los indicadores de la sección Construir una Comunidad.
- Tabla 23. Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación de los indicadores de la sección Construir una Comunidad en cada grupo de jueces.
- Tabla 24. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de los indicadores de la sección Construir una Comunidad.

- Tabla 25. Prueba Post Hoc Scheffé y Tamhane de los indicadores de la sección Construir una Comunidad.
- Tabla 26. Comentarios de los profesionales de CAM sobre los indicadores de sección Construir una Comunidad (A1).
- Tabla 27. Media, Desviación Estándar, Coeficiente de Variación y Correlación Rho de Spearman de los indicadores de la sección Establecer Valores Inclusivos.
- Tabla 28. Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación de los indicadores de la sección Establecer Valores Inclusivos por grupo de jueces.
- Tabla 29. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de la sección Establecer Valores Inclusivos.
- Tabla 30. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de los indicadores de la sección Establecer Valores Inclusivos.
- Tabla 31. Comentarios de los profesionales de CAM sobre los indicadores de la sección Establecer Valores Inclusivos (A2).
- Tabla 32. Estructura de la Dimensión Crear Culturas Inclusivas.
- Tabla 33. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.
- Tabla 34. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.1.1. Todo el mundo se siente acogido por grupo.
- Tabla 35. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador A.1.1. Todo el mundo se siente acogido por grupo.
- Tabla 36. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.1.1. Todo el mundo se siente acogido por grupo.
- Tabla 37. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.1 Todo el mundo se siente acogido.
- Tabla 38. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- Tabla 39. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador del indicador A.1.2.Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- Tabla 40. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador A.1.2.Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- Tabla 41. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.1.2.Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- Tabla 42. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- Tabla 43. Media, desviación estándar, coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
- Tabla 44. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.

- Tabla 45. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
- Tabla 46. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
- Tabla 47. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
- Tabla 48. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.
- Tabla 49. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.
- Tabla 50. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de de las preguntas del indicador A1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.
- Tabla 51. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.
- Tabla 52. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se trata con respeto.
- Tabla 53. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y Rho de Spearman de las preguntas del indicador A.1.5.Existe relación entre el personal y las familias.
- Tabla 54. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.1.5.Existe relación entre el personal y las familias.
- Tabla 55. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador A.1.5.Existe relación entre el personal y las familias.
- Tabla 56. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.1.5.Existe relación entre el personal y las familias.
- Tabla 57. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.
- Tabla 58. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.1.6.El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.
- Tabla 59. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.1.6.El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.
- Tabla 60. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador A.1.6.El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.
- Tabla 61. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.1.6.El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.
- Tabla 62. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.

- Tabla 63. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.
- Tabla 64. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.
- Tabla 65. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador A1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.
- Tabla 66. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.
- Tabla 67. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en las escuelas.
- Tabla 68. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación de las preguntas del indicador A2.1 Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado.
- Tabla 69. Media, desviación estándar y coeficiente de variación por grupo de las preguntas del indicador A2.1 Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado.
- Tabla 70. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador A2.1 Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado.
- Tabla 71. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A2.1 Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado.
- Tabla 72. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado.
- Tabla 73. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A2.2 El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.
- Tabla 74. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A2.2 El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.
- Tabla 75. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador A2.2 El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.
- Tabla 76. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A2.2 El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.
- Tabla 77. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.2. El personal, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.
- Tabla 78. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.

- Tabla 79. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.
- Tabla 80. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.
- Tabla 81. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.
- Tabla 82. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.
- Tabla 83. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”
- Tabla 84. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”
- Tabla 85. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”
- Tabla 86. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”
- Tabla 87. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"
- Tabla 88. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
- Tabla 89. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
- Tabla 90. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
- Tabla 91. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
- Tabla 92. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes al aprendizaje y la participación.
- Tabla 93. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.
- Tabla 94. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

- Tabla 95. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.
- Tabla 96. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.
- Tabla 97. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.
- Tabla 98. Resumen de resultados de las secciones de la Dimensión A.
- Tabla 99. Coeficiente Alfa de Cronbach total y por grupo.
- Tabla 100. Resumen de los indicadores de la sección Construir una comunidad.
- Tabla 101. Resumen de los indicadores Establecer valores inclusivos.
- Tabla 102. Resumen de las preguntas del indicador todo el mundo se siente acogido.
- Tabla 103. Resumen de las preguntas de indicador A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- Tabla 104. Resumen de las preguntas del indicador A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
- Tabla 105. Resumen de las preguntas del indicador A1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.
- Tabla 106. Resumen de las preguntas del indicador A.1.5 Existe relación entre el personal y las familias.
- Tabla 107. Resumen de las preguntas del indicador A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.
- Tabla 108. Resumen de las preguntas del indicador A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.
- Tabla 109. Resumen de las preguntas del indicador A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado.
- Tabla 110. Resumen de las preguntas del indicador A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.
- Tabla 111. Resumen de las preguntas del indicador A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.
- Tabla 112. Resumen de las preguntas del indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”
- Tabla 113. Resumen de las preguntas del indicador A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
- Tabla 114. Resumen de las preguntas del indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.
- Tabla 115. Resumen del Coeficiente alfa de Cronbach de las preguntas que forman cada indicador de la sección construir una comunidad.
- Tabla 116. Resumen del Coeficiente alfa de Cronbach de las preguntas que forman cada indicador de la sección establecer valores inclusivos.

- Tabla 117. Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación, por grupo, de las secciones de la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas.
- Tabla 118. Pruebas Levène y ANOVA de las secciones de la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas.
- Tabla 119. Prueba Post Hoc Tamhane para las secciones de la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas.
- Tabla 120. Alfa de Cronbach de las secciones de la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas.
- Tabla 121. Media, Desviación Estándar, Coeficiente de Variación y Correlación Rho de Spearman de los indicadores de la sección Desarrollar una Escuela para Todos.
- Tabla 122. Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación de los indicadores de la sección Desarrollar una Escuela para Todos en cada grupo de jueces.
- Tabla 123. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de la sección Desarrollar una Escuela para Todos.
- Tabla 124. Prueba Post Hoc Tamhane para las secciones de la dimensión Desarrollar una Escuela para Todos.
- Tabla 125. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las secciones de la dimensión Desarrollar una Escuela para Todos.
- Tabla 126. Media, Desviación Estándar, Coeficiente de Variación y Correlación Rho de Spearman de los indicadores de la sección Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad.
- Tabla 127. Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación de los indicadores de la sección Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad en cada grupo de jueces.
- Tabla 128. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de la sección Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad.
- Tabla 129. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de los indicadores de la sección Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad.
- Tabla 130. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las secciones de la dimensión Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad.
- Tabla 131. Estructura de la Dimensión Elaborar Políticas Inclusivas.
- Tabla 132. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B.1.1. “Los nombramientos y las promociones del personal son justas”
- Tabla 133. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.
- Tabla 134. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.
- Tabla 135. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.
- Tabla 136. Comentarios a las preguntas del indicador B.1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas.

- Tabla 137. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B.1.2 Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.
- Tabla 138. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela
- Tabla 139. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.
- Tabla 140. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.
- Tabla 141. Comentarios a las preguntas del indicador B.1.2 Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse a la escuela.
- Tabla 142. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B.1.3 La escuela intenta admitir a todo el alumnado en su localidad.
- Tabla 143. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado en su localidad.
- Tabla 144. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado en su localidad.
- Tabla 145. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado en su localidad.
- Tabla 146. Comentarios a las preguntas del indicador B.1.3 La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.
- Tabla 147. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B.1.4 La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
- Tabla 148. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
- Tabla 149. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
- Tabla 150. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
- Tabla 151. Comentarios a las preguntas del indicador B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
- Tabla 152. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B1.5 Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.
- Tabla 153. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.
- Tabla 154. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.

- Tabla 155. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.
- Tabla 156. Comentarios a las preguntas del indicador B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.
- Tabla 157. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B1.6 La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.
- Tabla 158. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.
- Tabla 159. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.
- Tabla 160. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.
- Tabla 161. Comentarios a las preguntas del indicador B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.
- Tabla 162. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.
- Tabla 163. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.
- Tabla 164. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.
- Tabla 165. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.
- Tabla 166. Comentarios a las preguntas del indicador B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.
- Tabla 167. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B2.2 Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- Tabla 168. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- Tabla 169. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- Tabla 170. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.

- Tabla 171. Comentarios a las preguntas del indicador B2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- Tabla 172. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B.2.3 Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.
- Tabla 173. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.2.3. Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.
- Tabla 174. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B2.3. Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.
- Tabla 175. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.3. Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.
- Tabla 176. Comentarios a las preguntas del indicador B.2.3. Las políticas relacionadas con las “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.
- Tabla 177. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B2.4 Las evaluaciones de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- Tabla 178. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.2.4. Las evaluaciones de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- Tabla 179. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B2.4 Las evaluaciones de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- Tabla 180. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.4 Las evaluaciones de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- Tabla 181. Comentarios a las preguntas del indicador 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.
- Tabla 182. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.
- Tabla 183. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.
- Tabla 184. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.

- Tabla 185. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.
- Tabla 186. Comentarios a las preguntas del indicador B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.
- Tabla 187. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.
- Tabla 188. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.
- Tabla 189. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.
- Tabla 190. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.
- Tabla 191. Comentarios a las preguntas del indicador B.2.6. Las políticas de apoyo psicopedagógico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo.
- Tabla 192. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.
- Tabla 193. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.
- Tabla 194. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.
- Tabla 195. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.
- Tabla 196. Comentarios a las preguntas del indicador B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.
- Tabla 197. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B2.7. Se han reducido el ausentismo escolar.
- Tabla 198. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.
- Tabla 199. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B2.8 Se ha reducido el ausentismo escolar.
- Tabla 200. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.

- Tabla 201. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.
- Tabla 202. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador B2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.
- Tabla 203. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador B.2.9. Se ha reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.
- Tabla 204. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador B2.9. Se ha reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.
- Tabla 205. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador B.2.9. Se ha reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.
- Tabla 206. Comentarios a las preguntas del indicador B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.
- Tabla 207. Coeficiente Alfa de Cronbach total y por grupo.
- Tabla 208. Resumen de resultados de las secciones.
- Tabla 209. Indicadores de la sección B1 Desarrollar una escuela para todos.
- Tabla 210. Indicadores de la sección B2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.
- Tabla 211. Preguntas del indicador B1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.
- Tabla 212. Preguntas del indicador B1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.
- Tabla 213. Preguntas del indicador B1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado en su localidad.
- Tabla 214. Preguntas del indicador B1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
- Tabla 215. Preguntas del indicador B1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.
- Tabla 216. Preguntas del indicador B1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.
- Tabla 217. Preguntas del indicador B2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.
- Tabla 218. Preguntas del indicador B2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- Tabla 219. Preguntas del indicador B2.3. Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.
- Tabla 220. Preguntas del indicador B2.4 Las evaluaciones de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- Tabla 221. Preguntas del indicador B2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.

- Tabla 222. Preguntas del indicador B2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.
- Tabla 223. Preguntas del indicador B2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.
- Tabla 224. Preguntas del indicador B2.8 Se ha reducido el ausentismo escolar.
- Tabla 225. Preguntas del indicador B2.9. Se ha reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.
- Tabla 226. Resumen del Coeficiente alfa de Cronbach de las preguntas que forman cada indicador de la sección desarrollar una escuela para todos.
- Tabla 227. Resumen del Coeficiente alfa de Cronbach de las preguntas que forman cada indicador de la sección organizar el apoyo para atender a la diversidad.
- Tabla 228. Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación, por grupo, de las secciones de la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas.
- Tabla 229. Pruebas Levène y ANOVA de las secciones de la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas.
- Tabla 230. Prueba Post Hoc Tamhane para las secciones de la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas.
- Tabla 231. Alfa de Cronbach de las secciones de la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas.
- Tabla 232. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las secciones de la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas.
- Tabla 233. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de los indicadores de la sección Orquestar el proceso de aprendizaje.
- Tabla 234. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de los indicadores de la sección. Orquestar el proceso de aprendizaje en cada grupo de jueces.
- Tabla 235. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de la sección Orquestar el proceso de aprendizaje.
- Tabla 236. Prueba Post Hoc Tamhane para los indicadores de la sección Orquestar el proceso de aprendizaje.
- Tabla 237. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre indicadores de la sección Orquestar el proceso de aprendizaje.
- Tabla 238. Media, Desviación Estándar, Coeficiente de Variación y Correlación Rho de Spearman de los indicadores de la sección Movilizar Recursos.
- Tabla 239. Media, Desviación Estándar y Coeficiente de Variación de los indicadores de la sección Movilizar recursos en cada grupo de jueces.
- Tabla 240. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de la sección Movilizar Recursos.
- Tabla 241. Prueba Post Hoc Scheffé de los indicadores de la sección Movilizar Recursos.
- Tabla 242. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre los indicadores de la sección Movilizar Recursos.

- Tabla 243. Estructura de la Dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas.
- Tabla 244. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad.
- Tabla 245. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad.
- Tabla 246. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad.
- Tabla 247. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad.
- Tabla 248. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad.
- Tabla 249. Media, desviación estándar, coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
- Tabla 250. Correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
- Tabla 251. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
- Tabla 252. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de de las preguntas del indicador C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes
- Tabla 253. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
- Tabla 254. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
- Tabla 255. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
- Tabla 256. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
- Tabla 257. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de de las preguntas del indicador C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
- Tabla 258. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
- Tabla 259. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
- Tabla 260. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

- Tabla 261. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
- Tabla 262. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
- Tabla 263. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
- Tabla 264. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
- Tabla 265. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
- Tabla 266. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
- Tabla 267. Correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
- Tabla 268. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
- Tabla 269. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
- Tabla 270. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
- Tabla 271. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
- Tabla 272. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C1.6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
- Tabla 273. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
- Tabla 274. Pruebas Levène y ANOVA de las preguntas del indicador C.1. 6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
- Tabla 275. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1. 6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
- Tabla 276. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1. 6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
- Tabla 277. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C1.7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.
- Tabla 278. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.
- Tabla 279. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.1. 7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.

- Tabla 280. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1. 7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.
- Tabla 281. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.
- Tabla 282. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- Tabla 283. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- Tabla 284. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.1. 8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- Tabla 285. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1. 8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- Tabla 286. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1. 8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- Tabla 287. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- Tabla 288. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- Tabla 289. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.1. 9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- Tabla 290. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- Tabla 291. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- Tabla 292. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- Tabla 293. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- Tabla 294. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- Tabla 295. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

- Tabla 296. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- Tabla 297. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
- Tabla 298. Correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
- Tabla 299. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
- Tabla 300. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de de las preguntas del indicador C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
- Tabla 301. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
- Tabla 302. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
- Tabla 303. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1.12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.
- Tabla 304. Coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.1. 12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.
- Tabla 305. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.1. 12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.
- Tabla 306. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de de las preguntas del indicador C.1. 12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.
- Tabla 307. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.1.12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.
- Tabla 308. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.1. 12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.
- Tabla 309. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
- Tabla 310. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
- Tabla 311. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.

- Tabla 312. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
- Tabla 313. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
- Tabla 314. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
- Tabla 315. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
- Tabla 316. Pruebas Levene y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
- Tabla 317. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
- Tabla 318. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
- Tabla 319. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.
- Tabla 320. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.
- Tabla 321. Pruebas Levene y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.
- Tabla 322. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.
- Tabla 323. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.
- Tabla 324. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- Tabla 325. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- Tabla 326. Pruebas Levene y ANOVA de los indicadores de las preguntas del indicador C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- Tabla 327. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

- Tabla 328. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.2. 4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- Tabla 329. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.2.5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la preparación de todos.
- Tabla 340. Correlación Rho de Spearman de las preguntas del indicador C.2. 5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la preparación de todos.
- Tabla 341. Media, desviación estándar y coeficiente de variación de las preguntas del indicador C.2. 5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la preparación de todos
- Tabla 342. Pruebas Levène y ANOVA de los indicadores de de las preguntas del indicador C.2. 5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la preparación de todos.
- Tabla 343. Pruebas Post Hoc Scheffé y Tamhane de las preguntas del indicador C.2. 5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la preparación de todos.
- Tabla 344. Comentarios de los tres grupos de jueces sobre las preguntas del indicador C.2. 5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la preparación de todos.
- Tabla 345. Resumen de resultados de las secciones.
- Tabla 346. Coeficiente Alfa de Cronbach total y por grupo.
- Tabla 347. Indicadores de la sección C1 Orquestar el proceso de aprendizaje.
- Tabla 348. Indicadores de la sección C2 Movilizar recursos.
- Tabla 349. Preguntas del indicador C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad.
- Tabla 350. Preguntas del indicador C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
- Tabla 351. Preguntas del indicador C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
- Tabla 352. Preguntas del indicador C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
- Tabla 353. Preguntas del indicador C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
- Tabla 354. Preguntas del indicador C.1. 6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
- Tabla 355. Preguntas del indicador C.1. 7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.
- Tabla 356. Preguntas del indicador C.1. 8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- Tabla 357. Preguntas del indicador C.1. 9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

- Tabla 358. Preguntas del indicador C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- Tabla 359. Preguntas del indicador C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
- Tabla 360. Preguntas del indicador C.1. 12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.
- Tabla 361. Preguntas del indicador C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
- Tabla 362. Preguntas del indicador C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
- Tabla 363. Preguntas del indicador C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.
- Tabla 364. Preguntas del indicador C.2. 4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- Tabla 365. Preguntas del indicador C.1.5. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
- Tabla 366. Resumen del Coeficiente alfa de Cronbach de las preguntas que forman cada indicador de la sección Orquestar el proceso de aprendizaje.
- Tabla 367. Resumen del Coeficiente alfa de Cronbach de las preguntas que forman cada indicador de la sección Movilizar recursos.
- Tabla 368. Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas del Índice de Inclusión.
- Tabla 369. Resumen final de las secciones de la Dimensión Crear culturas Inclusivas.
- Tabla 370. Resumen final de los indicadores de la Dimensión Crear Culturas Inclusivas.
- Tabla 371. Resumen final de las preguntas por indicador de la sección Construir una comunidad.
- Tabla 372. Resumen final de las preguntas por indicador de la sección Establecer valores inclusivos.
- Tabla 373. Resumen final de los indicadores de la Dimensión Elaborar Políticas Inclusivas.
- Tabla 374. Resumen final de las preguntas por indicador de la sección desarrollar una escuela para todos.
- Tabla 375. Resumen final de las preguntas por indicador de la sección organizar el apoyo para atender a la diversidad.
- Tabla 376. Resumen final de los indicadores de la Dimensión Desarrollar Práctica Inclusivas.
- Tabla 377. Resumen final de las preguntas por indicador de la sección Orquestar el proceso de aprendizaje.
- Tabla 378. Resumen final de las preguntas por indicador de la sección Movilizar recursos.
- Tabla 379. Resumen final de la cantidad de indicadores del Índice de Inclusión.
- Tabla 380. Resumen final de la cantidad de preguntas del Índice de Inclusión.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de los objetivos, estrategias y líneas de acción del Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Persona con Discapacidad.

Figura 2. Organización de la dimensión A Crear Culturas Inclusivas del Índice de Inclusión.

Figura 3. Organización de la Dimensión B. Elaborar Políticas Inclusiva.

Figura 4. Organización de la Dimensión C Desarrollar Prácticas Inclusivas.

ANEXOS

ANEXO 1
INDICE DE INCLUSIÓN
Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.

Nombre: _____

Profesión: _____

Nombramiento _____ Antigüedad en el nombramiento: _____

Por favor lea cada **dimensión** y marque con una **X** la opción que considere represente mejor su opinión sobre ella, en la columna final puede, si lo desea, agregar un comentario sobre la misma.

DIMENSIONES	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo	OPINIÓN O SUGERENCIA
A. Crear culturas inclusivas					
B. Elaborar Políticas inclusivas					
C. Desarrollar Prácticas inclusivas					

Ahora evaluará las **secciones** propuestas por el Índice de Inclusión, por favor lea cada una de ellas tomando en cuenta la dimensión a la que pertenece y marque con una **X** la opción que mejor indique su opinión, al final puede escribir, si lo desea, algún comentario al respecto.

DIMENSIONES	SECCIONES	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo	OPINIÓN O SUGERENCIA
A. Crear culturas inclusivas	A.1. Construir una comunidad					
	A.2. Establecer valores inclusivos					
B. Elaborar Políticas inclusivas	B.1 Desarrollar una escuela para todos					
	B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad					
C. Desarrollar Prácticas inclusivas	C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje					
	C.2. Movilizar recursos					

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

A continuación sería tan amable de evaluar los **indicadores** de cada sección, marque con una **X** aquella opción que mejor indique su opinión.

DIMENSIÓN	SECCIÓN	INDICADOR	Completament e de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completament e en desacuerdo	OPINIÓN O SUGERENCIA
A. CREAR CULTURAS INCLUSIVAS	A.1. Construir una comunidad	A.1.1 Todo el mundo se siente acogido					
		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 trabajan bien juntos. A nivel federal no se usa cambiar por dirección					
		A.1.7. Todas las instituciones de la zona están involucradas en la escuela.					
	A.2. Establecer valores inclusivos	A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado.					
		A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la 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 de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.					
		A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.					

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

DIME NSIÓN	SECCIÓN	INDICADOR	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo	OPINIÓN
B. ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS	B.1. Desarrollar una escuela para todos	B.1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.					
		B.1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo 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. Organizar el apoyo para atender a la diversidad	B.2.1. 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 especiales” son políticas de inclusión.					
		B.2.4. La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras para aprendizaje y la participación de todo el alumnado.					
		B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano 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 abuso de poder.					

Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación

DIMENSIÓN	SECCIÓN	INDICADOR	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo	OPINIÓN
C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS	C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje	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. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.					
		C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.					
		C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de 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. Movilizar recursos.	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.					

DIMENSIÓN A. Crear CULTURAS inclusivas.

Sección A. 1. Construir una comunidad.

Indicador A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que tiene la gente con la escuela?				
2. ¿Es la escuela acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad.				
3. ¿Es la escuela acogedora para todas las familias y otros miembros de las instituciones de la comunidad?				
4. ¿La información sobre la escuela es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ejemplo, está en braille, grabada en audio y video)?				
5. ¿Hay en la escuela intérpretes de lenguaje a señas cuando hay alumnos que requieren este recurso?				
6. ¿En los documentos de la escuela, incluso en los folletos informativos, está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos?				
7. ¿Los órganos de comunicación del centro (boletines, periódico mural, carteles, trípticos...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar?				
8. ¿La escuela considera y valora las culturas locales y a través de símbolos y exposiciones?				
9. ¿Hay rituales o actos sociales para dar la bienvenida o para despedir al alumnado y al personal de la escuela?				
10. ¿El alumnado siente que pertenece a su clase o su aula de tutoría?				
11. ¿El alumnado, el profesorado, los miembros del consejo escolar y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela?				

DIMENSIÓN A. Crear CULTURAS inclusivas.

Sección A. 1. Construir una comunidad.

Indicador A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesario?				
2. ¿Se valora en la escuela por igual tanto el trabajo colaborativo como los logros individuales del alumnado?				
3. ¿Informan los estudiantes a algún miembro del personal cuando hay alguien que necesita ayuda?				
4. ¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo (grupos de investigación, trabajo en equipo, monitor)				
5. ¿Los estudiantes comparten los amigos en vez de competir por ellos?				
6. ¿El alumnado evita el racismo, el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?				
7. ¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes logros de distintos estudiantes?				
8. ¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes grados de conformidad con las normas escolares por parte de distintos estudiantes?				
9. ¿El alumnado aprecia los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje son distintos a ellos?				
10. ¿El alumnado siente que las disputas entre ellos son solucionadas de forma justa y efectiva?				
11. ¿Pueden los estudiantes abogar por otros cuando sienten que han sido tratados injustamente?				

DIMENSIÓN A. Crear CULTURAS inclusivas.

Sección A. 1. Construir una comunidad.

Indicador A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿El personal se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro?				
2. ¿Es invitado todo el personal a las reuniones del personal?				
3. ¿Hay una amplia participación en las reuniones del personal en la escuela?				
4. ¿Se implican todos los docentes en la planificación y la revisión del currículo?				
5. ¿El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el alumnado?				
6. ¿Existe trabajo compartido entre profesores en el aula (dos profesores en la misma clase)?				
7. ¿El personal se siente cómodo para discutir los problemas en su trabajo?				
8. ¿Sabe el personal a quién tiene que acudir con un problema, sea o no urgente?				
9. ¿Se motiva al profesorado suplente o temporal para que se involucre activamente en la vida del centro?				
10. ¿Se implica a todo el personal en la definición de prioridades para el plan de desarrollo de la escuela?				
11. ¿El personal se ha apropiado del plan de desarrollo de la escuela?				

DIMENSIÓN A. Crear CULTURAS inclusivas.

Sección A. 1. Construir una comunidad.

Indicador A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿El personal se dirige a los estudiantes con respeto, por el nombre por el que desean ser llamados o pronunciando correctamente su nombre?				
2. ¿El alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su estatus?				
3. ¿Se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela?				
4. ¿Las opiniones del alumnado hacen la diferencia de lo que ocurre en la escuela?				
5. ¿Tienen las y los estudiantes foros específicos para discutir sobre aspectos escolares?				
6. ¿El alumnado ayuda al personal de la escuela cuando se le pide?				
7. ¿Los estudiantes ofrecen ayuda cuando sienten que es necesaria?				
8. ¿Existen espacios informales de contacto entre personal y el alumnado?				
9. ¿El personal y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?				
10. ¿El alumnado sabe a quién acudir cuando tiene un problema?				
11. ¿Están los estudiantes seguros de que se tomarán acciones eficaces para resolver las dificultades?				

DIMENSIÓN A. Crear CULTURAS inclusivas.

Sección A. 1. Construir una comunidad.

Indicador A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se respetan mutuamente las familias y el personal de la escuela?				
2. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la escuela?				
3. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y prácticas educativas?				
4. ¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de desarrollo de la escuela?				
5. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre la escuela?				
6. ¿Se tienen en consideración los miedos que algunas familias tienen de reunirse con los docentes, y se toman medidas para ayudarles a superarlo?				
7. ¿Se ofrecen a las familias una variedad de oportunidades para involucrarse en la escuela (desde apoyar en actividades puntuales, hasta ayudar en el aula)?				
8. ¿Se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos e hijas?				
9. ¿Se aprecia de igual manera las contribuciones que las familias pueden hacer a la escuela?				
10. ¿El personal de la escuela valora el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos o hijas?				
11. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?				
12. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?				
13. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados en la escuela?				
14. ¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se toman en serio en la escuela?				

DIMENSIÓN A. Crear CULTURAS inclusivas.

Sección A. 1. Construir una comunidad.

Indicador A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar se conocen mutuamente?				
2. ¿El personal conoce los roles, funciones y responsabilidades del Consejo Escolar?				
3. ¿Se invita a los miembros del Consejo Escolar para que contribuyan al trabajo de la escuela en cualquier momento?				
4. ¿Se valora las capacidades y el conocimiento de los miembros del Consejo Escolar?				
5. ¿La composición del Consejo Escolar refleja los diferentes grupos presentes en la escuela, por ejemplo en cuanto a etnias?				
6. ¿Cada miembro del Consejo Escolar representa al colectivo al que pertenece, consultándole e informándole de la toma de decisiones?				
7. ¿Se informa exhaustivamente a los miembros del Consejo Escolar sobre las políticas del centro?				
8. ¿Los miembros del Consejo Escolar y el personal están de acuerdo respecto a las contribuciones que pueden hacer los miembros del Consejo Escolar en la escuela? CONFUSA				
9. ¿Los miembros del Consejo Escolar sienten que sus contribuciones son valoradas, independientemente de su status?				
10. ¿Los miembros del Consejo Escolar comparten oportunidades de formación con el personal de la escuela?				
11. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten el enfoque sobre el alumnado que presenta “necesidades educativas especiales”?				
12. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten su punto de vista sobre la identificación del alumnado que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionárseles apoyo?				

DIMENSIÓN A. Crear CULTURAS inclusivas.

Sección A. 1. Construir una comunidad.

Indicador A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿El centro involucra en sus actividades a las distintas instituciones de su localidad (asociaciones, ayuntamientos, consejos de colaboración ciudadana colectivos, ONG, ...)				
2. ¿Está implicada la escuela en actividades que realizan las instituciones de la localidad?				
3. ¿Los miembros de las instituciones de la localidad comparten recursos con el personal y el alumnado, tales como la biblioteca, aulas, computadoras.....?				
4. ¿Las instituciones de la localidad participan de igual manera en la escuela, independientemente de su clase social, su religión y su raza?				
5. ¿Se consideran todas las áreas de las instituciones de la localidad como un recurso para el centro?				
6. ¿El personal se preocupa por conocer las opiniones de los miembros de la localidad sobre la escuela?				
7. ¿Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la localidad afectan las políticas del centro?				
8. ¿Tienen las instituciones de la localidad una opinión positiva sobre la escuela?				

DIMENSIÓN A. Crear CULTURAS inclusivas.

Sección A. 2. Establecer valores inclusivos.

Indicador A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Todo el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que consiga sus mayores logros?				
2. ¿Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje?				
3. ¿Se trata a todo el alumnado como si sus logros no tuvieran ningún tope?				
4. ¿Se hace consciente al alumnado de que su éxito depende de su esfuerzo?				
5. ¿Se valora el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades, en vez de en comparación con el logro de los demás?				
6. ¿El personal de la escuela evita tener una visión de que los estudiantes tienen una capacidad fija basándose en sus logros del momento?				
7. ¿Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros?				
8. ¿Se motiva a todo el alumnado a que aprecie los logros de los demás?				
9. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje o con discapacidad?				
10. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?				
11. ¿El profesorado evita relacionar el logro potencial de un estudiante con los de un hermano o hermana o de otro estudiante?				
12. ¿Intenta el personal contrarrestar las opiniones negativas hacia los estudiantes más motivados y con altos logros?				
13. ¿Se ayuda al alumnado a que tenga metas de aprendizaje y no resultados?				

DIMENSIÓN A. Crear CULTURAS inclusivas.

Sección A. 2. Establecer valores inclusivos.

Indicador A.2.2. El personal, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se considera tan importante la construcción de una comunidad de apoyo como el incremento del logro académico?				
2. ¿Se considera el fomento de la colaboración tan importante como el ser independiente?				
3. ¿Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo?				
4. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar?				
5. ¿Se comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?				
6. ¿El profesorado comparte el deseo de aceptar al alumnado de la localidad independientemente de su contexto, su logro o su discapacidad?				
7. ¿Intenta el personal desafiar su propia actitud y la de los demás respecto de los límites de la inclusión?				
8. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho de encontrarse dentro o fuera de la escuela?				
9. ¿Se entiende la exclusión como un proceso que comienza en el aula y en el patio de recreo y puede finalizar con la expulsión o abandono del centro?				
10. ¿Todos los miembros de la escuela asumen la responsabilidad de que la escuela sea más inclusiva?				
11. ¿El proyecto educativo de la escuela refleja la inclusión como un tema central y transversal?				

DIMENSIÓN A. Crear CULTURAS inclusivas.

Sección A. 2. Establecer valores inclusivos.

Indicador A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?				
2. ¿Se considera a los padres y madres igualmente valiosos para la escuela, independientemente del status o si están o no empleados?				
3. ¿La variedad de lenguas de origen y de contextos se ve como una contribución positiva para la vida escolar?				
4. ¿Se considera que los distintos acentos, dialectos y formas de hablar enriquecen a la escuela y a la sociedad?				
5. ¿Se valora de igual forma al alumnado y personal con discapacidad y sin discapacidad?				
6. ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que aquel que tiene logros más altos?				
7. ¿Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas?				
8. ¿Se hacen esfuerzos para que los boletas de calificaciones sean comprensibles para el alumnado?				
9. ¿Se da el mismo apoyo y la misma importancia a los logros de todo el alumnado, independientemente de sus diferencias sociales, culturales individuales y de género?				
10. ¿Terminan todos los estudiantes la educación obligatoria con una acreditación reconocida?				
11. ¿Se valora igual al alumnado que expresa la intención de seguir estudiando como a aquel que quiere incorporarse al mundo laboral?				

DIMENSIÓN A. Crear CULTURAS inclusivas.

Sección A. 2. Establecer valores inclusivos.

Indicador A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Cada estudiante es bien conocido por algunos miembros del personal?				
2. ¿Sienten los estudiantes que son aceptados por los docentes?				
3. ¿El profesorado brinda al alumnado un trato familiar y afectivo?				
4. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?				
5. ¿Se considera a todos los miembros de la escuela como personas, que aprenden y al mismo tiempo enseñan?				
6. ¿Se valora a los alumnos por ellos mismos, como personas, y no en relación con su rendimiento o notas?				
7. ¿Todo el personal de la escuela se siente valorado y apoyado, independientemente de su cargo o función que desempeña el centro?				
8. ¿Se reconocen y hay una reacción apropiada ante eventos significativos, como nacimientos, muertes y enfermedades?				
9. ¿Se reconoce que todos, no sólo los miembros de pueblos originarios, tienen una cultura o culturas?				
10. ¿Se apoya al alumnado y al personal del centro para que reconozcan que se sienten heridos, deprimidos o enfadados?				
11. ¿Se acepta que el personal puede expresar, en privado, sentimientos personales negativos sobre los estudiantes como una manera de superarlos?				
12. ¿Evita el personal humillar a algún estudiante o colega en particular?				
13. ¿Se mantienen las infraestructuras básicas, como baños, patios y salones en buenas condiciones?				
14. ¿Se respetan los deseos de intimidad de los estudiantes a través de disposiciones en los baños y en educación física?				

DIMENSIÓN A. Crear CULTURAS inclusivas.

Sección A. 2. Establecer valores inclusivos.

Indicador A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes al aprendizaje y la participación.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿El personal es consciente de l potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado?				
2. ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje puede presentarlas cualquier alumno y en cualquier momento?				
3. ¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje surgen como resultado de la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?				
4. ¿Se considera que las barreras al aprendizaje se originan dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes?				
5. ¿Se reconocen y afrontan las barreras que surgen de las diferencias entre la cultura de la escuela y la cultura de origen y del hogar de los alumnos y alumnas?				
6. ¿Evita el personal considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de las limitaciones o deficiencias de los estudiantes?				
7. ¿Evita el personal utilizar etiquetas para el alumnado que ha sido clasificado “con necesidades educativas especiales”?				
8. ¿Se comprende que la forma de clasificar a algunos estudiantes como con “necesidades educativas especiales” puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela común?				
9. ¿El personal evita comparar a los estudiantes con “necesidades especiales” con el resto?				
10. ¿El profesorado trabaja colaborativamente en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado?				

DIMENSIÓN A. Crear CULTURAS inclusivas.

Sección A. 2. Establecer valores inclusivos.

Indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Intenta la escuela disminuir toda discriminación institucional, en relación con la edad, la "raza", el origen social o cultural, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes?				
2. ¿El alumnado y el personal de la escuela comprenden los orígenes de la discriminación y la intolerancia hacia la diferencia?				
3. ¿El personal y el alumnado son conscientes de que las políticas y las prácticas deben reflejar la diversidad del alumnado de la escuela?				
4. ¿Se pone atención a las presiones para excluir al alumnado de pueblos originarios o afrodescendientes?				
5. ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones abarcan un conjunto de visiones y grados de observancia?				
6. ¿El profesorado evita estereotipos de género o de otro tipo al elegir a aquellos que ayuden con tareas de apoyo logístico (como mover mesas.....)?				
7. ¿Valora la escuela a las personas gays o lesbiana como opciones sexuales legítimas?				
8. ¿El personal considera que la discapacidad se origina cuando las personas con diferencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales?				
9. ¿El profesorado evita ver la deficiencia como la única causa de las dificultades que experimentan en la escuela los estudiantes con discapacidad?				
10. ¿El personal reconoce la limitada contribución que ofrece el conocimiento de las discapacidades para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?				
11. ¿Se desafían las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?				
12. ¿Intenta el personal contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad)?				
13. ¿Se entiende la exclusión de los estudiantes con discapacidad severa como el reflejo de las limitaciones en las actitudes y las políticas, en vez de cómo dificultades prácticas?				

DIMENSIÓN B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Sección B. 1. Desarrollar una escuela para todos.

Indicador B.1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Las oportunidades de promoción están abiertas a todos los que son elegibles, dentro y fuera de la escuela?				
2. ¿Reflejan los puestos y el equipo directivo el equilibrio de género y de otros colectivos presentes en la escuela?				
3. ¿Refleja la composición del personal docente y no docente los diferentes colectivos de la localidad de la escuela?				
4. ¿Hay una estrategia clara para eliminar barreras al nombramiento del personal con discapacidad?				
5. ¿Favorecen de forma proporcionada los puestos de mayor status a sectores específicos de la comunidad?				
6. ¿Se han establecido en la escuela metas para asegurar la igualdad de oportunidades para el personal?				
7. ¿Es un criterio especial para el nombramiento de personal el hecho de que valoren la diversidad en los estudiantes?				
8. ¿Hay disposiciones establecidas para sustituir al profesorado y personal de apoyo cuando no pueden asistir a la escuela?				
9. ¿Existe una estabilidad en la plantilla que permita ir avanzando en el desarrollo de los planes acordados?				

DIMENSIÓN B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Sección B. 1. Desarrollar una escuela para todos.

Indicador B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse a la escuela.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿La escuela reconoce las dificultades que puede tener un nuevo miembro del personal al establecerse en su nuevo puesto de trabajo?				
2. ¿El personal con más experiencia evita que el nuevo personal e sienta como alguien externo, por ejemplo, utilizando un “nosotros” que les excluya?				
3. ¿Existe algún programa de bienvenida para el nuevo personal?				
4. ¿Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un tutor que está sinceramente interesado en ayudarlo a establecerse en la escuela?				
5. ¿La escuela hace que el nuevo personal sienta que su experiencia y conocimiento son valorados?				
6. ¿Hay oportunidades para que todo el personal pueda compartir su conocimiento y experiencia incluyendo también las contribuciones del nuevo personal?				
7. ¿Se proporciona al nuevo personal la información básica que necesita sobre la escuela?				
8. ¿Se le pregunta al nuevo personal si necesita información adicional y se le proporciona?				
9. ¿Se tienen en cuenta las observaciones del nuevo personal sobre la escuela y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones?				

DIMENSIÓN B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Sección B. 1. Desarrollar una escuela para todos.

Indicador B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se motiva a todo el alumnado de la localidad a que asista a la escuela, independientemente de sus características, niveles de logro o necesidades educativas?				
2. ¿Se hace público que la inclusión de todo el alumnado de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo de la escuela?				
3. ¿El centro acoge al alumnado que reside transitoriamente en la localidad?				
4. ¿Se motiva activamente al alumnado de la localidad, que está en Centro de Atención Múltiple, y a sus familias para que asista a la escuela?				
5. ¿Hay evidencia de que ha habido un aumento en la proporción del alumnado de la localidad incluido en la escuela?				
6. ¿Hay evidencia de un aumento en la diversidad del alumnado de la localidad que está incluido en la escuela?				
7. ¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes en el último curso?				
8. ¿El alumnado con más necesidad de ayuda es visto como reto para el desarrollo de la escuela y de su personal?				

DIMENSIÓN B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Sección B. 1. Desarrollar una escuela para todos.

Indicador B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas y con visión parcial, además de las personas con discapacidad física, a la hora de hacer los edificios y espacios de la escuela accesibles?				
2. ¿Hay una preocupación por la accesibilidad de los edificios y las áreas del centro en todos los aspectos, incluyendo las aulas, los pasillos, los baños, los jardines, las áreas de juego,				
3. ¿Se consulta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre todo lo relacionado con la accesibilidad de la escuela?				
4. ¿Se considera el acceso de las personas con discapacidad en el plan de mejoramiento arquitectónico de la escuela?				
5. ¿Se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad, tanto del alumnado como del personal docente y no docente, las familias y otros miembros de la comunidad?				
6. ¿Se han tomado medidas para ir mejorando la accesibilidad al centro y a sus dependencias como parte del proyecto de la escuela?				
7. ¿La escuela se preocupa por conocer la legislación existente en el país en relación con la accesibilidad de las personas con discapacidad y el diseño universal?				

DIMENSIÓN B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Sección B. 1. Desarrollar una escuela para todos.

Indicador B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Tiene la escuela un programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra a la escuela al principio del curso o en cualquier otro momento?				
2. ¿Funciona adecuadamente el programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra al principio del curso o en cualquier otro momento?				
3. ¿Hay información disponible acerca del sistema educativo general y de la escuela en particular?				
4. ¿El programa de acogida considera las diferencias en cuanto el manejo y capacidad de comprensión de la lengua que se utiliza en la escuela?				
5. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez a la escuela?				
6. ¿Se han tomado medidas para conocer hasta que punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de algunas semanas?				
7. ¿Hay algún apoyo para el alumnado que tiene dificultad para recordar la distribución del edificio, particularmente cuando entra por primera vez a la escuela?				
8. ¿El alumnado nuevo tiene claro a quién tiene que acudir si experimenta dificultades?				
9. ¿Se han establecido medidas para facilitar la transición entre Preescolar y Primaria, y entre ésta la secundaria?				
10. ¿Cuándo el alumnado pasa de una escuela a otra, el personal de cada centro colabora para hacer más fácil el cambio?				
¿Existe algún programa de bienvenida para alumnos y docentes?				

DIMENSIÓN B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Sección B. 1. Desarrollar una escuela para todos.

Indicador B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se utiliza como criterio básico para organizar los grupos (cursos) la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses.....)				
2. ¿Hay tratamiento justo para todos los grupos de aprendizaje en términos del uso de recursos, la ubicación de las salas y la designación de docentes y otros profesionales?				
3. ¿Se pone atención, a la hora de planificar los grupos, en aspectos tales como las relaciones de amistad y la presencia de otros estudiantes que hablen con otro código (lenguaje de señas)?				
4. ¿Se intenta reducir al máximo la organización de grupos de acuerdo solamente a los niveles de logro, capacidad o deficiencia del alumnado?				
5. ¿Cuándo se realizan agrupamientos en función de los niveles de logro o de dificultad, hay planes para prevenir el descontento en los grupos de logros más bajos?				
6. ¿Cuándo se realizan agrupamientos en función de niveles de logro, se establecen disposiciones que den al alumnado las mismas oportunidades para moverse entre los grupos?				
7. ¿Se organizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social?				
8. ¿Es conciente la escuela de los requisitos legales de educar juntos a los estudiantes que experimentan o no experimentan dificultades en el aprendizaje?				
9. Dónde existe un desequilibrio grande entre niñas y niños en la matrícula de un determinado año, ¿considera la escuela establecer algunas clases de un solo sexo?				
10. ¿La escuela evita restringir el currículo (por ejemplo, no tener en cuenta una lengua extranjera) para el alumnado que recibe apoyo adicional de alfabetización?				
11. ¿Cuándo hay asignaturas optativas, se permite a todo el alumnado que haga elecciones realistas?				

DIMENSIÓN B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Sección B. 2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad

Indicador B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se consideran las políticas de apoyo como parte de un plan de desarrollo de la enseñanza y del currículo para atender la diversidad en toda la escuela?				
2. ¿Hay una política de apoyo general explícita y clara tanto para el personal de la escuela como para aquellos que brindan apoyos externos al proceso de aprendizaje?				
3. ¿Se dirigen las políticas de apoyo a la prevención de las dificultades de aprendizaje que pueda experimentar el alumnado?				
4. ¿Los apoyos que se dirigen directamente hacia el alumnado, buscan aumentar su independencia respecto a dichos apoyos?				
5. ¿El centro educativo refuerza la coordinación de los apoyos y está es dirigida por n miembro del personal con más experiencia?				
6. ¿Las políticas de apoyo están guiadas por lo que es mejor para los alumnos en vez de mantener el status quo de ciertas áreas profesionales?				
7. ¿Se considera que el apoyo para los alumnos que experimentan barreras al aprendizaje y participación es una responsabilidad de todo el personal de la escuela y no sólo de ciertos profesionales?				

DIMENSIÓN B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Sección B. 2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad

Indicador B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela contribuyen a realizar un trabajo conjunto en las aulas de forma más eficaz?				
2. ¿Se utiliza la enseñanza colaborativa y el intercambio posterior de reflexiones para ayudar a los docentes en la respuesta a la diversidad del alumnado?				
3. ¿Tienen los profesores la oportunidad de observar y analizar sus propias clases y reflexionar sobre ellas en función de sus alumnos?				
4. ¿Recibe el personal formación en relación con el desarrollo y la gestión de actividades de aprendizaje cooperativo?				
5. ¿Hay tiempos y espacios suficientes para que los docentes y otros profesionales de la escuela desarrollen un trabajo en colaboración más eficaz?				
6. ¿Hay oportunidades para que tanto el personal como los alumnos aprendan sobre la tutoría entre pares?				
7. ¿Aprenden los docentes y otros profesionales de la escuela a utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje en sus aulas (como cámaras, video, proyector de transparencias, computadoras/internet)?				
8. ¿Explora el personal las maneras de reducir la insatisfacción de los estudiantes aumentando la participación de éstos en la programación de aula?				
9. ¿Todo el personal ofrece igualdad de oportunidades educativas a las personas con discapacidad?				
10. ¿El personal del centro educativo aprende a mediar en las situaciones de intimidación, incluyendo el racismo, el sexismo y la homofobia?				
11. ¿El personal del centro y los miembros del Consejo Escolar se responsabilizan de evaluar sus propias necesidades de aprendizaje?				

DIMENSIÓN B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Sección B. 2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad

Indicador B.2.3. Las políticas relacionadas con las “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se intenta reducir la categorización de los alumnos considerados con “necesidades educativas especiales”?				
2. ¿La escuela denomina al coordinador del apoyo como coordinador de apoyo pedagógico o coordinador de inclusión, en vez de “coordinador de necesidades educativas especiales”?				
3. ¿Se considera que los estudiantes etiquetados “con necesidades educativas especiales” no son un grupo homogéneo, sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades?				
4. ¿Se consideran los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y participación de un alumno concreto como oportunidades para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los y las estudiantes?				
5. ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos y alumnas que lo necesitan en vez de un suplemento o adicción especial a su educación?				
6. ¿Los detalles sobre las modalidades de apoyo a los alumnos están claras para éstos y sus padres o tutores y están incluidos en los folletos informativos del centro?				
7. ¿Se proporciona apoyo cuando es posible, sin recurrir a los procedimientos formales de evaluación?				
8. ¿Las políticas de “necesidades especiales” están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y, por tanto, a la reducción de la exclusión?				
9. ¿Los profesionales de apoyo se incorporan al aula, en lugar de “retirar” de ella a determinados alumnos para que reciban apoyo pedagógico?				

DIMENSIÓN B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Sección B. 2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad

Indicador 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.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Las prácticas de evaluación y el apoyo pedagógico están integrados dentro de la política general de la escuela sobre la inclusión?				
2. ¿Las prácticas de evaluación están dirigidas a proporcionar las ayudas y apoyos necesarios en vez de a categorizar al alumnado?				
3. ¿Los apoyos para responder a la diversidad son considerados como una alternativa a los usuales apoyos individuales que se ponen en marcha después de evaluar y categorizar a un alumno con “necesidades especiales”?				
4. ¿Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación y desarrollo de una enseñanza inclusiva orientada a eliminar las barreras al aprendizaje y la participación?				
5. ¿Los profesionales de la escuela explicitan y acuerdan con los servicios de apoyo un marco claro de cómo deberían apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo?				
6. ¿Entienden los servicios de apoyo externo su rol de fomentar y apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y no solo de algunos alumnos en particular?				
7. ¿Las adaptaciones curriculares individuales se centran en proveer el acceso y apoyar la participación dentro del currículo común?				
8. ¿Las adaptaciones curriculares individuales, sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos?				
9. ¿Los informes de evaluaciones sobre las “necesidades educativas especiales” se centran en los “puntos fuertes” de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de poner el énfasis en identificar las deficiencias de aquellos?				
10. ¿Los informes de evaluación sobre los “alumnos con necesidades educativas especiales” especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje requeridas para maximizar la participación de aquellos en el currículo ordinario y para favorecer la relación con otros estudiantes?				
11. ¿Los informes de evaluación de los alumnos con “necesidades educativas especiales” especifican el apoyo necesario para maximizar su participación en el currículo común y en la comunidad?				

DIMENSIÓN B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Sección B. 2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad

Indicador B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se considera que el apoyo a aquellos alumnos que aprenden castellano como segunda lengua es responsabilidad de todo el personal de la escuela?				
2. ¿Se dirige el apoyo a identificar y reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos en vez de clasificarlos en categorías del tipo “con dificultad en la segunda lengua” o “con dificultades de aprendizaje”?				
3. ¿Se mantiene altas alternativas de logro en el caso de todos los estudiantes que aprenden o han aprendido castellano como segunda lengua?				
4. ¿Se dispone de intérpretes de Lengua de Señas y otras lenguas maternas para apoyar a todos los alumnos que lo necesiten?				
5. ¿Se tiene en cuenta el efecto que produce el cambio de país y de cultura como una posible barrera al aprendizaje y la participación?				
6. ¿La escuela cuenta con alguien que comparta el contexto cultural de los alumnos para enseñarles y apoyarles?				
7. ¿El apoyo a los estudiantes que aprenden castellano como segunda lengua supone una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre las formas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todo el alumnado?				
8. ¿El apoyo que reciben los alumnos y las alumnas que aprenden castellano como segunda lengua, considera las barreras existentes para el aprendizaje en todos los aspectos de la enseñanza, del currículo y de la organización escolar?				

DIMENSIÓN B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Sección B. 2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad

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

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se considera la mejora del aprendizaje y la participación de los estudiantes como el primer objetivo de los profesionales que prestan orientación y apoyo psicológico?				
2. ¿Los problemas conductuales y emocionales de los alumnos son tratados con estrategias que mejoran las experiencias en el aula y en el área del juego y en la interacción con los demás?				
3. ¿Se aprovecha el apoyo a los problemas de conducta y emocionales como un medio para reflexionar sobre las maneras de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes?				
4. ¿El apoyo a los problemas de conducta y emocionales se dirige a minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación en las políticas, las culturas y las prácticas de la escuela?				
5. ¿Se forma al profesorado y personal de apoyo para que puedan responder al descontento, los conflictos y conductas disruptivas de los alumnos?				
6. ¿Intenta el centro educativo mejorar los sentimientos de valoración de aquellos con baja autoestima?				
7. ¿Se utiliza la información que proporciona la familia sobre sus hijos e hijas para resolver el descontento y los problemas de disciplina que los alumnos y alumnas puedan generar?				
8. ¿Contribuye todo el alumnado a superar el descontento y los problemas de disciplina de los estudiantes en la escuela?				
9. ¿Los apoyos que se proporcionan a los alumnos que se encuentran en atención de educación especial motivan a éstos a conseguir logros educativos y a continuar sus estudios?				
10. ¿El apoyo que se proporciona a los alumnos que se encuentran en atención de educación especial se orienta hacia la creación de vínculos entre la escuela y los educadores?				
11. ¿Las políticas de apoyo emocional y psicológico están orientadas al bienestar de los alumnos y alumnas con problemas emocionales y conductuales?				

DIMENSIÓN B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Sección B. 2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad

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

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se considera la expulsión disciplinaria como un proceso que puede evitarse gracias al apoyo e intervención en las relaciones de enseñanza y aprendizaje?				
2. ¿Se organizan reuniones que involucren al personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad escolar, con el fin de enfrentar los problemas de forma flexible antes que éstos se agraven?				
3. ¿Se reconocen las relaciones que existen entre la baja autoestima, la insatisfacción de los alumnos, las conductas disruptivas y la exclusión por motivos de disciplina?				
4. ¿Las respuestas de la escuela orientadas a la mejora del comportamiento de los alumnos están relacionadas con la educación y la formación, en vez de con el castigo?				
5. ¿Se ha previsto un sistema para hacer efectivas las medidas reparadoras (como por ejemplo, acudir una tarde al centro a hacer trabajos de reparación, limpieza o embellecimiento)?				
6. ¿Hay planes claros y positivos para reintegrar a los estudiantes que han sido expulsados por motivos de disciplina?				
7. ¿Hay una política para disminuir todas las formas de expulsión disciplinaria tanto si es temporal como permanente, formal o informal?				
8. ¿Todos los miembros del personal de la escuela comparten el objetivo de reducir las expulsiones temporales o permanentes, formales e informales?				
9. ¿Se considera la expulsión del aula como una práctica excepcional y siempre seguida por una recuperación de la comunicación entre el alumno y el profesor?				
10. ¿Se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias e informales?				
11. ¿Se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al Consejo Escolar?				
12. ¿Se están reduciendo las expulsiones disciplinarias formales e informales en la escuela?				

DIMENSIÓN B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Sección B. 2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad
Indicador B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia dentro de la escuela, así como las relacionadas con las actitudes de los alumnos y de sus familias?				
2. ¿Evita el centro educativo utilizar las ausencias injustificadas de los estudiantes como un motivo para la expulsión?				
3. ¿Hay un reconocimiento de las relaciones que existen entre las ausencias injustificadas, la intimidación o el maltrato y el aislamiento social?				
4. ¿Responde la escuela a las situaciones de embarazo adolescente de una forma positiva y no discriminatoria para las jóvenes?				
5. ¿Responde la escuela activamente a los estudiantes que han sufrido la muerte de un familiar, una enfermedad crónica o una ausencia larga de tal manera que su participación en la escuela sea más fácil?				
6. ¿Hay registros claros de los permisos prolongados que se han negociado con las autoridades educativas para determinados alumnos y alumnas?				
7. ¿Hay orientaciones para integrar dentro del currículo las experiencias de aquellos que se ausentan de la escuela por periodos prolongados?				
8. ¿Hay un plan para mejorar la cooperación entre el personal de la escuela y las familias con respecto a las ausencias injustificadas?				
9. ¿Hay una estrategia coordinada entre la escuela y otros servicios externos en relación con el ausentismo escolar?				
10. ¿Hay un sistema eficaz para registrar las ausencias y descubrir los motivos de éstas?				
11. ¿Se guarda un registro de las ausencias diarias en cada asignatura?				
12. ¿Se aprovechan los registros de las ausencias diarias como un recurso para investigar las relaciones entre el profesor y los alumnos, así como la materia que imparte?				
13. ¿Los datos recopilados por el centro educativo muestran un reflejo exacto de las ausencias no autorizadas?				
14. ¿Las ausencias no autorizadas de los estudiantes están aumentando o disminuyendo?				

DIMENSIÓN B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Sección B. 2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad

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

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿El personal, los padres, los miembros del Consejo Escolar y los alumnos tienen una visión compartida sobre los factores que configuran el abuso de poder o la intimidación?				
2. ¿Se considera que la intimidación es un derivado potencial de todas las relaciones de poder?				
3. ¿Se considera que la intimidación tiene que ver tanto con el maltrato verbal y emocional como con la violencia física?				
4. ¿La amenaza a perder las amistades se considera como una causa de la intimidación?				
5. ¿Se considera que la intimidación puede darse no sólo entre los alumnos, sino también entre el personal, entre el personal y los alumnos, entre el personal y los padres?				
6. ¿Se consideran como formas de intimidación los comentarios y comportamientos racistas, sexistas, homofóbicos y en contra de las personas con discapacidad?				
7. ¿Existe un documento claro sobre la política de la escuela acerca de la intimidación que presente con detalle qué comportamientos son aceptables y cuáles no, y que sea accesible a todos los miembros del Consejo Escolar; el personal, los estudiantes, los padres y otros se sientan apoyados?				
8. ¿Hay personas, hombres y mujeres, con las cuales los y las estudiantes pueden compartir sus preocupaciones acerca de las situaciones de abuso o intimidación de forma que éstos se sientan apoyados?				
9. ¿Sabe el alumnado a quién acudir si sufre intimidación?				
10. ¿Hay personas dentro y fuera de la escuela a las que el personal puede acudir si están siendo intimidados?				
11. ¿Se involucra a los estudiantes en la definición de estrategias para prevenir y reducir la intimidación?				
12. ¿Se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación?				
13. ¿Se ha reducido la intimidación?				

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Sección C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje.

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

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Está mejorando el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las programaciones y las clases que se están impartiendo?				
2. ¿Se elaboran las programaciones y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?				
3. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos?				
4. ¿Se tienen en cuenta los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?				
5. ¿Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos?				
6. ¿Son claros para el alumnado los objetivos de aprendizaje que se persiguen con las actividades?				
7. ¿Se motiva al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a lo que se les propone?				
8. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?				
9. ¿Algunas veces comienzan las clases partiendo de una experiencia compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras?				
10. ¿El aprendizaje en el aula se realiza a través de actividades de trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la programación?				
11. ¿Se utiliza una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información?				
12. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, utilizando su primera lengua, a través de dibujos, de fotografías o de una grabación?				

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Sección C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje.

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

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al lenguaje escrito?				
2. ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos utilizan fuera del centro educativo?				
3. ¿Durante las clases se explica y se practica el vocabulario técnico que corresponde a cada programación?				
4. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos, las culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas?				
5. ¿Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los niños y todas las niñas, al incluir en ellas actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros?				
6. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes que están aprendiendo castellano como una segunda lengua hablen y escriban en su lengua materna?				
7. ¿Se motivan a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua a que desarrollen habilidades para traducir de la lengua materna al castellano?				
8. ¿Pueden los estudiantes participar en todas las áreas curriculares, por ejemplo, en ciencias y en educación física, con la ropa apropiada según sus culturas o creencias religiosas?				
9. ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte o música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a su cultura o creencias religiosas?				
10. ¿Reconoce el personal el esfuerzo físico que realizan algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?				
11. ¿Reconoce el personal el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes, por ejemplo, porque tienen que leer los labios o utilizar ayudas visuales?				
12. ¿Reconoce el profesorado el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en trabajos prácticos o en manualidades?				
13. ¿Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes en educación física?				

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Sección C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

Indicador C.1.3. El desarrollo de las clases contribuye a una mayor comprensión de la diferencia.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a la propia?				
2. ¿Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género?				
3. ¿Evita el personal el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofobia, o las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios, actuando así como modelos positivos para sus alumnos?				
4. ¿Demuestra el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases?				
5. ¿Se consideran las diferentes lenguas de origen del alumnado como una riqueza cultural?				
6. ¿Se debate sobre el clasismo, el sexismo, el racismo, la discriminación por discapacidad, la homofobia o los prejuicios religiosos?				
7. ¿Se procura desarrollar desde el currículo el entendimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión?				
8. ¿Se enseña a los estudiantes las influencias muticulturales en la propia lengua y el currículo?				
9. ¿Tienen todos los estudiantes oportunidades de comunicarse con niños, niñas y jóvenes de otras partes del mundo?				
10. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos...)?				
11. ¿Proporciona el currículo una comprensión histórica sobre la opresión de ciertos grupos?				
12. ¿Se cuestionan los estereotipos en los materiales curriculares y en los debates en el aula?				

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Sección C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje.

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

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?				
2. ¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las diferentes lecciones o clases?				
3. ¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje?				
4. ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?				
5. ¿Se considera suficiente el apoyo y el “andamiaje” utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, a la vez que se les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen?				
6. ¿Se hacen explícitas las programaciones a los estudiantes para que puedan trabajar a un ritmo más rápido si así lo desean?				
7. ¿Se enseña a la y los estudiantes a investigar y redactar un informe sobre un tema?				
8. ¿Son capaces las y los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?				
9. ¿Se enseña al alumnado a tomar apuntes de las clases de los libros y a organizar su trabajo?				
10. ¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?				
11. ¿Se motiva al alumnado a que resuma de forma oral y escrita lo aprendido?				
12. ¿Se enseña al alumnado a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o las de sus compañeros?				
13. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesita?				
14. ¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?				
15. ¿Se involucra a los estudiantes en el diseño del material didáctico que se elabora para otros compañeros?				
16. ¿Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?				
17. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ello la programación del aula?				
18. ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes?				

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Sección C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje.

Indicador C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad del aula?				
2. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?				
3. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión....)?				
4. ¿Se enseña al alumnado las estrategias necesarias para trabajar de forma cooperativa con sus compañeros?				
5. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y habilidades?				
6. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?				
7. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?				
8. ¿Aprenden los estudiantes a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones de los miembros del grupo?				
9. ¿Cuándo otros compañeros/as de la clase están enfrentados, los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?				
10. ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores y de sus pares?				
11. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?				
12. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?				
13. ¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?				
14. ¿Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas?				

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Sección C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje.

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

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Los informes de evaluación reflejan todas las habilidades y conocimientos de los estudiantes, tales como las lenguas adicionales, otros sistemas de comunicación, aficiones e intereses y experiencias laborales?				
2. ¿Se utilizan siempre las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones propuestas por la administración educativa nacional) de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?				
3. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?				
4. ¿Hay oportunidades para evaluar, en colaboración con otros, el trabajo realizado?				
5. ¿Entienden los estudiantes porque están siendo evaluados?				
6. ¿Se informa al alumnado sobre las implicaciones de los procesos de evaluación, como por ejemplo, las pruebas nacionales de medición de la calidad?				
7. ¿Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?				
8. ¿Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje?				
9. ¿Pueden los estudiantes fijarse metas claras para su futuro aprendizaje?				
10. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas?				
11. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas?				
12. ¿El alumnado sabe que valora su esfuerzo y progreso personal por encima de cualquier comparación de grupo?				
13. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?				

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Sección C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

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

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿El propio enfoque de la disciplina motiva la auto-disciplina?				
2. ¿Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse?				
3. ¿El personal comparte y aúna conocimientos y habilidades para superar el descontento y el desorden?				
4. ¿Son conscientes y explícitas las normas de comportamiento del aula?				
5. ¿Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula?				
6. ¿Se involucra al alumnado en la formulación de las normas de comportamiento del aula?				
7. ¿Se consulta al alumnado sobre cómo se puede mejorar el clima social del aula?				
8. ¿Se consulta a los estudiantes sobre cómo se puede mejorar la atención para aprender?				
9. ¿Si hay más de un adulto en el aula ¿comparten responsabilidades para que el manejo de la clase sea fluido?				
10. ¿Hay procedimientos claros, comprendidos por los estudiantes y los docentes, para responder a los comportamientos extremos?				
11. ¿Reconoce todo el personal que es injusto no prestar atención por igual a varones y mujeres?				
12. ¿Se tienen en cuenta las diferencias culturales y del contexto al que pertenecen los estudiantes a la hora de establecer las normas de comportamiento?				

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Sección C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje.

Indicador C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Comparten los docentes la planificación del trabajo del aula y de las tareas para la casa?				
2. ¿Se comprometen los docentes en actividades de enseñanza compartida?				
3. ¿Se ha dispuesto un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula?				
4. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas?				
5. ¿Están abiertos los y las docentes a los comentarios de otros colegas sobre cuestiones tales como la claridad del lenguaje de instrucción, o la participación de los estudiantes en las actividades programadas?				
6. ¿Modifica el profesorado su docencia en función de las recomendaciones recibidas de sus colegas?				
7. ¿Comparten los docentes el aula y los profesionales de apoyo el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase?				
8. ¿Proporcionan los docentes y el resto del personal que trabajan juntos un modelo de colaboración para los estudiantes?				
9. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación?				
10. ¿El personal trabaja en colaboración, comparten la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?				

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Sección C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje.

Indicador C.1.9. Los estudiantes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Los docentes de aula y los de asignatura cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?				
2. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases?				
3. ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales?				
4. ¿Sienten todos las y los estudiantes que son tratados de manera justa?				
5. ¿El profesorado intenta incorporar el punto de vista de los estudiantes respecto al apoyo y la enseñanza?				
6. ¿Los docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes?				
7. ¿Lo y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posibles de su apoyo directo?				
8. ¿Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos?				
9. ¿Se considera la presencia de otros adultos (familiares, profesores en práctica.....) como una oportunidad para reflexionar sobre el currículo y los métodos de enseñanza para todos los estudiantes?				
10. ¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes?				

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Sección C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje.

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

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se involucra a los profesionales de apoyo en la planificación y revisión de la programación de aula y en su oportuna revisión?				
2. ¿Se asigna a los profesionales de apoyo un área curricular en vez de la atención a unos estudiantes en particular?				
3. ¿Se preocupan los profesionales de apoyo de aumentar la participación de todos los estudiantes?				
4. ¿Los profesionales que proporcionan apoyo pedagógico tienen como objetivo que los estudiantes sean cada vez más independientes de su apoyo directo?				
5. ¿Facilitan estos profesionales que los alumnos que experimentan dificultades en el aprendizaje se apoyen o ayuden mutuamente?				
6. ¿Eviten los profesionales de apoyo inmiscuirse en las relaciones de jóvenes con sus iguales?				
7. ¿Existe una descripción clara y precisa respecto de las funciones y tareas que han de realizar los profesionales?				
8. ¿Se solicita la opinión de los profesionales de apoyo sobre la naturaleza de las funciones que han de desempeñar?				
9. ¿Se han establecido directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo?				

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Sección C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

Indicador C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Tienen siempre los tareas un objetivo pedagógico claro?				
2. ¿Se relacionan las tareas para la casa con las capacidades y los conocimientos de todo el alumnado?				
3. ¿Se da la oportunidad de presentar las tareas para la casa de distintas maneras?				
4. ¿Las tareas para la casa aumentan las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes?				
5. ¿Se apoyan los profesores entre ellos a la hora de elaborar las tareas para la casa, de forma que éstas sean útiles?				
6. ¿Se brinda a los estudiantes suficientes oportunidades para clarificar los requisitos de las tareas para la casa antes de finalizar la clase?				
7. ¿Se modifican las tareas para la casa si los alumnas opinan que no son significativas o apropiadas para algunos estudiantes?				
8. ¿Se brindan oportunidades para hacer las tareas en la misma escuela, durante el tiempo del almuerzo o fuera del horario escolar?				
9. ¿Se integran las tareas para la casa dentro de la programación del trimestre o curso?				
10. ¿Las tareas para la casa motivan a los estudiantes a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje?				
11. ¿Aquellos que ponen tareas para la casa se aseguran de que se pueden completar sin ayuda de los padres o tutores?				
12. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes se ayuden con sus tareas?				
13. ¿Los estudiantes pueden elegir tareas relacionadas con sus deberes de forma que puedan desarrollar sus propios intereses?				
14. ¿Se muestra a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa?				

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Sección C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

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

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares que atraigan el interés de todos los y las estudiantes?				
2. ¿Se dispone de transporte para que los estudiantes que tienen que trasladarse desde lejos o tienen una movilidad reducida, puedan participar en las actividades extraescolares?				
3. ¿Se anima a todos los estudiantes a que participen en música, teatro y actividades físicas?				
4. ¿Hay oportunidades para que los niños y niñas participen indistintamente en actividades en las que suelen predominar la presencia de un solo género, tales como la danza, el fútbol, los grupos de informática?				
5. ¿Hay oportunidades para grupos de un solo sexo cuando las actividades mixtas están prohibidas por aspectos culturales, religiosos,?				
6. ¿Se disuade a determinados grupos para que no monopolicen el área de juego (por ejemplo, a los que les gusta jugar fútbol)?				
7. ¿Se enseña a los estudiantes un repertorio de juegos que puedan incluir a niños y niñas con distintos grados de habilidades?				
8. ¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar su clase en determinados eventos, reflejan la diversidad de los estudiantes de la escuela?				
9. ¿Los alumnos o las alumnas elegidos para representar a la escuela reflejan la diversidad de los estudiantes de la misma?				
10. ¿Los viajes escolares, incluyendo las visitas al extranjero, son accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su rendimiento académico o que tenga una discapacidad, por ejemplo?				
11. ¿Se brindan oportunidades a todos los estudiantes para participar en actividades fuera del centro educativo?				
12. ¿Se brindan a todos los estudiantes oportunidades para participar en actividades que apoyen y beneficien a las comunidades locales?				
13. ¿Los juegos y las actividades de educación física fomentan el deporte y las aptitudes físicas de todos?				
14. ¿Las jornadas deportivas incluyen actividades en las que todos puedan participar, independientemente de su nivel de capacidad?				

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Sección C.2. Movilizar recursos.

Indicador C.2. 1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se distribuyen en la escuela los recursos de forma abierta y equitativa?				
2. ¿Está claro cómo asignan los recursos para apoyar al alumnado de diferentes edades y niveles de aprendizaje?				
3. ¿Los recursos se centran en el fomento del aprendizaje autónomo?				
4. ¿El personal es consciente de los recursos asignados a la escuela para apoyar al alumnado clasificado “con necesidades educativas especiales”?				
5. ¿Los recursos para responder a “las necesidades educativas especiales”, se utilizan para aumentar la capacidad de la escuela de atender a la diversidad?				
6. ¿Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y la participación y a disminuir la clasificación o etiquetaje del alumnado?				
7. ¿El personal revisa regularmente el uso de los recursos para que puedan utilizarse de manera flexible respondiendo a las necesidades cambiantes de todo el alumnado?				

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Sección C.2. Movilizar recursos.

Indicador C.2. 2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.

PREGUNTAS			Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Hay un registro actualizado de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje? Esto puede incluir:						
Museos y archivos locales	Centros e instalaciones deportivas					
Galerías de arte	Parques					
Centros religiosos	Líderes de pueblos					
Grupos comunitarios y asociaciones	Departamentos del patrimonio y edificios antiguos					
Representantes políticos	Asociación de asesoría ciudadana					
Municipio	Granjas urbanas y rurales					
Bibliotecas	Sindicatos					
Empresas locales	Estaciones de trenes y aeropuertos, y servicios de autobuses					
Hospitales	Centros de estudio					
Asilos y residencias de ancianos	Otro colegios y universidades					
Servicio de policía	Servicio de bomberos					
Asociaciones de voluntarios	Otros					
2. ¿Los miembros de las entidades locales contribuyen al desarrollo del proyecto educativo en las aulas?						
3. ¿Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las aulas?						
4. ¿Se utilizan educativamente diferentes profesionales en la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local,...)?						
5. ¿Se involucra a adultos con discapacidad en el apoyo al alumnado?						
6. ¿Las personas que trabajan en el área de las necesidades educativas especiales actúan como facilitadores para apoyar al alumnado que experimenta dificultades?						
7. ¿Se pide al alumnado que aporte materiales útiles para las actividades de clase?						

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Sección C.2. Movilizar recursos.

Indicador C.2. 3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se motiva al profesorado a profundizar y compartir todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje y no sólo lo relacionado con su cargo laboral?				
2. ¿Se motiva al personal de la escuela a desarrollar sus conocimientos y habilidades?				
3. ¿La variedad de lenguas habladas por el personal de la escuela se utilizan como un recurso para el alumnado?				
4. ¿El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrece su ayuda a los demás?				
5. ¿Se tienen en cuenta las distintas culturas y contextos de origen del profesorado en el desarrollo curricular y en la enseñanza?				
6. ¿El personal tiene oportunidades formales e informales para resolver sus preocupaciones con respecto al alumnado utilizando la experiencia de cada uno de los demás?				
7. ¿Se favorece que el personal cuestione las percepciones de los demás en relación con los orígenes de las dificultades del alumnado?				
8. ¿Hay en la escuela un clima que posibilite proponer alternativas al resto del profesorado en relación con las preocupaciones respecto al alumnado?				
9. ¿El personal de la escuela aprende de la práctica docente y de la experiencia del personal de otros centros educativos?				
10. ¿El personal de los centros de educación especial de la zona, si los hay, participa con el personal de las escuelas comunes en el intercambio de experiencias?				

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Sección C.2. Movilizar recursos.

Indicador C.2. 4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Se motiva al alumnado a que comparta su conocimiento, por ejemplo, sobre diferentes países, regiones y áreas de ciudades o sobre sus historias familiares?				
2. ¿Se enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los otros provenientes de distintos contextos y experiencias?				
3. ¿El alumnado con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área hace de tutor algunas veces de aquellos con menos?				
4. ¿Se brinda oportunidades al alumnado de distinta edad para que se apoyen entre ellos?				
5. ¿Existe una variedad amplia entre el alumnado elegido para hacer la tutoría a otros?				
6. ¿Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud de su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad?				
7. ¿La variedad de lenguas habladas por el alumnado se utiliza como un recurso lingüístico rico para el trabajo en el área de lenguaje?				
8. ¿Los estudiantes que han superado un problema transmiten a los demás los beneficios de su experiencia?				
9. ¿Se utilizan las barreras al aprendizaje y la participación de algunos estudiantes, por ejemplo conseguir el acceso y la movilidad dentro del centro o a un aspecto del currículo, como una tarea de resolución de problemas o proyectos?				

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Sección C.2. Movilizar recursos.

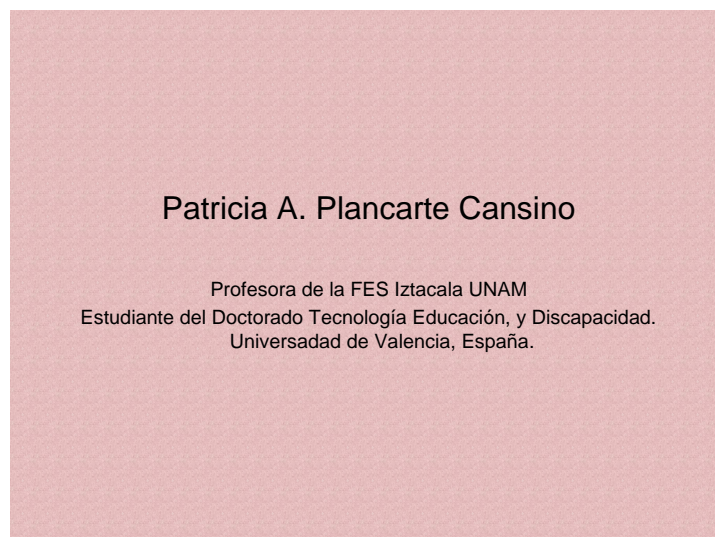
Indicador C.2. 5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

PREGUNTAS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. ¿Los docentes desarrollan de forma conjunta recursos “reciclables” para apoyar el aprendizaje?				
2. ¿Conoce todo el personal los recursos disponibles para apoyar el trabajo en sus clases?				
3. ¿Se ha enseñado al alumnado a conocer y utilizar la biblioteca de forma autónoma?				
4. ¿Hay una preocupación para ir mejorando la biblioteca como un recurso de aprendizaje para todos?				
5. ¿Existe una amplia gama de libros de ficción y no ficción de buena calidad para todo el alumnado, en una variedad de lenguas utilizadas por ellos, en Braille y grabaciones para estudiantes con deficiencia visuales?				
6. ¿Existe un espacio de materiales multimedia bien organizado?				
7. ¿Se integran las computadoras en la enseñanza de las diferentes áreas curriculares?				
8. ¿Existe un sistema para el uso eficaz de programas de televisión e Internet educativos dentro del currículo?				
9. ¿El personal utiliza eficientemente el correo electrónico e Internet para apoyar la enseñanza y el aprendizaje?				
10. ¿Se da a todo el alumnado oportunidades para comunicarse con otros por escrito, por teléfono y por correo electrónico?				
11. ¿El alumnado utiliza eficientemente Internet como ayuda para su trabajo en el centro y en las tareas para la casa?				
12. ¿Se utilizan casetes para apoyar el trabajo oral en las diferentes áreas del currículo?				
13. ¿Se explotan las nuevas oportunidades tecnológicas, cuando están disponibles, por ejemplo, programas de reconocimiento de voz, como un recurso de apoyo para el alumnado que tiene dificultades extremas en la escritura?				
14. ¿Se utilizan las fichas de trabajo solamente cuando pueden ser comprendidas por los estudiantes y fomentan el aprendizaje autónomo?				
15. ¿Se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para el alumnado con discapacidad, por ejemplo, en letras grandes o Braille?				

ANEXO 2

PRESENTACIÓN A LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS, PROFESIONALES DEL USAER Y DEL CAM

Diapositiva 1. Aparecía a la presentación de la ponente.



Diapositiva 2. Explicación de la investigación y objetivos

Objetivo general de la investigación

- Aportar evidencias acerca de la validación de constructo y contenido del *Índice de Inclusión, Desarrollando el Aprendizaje* para la adaptación a la población mexicana.

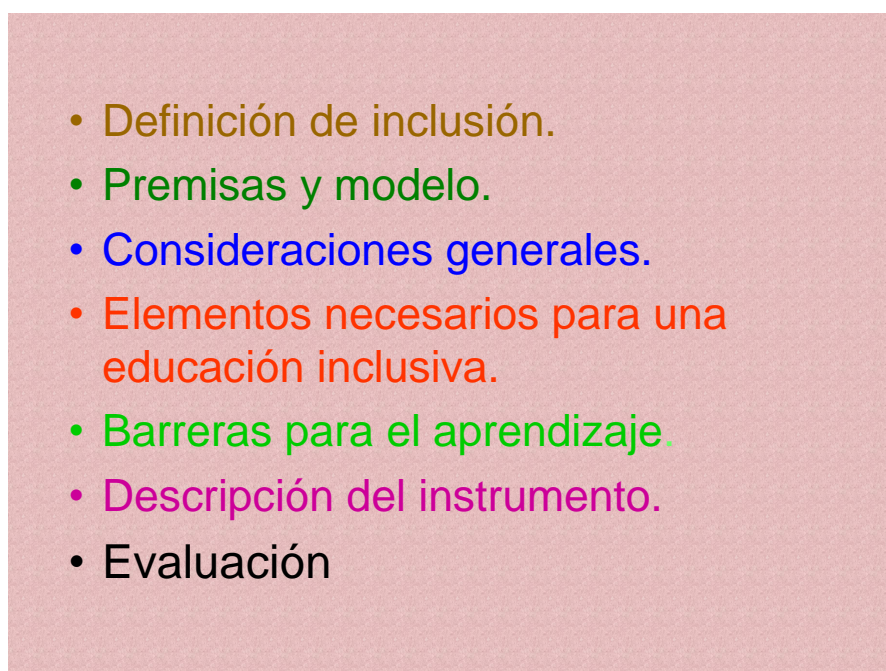
Objetivos específicos:

- Evidencias acerca de la relevancia de los indicadores del instrumento, a través de comités de juicio.
- Identificar si las dimensiones, secciones, indicadores y preguntas del instrumento miden el mismo constructo en la cultura mexicana, a través de comités de juicio.
- Averiguar si el lenguaje utilizado en cada reactivo es claro y pertinente para México. Como en los casos anteriores, a través de comités de juicio.
- Examinar si los reactivos se relacionan con las categorías incluyentes, a través de comités de juicio.

Diapositiva 3. Referencia del material



Diapositiva 4. Puntos a tratar en la exposición.



Diapositiva 5. Definición de inclusión

INCLUSIÓN

Se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado

Diapositiva 6. Premisa y modelo que sustenta al Índice

PREMISA

Una escuela inclusiva puede ser un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación; contribuye con una educación personalizada, fomenta la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituye un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

MODELO

El modelo del que se parte es un modelo social respecto a las dificultades de aprendizaje y la discapacidad, en donde las barreras para el aprendizaje surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

Diapositiva 7. Consideraciones generales respecto a la inclusión

CONSIDERACIONES GENERALES

- No sólo tiene que ver con el acceso a los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de **todo** el alumnado.
- La inclusión se relaciona con todas las formas a través de las cuales las escuelas pueden marginar o excluir al alumnado en general.
- A veces se piensa que cuando se incorpora a los alumnos a las escuelas regulares éstos están ya “incluidos”; desde el punto de vista del índice, la inclusión es un conjunto de procesos sin fin.

Diapositiva 8. Continuación de las consideraciones generales respecto a la inclusión

- Toman en cuenta que existen múltiples factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo, entre ellos: la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula, las expectativas de los profesores, la infraestructura, entre otros.
- Se centra en todos los aspectos de la vida escolar y se ocupa de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Implica un proceso de autoevaluación de las escuelas.
- Son materiales para apoyar a las escuelas en el proceso de incluir niños al sistema regular de enseñanza.

Diapositiva 9. Elementos que toma en cuenta el Índice para la educación inclusiva

Elementos necesarios para la educación inclusiva

- Aumentar la participación de los estudiantes y reducir su exclusión, en la cultura, la currícula y las comunidades de las escuelas.
- Reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.
- Fomentar el desarrollo tanto del personal como del alumnado.

Diapositiva 10. Continuación de los elementos que toma en cuenta el Índice para la educación inclusiva

Elementos necesarios para la educación inclusiva

- Considerar que todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad
- Considerar a la diversidad no como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- Promover el esfuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- Tomar en cuenta que la inclusión en la educación es sólo un aspecto más de la inclusión en la sociedad.

Diapositiva 11. Barreras para el aprendizaje

Barreras para el aprendizaje

- Las barreras se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema, dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales.
- Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él.
- La inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Diapositiva 12. Comentarios

- Parece fácil, pero en ocasiones no se sabe cómo avanzar hacia la inclusión. En este sentido, los materiales del índice ofrecen un **mapa claro y preciso** de diferentes indicadores que pueden orientar y ayudar a hacer fácil el camino.
- **Es necesario que quede claro que de ninguna manera se utilizará como un instrumento para poner en cuestión las competencias profesionales de nadie.**

Diapositiva 13. Partes de las que está formado el Índice

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 3	6	45	498

Diapositiva 14. Aspectos a considerar en la evaluación del material

¿QUÉ EVALUAR?

- Si el instrumento mide lo que realmente se quiere medir, en este caso los índices de inclusión.
- Si las mediciones se relacionan consistentemente con la teoría.
- Si cada reactivo se relaciona con las categorías incluyentes.
- Si el nombre o redacción de cada aspecto es claro y entendible.
- Si lo que refiere el reactivo se puede aplicar en nuestro país.

Diapositiva 15. Definición de cultura

**Dimensión A. Crear CULTURAS
inclusivas**

La **cultura** es el modo de vida desarrollado por un grupo humano y transmitido de generación en generación; incluye los valores, ideas, actitudes, símbolos, conocimientos, etc. que dan forma al comportamiento humano y son transmitidos

Diapositiva 16. Dimensión Crea Culturas Inclusivas

**Dimensión A. Crear CULTURAS
inclusivas**

- Se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro.
- Se refiere al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, el alumnado, los miembros del Consejo escolar y las familias, que se transmitirán a los nuevos miembros de la escuela.
- Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

Diapositiva 17. Dimensión Elaborar Políticas

**Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS
inclusivas**

Política, es el arte de gobernar a los pueblos; es el proceso y actividad orientada, ideológicamente, a la toma de decisiones de un grupo para la consecución de unos objetivos.

- Tiene que ver con asegurar que **la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela**, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Diapositiva 18. Dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas

**Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS
inclusivas**

- Se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela.
- Tiene que ver con asegurar que las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela.
- La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación

Diapositiva 19. Secciones

SECCIONES

Conjunto de **actividades** en las que deben comprometerse las escuelas, como una vía para ir mejorando el aprendizaje.

Dimensión A. Crear CULTURAS inclusivas.

- SECCIÓN A.1. Construir una comunidad.
- SECCIÓN A.2. Establecer valores inclusivos.

Dimensión B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas

- SECCIÓN B.1. Desarrollar una escuela para todos.
- SECCIÓN B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

Dimensión C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

- SECCIÓN C.1. Orquestar el aprendizaje.
- SECCIÓN C.2. Movilizar recursos.

Diapositiva 20. Indicadores de la Dimensión Crear Culturas Inclusivas

Dimensión A. Crear CULTURAS Inclusivas	
SECCIÓN	INDICADOR
A.1. Construir una comunidad.	A.1.1. Todo el mundo se siente acogido
	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 trabajan bien juntos. A nivel federal no se usa cambiar por dirección
	A.1.7. Todas las instituciones de la zona están involucradas en la escuela.
A.2. Establecer valores inclusivos	A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado.
	A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.
	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 de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
	A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

Diapositiva 21. Indicadores de la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas	
SECCIÓN	INDICADOR
B.1. Desarrollar una escuela para todos	B.1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.
	B.1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo 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. Organizar el apoyo para atender a la diversidad	B.2.1. 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 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 a los alumnos que aprenden castellano 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 abuso de poder.

Diapositiva 22. Indicadores de la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas

Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas	
SECCIÓN	INDICADOR
C.1. Orquestrar el proceso de aprendizaje	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. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
	C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
	C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de 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. Movilizar recursos.	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.