

Arnaiz, P., De Haro, R. & Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia, 18 (1), 103-122.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>

## La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia

Pilar Arnaiz Sánchez, Remedios de Haro Rodríguez, José Manuel Guirao Lavela

Universidad de Murcia

### Resumen

Mejorar día a día con la finalidad de conseguir una educación de calidad e inclusiva es el desafío presente en la institución educativa. Precisamente, en aras de promover la educación que queremos, debemos determinar la brecha existente entre las prácticas y los ideales. La evaluación se convierte en una herramienta imprescindible para poder conocer donde nos encontramos y qué deberíamos cambiar para alcanzar nuestros fines. En este trabajo presentamos el proceso de autoevaluación llevado a cabo por cuatro centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia con el deseo de conocer su realidad para cambiarla, mejorarla y fomentar la Inclusión en ellas. El instrumento utilizado ha sido la Guía de Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI), en concreto la dimensión referida al Proceso Educativo. Su utilización ha permitido a las cuatro escuelas realizar un diagnóstico de la realidad presente en cada institución, e identificar las fortalezas y las debilidades existentes en los mismos con el fin de promover una educación para todos. El método utilizado consistió en una investigación evaluativa con carácter cooperativo, en la que se llevaron a cabo procesos de reflexión colegiados sobre la propia realidad y práctica, realizados desde el interior de la institución educativa por sus protagonistas. Los resultados del conjunto de los centros destacan como fortalezas la planificación y organización de la enseñanza, el respeto a los estilos de aprendizaje del alumnado y la evaluación tolerante. Las principales debilidades radican en la organización de la acción tutorial, el respeto a los ritmos y características individuales del alumnado, las

### Contacto

Contacto: Pilar Arnaiz Sánchez, [parnaiz@um.es](mailto:parnaiz@um.es), Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Campus de Espinardo, 30.100, Murcia.

Este artículo está vinculado al Proyecto de investigación titulado: "Educación Inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria". Referencia: EDU2011-26765. Ministerio de Economía y Competitividad. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Subdirección General de Proyectos de Investigación.

relaciones centro-contexto-social y la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje. Se puede concluir indicando que conocer las posibilidades y las dificultades presentes en los centros es el primer paso a acometer para promover escuelas inclusivas.

### **Palabras clave**

Educación inclusiva; evaluación; planes de mejora; educación infantil y primaria; innovación.

## **Evaluation in primary education as starting point in the development of inclusive improvement plan in the Region of Murcia**

### **Abstract**

Educational institutions face the challenge of offering quality and inclusive education. Assessment thus becomes an essential tool to determine where we are and what ought to be changed in order to achieve our ends. In this paper we present a self-assessment process carried out in four primary schools from the Region of Murcia (Spain). The instrument used was the Self-Assessment Guide for Attention to Diversity from Inclusion (ACADI), specifically, the educational process dimension. This instrument allowed the four schools to get a diagnosis of their current situation, as well as to identify their strengths and weaknesses in order to promote education for all. This study applied a cooperative and evaluative research methodology, in which participants from each of the schools reflected upon their own reality and practice. Overall results showed that planning and organization of teaching, respect for students' learning styles, and open-minded assessment were key strengths. On the other hand, the main weaknesses were organization of teacher support, respect for students' learning pace and individual characteristics, school-social context interaction, and active involvement of students in their own learning. The main conclusion is that learning about the difficulties faced by schools is the first step to promote inclusive schools.

### **Key words**

Inclusive education; evaluation; improvement plans; kindergarten and primary education; innovation.

### **Introducción**

La Educación Inclusiva representa en la actualidad uno de los mayores desafíos a nivel internacional. Cabe concebirla como un proceso educativo cuyo objetivo es incrementar la participación y el éxito de todo el alumnado frente a los obstáculos y a las dificultades que encuentra en las culturas, las políticas y las prácticas de los centros para aprender. En este sentido una escuela inclusiva es aquella que se sumerge en continuos procedimientos de reflexión, para analizar sus prácticas e identificar y minimizar las barreras existentes en la institución respecto al aprendizaje y a la participación del alumnado, con el propósito de mejorar y de desarrollar una educación de calidad para todos (Booth y Ainscow, 2011).

En este sentido, el desarrollo de la mejora debe regir la vida de la institución promoviendo los ideales propuestos por la Educación Inclusiva que hacen referencia, como nos recuerda Shapon-Shevin (2010), a crear una comunidad cálida y acogedora para todos los estudiantes, presidida por seis pilares como son: un aula caracterizada y dominada por la cooperación y no por la competición; la inclusión de todos los estudiantes; un espacio que valora las diferencias; un lugar en el que se considera la integridad de cada persona; un ambiente en el que se fomenta la valentía y un entorno donde se ofrece seguridad física, emocional y relacional a todos sus miembros para sentirse seguros y participes de su comunidad.

La mejora en los centros educativos, sin lugar a dudas, representa una oportunidad y un compromiso. A este respecto, Gairín (2007) expresa que la mejora es el resultado, pero también la excusa, para fomentar el debate y la reflexión que ayuden a las personas y a las organizaciones a mejorar. Esa reflexión debe ser considerada como un proceso sistemático, continuo y compartido por la mejora de la institución. A este respecto, Fernández, Fiuza y Zabalza (2013) manifiestan la necesidad de que los procesos de cambio tengan una dimensión institucional que proporcione una visión sistémica y organizada que active bucles de acción-reflexión en los que participen los integrantes de la comunidad educativa de forma colaborativa y deliberativa. Asimismo, Fullan (2002) señala y reconoce la capacidad y posibilidades de los centros para dirigir el cambio. En este sentido, la reflexión compartida y la mejora continua de lo que pasa en las aulas tiene un beneficio directo en la práctica educativa.

Estos planes de mejora cabe concebirlos como instrumentos que permiten aprender a las organizaciones, al ayudarles a revisar su gestión educativa y a identificar sus puntos fuertes y débiles tras llevar a cabo su propia autoevaluación, entendida ésta como una estrategia y componente esencial para el cambio escolar (Román, 2011). El inicio de la mejora recae en la evaluación, y en una modalidad concreta como es la autoevaluación a cargo de los miembros de la institución como promotores y gestores del cambio. La evaluación de la práctica educativa debe formar parte de la vida de los centros si se pretende que en ellos se implementen cambios dirigidos a la mejora de la escuela. La calidad de la educación es el resultado de procesos continuos de revisión y mejora en los que la evaluación permite validar o no la situación de los centros y tomar decisiones con la mirada puesta en el desarrollo de una educación de calidad para todos. De ahí la necesidad de partir de procesos de análisis-reflexión colegiados sobre la propia realidad y práctica educativa, con el fin de alcanzar el cambio y la mejora. Malpica (2013, 172) justifica la importancia de la evaluación proporcionando el siguiente argumento:

“Sólo podemos mejorar aquello que podemos medir, y sólo podemos medir aquello de lo que somos conscientes. Por tanto, es necesario analizar, en función de unos referentes claros y sustentables, el nivel de desarrollo de la práctica educativa colectiva en cada institución”.

Así, la finalidad de todo proceso de autoevaluación radica en promover el cambio y la innovación en los centros impulsando procesos de aprendizaje generados desde dentro y por los de dentro. Este proceso, para San Fabián y Granda (2013), presenta las siguientes características: es un proceso gestionado en el interior de la institución que afecta a su totalidad, se sustenta en una recogida sistemática de información, conlleva un proceso institucional dinámico y participativo de reflexión sobre la práctica, presenta una finalidad diagnóstica de la calidad educativa y se orienta a la mejora de la organización, del personal docente y del aprendizaje del alumnado.

Las virtudes de este modelo de evaluación residen precisamente en sus rasgos caracterizadores ya que se trata de un proceso diagnóstico de la práctica educativa impulsado y dirigido por los docentes, que va a posibilitar la construcción compartida de significados en torno a la institución educativa y va a orientar la toma de decisiones con la finalidad de mejorar las prácticas educativas. Por ello, como expone Cantón (2014), el éxito de un plan de mejora depende del desarrollo de procesos claros y válidos de autoevaluación y de un equipo de trabajo comprometido con la mejora y al servicio de las necesidades detectadas. En este sentido, la autoevaluación representa la primera fase a la que deben seguir otras como son: la priorización de las áreas de mejora, el diseño e implementación del plan de mejora y la evaluación como proceso continuo de reflexión-acción donde debemos encontrarnos inmersos.

Los centros educativos, para poder realizar esta autoevaluación institucional, precisan instrumentos que les faciliten el procedimiento y que les proporcionen un referente desde el que analizar e interpretar su realidad para delimitar las acciones de mejora. Precisamente desde el marco de acción propuesto en el Proyecto I+D+i Educación Inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, cuatro escuelas de la Región de Murcia de Educación Infantil y Primaria han iniciado ese proceso de autoevaluación encaminado a diseñar y desarrollar planes de mejora que les sitúen en el camino hacia la inclusión educativa. El instrumento facilitado para realizar el proceso de evaluación interna ha sido la “Guía de Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión”, (ACADI, en adelante), (Arnaiz et al, 2005; Guirao, 2012).

Este trabajo está dedicado, pues, a presentar el proceso de autoevaluación llevado a cabo por cada una de las cuatro escuelas participantes en el estudio, con la finalidad de identificar sus fortalezas y debilidades presentes en pro del desarrollo de una Educación Inclusiva. En este sentido, utilizando la Guía ACADI, estas cuatro escuelas han identificado sus fortalezas y barreras al aprendizaje y la participación, paso primordial e indiscutible para diseñar actuaciones de mejora y trazar el camino en la promoción de escuelas inclusivas.

## Objetivos de la investigación

### Objetivo general

Analizar las fortalezas y las barreras presentes en cuatro centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia para el desarrollo de una Educación Inclusiva.

### Objetivos específicos

1. Detectar las fortalezas y las debilidades presentes, a nivel global, en los procesos educativos de los centros.
2. Detectar las fortalezas y las debilidades de los procesos educativos de cada uno de los centros, analizando posibles diferencias entre ellos.
3. Detectar las fortalezas y las debilidades de los procesos educativos de los centros, en función de la percepción de cada uno de los órganos encargados de la cumplimentación del instrumento de autoevaluación.

## Metodología

### Participantes

En este estudio han participado cuatro Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP, en adelante) de la Región de Murcia. Todos ellos son escuelas de titularidad pública de diferentes localidades de los municipios de Murcia y Alcantarilla. El centro 1 corresponde al CEIP Nuestra Señora de la Salud de Alcantarilla; el número 2 representa al CEIP Nuestra Señora de las Mercedes situado en Puebla de Soto; el centro 3, Nuestra Señora de la Encarnación ubicado en La Raya, una pedanía de Murcia; y por último el CEIP Río Segura (centro 4) afincado en Javalí Nuevo, pedanía de Murcia a 6 Km del centro urbano en plena huerta de Murcia.

En el proceso de autoevaluación, hemos contado con la participación de un total de 89 profesores, cuya distribución muestral por centro y órgano, se presenta a continuación en la tabla 1.

Tabla 1. Participantes por centro y órganos

Centro	Órgano	Nº Profesores	Total de profesores Centro
1	Equipo Directivo	3	34
	2º Ciclo Educación Infantil	8	
	1º Ciclo Educación Primaria	6	
	2º Ciclo Educación Primaria	6	
	3º Ciclo Educación Primaria	6	
	Equipo de Apoyo (PT, AL, Compensatoria)	5	
2	Equipo Directivo	3	18
	2º Ciclo Educación Infantil	4	
	1º Ciclo Educación Primaria	3	
	2º Ciclo Educación Primaria	3	
	3º Ciclo Educación Primaria	3	
	Equipo de Apoyo (PT, AL, Compensatoria)	2	
3	Equipo Directivo	3	19
	2º Ciclo Educación Infantil	4	
	1º Ciclo Educación Primaria	3	
	2º Ciclo Educación Primaria	2	
	3º Ciclo Educación Primaria	6	
	Equipo de Apoyo (PT, AL, Compensatoria)	1	
4	Equipo Directivo	3	18
	2º Ciclo Educación Infantil	4	
	1º Ciclo Educación Primaria	3	
	2º Ciclo Educación Primaria	3	
	3º Ciclo Educación Primaria	2	
	Equipo de Apoyo (PT, AL, Compensatoria)	3	
Total de profesores participantes			89

De todos estos centros cabe destacar su espíritu reflexivo y crítico que les ha llevado a desarrollar procesos de autoevaluación dirigidos a identificar sus necesidades y a establecer planes de mejora para su desarrollo.

### Instrumento

Para conocer las fortalezas y debilidades de los centros, empleamos el denominado ACADI (Arnaiz et al., 2005; Guirao, 2012), instrumento válido y fiable que reúne las características psicométricas de una escala de estas características. Con el mismo se realizó la autoevaluación institucional de centros educativos, a partir del sistema de indicadores de

dicho instrumento que valora la atención eficaz a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva. Su estructura modular permite autoevaluar la institución educativa tanto de forma global como por dimensiones o ámbitos. Concretamente, consta de cuatro grandes dimensiones de estudio (A. Contexto Escolar, B. Recursos, C. Proceso Educativo y D. Resultados), cada una de ellas con varias categorías de análisis que a su vez contienen diversos ítems que han de responderse mediante una escala numérica de 1 a 4 (muy poco-poco-bastante-mucho).

En concreto, nuestro estudio se centró en la autoevaluación del ámbito referido al Proceso Educativo, a través del cual se pueden analizar las prácticas que desarrolla el profesorado, en la fase de diseño o planificación de la enseñanza (programación de la enseñanza y organización de grupos y horarios), los propios procesos de enseñanza-aprendizaje implementados en el aula (diversidad metodológica dirigida a la personalización de la enseñanza, interacciones entre los alumnos e implicación del alumnado en su propio aprendizaje para facilitar su autonomía y el aprendizaje cooperativo), la evaluación del alumnado y la apertura del centro al contexto en el que se incardina (utilización de los recursos del entorno y colaboración del conjunto de miembros de la comunidad educativa). La estructura de categorías e indicadores del instrumento ACADI, en lo referido a este ámbito, lo mostramos en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías e Indicadores del Ámbito “Proceso educativo” de ACADI

Categoría	Indicador
<b>C.1 Respeto a los ritmos y características individuales del alumnado</b>	C.1.1 Existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada alumno
	C.1.2 Utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos
	C.1.3 Refuerzo y atención a los alumnos con dificultades así como a los alumnos brillantes
	C.1.4 Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea
<b>C.2 Respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos</b>	C.2.1 Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje
<b>C.3 Planificación de la enseñanza</b>	C.3.1 Las programaciones y unidades didácticas tienen muy presente la diversidad de alumnos a la hora de aprender
	C.3.2 La programación de actividades de enseñanza-aprendizaje favorece la graduación de los contenidos
	C.3.3 Planificación ‘accesible’ (para todos) de las clases
<b>C.4 Organización de la enseñanza</b>	C.4.1 Los criterios para la elaboración de los horarios y para la adscripción a grupo-clase, son públicos, consensuados y conocidos por todos
	C.4.2 El trabajo ‘de apoyo’ es colaborativo, se refuerza por diversos medios y está coordinado
<b>C.5 Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje</b>	C.5.1 Conocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos y contenidos curriculares, en los cuales proponen actividades
	C.5.2 Implicación consciente de los alumnos en su proceso de aprendizaje
	C.5.3 Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo
	C.5.4 Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y desarrollan procesos de ‘aprender a aprender’
<b>C.6 Evaluación tolerante</b>	C.6.1 Obtención de información por medio de fuentes diversas
	C.6.2 Aplicación efectiva de la evaluación continua
<b>C.7 Organización de la acción tutorial</b>	C.7.1 Programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías
<b>C.8 Interacciones entre alumnos</b>	C.8.1 Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos

Categoría	Indicador
<b>C.9 Relaciones centro-contexto social</b>	C.9.1 Conocimiento y utilización de los recursos disponibles de la comunidad
	C.9.2 Implicación de la comunidad en el centro y viceversa
	C.9.3 Implicación de la comunidad educativa en el propio centro
<b>Total ítems: 75</b>	

La respuesta al cuestionario fue única para cada uno de los órganos competentes (equipo directivo, distintos ciclos y equipo de apoyo), de ahí que se llevara a cabo en las reuniones semanales de los mismos, donde trató de consensuarse la respuesta a cada ítem.

### Diseño y procedimiento

Nos encontramos en la primera fase (evaluación de necesidades) de una investigación evaluativa (García Sanz, 2012) con carácter cooperativo (Bartolomé y Anguera, 1990) dirigida a la acción, en la que se parte de procesos de reflexión colegiados sobre la propia realidad y práctica, realizados desde el interior de la institución educativa por sus protagonistas. Estos procesos están orientados y tienen como fin, la mejora escolar, previa identificación de las debilidades y fortalezas presentes en los centros educativos.

El inicio de esta investigación arranca con el deseo explícito de los cuatro centros de participar en el estudio, con la finalidad de mejorar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje y fomentar una Educación Inclusiva. El primer paso fue llevar a cabo un proceso de autoevaluación para conocer las fortalezas y las debilidades presentes en los centros. Se evaluó el proceso educativo de cada escuela desde dentro y por los de dentro contando con la herramienta ACADI que facilitó un proceso de diálogo, análisis y reflexión sobre la propia práctica. Para ello se realizó una reunión formativa con los equipos coordinadores de cada uno de los centros, formados por los directores, miembro del equipo psicopedagógico del centro u orientador y un profesor/a regular y un profesor/a especialista, en la que se les explicó el instrumento de autoevaluación, insistiendo en la necesidad de dialogar y debatir sobre cada uno de los indicadores, para establecer por consenso la valoración de los mismos. Seguidamente estas explicaciones se desarrollaron en cada uno de los centros con todo el profesorado, a petición de los mismos.

Posteriormente, se pasó a su cumplimentación por parte del equipo directivo, distintos ciclos y equipo de apoyo. Cabe destacar el trabajo colaborativo desarrollado en cada centro.

Una vez finalizada su cumplimentación, se recogieron los cuestionarios y se procedió al proceso de análisis de datos. Para ello, se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 19, haciendo uso tanto de la estadística descriptiva como inferencial no paramétrica ( $\alpha=0,05$ ), ya que las condiciones de la muestra no cumplían las condiciones para poder aplicar la estadística paramétrica (Siegel, 1990). Finalmente, se produjo la devolución de la información extraída a los distintos claustros y ellos fueron los que valoraron y establecieron las áreas prioritarias de mejora que integrarían los planes de mejora.

### Resultados y discusión

Vamos a mostrar los resultados dando respuesta a los objetivos específicos planteados.

*Objetivo 1. Detectar las fortalezas y las debilidades, a nivel global, de los procesos educativos de los centros participantes.*

En la Tabla 3 mostramos los resultados obtenidos por el conjunto de centros y órganos en las distintas categorías del ámbito C (Proceso Educativo) estudiado.

Teniendo en cuenta la escala establecida, hemos considerado como fortalezas todas aquellas categorías superiores a una puntuación media de 3, y como mejorables todas aquellas categorías sensiblemente inferiores 3.

Tabla 3. Resultados del Ámbito C de ACADI por Categorías en el conjunto de centros

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tít.
C.1	24	1,50	3,38	2,66	,45
C.2	24	2,00	4,00	3,21	,53
C.3	24	2,56	3,84	3,23	,39
C.4	24	1,75	4,00	3,21	,64
C.5	24	1,91	3,42	2,77	,41
C.6	24	2,20	3,86	3,13	,46
C.7	23	1,00	4,00	2,39	,83
C.8	24	2,25	3,75	2,91	,48
C.9	24	1,50	4,00	2,77	,74

A la vista de los resultados de la Tabla 3, destacan como fortalezas de estas instituciones: la planificación y organización de la enseñanza, el respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos y la evaluación tolerante. En lo que respecta a la planificación de la enseñanza ( $\bar{X}=3,23$ ), este resultado evidencia que el profesorado toma en consideración, en alto grado, a la hora de programar su actividad docente, el hecho de que sus alumnos tienen distintas capacidades, experiencias, estilos de aprendizaje y conocimientos, diseñando actividades de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la graduación de contenidos, de modo que estos puedan ser desarrollados a distintos niveles de aprendizaje o por medios diferentes (trabajos escritos, presentaciones orales o audiovisuales, resolución de problemas o dilemas, etc.). De igual modo, implica la concepción de una planificación de las clases “accesible” para todos los alumnos, mediante el empleo de sistemas alternativos de comunicación, la utilización de materiales adaptados y la inclusión de actividades que reflejen la diversidad de intereses del alumnado; todo ello adoptando una actitud proactiva de cara a la eliminación de cualquier tipo de barreras al aprendizaje y a la participación (incluidas las físicas o arquitectónicas). Ello coincide con la propuesta del diseño universal del aprendizaje (DUA) y su relación con la atención a la diversidad de los discentes al que hace referencia el trabajo de Alba (2012).

De igual modo, los resultados obtenidos en la categoría referida a la organización de la enseñanza ( $\bar{X}=3,21$ ), nos informan de su flexibilidad como rasgo predominante; flexibilidad que permite acomodar la organización escolar y de la enseñanza (elaboración de horarios, configuración de grupos, agrupamiento del alumnado, apoyos, etc.) a las necesidades y diversidad del alumnado. Igualmente, nos sitúa en una concepción colaborativa y coordinada de los apoyos, tanto cuando estos se producen dentro como fuera del aula ordinaria.



Íntimamente ligada a las dos categorías anteriores (planificación y organización de la enseñanza), se encuentra la referida al respeto a los ritmos de aprendizaje de los alumnos ( $\bar{X}=3,21$ ). Lógicamente una planificación y organización flexible de la enseñanza que trate de responder a la diversidad del alumnado, conduce al despliegue de un amplio repertorio metodológico y de recursos (programación multinivel, enseñanza personalizada, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, uso de las TICs, aprendizaje centrado en proyectos, etc.) que permiten, por un lado, la atención a todos los alumnos, incluyendo a los que tienen necesidad específica de apoyo educativo y, por otro, que cada alumno pueda conseguir los mismos objetivos por caminos diferentes, atendiendo a su estilo de aprendizaje.

Por último, destacar como potencia de los cuatro centros estudiados la existencia de la percepción del empleo de una evaluación tolerante ( $\bar{X}=3,13$ ), entendiendo como tal la aplicación efectiva de la evaluación continua (criterios y procedimientos de evaluación que se utilizan para seguir, conocer y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en contraposición a la evaluación finalista y valorativa donde sólo interesa medir el nivel de aprendizaje de conocimientos) y el empleo de diversos procedimientos e instrumentos de evaluación (fuentes e instrumentos variados, acordes con la variedad de tareas y de contenidos abordados; momentos distintos de evaluación para alumnos de distinta capacidad; prácticas de seguimiento y evaluación de los aprendizajes diversificadas, adecuadas a la variedad. En este contexto, lo expresado anteriormente se acerca a la idea de evaluación educativa para la justicia social (Murillo, Román y Hernández, 2011).

Por el contrario, las principales debilidades registradas del conjunto de centros de nuestro trabajo son, por este orden, los referidos a: la organización de la acción tutorial ( $\bar{X}=2,39$ ), el respeto a los ritmos y características individuales del alumnado ( $\bar{X}=2,66$ ), las relaciones centro-contexto social ( $\bar{X}=2,77$ ) y la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje ( $\bar{X}=2,77$ ). Vamos a detenernos en un estudio más detallado de los resultados obtenidos por los centros en los distintos indicadores constituyentes de cada una de estas categorías, puesto que van a ser los elementos sobre los cuales proyectar los diferentes planes de mejora. De este modo, comenzaremos mostrando las tablas con los resultados de los distintos indicadores para cada una de estas categorías más débiles, para llevar a cabo un posterior análisis de los mismos.

Tabla 4. Resultados de los distintos indicadores de la Categoría 1 de ACADI: Respeto a los ritmos y características individuales del alumnado

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
C.1.1	24	2,00	4,00	2,86	,53
C.1.2	24	2,00	4,00	3,32	,65
C.1.3	20	1,00	3,50	2,33	,67
C.1.4	24	1,00	3,00	2,10	,68

En la Tabla 4, dentro de la categoría referida al respeto a los ritmos y características individuales del alumnado, destaca como barrera al aprendizaje y la participación el indicador relacionado con desarrollar un aprendizaje diversificado ( $\bar{X}=2,1$ ). En este sentido,

existen pocas actividades que sobre un mismo tema plantean diferentes actividades o para que cada grupo profundice de manera diferente sobre el mismo tema en función de sus posibilidades.

El indicador que hace referencia al refuerzo a ofrecer tanto al alumnado brillante como con dificultades de aprendizaje obtiene una valoración negativa ( $\bar{X}=2,33$ ) indicando que no se desarrollan programas de enriquecimiento cognitivo para el alumnado con altas capacidades ni se utilizan técnicas de aprendizaje cooperativo como puede ser la tutoría entre iguales, donde este alumnado puede convertirse en ayudante o apoyo de sus compañeros más necesitados. Precisamente los indicadores peor valorados son aquellos que hacen referencia al desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo y participativo. El resto de indicadores ofrecen una mejor puntuación. No obstante, sería aconsejable introducir estrategias metodológicas favorecedoras de la atención a la diversidad ( $\bar{X}=2,86$ ), como puede ser el aprendizaje por proyectos, agrupamientos flexibles, aprendizaje cooperativo, entre otras. Cabría reflexionar en estos centros sobre el modelo de atención a la diversidad presente en los mismos ya que predomina una visión individualista. Como muestra de lo dicho, la mejor puntuación de esta categoría la obtienen en el indicador referido a la utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos ( $\bar{X}= 3,32$ ), como es ofrecer tiempo adicional al alumnado que no ha finalizado la tarea en los tiempos establecidos; presentar actividades complementarias a aquellos que lo precisen u ofrecer tiempo adicional para la evaluación del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.

Tabla 5. Resultados de los distintos Indicadores de la Categoría 5 de ACADI: Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tít.
C.5.1	24	1,33	3,00	2,40	,46
C.5.2	24	2,40	3,80	3,14	,40
C.5.3	24	1,33	3,50	2,57	,69
C.5.4	24	2,00	4,00	2,98	,56

Pasamos a analizar otra de las debilidades aparecidas en el análisis realizado (Tabla 5) que hace alusión a la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje. A este respecto, el alumnado debería conocer mejor los objetivos y contenidos curriculares a conseguir en cada unidad de programación así como proponer actividades de su interés donde tengan cabida las voces de los estudiantes ( $\bar{X}=2,4$ ). Siguiendo a Susinos (2012), debemos manifestar la necesidad de aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar. Asimismo, en relación a dicha cuestión, Haya y Lázaro (2012) han puesto de manifiesto las posibilidades en la participación del alumnado en los asuntos de la escuela.

Del mismo modo, cabe mejorar la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo en las aulas ( $\bar{X}=2,57$ ) ya que ofrecer y recibir ayuda por parte de los iguales debe ser una constante en el transcurrir de la vida académica y para ello se debe enseñar al alumnado a

trabajar de forma cooperativa ya que, según lo expresado por Echeita (2012), no solo representa una alternativa metodológica sino un espacio y contenido con capacidad para generar las actitudes y los valores propios de una sociedad democrática. Ello sin olvidar las posibilidades que encierra para atender a la diversidad del alumnado y desarrollar un aprendizaje diversificado (Pujolás, 2012).

Tabla 6. Resultados de los distintos Indicadores de la Categoría 7 de ACADI: Organización de la acción tutorial

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>C.7.1</b>	23	1,00	4,00	<b>2,39</b>	,83

Tabla 7. Resultados de los distintos Indicadores de la Categoría 9 de ACADI: Relaciones centro-contexto social

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>C.9.1</b>	22	1,00	4,00	<b>2,55</b>	1,10
<b>C.9.2</b>	23	1,00	4,00	<b>2,59</b>	,88
<b>C.9.3</b>	24	1,75	4,00	<b>3,11</b>	,62

Por último, finalizamos con la categoría referida a las relaciones del centro con la comunidad y que, como muestra la Tabla 7 ha obtenido unos resultados que evidencian que es un asunto susceptible de ser mejorado. Cabe insistir en la necesidad de compartir la responsabilidad de educar ya que los agentes educativos básicos son familia, escuela, barrio y localidad. Delors (1996) manifiesta precisamente la necesidad de contar con la implicación de la comunidad local en aras de que toda persona acceda a la educación y al desarrollo de sus cuatro pilares básicos como son: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Precisamente, la realidad estudiada pone en cuestionamiento el conocimiento y utilización de los recursos disponibles en el entorno ( $\bar{X}=2,55$ ), así como las relaciones existentes entre la comunidad y la escuela ( $\bar{X}=2,59$ ). A este respecto, se precisa fomentar y promover las relaciones de colaboración como señala Majado (2007, p. 126):

Convendría delimitar, la misión y la visión de los diferentes agentes educativos de la comunidad, y posicionarse no frente a los otros, sino en colaboración con ellos, en una relación de “partenariado” marcada por criterios de integración (en el sentido de finalidad común), de coordinación (para evitar duplicidad o vacíos en la acción) y de diferenciación (con respeto por la especificidad de cada agente).

La escuela y la comunidad deben caminar de la mano para resolver conjuntamente determinadas problemáticas y trazar un proyecto común. La relación entre ambas realidades como han señalado Castro, Zapico y Rodríguez (2007) va mucho más allá de un mero vínculo de formal cordialidad institucional.

Una vez analizadas las fortalezas y debilidades presentes en los cuatro centros estudiados de manera global pasamos a adentrarnos en la realidad de cada uno de ellos.

*Objetivo 2. Detectar las fortalezas y debilidades de los procesos educativos de cada uno de los centros participantes, analizando posibles diferencias entre ellos.*

En primer lugar, se muestra, por centros educativos, la media y la desviación típica de cada una de las categorías contempladas en ACADI (Tabla 8), así como los estadísticos descriptivos de los indicadores que conforman cada categoría (Tabla 9).

Tabla 8. Estadísticos de cada uno de los centros en las diferentes categorías

Categoría	C1		C2		C3		C4		Global $\bar{X}$
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
C.1	2,85	,40	2,72	,54	2,45	,57	2,63	,23	2,66
C.2	3,42	,58	3,25	,42	3,25	,76	2,92	,20	3,21
C.3	3,49	,21	3,25	,48	3,22	,40	2,97	,31	3,23
C.4	3,71	,19	3,33	,75	3,13	,52	2,67	,56	3,21
C.5	2,96	,32	3,05	,31	2,55	,34	2,53	,42	2,77
C.6	3,53	,27	3,24	,36	3,04	,45	2,71	,37	3,13
C.7	3,20	,69	2,37	,72	1,90	1,02	2,00	,13	2,37
C.8	2,83	,47	3,06	,60	3,07	,54	2,69	,25	2,91
C.9	3,06	,86	3,36	,54	2,50	,58	2,15	,31	2,77
Global	3,23	,21	3,07	,45	2,81	,36	2,58	,22	

Tabla 9. Estadísticos de cada uno de los centros en los diferentes indicadores

Categoría	Indicador	C1		C2		C3		C4		Global $\bar{X}$
		$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
C.1	C.1.1.	3,17	,62	2,88	,58	2,66	,42	2,72	,44	2,86
	C.1.2.	3,50	,69	3,55	,46	3,44	,72	2,77	,50	3,31
	C.1.3.	2,50	,45	2,66	,29	1,50	,71	2,66	,41	2,32
	C.1.4.	2,25	,69	1,91	,80	1,91	,66	2,33	,61	2,10
C.2	C.2.1.	3,41	,58	3,25	,42	3,25	,76	2,91	,20	3,20
C.3	C.3.1.	3,26	,48	3,18	,53	2,99	,35	3,00	,51	3,10
	C.3.2.	3,91	,20	3,33	,61	3,25	,52	2,91	,58	3,20
	C.3.3.	3,29	,56	3,22	,40	3,43	,47	2,98	,40	3,23
C.4	C.4.1.	3,50	,45	3,30	,76	3,25	,52	2,58	,49	3,15
	C.4.2.	3,91	,20	3,50	,77	3,00	,84	2,75	,94	3,29
C.5	C.5.1.	2,55	,40	2,55	,34	2,38	,49	2,11	,54	2,40
	C.5.2.	3,26	,35	3,40	,42	2,86	,41	3,03	,23	3,14
	C.5.3.	2,77	,67	2,98	,60	2,20	,70	2,32	,62	2,57
	C.5.4.	3,25	,52	3,25	,42	2,75	,52	2,66	,61	2,97
C.6	C.6.1.	3,19	,57	3,05	,24	2,59	,54	2,66	,36	2,88
	C.6.2.	3,87	,21	3,41	,49	3,29	,37	2,75	,42	3,33

C.7	C.7.1.	3,20	,69	2,36	,72	1,90	1,02	2,00	,13	2,38
C.8	C.8.1.	2,83	,47	3,05	,60	3,06	,54	2,69	,25	2,91
C.9	C.9.1.	3,25	,94	3,41	,66	2,00	,41	1,33	,41	2,54
	C.9.2.	2,75	,95	3,25	,74	2,10	,89	2,16	,54	2,58
	C.9.3.	3,17	1,00	3,42	,54	2,92	,47	2,96	,29	3,11

A la vista de los datos reflejados en las tablas 8 y 9, destaca, con carácter general, el centro 1 ( $\bar{X}$  global de 3,23) y 2 ( $\bar{X}$  global de 3,07), al obtener mejores puntuaciones respecto a las fortalezas presentes en las escuelas participantes, especialmente en la planificación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje así como la evaluación. En el mismo sentido, respecto a las debilidades, destacan los centros 3 ( $\bar{X}$  global de 2,79) y 4 ( $\bar{X}$  global de 2,59) con las puntuaciones más bajas, indicando que las necesidades respecto a dichos indicadores son más acusadas o bien evidenciando un mayor grado de exigencia a la hora de valorar sus propias prácticas educativas.

En lo que respecta a las unidades de análisis más pequeñas (indicadores), cabe destacar el acuerdo unánime de los cuatros centros a la hora de señalar como elementos más deficitarios de sus prácticas educativas los indicadores C.1.3, C.1.4, C.5.1 y C.5.3. A excepción del centro 1, también podemos significar el acuerdo de los centros a la hora de advertir como debilidad el indicador C.7.1.

Los resultados de los dos primeros indicadores ( $\bar{X}=2,32$  y  $\bar{X}=2,10$ , respectivamente) aluden a la dificultad de los centros para poner en marcha un solo flujo de enseñanza del que participe el conjunto de alumnos a partir de la introducción de las adaptaciones y adecuaciones curriculares precisas que faciliten la personalización de la enseñanza desde la concepción de un currículo común y flexible. No cabe duda que detrás de estos resultados podríamos indagar sobre sus causas, entre las que podríamos citar la falta de formación del profesorado, de recursos personales y materiales, así como la propia dificultad que entraña la construcción de procesos educativos inclusivos.

Por su parte, los resultados de los indicadores C.5.1 ( $\bar{X}=2,40$ ) y C.5.3 ( $\bar{X}=2,57$ ) alertan de las dificultades de los centros a la hora de convertir a los alumnos en verdaderos protagonistas de su proceso de aprendizaje, mediante el conocimiento de los objetivos de trabajo y la adopción de un rol mucho más activo en su propio aprendizaje.

En relación a la posible existencia de diferencias significativas entre los resultados de los cuatro centros educativos, en la Tabla 10 se aprecia que la prueba Kruskal-Wallis no muestra resultados estadísticamente significativos respecto a las puntuaciones globales obtenidas por cada centro, pero sí cuando las variables criterio quedan conformadas por las categorías C.4 (P=,025), C.5 (P=,046), C.6 (P=,019), C.7 (P=,032) y C.9 (P=,021).

Tabla 10. Significación estadística a nivel global y por categorías. Prueba de Kruskal-Wallis.

	Global	C.1	C.2	C.3	C.4	C.5	C.6	C.7	C.8	C.9
Chi-cuadrado	7,653	2,551	3,594	5,433	9,368	7,999	9,980	8,790	1,419	9,76
gl	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,054	,466	,309	,143	<b>,025</b>	<b>,046</b>	<b>,019</b>	<b>,032</b>	,701	<b>,021</b>

La prueba de Mann Whitney pone de manifiesto que, en relación a la categoría 4, las diferencias significativas se encuentran entre los centros 1 y 3 ( $P=,026$ ) y los centros 1 y 4 ( $P=,002$ ), en los dos casos a favor del centro 1, es decir, el centro 1 ha arrojado puntuaciones significativamente más altas que los centros 3 y 4 en el ACADI en lo relativo a la *organización de la enseñanza*.

Respecto a la categoría 5 (*implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje*), nuevamente apreciamos diferencias significativas entre los centros 1 y 3 ( $P=,041$ ), a favor del centro 1. Igualmente encontramos dichas diferencias entre los centros 2 y 3 ( $P=,041$ ), y los centros 2 y 4 ( $P=,041$ ), en los dos casos a favor del centro 2.

Las diferencias significativas en la categoría 6 (*evaluación tolerante*), se producen entre los centros 1 y 4 ( $P=,004$ ) a favor del primero, y entre los centros 2 y 4 ( $P=,041$ ) a favor del centro 2.

En la categoría 7 (*organización de la acción tutorial*), las únicas diferencias estadísticamente significativas se registran entre los centros 1 y 4 ( $P=,002$ ), siendo el centro 1 quien mayores puntuaciones arroja.

Por último, las únicas diferencias encontradas en la categoría 9 (*relaciones centro-contexto social*) se producen entre los centros 2 y 4 ( $P=,002$ ), siendo significativamente superiores las puntuaciones del centro 2.

Con respecto a estos resultados, cabe advertir que si bien se trata de diferencias estadísticamente significativas, la propia naturaleza del instrumento ACADI (herramienta de autoevaluación en función de la percepción del profesorado implicado) aconseja minimizar la trascendencia de estos valores. Estos resultados pueden estar condicionados por la propia realidad de las escuelas pero, muy probablemente, también lo estén por el grado de exigencia de los profesionales a la hora de valorar su propia realidad. Como muestra, observamos que la mayoría de las diferencias significativas están a favor de los centros 1 y 2 que, si revisamos la Tabla 8, resultan ser los centros con puntuaciones más elevadas en las distintas categorías del Ámbito C de ACADI, así como en la puntuación global del mismo.

*Objetivo 3. Detectar las fortalezas y debilidades de los procesos educativos de los centros, en función de la percepción de cada uno de los órganos encargados de la cumplimentación del instrumento de autoevaluación.*

En primer lugar, se muestra para cada una de las categorías de ACADI, la media y la desviación típica obtenidas por los distintos órganos que participaron en la cumplimentación del instrumento (Tabla 11).

Tabla 11. Estadísticos de cada uno de los órganos en las diferentes categorías

Categoría	ED		2° CI		1° CP		2° CP		3° CP		EA		Globo I $\bar{X}$
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
C.1	2,93	,24	3,02	,19	2,49	,40	2,56	,78	2,49	,43	2,50	,30	2,66
C.2	3,13	,25	3,50	,41	3,38	,48	3,00	,82	3,00	,71	3,25	,50	3,21
C.3	2,87	,44	3,60	,23	3,15	,35	3,23	,34	3,32	,45	3,23	,33	3,23
C.4	3,06	,80	3,56	,24	3,13	,66	3,44	,43	3,19	1,01	2,88	,60	3,21
C.5	2,65	,44	2,98	,30	2,85	,40	2,84	,46	2,70	,57	2,62	,39	2,77
C.6	2,96	,45	3,18	,47	2,95	,36	3,35	,48	3,06	,63	3,28	,48	3,13

C.7	1,80	,67	2,48	,81	2,30	,48	3,05	,82	2,25	1,04	2,47	1,17	2,39
C.8	2,75	,20	3,42	,51	2,58	,35	2,94	,59	2,88	,43	2,92	,51	2,91
C.9	2,69	,72	3,10	,32	2,35	,67	2,79	1,05	2,75	,97	2,92	,83	2,77
Global	2,76	,34	3,20	,27	2,80	,34	3,02	,50	2,85	,56	2,90	,30	

- ED: Equipo Directivo - 2° CI: 2° Ciclo Ed. Infantil - 1° CP: 1° Ciclo Ed. Primaria - 2° CP: 2° Ciclo Ed. Primaria - 3° CP: 3° Ciclo Ed. Primaria - EA: Equipo Apoyo (PT, AL, Compensatoria, etc.)

A la vista de los resultados mostrados en la tabla 11, podemos realizar algunas apreciaciones sobre el particular. De entrada, podemos advertir que suele existir bastante acuerdo entre los distintos órganos a la hora de señalar tanto las principales fortalezas (categorías C.2, C.3 y C.4, referidas a una concepción flexible de la organización y planificación de la enseñanza, respetando los estilos de aprendizaje de los alumnos) como las principales debilidades (categorías C.1, C.5, C.7, C.8 y C.9), referidas al ajuste a las características y ritmos de los alumnos, a la implicación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, a la organización de la acción tutorial y a las interacciones entre alumnos y entre el centro y su contexto social).

Cabe significar que el equipo de segundo ciclo de Educación Infantil es el que mejores puntuaciones otorga ( $\bar{X}$  global de 3,20) en la mayoría de las categorías, exceptuando las referidas a la evaluación y a la organización de la acción tutorial, que obtienen la mejor valoración por parte del equipo de segundo ciclo de primaria. Los equipos directivos son los órganos más exigentes a la hora de valorar las distintas categorías ( $\bar{X}$  global de 2,76), identificando como principal debilidad existente en los procesos educativos de sus centros, con diferencia, la organización de la acción tutorial ( $\bar{X} = 1,80$ ).

En cuanto a la posible existencia de diferencias significativas respecto a las puntuaciones obtenidas en el ACADI, en función del órgano que ha respondido el instrumento, ni a nivel global ni por categorías, la prueba de Kruskal-Wallis ha evidenciado dichas diferencias (tabla 12). Por lo tanto, en esta ocasión, no procede calcular entre qué grupos de docentes se da la mencionada significación estadística.

Tabla 12. Significación estadística a nivel global y por categorías. Prueba de Kruskal-Wallis.  
Órganos

	Global	C.1	C.2	C.3	C.4	C.5	C.6	C.7	C.8	C.9
Chi-cuadrado	3,980	7,359	3,520	6,910	2,531	2,415	3,410	4,464	4,644	1,888
gl	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Sig. asintót.	,552	,195	,620	,227	,772	,789	,637	,485	,461	,864

## Conclusiones

En este trabajo nos hemos acercado a conocer las fortalezas y las debilidades presentes en cuatro centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia en aras del desarrollo de una Educación Inclusiva. Para ello, nos hemos sumergido en el interior de esas escuelas y en los procesos de autoevaluación desarrollados en las mismas con el propósito de identificar, analizar y valorar las posibilidades y las barreras existentes para

favorecer el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Precisamente, de la riqueza de esos procesos de evaluación llevados a cabo, cabe poner de manifiesto las virtudes que han generado en el seno de cada centro como han sido:

- Impulsar procesos de reflexión-investigación-acción en el seno de la escuela, promoviendo una evaluación interna. Como han señalado Fernández, Fiuza y Zabalza (2013, p. 175):

Son los profesores, constituidos en comunidades de prácticas los que identifican y priorizan los ámbitos en los que van a trabajar. Si bien este proceso se realiza en el momento inicial de análisis de cada centro, no se trata de algo puntual sino de un análisis recurrente, cíclico, que cada año se reconstruye a partir de la realidad de cada institución. Somos conscientes de la voluntad presente en las cuatro escuelas por querer mejorar pero, sin lugar a dudas, lo más importante son las acciones desarrolladas para poder materializar esos nobles deseos que han implicado sumergirse a las cuatro comunidades en procesos formativos de indagación, reflexión, acción y toma de decisiones.

- Promover el desarrollo profesional. De este modo y como expresan San Fabián y Granda (2013), la autoevaluación genera la formación y el aprendizaje de los docentes. En este sentido, no sólo ha aportado conocimientos para su utilización en la gestión educativa, sino que ha generado cambios en los propios conocimientos de los participantes.
- Desarrollar un trabajo colaborativo uniendo fuerzas entre los llamados prácticos (docentes de las escuelas) y los teóricos (profesores de universidad). A este respecto, cabe recordar que los profesores de universidad han coordinado e impulsado este proceso y los docentes de los centros han analizado su realidad con la finalidad de priorizar, diseñar y desarrollar planes de mejora. Todos ellos, con el compromiso de constituirse en comunidades de práctica o comunidades profesionales de aprendizaje (Stoll, Bolland, McMahon, Wallace y Thomas, 2006) en el seno de las escuelas con la intención de promover la inclusión. En este sentido, como han señalado Susinos y Parrilla (2013), es necesario emprender investigaciones comprometidas con los principios de la Educación Inclusiva y por ende de la equidad en la educación.
- Conocer y saber utilizar algunos instrumentos disponibles para la autoevaluación de las prácticas educativas de los centros. Para acometer dicha tarea se pueden utilizar instrumentos o herramientas elaborados externamente pero basados en la reflexión y análisis de todos los miembros de la institución. En este sentido, la guía ACADI ha sido valorada muy positivamente por el conjunto de los centros por facilitar ese proceso de autoevaluación colegiada desde el punto de mira de la Educación Inclusiva, ideal a seguir en cada una de las escuelas.
- Tender puentes hacia la innovación en la escuela. Tras el conocimiento de las fortalezas y las debilidades presentes, cada escuela ha reflexionado de forma crítica sobre sus necesidades, priorizando las áreas de mejora para diseñar y desarrollar acciones encaminadas al cambio y la mejora educativa y por ende a materializar una educación para todos inclusiva. Precisamente, en este momento los cuatro centros se encuentran desarrollando planes de mejora. A todos ellos, les une el deseo de promover una escuela atenta a la diversidad donde cada niño/a pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus posibilidades en un entorno inclusivo. La identificación de esa participación, abandonando modelos basados en la



atención individual y en el ofrecimiento de respuestas desligadas del entorno aula-centro-comunidad. Precisamente, el desafío se encuentra en materializar el principio de equidad para promover una educación mejor para todos. Los planes de mejora que se están desarrollando en cada uno de los centros representan una buena muestra de los pasos a acometer para situarse en la hoja de ruta que nos acerque a una educación de calidad e inclusiva.

El proceso de autoevaluación desarrollado ha sido muy rico y ha generado todas las virtudes anteriormente expresadas. Unido a ello y en relación a los objetivos de este trabajo podemos concluir afirmando:

- Cabe destacar como fortalezas presentes en los cuatro centros educativos aspectos de la práctica educativa referidos a: la planificación y la organización de la enseñanza, el respeto a los estilos de aprendizaje del alumnado y la evaluación tolerante. Por el contrario, las principales barreras o debilidades existentes en el conjunto de los centros aluden siguiendo este orden a: la organización de la acción tutorial, el respeto a los ritmos y características individuales del alumnado, las relaciones centro-contexto social y la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje.
- No existen diferencias significativas, a nivel global, entre los cuatro centros estudiados en relación a las fortalezas y las debilidades presentes en los procesos educativos en aras a desarrollar una Educación Inclusiva. Sin embargo, sí se han encontrados tales diferencias cuando se toman las puntuaciones obtenidas en cinco de las nueve categorías consideradas.
- En cuanto a los órganos encargados de cumplimentar la guía ACADI, no podemos determinar la existencia de diferencias significativas entre los mismos, ni a nivel global, ni por categorías.

Queremos finalizar este trabajo poniendo de manifiesto la intensa labor desarrollada por el conjunto de docentes de estas escuelas y el compromiso de las mismas por trabajar día a día en pro de una escuela inclusiva donde, como señala Sapon-Shevin (2013), la inclusión no sea una estructura organizativa más, sino que implique el compromiso de convertir las aulas y los centros en lugares acogedores donde todos los seres humanos sean valorados. Conocer las posibilidades y las dificultades presentes en los centros educativos participantes en esta investigación constituye el primer paso para promover escuelas inclusivas.

## Referencias

- Alba, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Arnaiz, P. et al (2005). *Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado*. Proyecto de investigación I+D+I. Referencia: SE2005-01794. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Subdirección General de Proyectos de Investigación.
- Bartolomé, M. y Anguera, M.T. (1990). *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in*

- schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Cantón, I. (2014). Mejora y calidad en los centros educativos. Modelos y propuestas. En Cantón, I. y Pino, M. (Eds.), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 251-272). Madrid: Alianza Editorial.
- Castro, M.M., Zapico, H. y Rodríguez, J. (2007). Experiencias de trabajo entre escuela y comunidad en el contexto gallego. En Castro M.; Majado, M.F.; Vera, J.; Ferrer, G.; Rodríguez, J.; Zafra, M. y Zapico, M.H. (Coords.), *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 139-177). Barcelona: Graó.
- Delors, J. (Coord) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En Torrego, J.C. y Negro, A. (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-46). Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, C.J., Fiuza, M. y Zabalza, A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 172-191.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (2007). El centro como escenario educativo. En Bonals, J. y Sánchez, M. (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp.105-142). Barcelona: Graó.
- García Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- Guirao, J.M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://handle.net/10803/117463>
- Majado, M.F. (2007). Compartiendo la responsabilidad de educar. En Castro, M.P.; Majado, M.F.; Vera, J.; Ferrer, G.; Rodríguez, J.; Zafra, M.; Zapico, M.H. (Coords.), *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 111-138). Barcelona: Graó.
- Malpica, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Murillo, F.J., Román, M. y Hernández, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(4), 7-23.
- Pujolàs, P. (2012). La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas. En Torrego, J.C. y Negro, A. (Coords.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 77-104). Madrid: Alianza Editorial.
- Rojas, S. Haya, I. Lázaro, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101.
- Román, M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 107-136.
- San Fabián, J. L. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos. Cómo mejorar desde dentro*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.

Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literatura. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.

Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 88-97. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art4.pdf>.

## Autores

Pilar Arnaiz Sánchez, [parnaiz@um.es](mailto:parnaiz@um.es), Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Campus de Espinardo. 30100. Murcia

Pilar Arnaiz Sánchez es Catedrática de Universidad y Directora del Grupo de Investigación de la Universidad de Murcia “Educación inclusiva, escuela para todos” (Grupo EDUIN, E073-02). En la actualidad sus trabajos de investigación están dirigidos a promover centros y aulas inclusivas, buenas prácticas, y desarrollar un sistema de indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado, como puede comprobarse en los siguientes proyectos de investigación: Una propuesta de educación intercultural para prevenir el fracaso escolar y favorecer la integración de alumnos pertenecientes a minorías étnicas (Fundación Séneca, Comisión Europea, 2000); Evaluación del impacto y de la eficacia de las respuestas educativas ante la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia (Fundación Séneca, Comisión Europea, 2004); Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado (MICINN, 2008); Educación inclusiva y proyectos de mejora en centros de educación infantil, primaria y secundaria (MICINN, 2011)

Remedios de Haro Rodríguez, [rdeharor@um.es](mailto:rdeharor@um.es), Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Campus de Espinardo. 30100. Murcia

Remedios de Haro Rodríguez es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Pertenece al Grupo de Investigación “Educación inclusiva: escuelas para todos”. Desde el seno del grupo, estudia los procesos de inclusión-exclusión existentes en el sistema educativo y ofrece las claves para desarrollar una escuela inclusiva e intercultural. De este modo, cabe destacar el intenso trabajo colaborativo desarrollado en diversos centros educativos de la Región de Murcia con la finalidad de establecer procesos de cambio y mejora en la escuela

José Manuel Guirao Lavela, [jmguirao@um.es](mailto:jmguirao@um.es), Departamento de Didáctica y Organización Escolar; Facultad de Educación. Campus de Espinardo. 30100. Murcia

Maestro en Educación Musical, Licenciado en Psicopedagogía y Doctor por la Universidad de Murcia. En la actualidad ejerce como Profesor Asociado de la Universidad de Murcia y Asesor de Formación Permanente del Profesorado en el Centro de Profesores y Recursos Región de Murcia, así como miembro investigador del Grupo de Investigación EDUIN (Educación Inclusiva: Escuela para Todos). Sus principales líneas de investigación se relacionan con la promoción de centros y aulas inclusivas, la consecución de buenas prácticas y el desarrollo de un sistema de indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado