



Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado
E-ISSN: 1575-0965
emipal@unizar.es
Asociación Universitaria de Formación del
Profesorado
España

Arnaiz Sánchez, Pilar; Guirao Lavela, José Manuel

La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 18, núm. 1, enero-abril, 2015,
pp. 45-101

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217033485006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Fecha de recepción: 25 de septiembre de 2014

Fecha de revisión: 15 de octubre de 2014

Fecha de aceptación: 3 de diciembre de 2015

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>

La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI

Pilar Arnaiz Sánchez, José Manuel Guirao Lavela

Universidad de Murcia

Resumen

Este trabajo presenta el proceso de diseño, depuración y validación del instrumento ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión). Este instrumento, fundamentado en el modelo de la educación inclusiva, pretende el desarrollo de una atención eficaz a la diversidad del alumnado escolarizado en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Tomando como referencia dicho sistema de indicadores, se diseñó un primer instrumento capaz de medirlo. A partir de este momento, iniciamos el proceso de validación del mismo que implicó dos grandes fases: el estudio de la validez de contenido a través de la participación de dieciocho jueces; y el análisis de la fiabilidad del instrumento mediante su pilotaje en centros educativos de la Región de Murcia. Los resultados de este estudio confirman que el instrumento diseñado es válido y fiable para la autoevaluación de centros, siendo capaz de generar procesos de reflexión colegiada que alumbren planes de mejora que contribuyan a la creación de contextos educativos cada vez más inclusivos.

Palabras clave

Educación inclusiva; atención a la diversidad; autoevaluación de centros; sistema de indicadores.

Contacto

Pilar Arnaiz Sánchez, parnaiz@um.es, Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (30100, Campus Universitario de Espinardo –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

School self-assessment in Spain for dealing with diversity from an inclusive perspective: ACADI

Abstract

In this paper the design, revision and validation of ACADI questionnaire (School self-assessment for attention to diversity and inclusion) are presented. ACADI is based on the model of inclusive education, and aims to develop effective attention to diversity at pre-school, primary and secondary education institutions. An initial set of indicators was selected, and an instrument suitable to measure such indicators was designed. The validation process was conducted in two phases: 1) the analysis of content validity performed by 18 assessors; and 2) the analysis of reliability after administration of the instrument at different schools in the Region of Murcia (Spain). The results showed ACADI is a valid and reliable instrument for self-assessment of schools, and allows self-reflection which may eventually lead to plans for improvement, which may in turn develop increasingly inclusive educational contexts.

Key words

Inclusive education; Dealing with diversity; School self-assessment; Indicator system.

Introducción

En los sistemas educativos actuales la atención a la diversidad es una obligación innegociable para los políticos y los profesionales de la enseñanza que ha de arbitrar decisiones que garanticen dicha atención y aumenten la equidad del sistema. Diferentes trabajos muestran a este respecto el acuerdo unánime de que la educación inclusiva se constituye hoy en día en la opción más adecuada para afrontarla puesto que defiende los derechos humanos y hace suyos los principios de igualdad, equidad y justicia social (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Calero, 2006; Graham, 2007; Santos Rego, 2010; Sánchez, 2011; Costelo y Boyle, 2013).

La inclusión es un término que rápidamente se ha integrado en la cotidianidad de los discursos políticos, de la legislación, de la literatura pedagógica, de los planes de estudio universitarios y de las escuelas (LOE, 2006; Parrilla, 2010; Arnaiz, 2012; León, 2012; Plessis, 2013; Sánchez y García, 2013). Pero se puede constatar también que los discursos a favor de la inclusión han evolucionado a una velocidad mayor que las prácticas educativas, provocando, en demasiadas ocasiones, situaciones de segregación y de exclusión (Bolívar y López, 2009; Ainscow, y Sandill, 2010; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Waldron y Mcleskey, 2010; Arnaiz, 2011; Escudero y Martínez, 2011). Digamos que, desde un plano teórico, la inclusión es asumida de forma casi universal (UNESCO, 2005, 2008 y 2010), si bien se carece muchas veces de mecanismos que permitan su desembarco de manera definitiva en las escuelas.

Por este motivo es de interés que los centros lleven a cabo procesos de reflexión y auto-evaluación sobre sus propias prácticas, que identifiquen los procesos de inclusión-exclusión implícitos en ellas y establezcan propuestas de mejora que progresivamente los conduzcan hacia los planteamientos de la educación inclusiva. Cabe indicar a este respecto que son variados los instrumentos existentes que han pretendido aportar a los centros esas

herramientas capaces de provocar actuaciones de innovación tendentes hacia una mayor inclusión (Ainscow et al., 2001; Arnaiz et al., 2006; Biencinto, González, García, Sánchez y Madrid, 2009; Booth y Ainscow, 2002 y 2011; Booth, Ainscow y Kingston, 2006; Casar, 2007; Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra, 2006a y 2006b; Duk, 2007; Marchesi et al.; 2009; Unidad de Desarrollo Estatal de Educación, 2009). La revisión de todos ellos nos mostró sus fortalezas y debilidades (Guirao, 2012) y nos animó a construir un instrumento fundamentado en el modelo educativo que caracteriza a la educación inclusiva, en el que confluyan las siguientes características:

- Incluir un sistema de indicadores para evaluar la calidad de la respuesta educativa a la diversidad del alumnado que se convierta en un referente inclusivo inequívoco.
- Medir aquello que pretender medir y disponer de una buena consistencia interna: que sea válido y fiable.
- Estar adaptado a nuestro contexto educativo y normativo.
- Y ser una herramienta operativa, de fácil manejo para los centros, que busque generar procesos de reflexión y autoevaluación colegiada y que identifique las posibles actuaciones de mejora que permitan avanzar a las escuelas hacia contextos cada vez más inclusivos

Con este fin nace el instrumento ACADI: Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión fruto de diferentes investigaciones (Arnaiz, Castro, Martínez, 2008; Guirao, 2012; Guirao, Arnaiz y Garrido, 2013), cuyo proceso de diseño y validación se exponen en este trabajo. Desde nuestro punto de vista, la herramienta que presentamos no debe percibirse como una iniciativa más para los centros educativos, sino como una forma sistemática de comprometerse con un plan de mejora del centro que establezca prioridades, implemente innovaciones y evalúe los progresos. Su utilización pretende la cuidadosa planificación de cambios progresivos, como el que se asume en otras muchas iniciativas para la innovación educativa, que modifiquen la cultura y los valores de los centros, y propicien el desarrollo de prácticas inclusivas.

Nuestro propósito ha sido el de construir un instrumento capaz de valorar si la respuesta educativa para atender las características diversas del alumnado en los centros es de calidad y acorde a los planteamientos de la educación inclusiva y de constatar, si tras la misma, subyace un discurso más amplio y profundo en torno a la inclusión-exclusión escolar y a la cohesión social. Pretendemos elaborar una herramienta que agilice los procesos de análisis de las prácticas educativas respecto a la atención a la diversidad en los centros, que ayude a la identificación de sus puntos fuertes y débiles y que posibilite, si procede, el establecimiento de planes de mejora que conduzcan hacia una educación verdaderamente inclusiva.

En consecuencia, el objetivo general del presente estudio es elaborar un instrumento válido y fiable para la autoevaluación de centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria. De este objetivo general, podemos extraer los siguientes objetivos específicos:

- Elaborar un instrumento capaz de medir el sistema indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva.
- Analizar la validez del instrumento de autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad y proceder a su depuración.
- Analizar la fiabilidad del instrumento de autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad y proceder a su depuración.

- Diseñar de forma definitiva el Instrumento ACADI: Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión.

Metodología

Participantes

La mayor parte del trabajo desarrollado, para el diseño y validación del instrumento de autoevaluación institucional de centros educativos, ha tenido lugar en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, mediante la participación de investigadores, jueces y centros educativos de este contexto geográfico.

No obstante, podemos diferenciar los siguientes participantes en las distintas fases de trabajo:

- Para analizar la validez del instrumento inicial se contó con dieciocho jueces pertenecientes a distintos ámbitos de la comunidad educativa: 2 Orientadores de Institutos de Educación Secundaria (Departamentos de Orientación); 2 Orientadores pertenecientes a Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (1 General y 1 Específico); 2 Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad; 2 Directores de Centros de Educación Infantil y Primaria, y 1 de Instituto de Educación Secundaria; 2 Maestros que desempeñan labores de compensación educativa en Institutos de Educación Secundaria; 3 Maestros de Educación Primaria; 1 Inspector; 1 representante de la Administración Educativa; 1 Padre; y 1 Profesor universitario.

Para el estudio de la fiabilidad del instrumento se realizó un pilotaje del mismo. Para ello se empleó un muestreo no probabilístico, invitando a participar al conjunto de centros educativos de la Región de Murcia (tanto públicos como privados-concertados) donde se impartían las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. La muestra productora de datos que ha servido para el análisis final, ha estado constituida por 134 centros educativos, distribuidos de la siguiente forma: en función de su titularidad (pública – 120-; privada-concertada -14-); y en función del tipo de centro (Centros de Educación Infantil y Primaria – 88-, Centros de Educación Especial –1-, Institutos de Educación Secundaria –32-, Centros Rurales Agrupados –2- y Centros de Primaria y Secundaria que imparten desde la Educación Infantil hasta la Secundaria Postobligatoria -11-).

Diseño y validación del instrumento: procedimiento y análisis de datos

En este apartado se expondrá el proceso seguido a lo largo de la presente investigación, así como los análisis de datos realizados a lo largo de la misma. De esta forma se mostrarán las distintas fases de trabajo seguidas para el diseño definitivo del Instrumento ACADI: Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión.

Para el diseño y posterior validación del instrumento de autoevaluación, empleamos el sistema de indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva (Arnaiz, Castro y Martínez, 2008), convirtiéndose el mismo en la base del instrumento a elaborar, puesto que se pretendía diseñar un instrumento capaz de medir dicho sistema de indicadores.

Este sistema de indicadores, para cuya elaboración se contó con la participación de cuatro expertos de reconocido prestigio en el ámbito de la didáctica, organización y gestión de centros, consta de cuatro dimensiones o ámbitos: contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados. Cada uno de estos grandes ámbitos dispone, a su vez, de varias categorías, donde se encuentran organizados los distintos indicadores. Igualmente, los

distintos indicadores disponen de una breve descripción que facilita la concreción y comprensión de los mismos. La estructura de este sistema de contenidos se muestra en la exposición de resultados respecto a la Fase I (elaboración de un instrumento para la evaluación del sistema de indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva).

Comenzamos mostrando un esquema del proceso de trabajo seguido a partir de este sistema de indicadores para pasar, posteriormente, a una breve descripción de cada una de sus fases.



Figura 1. Procedimiento de investigación

Fase I. Elaboración de un instrumento para la evaluación del sistema de indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva

A partir del sistema de indicadores comentado anteriormente, se estuvo en disposición de construir la primera propuesta, a modo de instrumento piloto para la evaluación de dicho sistema. Para ello formulamos, mediante una revisión exhaustiva de la literatura sobre el particular, un banco de ítems extenso (hasta un total de 576) con el que dar respuesta al conjunto de indicadores, categorías y dimensiones de estudio. El propósito fue identificar un conjunto de ítems capaces de reflejar la calidad de la atención a la diversidad en los centros educativos de la Región de Murcia.

Fase II. Estudio de la validez de contenido y selección de la versión inicial del instrumento

Con el cuestionario ya construido y dada la gran extensión del mismo, el siguiente paso consistió en realizar un proceso de cribado o selección de los ítems con la intención de convertir el instrumento en manejable y, por tanto, aplicable de forma sencilla y práctica en los centros educativos.

Al mismo tiempo, se procedió a realizar un estudio de su validez, con la finalidad de determinar el grado en que el instrumento medía aquello que pretendía medir (validez de contenido). Para ello se contó con la participación de los dieciocho jueces expuestos anteriormente.

Con este propósito, el instrumento fue elaborado de forma que cada ítem pudiese ser valorado de forma individual por los jueces respecto a su relevancia para el indicador. En concreto, se fijó una escala con cuatro puntos de anclaje: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Más bien en desacuerdo, 3. Más bien de acuerdo y 4. Totalmente de acuerdo. De esta forma, cuanto mayor era el valor asignado por cada juez a un ítem, mayor era la importancia que el juez daba a dicho ítem para valorar el constructo del indicador.

Una vez recogidas las respuestas de los dieciocho jueces, el proceso de selección de los ítems para la depuración del instrumento consistió en la realización de diversos análisis: análisis de las respuestas de los jueces; análisis de los indicadores; y selección de los ítems. Como resultado de todo ello, se obtuvo el instrumento de evaluación depurado y validado parcialmente. Posteriormente, con el fin de que pudiese ser empleado por los centros, se elaboró una escala tipo Likert (idéntica para todos los ítems del instrumento), mediante la cual se pudo valorar cada uno de los ítems, en función de su presencia en el centro, del siguiente modo: Muy poco, Poco, Bastante y Mucho

Fase III. Análisis de la fiabilidad del instrumento mediante su pilotaje en centros y elaboración definitiva del instrumento ACADI: Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión

Como complemento a la validación por expertos, se procedió al pilotaje del instrumento. El objetivo era delimitar su fiabilidad, determinando el grado de consistencia interna del instrumento, tanto para cada uno de los indicadores, como para cada una de las categorías y dimensiones o ámbitos, así como para el conjunto total del instrumento. Igualmente, mediante esta fase, además de estudiar la fiabilidad del instrumento, pretendimos depurarlo aún más sin que ello afectase de forma negativa a los coeficientes de fiabilidad de las distintas escalas (Ámbitos, Categorías e Indicadores).

Este pilotaje consistió en la administración del instrumento a los centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, expuestos en el apartado de participantes.

Para facilitar esta labor, se creó una plataforma “on-line” donde los centros podían acceder al instrumento mediante un código y una contraseña personalizable. En dicha plataforma también se dispuso de un Tutorial para orientar a los centros en el manejo de dicha aplicación informática y en la forma de cumplimentar el cuestionario. Igualmente, se habilitó una dirección de correo electrónico, como canal comunicativo desde el que atender las dudas y problemas que pudieran surgir.

Tras la finalización del proceso de pilotaje, se procedió a realizar los análisis estadísticos pertinentes (estadísticos descriptivos, coeficiente Alfa de Cronbach y estudios de correlación) con la finalidad de determinar la consistencia interna del instrumento (tanto en su conjunto como en cada uno de los ámbitos, categorías e indicadores del mismo), y depurar aún más, en la medida de lo posible, dicho instrumento. De esta forma, conseguimos obtener el diseño definitivo del instrumento ACADI.

Resultados

1. Diseño de instrumento ACADI para la evaluación del sistema de indicadores

A partir del sistema de indicadores apuntado anteriormente, se estuvo en disposición de construir nuestra primera propuesta, a modo de instrumento piloto para la evaluación de dicho sistema. Para ello formulamos, mediante una revisión exhaustiva de la literatura sobre el particular, un banco de ítems extenso (hasta un total de 576) con el que dar

respuesta al conjunto de indicadores, categorías y dimensiones de estudio. El propósito era identificar un conjunto de ítems capaces de reflejar la calidad de la atención a la diversidad en los centros educativos de la Región de Murcia. La estructura del instrumento inicial se muestra en la Figura 2.

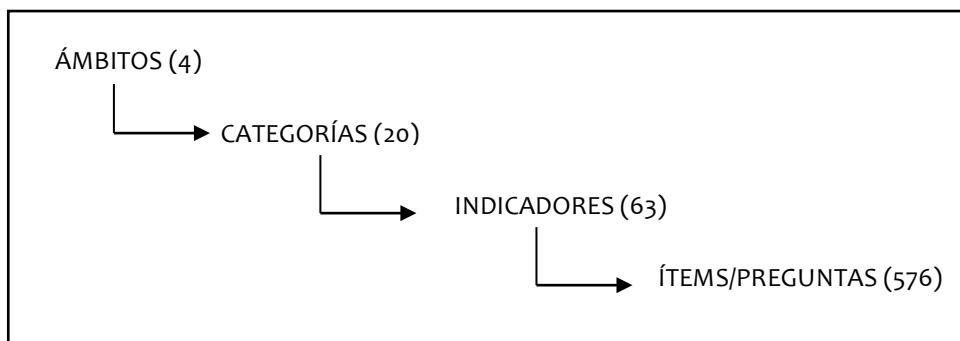


Figura 2. Estructura inicial de ACADI

Las Tablas 1-4 recogen, para cada ámbito, las diferentes categorías con sus indicadores y el número de ítems inicialmente elaborados.

Tabla 1. Número de ítems de los indicadores constitutivos del Ámbito A. Contexto Escolar

Categoría	Indicador	Nº de ítems
A.1 Proyecto de Centro	A.1.1 Valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa	29
	A.1.2 Conjunción de acciones entre agentes educativos	12
	A.1.3 Política institucional de formación del profesorado	10
	A.1.4 Coordinación y colaboración	18
	A.1.5 Liderazgo pedagógico	28
	A.1.6 Estructura organizativa inclusiva	15
	A.1.7 Dispositivos proactivos hacia la diversidad	6
	A.1.8 Polivalencia de funciones a cargo de los recursos humanos	4
	A.1.9 Posibilidades de flexibilizar el horario	3
	A.1.10 Plan de acogida para el nuevo profesorado	14
	A.1.11 Coherencia del currículum	15
	A.1.12 Flexibilidad y polivalencia del espacio	9
	A.1.13 Flexibilidad en los agrupamientos de los alumnos	4
	A.1.14 Plan de acogida del alumnado	34
Total de ítems del Ámbito A		201

Tabla 2. Número de ítems de los indicadores constitutivos del Ámbito B. Recursos

Categoría	Indicador	Nº de ítems
B.1 Necesidades y provisión de recursos	B.1.1 Criterios para la determinación de la provisión de recursos	13
	B.1.2 Finalidad que se propone con la dotación de los recursos	9
	B.1.3 Enfoque en la utilización de los recursos	6
B.2 Diversidad	B.2.1 Variedad de fuentes y soportes de la información	7

Categoría	Indicador	Nº de ítems
de materiales e instalaciones	B.2.2 Instalaciones adecuadas	9
	B.2.3 Materiales variados	7
	B.2.4 Diversidad de materiales para atender otras culturas	6
	B.2.5 Inclusión de nuevas tecnologías de la información	9
B.3 Profesorado	B.3.1 Estabilidad de la plantilla	4
	B.3.2 Disponibilidad y práctica de estrategias de coordinación de profesores	9
	B.3.3 Se promueven actividades de formación permanente del profesorado vinculados a la mejora de la atención a la diversidad	6
	B.3.4 Profesorado de apoyo trabaja coordinadamente con tutores y viceversa	8
	B.3.5 Objetivo común sobre la concepción de la diversidad y la implicación de todos en su respuesta educativa	2
B.4 Organización de tiempos y espacios	B.4.1 Estructura de tiempos y espacios flexible	7
B.5 Recursos de aprendizaje	B.5.1 Autoadministración de información y guía de aprendizaje	10
	B.5.2 Individualización de la enseñanza	9
	B.5.3 Metodologías favorecedoras de la diversidad	5
B.6 Apoyo o refuerzo educativo	B.6.1 Organización del apoyo o refuerzo educativo	22
	B.6.2 Diversidad en las modalidades de apoyo	9
B.7 Familias	B.7.1 Participación de las familias y de la comunidad educativa	4
	B.7.2 Apoyo por parte de las familias y la comunidad	3
Total de ítems del Ámbito B		164

Tabla 3. Número de ítems de los indicadores constitutivos del Ámbito C. Proceso Educativo

Categoría	Indicador	Nº de ítems
C.1 Respeto a los ritmos y características individuales del alumnado	C.1.1 Existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada alumno	8
	C.1.2 Utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos	6
	C.1.3 Refuerzo y atención a los alumnos con dificultades así como a los alumnos brillantes	4
	C.1.4 Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea	4
C.2 Respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos	C.2.1 Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje	7
C.3 Planificación de la enseñanza	C.3.1 Las programaciones y unidades didácticas tienen muy presente la diversidad de alumnos a la hora de aprender	16
	C.3.2 La programación de actividades de enseñanza-aprendizaje favorece la graduación de los contenidos	6
	C.3.3 Planificación 'accesible' (para todos) de las clases	8
C.4 Organización de la enseñanza	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	6
	C.4.2 El trabajo 'de apoyo' es colaborativo, se refuerza por diversos medios y está coordinado	5

Categoría	Indicador	Nº de ítems
C.5 Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje	C.5.1 Conocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos y contenidos curriculares, en los cuales proponen actividades	7
	C.5.2 Implicación consciente de los alumnos en su proceso de aprendizaje	10
	C.5.3 Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo	12
	C.5.4 Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y desarrollan procesos de ‘aprender a aprender’	3
C.6 Evaluación tolerante	C.6.1 Obtención de información por medio de fuentes diversas	13
	C.6.2 Aplicación efectiva de la evaluación continua	8
C.7 Organización de la acción tutorial	C.7.1 Programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías	11
C.8 Interacciones entre alumnos	C.8.1 Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos	5
C.9 Relaciones centro-contexto social	C.9.1 Conocimiento y utilización de los recursos disponibles de la comunidad	2
	C.9.2 Implicación de la comunidad en el centro y vice versa	8
	C.9.3 Implicación de la comunidad educativa en el propio centro	5
Total de ítems del Ámbito C		154

Tabla 4. Número de ítems de los indicadores constitutivos del Ámbito D. Resultados

Categoría	Indicador	Nº de ítems
D.1 Referencia a metas amplias	D.1.1 Obtención de metas preestablecidas en el centro. Obtención de metas considerando simultáneamente dónde comienzan los alumnos y el ritmo de su progreso	3
	D.1.2 Inclusión y obtención de multiplicidad de saberes: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir	5
D.2 Datos objetivables de rendimiento	D.2.1 Mejora progresiva del porcentaje de alumnos que obtiene el título de graduado en E. Secundaria	4
	D.2.2 Mejora progresiva del porcentaje de alumnos con medidas específicas de atención a la diversidad que obtienen el título de graduado o, en su defecto, se insertan adecuadamente en la vida laboral	8
D.3 Participación y clima del centro	D.3.1 Mejora progresiva del nivel de participación y asistencia al centro	15
	D.3.2 Mejora del clima de convivencia en el centro	12
	D.3.3 Mejora de las actitudes de los alumnos hacia los demás compañeros	10
Total de ítems del Ámbito D		57

2. Estudio de la validez de contenido y selección de la versión inicial de ACADI

Como advertimos en el procedimiento, para la realización de este estudio de la validez de contenido del instrumento, así como para su depuración, cabe diferenciar tres niveles de análisis: análisis de las respuestas de los 18 jueces a quienes se le administraron el instrumento; análisis de los indicadores; y selección de los ítems. Veamos por tanto, los resultados obtenidos en cada uno de estos estudios.

2.1. Análisis de las respuestas de los jueces

Las respuestas de los jueces fueron sometidas a varios estadios de análisis: depuración de los jueces, comparación de las respuestas medias de los jueces, tratamiento o imputación de los datos perdidos y fiabilidad inter-jueces.

En primer lugar, nos planteamos la pregunta: ¿algún juez hace valoraciones repetitivas con el mismo valor sistemáticamente en todos los ítems?

Es posible que algunos jueces puntuaran todos o la mayoría de los ítems con la misma valoración (por ejemplo, con el valor máximo de 4). Estas valoraciones no nos ayudarían a discriminar entre los ítems más relevantes de cara a poder seleccionar el subconjunto más representativo de los indicadores diseñados. Como criterio operativo para la exclusión de un juez por realizar valoraciones repetitivas, decidimos eliminar a todo aquel juez que hubiese puntuado con el mismo valor a 500 o más ítems, es decir, al 86.8% de los ítems.

Los jueces 2, 11, 14, 15 y 17 cumplieron, tal y como se muestran en la Tabla 5, con este criterio de exclusión, ya que puntuaron con el valor 4 al 93.1% (536 de los 576 ítems), 95.8% (552 de los 576 ítems), 89.9% (518 de los 576 ítems), 93.8% (540 de los 576 ítems) y al 99.7% (574 de los 576 ítems), respectivamente. Entendíamos que estas valoraciones de los jueces no eran discriminativas y, en consecuencia, decidimos eliminarlos del resto de los análisis, ya que su inclusión dificultaría, en lugar de ayudar, a la selección de los ítems más relevantes de cada indicador. Por tanto, en lo sucesivo, los análisis se basan en las valoraciones de los 13 jueces restantes.

Tabla 5. Frecuencias de las respuestas dadas por los jueces eliminados

		Frecuencias				
		Juez 2	Juez 11	Juez 14	Juez 15	Juez 17
Válidos	1	2	5	8	7	
	2	8	10	11	2	
	3	27	9	39	27	74
	4	536	552	518	540	500
	Total	573	576	576	576	574
Perdidos	Sistema	3				2
	Total	576				576

El siguiente paso fue dar respuesta a la pregunta: ¿Las valoraciones medias de los jueces son similares entre sí o, por el contrario, se observan discrepancias estadísticamente significativas en cuanto al nivel medio de importancia que asignan, en general, a los 576 ítems? En la Tabla 6 presentamos las valoraciones medias de los jueces

Aunque la Tabla contiene información relativa a los 18 jueces, el ANOVA lo hemos aplicado sólo sobre los 13 jueces seleccionados en el paso anterior. Los resultados del ANOVA muestran que los niveles medios aportados por los jueces son significativamente heterogéneos entre sí [$F(12, 6900) = 202,938, p < .0001$], lo que indica que han aplicado un nivel de exigencia diferente entre ellos. Aunque hubiera sido deseable que los niveles medios de exigencia fueran homogéneos, este resultado no invalida la utilidad de las valoraciones realizadas, pero avisa de la existencia de niveles de exigencia diferentes entre ellos.

Tabla 6. Perfil de valoraciones medias de los 18 jueces

	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
A11	13	0	3,1263	,55532	2,38	3,93
A12	13	0	3,2484	,38230	2,50	3,81
A13	13	0	3,1647	,61343	2,20	4,00
A14	13	0	3,4535	,56125	2,39	4,00
A15	13	0	3,1904	,56933	2,34	3,93
A16	13	0	3,2238	,71181	1,73	4,00
A17	13	0	3,3205	,60270	2,17	4,00
A18	13	0	3,4615	,63612	2,25	4,00
A19	13	0	3,0256	,77533	2,00	4,00
A110	13	0	3,1342	,62866	2,07	3,79
A111	13	0	3,3791	,53819	2,40	4,00
A112	13	0	3,2137	,56376	2,44	4,00
A113	13	0	2,8654	,51655	2,25	4,00
A114	13	0	3,1645	,35314	2,62	3,76

En la Tabla anterior se puede comprobar que fueron muy pocos los ítems que no contestaron los jueces. En concreto, de los 13 jueces seleccionados (recuérdese que se han excluido los jueces 2, 11, 14, 15 y 17, aunque figuran en la Tabla), el juez 13 no dejó ningún ítem sin llenar. En el otro extremo figuran los jueces 8, 5 y 12, que no respondieron a 71, 68 y 46 ítems, respectivamente. En cualquier caso, la tasa de no respuesta a los ítems no fue muy elevada, por lo que es aconsejable aplicar algún procedimiento de imputación de casos perdidos. En particular, aplicamos el procedimiento de imputación consistente en asignar la valoración media alcanzada en cada ítem por los restantes jueces que sí lo valoraron.

2.2. Análisis de los indicadores

Siguiendo la estructura del sistema de indicadores diseñado, los ítems de nuestro instrumento están agrupados en Indicadores; éstos, a su vez, lo están en Categorías y éstas, al mismo tiempo, en Ámbitos. Antes de comenzar con la selección de los ítems tratamos de dar respuesta a la pregunta: ¿Para una categoría concreta, es posible que podamos desechar alguno de sus Indicadores por presentar valoración media de los jueces baja, por ejemplo, por debajo del valor 3?

Estudiadas las valoraciones medias obtenidas por cada indicador, se revela que tan sólo un indicador obtuvo una valoración media inferior a 3: el indicador A.1.13 ('Flexibilidad en los agrupamientos de los alumnos') de la Categoría A.1 (Proyecto de Centro) correspondiente al Ámbito A (Contexto Escolar), con una media = 2.86 (ver Tabla 6). No obstante, dado que este indicador nos pareció relevante conceptualmente, decidimos no eliminarlo. En consecuencia, mantuvimos todos los indicadores.

Tabla 6. Categoría A.1 (Proyecto de Centro) del Ámbito A (Contexto Escolar)

	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
A11	13	0	3,1263	,55532	2,38	3,93
A12	13	0	3,2484	,38230	2,50	3,81
A13	13	0	3,1647	,61343	2,20	4,00
A14	13	0	3,4535	,56125	2,39	4,00
A15	13	0	3,1904	,56933	2,34	3,93
A16	13	0	3,2238	,71181	1,73	4,00
A17	13	0	3,3205	,60270	2,17	4,00
A18	13	0	3,4615	,63612	2,25	4,00
A19	13	0	3,0256	,77533	2,00	4,00
A110	13	0	3,1342	,62866	2,07	3,79
A111	13	0	3,3791	,53819	2,40	4,00
A112	13	0	3,2137	,56376	2,44	4,00
A113	13	0	2,8654	,51655	2,25	4,00
A114	13	0	3,1645	,35314	2,62	3,76

2.3. Selección de los ítems

Dentro de cada indicador calculamos para cada ítem la valoración media obtenida por los 13 jueces y comprobamos qué ítems no superaban el valor 3 para valorar su posible exclusión. Además, con los ítems que alcanzaron medias superiores a 3 comprobamos las correlaciones de Pearson inter-ítem, con objeto de valorar la posible exclusión de ítems que, aun teniendo medias altas, están muy correlacionados entre sí y, en consecuencia, podrían aportar información redundante. En concreto, aplicamos el criterio siguiente: cuando dos ítems presentaban una correlación de 0.80 ó superior y conceptualmente eran similares, eliminamos aquel ítem que tenía la valoración media inferior.

Las Tablas 7-10 presentan un resumen del número de ítems iniciales en cada Indicador, el número de ítems eliminados y el número de ítems final que permanece en cada indicador. Respecto del grupo de indicadores del ámbito A (Contexto Escolar), significar que de los 201 ítems iniciales, se han eliminado 85, quedando un total de 116 ítems. En el conjunto de indicadores relativos al ámbito B (Recursos) advertimos que, del total de 164 ítems iniciales, se han eliminado 68 ítems, quedando 96 ítems. En el conjunto de indicadores del ámbito C (Proceso Educativo), el total inicial de 154 ítems se ha visto reducido a 88 ítems, siendo eliminados 66 ítems. Y, finalmente, en el ámbito D (Resultados), los 57 ítems iniciales se han reducido a un total de 41 ítems, lo que supone haber eliminado 16 ítems. En términos globales, de los 576 ítems iniciales se han eliminado 235 ítems (40.8%), quedando 341 ítems (59.2%). Esto implica que hemos logrado reducir en un 41%, aproximadamente, la longitud del instrumento inicial de Autoevaluación Institucional de Centros Educativos para la Inclusión.

M ≤ 3: esta columna indica el número de ítems de cada indicador eliminados por tener una valoración media igual o inferior a 3 puntos. r ≥ 0.80: esta columna recoge el número de ítems de cada indicador eliminados por tener una correlación igual o superior a 0.80 con algún otro ítem no eliminado y ser conceptualmente similar a éste.

Tabla 7. Síntesis de los ítems correspondientes al Ámbito A (Contexto Escolar) tras su depuración

Categoría	Indicador	Ítems Iniciales	Ítems Eliminados		Ítems que Permanecen
			M ≤ 3	r ≥ 0.80	
A.1 Proyecto de Centro	A.1.1 Valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa	29	8	5	16
	A.1.2 Conjunción de acciones entre agentes educativos	12	2	0	10
	A.1.3 Política institucional de formación del profesorado	10	2	3	5
	A.1.4 Coordinación y colaboración	18	0	9	9
	A.1.5 Liderazgo pedagógico	28	5	9	14
	A.1.6 Estructura organizativa inclusiva	15	3	3	9
	A.1.7 Dispositivos proactivos hacia la diversidad	6	0	1	5
	A.1.8 Polivalencia de funciones a cargo de los recursos humanos	4	0	1	3
	A.1.9 Posibilidades de flexibilizar el horario	3	1	0	2
	A.1.10 Plan de acogida para el nuevo profesorado	14	4	3	7
	A.1.11 Coherencia del currículum	15	2	4	9
	A.1.12 Flexibilidad y polivalencia del espacio	9	1	1	7
	A.1.13 Flexibilidad en los agrupamientos de los alumnos	4	3	0	1
	A.1.14 Plan de acogida del alumnado	34	9	6	19
		Totales	201	40	116

Tabla 8. Síntesis de los ítems correspondientes al Ámbito B (Recursos) tras su depuración

Categoría	Indicador	Ítems Iniciales	Ítems Eliminados		Ítems que Permanecen
			M ≤ 3	r ≥ 0.80	
B.1 Necesidades y provisión de recursos	B.1.1 Criterios para la determinación de la provisión de recursos	13	4	0	9
	B.1.2 Finalidad que se propone con la dotación de los recursos	9	1	1	7
	B.1.3 Enfoque en la utilización de los recursos	6	1	0	5
B.2 Diversidad de materiales e instalaciones	B.2.1 Variedad de fuentes y soportes de la información	7	1	3	3
	B.2.2 Instalaciones adecuadas	9	0	3	6
	B.2.3 Materiales variados	7	1	2	4
	B.2.4 Diversidad de materiales para atender otras culturas	6	3	1	2
	B.2.5 Inclusión de nuevas tecnologías de la información	9	2	1	6
B.3 Profesorado	B.3.1 Estabilidad de la plantilla	4	1	0	3
	B.3.2 Disponibilidad y práctica de estrategias de coordinación de profesores	9	2	3	4
	B.3.3 Se promueven actividades de formación permanente del profesorado vinculados a la mejora de la atención a la diversidad	6	0	4	2
	B.3.4 Profesorado de apoyo trabaja coordinadamente con tutores y viceversa	8	0	2	6
	B.3.5 Objetivo común sobre la concepción de la diversidad y la implicación de todos en su respuesta educativa	2	0	0	2
B.4	B.4.1 Estructura de tiempos y espacios flexible	7	1	1	5

Categoría	Indicador	Ítems Iniciales	Ítems Eliminados		Ítems que Permanecen
			M ≤ 3	r ≥ 0.80	
Organización de tiempos y espacios					
B.5 Recursos de aprendizaje	B.5.1 Autoadministración de información y guía de aprendizaje	10	4	0	6
	B.5.2 Individualización de la enseñanza	9	2	4	3
	B.5.3 Metodologías favorecedoras de la diversidad	5	1	0	4
B.6 Apoyo o refuerzo educativo	B.6.1 Organización del apoyo o refuerzo educativo	22	8	5	9
	B.6.2 Diversidad en las modalidades de apoyo	9	3	1	5
B.7 Familias	B.7.1 Participación de las familias y de la comunidad educativa	4	0	0	4
	B.7.2 Apoyo por parte de las familias y la comunidad	3	2	0	1
Totales		164	37	31	96

Tabla 9. Síntesis de los ítems correspondientes al Ámbito C (Proceso Educativo) tras su depuración

Categoría	Indicador	Ítems Iniciales	Ítems Eliminados		Ítems que Permanecen
			M ≤ 3	r ≥ 0.80	
C.1 Respeto a los ritmos y características individuales del alumnado	C.1.1 Existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada alumno	8	0	5	3
	C.1.2 Utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos	6	3	0	3
	C.1.3 Refuerzo y atención a los alumnos con dificultades así como a los alumnos brillantes	4	1	0	3
	C.1.4 Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea	4	1	1	2
C.2 Respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos	C.2.1 Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje	7	1	3	3
C.3 Planificación de la enseñanza	C.3.1 Las programaciones y unidades didácticas tienen muy presente la diversidad de alumnos a la hora de aprender	16	6	2	8
	C.3.2 La programación de actividades de enseñanza-aprendizaje favorece la graduación de los contenidos	6	2	2	2
	C.3.3 Planificación 'accesible' (para todos) de las clases	8	3	1	4
C.4 Organización de la enseñanza	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	6	3	0	3
	C.4.2 El trabajo 'de apoyo' es colaborativo, se refuerza por diversos medios y está coordinado	5	1	1	3
C.5 Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje	C.5.1 Conocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos y contenidos curriculares, en los cuales proponen actividades	7	3	0	4
	C.5.2 Implicación consciente de los alumnos en su proceso de aprendizaje	10	0	3	7

Categoría	Indicador	Ítems Iniciales	Ítems Eliminados		Ítems que Permanecen
			M ≤ 3	r ≥ 0.80	
	C.5.3 Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo	12	3	2	7
	C.5.4 Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y desarrollan procesos de ‘aprender a aprender’	3	0	0	3
C.6 Evaluación tolerante	C.6.1 Obtención de información por medio de fuentes diversas	13	2	3	8
	C.6.2 Aplicación efectiva de la evaluación continua	8	0	4	4
C.7 Organización de la acción tutorial	C.7.1 Programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías	11	0	4	7
C.8 Interacciones entre alumnos	C.8.1 Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos	5	0	1	4
C.9 Relaciones centro-contexto social	C.9.1 Conocimiento y utilización de los recursos disponibles de la comunidad	2	0	0	2
	C.9.2 Implicación de la comunidad en el centro y vice versa	8	1	3	4
	C.9.3 Implicación de la comunidad educativa en el propio centro	5	0	1	4
Totales		154	30	36	88

Tabla 10. Síntesis de los ítems correspondientes al Ámbito D (Resultados) tras su depuración

Categoría	Indicador	Ítems Iniciales	Ítems Eliminados		Ítems que Permanecen
			M ≤ 3	r ≥ 0.80	
D.1 Referencia a metas amplias	D.1.1 Obtención de metas preestablecidas en el centro. Obtención de metas considerando simultáneamente dónde comienzan los alumnos y el ritmo de su progreso	3	2	0	1
	D.1.2 Inclusión y obtención de multiplicidad de saberes: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir	5	0	1	4
D.2 Datos objetivables de rendimiento	D.2.1 Mejora progresiva del porcentaje de alumnos que obtiene el título de graduado en E. Secundaria	4	1	0	3
	D.2.2 Mejora progresiva del porcentaje de alumnos con medidas específicas de atención a la diversidad que obtienen el título de graduado o, en su defecto, se insertan adecuadamente en la vida laboral	8	1	1	6
D.3 Participación y clima del centro	D.3.1 Mejora progresiva del nivel de participación y asistencia al centro	15	1	4	10
	D.3.2 Mejora del clima de convivencia en el centro	12	0	2	10
	D.3.3 Mejora de las actitudes de los alumnos hacia los demás compañeros	10	0	3	7
Totales		57	5	11	41

El resultado final de este estudio de depuración y de la validez del instrumento ACADI, se muestra en la Tabla 11, donde puede apreciarse la importante reducción del número inicial de ítems (40,8%), lo que hace que ACADI resulte mucho más operativo.

Tabla 11. Depuración del número de ítems durante el estudio de validez de contenido

Ámbito	Ítems iniciales	Ítems eliminados	Ítems que permanecen	% depuración
A	201	85	116	42,3%
B	164	68	96	41,5%
C	154	66	88	42,9%
D	57	16	41	28,1%
Total	576	235	341	40,8%

3. Estudio de la fiabilidad y depuración definitiva de ACADI

Una vez estudiada la validez de contenido del instrumento mediante el juicio de expertos y habiendo conseguido depurar el número de ítems de forma notable (ganando de este modo en operatividad), precisábamos evaluar la fiabilidad del mismo. Este estudio lo realizamos, como indicamos anteriormente, determinando el grado de consistencia interna tanto para cada uno de los indicadores, como para cada una de las categorías y ámbitos, así como para el conjunto total del instrumento; entendemos, por tanto, la fiabilidad como “el grado en el que diferentes subconjuntos de ítems covarían, correlacionan o son consistentes entre sí. Todos estos coeficientes no son, por tanto, sensibles a los errores debidos a factores transitorios” (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011: 97). En concreto, empleamos el coeficiente alfa de Cronbach, capaz de indicar el grado de consistencia interna del instrumento mediante el estudio de la concordancia entre las puntuaciones de los centros a los distintos ítems (parte más elemental del instrumento). Igualmente, mediante esta fase, además de estudiar la fiabilidad del instrumento, pretendimos depurarlo aún más sin que ello afectase de forma negativa a los coeficientes de fiabilidad de las distintas escalas (Ámbitos, Categorías e Indicadores).

En concreto, para la realización de este estudio de la consistencia interna de ACADI, llevamos a cabo los siguientes análisis (realizados en dos fases de depuración –V.1 y V.2-):

- Análisis inicial de fiabilidad de la Categoría empleando para ello el coeficiente Alfa de Cronbach.
- Estudio para cada uno de los indicadores que conforman una categoría; estudio que constó, a su vez, de dos subapartados:
 - Análisis de fiabilidad inicial del indicador. Se analizaron las correlaciones entre elementos y de cada ítem con respecto al total de la escala-indicador. Del mismo modo, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach si se eliminan ítems. Con estos análisis, se eliminaron aquellos ítems que: su eliminación contribuyese a elevar el coeficiente Alfa de Cronbach; presentasen una correlación Elemento-Total muy baja (en torno a 0,35), siempre y cuando esto no supusiese un considerable descenso del coeficiente Alfa de Cronbach; y presentasen una alta correlación entre sí (superior a 0,80) por considerarlos redundantes.
 - Análisis de fiabilidad del indicador tras la eliminación de ítem, junto con los análisis anteriores (correlaciones inter-elementos, correlación de cada ítem con respecto al total de la escala-indicador e índice Alfa de Cronbach si se eliminan ítems). Estos análisis podían provocar, a su vez, una nueva

eliminación de ítems (tras aplicar los criterios establecidos en la fase anterior) requiriendo, de este modo, repetir este paso.

En todo este proceso de eliminación se tuvo presente la relevancia que los distintos ítems poseían dentro del constructo teórico que representa el indicador o categoría. Esta circunstancia supuso, en algunos casos, la no eliminación de ítems pese a cumplir los criterios anteriormente expuestos.

- Posteriormente, se volvió a realizar el análisis de fiabilidad de la Categoría tras la eliminación de todos los ítems de los distintos indicadores de la misma.
- Por último, una vez analizadas las distintas Categorías, se realizó el estudio de la fiabilidad de los distintos Ámbitos tras la eliminación de todos sus ítems.

En las Tablas 12-19 mostramos la evolución de los coeficientes Alfa para cada uno de los Ámbitos, Categorías e Indicadores del instrumento tras las dos fases de depuración del mismo (V.1 y V.2). En rojo aparecen los coeficientes Alfa que empeoran respecto del cuestionario inicial y, en azul, los que mejoran.

- Ámbito A. Contexto escolar

Tabla 12. Coeficientes Alfa tras la depuración del instrumento (V.1 y V.2). Ámbito A

Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados	
	v.1	v.2	v.1	v.2
0,969	0,969	0,968	6	14

Tabla 13. Coeficientes Alfa tras la depuración del instrumento (V.1 y V.2). Categorías e Indicadores del Ámbito A

Cate-goría	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados		Indicador	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados	
		v.1	v.2	v.1	v.2			v.1	v.2	v.1	v.2
A.1	0,969	0,969	0,968	6	14	A.1.1	0,811	0,811	0,807		1
						A.1.2	0,796	0,813	0,813	2	2
						A.1.3	0,696	0,696	0,696		
						A.1.4	0,855	0,855	0,850		1
						A.1.5	0,894	0,894	0,893		2
						A.1.6	0,764	0,764	0,744		1
						A.1.7	0,605	0,605	0,605		
						A.1.8	0,566	0,697	0,697	1	1
						A.1.9	0,520	0,520	0,520		
						A.1.10	0,814	0,814	0,814		
						A.1.11	0,906	0,906	0,906		1
						A.1.12	0,830	0,830	0,828		1
						A.1.13	NO POSIBLE	NO POS	NO POS		
						A.1.14	0,874	0,880	0,877	3	4

- Ámbito B. Recursos

Tabla 14. Coeficientes Alfa tras la depuración del instrumento (V.1 y V.2). Ámbito B

Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados	
	v.1	v.2	v.1	v.2
0,967	0,967	0,967	21	14

Tabla 15. Coeficientes Alfa tras la depuración del instrumento (V.1 y V.2). Categorías e Indicadores del Ámbito B

Cate-goría	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados		Indicador	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados	
		v.1	v.2	v.1	v.2			v.1	v.2	v.1	v.2
B.1	0,892	0,886	0,883	2	3	B.1.1	0,811	0,812	0,814	1	2
						B.1.2	0,744	0,758	0,758	1	1
						B.1.3	0,669	0,669	0,669		
B.2	0,877	0,874	0,874	3	3	B.2.1	0,762	0,762	0,762	1	1
						B.2.2	0,750	0,788	0,788	1	1
						B.2.3	0,768	0,768	0,768		
						B.2.4	0,774	0,774	0,774		
						B.2.5	0,674	0,678	0,678	1	1
B.3	0,857	0,868	0,869	5	6	B.3.1	0,409	ELIMI-NADO	ELIMI-NADO	3	3
						B.3.2	0,629	0,708	0,708	2	2
						B.3.3	0,805	0,805	0,805		
						B.3.4	0,770	0,770	0,785		1
						B.3.5	0,732	0,732	0,732		
B.4	0,751	0,784	0,784	1	1	B.4.1	0,751	0,784	0,784	1	1
B.5	0,892	0,892	0,892			B.5.1	0,820	0,820	0,820		
						B.5.2	0,783	0,783	0,783		
						B.5.3	0,770	0,770	0,770		
B.6	0,887	0,887	0,887			B.6.1	0,826	0,826	0,826		
						B.6.2	0,796	0,796	0,796		
B.7	0,747	0,776	0,776	1	1	B.7.1	0,776	0,776	0,776		
						B.7.2	NO POSIBLE	ELIMI-NADO	ELIMI-NADO	1	1

- Ámbito C. Proceso Educativo

Tabla 16. Coeficientes Alfa tras la depuración del instrumento (V.1 y V.2). Ámbito C

Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados	
	v.1	v.2	v.1	v.2
0,971	0,971	0,970	6	13

Tabla 17. Coeficientes Alfa tras la depuración del instrumento (V.1 y V.2). Categorías e Indicadores del Ámbito C

Cate-goría	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados		Indicador	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados	
		v.1	v.2	v.1	v.2			v.1	v.2	v.1	v.2
C.1	0,883	0,835	0,835	1	1	C.1.1	0,757	0,757	0,757		
						C.1.2	0,690	0,690	0,690		
						C.1.3	0,535	0,731	0,731	1	1
						C.1.4	0,873	0,873	0,873		
C.2	0,555	0,629	0,629	1	1	C.2.1	0,555	0,629	0,629	1	1
C.3	0,875	0,875	0,871		1	C.3.1	0,861	0,861	0,881		1
						C.3.2	0,800	0,800	0,800		
						C.3.3	0,730	0,730	0,730		
C.4	0,706	0,684	0,684	2	2	C.4.1	0,680	0,722	0,722	1	1
						C.4.2	0,619	0,612	0,612	1	1
C.5	0,926	0,924	0,918	1	5	C.5.1	0,733	0,741	0,741	1	1
						C.5.2	0,795	0,795	0,776		2
						C.5.3	0,867	0,867	0,860		1

Cate-goría	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados		Indicador	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados	
		v.1	v.2	v.1	v.2			v.1	v.2	v.1	v.2
						C.5.4	0,737	0,737	0,757		1
C.6	0,908	0,908	0,901	1	1	C.6.1	0,852	0,852	0,844	1	1
						C.6.2	0,880	0,880	0,880		
						C.7.1	0,833	0,867	0,852	1	2
C.7	0,833	0,867	0,852	1	2	C.8.1	0,748	0,748	0,748		
C.8	0,748	0,748	0,748			C.9.1	0,637	0,637	0,637		
C.9	0,829	0,829	0,829			C.9.2	0,837	0,837	0,837		
						C.9.3	0,688	0,688	0,688		

- Ámbito D. Resultados

Tabla 18. Coeficientes Alfa tras la depuración del instrumento (V.1 y V.2). Ámbito D

Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados	
	v.1	v.2	v.1	v.2
0,816	0,819	0,837	6	9

Tabla 19. Coeficientes Alfa tras la depuración del instrumento (V.1 y V.2). Categorías e Indicadores del Ámbito D

Cate-goría	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados		Indicador	Alfa Cronbach Cuest. Inicial	Alfa Cronbach Cuest. Final		Nº Items eliminados	
		v.1	v.2	v.1	v.2			v.1	v.2	v.1	v.2
D.1	0,834	0,834	0,834			D.1.1	NO POSSIBLE	NO POS	NO POS	1	1
						D.1.2	0,836	0,836	0,836		
D.2	0,546	0,614	0,614	2	2	D.2.1	0,366	0,688	0,688	1	1
						D.2.2	0,498	0,534	0,534		
D.3	0,908	0,918	0,911	4	7	D.3.1	0,760	0,761	0,754	1	3
						D.3.2	0,729	0,764	0,756		
						D.3.3	0,870	0,870	0,870		

A la vista de las Tablas anteriores, constatamos la consecución de los objetivos pretendidos con esta fase de depuración del instrumento: reducir el número de ítems del cuestionario con el fin de hacerlo más operativo y manejable no afectando de forma significativa a los índices de fiabilidad del instrumento en sus distintas escalas (Ámbitos, Categorías e Indicadores). A este respecto advertir que, si bien en algunas escalas se manifiesta un ligero descenso de los coeficientes Alfa de Cronbach, no cabe duda que estas variaciones son mínimas, sin trascendencia a la hora de valorar positivamente la fiabilidad del instrumento.

A modo de resumen, presentamos en la Tabla 20 el número total de Ámbitos, Categorías e Indicadores que mejoran, empeoran o mantienen el coeficiente Alfa de Cronbach tras las dos fases de depuración del instrumento (V.1 y V.2).

Tabla 20. Variación de los Coeficientes Alfa en cada una de las escalas tras su depuración (V.1 y V.2) respecto a los valores del Cuestionario Inicial

	ÁMBITOS			CATEGORÍAS			INDICADORES (1)		
	Aumenta	Igual	Disminuye	Aumenta	Igual	Disminuye	Aumenta	Igual	Disminuye
V.1	1 (25%)	3 (75%)	0	7 (35%)	8 (40%)	5 (25%)	18 (29%)	42 (69%)	1 (2%)
V.2	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)	7 (35%)	5 (25%)	8 (40%)	20 (33%)	31 (51%)	10 (16%)

(1) Los % se calculan sobre 61 indicadores (en lugar de los 63 constitutivos del Cuestionario Inicial), puesto que dos de ellos fueron eliminados fruto del proceso de depuración

De igual modo, significar que los coeficientes Alfa obtenidos en las distintas escalas nos informan de una aceptable fiabilidad del instrumento en la práctica totalidad de ellas (Tabla 21-22).

Tabla 21. Valoración de los Coeficientes Alfa de las Categorías e Indicadores del instrumento tras su depuración (V.1 y V.2)

	CATEGORÍAS			INDICADORES		
	ALFA < 0,7	ALFA < 0,7 PERO > 0,6	ALFA > 0,6	ALFA < 0,7	ALFA < 0,7 PERO > 0,6	ALFA > 0,6
CUESTIONARIO INICIAL	2 (10%)	0	18 (90%)	15 (23,81%)	8	56 (88,89%)
CUESTIONARIO DEPURADO (V.1)	3 (15%)	3	20 (100%)	10 (15,87%)	8	59 (96,72%) (1)
CUESTIONARIO DEPURADO (V.2)	3 (15%)	3	20 (100%)	10 (15,87%)	8	59 (96,72%) (1)

(1) Los % se calculan sobre 61 indicadores (en lugar de los 63 constitutivos del Cuestionario Inicial), puesto que dos de ellos fueron eliminados fruto del proceso de depuración

Observamos que la totalidad de las Categorías del Instrumento presentan unos coeficientes Alfa por encima de 0,6; únicamente tres de ellas (15%) presentan unos valores por debajo del 0,7. En cuanto a los indicadores, destacamos que 59 de los 61 indicadores (96,72%), poseen unos coeficientes Alfa superiores al 0,6; únicamente 10 de ellos (15,87%) presentan unos valores inferiores al 0,7.

Tabla 22. Valoración de los Coeficientes Alfa del Cuestionario tras su depuración (V.1 y V.2)

	ÁMBITOS			
	A	B	C	D
CUESTIONARIO INICIAL	0,969	0,967	0,971	0,816
CUESTIONARIO DEPURADO (V.1)	0,969	0,967	0,971	0,819
CUESTIONARIO DEPURADO (V.2)	0,968	0,967	0,970	0,837

Destacamos que los índices de fiabilidad de los cuatro ámbitos del cuestionario son muy buenos. De igual modo, podemos subrayar que, tras las dos fases de depuración del

instrumento (V.1 y V.2), hemos conseguido mejorar el coeficiente Alfa del Ámbito que poseía el valor más bajo (Ámbito D).

Por último, no podemos dejar de destacar la reducción en un casi 15% del número de ítems eliminados con este estudio de fiabilidad (Tabla 23).

Tabla 23. Depuración de número de ítems tras el estudio de fiabilidad

Ámbito	Ítems iniciales	Ítems eliminados	Ítems permanecen	% depuración
A	116	14	102	12,1%
B	96	14	82	14,6%
C	88	13	75	14,8%
D	41	9	32	22%
Total	341	50	291	14,7%

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio de validación de ACADI nos han permitido constatar los distintos hitos que se han ido alcanzando en el proceso de diseño y validación del Instrumento ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión), herramienta que pretende ser un referente inequívoco para el correcto entendimiento de la educación inclusiva, generando procesos de reflexión colegiada y potenciando el establecimiento de una cultura evaluadora en los centros educativos con el objeto de identificar sus fortalezas y debilidades, desde las que proyectar planes de mejora y procesos de innovación tendentes a la configuración de escuelas cada vez más inclusivas. Es momento, por tanto, de delimitar las principales conclusiones sobre el particular, tomando como referencia los objetivos específicos marcados al comienzo de nuestro trabajo:

- *Elaborar un instrumento capaz de medir los indicadores contenidos en el sistema de indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva.*

Hemos optado por el diseño de un cuestionario con una escala tipo Likert idéntica para todas las variables o ítems constitutivos del mismo, para la autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad. De esta forma, hemos conseguido responder mediante la formulación de ítems al conjunto de Ámbitos, Categorías e Indicadores del sistema de indicadores establecido por los expertos, recogiendo la orientación dada a los mismos en su descripción. Este sistema de indicadores recoge el trabajo desarrollado hasta el momento por instrumentos y sistemas como el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002 y 2011; Booth, Ainscow y Kingston, 2006), la Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas (Marchesi, Durán, Giné y Hernández, 2009), el AVACO-EVADIE (Biencinto et al., 2009) el modelo Inclusiva (Duk, 2007) o 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 y Weber, 2009). No obstante, ha sido capaz de ampliar el estudio al conjunto de contextos capaces de generar exclusión-inclusión en los centros educativos, adoptando una mirada autoevaluadora.

- *Analizar la validez del instrumento de autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad y proceder a su depuración.*

No cabe duda que el instrumento, elaborado inicialmente para la autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad, contenía un número muy amplio de ítems (576) que lo hacían difícilmente manejable por parte de los centros educativos. De este modo, mediante el juicio de expertos (participación de 18 jueces de distintos sectores de la comunidad educativa) se consiguió depurar dicho número de ítems, a la vez que estudiamos la validez de contenido del instrumento.

El estudio de la validez nos permitió determinar el grado en el que el instrumento mide aquello que pretende medir, seleccionando aquellos ítems que, en efecto, son válidos para estudiar cada uno de los indicadores propuestos. De igual modo, este estudio de la validez posibilitó, como acabamos de comentar, reducir enormemente la extensión del número de ítems, logrando una mayor operatividad, de suerte que el instrumento resultante es mucho más manejable por parte de los centros. En concreto, tras este estudio de validez y depuración del instrumento, pasamos de 576 ítems a 341 ítems, lo que supone una reducción de 235 ítems (casi el 41 %).

- *Analizar la fiabilidad del instrumento de autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad y proceder a su depuración.*

El pilotaje del instrumento de evaluación de centros educativos para la atención a la diversidad en centros educativos de la Región de Murcia, nos permitió determinar la fiabilidad del mismo, a la vez que conseguimos depurar aún más su número de ítems, sin afectar a los índices de fiabilidad del instrumento.

Mediante las dos fases de depuración realizadas tras su pilotaje (V.1 y V.2), hemos logrado reducir significativamente el número de ítems ganando, de este modo, en operatividad. Así pues, hemos pasado de los 341 ítems del instrumento administrado a los centros, a 291 ítems, lo que supone una reducción de 50 ítems (15% aproximadamente). Si sumamos esta reducción a la conseguida mediante el estudio de la validez del instrumento, podemos concluir que el instrumento ha pasado de 576 ítems iniciales a 291 ítems en su versión definitiva, lo que supone una reducción total de 285 ítems (49,5% aproximadamente). Así pues, hemos conseguido reducir el instrumento de forma muy notable (casi la mitad).

Igualmente, hemos de informar sobre la notable fiabilidad del instrumento, siendo muy altos los coeficientes alfa (Cronbach, 1951) obtenidos en los distintos Ámbitos del instrumento (Ámbito A -0,97-, Ámbito B -0,97, Ámbito C -0,97 y Ámbito D -0,84). De igual modo, si analizamos las siguientes escalas en importancia (las Categorías), concluimos que la media de los coeficientes Alfa de las 20 Categorías del instrumento es muy buena (0,83). Y en cuanto a los indicadores, podemos calificar el valor medio de los coeficientes alfa de los 61 indicadores, entre aceptable y bueno (0,76). Por todo ello, concluimos que estamos ante un instrumento fiable, con una buena consistencia interna (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011).

Indicar que la mayoría de los instrumentos de evaluación existentes para la evaluación de contextos inclusivos (indicados anteriormente), carecen de propiedades psicométricas que nos informen de su validez y fiabilidad. Consideramos de gran importancia la realización de este trabajo que, partiendo de un estudio bibliográfico profundo, aporte, además, evidencias empíricas que garanticen la validez y fiabilidad de las evaluaciones llevadas a cabo por los centros a la luz de los principios de la inclusión (Álvarez-García, Núñez, Dobarro y Rodríguez, 2012; Aguilar-Rivera y Gámez-Guadix, 2013; García-Cueto, Pedrosa, Suárez-Álvarez y Robles, 2013; López-Cepero, Rodríguez-Franco, Rodríguez-Díaz y Bringas, 20013)

- *Diseñar de forma definitiva el Instrumento ACADI: Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión.*

Como consecuencia de todo el proceso de validación y depuración del instrumento inicial (estudio de validez y fiabilidad), hemos conseguido obtener el instrumento de autoevaluación de centros que denominamos ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión). Esta versión definitiva del instrumento está formada por los 4 Ámbitos o Dimensiones (ver Anexos I-IV) y las 20 Categorías del instrumento inicial diseñado para la autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad, habiéndose reducido el número de indicadores (de 63 a 61). Destacamos, eso sí, la significativa reducción de su número de ítems (de 576 a 291).

Mostradas las principales conclusiones con relación a los distintos objetivos específicos de nuestra investigación, pasamos a dar respuesta al objetivo general de la misma.

- *Elaborar un instrumento válido y fiable para la autoevaluación de centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria.*

A este respecto, podemos concluir que hemos logrado obtener un instrumento válido y fiable para la autoevaluación de los centros educativos, en cuanto a su respuesta educativa a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva. Las propiedades psicométricas del instrumento nos informan de su validez y fiabilidad. Por ello, podemos concluir que este instrumento permite evaluar un completo sistema de indicadores organizado en torno a categorías y ámbitos, posibilitando el estudio de la respuesta educativa dispensada a la diversidad del alumnado.

Existen muchos instrumentos de evaluación y muchos sistemas de indicadores, pero este instrumento aporta un sistema de indicadores surgido en nuestro contexto y que recoge los principales axiomas de una escuela inclusiva, convirtiéndose, de este modo, en un referente inequívoco para valorar, por parte de los centros, en qué medida se está dando una respuesta educativa a la diversidad a la luz de la educación inclusiva, evitando, de este modo, concepciones erróneas sobre el particular. Como consecuencia de ello, posibilita identificar aquellos aspectos de la vida de un centro que son susceptibles de mejora con el fin de ir creando en él las condiciones que hagan posible la inclusión.

De igual modo, este instrumento representa una invitación a la reflexión desde la que identificar fortalezas y debilidades y desde la que proyectar planes, mejoras, innovaciones, etc. instaurando en los centros una cultura del cambio. Ésta es la única vía capaz de operar, de forma efectiva y duradera, las reformas que exige la implementación del proyecto inclusivo en las escuelas.

Ya hemos podido comprobar la idoneidad y la potencialidad del instrumento ACADI a la hora de vislumbrar planes de mejora, a través del proyecto I+D+i EDU2011-26765 "Educación inclusiva y proyectos de mejora en centros de Educación Infantil, primaria y Secundaria" en el que cinco centros educativos (cuatro de educación infantil y primaria, y uno de secundaria) han empleado el Ámbito C de ACADI (Proceso Educativo), para analizar sus prácticas educativas y, de este modo, poder delimitar las necesidades del centro y establecer los ejes desde los que proyectar planes de mejora compartidos por el conjunto de la institución educativa.

Sobre este particular, nos gustaría puntualizar algunas orientaciones en lo que respecta a su utilización. Realmente, es deseable abarcar una profunda autoevaluación de las instituciones educativas, que contemple sus múltiples dimensiones o escenarios. No obstante, somos conscientes de la complejidad de afrontar un proceso de análisis de esta envergadura en un corto espacio de tiempo, de ahí que ACADI tenga una concepción

modular (cuatro ámbitos) que le permite analizar distintas parcelas de la vida educativa de los centros de forma independiente (Contexto, Recursos, Proceso Educativo y Resultados). Son las escuelas las que han de decidir la dimensión/es objeto de estudio. A partir de estos instantes, se han de poner a autoevaluarse de forma colegiada, previa lectura, análisis, clarificación y posible matización de sus distintos ítems (en función de su propia idiosincrasia) por parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica. Tras esta puesta en común, procede su cumplimentación por parte de las distintas estructuras organizativas (ciclos/departamentos, equipo directivo y equipo de apoyo), ya sea de forma única (respuesta por consenso dialogado) o por cada uno de los miembros de dichos órganos (posteriormente se obtendría una puntuación media). Con los resultados de cada uno de los órganos del centro, así como la puntuación media para cada uno de los indicadores y categorías, se procederá a la interpretación de los mismos, tratando de delimitar posibles debilidades o necesidades, que impulsarán el diseño, desarrollo y evaluación de planes de mejora.

Referencias

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. & García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Aguilar-Rivera, M. C. & Gámez-Guadix, M. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Atribución Causal para estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 8(1), 89-108.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. & West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal in Inclusive Education*, 10(4), 295-308.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Dobarro, A. & Rodríguez, C. (2012). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Medidas para la Mejora de la Convivencia en Educación Primaria (Cuestionario M-EP). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 1-17. Disponible en: <http://www.unioviiedo.es/reunido/index.php/Rema/article/view/9803>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- 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 XX*, 30, 1, 25-44.
- Arnaiz, P., Castro, M. & Martínez, R. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación y*

- Diversidad. Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad, 2, 35-59.
- Arnaiz, P., Guirao, J. M. & Garrido, C. F. (2007). La atención a la diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (23). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/71/197>
- Arnaiz, P., Guirao, J. M. y Martínez, R. (2009). La educación inclusiva. Un gran reto para el siglo XXI. *Asprona entre nosotros*, 49, 10-13.
- Arnaiz, P. & OTROS (2006). *Guía de autoevaluación de contextos interculturales: para Educación Secundaria*. Murcia: Servicio de publicaciones Consejería de Educación y Cultura. CD.
- Berruezo, P. P. (2006). Queriendo incluir, pero excluyendo en realidad. *Padres y Madres de Alumnos*, 88, 21-24.
- Biencinto, Ch., González, C., García, M., Sánchez, P. & Madrid, 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.
Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_4.htm
- Bolívar, A. & López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 51-78.
Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART2.pdf>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Disponible en: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_English.pdf
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index of Inclusion: developing learning and participation in schools* (3ª Edición). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE
- Calero, J. (2006). *La equidad en educación*. Madrid: IFIJE, Ministerio de Educación.
- Casar, L. S. (2007). *Atención a la diversidad. Un estudio de su calidad en centros de la provincia de A Coruña*. Tesis Doctoral. Universidad de A Coruña.
- Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra (2006a). *Guía para la autoevaluación de la práctica inclusiva en la escuela. Adaptación del documento Index for inclusion*. Alcalá de Guadaíra: Centro del Profesorado. Disponible en: http://www.cepalcala.org/upload/recursos/_28_03_08_12_15_55.pdf
- Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra (2006b). *Cuestionario: Hacia una escuela inclusiva*. Alcalá de Guadaíra: Centro del Profesorado. Disponible en: http://www.cepalcala.org/upload/recursos/_20_11_08_12_53_51.pdf
- Costelo, S. & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teacher's Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>

- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334. Disponible en: http://psych.colorado.edu/~carey/Courses/PSYC5112/Readings/alpha_Cronbach.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 D04I1313. REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5 (5e), 188-199. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55121025027.pdf>
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 9 (1), 1-24. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J. M. (2009). Fracaso Escolar y Exclusión Educativa. Editorial. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 3-9. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ed.pdf>
- Escudero, J. M., González, M. T. & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Escudero, J. M. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- García-Cueto, E., Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. & Robles, A. (2013). Evaluación del nivel social en población española: creación de un instrumento de medida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 18(2), 1-11. Disponible en: <http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/Rema/article/view/9972/9688>
- Grahan, L.J. (2007). Speaking of “Disorderly” Objects: A poetics of pedagogical discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(1), 1-20.
- Guirao, J. M. (2012). Auto-evaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. <http://www.tdx.cat/handle/10803/117463>.
- Guirao, J. M., Arnaiz, P. & Garrido, C. F. (2013). ACADI: Un sistema de indicadores para la mejora educativa de los centros ante la diversidad del alumnado. Comunicación en I Congreso Internacional y II Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria. Murcia, 23-25 de mayo.
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (edit.) 2009. *Desarrollo de indicadores – sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponible en: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/development-of-a-set-of-indicators-2013-for-inclusive-education-in-europe/indicators-ES.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006, páginas 17158 a 17207.
- León, M. J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis.

- López-Cepero, J., Rodríguez-Franco, L., Rodríguez-Díaz, F.J. & Bringas, C. (2013). Validación de la versión corta del Social Roles Questionnaire (SRQ-R) con una muestra adolescente y juvenil española. *Revista Electrónica de Mitología Aplicada*, 8(1), 1-16. Disponible en: <http://www.unioviendo.es/reunido/index.php/Rema/article/view/9826/9583>
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. & Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf>
- Parrilla, A. (2010). (Coord.) Un sistema educativo más inclusivo: perspectivas locales e institucionales de cambio y mejora. En A. Manzanares Moya (Ed.): *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 267-314). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Plessis du, P. (2013). Legislation and policies: Progress towards the right to inclusive education. *De Jure*, 46(1), 76-93.
- Sánchez Santamaría, J. (2011). Evaluar la equidad de los sistemas educativos: consideraciones teórico-metodológicas para el desarrollo de un Modelo Dimensional de Evaluación. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 203-225.
- Sánchez, M. y García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: Catarata.
- Santos Rego, M.A. (2010). *Políticas educativas y compromiso social*. Madrid: Octaedro.
- UDS Estatal De Educación (2009). *Guía REINE. “Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela”*. Madrid: FEAPS. Disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO19166/reine_inclusion.pdf
- UNESCO (2005). *Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO (2010). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010. “Llegar a los marginados”*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525S.pdf>
- Waldron, N. L. & Mcleskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 58 -74.

Anexos. Instrumento ACADI por ámbitos

Anexo I

Instrumento ACADI

“Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión”

ÁMBITO A. CONTEXTO ESCOLAR

CEIP/IES: _____

Código Centro: _____

Órgano que cumplimenta el cuestionario (marcar con una X donde corresponda):

CEIP

IES

- Equipo Directivo**
- 2º Ciclo Educación Infantil**
- 1º Ciclo Educación Primaria**
- 2º Ciclo Educación Primaria**
- 3º Ciclo Educación Primaria**
- Equipo de Apoyo**

- Equipo Directivo**
- Equipo de Apoyo**
- Departamento (indicar su nombre):**

Este cuestionario constituye un fragmento del Instrumento ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión), instrumento de autoevaluación que ha sido elaborado como resultado del Proyecto I+D convocado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y titulado “Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado”.

Dicho instrumento consta de cuatro ámbitos:

Ámbito A (Contexto Escolar)

Ámbito B (Recursos)

Ámbito C (Proceso Educativo)

Ámbito D (Resultados)

Los ítems que aquí presentamos corresponden al Ámbito A (Contexto Escolar). Encontrarán que todos los ítems se encuentran agrupados en diversas categorías de análisis que recogen los diferentes indicadores de atención a la diversidad. Todos los ítems propuestos se contestan con una respuesta cerrada a modo de escala, idéntica para todos ellos: Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho.

Deben contestar cada uno de los ítems del cuestionario en función de la realidad de su centro y de sus prácticas educativas, evitando mostrar lo que sería deseable o ideal. Ello requiere un ejercicio reflexivo importante que resulta crucial para una evaluación lo más fiable y ajustada a la realidad posible, para permitir la detección de fortalezas y debilidades desde las que proyectar los futuros planes de mejora.

Para contestar, simplemente deben marcar con una X la casilla correspondiente (Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho).

Muchas gracias por su colaboración.

A.: Contexto escolar

CATEGORÍAS:

A.1. Proyecto de Centro

INDICADORES:

A.1.1. Valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa

Un conjunto de visiones, ideas, concepciones y creencias que están en concordancia con la buena educación como bien y derecho para todos

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El profesorado tiene una actitud favorable a la incorporación de alumnado con necesidades especiales o características diferentes al centro				
2. El alumnado intenta ayudar a los compañeros que tienen más dificultades				
3. Las familias no tienen inconveniente en que en la clase de sus hijos haya niños de diferentes culturas				
4. Las familias disponen de información transmitida por el Equipo Directivo sobre los fines y objetivos que persigue el centro escolar				
5. Existe un buen clima de convivencia en el centro entre alumnos, profesionales y padres				
6. El profesorado posee amplia información sobre las características personales, familiares y escolares de sus alumnos				
7. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto				
8. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro				
9. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias				
10. El profesorado y los miembros del Consejo Escolar comparten un enfoque sobre el alumnado categorizado con “necesidades educativas especiales”				
11. Se muestra al alumnado que puede aprender, si se lo propone, en cualquier área curricular				
12. Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
13. La familia comparte con el centro los valores que éste promueve				
14. El Proyecto de Centro contempla:				
▪ Plan de Acción Tutorial				
▪ Plan de Convivencia				
▪ Medidas de Atención a la Diversidad				
▪ Principios de no discriminación e inclusión educativa				
15. El profesorado considera que los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo deben compartir aula y currículum con el resto del alumnado				

A.1.2. Conjunción de acciones entre agentes educativos*Coordinación y colaboración entre el centro y la familia***PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):**

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El Equipo Directivo gestiona eficazmente los procesos de identificación de necesidades de acogida, información, orientación, asesoramiento y formación de las familias				
2. El centro transmite a las familias información y/o conocimientos de los mecanismos y acciones mediante las cuales puede participar en la vida del centro				
3. La familia conoce, a través del centro:				
▪ El Plan de Acción Tutorial				
▪ El Plan de Convivencia				
▪ Las medidas de Atención a la Diversidad				
▪ Los principios de no discriminación e inclusión educativa				
4. El profesorado motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos				
5. El centro informa y orienta a la familia sobre servicios, prestaciones sociales y opciones para la inserción socio-laboral a la finalización de la etapa educativa				
6. El centro informa a la familia sobre las relaciones de cooperación y actividades conjuntas realizadas con otras instituciones				
7. Los profesores colaboran en la atención a las necesidades específicas del alumnado				
8. Los profesores colaboran con las familias habitualmente				

A.1.3. Política institucional de formación del profesorado*Formación como espacio para hacer posible lo anterior, y como asunto institucional, no sólo particular***PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):**

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El Equipo Directivo se implica de forma activa y personal en las actividades de formación del profesorado y de mejora de centro				
2. Las actividades de formación de los profesores del centro les ayudan a desempeñar un trabajo conjunto de forma más eficaz				
3. El profesorado recibe formación sobre la creación y gestión de actividades de aprendizaje colaborativo				
4. El profesorado tiene formación sobre el uso de la tecnología				
5. El profesorado tiene formación sobre las dificultades de aprendizaje				

A.1.4. Coordinación y colaboración

Dinámica de trabajo conjunto para planificar, analizar prácticas y afrontar problemas

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se establecen reuniones periódicas para la coordinación del profesorado a nivel de ciclo/departamento o centro				
2. El proceso de evaluación psicopedagógica se hace de forma conjunta entre el profesorado y el equipo/departamento de orientación				
3. El profesor tutor trabaja estrechamente con otros profesionales (Maestro de Audición y Lenguaje, Fisioterapeuta, Orientador, Trabajador Social, Maestro de Talleres, TRV de la ONCE, etc.)				
4. Existe una coordinación estrecha entre el Servicio de Orientación Psicopedagógica y los profesionales que inciden en un mismo grupo de alumnos				
5. El trabajo en equipo entre el profesorado es un modelo de colaboración para el alumnado				
6. El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado				
7. Se ha dispuesto de un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula				
8. El profesorado del aula y el maestro de apoyo planifican de manera conjunta el proceso educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo				

A.1.5. Liderazgo pedagógico

Impulso, estímulo, apoyo y potenciación de la idea de centro como una comunidad

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El Equipo Directivo impulsa y promociona actividades de mejora, innovación y desarrollo de la organización				
2. La dirección del centro construye una visión de la escuela que es ampliamente compartida y que aglutina los esfuerzos de cambio, identificando para los demás miembros de la comunidad educativa lo que es importante (a nivel conceptual y operativo), aportando un sentido y propósito a la realidad organizativa, articulando los distintos puntos de vista				
3. La dirección del centro establece el consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela				
4. La dirección del centro presta apoyo, anima al personal, reconoce su trabajo y esfuerzo, responde positivamente a las iniciativas, es accesible y acogedor, comparte preocupaciones,				
5. El centro concede a los profesores (de forma individual y en grupos) autonomía en sus decisiones, tomando en consideración sus opiniones para una resolución eficaz de los problemas				
6. La dirección del centro favorece el trabajo en colaboración, creando oportunidades para la colaboración, que se manifiesta en acciones concretas de trabajo grupal				
7. La dirección del centro comparte la autoridad y responsabilidad, eliminando las fronteras entre administración y profesorado				
8. Se desarrollan estructuras y oportunidades para que todos los grupos implicados participen de forma				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
efectiva en las decisiones				
9. El director es un miembro más del equipo de profesores, que anima, dinamiza y apoya más que imponer prescripciones				
10. Se desarrollan proyectos de formación e innovación en el centro impulsados por el equipo directivo				
11. Las propuestas realizadas por el equipo directivo suelen ser aceptadas mayoritariamente por el claustro				
12. Existen cauces para la recogida de opiniones entre el profesorado para la mejora del centro				

A.1.6. Estructura organizativa inclusiva

Organización de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en aulas comunes y por el conjunto del profesorado

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Existe una estrecha coordinación entre los profesionales que inciden en un mismo grupo-clase para organizar las intervenciones educativas de los mismos				
2. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado				
3. Se prefieren las formas de apoyo ordinarias (para todos) frente a las específicas, utilizando éstas sólo cuando las primeras no han funcionado				
4. El criterio básico para construir los grupos-clase es la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses...)				
5. Cuando se realizan agrupamientos flexibles se llevan a cabo disposiciones que den al alumnado la oportunidad para moverse entre grupos				
6. Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación de una enseñanza inclusiva				
7. El profesorado proporciona modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión a estudiantes que no pueden participar en actividades específicas				
8. Los alumnos que lo necesitan tienen su Plan Individualizado de Refuerzo				

A.1.7. Dispositivos proactivos hacia la diversidad

Presencia en el funcionamiento cotidiano de estrategias para detectar estudiantes con necesidades especiales así como, recursos, personal y procedimientos de compensación educativa

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El centro dispone de medios y tecnologías para facilitar la comunicación				
2. Se llevan a cabo planes y actuaciones de promoción de la convivencia en el centro				
3. Se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad de la comunidad educativa				
4. Existe un plan de acogida:				
▪ Para el alumnado				
▪ Para el profesorado				
▪ Para las familias				
5. La dinámica cotidiana contempla procesos de compensación y/o detección de necesidades de todos los alumnos a fin de ofrecer prácticas adecuadas				

A.1.8. Polivalencia de funciones a cargo de los recursos humanos

Personal (no profesores) y profesores que participan en las actividades educativas curriculares y paracurriculares

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El profesorado comparte la asignación de responsabilidades y tareas				
2. Se produce una asunción de responsabilidades compartida o periódica en el centro				

A.1.9. Posibilidades de flexibilizar el horario

Existencia de tiempos diversificados en función de las necesidades

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se adaptan los horarios en función de las características y necesidades del grupo				
2. Para determinadas actividades de ciclo o de centro, se rompe la estructura horaria semanal				

A.1.10. Plan de acogida para el nuevo profesorado

Existencia de un plan más o menos formalizado para facilitar la acogida e inserción del profesorado que se incorpora por primera vez al centro

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se lleva a cabo un Plan o proceso de acogida del profesorado de nuevo ingreso en el centro				
2. Hay oportunidades para todo el profesorado para compartir su conocimiento y experiencia y que esto incluya las contribuciones del nuevo profesorado también				
3. Se le pregunta al nuevo profesorado sobre la información adicional que necesita y se le proporciona				
4. Las observaciones del nuevo profesorado sobre el centro educativo son tenidas en cuenta y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones				
5. El profesorado y otros profesionales, tanto antiguos como de nuevo ingreso, se sienten satisfechos de la acogida al comienzo en el centro escolar				
6. Al profesorado de nueva incorporación se le introduce en las dinámicas (cultura de centro) habituales.				
7. Existe una carpeta de documentación que se entrega al profesorado que se incorpora por primera vez al centro.				

A.1.11. Coherencia del currículum

Coherencia del currículum en cursos, materias o áreas, en qué y cómo se enseña

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El profesorado acepta las directrices emanadas de la Comisión de Coordinación Pedagógica para la realización de las programaciones didácticas				
2. Se establecen criterios claros y consensuados por el equipo de etapa/círculo para la elaboración de las programaciones de aula				
3. Se adecuan las actividades programadas para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje				
4. Periódicamente (de forma anual) se actualizan y				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
mejoran las programaciones didácticas				
5. Se unifican los criterios metodológicos de centro que permitan procesos de enseñanza-aprendizaje individualizados				
6. Se utilizan diversos procedimientos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los alumnos				
7. Se establecen criterios claros y consensuados de evaluación contemplados en las programaciones didácticas				
8. Tanto la programación como la práctica docente muestran coherencia con relación al Proyecto Curricular y la Programación Anual de Centro				

A.1.12. Flexibilidad y polivalencia del espacio

Existencia de espacios diversificados o susceptibles de serlo para la realización de actividades variadas en las que desarrollar facetas educativas diferentes de los alumnos

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Existen condiciones arquitectónicas que posibilitan el acceso, la circulación, desplazamiento y comunicación a todas las dependencias y servicios del centro				
2. El centro dispone de las dependencias necesarias para el desarrollo del currículo y se adecuan a las necesidades de los alumnos				
3. Las aulas disponen de requisitos funcionales para el desarrollo de la actividad académica				
4. La extensión del recinto escolar es adecuada al número de alumnos y la finalidad educativa				
5. La dotación de zonas de recreo y juego están debidamente acondicionadas y protegidas para la prevención de accidentes				
6. Se contemplan medidas de seguridad en infraestructura para todos los alumnos y en concreto para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales				

A.1.13. Flexibilidad en los agrupamientos de los alumnos

Diversificación de los agrupamientos atendiendo a finalidades y necesidades (grupos homogéneos o heterogéneos, estabilidad o permanencia de las opciones, combinación de opciones)

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se llevan a cabo distintos tipos de agrupamientos de alumnos para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje				

A.1.14. Plan de Acogida del alumnado

Existe con un cierto grado suficiente de formalización un “plan de acogida” para todos los alumnos que se incorporan por primera vez al centro, en el que se preste especial atención al alumnado que pueda considerarse en “desventaja” o en “riesgo”. Dicho plan está clara y adecuadamente coordinado por la Dirección/Jefatura de estudios y cuenta con la participación del Dpto. de Orientación y los tutores del centro. Incorpora acciones de bienvenida, información sobre organización y funcionamiento del centro y medidas especiales para el alumnado en desventaja, dirigiéndose también a las familias

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los alumnos tanto antiguos como de nuevo ingreso son acogidos al comienzo del curso escolar				
2. Se transmite al alumnado información sobre la				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
organización y funcionamiento de centro (asamblea de alumnos)				
3. El centro informa detalladamente sobre los derechos y deberes del alumnado				
4. Se aplican actividades destinadas a promover el desarrollo y autonomía de los alumnos en el centro				
5. Se realizan campañas de sensibilización con relación a los alumnos con necesidades educativas especiales y los alumnos pertenecientes a grupos culturales minoritarios				
6. Se han establecido programas para facilitar la transición entre Educación Infantil y Primaria y entre Educación Primaria y Secundaria				
7. El equipo directivo informa a las familias sobre aspectos referidos a la organización y funcionamiento como: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Horarios, actividades y protocolo de faltas de asistencia. ▪ Materiales necesarios para el alumnado. ▪ Información sobre todo tipo de becas y ayudas para material escolar, libros de texto y comedor... ▪ Otros servicios y actividades del centro: comedor, actividades extraescolares, salidas, excursiones. ▪ Servicios sociales existentes. 				
8. El equipo directivo recoge información sobre la realidad del recién llegado y de sus familias <ul style="list-style-type: none"> ▪ Existen registros formalizados ▪ Se archiva esa información 				
9. Existe un protocolo de actuación relacionado con temáticas como: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deberes ▪ Salidas ▪ Actividades extraescolares ▪ Otros (especificar) 				
10. Se realiza una valoración inicial de la competencia curricular del alumnado en su lengua				
11. Se establece el plan de intervención educativa de manera colaborativa.				
12. Están previstas actividades para acoger y dar la bienvenida al alumnado en el aula.				
13. Están previstos los mecanismos para seleccionar al alumnado encargado de hacer la función de tutor o embajador de los alumnos recién llegados.				
14. Está previsto el procedimiento a seguir para establecer un plan de atención dirigido al alumnado recién llegado.				
15. Las familias, tanto de alumnos antiguos como de nuevo ingreso reciben atención e información por parte del equipo directivo en el proceso para el ingreso en el centro de nuevo alumnado.				

Anexo II

Instrumento ACADI

“Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión”

ÁMBITO B. RECURSOS

CEIP/IES: _____

Código Centro: _____

Órgano que cumplimenta el cuestionario (marcar con una X donde corresponda):

CEIP

IES

Equipo Directivo

2º Ciclo Educación Infantil

1º Ciclo Educación Primaria

2º Ciclo Educación Primaria

3º Ciclo Educación Primaria

Equipo de Apoyo

Equipo Directivo

Equipo de Apoyo

Departamento (indicar su nombre):

Este cuestionario constituye un fragmento del Instrumento ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión), instrumento de autoevaluación que ha sido elaborado como resultado del Proyecto I+D convocado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y titulado “Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado”.

Dicho instrumento consta de cuatro ámbitos:

Ámbito A (Contexto Escolar)

Ámbito B (Recursos)

Ámbito C (Proceso Educativo)

Ámbito D (Resultados)

Los ítems que aquí presentamos corresponden al Ámbito B (Recursos). Encontrarán que todos los ítems se encuentran agrupados en diversas categorías de análisis que recogen los diferentes indicadores de atención a la diversidad. Todos los ítems propuestos se contestan con una respuesta cerrada a modo de escala, idéntica para todos ellos: Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho.

Deben contestar cada uno de los ítems del cuestionario en función de la realidad de su centro y de sus prácticas educativas, evitando mostrar lo que sería deseable o ideal. Ello requiere un ejercicio reflexivo importante que resulta crucial para una evaluación lo más fiable y ajustada a la realidad posible, para permitir la detección de fortalezas y debilidades desde las que proyectar los futuros planes de mejora.

Para contestar, simplemente deben marcar con una X la casilla correspondiente (Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho).

Muchas gracias por su colaboración.

B.: Recursos

CATEGORÍAS:

B.1. Necesidades y provisión de recursos

INDICADORES:

B.1.1. Criterios para la determinación de la provisión de recursos

Criterios que se utilizan para determinar qué recursos, y en qué cantidad, necesita el centro: los alumnos acuden –o son dirigidos, u orientados– a un centro determinado por los recursos de que dispone, o el centro dispone –o bien se le proporciona– de los recursos necesarios para atender a todo el alumnado de su zona.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El profesorado revisa el uso de los recursos materiales o didácticos regularmente, para que puedan utilizarse de forma flexible para responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado				
2. Se utilizan diferentes profesionales de la comunidad para colaborar en diferentes actividades extraescolares				
3. Se aprovecha la experiencia del profesorado para mejorar los procesos educativos				
4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje				
5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación				
6. Se consideran las instituciones de la comunidad como un recurso para el centro				
7. Se establecen principios organizativos comunes que permiten rentabilizar al máximo los recursos				

B.1.2. Finalidad que se propone con la dotación de los recursos

Qué finalidad se persigue con la provisión de los recursos generales del centro:

- *Se destinan a mejorar el rendimiento del alumnado previamente seleccionado*
- *A procurar que puedan aprender al máximo de sus posibilidades todos los alumnos del centro, independientemente de sus necesidades educativas.*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
----------	---	---	---	---

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los recursos humanos y materiales se centran en el fomento del aprendizaje autónomo				
2. Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y la participación				
3. Los recursos humanos y materiales se centran en favorecer la adquisición de las competencias básicas de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje				
4. Se utilizan recursos para favorecer el desarrollo de habilidades sociales de los alumnos				
5. La dotación de recursos personales complementarios se lleva a cabo para reforzar la atención educativa a aquellos alumnos que presentan necesidad específica de apoyo				
6. Existe preocupación por parte del profesorado por encontrar recursos y apoyos que le ayuden a dirigir y mejorar el aprendizaje en el aula				

B.1.3. Enfoque en la utilización de los recursos

Los recursos –sobre todo los recursos humanos– para atender la diversidad pueden ser utilizados:

- De una forma selectiva (para atender el mayor tiempo posible a los alumnos con necesidades educativas especiales aparte del resto)
- De una forma inclusiva (para atender al alumnado con necesidades educativas especiales el mayor tiempo posible, en el aula, junto a sus compañeros de clase).

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los recursos son asignados al centro para apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales				
2. Los recursos para responder a las necesidades educativas especiales se utilizan para aumentar la capacidad del centro de atender a la diversidad				
3. Existe coordinación entre el centro y los recursos para la atención a las necesidades especiales externos al mismo (asociaciones, centros de atención temprana...)				
4. Se proveen los recursos necesarios para que la formación y perfeccionamiento del profesorado repercuta en el aula				
5. Los recursos materiales están disponibles para su uso por parte de todo el profesorado				

B.2. Diversidad de materiales e instalaciones

B.2.1. Variedad de fuentes y soportes de la información

- Variedad de materiales frente a libro de texto único.
- Complemento de materiales escritos, audiovisuales, informáticos...
- Personal dedicado específicamente (aunque sea en momentos puntuales) a la búsqueda y/o elaboración de materiales alternativos.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los alumnos que lo necesitan utilizan ayudas técnicas para acceder a la información				
2. Se presenta la información utilizando una variedad de modalidades y soportes (visual, auditivo, táctil, icónico...)				

B.2.2. Instalaciones adecuadas

- El centro dispone de instalaciones adecuadas, bien equipadas y señalizadas, cuidadas y accesibles.

- Los espacios comunes son acogedores y en ellos se exponen trabajos de los alumnos, profesores u otros.
- Se promueve que las instalaciones existentes (biblioteca, laboratorios, sala de informática y/o audiovisuales...) estén bien dotadas y sean realmente accesibles para todos los alumnos en términos de horarios, normas de utilización y seguridad, implicando a aquellos en su cuidado.
- Cuando existen aulas para grupos específicos de alumnos se trata de espacios dignos y bien equipados

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El centro hace que sus instalaciones y servicios sean físicamente accesibles para todos				
2. Se tiene en cuenta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre la accesibilidad del centro				
3. Se considera la accesibilidad como algo universal, como base para incluir a todas las personas y no únicamente al alumnado con discapacidad				
4. El centro se preocupa por conocer la normativa sobre accesibilidad universal y no discriminación de las personas, y que puede afectar al trabajo educativo				
5. El centro ofrece medidas de seguridad a nivel de infraestructura para todos los alumnos, teniendo en cuenta las características y necesidades que presentan los alumnos con necesidades educativas especiales				

B.2.3. Materiales variados

- Materiales variados y coherentes con los valores y principios de atención a la diversidad
- PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El alumnado dispone de materiales útiles y diversos para la actividad de clase				
2. Se da al alumnado la oportunidad de comunicarse con sus compañeros a través de diferentes medios				
3. Se facilita al alumnado el contacto con todo tipo de materiales escritos: prensa, cuentos, cartas, mensajes escritos, etc.				
4. Se utilizan recursos naturales o del propio entorno con finalidades didácticas				

B.2.4. Diversidad de materiales para atender otras culturas

- Previsión de materiales y recursos para abordar la presencia de alumnos procedentes de otras culturas.
- PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se emplean cuentos interculturales que fomentan la riqueza de la diversidad y toda una serie de valores, como el respeto, la solidaridad, etc.				
2. Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía a través de juegos interculturales				

B.2.5. Inclusión de nuevas tecnologías de la información

- Provisión de recursos tecnológicos e informáticos
- PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los ordenadores se integran en la enseñanza a través del desarrollo del currículo				
2. El profesorado utiliza el correo electrónico e Internet				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
para apoyar la enseñanza y el aprendizaje				
3. Se utilizan casetes y CDs para apoyar el trabajo oral a través del currículum				
4. Se disponen y se utilizan aparatos tiflotécnicos o ayudas técnicas para alumnos con discapacidad				
5. Se disponen y se utilizan sistemas alternativos de comunicación para alumnos con discapacidad motora				

B.3. Profesorado**B.3.1. Disponibilidad y práctica de estrategias de coordinación de profesores**

- Existe una previsión de coordinación sistemática del profesorado para lo cual se prevén espacios y tiempos

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se unifican estrategias educativas de todos los profesionales que inciden en el grupo-clase				
2. Se llevan a cabo reuniones periódicas de coordinación del equipo educativo (profesorado que atiende al mismo grupo de alumnos)				

B.3.2. Se promueven actividades de formación permanente del profesorado o proyectos de innovación educativa vinculados a la mejora de la atención a la diversidad del alumnado

- Se planifican, desarrollan y evalúan conjuntamente actividades de formación permanente (en el centro o fuera de él) así como de innovación educativa dirigidas, directa o indirectamente a mejorar la atención a la diversidad del alumnado.
- La dirección se implica en la promoción de las mismas, en la forma de incentivar en lo posible la participación de la mayoría del profesorado y en asegurar los medios y las medidas organizativas que faciliten su realización.
- Se promueve que el profesorado (o el personal de administración y servicios) con capacidades o habilidades específicas las ponga al servicio de la comunidad educativa.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se promueven actividades de formación permanente del profesorado y del personal de apoyo relacionadas con la orientación educativa de la diversidad de alumnos				
2. Se promueven planes de formación en el centro que implican a todo (o la mayor parte de) su profesorado				

B.3.3. Profesorado de apoyo trabaja coordinadamente con tutores y viceversa

- Existe coordinación entre profesorado especialista específico a las necesidades educativas especiales y tutores y el resto de profesorado.
- El personal no docente (ATE, Fisio, ATS) participa en las reuniones de coordinación y en la toma de decisiones que en las mismas se llevan a cabo

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos				
2. El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado				
3. Los apoyos para responder a la diversidad son considerados como una alternativa a los usuales apoyos individuales utilizados con alumnado con necesidades especiales				
4. Los profesionales del centro explicitan y acuerdan con los servicios de apoyo externo (equipo de orientación, equipo específico...) un marco claro de cómo deberían				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo				
5. El centro dispone de unas directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo				

B.3.4. Objetivo común sobre la concepción de la diversidad y la implicación de todos en su respuesta educativa

- *El profesorado participa de una concepción común sobre la atención a la diversidad y la implicación de todos y cada uno en la toma de decisiones para la mejora de la respuesta educativa a todo el alumnado*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se consideran todas las acciones de apoyo como parte de un plan general de mejora de la enseñanza y del currículo para atender a la diversidad en todo el centro educativo				
2. Hay una organización general de los apoyos que está clara para los profesionales del centro y para aquellos que proporcionan apoyos externos al proceso de enseñanza-aprendizaje				

B.4. Organización de tiempos y espacios

B.4.1. Estructura de tiempos y espacios flexibles

- *Supone disponer estructuras menos rígidas que las usuales para trabajar mejor las necesidades y oportunidades que cada sujeto precise*
- *Se organizan los tiempos y espacios de forma flexible teniendo en cuenta las necesidades de todos los alumnos*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se facilita al alumnado la utilización de espacios diferentes (biblioteca, laboratorios, aula informática...) para el desarrollo del proceso educativo				
2. Existen criterios para la determinación de horarios que permiten los agrupamientos flexibles				
3. Existen criterios para la organización de los apoyos que favorecen la mayor participación del alumno en su grupo de referencia				
4. Existen criterios para la distribución de espacios que tienen en cuenta las diversas actividades				

B.5. Recursos de aprendizaje

B.5.1. Autoadministración de información y guía del aprendizaje

- *Se utilizan recursos de aprendizaje independiente para alumnos con ritmos diversos de asimilación.*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se motiva a los alumnos para la búsqueda activa de información como fuente de aprendizaje				
2. Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas del aprendizaje en las clases				
3. El clima del aula y la organización de los recursos didácticos contribuyen al aprendizaje autónomo de los alumnos				
4. Son capaces los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos				
5. 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				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
6. Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos el currículum				

B.5.2. Individualización de la enseñanza

- *El profesorado organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma que se favorece la respuesta a las necesidades de cada persona.*
- *Los métodos y técnicas utilizadas favorecen la individualización del proceso de aprendizaje.*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. En la planificación didáctica se tienen en cuenta los conocimientos previos de los alumnos así como sus intereses y motivaciones.				
2. Se plantea la unidad didáctica de forma que tenga 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.				
3. Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes.				

B.5.3. Metodologías favorecedoras de la diversidad

- *Existen unos principios metodológicos generales del centro que son asumidos por todo el profesorado.*
- *La metodología que se utiliza es diversa y tiene en cuenta la pluralidad de intereses y capacidades.*
- *Se utilizan métodos que favorecen la respuesta a la diversidad (enseñanza cooperativa, enseñanza tutorada, trabajo en grupos, etc.)*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se utiliza una metodología globalizadora o interdisciplinar para facilitar el establecimiento de relaciones entre los contenidos y la transferencia de la información				
2. Se inicia el proceso de aprendizaje con tareas de menor dificultad para pasar de forma progresiva a las más difíciles				
3. Se regula la cantidad de contenido a aprender pensando en aquellos alumnos que presentan problemas de aprendizaje, dificultades auditivas, etc.				
4. En la planificación del proceso de aprendizaje se tiene en cuenta que hay alumnos que precisarán mayor tiempo para practicar, para repasar y pasos más pequeños durante el proceso				

B.6. Apoyo o refuerzo educativo**B.6.1. Organización del apoyo o refuerzo educativo**

- *Se considera que el apoyo o refuerzo que necesitan determinados alumnos, en razón de sus necesidades educativas y los recursos que se precisen para ello, es una tarea de todos y no solo de los profesionales etiquetados al efecto por la administración.*
- *La planificación del trabajo que requiere el alumnado en situación de desventaja o con necesidades especiales y la búsqueda y provisión de recursos que se requieran para ello se*

realiza de manera colaborativa, bien sea en las estancias de coordinación (CCP, Seminarios) como entre los profesores más directamente implicados en cada caso.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se considera que el apoyo al alumnado que aprende español como segunda lengua es responsabilidad de todo el profesorado del centro.				
2. El centro dispone de unas directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo los apoyos.				
3. El centro dispone de un protocolo que establece los procesos para determinar las necesidades psicopedagógicas del alumnado y no para categorizarlo.				
4. Se consideran los apoyos como un plan general de mejora de la enseñanza y del currículo para atender a la diversidad en todo el centro educativo.				
5. Se intentan reducir las categorizaciones del alumnado en función de sus necesidades educativas y realizar la organización de los apoyos en función de las competencias básicas a desarrollar.				
6. El profesorado del centro explicita y acuerda con los servicios de apoyo externo un marco claro de cómo deben apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo.				
7. Las adaptaciones curriculares se centran en proporcionar el acceso y apoyar la participación dentro del currículo común.				
8. Los procesos de apoyo se organizan de manera que posibilitan y promueven la participación del alumnado en el currículo ordinario, favorece la relación con otros estudiantes y con la comunidad.				
9. La organización de los apoyos específicos supone una oportunidad para la reflexión de los docentes sobre los modos de mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todo el alumnado.				

B.6.2. Diversidad en las modalidades de apoyo

- Existe diversidad de modalidades de apoyo que se utilizan en función de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se fomentan las formas de apoyo ordinarias (que afectan al 100% del alumnado) frente a las específicas (dirigidas a un pequeño porcentaje) utilizando éstas solo cuando las primeras no han funcionado.				
2. La organización de los apoyos suponen una apuesta por procesos de cooperación y organización en diferentes modalidades que se adecuen a las necesidades del alumnado.				
3. La organización de las diferentes modalidades de apoyo se realizan teniendo en cuenta que han de favorecer un proceso de inclusión.				
4. Los detalles de las modalidades de apoyo a los alumnos están claros para éstos y sus padres o tutores y están incluidos en la información del centro.				
5. Las diferentes modalidades de apoyo están concebidos con un carácter claramente preventivo y de facilitar la más pronta normalización.				

B.7. Familias

B.7.1. Participación de las familias y de la comunidad educativa

- *Se cuenta con las familias, la “comunidad” y con otras instituciones para ampliar y mejorar los recursos existentes en beneficio de todos.*
- *La dirección y la mayoría del profesorado se implica activamente en la optimización de los recursos existentes y en la búsqueda de otros nuevos, sean de forma estable o temporal, a través de las familias, la comunidad u otras instituciones (ONG, Asociaciones, voluntarios, etc.)*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El centro informa a todas las familias sobre las políticas y prácticas escolares				
2. Se ofrece a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre el centro				
3. Las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse y participar en el centro				
4. Las distintas contribuciones que las familias pueden hacer al centro son escuchadas y apreciadas de igual manera				

Anexo III

Instrumento ACADI

“Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión”

ÁMBITO C. PROCESO EDUCATIVO

CEIP/IES: _____ Código Centro: _____

Órgano que cumplimenta el cuestionario (marcar con una X donde corresponda):

CEIP

IES

- Equipo Directivo**
- 2º Ciclo Educación Infantil**
- 1º Ciclo Educación Primaria**
- 2º Ciclo Educación Primaria**
- 3º Ciclo Educación Primaria**
- Equipo de Apoyo**

- Equipo Directivo**
- Equipo de Apoyo**
- Departamento (indicar su nombre):**

Este cuestionario constituye un fragmento del Instrumento ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión), instrumento de autoevaluación que ha sido elaborado como resultado del Proyecto I+D convocado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y titulado “Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado”.

Dicho instrumento consta de cuatro ámbitos:

Ámbito A (Contexto Escolar)

Ámbito B (Recursos)

Ámbito C (Proceso Educativo)

Ámbito D (Resultados)

Los ítems que aquí presentamos corresponden al Ámbito C (Proceso Educativo). Encontrarán que todos los ítems se encuentran agrupados en diversas categorías de análisis que recogen los diferentes indicadores de atención a la diversidad. Todos los ítems propuestos se contestan con una respuesta cerrada a modo de escala, idéntica para todos ellos: Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho.

Deben contestar cada uno de los ítems del cuestionario en función de la realidad de su centro y de sus prácticas educativas, evitando mostrar lo que sería deseable o ideal. Ello requiere un ejercicio reflexivo importante que resulta crucial para una evaluación lo más fiable y ajustada a la realidad posible, para permitir la detección de fortalezas y debilidades desde las que proyectar los futuros planes de mejora.

Para contestar, simplemente deben marcar con una X la casilla correspondiente (Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho).

Muchas gracias por su colaboración.

C.: Proceso Educativo

CATEGORÍAS:

C.1. Respeto a los ritmos y características individuales del alumnado

INDICADORES:

C.1.1. Existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada alumno.

Este indicador está referido a:

- La realización de actividades académicas variadas.
- La utilización de fórmulas alternativas a la organización de los contenidos.
- La inclusión de actividades paracurriculares y extraescolares en el quehacer pedagógico.
- La oferta de contenidos optativos (Materias, unidades didácticas, lecturas...) para que cada alumno pueda conseguir los mismos objetivos por caminos diferentes, atendiendo a sus características individuales.
- La existencia de una ratio propicia para la personalización de la enseñanza.

La planificación de trabajo cooperativo en el aula, tanto como una metodología para favorecer aprendizajes cognitivos como para desarrollar valores de compañerismo, solidaridad...

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se ofrece a los alumnos la posibilidad de participar en una metodología basada en Proyectos de Investigación				
2. Se alterna el trabajo individual y el trabajo en pequeños grupos para desarrollar las actividades				
3. El profesorado proporciona modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para alumnos que no pueden participar en actividades específicas (por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes en Educación Física)				

C.1.2. Utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos.

Son estrategias curriculares que permiten flexibilizar la temporalización de la programación para que todos y cada uno de los alumnos consigan los mínimos académicos, que son comunes e irreñunciables.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se ofrece tiempo adicional a aquellos alumnos que no han terminado la tarea en el tiempo establecido				
2. Se presentan otras actividades complementarias a aquellos alumnos que han terminado antes del tiempo establecido la tarea asignada				
3. Se ofrece tiempo adicional para la evaluación de aquellos alumnos que presentan dificultades específicas				

C.1.3. Refuerzo y atención a los alumnos con dificultades así como a los alumnos brillantes.

Este indicador estará referido a las estrategias organizativas que se proponen en el centro para permitir que el alumnado pueda obtener refuerzo o ampliación educativa, según sean sus necesidades individuales, desde el propio centro.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Existen programas de enriquecimiento cognitivo para alumnos con altas capacidades				
2. Los alumnos con altas capacidades pueden desempeñar un rol de “ayudantes” del profesor en determinados momentos				

C.1.4. Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea.

Se refiere a las prácticas tanto organizativas como metodológicas que posibilitarán que alumnos distintos hagan actividades o tareas diferentes al mismo tiempo y en el mismo espacio y puedan ser atendidos por el profesorado mientras realizan la tarea.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se trabaja en grupos que realizan simultáneamente diferentes actividades en torno a un mismo tema				
2. Cada grupo profundiza de manera diferente sobre el mismo tema en función de sus posibilidades				

C.2. Respeto a los estilo de aprendizaje de los alumnos

INDICADORES:

C.2.1. Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje.

Este indicador nos dará referencias de hasta qué punto se utilizan estrategias metodológicas y recursos didácticos (Programación Multinivel, enseñanza personalizada, aprendizaje cooperativa, tutoría entre iguales, oferta de contenidos optativos, etc.) que permiten, por una lado, la atención de 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.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Las programaciones de aula contemplan diferentes estrategias metodológicas para la realización de actividades				
2. Las actividades del aula se adaptan para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.				

C.3. Planificación de la enseñanza

INDICADORES:

C.3.1. Las programaciones y unidades didácticas tienen muy presentes la diversidad de alumnos a la hora de aprender.

El profesorado toma en consideración a la hora de programar su actividad docente que los alumnos tienen distintas capacidades, experiencias, estilos de aprendizaje y conocimientos.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El aprendizaje de todos los alumnos mejora a partir de las unidades didácticas y las lecciones que se están impartiendo				
2. Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos				
3. Las clases reflejan los distintos ritmos en que los alumnos completan sus tareas				
4. Se adapta la metodología de clase para que puedan aflorar distintos estilos de aprendizaje entre los alumnos				
5. Los objetivos pedagógicos de las actividades son claros para el alumnado				
6. Las clases promueven el pensamiento crítico y creativo en el alumnado				
7. Se plantea la unidad didáctica de forma que tenga una variedad de actividades				

C.3.2. La programación de actividades de enseñanza-aprendizaje favorece la graduación de los contenidos.

El profesorado tiene previstas contenidos que pueden ser desarrollados a distintos niveles de aprendizaje o por medios diferentes (trabajos escritos, presentaciones orales o audiovisuales, resolución de problemas o dilemas, etc.).

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El currículum se estructura de manera coordinada a través de los diferentes niveles				
2. La programación tiene en cuenta criterios de progresiva complejidad de los contenidos				

C.3.3. Planificación “accesible” (para todos) de las clases

El profesorado, en su programación:

- Busca adaptar o minimizar las barreras que impiden o dificultan la comunicación oral y escrita si hubiera alumnos para quienes el castellano no fuera su lengua materna o tuviera problemas de audición, visión o comunicación.
- Presta especial atención a las explicaciones de los términos o del vocabulario más importante durante las clases.
- Cuida que todo el alumnado participe y se implique por igual en los distintos contenidos y actividades de su enseñanza.

El equipo directivo, en su organización:

- Elimina las barreras físicas que limitan el acceso o la movilidad de aquellos alumnos con movilidad reducida si los hubiera.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se contemplan los criterios de accesibilidad universal en el funcionamiento del centro y en el desarrollo de la programación				
2. Se utilizan sistemas alternativos de comunicación con el alumnado sin lenguaje oral o con deficiencia auditiva				
3. Se diseñan o utilizan materiales adaptados para el alumnado que lo necesite.				
4. Las clases se hacen igualmente accesibles para los alumnos y alumnas, al incluir actividades que reflejen la diversidad de intereses de ambos géneros				

C.4. Organización de la enseñanza

INDICADORES:

- 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.

La organización escolar en su conjunto y la de los horarios y los grupos de clase en particular, está al servicio de las necesidades de los alumnos y del desarrollo de una práctica docente que toma en cuenta la diversidad de alumnos.

Para ello existen organizaciones flexibles de horarios, grupos, profesorado y tiempos (franjas horarias, desdobles, períodos ampliados de clase, apoyos...).

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se seleccionan y planifican el uso de ayudas técnicas en función del tipo de agrupamiento y organización de los apoyos				
2. Se utilizan los agrupamientos flexibles dentro mismo del aula o curso				

C.4.2. El trabajo de “apoyo” es colaborativo, se refuerza por diversos medios y está coordinado.

Profesores y “apoyos” trabajan coordinada y colaborativamente dentro y fuera del aula, se busca “reforzar” los apoyos con la participación de otros profesores “disponibles”, voluntarios, alumnos de cursos superiores, familias o estudiantes universitarios en prácticas.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los profesores de apoyo se coordinan con los profesores de área				
2. Cuando el apoyo se hace fuera del aula, se le informa al tutor sobre los aspectos trabajados y el progreso del alumno				

C.5. Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje

INDICADORES:

C.5.1. Conocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos y contenidos curriculares, en los cuales, proponen actividades.

El profesorado se esfuerza en hacer explícitos y claros los objetivos generales de cada una de las materias y los concretos, en cada caso, de los temas o unidades didácticas que están trabajando, donde tienen cabida actividades propuestas por los alumnos y vinculadas a sus intereses y motivaciones.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los alumnos conocen los objetivos que tienen que conseguir en cada unidad didáctica				
2. Los alumnos pueden proponer algunas actividades en el desarrollo de la programación				
3. Se proporciona información clara a los alumnos sobre las expectativas de aprendizaje en las clases				

C.5.2. Implicación consciente de los alumnos en su proceso aprendizaje.

Se establecen con los alumnos “contratos de aprendizaje” individualizados y se les anima a llevar su propio “diario de aprendizaje”

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se motiva a los alumnos a que se hagan responsables de su propio aprendizaje				
2. Se favorece al alumnado una progresiva autonomía en relación a planificar su trabajo, regular su desempeño mientras lo realiza y evaluar su actuación y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras				
3. Se considera suficiente el apoyo y “andamiaje” utilizado para ayudar a los alumnos a progresar en su aprendizaje, a la vez que les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
4. Se motiva a los alumnos a que resuman de forma oral y escrita lo que han aprendido				
5. El alumno tiene la posibilidad de solicitar ayuda si lo necesita				

C.5.3. Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Los alumnos, al trabajar individualmente, en parejas o en grupos, con una clara estructura cooperativa, participan de modo directo del proceso de aprendizaje pero también del de enseñanza, con sus iguales, desarrollando actitudes de ayuda y de empatía.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los alumnos consideran que ofrecer y recibir ayuda es una tarea habitual de la actividad del aula				
2. Se enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros				
3. Las actividades de grupo permiten a los alumnos dividir las tareas y compartir lo que han aprendido				
4. Los alumnos aprenden a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones del grupo.				
5. Los alumnos comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases				
6. El alumnado sabe que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender				

C.5.4. Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y desarrollan procesos de “aprender a aprender”.

En el aula o en lugares accesibles se dispone de información y recursos que los alumnos pueden utilizar autónomamente y se enseñan y refuerzan los contenidos relativos a la mejora de la autorregulación del propio aprendizaje y al establecimiento de buenos hábitos de estudio.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se enseña a los alumnos a revisar sus trabajos, sus pruebas y sus exámenes				
2. Se enseña al alumnado el manejo de estrategias de aprendizaje autónomo (técnicas de estudio...)				

C.6. Evaluación tolerante

INDICADORES:

C.6.1. Obtención de información por medio de fuentes diversas.

Es un tipo de evaluación en la cual para conocer los progresos del alumno se utilizan:

- *Fuentes e instrumentos variados, acordes con la variedad de tareas y de contenidos abordados.*
- *Momentos distintos de evaluación para alumnos desiguales.*
- *Prácticas de seguimiento y evaluación de los aprendizajes diversificadas, adecuadas a la variedad de situaciones del alumnado.*
- *Flexibilidad en la aplicación de estándares o modelos de evaluación.*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los informes de evaluación reflejan los logros de los alumnos en todas sus habilidades y conocimientos				
2. Existen oportunidades para evaluar en colaboración con otros, el trabajo realizado				
3. Los alumnos comprenden por qué están siendo evaluados				
4. Se devuelve a los alumnos información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
a continuación				
5. Se hace un seguimiento de los logros del alumnado para detectar y abordar dificultades específicas				
6. El alumnado sabe que se valora su progreso personal por encima de cualquier comparación con el grupo				
7. Las notas de trabajo en equipo son utilizadas para valorar también el progreso individual del alumnado				

C.6.2. Aplicación efectiva de la evaluación continua

Se refiere a los 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.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El objetivo de la evaluación no es sólo el producto final, sino los procesos de aprendizaje				
2. Se utilizan de forma sistemática procedimientos de observación, registrando e interpretando las observaciones efectuadas				
3. Se lleva a cabo la evaluación al término de cada fase, para comprobar en qué medida se han logrado los objetivos				
4. Se utilizan diversos instrumentos para la evaluación del trabajo del alumno: diarios del tutor y profesor de apoyo, filmaciones, cuestionarios, etc.				

C.7. Organización de la acción tutorial

INDICADORES:

C.7.1. Programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías.

Existe un Plan de Acción Tutorial consensuado, coherente a las necesidades del alumnado y bien coordinado desde Jefatura de Estudios.

Las tutorías se cuidan y valoran en el centro y se potencia la participación de las familias a través de este canal.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Existe un Plan de Acción Tutorial elaborado por el conjunto del profesorado				
2. El PAT se desarrolla de forma sistemática y atendiendo a unos criterios, metas y tiempos				
3. El profesorado del centro participa y asume responsabilidades en el diseño, desarrollo y evaluación del PAT				
4. En el PAT se dispone de los recursos humanos y materiales necesarios para el desarrollo de las actividades previstas				
5. El PAT es conocido y asumido por la comunidad educativa				

C.8. Interacciones entre los alumnos

INDICADORES:

C.8.1. Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos.

Hasta qué punto se programan, y se valoran, actividades en las cuales puedan interactuar con naturalidad los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y el resto del alumnado (estrategias de socialización en marcos naturales, sistemas de apoyos entre compañeros, etc.)

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los grupos de juego son heterogéneos respondiendo a la				

diversidad del centro				
2. Se fomentan las relaciones de apoyo entre el alumnado (tutoría entre iguales, etc.)				
3. El alumnado respeta los ritmos y características individuales de cada compañero				
4. Existen espacios de encuentro entre el alumnado para abordar cuestiones de interés y planificar actuaciones al respecto				

C.9. Relaciones centro-contexto social**INDICADORES:****C.9.1. Conocimiento y utilización de los recursos disponibles en la comunidad.**

Se reconoce la existencia de acciones y actitudes dirigidas a mantener relaciones de conocimiento de los recursos disponibles en la comunidad.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Existe en el centro un registro de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje, y se actualiza regularmente				
2. El centro utiliza recursos de la comunidad con finalidad educativa				

C.9.2. Implicación de la comunidad en el centro y viceversa.

Se entiende con este indicador que existe una política de acercamiento, vinculación, colaboración, apoyo o implicación de la comunidad en la vida del centro, con acciones:

- De dentro a fuera (el centro hacia la comunidad) (conferencias, trabajo comunitario de los alumnos, fiestas, exposiciones...).
- De fuera a dentro (del contexto escolar al centro) con la “apertura” del centro a la misma (cesión de locales, acciones socioculturales conjuntas...)

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Las instituciones de la comunidad participan en el centro de igual manera, independientemente de su contexto, su religión o grupo étnico.				
2. Se utilizan educativamente diferentes profesionales de la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local...)				
3. Se promueven y/o participa en actos sociales para difundir las actividades del centro.				
4. El centro está implicado en actividades de las instituciones de la comunidad.				

C.9.3. Implicación de la Comunidad Educativa en el propio centro.

Se entiende por este indicador la valoración de hasta qué punto se implican todos los estamentos de la comunidad educativa (profesorado general y especialista, alumnado, familias, etc.) en la atención a todos los alumnos, incluyendo a los que tienen necesidad específica de apoyo educativo, sin delegar la atención de éstos exclusivamente en el profesorado especialista.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Cada miembro del consejo escolar representa al colectivo al que pertenece, consultándole e informándole de la toma de decisiones.				
2. La organización del centro promueve y facilita la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa.				
3. El profesorado motiva a las familias a que se involucren y participen en el aprendizaje de sus hijos e hijas.				
4. Las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse en el centro				

Anexo IV

Instrumento ACADI

“Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión”

ÁMBITO D. RESULTADOS

CEIP/IES: _____

Código Centro: _____

Órgano que cumplimenta el cuestionario (marcar con una X donde corresponda):

CEIP

IES

- Equipo Directivo**
- 2º Ciclo Educación Infantil**
- 1º Ciclo Educación Primaria**
- 2º Ciclo Educación Primaria**
- 3º Ciclo Educación Primaria**
- Equipo de Apoyo**

- Equipo Directivo**
- Equipo de Apoyo**
- Departamento (indicar su nombre):**

Este cuestionario constituye un fragmento del Instrumento ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión), instrumento de autoevaluación que ha sido elaborado como resultado del Proyecto I+D convocado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y titulado “Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado”.

Dicho instrumento consta de cuatro ámbitos:

Ámbito A (Contexto Escolar)

Ámbito B (Recursos)

Ámbito C (Proceso Educativo)

Ámbito D (Resultados)

Los ítems que aquí presentamos corresponden al Ámbito D (Resultados). Encontrarán que todos los ítems se encuentran agrupados en diversas categorías de análisis que recogen los diferentes indicadores de atención a la diversidad. Todos los ítems propuestos se contestan con una respuesta cerrada a modo de escala, idéntica para todos ellos: Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho.

Deben contestar cada uno de los ítems del cuestionario en función de la realidad de su centro y de sus prácticas educativas, evitando mostrar lo que sería deseable o ideal. Ello requiere un ejercicio reflexivo importante que resulta crucial para una evaluación lo más fiable y ajustada a la realidad posible, para permitir la detección de fortalezas y debilidades desde las que proyectar los futuros planes de mejora.

Para contestar, simplemente deben marcar con una X la casilla correspondiente (Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho).

Muchas gracias por su colaboración.

D.: Resultados

CATEGORÍAS:

D.1. Referencia a metas amplias

INDICADORES:

D.1.1. Obtención de metas preestablecidas en el centro. Obtención de metas considerando simultáneamente dónde comienzan los alumnos y el ritmo de su progreso

La calidad educativa (la eficacia del centro) se mide en función del número de alumnos que consiguen una meta preestablecida, o bien en función del “valor añadido” que el centro ha sido capaz de desarrollar en todos los alumnos, en relación con lo que sabían y a cómo eran cuando ingresaron en él.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se valora para cada alumno su logro en función de su nivel de partida				

D.1.2. Inclusión y obtención de multiplicidad de saberes: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir

Sobre qué tipo de capacidades, habilidades y destrezas se pone el acento en la educación del alumnado del centro: fundamentalmente relacionadas con los saberes académicos o a todo tipo de saberes: además de los académicos a los relacionados con el “saber ser” y “saber convivir”.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. La educación del alumnado se centra el aprendizaje de hábitos para desarrollar su vida con el mayor bienestar posible (salud, higiene, seguridad personal, equilibrio emocional...)				
2. Se promueve la adquisición de valores de convivencia intercultural				
3. Se facilita el aprendizaje para la resolución dialogada de conflictos				
4. Se trabaja específicamente sobre el aprendizaje de hábitos de buena conducta (respeto, convivencia, habilidades sociales...)				

D.2. Datos objetivables de rendimiento

INDICADORES:

D.2.1. Mejora progresiva del porcentaje de alumnos que obtiene el título de graduado en E. Secundaria

Tomada una determinada línea base respecto al porcentaje de alumnos que alcanzan el título de graduado –como exponente del logro escolar de los alumnos– valorar su mejora como indicador positivo y en correlato como la disminución del “fracaso escolar” en el mismo tiempo y población.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. En los últimos tres años se ha producido un aumento del porcentaje de alumnos que obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria.				
2. Las medidas de atención a la diversidad desarrolladas en el centro educativo han propiciado el aumento en el número de alumnos que titulan.				

D.2.2. Mejora progresiva del porcentaje de alumnos con medidas específica de atención a la diversidad que obtienen el título de graduado o en su defecto se insertan adecuadamente en la vida laboral.

Supone analizar específicamente la situación de los alumnos sujetos a medidas de atención a la diversidad en relación con el indicador anterior.

Complementariamente, analizar la situación del alumnado en tales circunstancias que no alcanza el título en relación a su inserción laboral.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. En los últimos tres cursos académicos ha aumentado el porcentaje de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que alcanzan el graduado en ESO.				
2. Existe un porcentaje elevado de alumnos que obtienen el título de Graduado en ESO a través de un programa de Diversificación Curricular.				
3. Los alumnos con adaptaciones curriculares significativas adquieren, al finalizar la ESO, competencia social y ciudadana así como competencia en autonomía e iniciativa personal.				
4. Existen relaciones con asociaciones y/o ONGs para planificar el tránsito de los alumnos a la vida activa.				
5. El porcentaje de alumnos que cursan y finalizan con éxito los Programas de Cualificación Profesional Inicial que se desarrollan en el centro ha aumentado				

D.3. Participación y clima del centro

INDICADORES:

D.3.1. Mejora progresiva del nivel de participación y asistencia al centro.

Disminución de los porcentajes de alumnos absentistas y de la gravedad de ese comportamiento entendida en términos del número de faltas.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. La participación en el centro se produce a través de todos los estamentos y en todos sus niveles				
2. La organización, gestión y coordinación pedagógica del centro se realiza de forma democrática y es conocida por todos/as				
3. Se analizan todas las barreras que impiden las asistencias a clase, incluyendo las actitudes de los alumnos y las de sus familias				
4. Se guarda un registro de ausencias en cada materia				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
5. Los datos recopilados por el centro educativo muestran un reflejo exacto de las ausencias “reales”				
6. Se ha reducido el absentismo escolar				
7. El profesorado y las familias se muestran satisfechos con el sistema de control de puntualidad y asistencia del alumnado				

D.3.2. Mejora del clima de convivencia en el centro.

*Disminución del número de partes y faltas registradas de los alumnos por conflictos de convivencia.
Disminución progresiva de las sanciones consideradas graves o muy graves vinculadas a las faltas de alumnos que atentan a la convivencia del centro.*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se tienen y practican programas y actividades concretos para la mejora de la convivencia en las que participan todos los estamentos.				
2. La gestión de la convivencia se gestiona desde una perspectiva democrática.				
3. Las normas de convivencia existen, son elaboradas y conocidas por todos,				
4. El centro programa campañas para dar a conocer las normas de convivencia en las que participan profesorado, padres y alumnado.				
5. Se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias formales e informales				
6. Se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al Consejo Escolar				

D.3.3. Mejora de las actitudes de los alumnos hacia los demás compañeros.

Tomada una determinada línea base respecto hacia las actitudes de los alumnos hacia sus compañeros (por ejemplo género, procedencia, capacidad, orientación religiosa, etc.) valorar su mejora como indicador positivo de un clima de centro adecuado a la diversidad del alumnado.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Las faltas de respeto o la utilización de actitudes negativas hacia los compañeros es tratada en clase y existen los mecanismos y momentos para ello.				
2. El profesor actúa como mediador entre los compañeros causa del conflicto.				
3. Las normas de comportamiento del aula son consistentes y explícitas				
4. Se debate y se consensúa con el alumnado las normas de comportamiento del aula				
5. Se consulta a los alumnos cómo se puede mejorar el clima social del aula				
6. Hay procedimientos claros, entendidos por los alumnos y los docentes para responder a los comportamientos extremos				
7. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o “bullying”				

Autores

Pilar Arnaiz Sánchez. Departamento de Didáctica y Organización Escolar; Facultad de Educación (Universidad de Murcia). 30.100 Campus Universitario de Espinardo (Murcia). Tf. 868 88 40 27; e-mail: parnaiz@um.es

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia. En la actualidad es Coordinadora del Área de Ciencias de la Educación de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEPE) del Ministerio de Educación. Directora e Investigadora Principal del Grupo de Investigación EDUIN (Educación Inclusiva: Escuela para Todos). Sus líneas de investigación principales 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

José Manuel Guirao Lavela. Departamento de Didáctica y Organización Escolar; Facultad de Educación (Universidad de Murcia). 30.100 Campus Universitario de Espinardo (Murcia). Tf. 868 88 40 24; e-mail: jmguirao@um.es

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