

Arnaiz Sánchez, Pilar; Azorín Abellán, Cecilia Ma.
Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que
caminan hacia la inclusión
Revista Colombiana de Educación, núm. 67, julio-diciembre, 2014, pp. 227-245
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413638647006>

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

Recibido: 18/07/2014

Evaluado: 11/10/2014

27/10/2014

17/09/2014

17/10/2014

Pilar Arnaiz Sánchez*
Cecilia Ma. Azorín Abellán**

* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrática de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España. Coordinadora del Área de Ciencias de la Educación de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEPE) del Ministerio de Economía y Competitividad español. parnaiz@um.es

** Diplomada en Educación Musical, Licenciada en Pedagogía, Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria, Máster en Género e Igualdad. Becaria de Investigación FPU (Formación del Profesorado Universitario) del Ministerio de Educación Español. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España. cmaria.azorin@um.es

Resumen

El propósito de este trabajo es realizar una autoevaluación docente de los procesos educativos que se están llevando a cabo en cuatro centros de educación infantil y primaria de la región de Murcia (sureste de España) con el fin de valorar las necesidades que presentan estas escuelas desde un enfoque inclusivo y de establecer, a posteriori, líneas de actuación y mejora con las que atender más adecuadamente a la diversidad del alumnado. Para ello, se ha utilizado la Escala de valoración del proceso educativo dirigida al profesorado, que configura uno de los cuatro ámbitos de estudio de la *Guía de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión* (Guía Acadi). La información recogida ha sido analizada con el programa SPSS, lo que ha permitido el cálculo de los estadísticos descriptivos y la concreción de los aspectos mejorables, aceptables o buenos. Los resultados evidencian como fortalezas la adecuada programación de actividades y la implementación de mecanismos de evaluación continua en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Respecto a las debilidades, las principales carencias afloran en las actuaciones de refuerzo y de ampliación educativa, en la coordinación del profesorado regular y el de apoyo, y en el respeto a los diferentes ritmos de los discentes. Finalmente, el colectivo docente se compromete a emprender proyectos de mejora valorando las acciones de cambio más inmediatas para el desarrollo de la inclusión educativa en las aulas.

Abstract

The purpose of this paper is to perform a self-assessment of the teaching educational processes that are taking place in four centers of pre-school and primary education in the region of Murcia (southeast Spain) in order to assess the needs presented by these schools from an inclusive educational perspective, and to establish, a posteriori, lines of action and improvement that better address student diversity approach. For this purpose, we used the Rating Scale Educational Process addressed to teachers, which constitutes one of the four areas of study of the Self-Assessment Guide for the Care Centers of the Diversity from the Inclusion Perspective (Acadi Guide). The information collected was analyzed using SPSS, a software which has enabled the calculation of the descriptive statistics and the

Palabras clave

Inclusión, autoevaluación, atención a la diversidad, proceso educativo, calidad.

Keywords

Inclusion, self-assessment, attention to diversity, educational process, quality.

Palavras chave

Inclusão, auto-avaliação, atenção à diversidade, processo educativo, qualidade.

realization of improved, acceptable or good aspects. The results show strengths such as proper scheduling of activities and the implementation of mechanisms for continuous assessment in the teaching and learning process. Regarding the weaknesses, the main gaps emerge in the actions of educational reinforcement and expansion, coordination of regular and support teachers, and respect for the different rates of learners. Finally, the teaching staff agrees to undertake improvement projects valuing more immediate change actions for the development of inclusive education in the classroom.

Resumo

O propósito deste trabalho é fazer uma auto-avaliação docente dos processos educativos que se estão levando a término em quatro centros de educação para crianças e primeiro grau de ensino básico da região de Murcia (Sudeste de Espanha) com a finalidade de valorar as necessidades que apresentam estas escolas desde uma perspectiva abrangente e de estabelecer, a posteriori, linhas de atuação e melhora com as quais, acolher mais apropriadamente à diversidade da população. Pra elo, tem-se utilizado a Escala de valoração do processo educativo dirigida ao professorado, que configura um dos quatro âmbitos de estudo da *Guia de auto-avaliação de centros pra atenção à diversidade desde a inclusão* (Guía Acadi). A informação recolhida tem sido analisada com o programa SPSS, o que tem permitido o cálculo dos estatísticos descritivos e a concreção dos aspectos melhoráveis, aceitáveis ou bons. Os resultados evidenciam como fortalezas, a adequada programação de atividades e a implementação de mecanismos de avaliação continua no processo do ensino e a aprendizagem. Respeito às debilidades, as principais carencias se evidenciam nas atuações de reforço e de ampliação educativa, na coordenação do professorado regular e do apoio, e no respeito aos diferentes ritmos dos discentes. Finalmente, o coletivo docente compromete-se a empreender projetos de melhora valorando as ações de mudança mais imediatas para o desenvolvimento da inclusão educativa nas aulas.

Introducción

El artículo presenta la investigación realizada en cuatro escuelas cuyo profesorado emprende un procedimiento de autoevaluación para delimitar las fortalezas y las debilidades (en cuanto a la atención que estos ofrecen a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo) latentes en los procesos educativos que vienen desarrollando en los centros escolares participantes y para valorar las necesidades de cambio sobre las que proyectar líneas de mejora orientadas hacia la inclusión.

La atención a la diversidad del alumnado¹ es considerada como un importante indicador de la calidad de la enseñanza que refleja la capacidad de un centro para responder a las características

1 Para una mayor aproximación conceptual al significado de “atención a la diversidad” y su comprensión en el contexto normativo en el que se ha realizado esta investigación consultese el decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM) del 3 de noviembre.

y a los intereses de sus discípulos. De igual modo, ha de advertirse que no hay calidad sin inclusión, pues en una sociedad democrática la educación o es inclusiva o no se puede llamar educación. Por consiguiente, cabe matizar que la inclusión no ha de ser vista como una mera respuesta académica a las necesidades del alumnado sino como un deber de la ciudadanía con el educando y como una cuestión de derecho (Escudero, 2012). Así pues, se ha de hacer efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones (Blanco, 2008).

En los últimos años, la apuesta por la calidad, la evaluación y la mejora se ha convertido en una tendencia ineludible del ámbito educativo que aboga por una intensa reflexión sobre la praxis diaria de las escuelas (Freire, 1997; Moreno, 2011). Una práctica que ha de estar impregnada por la filosofía inclusiva, cuyo ideario plantea el acceso, la presencia, la participación, la permanencia, el éxito y el logro de todos los estudiantes (Arnaiz, 2012; Echeita, 2013).

En consecuencia, bajo el paradigma de la inclusión la comunidad educativa acepta a todos los discípulos sin plantearse ningún tipo de segregación y las necesidades de cada uno de ellos se convierten en prioridades del centro educativo en su conjunto, optando por el desarrollo de proyectos encaminados hacia ideales comunes en materia de equidad. Precisamente, la equidad es un componente esencial para

el desarrollo de una educación de calidad que esté orientada al éxito de todos (Sánchez-Santamaría y Ballester, 2014). En esta dirección, la asunción de planteamientos inclusivos en la dimensión escolar incluye la conjugación de la calidad con la equidad desde la diversidad.

Por tanto, la escuela ha de asumir la diferencia propia del ser humano como un valor inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues convivimos en aulas donde existen puntos de partida, intereses, motivaciones y ritmos distintos. Y en la intersección de estos caminos adquiere especial relevancia el análisis de la propia realidad, ya que el asentamiento de una cultura de mejora no puede acometerse de forma descontextualizada, por lo que cada centro ha de responder a un entorno particular, único e irrepetible cuyos procesos de cambio son igualmente singulares. En el siguiente apartado se hace referencia a la importante tarea de autoevaluación que ha de realizarse en las instituciones educativas y que conlleva, entre otras cuestiones, emprender acciones diferenciadas que favorezcan la mejora y que constituyan la piedra angular sobre la cual impulsar el cambio hacia la inclusión.

Autoevaluación de centros escolares para la mejora de sus procesos educativos desde una perspectiva inclusiva

El proceso educativo hace referencia al acto de enseñanza y de aprendizaje en el que participan tres elementos clave: el profesorado (en calidad de guía, facilitador, observador y mediador), el alumnado (como protagonista principal) y el objeto de conocimiento (entendido como aquellos contenidos que se pretenden alcanzar en una institución escolar que está mediada y es influida por el entorno en el que se encuentra inmersa y por los recursos que tiene a su alcance).

Actualmente, resulta imprescindible que los centros escolares autoevalúen sus prácticas con el fin de mejorar los procesos educativos de manera interna (San Fabián y Granda, 2013). En esta línea, la autoevaluación de la tarea docente ha de ser entendida como una herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado (Bolancé, Cuadrado, Ruiz y Sánchez, 2013).

En el presente trabajo, el instrumento utilizado para la autoevaluación docente de estos procesos en las escuelas que conforman la muestra de estudio ha sido la Escala de valoración del proceso educativo dirigida al profesorado, que configura uno de los cuatro ámbitos de la *Guía de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión* (Guía Acadia). Esta herramienta fue creada en el marco del Proyecto I+D+i “Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado” (Arnaiz et al., 2005) y ampliada en la tesis doctoral de Guirao (2012) que lleva por título *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*.

Como se indica más adelante, en los ítems de la escala propuesta se recoge el respeto por los diferentes ritmos, las características individuales y los estilos de aprendizaje del alumnado, la adecuada planificación y la organización de la enseñanza atendiendo a la diversidad del grupo-clase, la percepción acerca de la implicación e interacción activa o no del discente, la consecución de una evaluación tolerante, la coordinación de la acción tutorial individualizada y la concepción sobre la relación del centro educativo con el contexto que lo rodea.

Una vez consideradas las acciones referidas al proceso educativo que incluye el instrumento utilizado, ha de advertirse que estas pueden verse afectadas en gran medida por el profesorado implicado en ellas, pues la contribución al logro o al fracaso de la inclusión educativa y de la atención a la diversidad del alumnado por parte del colectivo docente se relaciona expresamente con la asunción de todo lo anterior en el quehacer diario de las aulas.

En el marco de acción de la educación inclusiva y de la mejora escolar, los centros escolares no solo autoevalúan sus prácticas sino que tratan de potenciar el éxito de todos como respuesta equitativa al alumnado y de atender a la diversidad implicada en el proceso de un modo óptimo (Ainscow, 2012). Desde esta consideración, es importante comprender que el impulso hacia una educación inclusiva conlleva la realización de cambios en el seno de las instituciones, para que la escuela se configure como elemento promotor de los mismos y como organización que ha de indagar sobre sus posibilidades, aprender de sus experiencias y transformar su realidad educativa en pro de la mejora (Bolívar, 2000; Thoonen, Sleegers, Oort y Peetsma, 2012).

El incremento de estudios en la literatura que orientan su discurso hacia la planificación, la implementación y la evaluación de planes, de proyectos y de programas de mejora en el campo de la enseñanza deja constancia del interés que tienen los

centros escolares por el aumento de la calidad en sus procesos, lo que se manifiesta en todas las etapas y niveles educativos (Ruiz, 2005; Pareja y Torres, 2006; Lockheed, Harris y Jayasundera, 2010; Muñoz y Espiñeira, 2010; Ahumada, Sisto, López y Valenzuela, 2011; Fernández, 2011; Espiñeira, Muñoz y Ziemer, 2012, Cantón, 2014).

A continuación, se expone la investigación llevada a cabo en cuatro centros educativos en los que se ha puesto en marcha un procedimiento de autoevaluación docente. Indudablemente, ello ha permitido al profesorado reflexionar acerca de los postulados sobre los que se sustenta la educación inclusiva y valorar las necesidades de cambio de sus propias realidades para el establecimiento de líneas de mejora con las cuales adoptar un enfoque más inclusivo en sus prácticas.

Planteamiento de la investigación

El propósito de este trabajo es realizar una autoevaluación docente de los procesos educativos que se están llevando a cabo en cuatro centros de educación infantil y primaria de la región de Murcia (España) con el fin de valorar las necesidades que presentan estas escuelas desde un enfoque inclusivo y establecer líneas de mejora *ad hoc*. Los dos objetivos que se formulan para la consecución de este propósito son los siguientes:

1. Realizar un proceso de autoevaluación docente que permita detectar las fortalezas y las debilidades, con respecto a la atención a la diversidad y a la inclusión del alumnado que presenta el profesorado de las instituciones escolares participantes en sus procesos educativos.
2. Establecer líneas de mejora para una adecuada atención a la diversidad del alumnado valorando (por parte del colectivo docente) las necesidades de cambio más inmediatas desde una perspectiva inclusiva.

Metodología

Participantes

En este estudio han participado cuatro centros escolares de titularidad pública de la región de Murcia (España) que imparten enseñanza en las etapas de educación infantil y educación primaria.

La muestra ha estado formada por 89 docentes de un total de 98 personas en plantilla, lo que supone una alta tasa de participación, en torno al 90%, y una pérdida muestral aproximada del 10%. Seguidamente, se incluye la distribución del profesorado participante por centros salvaguardando la confidencialidad de sus identidades. En el Centro 1 han participado un total de 18 docentes, en el Centro 2 han colaborado 19, en el Centro 3 han participado 34 y en el Centro 4 han colaborado 18. Entre ellos, ha habido representantes del equipo directivo, del equipo docente y del equipo de apoyo (formado por maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, y Compensatoria).

Todas estas escuelas se encuentran próximas entre sí y tienen características y contextos similares, lo que favorece que puedan realizarse trabajos de forma colaborativa (intercentros) y que se potencie el desarrollo comunitario de la zona mediante proyectos locales de mejora. En su mayoría se trata de escuelas ubicadas en un entorno rural cercano, como es el caso de las pedanías de Puebla de Soto, La Raya, y Javalí Nuevo, que forman parte del corazón de la huerta murciana. Algunos retos a los que tienen que hacer frente estos centros son la alta tasa de paro de las familias (cercana al 30%) y el periodo de austeridad en el que se encuentra actualmente la región de Murcia (y el

país en general), lo que influye en el equipamiento y en los recursos de los que disponen estas escuelas.

Con respecto a las características de los centros, todos ellos escolarizan a alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (término en el que se incluyen las necesidades educativas especiales) a los que hay que dar una respuesta adecuada en función de las múltiples casuísticas que convergen en las distintas aulas (dificultades de aprendizaje y motoras, deficiencia visual, auditiva e intelectual, trastorno de hiperactividad, síndrome de Asperger, déficit de atención, dislexia, altas habilidades, etc.). Así pues, surge la necesidad de reflexionar sobre cómo se están llevando a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en estas escuelas desde la perspectiva del profesorado como figura clave de ellos.

Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de información ha sido la Escala de valoración del proceso educativo, que configura uno de los cuatro ámbitos de estudio de la Guía Acadi. Esta guía valora la atención a la diversidad del alumnado en cuatro dimensiones: (A) contexto escolar, (B) recursos, (C) proceso educativo y (D) resultados. Concretamente, la escala que se presenta está relacionada con la tercera dimensión

referida al proceso educativo y se dirige al profesorado (tabla 1).

Como puede comprobarse, el instrumento consta de 21 ítems cerrados con una escala numérica de 4 grados. La validez de la escala se ha obtenido mediante el procedimiento interjueces. Para ello, siete profesores universitarios, expertos en atención a la diversidad y procesos de mejora en centros educativos, revisaron la escala inicial. Las aportaciones de estos evaluadores fueron consideradas para redactar la versión definitiva. La consistencia interna de la escala se calculó mediante el coeficiente de alfa de Cronbach ($\alpha = .862$) que indica una fiabilidad alta. Este instrumento contiene información relativa a los diferentes aspectos que influyen en el proceso educativo, como son la atención a los ritmos y a las características del alumnado (ítems 1 a 4), el respeto por los estilos de aprendizaje (ítem 5), la planificación y la organización de la enseñanza (ítems 6 a 10), la implicación activa del alumnado en su propio proceso educativo desde la percepción docente (ítems 11 a 14), el desarrollo de una evaluación tolerante (ítems 15 y 16), la programación de la acción tutorial (ítem 17), las interacciones entre los discentes (ítem 18), y las relaciones del centro con su contexto social más inmediato (ítems 19 a 21).

Tabla 1. Escala de valoración del proceso educativo.

Ámbito C (proceso educativo) de la Guía Acadi dirigido al profesorado					
Marca con una X la opción que mejor exprese tu opinión considerando lo siguiente: 1 = Muy poco, 2 = poco, 3 = bastante, 4 = mucho		1	2	3	4
1	Existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada alumno				
2	Utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos				
3	Refuerzo y atención a los alumnos con dificultades así como a los alumnos brillantes				
4	Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea				
5	Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje				
6	Las programaciones y unidades didácticas tienen muy presente la diversidad de alumnos a la hora de aprender				
7	La programación de actividades de enseñanza-aprendizaje favorece la graduación de los contenidos				
8	Planificación "accesible" (para todos) de las clases				
9	Los criterios para la elaboración de los horarios y para la adscripción a grupo-clase son públicos, consensuados y conocidos por todos				
10	El trabajo "de apoyo" es colaborativo, se refuerza por diversos medios y está coordinado				
11	Conocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos y contenidos curriculares, en los cuales proponen actividades				
12	Implicación consciente de los alumnos en su proceso de aprendizaje				
13	Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo				
14	Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y desarrollan procesos de "aprender a aprender"				
15	Obtención de información por medio de fuentes diversas				
16	Aplicación efectiva de la evaluación continua				
17	Programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías				
18	Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos				
19	Conocimiento y utilización de los recursos disponibles de la comunidad				
20	Implicación de la comunidad en el centro y viceversa				
21	Implicación de la comunidad educativa en el propio centro				

Procedimiento

En primer lugar se seleccionaron los cuatro centros de educación infantil y educación primaria en los que se iba a aplicar la escala. En esta etapa preliminar se procuró reunir a una serie de escuelas que formaran parte de un entorno geográfico próximo (para cubrir las expectativas de desarrollo local mencionadas con anterioridad), que tuvieran voluntad de mejora e intención de construir procesos educativos inclusivos en sus aulas.

En segundo lugar, se llevó a cabo una acción concertada entre el personal investigador y los cuatro centros educativos, en la que se procedió a la cumplimentación del instrumento por parte del profesorado.

A continuación, la información recogida en la escala fue analizada por el Grupo de Investigación Eduin (Educación Inclusiva: Escuela para Todos) de la Universidad de Murcia que, a su vez, preparó una presentación en PowerPoint con los datos estadísticos recogidos para su visualización y su explicación al profesorado en la segunda sesión de reunión. En esta ocasión, se realizó la devolución de los datos a los centros y se delimitaron las fortalezas y las debilidades detectadas.

En este sentido, coincidimos con Román (2011) en que la devolución de los resultados a los directivos y docentes del centro escolar es uno de los mayores aportes de la autoevaluación. Esta devolución permitió delimitar las fortalezas y las debilidades afloradas en el proceso de autoevaluación de necesidades.

Una vez conocido esto, el profesorado de cada una de las escuelas participantes concretó (mediante grupos de discusión por centros) las actuaciones de mejora prioritarias que debían poner en marcha a la vista de los resultados obtenidos, aportando sus opiniones a este respecto de manera consensuada.

Finalmente, los maestros se comprometieron a emprender líneas de mejora (algunas similares y otras diferentes inter-centros) atendiendo a las prioridades de cambio más inmediatas.

Diseño y análisis de datos

El estudio que se presenta se ubica, dentro de la investigación evaluativa, en la primera fase del ciclo de intervención educativa (cie) propuesto por García-Sanz (2012) que se refiere a la evaluación de necesidades.

Para el análisis de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS² (versión 22) con el que se han realizado los estadísticos descriptivos. Teniendo en cuenta que la escala de valoración tiene las siguientes opciones de respuesta: (1) muy poco, (2) poco, (3) bastante y (4) mucho, se delimitó que los valores de 0-2,50 (en puntuación directa o como media) fueron considerados *Mejorables*, por tanto, susceptibles de establecer alguna intervención de mejora y entendidos como debilidades; entre

2 El software denominado SPSS es un programa de uso generalizado en el ámbito de las Ciencias Sociales que incluye un amplio conjunto de herramientas para el análisis estadístico.

los valores 2,51-3,30 *Aceptables*; y entre 3,31-4,00 *Buenos*, por tanto, asumidos como fortalezas.

Resultados

Una vez acometido el proceso de autoevaluación y analizada la información a este respecto, se exponen a continuación los resultados en función de los objetivos formulados en el planteamiento de la investigación.

Objetivo 1. Realizar un proceso de autoevaluación docente que permita detectar las fortalezas y las debilidades (respecto a la atención a la diversidad del alumnado) que presenta el profesorado de las instituciones escolares participantes en sus procesos educativos.

En la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos referidos a los resultados obtenidos en la escala cumplimentada por el profesorado de forma global.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala.

Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estandar	Fortalezas/ Debilidades
1	88	2,00	4,00	2,86	,68114	Aceptable
2	89	2,00	4,00	2,89	,64040	Aceptable
3	89	1,00	3,00	1,77	,73474	Mejorable
4	87	1,00	4,00	1,87	,71210	Mejorable
5	89	2,00	4,00	2,73	,61725	Aceptable
6	89	1,00	4,00	3,10	,75446	Aceptable
7	89	2,00	4,00	3,55	,52248	Bueno
8	88	2,00	4,00	2,80	,60378	Aceptable
9	89	1,00	4,00	2,82	,68360	Aceptable
10	89	1,00	4,00	2,75	,69545	Aceptable
11	89	1,00	3,00	1,96	,74543	Mejorable
12	88	2,00	4,00	2,92	,64721	Aceptable
13	89	1,00	4,00	2,24	,58932	Mejorable
14	89	2,00	4,00	3,02	,54309	Aceptable
15	89	2,00	4,00	2,91	,63318	Aceptable
16	87	3,00	4,00	3,63	,48501	Bueno
17	89	1,00	4,00	2,17	,48994	Mejorable
18	89	2,00	4,00	2,91	,66811	Aceptable
19	89	1,00	3,00	2,32	,63560	Mejorable
20	89	1,00	4,00	2,48	,85430	Mejorable
21	89	2,00	4,00	2,95	,68937	Aceptable

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior, las medias de cada uno de los ítems arrojan información sobre aspectos que son aceptables, mejorables o buenos en líneas generales.

Con relación a las fortalezas detectadas a nivel global por centros, destaca la programación de actividades de enseñanza-aprendizaje que favorece la graduación de los contenidos referida al ítem 7 ($\bar{x}=3,55$). Este resultado indica que el profesorado tiene previstos contenidos para los distintos niveles de concreción curricular, lo que denota que el currículum se estructura de manera coordinada a través de los diferentes grados de dificultad y las actividades se presentan de diversa forma (exposición oral, audiovisual, formato digital, impreso, etc.), adaptándose así a las necesidades e intereses del alumnado. En esta misma línea, es preciso que los discentes puedan realizar varias actividades sobre un mismo tópico y que el profesorado diseñe tareas simultáneas para los diversos estilos de aprendizaje.

Otra fortaleza destacada es la aplicación efectiva de la evaluación continua valorada en el ítem 16 ($\bar{x}=3,63$). La alta puntuación obtenida coincide con el estudio de García, D., Pastor, Juárez y García M. (2011) en cuanto a la satisfacción del profesorado con el proceso de evaluación. En esta línea, puede afirmarse que en la programación de actividades de enseñanza y de aprendizaje se tienen en cuenta criterios de progresiva complejidad a la hora de abordar los contenidos

propuestos. Por tanto, se advierte que los distintos centros participantes utilizan criterios y procedimientos de evaluación adecuados para adaptar el proceso educativo teniendo en cuenta no solo el resultado final sino también el proceso seguido. En este sentido, se enfatiza la importancia de una evaluación continua, aspecto que también se observa en el trabajo de González (2010) que hace mención a la evaluación inclusiva como máximo exponente. Por su parte, Casanova (2011) admite que al igual que se fomenta el diseño universal de aprendizaje (DUA) debería trabajarse también por un diseño universal de evaluación (DUE), lo que está ciertamente relacionado con la inclusión educativa.

En cuanto a las debilidades que presentan los centros, se observa que estas se corresponden con los ítems 3 ($\bar{x}=1,77$), referido a la atención que presta el profesorado a la diversidad del alumnado, y 4 ($\bar{x}=1,87$) acerca del refuerzo en las tareas. Estos resultados indican que el profesorado tiene dificultad para diversificar las actividades que se implementan en el aula, lo que se contradice con la fortaleza detectada en el ítem 7 en el que los docentes afirman no tener problemas para programar actividades atendiendo a los distintos niveles de competencia curricular y, sin embargo, sí los tienen en la diversificación de las actividades, lo que aparentemente es contradictorio. Con relación a la atención a la diversidad del alumnado (ítem 3) los resultados evidencian que no existen

estrategias de actuación claras por parte de los centros para atender a los discentes que presenta dificultades como a los que son brillantes. Así pues, habría que insistir en la programación de actividades de ampliación y/o de refuerzo curricular para una adecuada atención a las características individuales del alumnado.

En referencia al ítem 4, se requiere un mayor refuerzo y atención del alumnado con y sin dificultades de aprendizaje, puesto que los docentes necesitan apoyo para atender a la diversidad y una mejor coordinación entre el profesorado del aula ordinaria y el especialista (Lledó y Arnaiz, 2010). Respecto a la coordinación entre el profesorado regular y el de apoyo (como una debilidad aflorada en el proceso de autoevaluación), hemos de considerar la necesidad de transformar las relaciones existentes entre los docentes, fomentando cauces para el establecimiento de una verdadera cultura colaborativa que acabe con la balcanización del profesorado en su aula, dando paso a una enseñanza compartida que propicie una dinámica de cambio positiva (Waldron y Macleskey, 2010; Azorín y Arnaiz, 2013).

Igualmente, se constatan como puntos débiles los ítems 11 ($\bar{x}=1,96$) y 13 ($\bar{x}=2,24$), que conforman la categoría “ implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje”. Asimismo, es imprescindible un mayor esfuerzo por parte del profesorado para motivar a los discentes en sus procesos educativos. Por tanto, se ha de incidir de forma explícita en los objetivos generales de cada una de las materias y se han de concretar los temas o unidades didácticas que se trabajan en el aula. Al respecto, el profesorado debe comunicar claramente al alumnado los objetivos y los contenidos de las materias que están trabajando con el fin de aumentar la participación y vincular el desarrollo de las unidades didácticas a sus intereses y a sus motivaciones (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Por otro lado, se recomienda el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo de un modo más activo así como una relación más cercana entre el profesorado y el alumnado, que propicie que los discentes entiendan que las actividades que realizan tienen interés, significación y utilidad para su vida cotidiana mediante el fomento de valores como la tolerancia, el diálogo, la solidaridad, la igualdad... Por consiguiente, si queremos que todos participen, hemos de asumir la diversidad existente entre los miembros del aula y considerar el incremento de oportunidades de aprendizaje que se deriva de una buena gestión de la heterogeneidad del grupo-clase.

Otros puntos débiles a mejorar serían los referidos a los ítems 17 ($\bar{x}=2,17$), relacionado con la organización de la acción tutorial, 19 ($\bar{x}=2,32$) sobre el conocimiento y la utilización de los recursos de la comunidad, y 20 ($\bar{x}=2,48$) acerca de la implicación de la comunidad en el centro educativo y viceversa; no obstante, la puntuación de este último se encuentra muy próxima a una valoración aceptable. En cuanto a la acción tutorial (ítem 17), sería deseable un mayor grado de organización en la programación y en la coordinación del tiempo dedicado a las sesiones de tutoría por parte del profesorado así como una participación más estrecha con las familias a través de este importante canal de comunicación.

Paralelamente, se ha de hacer hincapié en la necesidad de potenciar una acción tutorial que contribuya de manera integral al alumnado, personalizando y ajustando la respuesta educativa a las necesidades particulares del estudiante (Gairín, Muñoz, Galán-Mañas, Fernández y Sanahuja, 2013). Respecto a la utilización de los recursos (ítem 19), la puntuación obtenida refleja que se ha de profundizar acerca de los recursos existentes en el entorno de los centros y el establecimiento de mecanismos que permitan su aprovechamiento. Para ello, sería conveniente la creación de redes intra e intercentros que permitieran la colaboración escuela-con-escuela, para fortalecer así los procesos de mejora y aumentar las posibilidades

de adquirir conocimiento y conocer otras experiencias de cambio generadoras de prácticas inclusivas (Ainscow, 2010; Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra, 2013).

Objetivo 2. Establecer líneas de mejora para una adecuada atención a la diversidad del alumnado valorando (por parte del colectivo docente) las necesidades de cambio más inmediatas desde una perspectiva inclusiva.

En este sentido, el Centro 1 propuso desarrollar las siguientes líneas de mejora: trabajo por competencias básicas, elaboración de actividades para la pizarra digital interactiva, mejoras en la evaluación (mayor flexibilización para los diferentes niveles de concreción curricular), creación de un protocolo de control de retrasos y absentismo, formación de un grupo de madres y padres representantes de clase (con la impronta de favorecer una relación más cercana de las familias con los centros educativos), y creación de una página web para llevar a cabo actuaciones en la red.

El Centro 2 asumió como líneas de actuación las siguientes: implantación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una metodología de trabajo cooperativo (uno de los ejes vehiculares de la educación inclusiva), estudio de experiencias de aprendizaje cooperativo para implementar con el alumnado, y trabajo por proyectos (impulsando la globalización de los contenidos).

El Centro 3 se comprometió a implementar acciones de mejora tales

como: revisión y actualización del Plan de Acción Tutorial (y más concretamente de las medidas y las estrategias para la atención a la diversidad del alumnado), coordinación del tránsito de primaria-secundaria, revisión y actualización del Boletín de Educación Infantil, y utilización de una metodología basada en diálogos para pensar (considerando el desarrollo de esta última actuación en tercer ciclo de educación primaria preferentemente).

Por último, el Centro 4 abordó como líneas de mejora las que se especifican a continuación: trabajo por competencias (lingüística y matemática), prevención, detección y desarrollo de planes de intervención con el alumnado que presenta dificultades, colaboración/participación en el entorno social y mejora del tránsito entre etapas e interciclos.

En definitiva, todos ellos plantearon actuaciones encaminadas a mejorar las debilidades detectadas en el proceso de autoevaluación y otras de interés para su contexto y realidad educativa, valorando las necesidades de cambio más inmediatas, y en especial, aquellas relacionadas con la atención a la diversidad y con la educación inclusiva.

Conclusiones

Tomando como referencia los objetivos formulados en esta investigación, a partir de la discusión de los resultados obtenidos, se exponen algunas consideraciones finales.

En cuanto a la autoevaluación de las escuelas y a la identificación de las fortalezas y de las debilidades, puede concretarse que existen más debilidades que fortalezas en lo que respecta a la atención a la diversidad del alumnado en los cuatro centros, lo que denota la necesidad de acometer proyectos de mejora que posibiliten un cambio hacia prácticas educativas más inclusivas. En este trabajo se constata la relevante y necesaria tarea de reflexionar sobre los procesos educativos que se están implementando en los centros escolares hoy día. Asimismo, se asume que atender a la diversidad desde una concepción inclusiva no es tarea fácil sino que requiere del compromiso de la comunidad educativa y de su autoevaluación para la consecución de buenas prácticas en las aulas.

Así pues, como fortalezas, los centros consideran que realizan una adecuada planificación y organización de la enseñanza, respetan los diversos estilos de aprendizaje y ejercen una evaluación continua en el proceso educativo. Sin embargo, las debilidades

evidenciadas muestran que se ha de trabajar para mejorar aspectos tales como: la aplicación de estrategias organizativas y metodológicas que permitan al alumnado obtener el refuerzo o la ampliación educativa que necesita, la coordinación entre el profesorado regular y el profesorado de apoyo, el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje y a las características del alumnado, el conocimiento y el aprovechamiento de los recursos existentes (tanto de otros centros como de su propio entorno), la organización tutorial y la implicación activa de los discípulos con sus procesos educativos. En última instancia, la identificación de las fortalezas y de las debilidades de los centros objeto de estudio ha permitido conocer el estado en el que se encuentran estas escuelas, lo que supone un primer y contundente paso para emprender mejoras y cambios hacia la inclusión.

Con relación al establecimiento de las líneas de mejora para una adecuada atención a la diversidad del alumnado, el proceso de autoevaluación inicial ha permitido (a posteriori) obtener un punto de partida sobre el cual proyectar líneas de mejora para una óptima atención a la diversidad del alumnado desde la perspectiva de la inclusión educativa. Los centros educativos, como motores del cambio, constituyen un espacio y un referente para la puesta en marcha de las transformaciones que se pretenden realizar. Y es precisamente en este escenario en el que han de fraguarse los medios y las

alianzas que faciliten el cambio hacia la inclusión. En esta dirección, se han establecido una serie de líneas de mejora que parten de la evaluación de necesidades y del análisis de la realidad escolar de cada centro. Desde esta reflexión, apostamos por el compromiso del profesorado para emprender acciones de mejora que favorezcan la participación de todos. En este camino, se ha de dilucidar la importante tarea que supone la creación de un *corpus* de estrategias para la intervención educativa que permita responder con garantías de éxito a la diferencia. Al mismo tiempo, se precisan equipos docentes y directivos que asuman el reto de la inclusión y de la atención a la diversidad implicándose de manera activa, liderando procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos y facilitando el desarrollo de actuaciones encaminadas a la mejora escolar.

En consecuencia, los principales aspectos que habrían de mejorarse han quedado identificados en las escuelas participantes en esta investigación. Ahora es cuestión de que los centros introduzcan los cambios educativos que se precisan para que la atención a la diversidad se convierta en una realidad. Por otro lado, ha de advertirse que el proceso de autoevaluación emprendido se dirige exclusivamente a la percepción del profesorado y convendría destacar la importancia de recoger otras voces (como pueden ser las que provienen del alumnado, de las familias y de otros agentes) para tener una visión más cercana al enfoque

inclusivo desde el que se parte y en el que debiera participar la comunidad educativa en su conjunto. En este sentido, se evidencia la necesidad de recoger la opinión de la comunidad escolar en su totalidad.

En síntesis, aquellos profesionales que tratan de desarrollar una educación inclusiva en sus aulas tienen el convencimiento de que esta les proporcionará una mayor calidad educativa (Araque y Barrio, 2010). Por tanto, se ha de facilitar el desarrollo de procesos educativos e inclusivos que fomenten nuevas vías para atender a la diversidad, que impulsen la calidad de la enseñanza y que construyan, en definitiva, una verdadera escuela inclusiva. En cierto modo, la autoevaluación de los centros se encuentra entre los principales tramos de un largo recorrido hacia la inclusión, pues para mejorar una realidad antes hay que conocerla.

Concluimos, pues, abriendo esta interesante línea de trabajo desde la visión de una escuela que para experimentar una metamorfosis completa y constituyente de prácticas atentas a la diversidad del alumnado ha de autoevaluar los procesos educativos y proponer mejoras desde la perspectiva docente que culminen en una educación inclusiva y de calidad para todos.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento al Ministerio de Economía y Competitividad por la financiación del proyecto de investigación en el marco del Plan Nacional I+D+i Educación Inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (EDU2011-26765) y al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por la concesión de la Beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU13/00580) en la que se encuentra incardinado este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, L.; Sisto, V.; López, V. y Valenzuela, J. (2011). Liderazgo distribuido durante el proceso de elaboración e implementación de planes de mejoramiento educativo en una comunidad rural en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 17 (2), 262-273.
- Ainscow, M. (2010). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 75-91.

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Araque, N. y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prismasocial*, 4, 1-37.
- Arnaiz, et al. (2005). *Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado*. Ministerio de Educación y Ciencia. SEJ2005-01794.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Azorín, C. M. y Arnaiz, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje, *Tendencias Pedagógicas*, 22, 9-30.
- Blanco, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 14-35.
- Bolancé, J.; Cuadrado, R.; Ruiz, J. R. y Sánchez, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-16.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid, La Muralla.
- Cantón, I. (2014). Mejora y calidad en los centros educativos. Modelos y propuestas. En I. Cantón y M. Pino, *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 251-272). Madrid: Alianza Editorial.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), 79-89.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo voz y quebranto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 109-128.
- Espiñeira, E. M., Muñoz, J. M. y Zeimer, M. F. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en educación infantil y primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144.
- Fernández, K. (2011). Evaluating School Improvement Plans and their Effect on Academic Performance, *Educational Policy*, 25 (2), 338-367.

- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo xxi.
- Gairín, J., Muñoz, J. L., Galán-Mañas, A., Fernández, M. y Sana-huja, J. M. (2013). El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Nacional e Interna-cional de Educación Inclusiva*, 6 (3), 89-108.
- García, D.; Pastor, L.; Juárez, G. y García, M. (2011). Evaluación de las prácticas inclusivas en educación secundaria obli-gatoria. Estudio de un caso. *Educación y Diversidad*, 5 (1), 45-57.
- García-Sanz, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológi-cos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- González, T. (2010). Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas. *Revista Edu-cação, Artes e Inclusão*, 1(3), 19-29.
- Guirao, J. M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas edu-ca-tivas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoameri-cana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 96-109.
- Lockheed, M.; Harris, A. y Jayasundera, T. (2010). School im-provement plans and student learning in Jamaica. *International Journal of Educational Development*, 30 (1), 54-66.
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33 (131), 116-130.
- Muñoz, J. M. y Espiñeira, E. M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación en Educación*, 28(2), 245-264.
- Pareja, J. A. y Torres, C. (2006). Una clave para la calidad de la institución educativa: los planes de mejora. *Educación y Educadores*, 9 (2), 171-185.
- Parrilla, M. A.; Muñoz-Cadavid, M. A. y Sierra, S. (2013). Pro-yectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investi-gación en Educación*, 11 (3), 15-31.
- Román, M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Ibe-roamericana de Educación*, 55, 107-136.
- Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad, *Educación XXI*, 8, 87-102.

San Fabián, J. L. y Granda, A. (2013).
Autoevaluación de centros educativos. Madrid: Síntesis.

Sánchez-Santamaría, J. y Ballester, M. G. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (2), 85-104.

Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 15-30.

Thoonen, E.; Sleegers, P.; Oort, F. y Peetsma, T. (2012). Building School-Wide Capacity for Improvement: The Role of Leadership, School Organizational Conditions and Teacher Factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441-460.

Waldron, N. y Mcleskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 58-74.

