



Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva¹

Andrés Escarbajal Frutos²; Pilar Arnaiz Sánchez³; Ana Giménez Gualdo⁴

Recibido: septiembre 2015 / Evaluado: noviembre 2015 / Aceptado: noviembre 2015

Resumen. Este artículo presenta el estudio llevado a cabo en cinco centros educativos (cuatro de educación infantil y primaria y uno de educación secundaria) con el objetivo de evaluar, desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, las fortalezas y debilidades del proceso educativo para establecer propuestas de mejora educativa. El diseño de investigación utilizado fue cuantitativo no experimental de corte descriptivo incluyendo como variables influyentes en el proceso educativo la planificación y organización de la enseñanza, implicación activa del alumnado e interacción entre los alumnos, entre otras. Para la recogida de la información se utilizó el instrumento “Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión” (ACADI) en su dimensión C referida al Proceso Educativo, cumplimentado por 97 docentes de centros públicos de la Región de Murcia. Los resultados muestran que las principales fortalezas que encuentra el profesorado en su quehacer educativo son las referidas al respeto a los estilos de aprendizaje, planificación y organización de la enseñanza, implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje, evaluación tolerante, organización de la acción tutorial, interacción entre los alumnos, y relaciones centro-contexto social. En cambio la atención a los ritmos de aprendizaje y a las características del alumnado son las que reciben las puntuaciones más bajas en todos los centros. Al comparar los resultados de los centros de infantil y primaria con el de secundaria, los docentes de infantil y primaria discrepan de forma significativa con los profesores de secundaria en la organización de la acción tutorial, mientras que en otros aspectos como diversidad metodológica, apoyo colaborativo, conocimiento de los objetivos y contenidos del curriculum por parte del alumnado, las discrepancias no son tan significativas.

Palabras clave: autoevaluación; inclusión; educación de calidad; relación escuela comunidad.

[en] Evaluation of the strengths and weaknesses of educational process in preschool, primary and secondary schools from an inclusive perspective

¹ La investigación que se presenta forma parte de un Proyecto I+D+i del Ministerio de Educación (EDU2011-26765) titulado: Educación inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Con ella se pretendía analizar los Planes de Mejora orientados a la educación inclusiva y de calidad en la Región de Murcia para optimizar los centros.

² Universidad de Murcia (España)
E-mail: andreses@um.es

³ Universidad de Murcia (España)
E-mail: parnaiz@um.es

⁴ Universidad de Murcia (España)
E-mail: am.gimenez@um.es

Abstract. This paper presents a study conducted in five schools (four preschool and primary schools and one secondary school) in order to evaluate, from the preschool, primary and secondary teachers' perspective, the strengths and weaknesses of the educational process to develop educational improvement plans. The research design was a descriptive and quantitative, including some influential variables in educative process like: planning and organization of teaching, active students' involvement and student participant interaction, as examples. We used Part C of "School based self-assessment of diversity awareness from an inclusive approach" (ACADI), completed by 97 teachers from public schools in Region of Murcia. Results show that the main strengths identified by teachers were those concerning learning styles, planning and organization of teaching, active involvement of students in their own learning, progressive evaluation, tutorial organization, interaction between students and community involvement in the school. However, attention to learning speed and attention to students' characteristics obtained lower scores from all the schools. Comparing between schools, teachers in preschool and primary school disagree significantly with secondary teachers about tutorial organization, while in other aspects, such as methodological diversity, collaborative support, knowledge of the objectives and content of the curriculum by the students, the differences were not significant.

Keywords: self-assessment; inclusion; educational quality; school community relationship.

Sumario. 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados y discusión. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Escarbajal Frutos, A.; Arnaiz Sánchez, P. y Giménez Gualdo, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 427-443.

1. Introducción

En los últimos años la evaluación de los procesos educativos que se desarrollan en los centros de educación infantil, primaria y secundaria se ha constituido en un hecho del todo necesario, ya que posibilita que la comunidad educativa reflexione acerca de su organización y funcionamiento interno (Murillo, 2008; Espiñeira, Muñoz y Ziemer, 2012). Llevar a cabo una auto-reflexión crítica en los centros supone reconstruir las prácticas y los valores inherentes a los mismos para ofrecer una educación de calidad y adquirir un compromiso social y educativo con la sociedad (Arnaiz y Guirao, 2015; Escarbajal et al., 2012; Iranzo, Tierno y Barrios, 2014; Mezirow, 2000; Martínez Arias, 2009).

Por tanto, la auto-evaluación debería ser considerada como la expresión máxima de la capacidad interna de las instituciones orientada a la mejora educativa (Hopkins, 2001). Abundando en ello, autores como Mateo (2000) o Santos Rego (2004) afirman que la evaluación de los centros es muy deseable para conocer la realidad de sus procesos educativos, su organización, su funcionamiento interno y la planificación de actuaciones de mejora. Por ello, planificar la enseñanza refleja el interés de los centros escolares por incrementar la calidad de sus procesos y su planificación en todas las etapas y niveles educativos (Ahumada, Sisto, López y Valenzuela, 2011; Cantón, 2014; Lockheed, Harris y Jayasundera, 2010).

Así, la auto-evaluación puede ser considerada como un proceso de auto-reflexión auto-crítico, de auto-corrección y de auto-renovación llevado a cabo por

la comunidad educativa con el fin de establecer mejoras en las dinámicas organizativas y curriculares de los centros. A este respecto, Sapon-Shevin (2013) concluye en su investigación, sobre organización de la enseñanza para una inclusión real, que convertir las aulas y los centros en lugares acogedores donde todos los seres humanos sean valorados, y conocer las posibilidades y las dificultades presentes en los mismos, constituye el primer paso para promover escuelas inclusivas desde la organización de la enseñanza. Otros autores (Darling-Hammond, 1994; Escarbajal, 2010; Mac Beath, Schratz, Meuret, Lakobsen, 2000) orientan sus estudios a producir cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, en la colaboración entre el profesorado y en el trabajo de toda la comunidad educativa.

Por consiguiente, la auto-evaluación debe contemplar formas de conocimiento y valoración del crecimiento y mejora escolar, propiciar la toma de decisiones y mejorar el aprendizaje de la organización (Hofman, Dukstra, Hofman, 2005; Schildkamp, 2007). Representa un proceso iniciado desde el centro escolar y llevado a cabo por la comunidad educativa que evalúa la calidad de un centro de forma continua y tolerante (González, 2010; Janssens y Van Amelsvort, 2008). Se considera el mejor camino para evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje y de llegar a acuerdos mediante el trabajo en equipo, si se pretende diseñar y poner en práctica planes de mejora contextualizados a las necesidades de cada centro (Rallis y MacMullen, 2000; Simons, 2002).

Algunas de las principales características de la evaluación interna o auto-evaluación tienen que ver con la implicación que exige a todos los actores que la llevan a cabo, la adaptación que produce de los métodos y de los instrumentos a los contextos de los centros, las relaciones del centro con el contexto social en el que se encuentran (Escarbajal, 2014) y el proceso participativo y gestionado desde dentro que desarrolla y que implica al conjunto de la organización (Bonami, 2004; Muñoz y Espiñeira, 2010; San Fabián y Granda, 2013; Sonnichsen, 2006). Sus beneficios y virtudes contribuyen a un cambio en la cultura del centro, facilitan el desarrollo profesional de los docentes, posibilitan conocer el centro y hacia dónde puede ir, y permiten obtener una mayor implicación de la comunidad a través de la reflexión sobre lo que se hace, el debate que facilita y la implicación del profesorado (Davies y Rudd, 2001).

Desde la actual perspectiva de la educación inclusiva, la autoevaluación institucional supone la aplicación de estrategias de reflexión basadas en la equidad, que respondan a las características de todos los discentes en el aula ordinaria (Iranzo et al., 2014; Parrilla, 2010) y, en especial, de aquellos cuyos ritmos y estilos de aprendizaje se diferencian del resto de sus compañeros (Cabrera, 2007; Cañizares, 2013). Con este fin, se precisa una organización de la acción tutorial que potencie una respuesta educativa integral acorde a las características particulares de cada estudiante (Gairín, Muñoz, Galán-Mañas, Fernández y Sanahuja, 2013). A este respecto cabe destacar la idea de Ainscow, Booth y Dyson (2006) referida a que la inclusión educativa es un proceso de mejora e innovación que, como tal, requiere de la participación y compromiso de toda la comunidad educativa para dar una respuesta inclusiva. Como nos indica Moriña (2008), un buen punto de partida para caminar hacia una educación inclusiva es la revisión y autoevaluación que la comunidad educativa debe realizar sobre su propio centro y prácticas, con el

fin de identificar las fortalezas y debilidades que la caracterizan. El proceso de autoevaluación y el instrumento de reflexión y análisis son un factor esencial para identificar las fortalezas, debilidades y problemas de los centros (Bolívar, 2006; Murillo, 2008). Constituyen, por tanto, procesos compartidos necesarios para comprender la realidad educativa y, a partir de ella, diseñar actuaciones de cambio y mejora (Arnaiz, de Haro y Guirao, 2015).

Todo lo anterior nos lleva a afirmar que es imprescindible que los centros se autoevalúen y desarrollen procesos de calidad y mejora sobre su respuesta educativa para una adecuada atención a la diversidad del alumnado y que se realicen investigaciones a este respecto debido a la escasez de las mismas (Muntaner, Pinya y de la Iglesia; 2015; Muñoz y Espiñeira, 2010). En concreto, conviene que los centros educativos revisen aspectos referidos a la planificación y organización de sus enseñanzas, estilo y ritmo de aprendizaje del alumnado o implicación en su propio aprendizaje, para mejorar sus prácticas y establecer una respuesta educativa de calidad (Maraculla y Saiz, 2009; Pujolàs, 2008; Sánchez, 2013; Tomlinson, 2005).

Atendiendo a esta necesidad, el objetivo general del presente estudio es evaluar los elementos configuradores del proceso educativo que se están desarrollando actualmente en centros de Educación Infantil y Primaria, y Secundaria desde una perspectiva inclusiva. Tales elementos incluyen categorías e indicadores de medida que se constituyen como aspectos aceptables (“fortalezas”) y mejorables (“debilidades”) del proceso educativo con el fin de establecer futuras propuestas de mejora. Para el alcance de este objetivo se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las categorías que favorecen (fortalezas) o limitan (debilidades) el proceso educativo en las etapas de infantil, primaria y secundaria a favor de una educación inclusiva.
2. Analizar los indicadores para cada una de las categorías del proceso educativo identificando las que son mejorables y aceptables.
3. Comparar la percepción del proceso educativo que tiene el profesorado de infantil y primaria con la de los docentes de secundaria

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra invitada estuvo compuesta por un total de 97 docentes de cuatro centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) ($n = 83$), llámense: CEIP Ntra. Sra. de la Salud (C1), CEIP Ntra. Sra. de la Encarnación (C2), CEIP Ntra. Sra. de las Mercedes (C3), CEIP Río Segura (C4) y un Instituto de Educación Secundaria (IES), IES Salzillo (C5) ($n = 14$), situados en las localidades murcianas de Puebla de Soto, La Raya, Javalí Nuevo y Alcantarilla. Todos los centros eran de titularidad pública. El rango de edad dista entre los 24 y 61 años ($M = 41.8$, $D.T. = 9.90$), con un 17.5% de hombres. La selección muestral fue por conveniencia en tanto que los docentes participantes fueron seleccionados por ser accesibles y

adecuados a las pretensiones de la investigación, como del proyecto en el que estaban participando (McMillan y Schumacher, 2005).

Dado al proceso de consecución y desarrollo del proyecto de investigación I+D (EDU2011-26765) en el que se enmarca esta investigación, se establecieron procesos de reflexión por equipos de profesores a partir de los cuales se generó la cumplimentación del instrumento de evaluación referido al proceso educativo. Esto derivó en una muestra final de 38 participantes (CEIP, $n = 24$; IES, $n = 14$) pertenecientes a los siguientes órganos de funcionamiento: Equipo directivo ($n = 5$), 2º ciclo de Infantil ($n = 4$), 1º ciclo de Primaria ($n = 4$), 2º ciclo de Primaria ($n = 4$), 3º ciclo de Primaria ($n = 4$), Equipo de Apoyo ($n = 4$), Departamento de Orientación ($n = 1$), Departamentos de diversas especialidades ($n = 16$) como Música, Inglés, Francés, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales, etc.

2.2. Instrumento

La recogida de información partió del cuestionario de “Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión” (ACADI) (Arnaiz y Guirao, 2015), compuesto por 63 indicadores organizados en cuatro dimensiones: a) Contexto escolar (14 indicadores); b) Recursos (21 indicadores); c) Proceso educativo (21 indicadores); y d) Resultados (7 indicadores). La dimensión C incluye un total de 75 ítems que ayudan a identificar y valorar múltiples aspectos influyentes en el proceso educativo como son la organización de la enseñanza, la implicación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, entre otros (ver Tabla 1). Para la valoración de los ítems se dispuso de una escala tipo Likert de cuatro puntos siendo 1= Totalmente en desacuerdo y 4= Totalmente de acuerdo. El intervalo establecido para la valoración de las fortalezas y debilidades de los centros de acuerdo a las medias obtenidas fue el siguiente: 0-2.74 (Mejorable), 2.75-3.4 (Aceptable), 3.45-4 (Buena). El criterio “mejorable” se constituye como debilidad, mientras que “aceptable” y “buena” como fortalezas. Los análisis de fiabilidad del instrumento en su conjunto arrojaron un índice de Alfa de Cronbach, $\alpha = .97$; y para para la dimensión del proceso educativo, $\alpha = .87$.

Categorías	Indicadores	Ítems
C.1. Respeto a los ritmos y características del alumnado	C.1.1. Existencia de diversidad metodológica	3
	C.1.2. Utilización de estrategias para cubrir mínimos comunes en tiempos distintos	3
	C.1.3. Refuerzo y atención a los alumnos con dificultades	2
	C.1.4. Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea	2
C.2. Respeto a los estilos de aprendizaje	C.2.1. Diversidad metodológica para cubrir estilos de aprendizaje diferentes	2
C.3. Planificación de la enseñanza	C.3.1. Las programaciones y unidades didácticas tienen presente la diversidad de alumnos	7
	C.3.2. La programación de actividades favorecen la graduación de contenidos	2

	C.3.3. Planificación accesible de las clases	4
C.4. Organización de la enseñanza	C.4.1. Los criterios para la elaboración de horarios y adscripción a grupo-clase son públicos, consensuados y conocidos por todos	2
	C.4.2. El trabajo de apoyo es colaborativo	2
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	3
	C.5.2. Implicación consciente de los alumnos en su proceso de aprendizaje	5
	C.5.3. Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo	6
	C.5.4. Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y “aprender a aprender”	2
C.6. Evaluación tolerante	C.6.1. Obtención de información por medio de fuentes diversas	7
	C.6.2. Aplicación efectiva de la evaluación continua	4
C.7. Organización de la acción tutorial	C.7.1. Programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías	5
C.8. Interacciones entre alumnos	C.8.1. Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos	4
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 viceversa	4
	C.9.3. Implicación de la comunidad educativa en el propio centro	4
Total de ítems: 75		

Tabla 1. Categorías e indicadores del proceso educativo

2.3. Diseño y Procedimiento

Esta propuesta se enmarca dentro de la metodología cuantitativa de carácter descriptivo por cuanto trata de conocer las características de una población, en nuestro caso, las variables influyentes en el proceso educativo objeto de análisis (Torrado, 2012). Se parte de la filosofía de la investigación evaluativa a partir de la cual se trata de conocer los elementos que facilitan u obstaculizan el proceso educativo en los centros escolares a favor de una educación más inclusiva, para con ello establecer propuestas de mejora que deriven en planes de actuación reales.

En la fase inicial del proyecto de investigación se estableció contacto con los centros participantes y se dispuso una reunión de trabajo entre los miembros del grupo Educación inclusiva, escuela para todos (EDUIN, Facultad de Educación, Universidad de Murcia) y los docentes que componían cada uno de los órganos de funcionamiento. Comprobada la disponibilidad e interés de los centros en participar en la investigación, se dio paso a la cumplimentación del instrumento (dimensión C sobre el proceso educativo), para lograr identificar las fortalezas y debilidades de los centros al respecto. Una vez obtenida la información derivada del análisis de los datos, se establecieron reuniones con los equipos directivos y

responsables de cada centro participante en el proyecto, para consensuar las áreas y líneas de trabajo de los distintos planes de mejora.

2.4. Análisis de datos

Haciendo uso del programa estadístico SPSS, versión 21.0, se realizaron análisis descriptivos a partir de estadísticos de tendencia central (Media) y dispersión (Desviación Típica, Coeficiente de Variación) y contrastes de hipótesis (*t* de Student y ANOVA unifactorial), una vez comprobado el cumplimiento de los criterios de normalidad y homocedasticidad de la muestra, tomando como nivel de probabilidad $p < .05$.

3. Resultados y Discusión

Los resultados que se presentan a continuación responden al objetivo general y específicos planteados.

3.1. Objetivo 1. Describir las categorías que favorecen (fortalezas) o limitan (debilidades) el proceso educativo en las etapas de infantil, primaria y secundaria a favor de una educación inclusiva.

En la Tabla 2 quedan expuestas las fortalezas y debilidades de cada una de las categorías, a nivel global, que conforman el proceso educativo de los centros participantes, valoraciones resultantes de las medias.

Como puede observarse en la tabla 2, todas las categorías aparecen como fortalezas en todos los centros a excepción de la C1 (ritmos y características del alumnado). Es de destacar que esta categoría, tan importante en el proceso educativo, se valore como debilidad, puesto que guarda una relación directa con una de las principales premisas que debe cumplirse en las programaciones docentes para responder a la diversidad del alumnado, como es el acercamiento del curriculum a las necesidades específicas de los estudiantes, a sus motivaciones e intereses (Arnaiz y Azorín, 2014; Escarbajal et al., 2012). Por ello, los centros implicados deben tener en cuenta esta consideración y tratar de establecer mejoras al respecto.

Categoría	Centro1 M (DT)	Centro 2 M (DT)	Centro 3 M (DT)	Centro 4 M (DT)	Centro 5 M (DT)	M (DT) global	CV	Valoración
C1	2.95 (0.43)	2.59 (0.63)	2.84 (0.52)	2.66 (0.23)	2.50 (0.33)	2.70 (0.46)	17%	Debilidad
C2	3.42	3.10	3.25	2.92	3.23	3.24	18.5%	Fortaleza

	(0.58)	(0.74)	(0.42)	(0.20)	(0.73)	(0.60)		
C3	3.38 (0.31)	3.16 (0.41)	3.21 (0.49)	2.96 (0.31)	3.24 (0.38)	3.21 (0.38)	11.8%	Fortaleza
C4	3.71 (0.19)	3.17 (0.46)	3.34 (0.73)	2.60 (0.57)	2.71 (0.79)	3.01 (0.72)	23.9%	Fortaleza
C5	2.94 (0.33)	2.55 (0.42)	3.09 (0.37)	2.55 (0.42)	2.97 (0.27)	2.87 (0.42)	14.6%	Fortaleza
C6	3.44 (0.34)	2.88 (0.32)	3.19 (0.33)	2.69 (0.37)	3.23 (0.32)	3.15 (0.42)	13.3%	Fortaleza
C7	3.20 (0.69)	1.90 (1.02)	2.37 (0.72)	2.00 (0.13)	3.38 (0.48)	2.76 (0.86)	31.2%	Fortaleza
C8	2.83 (0.47)	2.95 (0.51)	3.06 (0.60)	2.69 (0.24)	2.73 (0.41)	2.85 (0.45)	14.8%	Fortaleza
C9	3.02 (0.88)	2.44 (0.62)	3.35 (0.56)	2.36 (0.36)	2.87 (0.42)	2.85 (0.61)	21.4%	Fortaleza

Tabla 2. Diferencia de medias asociadas a las categorías conformantes del proceso educativo

Las restantes categorías, valoradas como fortalezas, obtienen medias distantes entre los 2.76 puntos mínimos para la organización de la acción tutorial (C7) y los 3.24 puntos máximos del respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos (C2). Los coeficientes de variación muestran la amplia variabilidad de las respuestas entre los participantes de los diferentes centros, sobre todo, en lo que a organización de la acción tutorial y organización de la enseñanza (C4) se refiere (Arnaiz et al., 2015; González y Vélaz, 2014). De ahí la necesidad de personalizar la respuesta educativa a las características particulares del alumnado, como recomiendan las investigaciones de Gairín et al. (2013), las cuales compartimos plenamente.

A nivel de centros, se observa que la organización de la acción tutorial presenta las medias más bajas en el 2, 3 y 4, mientras que para el centro 5 es la mejor valorada. En el caso del centro 1 la categoría peor valorada es la referida a las interacciones entre los alumnos (C8), o el respecto a los ritmos y características del alumnado (C1) en el caso de centro 5. En términos similares se observa discrepancia entre centros en la valoración de las categorías con mayor puntuación. Para los docentes de los centros 1 y 2 es la organización de la enseñanza (C4) la mejor valorada dentro de los elementos configuradores del proceso educativo, mientras que para el centro 3, es la relación centro-contexto social, o la planificación de la enseñanza (C3) para el centro 4 (Escarbajal, 2014; Sapon-Shevin, 2013). Este primer análisis muestra la diversidad de miradas existente entre los diferentes centros de una misma zona geográfica sobre la realidad de su práctica diaria relacionada con el proceso educativo en pro de una educación más atenta a la diversidad (Macarulla y Saiz, 2009; Moriña, 2008).

3.2. Objetivo 2. Analizar los indicadores para cada una de las categorías del proceso educativo identificando las que son mejorables y aceptables.

Se procedió a realizar un análisis más exhaustivo sobre cada uno de los indicadores que configuran las categorías del proceso educativo, encontrándose dentro de una misma categoría tanto indicadores mejorables como aceptables (ver Tabla 3).

Indicadores	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	M(DT)	Valoración
C.1.1	3.17(0.62)	2.67(0.42)	2.89(0.58)	2.72(0.44)	2.44(0.71)	2.71(0.63)	Mejorable
C.1.2	3.50(0.69)	3.44(0.72)	3.56(0.46)	2.78(0.50)	3.21(0.38)	3.28(0.56)	Aceptable
C.1.3	2.50(0.45)	1.50(0.71)	2.67(0.29)	2.67(0.41)	2.23(0.60)	2.29(0.64)	Mejorable
C.1.4	2.25(0.69)	1.92(0.66)	1.92(0.80)	2.33(0.61)	2.21(0.80)	2.14(0.71)	Mejorable
C.2.1	3.42(0.58)	3.25(0.52)	3.25(0.42)	2.92(0.20)	3.29(0.73)	3.24(0.60)	Aceptable
C.3.1	3.26(0.48)	2.99(0.35)	3.18(0.53)	3.00(0.51)	3.24(0.47)	3.15(0.46)	Aceptable
C.3.2	3.92(0.20)	3.25(0.52)	3.33(0.61)	2.92(0.58)	3.54(0.54)	3.42(0.58)	Buena
C.3.3	3.29(0.56)	3.43(0.47)	3.22(0.40)	2.99(0.40)	3.19(0.54)	3.22(0.48)	Aceptable
C.4.1	3.50(0.45)	3.25(0.52)	3.30(0.76)	2.58(0.49)	2.77(0.78)	3.01(0.70)	Aceptable
C.4.2	3.92(0.20)	3.00(0.84)	3.50(0.77)	2.75(0.93)	2.58(0.95)	3.05(0.92)	Aceptable
C.5.1	2.56(0.40)	2.39(0.49)	2.56(0.34)	2.11(0.54)	3.10(0.42)	2.66(0.56)	Mejorable
C.5.2	3.27(0.35)	2.87(0.41)	3.40(0.42)	3.03(0.23)	3.34(0.40)	3.22(0.41)	Aceptable
C.5.3	2.78(0.67)	2.21(0.70)	2.98(0.60)	2.32(0.62)	2.67(0.40)	2.61(0.59)	Mejorable
C.5.4	3.25(0.52)	2.75(0.52)	3.25(0.42)	2.67(0.61)	3.43(0.43)	3.14(0.56)	Aceptable
C.6.1	3.19(0.57)	2.59(0.54)	3.06(0.24)	2.66(0.36)	3.20(0.39)	3.00(0.47)	Aceptable
C.6.2	3.88(0.21)	3.29(0.37)	3.42(0.49)	2.75(0.42)	3.38(0.42)	3.35(0.50)	Aceptable
C.7.1	3.20(0.69)	1.90(1.02)	2.37(0.72)	2.00(0.13)	3.37(0.47)	2.76(0.86)	Aceptable
C.8.1	2.83(0.47)	3.07(0.54)	3.06(0.60)	2.69(0.25)	2.75(0.40)	2.85(0.45)	Aceptable
C.9.1	3.25(0.94)	2.00(0.41)	3.42(0.66)	1.33(0.41)	2.50(0.68)	2.53(0.95)	Mejorable
C.9.2	2.75(0.95)	2.10(0.89)	3.25(0.74)	2.17(0.54)	2.94(0.51)	2.71(0.78)	Mejorable
C.9.3	3.17(1.00)	2.92(0.47)	3.42(0.54)	2.96(0.29)	3.04(0.49)	3.09(0.57)	Aceptable

Tabla 3. Diferencia de medias asociadas a los indicadores conformantes del proceso educativo

Tras el análisis de los indicadores de la categoría C, tres de estos (C1.1, C.1.3, C.1.4) obtuvieron una valoración de mejorable en todos los centros, a excepción del C.1.2., referido a las estrategias curriculares que permiten flexibilizar la temporalización de la programación para que todos y cada uno de los alumnos consigan los mínimos académicos (Tomlinson, 2005; Sánchez, 2013).

Cabe destacar, asimismo, que de los indicadores C.3.1, C.3.2 y C.3.3, el C.3.2 alcanza una valoración “buena”, aunque a nivel individual de centros no fue el indicador mejor valorado por todos. Este indicador se refiere a la necesidad de graduar los contenidos para hacerlos más accesibles al alumnado y poder así responder a sus necesidades. Esto implica la planificación de la enseñanza por parte de los centros con el fin responder a la diversidad del alumnado y hacer partícipe al alumnado en este proceso. A este respecto, cabe destacar las investigaciones de Ceballos y Susinos (2014), Fielding (2011), Nieto y Portela (2008) acerca de dar voz al alumnado, considerando sus opiniones y generando canales de comunicación que fomenten un aprendizaje significativo. En países como Escocia (HM Inspectorate of Education, 2007) este requisito ha sido

evaluado como fundamental para la mejora de las escuelas, contribuyendo al progreso de todos los estudiantes a pesar de sus dificultades iniciales.

Por otro lado, los indicadores de las categorías 2, 3, 4, 6, 7 y 8 son generalmente aceptables, mientras que el C.5.1 y C.5.3, referidos al conocimiento del alumnado del currículum y uso de estrategias colaborativas y cooperativas, obtienen una valoración de mejorables a nivel de todos los centros. Estos resultados son comparables con otras investigaciones (Muntaner, Pinya y de la Iglesia; 2015; Pujolàs, 2008) sobre la presencia, participación y logros del alumnado, donde tanto los estudiantes como el profesorado puntúan tales aspectos como importantes y prioritarios, en aras de la creación de entornos más inclusivos (Escarbajal, 2010).

Otros indicadores que deberían ser mejorados son el C.9.1 y C.9.2, relacionados con el conocimiento y uso de los recursos de la comunidad e implicación del centro en la comunidad y viceversa. Resultados similares fueron obtenidos en la evaluación de planes de mejora llevada a cabo en Castilla y León (Cantón, 2005), donde se evidenció que uno de los aspectos mejorables era precisamente la necesidad de contar con un mayor liderazgo, apoyo, colaboración activa e implicación entre la escuela, la comunidad y la familia (Fernández y Hernández, 2013; Leiva y Escarbajal, 2011) para formar parte de las decisiones de los centros educativos, sobre todo de aquellas tendentes a la introducción de mejoras.

En última instancia, el análisis de la varianza arroja diferencias significativas en el conjunto global de los centros en los siguientes indicadores: C.1.3., $F(4) = 3.97$, $p = .011$; C.1.3., $F(4) = 3.17$, $p = .026$; C.4.2., $F(4) = 3.28$, $p = .024$; C.5.1., $F(4) = 6.48$, $p = .001$; C.5.4., $F(4) = 3.73$, $p = .013$; C.6.1., $F(4) = 3.25$, $p = .024$; C.6.2., $F(4) = 6.02$, $p = .001$; C.7.1., $F(4) = 9.55$, $p = .000$; C.9.1., $F(4) = 9.81$, $p = .000$; C.9.2., $F(4) = 3.13$, $p = .028$. Las mayores discrepancias se focalizan principalmente en los indicadores referidos al conocimiento de los alumnos de los objetivos y contenidos curriculares (C.5.1.), la aplicación efectiva de la evaluación continua (C.6.2.), la planificación, organización y coordinación del tiempo de tutorías (C.7.1), y el conocimiento y utilización de los recursos disponibles de la comunidad (C.9.1). En el caso concreto del trabajo colaborativo, éste se antepone como un elemento fundamental para la práctica real de la atención a la diversidad con garantías de éxito y equidad (Iranzo et al., 2014; Montero, 2011). En la observación de las medias globales por centro, destacamos que el centro Ntra. Sra. de la Salud presentó un escenario más aceptable respecto al proceso educativo frente al resto de los centros ($M=3.21$, $DT=0.91$), seguido de cerca por el CEIP Ntra. Sra. de las Mercedes ($M=3.08$, $DT=0.19$) y el IES Salzillo ($M=3.03$, $DT=0.80$).

Estos resultados dan mayor información sobre las fortalezas y las debilidades de los centros y de cuáles son los elementos aceptables y mejorables, lo que facilita el análisis de necesidades y el diseño de futuros Planes de Mejora para atender a la diversidad de su alumnado y lograr mayores cotas de calidad educativa

3.3. Objetivo 3. Comparar la percepción del proceso educativo que tiene el profesorado de infantil y primaria con la de los docentes de secundaria

En un primer momento se comparó la percepción del profesorado de ambos niveles educativos en el total de ítems que conforman el análisis del proceso educativo, no

encontrándose diferencias estadísticamente significativas, $t(34) = -.54, p = .591$. El análisis de cada una de las nueve categorías (ver Tabla 4) no muestra diferencias de percepción entre los dos grupos de docentes a excepción de la categoría referida a la “organización de la acción tutorial” (C7), $t(35) = -4.03, p < .000$. Las diferencias de medias que se aprecian, aunque no sean estadísticamente significativas en su mayoría, pueden estar ligadas al propio proceso de organización y funcionamiento de los centros, lo cual condiciona la multitud de elementos que conforman las distintas categorías del proceso educativo y cómo éste se desarrolla con mayor o menor éxito en cada uno de los centros objeto de estudio. Investigaciones realizadas por Arnaiz (2009) y García (2002) destacan que la atención a la diversidad en los centros de secundaria es muchas veces más escasa que en los de primaria, de manera que la mayor parte de las propuestas se dirigen generalmente a determinar el itinerario curricular o a homogeneizar las aulas, lo que ha servido más para clasificar al alumnado que para atender a la diversidad del mismo.

Categoría/ Dimensión	Centro	M (SD)	<i>t</i>	<i>p</i>
C1	CEIP	2.75 (.45)	1.1	.274
	IES	2.59 (.47)		
C2	CEIP	3.21 (.53)	-.38	.707
	IES	3.29 (.73)		
C3	CEIP	3.17 (.38)	-.76	.455
	IES	3.27 (.39)		
C4	CEIP	3.18 (.65)	1.93	.061
	IES	2.71 (.79)		
C5	CEIP	2.78 (.43)	-1.90	-.065
	IES	3.03 (.34)		
C6	CEIP	3.08 (.45)	-1.31	-.199
	IES	3.27 (.34)		
C7	CEIP	2.39 (.83)	-4.03	.000
	IES	3.37 (.47)		
C8	CEIP	2.91 (.48)	1.08	.290
	IES	2.75 (.40)		
C9	CEIP	2.81 (.71)	-.41	.685
	IES	2.90 (.42)		

Tabla 4. Diferencia de medias de las categorías del proceso educativo por tipo de centro

También se comprobó la percepción docente para cada uno de los indicadores que conforman las categorías del proceso educativo (Tabla 5), siendo significativas las diferencias entre los profesores de uno y otro nivel educativo en los indicadores referidos a: “existencia de diversidad metodológica” (C.1.1), “el trabajo de apoyo es colaborativo” (C.4.2), “conocimiento por parte de los alumnos de los objetivos y contenidos curriculares” (C.5.1), “Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y aprender a aprender” (C.5.4), “obtención de información por medio de fuentes diversas” (C.6.1), y “programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías” (C.7.1). Son los indicadores C.5.1, C.5.4,

C.6.1 y C.7.1 los que presentan diferencias de medias a favor de los docentes de educación secundaria, frente al C.1.1 y C.4.2 donde el profesorado de educación infantil y primaria puntúa significativamente más alto.

Indicadores	Centro	M (SD)	gl	t	p
C.1.1	CEIP	2.86 (.53)	36	2.08	.045
	IES	2.44 (.71)			
C.1.2	CEIP	3.32 (.65)	36	.55	.585
	IES	3.21 (.38)			
C.1.3	CEIP	2.33 (.67)	31	.41	.685
	IES	2.23 (.60)			
C.1.4	CEIP	2.10 (.68)	36	-.45	.654
	IES	2.21 (.80)			
C.2.1	CEIP	3.21 (.53)	36	-.38	.707
	IES	3.29 (.73)			
C.3.1	CEIP	3.11 (.46)	36	-.87	.389
	IES	3.25 (.47)			
C.3.2	CEIP	3.35 (.60)	36	-.94	.355
	IES	3.54 (.54)			
C.3.3	CEIP	3.23 (.46)	36	.26	.800
	IES	3.19 (.54)			
C.4.1	CEIP	3.15 (.63)	34	1.61	.117
	IES	2.77 (.78)			
C.4.2	CEIP	3.29 (.83)	34	2.30	.028
	IES	2.58 (.94)			
C.5.1	CEIP	2.40 (.46)	36	-4.60	.000
	IES	3.10 (.42)			
C.5.2	CEIP	3.14 (.39)	36	-1.5	.143
	IES	3.34 (.40)			
C.5.3	CEIP	2.57 (.69)	36	-.47	.642
	IES	2.67 (.40)			
C.5.4	CEIP	2.98 (.56)	36	-2.58	.014
	IES	3.43 (.43)			
C.6.1	CEIP	2.89 (.49)	35	-2.04	.049
	IES	3.20 (.39)			
C.6.2	CEIP	3.33 (.54)	36	-.28	.781
	IES	3.38 (.42)			
C.7.1	CEIP	2.39 (.83)	35	-4.03	.000
	IES	3.37 (.47)			
C.8.1	CEIP	2.91 (.48)	36	1.08	.290
	IES	2.75 (.40)			
C.9.1	CEIP	2.55 (1.10)	33	.13	.894
	IES	2.50 (.68)			
C.9.2	CEIP	2.59 (.88)	34	-1.31	.199
	IES	2.94 (.51)			
C.9.3	CEIP	3.11 (.62)	36	.41	.687
	IES	3.03 (.49)			

Tabla 5. Diferencia de medias entre los indicadores del proceso educativo por tipo de centro

4. Conclusiones

En primer lugar cabe destacar que en todos los centros participantes, la mayoría de las categorías de análisis se evalúan como fortalezas, siendo éstas: “respeto a los estilos de aprendizaje”, “planificación y organización de la enseñanza”, “implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje”, “evaluación tolerante”, “organización de la acción tutorial”, “interacción entre los alumnos”, y “relaciones centro-contexto social”. De entre ellas, la “organización de la acción tutorial” es la que presenta la puntuación media global inter-centros más baja, frente al respeto a los estilos de aprendizaje del alumnado que es la mejor valorada en todos los centros. Sin embargo, es la “atención a los ritmos de aprendizaje y a las características del alumnado”, la categoría que se valora como debilidad en el conjunto global de los centros evaluados, a pesar de ser ésta uno de los aspectos más importantes en relación con la atención a la diversidad. A pesar de ello, cabría indicar que, en términos generales, las actuaciones de estos centros tienen un carácter bastante inclusivo.

En el análisis comparativo entre centros se aprecian diferencias en las puntuaciones medias asignadas a cada categoría, lo que indica la variedad de percepciones, de estilos de organización y de desarrollo de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en cada uno de los centros, a pesar de su proximidad geográfica y de las características bastante similares del alumnado. Los datos indican que son los centros de educación primaria los que puntúan más alto (aunque no de forma significativa) en las categorías relacionadas con el “respeto a los ritmos y características de los alumnos”, “organización de la enseñanza” e “interacciones de los alumnos”. Puede que estos resultados estén relacionados con la propia dinámica de trabajo de los centros de educación infantil y primaria y con el ambiente de los mismos, que permite un mayor acercamiento a los alumnos y mayores atenciones a sus necesidades específicas de aprendizaje. Esto parece ser más complicado en los centros de educación secundaria debido al mayor número de alumnos y profesores, a la mayor necesidad de organización curricular y al desarrollo de una labor docente más estratificada y compleja, lo que dificulta las posibilidades de llevar a cabo una atención a la diversidad del alumnado más eficaz. En cambio, el centro de secundaria obtiene mejores resultados en la organización del plan de acción tutorial.

Los resultados del segundo análisis, centrado en los indicadores que conforman cada categoría para conocer los aspectos mejorables y aceptables de los distintos centros educativos, muestran que dentro de una misma categoría aparecen indicadores aceptables, que contribuyen al desarrollo efectivo de los procesos educativos, y otros que se tornan mejorables y susceptibles de cambio. Un ejemplo de ello son los indicadores relacionados con la “diversidad metodológica según el individuo”, “refuerzo y atención a la diversidad del alumnado”, desarrollo de “tareas diversas” y dos de los tres indicadores relacionados con la implicación del centro en la comunidad y viceversa (C.9.1, C.9.2). Cabe mencionar, asimismo, el indicador sobre el “uso de estrategias colaborativas y cooperativas” (C.5.3) que se muestra como una debilidad y por tanto mejorable a nivel del conjunto total de centros. Constatamos pues que, a pesar de que la literatura científica muestra claramente los beneficios del aprendizaje cooperativo, parece que sigue sin generalizarse en la dinámica metodológica de los centros estudiados.

Por último, destacar que la organización y el funcionamiento de los centros de infantil y primaria estudiados respecto al de secundaria se diferencian. Los análisis de comparación de medias no muestran diferencias significativas para el conjunto de todas las categorías de estudio, pero sí cuando éstas se analizan de forma independiente. Concretamente, los docentes de infantil y primaria discrepan de forma significativa de los profesores de secundaria en la “organización de la acción tutorial”, mientras que en otros aspectos como “diversidad metodológica”, “apoyo colaborativo”, “conocimiento de los objetivos y contenidos del currículum por parte del alumnado”, las discrepancias no son tan significativas. Por todo ello, consideramos necesario que los centros sigan llevando a cabo procesos de autoevaluación y reflexión acerca de su realidad con el fin de establecer procesos de mejora que los hagan cada vez más inclusivos. Normalizar la escuela inclusiva, como indica Valcarce (2011), es una necesidad de la sociedad actual para reeducarse a sí misma y avanzar en la construcción de modelos más justos e inclusivos.

Somos conscientes de que los resultados de este estudio se limitan a los centros educativos analizados, así como a la temporalización en la que se enmarca la investigación. Por ello, en futuras investigaciones se tenderá a aumentar la muestra objeto de estudio a través de la participación de un mayor número de centros educativos y se realizará un tipo de análisis de datos más específico que permita profundizar en el fenómeno estudiado y realizar una comparación entre centros que aporte mayor riqueza al fenómeno investigado.

5. Referencias bibliográficas

- Ahumada, L., Sisto, V., Lopez, 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., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223.
- Arnaiz, P. y Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.
- Arnaiz, P., de Haro, R. y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 203-122.
- Arnaiz, P. y 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.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gest. Ação, Salvador*, 9 (1), 37-60.
- Bonami, M. (2004). Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *La revue deséchanges (Afides)*, 21 (4), 19-26.

- Cabrera, E. P. (2007). Dificultades para aprender o dificultades para enseñar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (3), 1-7.
- Cantón, I. (2005). Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León. *Revista de Educación*, 336, 313-351.
- Canton, I. (2014). Mejora y calidad en los centros educativos. Modelos y propuestas. En I. Cantón y M. Pino (Ed.), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 251-272). Madrid: Alianza Editorial.
- Ceballos, N. y Susinos, T. (2014). La participación del alumnado en los procesos de formación y mejora docente. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, 18 (2), 228-244.
- Cañizares, Y. (2013). Auto-conocimiento de los estilos de aprendizaje, aspecto esencial en la actividad de estudio. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 11 (3), 123-137.
- Darling-Hammond, L. (1994). Performance-Based Assessment and Testing Policy. *Harvard Educational Review*, 64 (1), 5-29.
- Davies, D. y Rudd, P. (2001). *Evaluating School Self-Evaluation*. National. Slough: Foundation for Educational Research.
- Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28 (2), 161-179.
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en el contexto social y educativo. *Enclave Pedagógica*, 13, 91-99.
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N., y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144.
- Espiñeira, E. M., Muñoz, J. M. y Ziemer, M. F. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 145-155.
- Fernández, J. M. y Hernández, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios Sobre Educación*, 24, 83-102.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 31-61.
- Gairin, J., Muñoz, J. L., Galán-Mañas, A., Fernandez, M. y Sanahuja, J. M. (2013). El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6 (3), 89-108.
- García, M. (2002). Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *edPsykhé*, 1 (2), 225-248.
- Gonzalez, T. (2010). Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas. *Revista Educaçao, Artes e Inclusao*, 1 (3), 19-29.
- González, A. M. y Vélaz, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- HM Inspectorate Of Education (2007). *How good is your school? The Journey to excellence: Part 3*. Livingston, UK: Education Scotland.
- Hofman, R. H., Dukstra, N. J. y Hofman W. H. (2005). School Self-evaluation instruments: An assessment Framework. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), 253-272.

- Hopkins, D. (2001). *School improvement not real*. London: Routledge-Falmer.
- Iranzo, P., Tierno, J. M. y Barrios, R. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación*, 26(2), 229-257.
- Janssens, F. J. y Van Amelsvoort, G. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15-23.
- Leiva, J. J. y Escarbajal, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 389-416.
- Lockheed, M., Harris, A. y Jayasundera, T. (2010). School improvement plans and student learning in Jamaica. *International Journal of Educational Development*, 30 (1), 54-66.
- Macarulla, I. y Saiz, M. (Eds.) (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: GRAÓ
- Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, D. y Lakobsen, L. (2000). *Self-Evaluation in European Schools*. London: Routledge Falmer.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Martínez, R. (2009). Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 217-250.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Mezirow, J. (Eds.) (2000). *Learning as transformation: Critical perspective on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, 69-88.
- Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538.
- Muntaner, J. J., Pinya, C., y de la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159.
- 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 Educativa*, 28(2), 245-264.
- Murillo, F. J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 29-45.
- Nieto, J. M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (1). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23202/1/rev121ART5.pdf>
- Parrilla (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41.
- Rallis, S. F. y MacMullen, M. M. (2000). *Inquiry-minded schools: Opening doors for accountability*. Illinois: Phi Delta

- Sánchez, C. (Coord.) (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. Madrid: UNED.
- San Fabián, J. L. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Santos Rego, M. A. (2004). *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71-85.
- SCHILDKAMP, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education*. Enschede: University of Twente.
- Simons, H. (2002). School self-evaluation in a democracy. En Nevo, D. (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (pp.17-34). Oxford: Elsevier Science.
- SONNICHSEN, R. C. (2006). Building evaluation capacity within organizations. En Stern, E. (Ed.), *Evaluation Research Methods* (pp. 53-74). London: Sage Pub.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Torrado, M. (2012). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.