

El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar

Patricia Anabel Plancarte Cansino *

* Docente de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), campus Iztacala.

SÍNTESIS: Educación, calidad, eficacia y mejora escolar son temas discutidos e investigados en todo el mundo desde hace mucho tiempo. Al respecto, el denominado *Índice de inclusión* es un instrumento que se utiliza como guía para apoyar a los centros escolares en el proceso de la inclusión educativa y que, además, por sus características podría actuar como promotor de una mejora escolar. La unesco propone que se realicen las adaptaciones pertinentes para cada país pues los resultados obtenidos de su utilización en el Reino Unido, y en diferentes naciones europeas, han sido muy satisfactorios. En esta línea, la presente investigación tiene como propósito realizar la validación de constructo y contenido del *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* para su adaptación a la población mexicana. Se trata de un estudio prospectivo, de carácter exploratorio, que aporta las primeras evidencias de validación y que, basado en una estrategia de valoraciones realizadas por profesionales idóneos, expertos en educación especial, se dirige a depurar el instrumento de medida como tal, con el fin de adaptarlo a las características socio-culturales y educativas de México. Finalmente, puede considerarse que reviste un carácter explicativo al pretender analizar la influencia de algunos factores, o establecer la asociación en las variables, sobre los perfiles de opinión emitidos por los expertos. Si bien los resultados muestran acuerdos en las opiniones de los jueces en todas las dimensiones del instrumento, se identificaron algunos desacuerdos en las secciones y en los indicadores, para los cuales se presentan alternativas de adaptación.

Palabras clave: *Índice de inclusión*; inclusión educativa; educación especial; calidad de la educación; políticas inclusivas.

O índice de inclusão como ferramenta para a melhoria escolar

SÍNTESE: Educação, qualidade, eficácia e melhoria escolar são temas discutidos e pesquisados em todo o mundo há muito tempo. A respeito disso, o denominado Índice de inclusão é um instrumento que se utiliza como guia para apoiar os centros escolares no processo de inclusão educativa e que, ademais, por suas características poderia atuar como promotor de uma melhoria escolar. A unesco propõe que se realizem as adaptações pertinentes para cada país, pois os resultados obtidos a partir de sua utilização no Reino Unido e em diferentes nações europeias foram muito satisfatórios. Nesta linha, a presente pesquisa tem como propósito realizar a avaliação do constructo e do conteúdo do Índice de inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas para a sua adaptação à população mexicana. Trata-se de um estudo prospectivo, de caráter exploratório, que oferece as primeiras evidências de avaliação e que, baseado em uma estratégia de valorizações realizadas por profissionais idóneos, especialistas em educação especial, dirige-se a depurar o instrumento de medida como tal, a fim de adaptá-lo às características socioculturais e educativas do México. Finalmente, pode se considerar que reveste um caráter explicativo ao pretender analisar a influência de alguns fatores ou estabelecer a associação nas variáveis, sobre os perfis de opinião emitidos pelos especialistas. Se bem os resultados mostram acordo nas opiniões dos juizes em todas as dimensões do instrumento, identificaram-se alguns desacordos nas seções e nos indicadores, para os quais se apresentam alternativas de adaptação.

Palavras-chave: Índice de inclusão; inclusão educativa; educação especial; qualidade da educação; políticas inclusivas.

The index for inclusion as a tool for educational improvement

ABSTRACT: Education, quality, effectiveness and education improvement are worldwide well-discussed and well-researched subjects. The index for inclusion is an instrument used as a guide when supporting schools in the process of educative inclusion and, because of its characteristics, it could work as an enhancer of educational improvement. unesco proposes corresponding adaptations for each country, since the results obtained in the United Kingdom, and other European nations, has been very satisfactory. Following this guideline, this research aims at presenting the construct and content validity of the Index for Inclusion: improving learning and involvement at schools, in order to adapt it to Mexican schools. This is an exploratory prospective study that provides the very first validity evidence and that, based on a strategy of assessment carried out by professional qualified professionals, special education experts, aims at refining the measure instrument, with the intention of adapting it to the socio-cultural and educative Mexican situation. Finally, we can also consider that the study has an explicative dimension, since it tries to analyze the influence of certain variables, or to establish an association between these variables, on the profiles of the opinions of the experts. Despite the fact that results show an agreement in the opinions of those who have assessed the instrument in every aspect, we have identified disagreements in sections and indicators. For these, we provide adaptation alternatives.

Keywords: Index for inclusion, educative inclusion, special education, education quality, inclusion policies.

1. Introducción

Desde hace más de treinta años existen dos movimientos educativos de investigación relacionados con la calidad en la educación, de los cuales uno hace referencia a la «eficacia escolar» y el otro está orientado hacia la «mejora de la escuela». El primero ha tenido como propósito conocer cuáles son las características que hacen que unos centros cumplan mejor sus objetivos que otros y el segundo, más práctico, se ha encargado de recoger experiencias sobre cómo cambiar un centro educativo (Murillo, 1999, pp. 34-38; 2000, pp. 67-85; 2001; Muñoz-Repiso y Murillo, 2010).

En la última década del siglo xx emerge un nuevo paradigma teórico-práctico denominado «mejora de la eficacia escolar» (*effective school improvement*), el cual intenta unir los dos movimientos anteriores y centra su interés en identificar los procesos más idóneos para el cambio en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, las estructuras organizativas del centro y la aplicación de dichos conocimientos para alcanzar una mejora real (Murillo, 1999, pp. 34-38; 2000, pp. 67-85; Muñoz-Repiso y Murillo, 2010).

Cada país ha tenido su propio desarrollo en esta importante empresa y sus avances han dependido de las situaciones particulares por las cuales han pasado a lo largo de los años. Lo cierto es que aquellos con mayores posibilidades económicas y estabilidad política y social son los que han logrado realizar acciones eficaces a favor de la educación (Gaviria, Martínez-Arias y Castro, 2004).

Para que pueda haber una real y efectiva mejora de cualquier centro escolar se debe tomar en cuenta que la tarea implica un proceso intencional y planificado en donde se involucra todo el personal que en él trabaja, así como a los alumnos y padres de familia. Además, las modificaciones tienen que estar dirigidas a todos los sectores –académicos, administrativos, organizacionales–, y orientadas a alcanzar objetivos claros relacionados principalmente con el aprendizaje de los alumnos, la capacitación de los docentes y la organización en general. Por otro lado, si bien no cabe duda que la educación es un instrumento fundamental para superar la exclusión social, se debe reconocer que por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar las múltiples formas de discriminación presentes en las sociedades; para ello es necesario que se desarrollen en paralelo políticas económicas y sociales que aborden los factores que generan tal desigualdad y que se incorporen acciones concretas para una mejora escolar.

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

A nivel internacional se concretan un sinnúmero de acuerdos, declaraciones, conferencias, congresos y leyes que han tratado de generar procedimientos y estrategias que puedan dirigir el arduo camino hacia la

educación eficaz para todos y la inclusión, cuya filosofía defiende ambos conceptos sustentada en que los centros educativos deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales.

Booth y Ainscow (2002) consideran a la inclusión como «un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas». Desde esta perspectiva la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado; la enseñanza se adapta a los alumnos y no estos a la enseñanza; las acciones van dirigidas principalmente a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas (Ainscow, 2001, 2005; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Booth, 2006; Echeita, 2006, 2008; Opertti, 2008).

Como se puede apreciar, esta forma de abordar a la inclusión tiene total relación con autores como Murillo (2000, pp. 67-85) y Muñoz-Repiso y Murillo (2010) quienes proponen encarar la mejora escolar tomando en cuenta los mismos aspectos, es decir, una planificación y sistematización de los procedimientos a seguir, para lo cual se debe trabajar juntamente con todas las personas que conforman la comunidad educativa en la creación de una serie de condiciones que favorezcan el cambio, a partir de lo cual cristalizará una nueva «cultura escolar».

Se hace evidente que, para consolidar centros escolares que se perciban a sí mismos como inclusivos y quieran una mejora escolar, se necesita que todo el personal involucrado esté dispuesto a llevar a cabo un trabajo reflexivo de análisis e indagación respecto de su labor docente, las formas de organización, las problemáticas que se viven, los recursos materiales y humanos existentes, las prioridades a desarrollar y hasta dónde estarán dispuestos a colaborar en el cambio. Para emprender este proceso se necesita un instrumento o guía que lo facilite: Booth y Ainscow (2002) diseñaron el *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, para apoyar a los centros educativos en la ardua tarea de incluir niños en el sistema regular de enseñanza y su objetivo fue construir comunidades escolares colaborativas que promovieran en todo el alumnado altos niveles de logro. Esta herramienta, que proporciona un mapa preciso de diferentes dimensiones e indicadores que pueden orientar y ayudar en el proceso hacia la inclusión, considera a la institución educativa como el centro del cambio en el sentido de que, para que puedan tener impacto, los objetivos de mejora deben orientarse a todos los niveles de la escuela y dirigirse a todo el personal. Los autores señalan, además, que se deben ampliar las relaciones con la comunidad y con otras instituciones pues estiman que en el proceso de cambio es necesario implicar desde la administración educativa hasta los agentes externos que estén interesados en la calidad de la enseñanza.

Estas son las razones por las que se considera que el *Índice de inclusión*, puede ser una guía efectiva que ayudaría a los centros educativos a iniciar el cambio hacia una mejora escolar, además de tener la posibilidad de llegar a ser inclusivas. Dicho índice es el producto de tres años de trabajo realizado por un equipo de maestros, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y representantes de organizaciones de discapacitados, con gran experiencia en el área del desarrollo de modalidades inclusivas. Diseñado y publicado por primera vez en el Reino Unido en el año 2000 y traducido por la unesco¹ en 2002, se utiliza desde entonces en diferentes países de la Unión Europea como Alemania, Bulgaria, Dinamarca, España, Finlandia, Hungría, Malta, el Reino Unido y Suecia, pero también en Australia y en 18 países de América Latina. También se está traduciendo al francés, al mandarín y al árabe (Echeita, 2008).

Su propósito es mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas, y alentar a los docentes a compartir y construir sobre el conocimiento previo de los factores que impiden el aprendizaje y la participación. Ayuda a realizar un examen detallado de las posibilidades para aumentar el aprendizaje y la participación en todos los aspectos de su escuela para todos los estudiantes. Es una forma de comprometerse en la planificación del desarrollo escolar, la formulación de prioridades de cambio, la implementación de avances y la revisión del progreso. Pretende disminuir todos los obstáculos que el afectan el aprendizaje y la participación, independientemente de quién los debe sortear y dónde se encuentren, siendo esta la tarea principal que debe llevar a cabo toda la comunidad escolar comprometida con el avance hacia la mejora en la educación (Echeita, 2008). Un aporte más del instrumento lo constituye el hecho de que considera a la diversidad –cuya naturaleza puede estar relacionada con la religión, raza, nivel socio-económico o discapacidad–, como un invaluable recurso de apoyo al aprendizaje y a la enseñanza.

Así, siguiendo la recomendación de la unesco de instrumentarlo de acuerdo con las características del país donde se utilizará, la presente investigación tiene como propósito realizar la validación de constructo y contenido del *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje...* para su adaptación a la población mexicana. Se trata de un estudio prospectivo, de carácter exploratorio, puesto que los datos fueron recogidos a propósito de la investigación con la finalidad de valorar la adecuación del instrumento y aportar unas primeras evidencias de validación utilizando una estrategia de valoraciones realizadas por profesionales idóneos, expertos en la educación especial.

2. adaptación del *Índice de inclusión* a la población mexicana

2.1 Objetivo general

Realizar la validación de constructo y contenido del *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje...* para la adaptación a la población mexicana.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar y analizar la opinión de los profesionales que trabajan en los Centros de Atención Múltiple (cam) sobre las dimensiones, secciones e indicadores del *Índice de inclusión*.
- Identificar y analizar la opinión de los profesionales que trabajan en las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (usaer) sobre las dimensiones, secciones e indicadores del *Índice de inclusión*.
- Identificar y analizar la opinión de profesores de una escuela primaria pública sobre las dimensiones, secciones e indicadores del *Índice de inclusión*.

2.3 Metodología

El gran impacto generado por la utilización en Europa del *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje*, ha llevado a la unesco a promover su uso a nivel mundial.

En la ya mencionada traducción al español se recomienda que se realicen las adaptaciones pertinentes de acuerdo a las características idiosincráticas de cada país, siempre y cuando se mantenga el propósito principal del material, que es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro, así como ofrecer un mapa claro y preciso de diferentes indicadores que pueden orientar y allanar el camino de la inclusión.

El índice está dividido en tres dimensiones, cada una de las cuales se divide, a su vez, en dos secciones y cada sección contiene un conjunto de indicadores (12 como máximo), los cuales se clarifican a través de una serie de preguntas. Todo proporciona un mapa detallado que guía el análisis y situación de la escuela y determina futuras posibilidades de acción (tabla 1).

- Dimensión A. Crear culturas inclusivas. Implica desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias. Tiene relación con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.
- Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas. Implica asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas. Implica asegurar que las actividades áulicas y extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera del establecimiento. Estas prácticas educativas deberán reflejar la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para «orquestrar» el aprendizaje y la participación y superar las barreras que los impiden.

2.3.1 Participantes en el estudio

Se tomó una muestra no probabilística de la zona metropolitana de la ciudad de México en donde se tuvieron acceso y facilidades para llevar a cabo la investigación. Las poblaciones fueron tres: a) diez profesores de una escuela primaria pública; b) once profesionales que trabajaban en las usaer; y c) catorce profesionales de un cam. La diferencia numérica estriba en la disponibilidad y aceptación que cada persona tuvo para participar cuando se acudió a la cita para la aplicación de la investigación.

2.3.2 Materiales

Se elaboró una rejilla de evaluación en donde los jueces anotaban su opinión sobre cada dimensión, sección e indicadores. Se utilizó una escala tipo Likert de 4 puntos en donde las alternativas de respuestas eran: «completamente de acuerdo»; «de acuerdo»; «en desacuerdo»; «completamente en desacuerdo»; y, al final, una columna para agregar un comentario si lo deseaban.

2.3.3 Variables

- Variable independiente: grupos.
 - Niveles: profesores de primaria, profesionales de usaer y profesionales de cam.
- Variable dependiente: opiniones sobre el *Índice de inclusión*.
 - Niveles: dimensiones, secciones e indicadores.
- Hipótesis alterna: existe diferencia en la opinión de todos los jueces. Sí hay asociación entre las variables.
- Hipótesis nula: no existe diferencia o asociación entre las opiniones de los jueces. No hay asociación entre las variables, por lo tanto las variables serían independientes. Es decir que X e Y son independientes.

2.3.4 Procedimiento

Los pasos que se llevaron a cabo para la investigación incluyeron: elaboración de las rejillas para evaluación; preparación de la conferencia de presentación a los jueces; identificación y comunicación con instituciones; aplicación de la evaluación a los jueces y el análisis de datos.

Elaboración de rejillas y de la conferencia de presentación a los jueces

Se diseñó y elaboró la rejilla en donde los jueces evaluarían el *Índice de inclusión*, se incluyó un apartado de información general con la intención de dar crédito a cada colaborador así como identificar aspectos que pudieran ser relevantes, tales como la profesión, el nombramiento que tenían en la institución en la que se desempeñaban y su antigüedad; las respuestas a esta información eran opcionales.

Se estructuró una conferencia de presentación en Power Point para exponerla a los jueces antes de la evaluación del instrumento, en la que se exponían los objetivos de la investigación; el marco teórico que subyace en el *Índice de inclusión*; el modelo del que parte; las características que toma en cuenta sobre la inclusión y la escuela inclusiva; la forma de organización y las consideraciones para evaluar el material:

- Si el instrumento mide lo que realmente se quiere medir, en este caso los índices de inclusión.
- Si las mediciones se relacionan consistentemente con la teoría.
- Si cada reactivo se relaciona con las categorías incluyentes.
- Si el nombre o redacción de cada aspecto es claro y entendible.
- Si lo que refiere el reactivo se puede aplicar en nuestro país.

Identificación y comunicación con instituciones

Se contactó a las instituciones por medio de sus directores; en todos los casos se explicó el objetivo de la investigación en la primera entrevista, se resolvieron dudas y se solicitó una hora para trabajar con los profesionales a su cargo. Cada uno expuso sus condiciones, horario y fecha de participación. El compromiso

al que se llegó fue explicar el *Índice de inclusión*, dar crédito a los profesionales e instituciones participantes y entregar un informe sobre los resultados obtenidos.

Aplicación

Para la aplicación se acudió a cada institución en la hora y día establecidos, se expuso la presentación diseñada ex profeso, se resolvieron dudas, se escucharon los comentarios de quienes quisieron compartir sus opiniones o experiencias, se preguntó si aceptaban colaborar con la investigación exponiendo los compromisos a los que se hacía responsable la investigadora y, finalmente, se repartió el material a evaluar. Si durante la evaluación se tenían dudas, estas se resolvían inmediatamente.

2.3.5 Resultados

Los resultados se presentarán a continuación describiendo, en primera instancia, las características de los participantes, y posteriormente se expondrán los datos encontrados en los análisis estadísticos, que en todos los casos fueron la correlación rho de Spearman, X², razón de verosimilitud y coeficiente de contingencia. Para el análisis inter-grupos se utilizó la prueba de homogeneidad de varianzas Levene, anova y la prueba post hoc Scheffé. Por la extensión de los mismos se presentarán los más representativos y se mostrarán algunas tablas que los ejemplifiquen.

Características de los participantes

El 80% de los profesores de primaria reportó tener como profesión la de maestro frente a un grupo y contar con más de 20 años de experiencia. En el caso de los profesionales que trabajaban en las usaer el 90% tiene una licenciatura y su antigüedad laboral varía entre 1 y 20 años. Respecto de los profesionales del cam, en el 98% de los casos refiere tener una licenciatura la que en el 42,9% es específica en educación especial; el rango de antigüedad para ellos se ubicó entre los 11 y los 20 años.

Análisis por dimensión

Los resultados muestran que en las tres dimensiones las correlaciones son significativas a un nivel de significancia 0,001 por lo que se puede decir que existe acuerdo entre todos los jueces (tabla 2).

Tabla 2
Correlación r de Pearson y rho de Spearman
de las dimensiones

				Rho de Spearman		
				1	2	3
		M	SD			
1.	Crear culturas inclusivas	3,67	0,606	1		
2.	Elaborar políticas inclusivas	3,57	0,679	0,879**	1	
3.	Desarrollar prácticas inclusivas	3,70	0,535	0,692**	0,874**	1
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). N = 30						

Con el propósito de identificar la relación entre las variables y tener información más precisa, se realizaron las tablas de contingencia correspondientes y los análisis estadísticos que se aplican con base en ellas para

identificar la asociación entre las variables. De esta manera se encontró que la X2 no es significativa en ninguna dimensión, sus valores son mayores a 0,05 por lo que se acepta la Ho y se rechaza la Ha; es decir que no existen diferencias en las opiniones de los jueces y por lo tanto las variables no están asociadas y son independientes.

Análisis por secciones

El *Índice de inclusión* está compuesto por seis secciones, dos para cada dimensión. De las posibles 15 correlaciones, 8 fueron significativas, es decir, que existen acuerdos en las opiniones de los jueces en la mayoría de las secciones. Las cuatro secciones en que se observaron mayores correlaciones significativas fueron: Construir una comunidad; Establecer valores; Organizar el apoyo para atender a la diversidad y Movilizar recursos (tabla 3).

TABLA 3
Media, desviación estándar, correlación rho de Spearman
de las secciones

Secciones		Rho de Spearman								
		M	SD	1	2	3	4	5	6	
1.	Construir una comunidad	3,25	0,701	1						
2.	Establecer valores inclusivos	3,70	0,466	0,414*	1					
3.	Desarrollar una escuela para todos	3,48	0,574	0,292	0,568**	1				
4.	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	3,60	0,498	0,312	0,653**	0,733**	1			
5.	Orquestar el proceso de aprendizaje	3,17	0,928	0,496**	0,175	0,129	0,274	1		
6.	Movilizar recursos	3,52	0,574	0,498**	0,327	0,218	0,522**	0,708**	1	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) N = 28
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral) N = 28

De acuerdo con lo obtenido en los estadísticos X2, razón de verosimilitud y coeficiente de contingencia, solo en dos secciones, Construir una comunidad y Orquestar el proceso de aprendizaje, verdaderamente hay diferencias entre las opiniones de los jueces, por lo que se rechazaría la hipótesis nula. Pero en las cuatro restantes la hipótesis nula se aceptaría evidenciando que no existen diferencias (tabla 4).

Tabla 4
X², razón de verosimilitud, coeficiente de contingencia
de las secciones

Secciones		X ²	Razón de verosimilitud	Coeficiente de contingencia
1.	Construir una comunidad	12.910 p = 0,012*	13.301 p = 0,010*	0,562 p = 0,012*
2.	Establecer valores inclusivos	4.242 p = 0,120	4.630 p = 0,099	0,352 p = 0,120
3.	Desarrollar una escuela para todos	6.570 p = 0,160	7.041 p = 0,134	0,430 p = 0,160
4.	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	3.923 p = 0,141	4.124 p = 0,127	0,340 p = 0,141
5.	Orquestar el proceso de aprendizaje	13.325 p = 0,038*	14.437 p = 0,025*	0,561 p = 0,038*
6.	Movilizar recursos	6.344 p = 0,175	6.610 p = 0,158	0,424 p = 0,175

Sin embargo, se debe considerar que dichos acuerdos pueden estar a favor o en contra, por lo que se realizaron las tablas de contingencia tratando de observar específicamente las respuestas obtenidas. A continuación se presentarán las tablas de contingencia de las dos secciones en las que se observaron diferencias entre los jueces. Baste decir que donde no existieron diferencias las respuestas estuvieron en las categorías «de acuerdo» y «completamente de acuerdo» con la sección.

En la tabla 5 de contingencia sobre la primera sección en donde existen diferencias entre las opiniones de los jueces se puede identificar que, efectivamente, el 14,3% del total de la población está en desacuerdo con la sección y los profesionales que lo reportan pertenecen al cam.

En la sección Orquestar el proceso de aprendizaje, se encontraron diferencias en las opiniones, las cuales se emitieron en toda la escala. Así, encontramos que el 10,3% del total está completamente en desacuerdo y un 3,4% en desacuerdo con la sección; sin embargo, la mayoría –el 44,8% y el 41,4%– refiere estar «de acuerdo» y «completamente de acuerdo». Las opiniones que se vertieron respecto a estas secciones fueron que los términos no eran claros y sugieren utilizar sinónimos, por ejemplo en el caso de la palabra *orquestar*, o definir lo que implica *construir*.

TABLA 5
Tabla de contingencia de la sección Construir una comunidad

Sección	Opinión		Grupo de juicio			Total
			Primaria	USAER	CAM	
Construir una comunidad	En desacuerdo	Recuento	0	0	4	4
		% de Construir una comunidad	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% de Grupo de juicio	0,0%	0,0%	44,4%	14,3%
	De acuerdo	Recuento	7	3	3	13
		% de Construir una comunidad	53,8%	23,1%	23,1%	100,0%
		% de Grupo de juicio	70,0%	33,3%	33,3%	46,4%
	Completamente de acuerdo	Recuento	3	6	2	11
		% de Construir una comunidad	27,3%	54,5%	18,2%	100,0%
		% de Grupo de juicio	30,0%	66,7%	22,2%	39,3%
Total	Recuento	10	9	9	28	
	% de Construir una comunidad	35,7%	32,1%	32,1%	100,0%	
	% de Grupo de juicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Análisis por indicadores

El análisis de los indicadores fue igual que en las dimensiones y secciones, pero debido a su extensión se presentan tablas que resumen los resultados obtenidos. En el anexo 1 se pueden ver los nombres de todos los indicadores ya que en las tablas se hacen referencia a ellos por letras y números.

1) Indicadores de la dimensión A: Crear culturas inclusivas

La tabla 6 muestra que hay mayor cantidad de indicadores de la sección Construir una comunidad, en los cuales efectivamente existen diferencias entre las opiniones de los jueces: de un total de siete en cuatro son evidentes.

En los indicadores A.1.2 (los estudiantes se ayudan unos a otros) y A.1.5 (existe relación entre el personal y las familias), las diferencias fueron entre los profesores de primaria y los profesionales de las usaer.

Los profesores de primaria tienen opiniones diferentes tanto con los profesionales de las usaer como con los del cam en los indicadores A.1.3 (los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos) y A.1.4 (el personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto).

El único indicador en que se identifican diferencias en la sección Establecer valores inclusivos es A.2.2 (el personal, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión); y los profesores de primaria nuevamente son los que manifiestan estar en desacuerdo tanto con los profesionales de las usaer como con los del cam.

TABLA 6
Resumen de resultados de los indicadores de la dimensión
Crear culturas inclusivas

INDICADOR	Correlaciones	X ²	Razón de verosimilitud	Coefficiente de contingencia	Levene	ANOVA	Scheffé
A.1 CONSTRUIR UNA COMUNIDAD							
A.1.1	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
A.1.2	Sig. todos excepción 6	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Prim-usaer
A.1.3	Sig. todos excepción 6	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Prim-usaer Prim-cam
A.1.4	Sig. todos excepción 6	Sig.	Sig.	Sig.	No sig.	Sig.	Prim-usaer Prim-cam
A.1.5	Sig. todos excepción 1 y 6	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	Sig.	Prim-usaer
A.1.6	Sig.1 y 7	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
A.1.7	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
A.2 ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS							
A.2.1	Sig. con todos	Sig.	Sig.	Sig.	No sig.	No sig.	No sig.
A.2.2	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	Sig.	Prim-usaer Prim-cam
A.2.3	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	Sig.	No sig.	No sig.
A.2.4	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
A.2.5	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
A.2.6	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.

2) Indicadores de la dimensión B: Elaborar políticas inclusivas

A diferencia de la primera dimensión, se puede observar en la tabla 7 que en esta únicamente en dos de los 15 indicadores se encuentran diferencias en las opiniones de los jueces: en el indicador B.1.2 (se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela), los profesores de primaria difieren con los del cam; y en el indicador B.2.8 (se ha reducido el ausentismo escolar) los profesores de primaria disienten nuevamente con los profesionales del cam, pero también con los de las usaer.

Tabla 7
Resumen de resultados de los indicadores
de la dimensión Elaborar políticas inclusivas

INDICADOR	Correlaciones	X ²	Razón de verosimilitud	Coefficiente de contingencia	Lewné	ANOVA	Scheffé
B.1 DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS							
B.1.1	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.1.2	Sig. con todos	No sig.	Sig.	No sig.	Sig.	Sig.	Prim-cam
B.1.3	Sig. con todos	No sig.	Sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.1.4	Sig. con todos	No sig.	Sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.1.5	Sig. con todos	No sig.	Sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.1.6	Sig. con todos	Sig.	Sig.	Sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.2 ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD							
B.2.1	Sig. con todos excepción 5	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.2.2	Sig. con todos excepción 3, 7, 8	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.2.3	Sig. con todos excepción 2, 4, 5, 8, 9	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.2.4	Sig. con todos excepción 3, 7	No sig.	No sig.	No sig.	Sig.	No sig.	No sig.
B.2.5	Sig. con todos excepción 1, 3, 7, 8	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.2.6	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.2.7	Sig. con todos excepción 2, 3, 4	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.2.8	Sig. con todos excepción 2, 3, 5	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	Sig.	Prim-usaer Prim-cam
B.2.9	Sig. con todos excepción 3	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.

3) Indicadores de la dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas

Al igual que en la dimensión anterior, aquí existen solo dos indicadores con diferencias significativas en las opiniones de los jueces: C.1.8 (los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración) en donde los profesores de primaria difieren con los profesionales de las usaer y en el indicador C.1.12 (todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares), también los profesores de primaria difieren pero aquí con los profesionales del cam (tabla 8).

Tabla 8
Resumen de resultados de los indicadores
de la dimensión Desarrollar prácticas inclusivas

INDICADOR	Correlaciones	X ²	Razón de verosimilitud	Coefficiente de contingencia	Levene	ANOVA	Scheffé
C.1 ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE							
C.1.1	Sig. con todos excepción 12	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.2	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.3	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.4	Sig. con todos excepción 12	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.5	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.6	Sig. con todos excepción 9, 10	No sig.	Sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.7	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.8	Sig. con todos	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	No sig.	No sig.
C.1.9	Sig. con todos excepción 6, 9, 12	No sig.	No sig.	No sig.	Sig.	No sig.	No sig.
C.1.10	Sig. con todos excepción 6, 12	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.11	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.12	Sig. con todos excepción 1, 4, 9, 10	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Prim-cam
C.2 MOVILIZAR RECURSOS							
C.2.1	Sig. con todos	Sig.	Sig.	Sig.	No sig.	Sig.	Prim-usaer Prim-cam
C.2.2	Sig. con todos	No sig.	Sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.2.3	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.2.4	Sig. con todos	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	No sig.	No sig.
C.2.5	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.

3. Conclusiones

El propósito de la investigación fue realizar la validación de constructo y contenido del *Índice de inclusión...* para su adaptación a la población mexicana.

Los resultados de las tres dimensiones indican acuerdo entre los jueces, por lo que se puede decir que las mismas representan adecuadamente el contenido que suscribe a cada una de ellas, que el lenguaje es entendible y adecuado para México; es decir que, independientemente del ámbito en donde trabajen, existen acuerdos en las dimensiones; motivos por los cuales estas no deben ser modificadas.

En el caso de las seis secciones que conforman los materiales, en dos de ellas se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los profesionales de las usaer y los del cam, lo que evidencia la necesidad de reverlas, tomar en cuenta las opiniones sobre ellas expresadas, reformularlas y, si fuera necesario, validarlas. Las secciones a las que nos referimos son: A.1: Construir una comunidad, y C.1: Orquestar el proceso de aprendizaje. En la primera, una alternativa posible es reemplazar la palabra *construir* por *integrar*; y en la segunda, sustituir *orquestar* por *preparar*, de modo que las secciones pasarían a denominarse respectivamente Integrar una comunidad y Preparar el proceso de aprendizaje.

Del total de los 45 indicadores que forman el *Índice de inclusión* en 31 de ellos se encuentran acuerdos estadísticamente significativos entre los jueces, lo que señala que los indicadores son pertinentes y por lo tanto no es conveniente realizar modificación alguna.

- Dimensión A: Crear culturas inclusivas

— Las diferencias de opiniones en la dimensión A se encuentran en cinco de sus indicadores; cuatro pertenecen a la sección A.1: Construir una comunidad y uno a la A.2: Establecer valores inclusivos.

— Para los indicadores A.1.2 (los estudiantes se ayudan unos a otros); A.1.3 (los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos), y A.1.4 (el personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto), no existen opiniones explícitas al respecto, por lo que se puede especular que los posibles desacuerdos radiquen en la falta de relación con la teoría, la no pertenencia a la sección o dimensión o la relevancia del mismo.

— En el indicador A1.5 (existe relación entre el personal y las familias), las diferencias se establecen entre los profesores de primaria y los profesionales de las usaer. Las opiniones se dirigen a que se aclare el tipo de relación al que se refiere, por lo que el indicador podría quedar modificado de la siguiente manera: existe una relación *positiva* entre el personal y las familias.

— El último indicador de la dimensión en que las diferencias fueron entre los profesores de primaria y los profesionales de las usaer y del cam, es *el personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión*, y las opiniones señalan que es muy amplia y proponen utilizar comunidad escolar, si se retomaran el indicador quedaría *toda la comunidad escolar comparte una filosofía de la inclusión*.

- Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas

— En esta dimensión se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los jueces solo en dos indicadores: B.1.2 (se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela), y B.2.8 (se ha reducido el ausentismo escolar). Aquí las opiniones se relacionaron con la sintaxis, por lo que valdría la pena que se hiciera una nueva validación en donde se pudiera explicitar el motivo del desacuerdo.

- Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas

— Esta última dimensión muestra dos indicadores en los cuales se encontraron diferencias estadísticamente significativas: C.1.12 (todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares) y C.2.1 (los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión). En el primero las diferencias se presentan entre los profesores de primaria y los profesionales del cam, y no expresan comentario alguno; en el segundo, lo que mencionan es que no es claro lo referente a recursos. En ambos se considera pertinente validar nuevamente y tratar de que se expliciten las opiniones.

Las consideraciones que se hicieron para las propuestas se vinculan con tener presentes:

- El marco teórico del que se parte.
- Las características del instrumento y su lógica, es decir, no olvidar que los indicadores deben representar a las secciones y estas, a su vez, a las dimensiones.
- Las opiniones, sugerencias o comentarios expresados por los jueces.
- Los términos, que han de poder ser comprendidos por la mayoría de las personas.

Como comentario final cabría agregar que para que en México pueda existir una educación de calidad para todos se requiere de una reorientación de las funciones y características de la escuela regular, pero fundamentalmente, de un cambio de valoración de los profesores y dirigentes respecto de los conceptos de mejora escolar e inclusión, así como de sus implicaciones a nivel personal, local y nacional.

En la medida que las personas aceptemos las diferencias y aprendamos a vivir y a nutrirnos con ellas enriqueciéndonos, se conseguirán avances en todos los niveles sociales, económicos y políticos.

Bibliografía

- Ainscow, Mel (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- (2005). «Developing Inclusive Education Systems: What Are Levers for Change?», en *Journal of Educational Change*, vol. 6, n.º 2.
- Arnaiz, Pilar (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Madrid: Aljibe.
- Blanco, Rosa (2006). «La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy», en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, n.º 3.
- Booth (2006). «Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones», En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urries (coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: orealc/unesco.
- Echeita, Gerardo (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- (2008). «Inclusión y exclusión educativa. «Voz y quebranto»», en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, n.º 2.
- Gaviria, José Luis; Martínez-Arias, Rosario y Castro, María (2004). «Un estudio multinivel sobre los factores de eficacia escolar en países en desarrollo: El caso de los recursos en Brasil», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 12, n.º 20.
- Muñoz-Repiso, Mercedes y Murillo, Javier (2010). «Un balance provisional sobre la calidad en la educación: Eficacia escolar y mejora de la escuela», en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, n.º 2.
- Murillo, Javier (1999). «Claves para la mejora de la eficacia escolar», en *Crítica*, junio.
- (2000). «La red Iberoamericana de investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela: Un ejemplo de colaboración internacional e investigación educativa», en *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 6.
- (2001). «Dos caminos convergentes», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 300.
- Opertti, Renato (2008). *El camino del futuro*. 48.ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (cie) 2008, organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la unesco.
- 1 La traducción al español fue realizada por la Oficina Regional de Educación

Fuente: Revista Iberoamericana de Educación. Número 54 Septiembre-Diciembre

[en línea] <http://www.rieoei.org/rie54a07.htm>