

Factores de calidad de la educación inclusiva en Europa: **una exploración**

Diciembre, 2015

Estudio impulsado por la Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad, includ-ed, promovida por la Fundación ONCE, en el marco del Programa Operativo 2007-2013 (en marcha hasta diciembre de 2015) cofinanciado por el Fondo Social Europeo.

EQUIPO DE TRABAJO

Coordinación: María Tussy y Carla Bonino (Fundación ONCE).

Autores: Jorge Calero (dirección), Ximena Pérez Benasco (Universidad de Barcelona).

Apoyo técnico: Secretaría Técnica de includ-ed, operada por P.A.U. Education.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Una definición multidimensional de la calidad en la educación inclusiva	9
3. Metodología	12
3.1. Aproximación metodológica	12
3.2. Diseño del cuestionario	14
3.2.1. Cuestionario para centros educativos	16
4. Análisis de resultados	26
4.1. Introducción al análisis: descripción de las variables independientes	26
4.2. Pautas generales y diferencias establecidas en función de las variables independientes	31
4.2.1. Políticas y prácticas del centro	32
4.2.2. Recursos del centro.....	40
4.2.3. Visión sobre discapacidad e inclusión	50
5. Síntesis del estudio.....	57
5.1. Construcción de indicadores sintéticos	57
5.2. Una reflexión sobre los elementos esenciales para una educación inclusiva de calidad	58
5.3. Principales conclusiones	60
Bibliografía	62
Anexo 1. Lista de centros encuestados, personas y expertos que colaboraron en la difusión del cuestionario.....	63

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se desarrolla como una extensión y un perfeccionamiento de las políticas educativas comprensivas. La comprensividad implica la supresión o reducción de dos elementos de política educativa orientados a la selección y, en ocasiones, a la segregación. Por una parte, la separación del alumnado a edades tempranas entre diferentes itinerarios (académico y profesional, por ejemplo) y, por otra, la separación en el interior de los centros educativos de alumnado de cada nivel en diferentes grupos en función de su habilidad o resultados previos. El principio de la educación inclusiva consiste en adaptar los procesos de aprendizaje a cada individuo, de forma que sea posible alcanzar el máximo rendimiento de cada persona, con características y capacidades diferentes. La educación inclusiva se opone, por tanto, a la segregación del alumnado con discapacidad en centros de educación especial. La educación inclusiva supone un esfuerzo activo en pro de la cohesión social y la integración, esfuerzo que suele traducirse en inversiones importantes en términos de formación del profesorado, profesorado de apoyo, instalaciones y material.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2006), firmada por la Unión Europea como tal y, además, ratificada por prácticamente todos sus Estados miembros, apoya explícitamente la educación inclusiva; en los artículos 24.1 y 24.2 se especifica lo siguiente:

“24.1. Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a. Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.
- b. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.
- c. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

24.2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados partes asegurarán que:

- a. Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.

- b. Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan.
- c. Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales.
- d. Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva.
- e. Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.”

Los niveles de integración en centros ordinarios (no especiales) del alumnado con algún tipo de discapacidad son muy diversos en diferentes países de Europa, como puede apreciarse en el cuadro 1.1. En este se observa que algunos países (como España, Suecia, Noruega e Italia) han aplicado una política intensa de inclusión. En la mayor parte de los países europeos, durante el periodo considerado (2005 a 2012), la inclusividad ha ganado terreno, al menos en términos cuantitativos. Sin embargo, esta pauta dista de ser homogénea, y en algunos países importantes, como el Reino Unido y Francia, el proceso ha sido justamente el contrario.

Cuadro 1.1. La integración del alumnado con necesidades educativas especiales en los sistemas educativos europeos. 2005 y 2012. Alumnos integrados en centros ordinarios según titularidad del centro (en porcentajes).

	2005			2012		
	Sector público	Sector privado	Total	Sector público	Sector privado	Total
Italia	99,3	100	99,3	99,0	100,0	99,0
Islandia	83,5		83,5 (2)	94,0	98,6	94,1
Malta				85,7	100,0	90,5
Noruega	94,1	93,0	94,1	90,3	90,2	90,3
Lituania	90,8	99,2	91,3	90,0	80,9	90,0
España	82,9	57,7	76,0	87,3	73,0	83,5
Irlanda	59,7		(1)			80,3
Hungría	47,2	89,4	49,4	60,2	82,2	62,1
Dinamarca				59,8	36,8	59,1
Austria	54,8	24,9	54,1	58,3	47,4	57,9
Finlandia	42,3		(1)	54,8	0,0	54,5
República Checa	5,02	27,4	51,3	55,1	33,1	54,2
Reino Unido (Inglaterra)	62,7	62,6	62,7			49,2
Luxemburgo	46,8		(1)			44,5
Eslovaquia				41,3	55,6	42,1
Polonia			49,4	42,5	23,3	41,8
Estonia	75,5	64,7	75,3	31,3	34,8	31,5
Letonia						25,5
Francia			30,4	25,5	24,1	25,3
Alemania			12,9			21,3
Bélgica flamenca	9,2					16,7
Bélgica francófona						1,4
Suecia	95,8	100	96,0			(1)
Portugal	96,9		91,1	97,4		(1)
Chipre	92,4		(1)	83,9		(1)
Eslovenia				72,0		(1)
Holanda	28,8		(1)	38,1		(1)
Grecia	77,4		(1)	5,0		(1)

Notas:

(1) Únicamente existen datos disponibles correspondientes a los centros públicos.

(2) La información corresponde únicamente al alumnado con discapacidades más graves.

Elaborado a partir de:

2012: European Agency for Development in Special Needs Education.

2005: Datos en línea de la European Agency for Development in Special Needs Education (http://www.european-agency.org/site/national_pages/index.html).

La red incluD-ed (European Network on Inclusive Education & Disability), iniciativa liderada por la Fundación ONCE entre 2009 y 2015 con la cofinanciación del Fondo Social Europeo, se planteó como misión “contribuir a eliminar activamente las barreras de todo tipo mediante el modelo de la educación inclusiva. La meta es promover la igualdad de oportunidades en el contexto educativo, con el objetivo final de mejorar la empleabilidad y la inclusión laboral de las personas con discapacidad”. Es precisamente dentro de esta misión donde se encuadra el presente estudio. Con este se pretende sentar las bases, en una aproximación piloto, que permitan detectar las necesidades de una educación inclusiva de calidad en un entorno muy diverso como es el europeo. Lógicamente, esta detección de necesidades comporta un doble proceso, en parte positivo (descripción de la situación actual) y en parte normativo (establecimiento de “estándares” deseables en cuanto a las políticas, las prácticas y los recursos con los que se llevan a cabo los procesos inclusivos).

La educación inclusiva, con su objetivo general de satisfacer las necesidades comunes y las especiales del alumnado, supone un proceso exigente en el que se combinan elementos de dos tipos. Por un lado, elementos relativos a la cultura, las políticas y las prácticas en los centros; por otro, elementos relativos a los recursos humanos y materiales disponibles. La calidad del proceso inclusivo se establece, por tanto, en un continuo determinado en función de ambos conjuntos de elementos.

En los últimos años se han establecido índices que permiten evaluar el nivel de inclusividad de los centros en cuanto a los elementos relativos a la cultura, las políticas y las prácticas.¹ Su aplicación a entornos reales es todavía muy limitada. Por lo que respecta a los elementos relativos a los recursos, la información acerca de su disponibilidad en los centros es escasa. La propia definición de los recursos de apoyo que son adecuados para el ejercicio efectivo del derecho a la educación inclusiva requiere de un análisis pendiente todavía de realizar.

La exploración que llevamos a cabo aquí se basa en una metodología que se aplica en forma de prueba piloto en una serie de centros educativos de distintos países europeos² y que se propone como metodología generalizable para la continuidad en el futuro de este tipo de análisis.

El desarrollo de este informe se estructura, en los próximos apartados, del siguiente modo. En el apartado 2 se plantea el marco teórico del estudio, basado en una definición multidimensional de la calidad en la educación inclusiva. El apartado 3 se centra en aspectos metodológicos; en este se describe el carácter piloto del estudio y se presenta el diseño del cuestionario. En el apartado 4 se presentan los resultados de una explotación de la encuesta, que pretende ser un modelo del tipo de aproximación que podría hacerse con un número mayor de observaciones basadas en una

¹ Véase, por ejemplo, Booth, T. y Ainscow, M. (2015).

² Quisiéramos agradecer su contribución a los centros participantes en la muestra y a una serie de expertos y otras personas que ayudaron a la red incluD-ed a entrar en contacto con las escuelas (véase lista en el Anexo 1).

muestra representativa. La explotación se basa en la identificación de un conjunto de cinco variables independientes (apartado 4.1) que se cruzan con las diferentes variables obtenidas de los cuestionarios (apartado 4.2). En el apartado 4.3 se propone la generación de un conjunto reducido de indicadores que compactan la información proveniente de grupos de variables. Cierra este apartado 4 una reflexión general, basada en los datos previos, acerca de los elementos esenciales para proporcionar una educación inclusiva de calidad. Se presentan las conclusiones del estudio en el apartado 5.

Finalmente, quisiéramos poner de relieve que el cuestionario elaborado, además de ser utilizado en este estudio piloto y, eventualmente, en un estudio con muestra representativa (tras la introducción de las modificaciones pertinentes) puede, también, tener la utilidad alternativa de ser utilizado por los centros de forma autónoma, como instrumento de autodiagnóstico. En la página web de la red includ-ed³ puede encontrarse el cuestionario traducido a distintos idiomas.

³ <http://www.includ-ed.eu/>

2. UNA DEFINICIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La pregunta de investigación que pretendemos contestar en este estudio podría ser formulada del siguiente modo: ¿Qué deben tener los centros educativos para proporcionar una educación inclusiva de calidad? Esta pregunta, de carácter normativo, genera otra pregunta, esta de carácter positivo, al tener acceso a la situación real de los centros: ¿Tienen los centros, realmente, lo necesario para proporcionar una educación inclusiva de calidad?

La revisión de la literatura reciente acerca de la educación inclusiva apunta a que ambas preguntas deben ser contestadas utilizando un marco multidimensional. Una educación inclusiva de calidad se define por una combinación de elementos que deben actuar de forma simultánea. Estos elementos pertenecen a dos ámbitos: por una parte, el de las políticas y prácticas del centro y, por otra, el de los recursos humanos y materiales con los que este cuenta.

Con objeto de perfilar de forma más concreta el concepto de calidad en la educación inclusiva y poder trasladarlo al resto del estudio, procedimos a configurar y reunir a un grupo focal formado por expertos y profesionales implicados en el ámbito de la educación inclusiva en España.⁴ De la interacción en el grupo focal obtuvimos como conclusión básica que el elemento más importante e imprescindible en los procesos de educación inclusiva es el relativo a la construcción de una cultura relativa a la inclusión en el centro. Esa cultura se proyecta sobre las políticas y las prácticas del centro y se desarrolla con menor o mayor facilidad en función de los recursos disponibles. En ese sentido, se puede afirmar que es posible una educación inclusiva con pocos recursos, pero no es posible una educación inclusiva sin unas políticas y prácticas asentadas en una buena cultura de centro que persiga la participación de todo el alumnado, con independencia de sus discapacidades, en todos los procesos educativos.

Una conclusión adicional extraída también del trabajo del grupo focal consiste en que la cultura de centro, para ser eficaz en su traducción en políticas y prácticas, debe ser compartida por dirección, profesorado, alumnado y familias. La posibilidad de dar continuidad a plantillas implicadas en proyectos inclusivos resulta, por tanto, clave en la calidad de la educación inclusiva.

A partir de los elementos y las conclusiones apuntados, el marco que componemos para abordar el concepto de la educación inclusiva queda reflejado en la figura 2.1. Se trata, efectivamente, de un marco multidimensional, en el que en una de las zonas (izquierda) se sitúa como elemento clave la cultura sobre inclusión educativa con la que trabaja el centro, elaborada a lo largo de los años a

⁴ El grupo focal estaba compuesto por las siguientes personas: Gerardo Echeíta (Universidad Autónoma de Madrid); Sonia González López (directora del CEIP Aldebarán, Tres Cantos, Madrid); Ángel Luis García Aceña. Juan de Vicente Abad (Orientador del IES Miguel Catalán, Coslada, Madrid); Martine Aitken (P.A.U. Education); Annett Räbel (P.A.U. Education); M. Antonia Casanova (experta de la red includ-ed); Jorge Calero (experto de la red includ-ed).

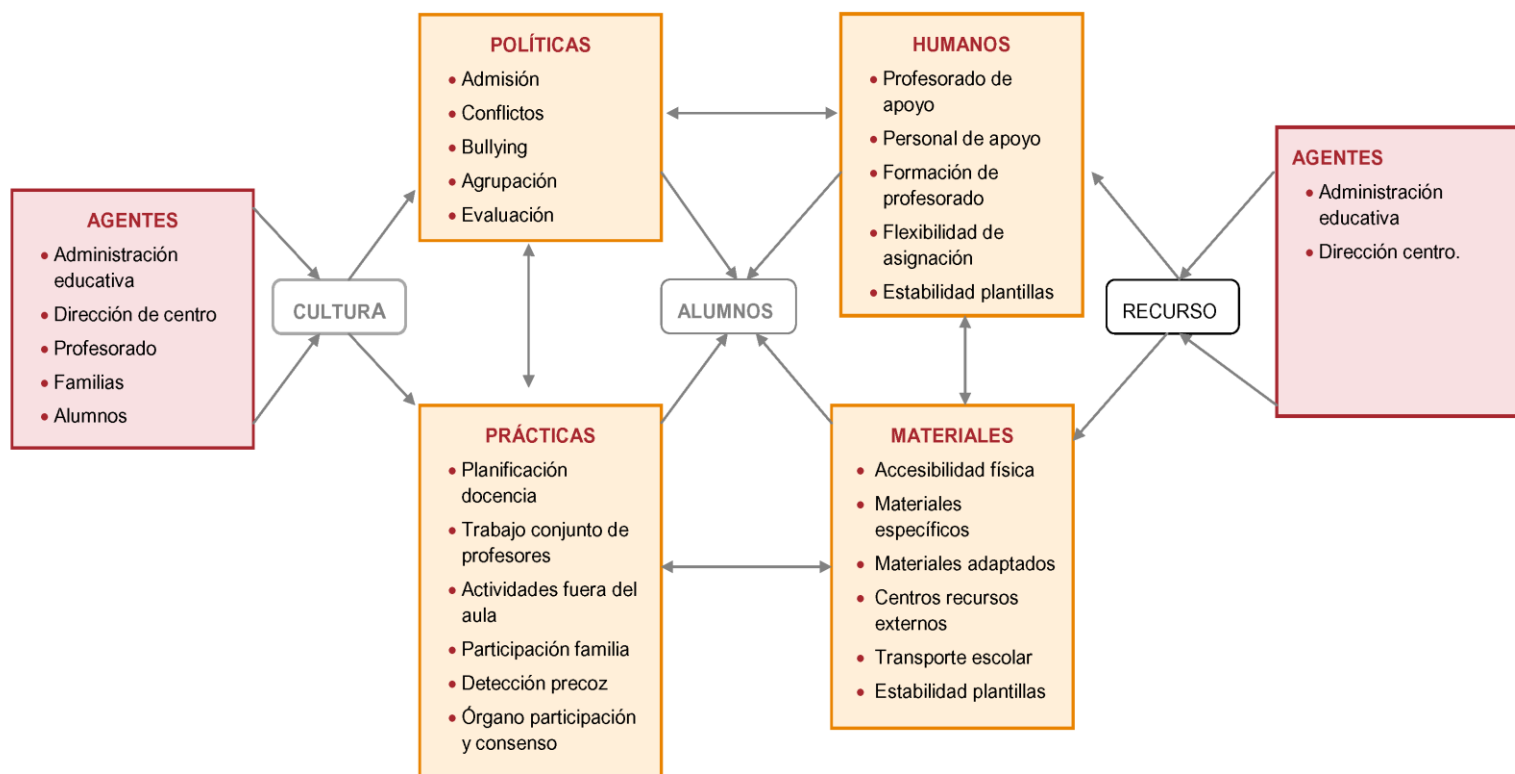
partir de la interrelación de diferentes agentes que participan en el sistema educativo (Administración educativa, Dirección del centro, profesorado, familias y alumnado). Esta cultura se proyecta sobre una serie de políticas y prácticas del centro que, por descontado, están delimitadas por las políticas definidas por la normativa legal, pero que se configuran y toman forma real en función de la formación, las convicciones y las necesidades de los agentes que interaccionan en el centro. En la misma figura aparecen, en las zonas de “políticas” y “prácticas”, una serie de elementos que son los que hemos seleccionado como más relevantes y que, como veremos, se exploran en el cuestionario (véase apartado 3.2).

En la zona derecha de la figura aparecen los recursos, humanos y materiales, disponibles para llevar a cabo los procesos de educación inclusiva. La cantidad y calidad de estos recursos dependen de decisiones macro sobre la asignación de los presupuestos tomadas por la Administración educativa y, también, de decisiones micro tomadas por la Dirección y el profesorado de los centros. En función del nivel de autonomía con el que cuenten los centros, sus estrategias para acceder a nuevos recursos y para dedicarlos a diferentes actividades pueden ser más o menos determinantes. La relación entre las decisiones de la Administración y las decisiones de la Dirección de los centros afecta en gran medida a cómo se configura finalmente la asignación de los recursos (con mayor o menor flexibilidad y autonomía) y, por tanto, debe recibir suficiente atención en el instrumento de recogida de datos.

Los recursos que se utilizan en la educación inclusiva pueden ser humanos o materiales. Los primeros deben recibir una atención prioritaria, en función tanto de su centralidad en la aplicación de procesos inclusivos como de su (considerable) mayor coste. Dos elementos relativos a los recursos humanos especialmente importantes, que deben ser explorados en la recogida de datos, son, por una parte, la formación que recibe el profesorado (su relevancia con respecto al proyecto docente en términos de inclusividad) y la estabilidad de las plantillas. Esta última, como ya hemos apuntado, es muy importante para que un proyecto educativo basado en la inclusividad sea viable.

Finalmente, la disposición central del alumno en el esquema de la figura 2.1. pretende dar cuenta de cómo las políticas, las prácticas y los recursos se relacionan con y deben adaptarse al alumnado, tanto a aquel con necesidades educativas especiales como a aquel que no las tiene, y que en cada centro y en cada curso tiene unas características específicas.

Figura 2.1. Calidad en la educación inclusiva. Marco conceptual para el análisis de sus factores determinantes.



3. METODOLOGÍA

3.1. Aproximación metodológica

Nuestra aproximación metodológica se basa en la aplicación, con carácter piloto, de un instrumento de recogida de datos (cuestionario) de una muestra no representativa de centros educativos. En el siguiente apartado (3.2) nos centraremos en las características del instrumento, en este quisiéramos describir el contexto metodológico en el que se ha aplicado.

Lo primero que debe subrayarse es el carácter piloto que ha tenido la aplicación. El cuestionario supone una primera aproximación a un tema complejo cuyo estudio tiene una trayectoria limitada. Ambos condicionantes exigen que muchas de las preguntas se formulen, en esta aplicación piloto, de forma tentativa y/o abierta. El procesamiento posterior de las respuestas (véase apartado 4) debe servir para cerrar, al menos parcialmente, muchas de ellas y, también, en su caso, para reenfocar otras. Mediante estas tareas se alcanza un diseño definitivo del instrumento que queda disponible para su aplicación en un eventual estudio que utilice muestras representativas.

El carácter piloto de la aplicación se proyecta, también, sobre la muestra utilizada. El cuestionario, elaborado por los autores de este trabajo, con las aportaciones del grupo focal mencionado en el apartado anterior, de los socios de la red includ-ed y de la propia Fundación ONCE, se envió a un conjunto de centros educativos de diferentes países europeos. Los centros seleccionados escolarizan a alumnado con discapacidad de forma inclusiva, según la información proporcionada por los socios; se ha descartado de la selección tanto a los centros que no escolarizan a alumnado con discapacidad como a los centros de educación especial. El criterio utilizado en este envío no fue la representatividad estadística, sino la posibilidad de establecer contacto con el centro a través de diferentes entidades, principalmente aquellas que actúan como socios de la red includ-ed y las entidades asociadas.⁵ Este criterio introduce, sin duda, un sesgo importante en la muestra, ya que en esta tienen más probabilidad de participar los centros educativos que están más implicados con las políticas y prácticas relativas a la inclusión del alumnado con discapacidad. En realidad, el sesgo se produce por una doble vía: estos centros más implicados tienen más probabilidad de recibir el cuestionario y tienen, a su vez, más probabilidad de devolverlo cumplimentado.

El sesgo al que hacemos referencia, sin embargo, resulta aceptable e incluso deseable en el contexto de los objetivos establecidos para este estudio. El carácter piloto de la aplicación implica que se tenga un especial interés en recoger información sustantiva de personas que trabajen en centros donde se haya desarrollado la educación inclusiva tanto desde la reflexión como desde la

⁵ Las entidades que actúan como socios de la red includ-ed son las siguientes: Fundación ONCE - España; Association des Paralysés de France (APF) - Francia; Kynnys ry - Finlandia; Rytmus - República Checa. Las entidades asociadas son las siguientes: queraum. cultural & social research - Viena, Austria; FIRAH (International Foundation of Applied Disability Research) - París, Francia; University of Akureyri - Akureyri, Islandia; Inclusion Ireland - Dublín, Irlanda; Association RENINCO - Bucarest, Rumanía; Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) - Bristol, Reino Unido.

práctica. Especialmente, en el caso de las respuestas de tipo más cualitativo, la riqueza de las respuestas recibidas desde tales centros es muy útil en dos sentidos: por una parte, para consolidar un cuestionario más avanzado que pueda aplicarse en el futuro y, por otra, para captar matices y puntos de vista más elaborados. El cuestionario iba dirigido a la Dirección del centro y ha sido contestado, en la mayor parte de los casos, por el director o la directora del centro o por el jefe de estudios. Se aseguró, en el cuestionario, el anonimato a las personas y centros a los que iba dirigido.

Como puede verse en el cuadro 3.1., algunos cuestionarios que se han recibido cumplimentados no han podido utilizarse, debido usualmente a que existían zonas muy amplias sin contestar; en otras ocasiones, el centro encuestado era un centro de educación especial, que no cumplía, por consiguiente, el criterio de selección de la muestra y fue excluido.

Cuadro 3.1. Número de cuestionarios recibidos (cumplimentados), descartados y considerados por país.

PAÍS	RECIBIDOS	DESCARTADOS	CONSIDERADOS
España	26	4	22
Reino Unido	5		5
Francia	3		3
Islandia	3	1	2
Finlandia	11	5	6
Austria	4		4
República Checa	3		3
Irlanda	4		4
TOTAL	59	10	49

La mayor parte de los centros encuestados son públicos (65%). Los niveles que se imparten en los centros encuestados son, en el 44,9% de los casos, infantil y primaria; en el 18,4%, únicamente secundaria, y en el 36,7%, infantil o primaria y secundaria. Estableciendo una agrupación arbitraria, en función del número de alumnos, el 34,7% de los centros encuestados son pequeños (hasta 350 alumnos), el 26,5% medianos (entre 351 y 500 alumnos), y el 38,8% restante son grandes (más de 500 alumnos). Por lo que respecta al origen sociocultural de los alumnos, si nos centramos en el nivel educativo de los padres (declarado como mayoritario por la persona que contesta el cuestionario), el 58,8% de los centros tienen padres cuyo nivel educativo más frecuente es reducido, de secundaria obligatoria como máximo; el 26,5% de los centros tienen padres cuyo nivel educativo más frecuente es secundaria postobligatoria y el 14,7% restante tienen una mayoría de

padres con educación superior. Finalmente, por lo que respecta a la proporción de alumnado con discapacidad en el centro, los centros con menor presencia de alumnado con discapacidad (hasta el 7%) son el 51% del total de la muestra, mientras que los centros con más del 7% de su alumnado con discapacidad son el 49%.

3.2. Diseño del cuestionario

El cuestionario se ha diseñado con el objetivo de recabar el máximo de información posible relativa a la aplicación (o no) en el centro de políticas y prácticas orientadas a la inclusión de alumnos con discapacidad y relativa a los recursos humanos y materiales con los que se aplican tales políticas y prácticas, junto con otras informaciones adicionales que detallamos más adelante. La exhaustividad que se pretende provoca que el cuestionario resulte extenso, si bien en una aplicación generalizada (no piloto) podría considerarse la retirada de algunas preguntas en función de los resultados obtenidos en este estudio.

El cuestionario, que puede consultarse completo al final de este apartado, cuenta con cuatro zonas diferenciadas:

1. Características del centro. Niveles que atiende, tamaño, número de líneas, entorno (rural-urbano), titularidad (público-privado), tipo de discapacidad que se escolariza preferentemente, etc.
2. Preguntas destinadas a identificar los elementos de políticas y prácticas que afectan al proceso de educación inclusiva.
3. Recursos humanos y físicos con los que cuenta, de manera efectiva, el alumnado con discapacidad.
4. Visión sobre discapacidad e inclusión. Se trata de una zona, compuesta mayoritariamente por preguntas de respuesta abierta, donde se exploran las visiones subjetivas de quien responde el cuestionario. Asumimos que esta visión subjetiva estará, en buena medida, en sintonía con las visiones compartidas por el personal del centro.

Una versión previa del cuestionario fue enviada a varios expertos y a algunos directores de centros (todos ellos en España), con objeto de efectuar una valoración previa de su diseño e introducir, en su caso, modificaciones. En esta fase, las modificaciones esenciales se centraron en la reducción de algunos de los contenidos.

El cuestionario original, escrito en español, fue traducido a los siguientes idiomas: alemán (para enviarlo a centros austriacos), finés, inglés (para enviarlo a centros británicos, irlandeses e

islandeses), francés y checo. El cuestionario podía contestarse sobre un documento digital (MS Word o PDF) o bien sobre el mismo documento impreso, que luego era escaneado.

Para facilitar el tratamiento de los datos obtenidos del cuestionario, una vez recibidas las respuestas se llevó a cabo un cierre de las preguntas abiertas, estableciendo unas categorías y agrupando en estas todas las respuestas con un contenido similar. Las preguntas cerradas serán las que se incluyan, en su caso, en el cuestionario definitivo en un estudio ulterior ya sin carácter piloto. En este apartado describimos los criterios utilizados en el cierre de cada pregunta abierta y el resultado final en cuanto a categorías disponibles.

Cabe remarcar que en algunas preguntas en las que se reserva un espacio para comentarios fue imposible cerrar las respuestas, dado que el número de comentarios era demasiado reducido como para formular categorías; estas preguntas son la número 1.12, 1.14, 2.9, 2.10, 2.11, 2.12, 2.13, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 3.10 y 3.14. Para cerrar las respuestas se buscó, en términos generales, establecer no más de seis categorías de respuesta.

A continuación se expone el cuestionario utilizado...

3.2.1. Cuestionario para centros educativos

La Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad, incluD-ed, cofinanciada por el Fondo Social Europeo, está llevando a cabo un estudio sobre los factores de calidad de la educación inclusiva en Europa. En el marco de este estudio, hemos preparado este cuestionario, que será completado por escuelas de diversos países europeos.

Este cuestionario se puede responder directamente en el documento digital; otra posibilidad sería imprimirlo y escanear la versión completada.

Le agradeceríamos que nos reenviara el cuestionario completado a la dirección siguiente: includ-ed.secretariat@paueducation.com **antes del 30 de Abril de 2015**. También nos puede contactar en esta dirección o en el teléfono +34 933 670 434 para cualquier duda que os surja al cumplimentar este cuestionario.

El cuestionario recoge datos sobre diferentes aspectos relacionados con la educación inclusiva en la escuela:

- **BLOQUE 1.** Datos sobre el centro
- **BLOQUE 2.** Políticas y prácticas del centro
- **BLOQUE 3.** Recursos del centro
- **BLOQUE 4.** Visión sobre discapacidad e inclusión

Los datos recogidos mediante este cuestionario serán tratados de forma anónima.

- Cargo en el centro (director/a, jefe de estudios, etc.) de la(s) persona(s) que responde(n) el cuestionario: _____
- Email de contacto: _____

Muchas gracias por su colaboración. Creemos que este estudio será un elemento importante para contribuir a fomentar la educación inclusiva en Europa

Nota: Las conclusiones de este estudio serán enviadas a la dirección de email que se especifique en este apartado.

BLOQUE 1. Datos sobre el centro

1.1. Nombre del centro _____

1.2. Localidad _____

1.3. País _____

1.4. Niveles que imparte:

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Infantil | <input type="checkbox"/> Primaria | <input type="checkbox"/> Secundaria obligatoria |
| <input type="checkbox"/> Secundaria postobligatoria académica (vocacional) | <input type="checkbox"/> Secundaria postobligatoria profesional | |

1.5. Titularidad

- | | | |
|----------------------------------|--|---|
| <input type="checkbox"/> Pública | <input type="checkbox"/> Privada independiente | <input type="checkbox"/> Privada financiada con fondos públicos |
|----------------------------------|--|---|

1.6. ¿Cuál es el nivel educativo más frecuente de los padres y madres de la escuela?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Educación primaria | <input type="checkbox"/> Educación secundaria obligatoria |
| <input type="checkbox"/> Educación secundaria postobligatoria | <input type="checkbox"/> Educación superior |
| | <input type="checkbox"/> No sabe / No contesta |

1.7. ¿Cómo se compara el nivel educativo medio de los padres y madres de la escuela con el del resto de las escuelas del país?

- Es inferior Es similar Es superior No sabe / No contesta

1.8. ¿Se escolariza en el centro alumnado de origen inmigrante y/o alumnado perteneciente a minorías étnicas o religiosas? ¿Cuál es el porcentaje aproximado de cada uno de estos grupos?

Grupo de alumnado	%

1.9. Número de líneas en el centro (grupos en cada curso) _____

1.10. Número de alumnado de la escuela por niveles

Infantil (preescolar) _____

Primaria _____

Secundaria obligatoria _____

Secundaria postobligatoria académica _____

Secundaria postobligatoria profesional (vocacional) _____

TOTAL DE ALUMNADO _____

1.11. Número de alumnado con algún tipo de discapacidad por niveles

Infantil (preescolar) _____

Primaria _____

Secundaria obligatoria _____

Secundaria postobligatoria académica _____

Secundaria postobligatoria profesional (vocacional) _____

TOTAL DE ALUMNADO CON DISCAPACIDAD _____

1.12. ¿En el centro se lleva a cabo la escolarización de estudiantes con algún tipo de discapacidad con carácter preferente? ¿Qué tipo de discapacidad?

Discapacidad intelectual: _____

Discapacidades motoras: _____

Discapacidades visuales: _____

Discapacidades auditivas: _____

Trastornos del lenguaje: _____

Dificultades de aprendizaje: _____

Trastornos generalizados del desarrollo: _____

Problemas emocionales y de comportamiento: _____

1.13. Número de estudiantes según tipo de discapacidad

- Discapacidad intelectual: _____
- Discapacidades motoras: _____
- Discapacidades visuales: _____
- Discapacidades auditivas: _____
- Trastornos del lenguaje: _____
- Dificultades de aprendizaje: _____
- Trastornos generalizados del desarrollo: _____
- Problemas emocionales y de comportamiento: _____

1.14. ¿Qué nivel de autonomía considera que tiene su centro a la hora de tomar decisiones en los siguientes ámbitos? Conteste por favor en la siguiente escala (en la que 1 significa "Ninguna autonomía" y 5 "Plena autonomía"):

	1	2	3	4	5
a. Profesorado (determinación de las plantillas)					
b. Formación del profesorado)					
c. Determinación de los planes de estudio					
d. Recursos materiales en general					
e. Recursos materiales orientados específicamente a alumnos/as con discapacidad					

2.8. ¿Los alumnos/as con discapacidad participan normalmente de los procesos de evaluación externa al centro?

- Sí participan
- No, no se llevan a cabo procesos de evaluación externa
- Se llevan a cabo procesos de evaluación externa, pero los alumnos con discapacidad no participan
- Se llevan a cabo procesos de evaluación externa, pero los alumnos con discapacidad no tienen obligación de participar
- No sabe / No contesta

Comentarios:

2B. Prácticas del centro

Marque por favor su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En caso de resultar necesario explique por favor brevemente los motivos que justifican su respuesta:

2.9. La planificación de la docencia se efectúa teniendo en cuenta a todos los estudiantes, minimizando las barreras al acceso y adaptando el diseño curricular (incluyendo metodología y procedimientos de evaluación).

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 Completamente de acuerdo

2.10. Las unidades didácticas y los proyectos de trabajo se diseñan para animar la participación de todos los estudiantes.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 Completamente de acuerdo

2.11. Los alumnos/as participan activamente en su aprendizaje.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 Completamente de acuerdo

2.12. El profesorado trabaja conjuntamente y comparten sus experiencias relativas a la participación de todo el alumnado en los procesos educativos

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 Completamente de acuerdo

2.13. Todos los estudiantes pueden participar en las actividades fuera del aula.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 Completamente de acuerdo

2.14. Las familias participan activamente de los procesos educativos en el centro.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 Completamente de acuerdo

2.15. Los recursos humanos y materiales del centro se distribuyen de forma adecuada para apoyar la inclusión de todo el alumnado.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 Completamente de acuerdo

2.16. Es posible llevar a cabo la detección precoz de discapacidades en el alumnado utilizando recursos internos o externos al centro.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 Completamente de acuerdo

2.17. Existe un órgano en el centro que permite tratar los problemas de forma participativa y consensuada (Comisión de convivencia, Comisión de mediación, por ejemplo).

Sí No No sabe / No contesta

BLOQUE 3. Recursos del centro

3A. Recursos humanos

3.1. Número de docentes en la escuela _____

3.2. ¿Cuál es el nivel de estabilidad de la plantilla de docentes?

Muy inestable 1 2 3 4 5 Muy estable

3.3. ¿Con cuánto profesorado de apoyo, orientado a la atención de estudiantes con discapacidad (especialistas en pedagogía terapéutica o en audición y lenguaje, por ejemplo) cuenta el centro? Especifique por favor el tipo de especialidad.

3.4. ¿Cuenta el centro con otro personal de apoyo específicamente orientado al alumnado con discapacidad? Especifique por favor cuáles.

- Ayudante Técnico Sanitario escolar
- Integradores sociales
- Auxiliar Técnico educativo (desplazamiento, aseo)
- Intérprete de lengua de signos.
- Otros. ¿Cuáles? _____

3.5. ¿El procedimiento de asignación de los recursos humanos con los que cuenta el centro es suficientemente flexible para cubrir las necesidades de escolarización de calidad del alumnado con discapacidad?

Muy inflexible 1 2 3 4 5 Muy flexible

3.6. ¿Cuenta el centro con un profesional en orientación?

- Sí
- No
- No sabe / No contesta

3.7. Formación. ¿Tiene el centro una buena red de formación disponible para sus docentes?

- Sí
- No
- No sabe / No contesta

3.8. Formación. ¿Qué porcentaje de docentes participan en cursos de formación?

3.9. Formación. ¿Son adecuados los recursos de formación para los docentes con respecto a la atención del alumnado con discapacidad? Si no es así, especifique por favor los motivos.

Muy inadecuada 1 2 3 4 5 Muy adecuada

3.10. ¿El centro recibe recursos adicionales en función de la presencia de alumnado con discapacidad?

- Sí, profesorado adicional
- Sí, personal de apoyo adicional
- Sí, recursos materiales adicionales
- Sí, financiación que puede ser utilizada según la decisión del centro
- Otros _____
- No
- No sabe/no contesta

3B. Recursos físicos

3.11. ¿Cuál es el nivel de accesibilidad física, para las personas con discapacidad, de las diferentes instalaciones del centro?

Muy incompleta 1 2 3 4 5 Completa

3.12. ¿Cuenta la escuela con materiales adecuados (en cantidad y en calidad) para el aprendizaje y la participación de todos el alumnado? Marque con una cruz los materiales disponibles y señale, por favor, el nivel de adecuación en las escalas correspondientes (siendo 1 "Muy inadecuados" y 5 "Muy adecuados")

Materiales específicos:

	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> a. Libros en Braille					
<input type="checkbox"/> b. Libros grabados (audio-libros)					
<input type="checkbox"/> c. Programas de reconocimiento de voz					
<input type="checkbox"/> d. Bucle magnético en espacios comunes					

Materiales adaptados para el aprendizaje del alumnado con discapacidad:

	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> e. Videos					
<input type="checkbox"/> f. Ordenadores de sobremesa					
<input type="checkbox"/> g. Pizarra digital					
<input type="checkbox"/> h. Software					
<input type="checkbox"/> i. Tablet					
<input type="checkbox"/> j. Apps para tabletas					

Otros. ¿Cuáles?

	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> k. _____					
<input type="checkbox"/> l. _____					
<input type="checkbox"/> m. _____					
<input type="checkbox"/> n. _____					

3.13. ¿Cuenta la escuela con acceso a un centro de recursos externos donde pueda disponer de materiales para el aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad?

- Sí No No sabe / No contesta

3.14. En caso de poder acceder a un centro de recursos externos ¿Son adecuados los recursos disponibles en este?

- Muy inadecuados 1 2 3 4 5 Muy adecuados

3.15. ¿Dispone el centro de un servicio de transporte escolar? Señale, por favor, si dispone de él e indique el nivel de adecuación a las necesidades del alumnado con discapacidad en la escala correspondiente (siendo 1 "Muy inadecuado" y 5 "Muy adecuado").

- Sí
Muy inadecuado 1 2 3 4 5 Muy adecuado
- No No sabe / No contesta

BLOQUE 4. Visión sobre discapacidad e inclusión

4.1. ¿Podría usted definir la cultura del centro en cuanto a educación inclusiva?

4.2. ¿Hay algún aspecto del entorno del centro que beneficie o perjudique particularmente la inclusión?

4.3. ¿Podría usted definir cómo se valora la inclusión desde la administración educativa?

4.4. ¿Podría usted definir cómo se valora la inclusión desde las familias de su centro que tienen hijos/as con discapacidad?

4.5. ¿Podría usted definir cómo se valora la inclusión desde las familias de su centro que no tienen hijos/as con discapacidad?

4.6. ¿Cómo se considera, desde su centro, a los centros de educación especial?

- Como un buen recurso en caso de discapacidades extremas
- Como un recurso utilizado demasiado frecuentemente por la administración educativa
- Como un recurso utilizado demasiado frecuentemente debido a la presión de las familias

- Otros (por favor describir):

4.7. ¿Podría usted definir cuáles son los logros, carencias y/o prioridades que se plantea su centro con respecto a la inclusión?

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Introducción al análisis: descripción de las variables independientes

Con el objetivo de realizar un análisis de las características, en cuanto a la calidad de los procesos inclusivos, de los centros observados en este estudio, hemos utilizado seis variables independientes. Por medio de ellas podremos identificar cuáles son las similitudes y qué pautas diferenciadas se pueden establecer en los centros de los diferentes países estudiados.

La primera variable independiente que utilizamos es la variable "país" con la que se pretende determinar si se observan diferencias sustanciales entre los centros en función del país al que pertenecen; estas diferencias dependerán de diferentes factores, como la regulación educativa, las orientaciones con respecto a la discapacidad del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto, y los recursos destinados al tratamiento de la discapacidad.

La segunda variable que emplearemos es la titularidad del centro, en función de si este es público o privado. La modalidad de centro concertado es específica de España y no se encuentra en el resto de países estudiados. Por este motivo no se ha tenido en cuenta en el momento de establecer la titularidad del centro y se han incorporado al grupo de los centros privados; al considerar los resultados en función de la titularidad de los centros convendrá tener en cuenta que estos centros, siendo de titularidad privada, están sostenidos por fondos públicos y deben atenerse a normativa igual a los centros públicos en cuanto al modelo de escolarización y las condiciones de acceso (gratuidad de la escolaridad, entre otras cuestiones).

En tercer lugar se ha contemplado cuáles son los niveles educativos que imparte el centro, desglosando los valores de esta variable en tres grupos: aquellos centros que imparten educación infantil y/o primaria, los que imparten solo educación secundaria (tanto obligatoria como postobligatoria) y, finalmente, aquellos que imparten simultáneamente algún nivel de infantil y/o primaria y algún nivel de secundaria.

La cuarta variable independiente que emplearemos es el número de estudiantes por centro. Distinguimos aquí entre los centros pequeños, con hasta 350 estudiantes, los centros medianos con un número de alumnos situado entre 351 y 500 y, por último, los centros grandes, con más de 500 estudiantes.

En quinto lugar, con objeto de obtener una información compacta sobre posibles diferencias en función del origen sociocultural del alumnado del centro, utilizamos como variable dependiente el nivel educativo más frecuente de los padres y madres del alumnado. Distinguimos tres niveles: nivel inferior a la secundaria obligatoria, educación secundaria obligatoria, y educación superior.

Finalmente, la sexta y última variable que utilizaremos corresponde al porcentaje de alumnado con discapacidad del centro, distinguiendo entre los centros que tienen hasta un 7% de su alumnado

con alguna discapacidad y aquellos que sobrepasan este porcentaje del 7%. Este umbral se ha establecido con el objetivo de separar la muestra en dos grupos de tamaño equivalente.

Lógicamente, en los seis casos, la selección de las variables independientes se ha efectuado considerando que cada una de ellas es capaz, potencialmente, de incidir sobre los procesos de inclusión educativa y su calidad. Hasta qué punto sucede así en la realidad únicamente podría ser comprobado mediante una muestra representativa, siendo los resultados que comentaremos a continuación únicamente tentativos.

Después de haber establecido las variables independientes explicadas previamente, se ha llevado a cabo un cruce de estas variables por países, con el objetivo de analizar cómo se distribuyen las variables independientes en cada país y así describir los escenarios que encontramos en cada país analizado. Los resultados de estos cruces pueden encontrarse en los cuadros 4.1 a 4.6, al final de este apartado.

A grandes rasgos, podemos decir que, en los centros participantes en el estudio hay un predominio de los centros públicos por encima de los privados en todos los países estudiados, menos en el caso irlandés y en el español; en el primero vemos que se han evaluado la misma cantidad de centros públicos que privados, en el segundo podemos ver cómo los centros privados que han participado en el estudio en España prácticamente doblan en número a los centros públicos (recordemos que los centros privados encuestados en España se trata, mayoritariamente, de centros financiados con fondos públicos).

En cuanto a los niveles educativos impartidos en los centros participantes en la muestra, a nivel general en todos los países son mayoritarios aquellos centros que imparten educación infantil y/o primaria por encima de los que imparten educación secundaria y son minoritarios aquellos centros que imparten niveles educativos de infantil y/o primaria y de secundaria, simplemente, siendo nuevamente España el país que sale de esta tendencia, dado que la gran mayoría de los centros se sitúan en esa última categoría. Solo coinciden la cantidad de centros que imparten educación infantil y/o primaria con los que imparten educación secundaria en el caso irlandés e islandés, aunque no podemos hablar de una tendencia dado que en estos países solo se han podido analizar cuatro y dos centros respectivamente.

En referencia al tamaño del centro en función de la cantidad de alumnos, observamos que hay una tendencia hacia los centros pequeños o medianos a nivel general; tendencia que únicamente no se cumple en el caso de España, donde los centros grandes son más del doble que los centros pequeños. Esta tendencia que observamos en España hacia la existencia de centros que sobrepasan los 500 alumnos podemos relacionarla con la existencia en este país de centros que abarcan tanto infantil y/o primaria como secundaria, como hemos visto previamente.

Cuando preguntamos acerca del nivel educativo de los padres, los centros encuestados consideran que la mayoría de los padres y madres de su alumnado tienen un nivel de educación básica inferior

a la educación secundaria obligatoria. Solo en el caso de Islandia y Reino Unido predominan aquellos padres y madres que están en disposición del título de educación secundaria obligatoria. Cinco centros, todos ellos en España, han considerado que el nivel educativo mayoritario de los padres y madres es el superior. Debemos recordar que los casos observados en España son más que en el resto de países, por lo que es normal que encontremos una mayor diversidad de situaciones que en el caso de otros países. También es importante remarcar, sin embargo, que es difícil establecer una tendencia cuando analizamos el nivel educativo de los padres, dado que esta variable posee un alto número de casos perdidos en comparación con el resto de variables, debido a la falta de respuesta en la pregunta correspondiente del cuestionario.

Por último, cuando nos referimos a la proporción de alumnado de los centros de la muestra que tiene alguna discapacidad, vemos que se da una distribución muy desigual entre los países, aunque a nivel global vemos que están repartidos prácticamente de igual manera los centros con hasta un 7% de su alumnado con discapacidad y aquellos que sobrepasan dicho porcentaje. En este caso, por tanto, es imposible establecer una tendencia dado que cada país presenta un panorama diferente al resto.

Cuadro 4.1. Titularidad del centro en función del país

	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
Austria	4	0	4
España	8	14	22
Finlandia	6	0	6
Francia	2	1	3
Irlanda	2	2	4
Islandia	2	0	2
Reino Unido	5	0	5
República Checa	3	0	3
TOTAL	32	17	49

Cuadro 4.2. Niveles impartidos en el centro en función del país

	INFANTIL/PRIMARIA	SECUNDARIA	INFANTIL/PRIMARIA Y SECUNDARIA	TOTAL
Austria	2	1	1	4
España	5	3	14	22
Finlandia	3	0	3	6
Francia	2	1	0	3
Irlanda	2	2	0	4
Islandia	1	1	0	2
Reino Unido	4	1	0	5
República Checa	3	0	0	3
TOTAL	22	9	18	49

Cuadro 4.3. Número de alumnos del centro en función del país

	HASTA 350 ALUMNOS	351-500 ALUMNOS	MÁS DE 500 ALUMNOS	TOTAL
Austria	3	1	0	4
España	6	2	14	22
Finlandia	1	3	2	6
Francia	3	0	0	3
Irlanda	2	2	0	4
Islandia	0	1	1	2
Reino Unido	2	2	1	5
República Checa	0	2	1	3
TOTAL	17	13	19	49

Cuadro 4.4. Nivel educativo más frecuente de los padres en el centro en función del país

	HASTA SECUNDARIA OBLIGATORIA	SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA	SUPERIOR	TOTAL
Austria	3	0	0	3
España	10	4	5	19
Finlandia	2	0	0	2
Francia	1	1	0	2
Irlanda	3	0	0	3
Islandia	0	2	0	2
Reino Unido	1	2	0	3
TOTAL	20	9	5	34

Cuadro 4.5. Proporción de alumnado del centro con discapacidad en función del país

	HASTA 7%	MÁS DEL 7%	TOTAL
Austria	2	2	4
España	11	11	22
Finlandia	3	2	5
Francia	3	0	3
Irlanda	1	3	4
Islandia	1	0	1
Reino Unido	1	4	5
República Checa	2	1	3
TOTAL	24	23	47

Cuadro 4.6. La admisión garantiza el acceso de los alumnos con discapacidad en función del país

PAÍS	MEDIA	N
Austria	4,25	4
España	4,68	22
Finlandia	4,17	6
Francia	4,00	3
Irlanda	4,50	4
Islandia	5,00	2
Reino Unido	4,60	5
República Checa	4,67	3
Total	4,53	49

4.2. Pautas generales y diferencias establecidas en función de las variables independientes

La información contenida en los cuestionarios distribuidos a los colegios e institutos dentro del estudio sobre los factores de calidad de la educación inclusiva en Europa se divide en 4 bloques. El primero de los bloques, que ya hemos analizado y que nos ha servido para establecer las variables independientes, hace referencia a los datos sobre el centro; el segundo bloque, que analizaremos a continuación, pretende estudiar cuáles son las políticas y prácticas del centro; el tercero analiza los recursos (humanos y materiales) de los que dispone el centro y el cuarto y último bloque tiene un carácter más subjetivo y recoge la visión predominante sobre la discapacidad y la inclusión en el centro. Para cada uno de ellos planteamos a continuación un análisis basado tanto en las tendencias generales como en pautas específicas que se identifican en los cruces con las variables independientes. Aportamos en este texto únicamente un cruce básico, el correspondiente al país del centro, ya que la información completa correspondiente a todos los cruces con el resto de variables independientes es extensa, prolija, y no estrictamente necesaria en función de los objetivos de este informe.

4.2.1. Políticas y prácticas del centro

Políticas del centro

Como ya se ha dicho anteriormente, el bloque que analizaremos a continuación busca conocer qué tipo de políticas son llevadas a cabo por parte de los centros para garantizar una completa inclusión de su alumnado y cuáles son las dificultades con las que topan los centros en su intento de alcanzar un entorno inclusivo adecuado.

Admisión del alumnado

Lo primero que se pretende conocer es si el proceso de admisión del alumnado garantiza el acceso de alumnas y alumnos con discapacidad. De forma general, los centros consideran que los procesos de admisión garantizan prácticamente al cien por cien el acceso de alumnado con discapacidad a sus escuelas o institutos. Solo podríamos destacar el caso de Francia, cuyos centros puntúan con un 4 en una escala de 5 puntos la pregunta referida al acceso al centro de alumnos y alumnas con discapacidad; aun así, la tendencia a nivel general en todos los países es una valoración muy buena de sus procesos de admisión.

En este aspecto parece no incidir de manera relevante la titularidad del centro, ya que tanto en centros públicos como privados se valoran de manera positiva los procesos de admisión, de la misma manera que no incide ni el tamaño del centro ni la proporción de alumnos con discapacidad que este recibe. Tampoco se observa una tendencia clara en función de los niveles impartidos en el centro, aunque sí que se podría decir que, aun habiendo una valoración positiva de los procesos de admisión en todos los niveles, en los institutos donde se imparte educación secundaria los procesos de admisión parecen no ser tan eficientes en cuanto a la inclusión de todo tipo de alumnado como lo pueden ser otro tipo de centros.

Los centros que han detectado algún tipo de dificultad en la admisión del alumnado creen en su mayoría que dicha dificultad es debida a la falta de recursos humanos, materiales y/o financieros de los que dispone el centro, doblando en porcentaje a la segunda dificultad más señalada, que es la rigidez en los criterios de admisión por parte de la administración educativa. En países como Francia o Irlanda este problema es evidente, ya que todos los centros encuestados consideran que la dificultad reside en la falta de recursos. En otros países como son Austria, España o Finlandia las dificultades con las que se encuentran los centros están muy repartidas entre la falta de plazas, la rigidez de los criterios de admisión por parte de la administración, la falta de recursos humanos, materiales y/o financieros y las dificultades de accesibilidad, por lo que no podemos decir que exista una tendencia clara en estos casos países.

Podríamos resaltar el caso del Reino Unido, en donde ninguno de sus tres centros encuestados considera que la falta de recursos sea la principal dificultad en cuanto a la admisión (a diferencia de

la tendencia general que se ha observado en los centros del resto de países), siempre teniendo en cuenta que tres centros no son una muestra en absoluto representativa del sistema educativo de un país. Aun así, como hemos visto previamente, los centros tienden a valorar positivamente los procesos de admisión y hay quienes consideran que dichos procesos no tienen ninguna dificultad.

Mientras que en los centros públicos las dificultades de admisión parecen ser más diversas, en los centros privados existe una clara tendencia hacia la falta de recursos humanos, materiales y/o financieros como el problema más importante, ya que representa prácticamente al 67% de las respuestas en los centros privados encuestados. Hay centros públicos que inciden en que no encuentran ningún tipo de dificultad en la admisión, respuesta que no se produce en el caso de los centros privados.

La segunda dificultad encontrada tanto por centros públicos como privados se relaciona con cómo la administración educativa gestiona la admisión de alumnos, haciendo que el acceso en términos de inclusividad del alumnado con discapacidad no se efectúe en términos de igualdad con respecto al resto del alumnado. En este caso, el porcentaje de centros tanto públicos como privados que comparten esta opinión es prácticamente el mismo.

La falta de recursos tanto humanos como materiales y/o financieros es un problema que se hace aún más visible en los centros donde se imparte educación infantil y/o primaria y que afecta preferiblemente a aquellos centros considerados pequeños (hasta 350 alumnos) y grandes (más de 500 alumnos). Aquellos centros con menos presencia de alumnado con discapacidad (hasta un 7%) siguen la tendencia mayoritaria en cuanto a que perciben que su mayor dificultad para poder admitir alumnos con necesidades educativas especiales está en falta de recursos. Esta tendencia cambia completamente en los centros con más de un 7% de alumnos y alumnas con discapacidad, ya que en este tipo de centros las dificultades están repartidas prácticamente de igual manera entre la falta de plazas, la rigidez de los criterios de admisión por parte de la Administración y la falta de recursos humanos, materiales y/o financieros.

Procedimientos para resolución de dificultades

Cuando se pregunta a los centros si disponen de procedimientos para que los nuevos estudiantes puedan resolver sus dificultades (recurso especialmente necesario para los estudiantes con discapacidad), prácticamente el 100% de los centros encuestados declara tener a disposición del alumnado dichos mecanismos. Los cruces con las variables independientes no establecen pautas diferenciadas entre diversos tipos de centro.

Agrupación de alumnos

El 75% de los centros encuestados asegura que no realiza ningún tipo de agrupación de estudiantes en diferentes aulas para un mismo curso en función de sus habilidades o capacidades. En la mayoría de países se cumple esta tendencia, excepto en el caso de Finlandia, donde 4 de los 6 centros encuestados reconocen agrupar al alumnado de un mismo curso en diferentes aulas.

Aunque es minoritaria la agrupación de los alumnos y alumnas en diferentes grupos, parece ser que son los centros públicos los que tienen mayor tendencia a dicha agrupación. En los centros donde se imparte educación infantil y/o primaria la agrupación del alumnado en función de sus habilidades o capacidades es mínima, mientras que la tendencia cambia por completo en los centros donde se imparte educación secundaria, pasando a realizarse dicha agrupación en el 50% de los casos.

En función del tamaño del centro, aquellos que tienen una menor tendencia a agrupar a sus alumnos por habilidades o capacidades son los centros pequeños, seguidos de los grandes y por último los centros medianos, pero en todos los casos siguiendo la tendencia generalizada de no agrupación del alumnado. Tampoco parece alterar de manera importante esta pauta el porcentaje de alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad.

En cuanto al nivel educativo de los padres, vemos que cuanto más alto es el nivel, menor tendencia se da a la agrupación del alumnado por habilidades o capacidades. Esta tendencia es tan evidente que en aquellos centros donde el nivel educativo de padres y madres es mayoritariamente el de educación superior, el 100% de dichos centros aseguran no realizar ningún tipo de agrupación segregada. Veremos más adelante que esta pauta señala a un fenómeno más general, relativo a la presencia de mejores condiciones y recursos para la educación inclusiva en los centros a los que asisten las familias con mayor nivel educativo.

Reducción y control del acoso

En el cuestionario se pregunta también a los centros si disponen de políticas específicas para la reducción y el control del acoso a los alumnos (*bullying*). De la misma manera que en el caso de los procedimientos de resolución de dificultades, prácticamente todos los centros afirman disponer de políticas para hacer frente al acoso y, aquellos centros que no disponen de dichas políticas, aseguran tener prevista su implantación. En el caso de los centros privados y en aquellos centros donde el nivel educativo de los padres es superior, el 100% de los colegios e institutos encuestados disponen de políticas para controlar el acoso.

Desarrollo de Planes Educativos Individuales

En esta misma línea, todos los centros encuestados, con la excepción de un centro público en España, aseguran desarrollar Planes Educativos Individuales para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Participación en los procesos de evaluación externa

En cuanto a los procesos de evaluación externa (tanto nacional como internacional) al centro, como norma general el alumnado con necesidades educativas especiales tienden a participar, aunque en algunos casos dicha participación no es obligatoria, siendo minoritarios los casos en los que el alumnado con algún tipo de discapacidad no participan. Es importante tener en cuenta que en algunos países este tipo de procesos de evaluación externa no existen o no se llevan a cabo en todos los centros por igual, por lo que la información extraída de esta pregunta no es realmente indicativa del grado de inclusión del centro. Si nos fijamos en el caso de Finlandia, por ejemplo, 3 de los 5 centros que han contestado a esta pregunta indican no estar sometidos a procesos de evaluación externa; en el caso de Austria, Francia o Islandia, también podemos ver que hay centros en la misma situación.

Prácticas del centro

Inclusividad de la planificación de la docencia.

Se ha preguntado a los diferentes colegios e institutos acerca de la planificación de la docencia para saber si esta se efectúa teniendo en cuenta a todos los estudiantes, minimizando las barreras de acceso y adaptando el diseño curricular a cada caso. Prácticamente todos los países consideran que los planes docentes se preparan con vistas a la inclusión y contestan a esta pregunta con puntuaciones que sobrepasan el 4 en una escala de 5 puntos (con la excepción de Francia, donde se puntúa el nivel de inclusividad de la planificación de la docencia con un 3).

El nivel de inclusividad de los planes docentes tiende a puntuarse más alto en los centros privados con respecto a los públicos, y en los centros donde se imparte educación infantil y/o primaria y secundaria, siendo los centros donde se imparte solo educación secundaria los peores valorados en este aspecto, por debajo de la media global del 4,39.

No parece incidir en el nivel de inclusividad de la planificación de la docencia el tamaño del centro, ni tampoco parece introducir diferencias sobre la pauta general el porcentaje de alumnos con alguna discapacidad. Nuevamente nos encontramos con una tendencia que se ha dado ya en preguntas anteriores, y es que, en los centros donde los padres y madres tienen un nivel educativo

superior, los planes docentes con vistas a la inclusión son calificados con un 5, es decir, la máxima valoración posible.

Inclusividad de las unidades didácticas y los proyectos de trabajo

En cuanto a si las unidades didácticas y los proyectos de trabajo se diseñan para animar la participación de todos los estudiantes, la puntuación que dan los centros al respecto es considerablemente alta, en la misma línea que en la pregunta anterior. Destaca nuevamente Francia y en este caso también República Checa como los países que dan una puntuación más baja, aunque en ambos países la media se sitúa en los 4 puntos sobre 5. No hay diferencias destacables entre centros públicos y privados en este aspecto. Donde sí podemos ver cierta diferencia considerable es en el nivel educativo impartido en el centro, ya que los centros de educación secundaria valoran la inclusividad de las unidades didácticas y los proyectos de trabajo por debajo de la media.

Tampoco vemos diferencias considerables en función del número de alumnos por centro, ni en función del porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales. La diferencia entre centros donde los padres tienen un mayor o menor nivel educativo tampoco es relevante pero sí que cabe remarcar una vez más la tendencia que se da en prácticamente todas las preguntas: se identifica un mayor nivel de inclusividad y mejores condiciones para llevarla a cabo en los centros donde la mayoría de progenitores tienen educación superior.

Participación del alumnado en su propio aprendizaje

Los centros consideran a nivel general que los alumnos y alumnas participan muy activamente, aunque en el caso de República Checa esta participación no es valorada tan positivamente como en el resto de países. No hay diferencias sustanciales entre centros públicos o privados; tampoco parece que el nivel impartido marque diferencias. En cuanto al tamaño del centro, las valoraciones recogidas apuntan a una mayor implicación del alumnado en aquellos centros pequeños, es decir de hasta 350 alumnos, en comparación con los centros más grandes. Parece irrelevante en este sentido la proporción de alumnado con algún tipo de discapacidad del centro. Nuevamente, parece haber una participación más activa del alumnado a medida que crece el nivel educativo de los padres y madres.

Trabajo conjunto del profesorado

También se ha preguntado en el cuestionario acerca del trabajo conjunto entre el profesorado para conocer si este comparte sus experiencias relativas a la participación de todo el alumnado en los procesos educativos. En este aspecto la media vuelve a ser alta, aunque encontramos el caso de Francia y de República Checa, países cuya valoración se encuentra bastante por debajo de la media. Se observa también una diferencia considerable entre los centros públicos y los privados, ya que aparentemente se da un mejor trabajo conjunto del profesorado en los centros de titularidad privada. Es en los centros donde se imparte educación secundaria en los que la valoración es más baja, estando unos 0,5 puntos aproximadamente por debajo de la media del resto de centros (en una escala de 1 a 5).

En cuanto al nivel educativo de padres y madres, conforme aumenta dicho nivel, aumenta también el trabajo conjunto del profesorado, ya que los centros donde hay una mayoría de progenitores con educación secundaria obligatoria se encuentran 0,25 puntos por debajo de la media, mientras que los centros donde se concentra una mayoría de padres con estudios superiores sobrepasa 0,65 puntos de la media del resto de centros. El tamaño del centro no es un factor definitorio cuando hablamos del trabajo conjunto del profesorado. Por el contrario, es en los centros con más de un 7% de su alumnado con algún tipo de discapacidad donde hay un mejor trabajo conjunto de los profesores y donde comparten su experiencia relativa a la participación del alumnado en los procesos educativos.

Participación en actividades fuera del aula

Para conocer más a fondo la implicación del centro en la inclusión de todos sus alumnos se pregunta en el cuestionario si todos los estudiantes pueden participar en las actividades fuera del aula. En este aspecto casi todos los centros están de acuerdo con esta afirmación, destacando el caso de Islandia, donde todos sus centros afirman al 100% que todo su alumnado puede participar en las actividades fuera del aula. También en este caso podemos destacar los casos de Francia y de la República Checa donde la valoración de sus centros se encuentra 0,6 puntos por debajo de la media global. Es en los centros privados donde se ofrece una mayor facilidad al alumnado para participar en dichas actividades, aunque la puntuación dista muy poco de la asignada por parte de los centros públicos. El nivel educativo que se imparte en el centro no es una variable determinante en este caso, así como tampoco lo es el tamaño del centro ni el porcentaje de alumnos con algún tipo de discapacidad. Siguiendo la línea de las preguntas anteriores, es en los centros donde el nivel educativo más frecuente de padres y madres es la educación superior donde la puntuación a esta pregunta es más elevada.

Participación de las familias en los procesos educativos

Cuando se pregunta a los centros acerca de la participación de las familias en los procesos educativos la valoración media baja sustancialmente en comparación con las preguntas anteriores. Mientras que en las preguntas vistas hasta el momento la media de todas las valoraciones sobrepasaba los 4 puntos sobre 5, en este caso la media se sitúa en los 3,57 puntos, siendo nuevamente Francia y República Checa los países con la media más baja. Es en los centros privados y en aquellos que imparten únicamente educación secundaria donde los padres y madres participan menos en los procesos educativos del centro.

Podemos ver cómo en los centros donde hay un mayor porcentaje de alumnado con algún tipo de discapacidad las familias tienden a participar en mayor medida que en los centros donde este porcentaje es menor, aunque la diferencia no es sustancial. Nuevamente, la valoración de la participación de las familias por parte del centro tiende a aumentar en la medida que aumenta el nivel educativo de los progenitores, llegando a situarse 0,6 puntos por encima de la media la puntuación de esta pregunta en los centros en los que los padres y madres tienen un nivel educativo superior.

Distribución de recursos adecuada

Dado que para llevar a cabo una inclusión plena de los estudiantes con necesidades educativas especiales se requiere de recursos tanto materiales como humanos y financieros, se ha preguntado a los centros de los diferentes países si consideran que los recursos humanos y materiales del centro se distribuyen de forma adecuada para apoyar la inclusión. A nivel global la valoración que efectúan los centros de esta distribución es muy buena, pero destacaríamos especialmente el caso de Islandia, donde los dos centros que responden a esta pregunta valoran la distribución de los recursos con 5 puntos sobre 5; destacamos también aunque en el otro extremo el caso de República Checa que apenas da un aprobado con 2,67 puntos sobre 5 a la distribución de los recursos destinados a apoyar la inclusión.

Aparentemente los recursos se distribuyen mejor (en función de la inclusividad) en los centros privados que en los públicos y en aquellos centros donde se imparte educación infantil y/o primaria y secundaria. El tamaño del centro no indicia ninguna tendencia, aunque estarían mejor repartidos los recursos en los centros pequeños (de hasta 350 estudiantes) y con más de un 7% de su alumnado con necesidades educativas especiales. Se repite la tendencia que hemos podido observar a lo largo de todo este bloque, donde las valoraciones que los centros hacen de la calidad del proceso inclusivo aumenta en la medida que aumenta el nivel educativo de los progenitores; sin embargo, en este caso la diferencia entre los centros donde el nivel educativo mayoritario de padres y madres llega hasta la educación secundaria obligatoria y aquellos donde los progenitores tienen un nivel educativo superior es solo de 0,4 puntos.

Detección precoz de discapacidades

En cuanto a la posibilidad de llevar a cabo la detección precoz de discapacidades en el alumno utilizando recursos internos o externos al centro la media global es elevada, ya que se encuentra en los 4,25 puntos sobre 5, pero las diferencias entre países son sustanciales. En este caso podemos ver un bloque de países cuya valoración no sobrepasa los 3,5 puntos, en el que encontramos a Austria, Francia e Irlanda y un segundo bloque que sobrepasan la media (exceptuando Finlandia con 4,17 puntos sobre 5), haciendo especial mención al caso de República Checa, cuyos centros valoran la posibilidad de hacer una detección precoz de las discapacidades con 5 puntos sobre 5.

Es en los centros públicos donde se perciben más posibilidades de realizar una detección precoz de la discapacidad, aunque las diferencias con los centros privados son mínimas. Las posibilidades de dicha detección aumentan en la educación inicial, haciéndose, según los responsables de responder a los cuestionarios, más difícil en la educación secundaria. En los centros grandes, de más de 500 alumnos, es donde la detección se hace más fácil, así como en aquellos centros donde el alumnado con algún tipo de discapacidad se encuentra por encima del 7%; este resultado puede ser debido a que los centros grandes pueden concentrar mayores recursos, tanto humanos como materiales, que los centros más pequeños. La misma tendencia que aparece en el resto de preguntas la volvemos a encontrar aquí: a mayor nivel educativo de los progenitores se identifica como más probable la detección precoz de discapacidades en el alumnado.

Órgano destinado a tratar problemas de forma participativa y consensuada

Por último y para finalizar las preguntas de este bloque, se pregunta a los centros acerca de la existencia de un órgano que permita tratar los problemas de forma participativa y consensuada, como podría ser una comisión de convivencia, por ejemplo, u organismos de mediación de conflictos. Un 85% de los centros aproximadamente afirman que disponen de dicho órgano, destacando el caso de España, Islandia y Francia, donde todos los centros afirman tener un órgano que permita la resolución de conflictos por una vía participativa; en cambio, en el caso irlandés 2 de sus 3 centros admiten no disponer de dicha clase de organismos. No hay diferencias remarcables en función de la titularidad pública o privada del centro. Donde sí que existe una diferencia importante es en función del nivel educativo impartido en el centro, dado que los centros donde se imparte educación secundaria se encuentran 10 puntos porcentuales por debajo de la media y aquellos donde se imparten educación infantil y/o primaria y secundaria se encuentran 10 puntos porcentuales por encima de esta. El tamaño del centro no incide en la existencia de un órgano para tratar los problemas de manera consensuada, así como tampoco lo hace la proporción de estudiantes con algún tipo de discapacidad. Y de nuevo vemos cómo a mayor nivel educativo, mayor es el porcentaje de centros que disponen de un órgano de gestión de los conflictos y

problemas, llegando a ser un 100% de los centros en los que el nivel educativo de los padres y madres es el superior los que disponen de dichos órganos.

4.2.2. Recursos del centro

En este tercer bloque se ha preguntado a los centros acerca de los recursos, tanto humanos como materiales, que tienen a su disposición para atender al alumnado en general y, en particular, al alumnado con necesidades educativas especiales.

Recursos humanos

Profesorado y personal de apoyo

En primer lugar, se ha calculado la ratio de alumnado por profesor, cuyo resultado ha sido una media de casi 14 alumnos por cada profesional. Destaca negativamente el caso de Reino Unido con más de 20 alumnos por cada profesor o profesora, pero podemos remarcar positivamente el caso de Austria o de Islandia que no llegan a los 10 alumnos por profesor.

En este indicador no se aprecian diferencias remarcables en función de la titularidad del centro ni tampoco del nivel educativo que se imparte, pero sí que podemos ver una tendencia en el caso del tamaño del centro ya que, cuanto mayor es el número de alumnos del centro, mayor es la ratio de alumnado por profesor. También podemos ver cómo, en aquellas escuelas e institutos donde el porcentaje de alumnado con algún tipo de discapacidad es superior al 7%, la ratio disminuye más de un punto por debajo de la media, pero donde este porcentaje es inferior al 7% la ratio supera la media en más de 2 puntos.

Algo que llama la atención en esta pregunta es que se da una tendencia inversa en cuanto al nivel educativo de los progenitores: conforme aumenta el nivel educativo de padres y madres, también aumenta la ratio alumno por profesor, habiendo una ratio superior a 16 alumnos por profesor en aquellos centros donde el nivel educativo más frecuente de padres y madres es el nivel superior.

Al calcular la ratio de alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad por profesor, obtenemos una media de un alumno por cada uno de los profesores y profesoras. Nuevamente hay que destacar de manera negativa el caso de Reino Unido, donde esta media se triplica y positivamente el caso de Islandia, que se encuentra un 50% por debajo de dicha media. La ratio aumenta en los centros públicos y disminuye en los privados, afectando sobre todo a aquellos centros que imparten educación infantil y/o primaria. Son los centros grandes los que tienen una mejor posición, ya que en ellos la ratio de alumnos con alguna necesidad especial por profesor no supera los 0,8 alumnos.

La ratio es especialmente favorable en los centros que tienen menos de un 7% de su alumnado con algún tipo de discapacidad, ya que en estos casos se reduce a la mitad. Volviendo a la tendencia que habíamos visto en anteriores cruces es en los centros donde los padres y madres tienen un mayor nivel educativo donde la ratio es más baja.

Centrándonos, a continuación, en la ratio de alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad por profesor de apoyo, la media se encuentra en casi 9, destacando casos como el irlandés, donde dicha ratio es de 29 alumnos, o casos como el de Austria, Finlandia o Francia donde la ratio disminuye en dos tercios aproximadamente por debajo de la media. Esta ratio es más elevada en los centros privados y se sitúa por debajo de la media en los centros de titularidad pública. No parece influir de manera importante el nivel impartido en el centro.

Es en los centros medianos donde la ratio alumnos con discapacidad por profesor de apoyo es más elevada, así como en aquellos donde más del 7% de su alumnado tiene algún tipo de discapacidad. Volvemos a ver una tendencia repetida en otras preguntas y es que, a mayor nivel educativo de los padres y madres, menor es la ratio de alumnado con discapacidad por profesor; esto se debe a una doble causa: los progenitores que tienen un mayor nivel educativo tienden a buscar centros de mejor calidad y, a su vez, están en mejor disposición para favorecer que dichos centros ofrezcan el mejor servicio posible.

Se ha preguntado en el cuestionario, también, acerca de la estabilidad de la plantilla de docentes en cada centro. En este caso las respuestas han sido en general bastante positivas con una media de 4,17 en una escala del 1 al 5, correspondiendo el número 5 a una plantilla muy estable. En países como Austria o Irlanda la plantilla parece ser menos estable, pero destacamos el caso de Finlandia con la plantilla más estable, con 0,5 puntos por encima de la media. Podemos ver claramente plantillas más estables en los centros privados que en los públicos, concretamente en aquellos que imparten educación infantil y/o primaria, siendo más baja en los centros que imparten más de un nivel educativo, pero sin que haya una diferencia significativa en función del porcentaje de alumnado con algún tipo de discapacidad. Son los centros grandes los que cuentan con una mayor estabilidad en sus plantillas; estabilidad que aumenta progresivamente conforme aumenta el nivel educativo de padres y madres.

Se ha preguntado también a los centros si disponen de personal de apoyo orientado específicamente al alumnado con algún tipo de necesidad específica, a lo que la mayoría de centros ha contestado disponer de un profesional de apoyo, aunque podemos destacar el caso de Finlandia donde la mayoría de sus centros cuentan con 3 o más personas de apoyo para el alumnado con alguna discapacidad. Son los centros de titularidad pública los que cuentan con mayor número de personal de apoyo para el colectivo que estamos tratando, sobre todo en aquellos centros donde se imparte educación infantil y/o primaria ya sea de manera exclusiva o de manera conjunta con la educación secundaria. Los centros grandes disponen de más personal de apoyo a la discapacidad (como es lógico, dado que son estos centros los que aglutinan la mayor

cantidad de recursos), pero no se aprecia diferencia alguna en función del porcentaje de alumnado con algún tipo de discapacidad. Por último, si nos referimos al nivel educativo de los progenitores, cuanto menor es el nivel educativo de estos, mayor es el número de profesorado de apoyo orientado a la atención de estudiantes con discapacidad del que disponen los centros.

Flexibilidad de las plantillas

El cuestionario incluye también una pregunta acerca de si el procedimiento de asignación de los recursos humanos con los que cuenta el centro es suficientemente flexible para cubrir las necesidades de escolarización de calidad del alumnado con discapacidad, solicitando que se valore dicho procedimiento de asignación en una escala del 1 al 5, siendo el 5 un procedimiento muy flexible. Las respuestas han calificado los procedimientos de asignación con una media de 3,57 puntos sobre 5, aunque se produce una importante polarización en función del país: en países como Austria o República Checa, dichos procedimientos tienen una valoración muy baja, con menos de 2,5 puntos sobre 5. Por el contrario, en el caso de Islandia o Finlandia se valoran muy bien los procedimientos de asignación, con puntuaciones por encima de los 4 puntos.

No se presentan tendencias destacables en función de otras variables independientes, con la excepción del nivel educativo de los padres y madres: donde el nivel es más alto se produce una peor valoración del procedimiento de asignación de los recursos humanos.

Profesional de orientación

Prácticamente todos los centros aseguran contar con un profesional de orientación entre su profesorado, aunque cabe destacar casos como el de Austria o el de Francia donde solo poseen orientador 1 de cada 3 centros. Es en las escuelas e institutos de titularidad pública donde es más frecuente encontrar un orientador, concretamente allí donde se imparte educación secundaria, ya sea de manera exclusiva o de manera conjunta con la educación infantil y/o primaria. Conforme aumenta el número de alumnos en el centro más fácil es encontrar un orientador, hecho que se hace evidente en los centros con más de 500 alumnos donde casi un 95% tienen a su disposición un profesional en orientación. También vemos cómo aumenta este porcentaje a la vez que aumenta el porcentaje de alumnado con algún tipo de discapacidad; podemos ver nuevamente como, a mayor nivel educativo de los progenitores, mayor posibilidad de encontrar un orientador en el centro.

Formación del profesorado

Prácticamente el 90% de los centros aseguran estar en disposición de una buena red de formación para sus docentes, menos en el caso de Francia, donde 2 de cada 3 centros considera no tener dicha red de formación para sus trabajadores. Esta red está disponible, especialmente, en los centros privados, donde el 100% aseguran proporcionar a sus docentes una buena formación continua.

Conforme aumenta el nivel educativo impartido por el centro, también aumenta el porcentaje de centros con una buena red de formación, alcanzando un porcentaje del 94,4% en aquellos centros donde se imparte educación secundaria junto con educación infantil y/o primaria. Las redes de formación continua están más presentes en los centros grandes y en los que tiene más participación el alumnado con algún tipo de discapacidad. Los centros donde padres y madres poseen un nivel educativo superior o de secundaria postobligatoria son, también, aquellos donde se da un mejor acceso a una red de formación para los docentes.

En cuanto al porcentaje de participación en la red de formación antes comentada, podemos decir que el nivel de participación es alto, dado que nos encontramos con unos porcentajes por encima del 80%. Sin embargo, estos datos deben ser tratados con precaución, ya que hay centros donde la participación en programas de formación continuada es obligatoria. Si observamos país por país, podemos destacar el caso finlandés, donde la participación se sitúa tan solo en un 40%, o el caso de Islandia, donde la participación baja 12 puntos porcentuales por debajo de la media. En el otro extremo se sitúa Austria, donde el 100% de su profesorado participa en las redes de formación de los centros.

No se aprecia ninguna pauta diferenciada en función de la titularidad del centro o del porcentaje de alumnado con discapacidad que este acoge, pero sí que podemos ver cómo en aquellos centros donde se imparte únicamente educación secundaria los niveles de participación bajan en aproximadamente 15 puntos, así como también bajan en más de 10 puntos en los centros medianos (de 351 a 500 alumnos) y suben también 10 puntos por encima de la media en los centros pequeños con menos de 350 alumnos y alumnas. Por último, volvemos a ver la misma tendencia que en muchas de las preguntas anteriores donde, a mayor nivel educativo de los progenitores, mayor es la calidad de los servicios prestados por los centros y, en este caso concretamente, mayor el porcentaje de participación del profesorado en los cursos de formación.

También en referencia con la formación del profesorado, se ha preguntado a los centros si consideran adecuados los recursos de formación para los docentes con respecto a la atención del alumnado con discapacidad, pidiendo que se haga una valoración en una escala del 1 al 5. Los centros han valorado dichos recursos con 3,5 puntos sobre 5, con unas respuestas bastante homogéneas entre los países, aunque cabe destacar el caso de República Checa que los valora con muy baja puntuación (2 puntos sobre 5). Los centros privados valoran más positivamente los

recursos de formación que los centros públicos y, también, se valoran mejor dichos recursos en aquellos centros donde se imparte educación infantil y/o primaria junto con educación secundaria. Donde se valora peor los recursos a los que hacemos referencia es en los centros medianos y con menos de un 7% de su alumnado con alguna necesidad especial, siendo irrelevante en este caso el nivel educativo de padres y madres.

Recursos adicionales recibidos por el centro en función de la presencia de alumnado con discapacidad

En cuanto a los recursos adicionales que recibe el centro en función de la presencia de alumnado con discapacidad, es el profesorado el recurso recibido con mayor frecuencia, con un 15,2% de los casos, seguido de personal de apoyo, financiación que puede ser utilizada según la decisión del centro y recursos materiales con un 10,9%. Aparecen algunos casos (únicamente en Francia, España y Finlandia) que declaran no recibir ningún tipo de recursos adicionales derivados de su alumnado con discapacidad.

Mientras que los recursos adicionales aparecen más diversificados en los centros públicos, en los privados aparecen claramente concentrados en el profesorado. No vemos una tendencia clara en función del nivel educativo que imparte el centro ni tampoco en función de su tamaño.

Recursos físicos del centro

Accesibilidad física del centro

Dentro de este bloque 3 se pregunta también a los centros acerca de los recursos físicos; en primer lugar se busca conocer el nivel de accesibilidad física para las personas con discapacidad en las diferentes instalaciones del centro, para lo que se pide a dichos centros que puntúen la accesibilidad en una escala del 1 al 5. Los centros son muy positivos en este aspecto, ya que puntúan con un 4 sobre 5 su grado de accesibilidad, destacando casos como el de Austria donde este nivel se sitúa en un 4,75 sobre 5. No se producen diferencias remarcables en función del resto de variables independientes utilizadas.

Materiales específicos disponibles en el centro

Para conocer mejor con qué tipo de material cuentan los centros y si este es adecuado o no, se propone en el cuestionario una lista con diferentes materiales, para que los centros, en caso de que dispongan de ellos, puntúen su adecuación en una escala del 1 al 5. En primer lugar se ha preguntado sobre los libros en Braille a lo que la mayoría de los centros ha admitido no disponer de

dicho material, que no está presente, además, prácticamente en ningún centro privado. Este tipo de material aparece con más frecuencia en los centros que imparten educación secundaria. No hay diferencias importantes en función del porcentaje de alumnado con alguna discapacidad, pero sí que observamos que es mucho más fácil encontrar libros en Braille en aquellos centros donde el nivel educativo de los padres es superior.

Solo son 21 de los 49 centros encuestados los que disponen de libros en Braille y la valoración que estos hacen de dicho material es bastante baja, ya que es tan solo de 2,5 puntos sobre 5, siendo mejor valorado en los centros privados y en aquellos donde se imparte educación secundaria, ya que donde se imparte educación infantil y/o primaria la valoración se sitúa 0,7 puntos por debajo de la media.

Conforme aumenta el nivel educativo de padres y madres empeora la valoración que se efectúa de los libros en Braille. Esta pauta la vamos a ver repetida frecuentemente en este apartado de valoración de la adecuación de los materiales, apuntando probablemente a un mayor nivel de exigencia en los centros cuyos usuarios tienen mayor nivel educativo. No se observa ninguna diferencia en función del porcentaje de alumnado con alguna necesidad especial.

Otro material evaluado son los audio-libros, disponibles en casi un 60% de los centros, destacando el caso de Francia o Islandia donde todos los centros encuestados tienen a su disposición este material. Es en los centros públicos donde se da una mayor presencia de audio-libros. No vemos diferencias importantes en función del porcentaje de alumnos con alguna discapacidad pero sí se aprecian diferencias relacionadas con el nivel educativo de los padres ya que, allí donde los progenitores tienen un nivel educativo de secundaria postobligatoria prácticamente en todos los centros encontramos audio-libros.

La adecuación de los audio-libros está puntuada con 3,1 sobre 5, aunque esta media aumenta hasta los 3,6 puntos aproximadamente en los centros privados y hasta los 4 puntos donde se imparte educación primaria y/o infantil y educación secundaria. En los centros pequeños este material no está bien valorado (2,4 puntos sobre 5); la valoración aumenta progresivamente a medida que aumenta el tamaño del centro. El porcentaje de alumnos con alguna discapacidad no marca ninguna tendencia en la valoración de este material, pero sí que vemos que, conforme aumenta el nivel educativo de los progenitores, baja la valoración que se hace de los audio-libros.

Aproximadamente la mitad de los centros encuestados tienen programas de reconocimiento de voz. Estos programas están más presentes en los centros públicos que en los privados y, nuevamente, en los centros de educación secundaria. No vemos diferencias relevantes en función del tamaño del centro ni tampoco del porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales pero sí podemos ver cómo conforme aumenta el nivel educativo de los padres y madres menor es el porcentaje de centros con programas de reconocimiento de voz.

La valoración que se hace de este material no es alta (2,7 puntos sobre 5), existiendo opiniones muy polarizadas: en países como Francia o República Checa se puntúan con un 1 mientras que en otros como Irlanda o Austria se puntúan con 4 y 5. Esta clase de material está mejor valorado en los centros privados y en los que imparten educación secundaria, tal y como se ha dado en los casos anteriores. La valoración es mejor en los centros con menos de un 7% de su alumnado con alguna discapacidad y disminuye conforme aumenta el nivel educativo de los progenitores.

Aproximadamente la mitad de los centros tienen bucles magnéticos en los espacios comunes y volvemos a destacar el caso de Finlandia e Islandia donde todos sus centros tienen este tipo de dispositivos; en este caso debemos subrayar el caso español donde un 72,7% de los centros encuestados no disponen de bucles magnéticos. Es mucho más frecuente encontrarlos en los centros públicos, ya que son pocos los centros privados que disponen de este tipo de materiales.

La valoración que se hace de los bucles magnéticos es de 2,5 sobre 5, también en este caso con una amplia polarización de las opiniones de los diferentes países: en Irlanda o Islandia se valoran muy bien mientras que en Francia o República Checa solo se puntúa este material con un 1 sobre 5. Los bucles magnéticos están considerablemente mejor valorados en los centros privados. Vemos nuevamente cómo disminuye la valoración de este material conforme aumenta el nivel educativo de los progenitores.

La gran mayoría de centros disponen de vídeos; en los casos de Finlandia, Francia, Irlanda e Islandia todos sus centros disponen de este tipo de material. No aparecen diferencias en función del nivel educativo de los padres o del nivel educativo impartido en el centro; sin embargo, se trata de un recurso más utilizado en los centros donde se imparte educación secundaria.

La valoración de los vídeos es considerablemente mejor que la valoración que se ha hecho de los materiales vistos hasta el momento, ya que en este caso es de 4,1 puntos sobre 5, siendo algo mejor en los centros privados que en los públicos. Volvemos a observar la tendencia que hemos encontrado en el resto de materiales y es que, a mayor nivel educativo de los progenitores, peor valoración del material en cuestión.

Prácticamente todos los centros encuestados tienen ordenadores de sobremesa; en este caso no vemos que las variables independientes identifiquen ninguna diferencia importante. La valoración de los ordenadores de sobremesa es bastante positiva, existiendo también homogeneidad en las opiniones de los diferentes países. La mayoría de centros poseen pizarras digitales, sin que observemos una diferencia remarcable en función de la titularidad del centro, aunque sí que vemos que es un recurso más utilizado en los colegios que imparten educación infantil y/o primaria y sobre todo en los centros donde el nivel educativo de padres y madres es más elevado y el porcentaje de alumnos y alumnas con alguna discapacidad es inferior al 7%. La valoración de las pizarras digitales es positiva, con 4 puntos sobre 5 indiferentemente de la titularidad del centro o de los niveles impartidos en este. La diferencia aparece en el tamaño del centro, ya que la valoración

aumenta progresivamente conforme aumenta el número de alumnos y alumnas, siendo también más elevada en los centros con más de un 7% de su alumnado con alguna discapacidad. En este caso, el nivel educativo de los progenitores no supone ninguna diferencia ya que se corresponde exactamente con la media.

Casi el 90% de los centros asegura tener software especializado, sin que veamos diferencias significativas en función de las variables independientes. La valoración del software es positiva, situándose con 4 puntos sobre 5 en la escala de valoración, en la que tampoco ha influido la titularidad del centro, el nivel impartido, el tamaño de este o el porcentaje de alumnado con discapacidad que estudia en el centro. Donde sí que podemos detectar una tendencia es en función del nivel educativo de padres y madres, ya que de nuevo vemos cómo a mayor nivel, peor valoración del software.

También la mayoría de los centros disponen de tabletas (un 73,5% de los centros encuestados), aunque en el caso español este valor es mucho menor, situándose aproximadamente 20 puntos porcentuales por debajo de la media. El uso de tabletas es considerablemente superior en los centros públicos que en los privados, aunque este resultado está estrechamente relacionado con el menor porcentaje de centros con tabletas en España, ya que es en este país donde se concentran mayoritariamente los centros de titularidad privada. Los centros que imparten educación infantil y/o primaria son, con diferencia, los que más utilizan las tabletas, rozando el 91% de centros con dicho material; en los centros donde se imparten estos niveles juntamente con la educación secundaria el porcentaje disminuye hasta un 55,6%. Los centros pequeños son los que mayor acceso a las tabletas tienen, acceso que disminuye conforme aumenta el número de alumnos en el centro. No aparece una tendencia específica en función del porcentaje de alumnado con discapacidad ni tampoco en función del nivel educativo de padres y madres, pero podemos ver cómo en los centros donde los progenitores tienen un nivel superior de educación el porcentaje de centros que disponen de tabletas se encuentra 10 puntos porcentuales por debajo de la media.

Algo muy similar ocurre con las aplicaciones para las tabletas, ya que la mayoría de centros afirma tener este tipo de material, destacando nuevamente de forma negativa el caso español, que aparece muy por debajo de la media del resto de países. En el caso de los centros privados vuelve a ocurrir lo mismo que en el caso de las tabletas, resultado que relacionamos con los bajos porcentajes de España tal y como hemos comentado con el material anterior. Nuevamente es en los centros donde se imparte educación infantil y/o primaria en los que se da un mayor acceso a las aplicaciones para tabletas (un 86,4% de los centros disponen de ellas), acceso que disminuye en casi 30 puntos porcentuales si lo comparamos con los centros que imparten educación infantil y/o primaria conjuntamente con la educación secundaria. Se vuelve a repetir la misma tendencia en el caso del tamaño de los centros, ya que cuanto mayor es el tamaño del centro, menor es el acceso a las aplicaciones. Ni el porcentaje de alumnado con alguna discapacidad ni el nivel educativo de los padres y madres establecen ninguna tendencia específica. Comentaremos de manera conjunta la valoración que se ha hecho de las tabletas y de las aplicaciones para las tabletas, dado que los

valores se presentan prácticamente idénticos. La valoración que se hace de ambos materiales no es tan positiva como la de los materiales anteriores, dado que no llega al 3,2 sobre 5, siendo mejor en los centros privados que en los públicos y aumentando conforme aumenta el nivel educativo impartido en el centro. Estos materiales reciben una valoración superior conforme mayor es el tamaño del centro y también en aquellos centros donde su alumnado con discapacidad supone más de un 7%. Donde no podemos ver una tendencia clara es en función del nivel educativo de padres y madres.

Prácticamente la totalidad de los centros encuestados no disponen de juegos didácticos para potenciar y facilitar el aprendizaje de su alumnado con necesidades educativas especiales (recordemos que estos materiales se añadieron al cerrar esta pregunta y no aparecían, por tanto, en el cuestionario original, del mismo modo que sucede para los siguientes materiales que vamos a comentar). Solo en el caso de España y Francia aparece un centro en cada país que disponga de juegos didácticos. Describir con detalle una valoración de los juegos didácticos tiene poco sentido, ya que son solo dos los centros que han valorado esta clase de material; únicamente conviene señalar es que los juegos didácticos se han valorado con una media de 3,5 puntos sobre 5.

La mayoría de centros no disponen de material sensorial o de refuerzo; solo algunos centros en España, uno en Finlandia y otro en Irlanda declaran disponer de este tipo de material. Podemos observar una tendencia en función del nivel impartido en los centros: a medida que subimos en los niveles impartidos por el centro, aumenta el porcentaje de ellos que disponen de material sensorial o de refuerzo. Entre los centros pequeños y entre aquellos con más de un 7% de su alumnado con alguna discapacidad hay más probabilidad de encontrar material sensorial. También se da mayor probabilidad de encontrar este tipo de material en aquellos centros donde el nivel educativo de los progenitores es el superior, llegando a ser un 40% de los centros de esta categoría los que disponen de material sensorial o de refuerzo. La valoración del material sensorial o de refuerzo es muy buena, ya que roza los 5 puntos sobre 5 sin importar la titularidad del centro ni los niveles educativos impartidos.

No encontramos prácticamente centros que hayan declarado utilizar pictogramas, solo aparecen 3 centros en España con dicho material. Se trata, en los tres casos, de centros de pequeño tamaño. Tal y como ha sucedido con los juegos didácticos, hacer una descripción exhaustiva de la valoración que se ha hecho de los pictogramas tiene poco sentido ya que solo contamos con la valoración de tres centros españoles. Aun así, y a rasgos generales, podemos decir que la valoración es buena, ya que se sitúa en 4,3 puntos sobre 5.

Finalmente por lo que respecta a las variables sobre material de apoyo, vemos que son únicamente cuatro los centros que han señalado disponer de mobiliario o materiales adaptados para el alumnado con necesidades educativas especiales, tres de ellos españoles. Tres de los cuatro centros que disponen de dicho material son privados. Dado que nuevamente son pocos los centros

que pueden valorar el mobiliario o los materiales adaptados, solo podemos decir que la valoración media es muy positiva, situándose en 4,5 puntos sobre 5.

Centro de recursos externos

Se ha preguntado a los centros si disponen de acceso a un centro de recursos externos donde acceder a materiales para el aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad, a lo que la mayoría de centros (67,4%) ha afirmado disponer de dicho centro de recursos externos. Destacamos el caso de Islandia, donde todos sus colegios poseen acceso a dicho centro, y el caso de Austria, donde acceden solo la mitad de los centros. A esta clase de centros de recursos externos tienen más acceso los centros públicos que los privados, con una diferencia de casi 20 puntos porcentuales entre ambos. Es en los centros medianos donde se da un mayor porcentaje en el acceso a los centros de recursos externos. Lo mismo sucede en aquellos que tienen menos de un 7% de su alumnado con alguna necesidad especial y allí donde el nivel educativo de padres y madres es más bajo, ya que en los centros donde los progenitores tienen un nivel de educación secundaria postobligatorio y superior el porcentaje de acceso a dichos centros se reduce 17 puntos porcentuales por debajo de la media. La valoración de estos centros es bastante positiva, con 4 puntos sobre 5, sin que incida de manera remarcable la titularidad del centro, el nivel impartido o el tamaño; tampoco influye el porcentaje de alumnado que estudia en el centro con discapacidad.

Transporte escolar

Finalmente, y para concluir con este bloque, se ha preguntado a los centros si disponen de un servicio de transporte escolar. Aproximadamente la mitad de los centros han asegurado disponer de él, siendo las respuestas positivas más frecuentes en los centros públicos de educación secundaria, sobre todo pequeños y medianos y allí donde los padres y madres disponen de un nivel educativo inferior. La disponibilidad del servicio es independiente del porcentaje de alumnos y alumnas con alguna necesidad especial. La valoración que se hace del servicio de transporte es positiva, siendo de 4,3 puntos sobre 5 independientemente de la titularidad del centro. La valoración sube conforme aumentan los niveles educativos impartidos en el centro, llegando a ser de 4,8 puntos allí donde se imparte educación infantil y/o primaria junto con educación secundaria. Dicha valoración aumenta también conforme aumenta el tamaño del centro y en aquellos centros donde el porcentaje de alumnado con discapacidad es inferior al 7%.

4.2.3. Visión sobre discapacidad e inclusión

Este bloque es más subjetivo que los anteriores, ya que mediante él se pretende conocer cuáles son las opiniones de los responsables de los centros y su visión sobre la discapacidad y la inclusión mediante preguntas abiertas que posteriormente han sido cerradas con el objetivo de que puedan ser más fácilmente tratadas. Hay que tener siempre en cuenta que el cuestionario lo contesta una única persona, cuyas opiniones no necesariamente representan las de la totalidad de los trabajadores del centro.

Cultura del centro en relación con la educación inclusiva

La mayoría de los centros consideran que la inclusión es un concepto totalmente interiorizado en su programa educativo. Un segundo grupo de encuestados consideran que su centro es un lugar abierto a todos y todas con atención a cualquier tipo de diversidad y, con el mismo número de respuestas, aparece un grupo de centros que consideran que su cultura se caracteriza por una comunidad educativa volcada en el proyecto.

En esta pregunta no se establecen diferencias basadas en la titularidad del centro, ya que, tanto los centros públicos como los privados consideran que su cultura se basa en tener la inclusión interiorizada en su día a día. En cuanto a los niveles impartidos en el centro, en todos los niveles se sigue la tendencia mayoritaria antes mencionada, pero en el caso de los colegios que imparten educación infantil y/o primaria encontramos una segunda tendencia que solo vemos en esta clase de centros y que no aparece allí donde se imparte educación secundaria: esta clase de escuelas consideran que su cultura en segundo lugar se caracteriza por una comunidad educativa volcada en el proyecto y, como novedad, por una promoción de la inclusión pero con limitaciones en el entorno.

En función del tamaño del centro, todos siguen con la tendencia mayoritaria en cuanto a su cultura. No vemos tampoco ningún tipo de diferencia en función del porcentaje de alumnos con discapacidad que estudian en el centro. Tampoco encontramos ninguna tendencia específica en función del nivel educativo de los progenitores, aunque en el caso de aquellos centros donde los padres y madres tienen un nivel inferior a la educación obligatoria la cultura de los centros se decanta más hacia una visión de la inclusión como un concepto interiorizado en el programa educativo; en cambio, en los centros donde los padres y madres tienen educación obligatoria o un nivel educativo superior, la visión de los centros en cuanto a la cultura inclusiva está distribuida de forma homogénea entre las diferentes opciones.

Aspectos del entorno que perjudican y benefician la inclusión

También se ha preguntado a los centros acerca de cuáles creen que son los aspectos del entorno que perjudican la inclusión; es importante tener en cuenta que de los 49 centros contabilizados únicamente 16 han contestado esta pregunta; lógicamente, los centros que no han contestado esta pregunta consideran que no hay aspectos del entorno que perjudican la inclusión.

La mayoría de escuelas e institutos encuestados consideran que la falta de recursos es el mayor obstáculo a la inclusión que padecen; en el caso español y finlandés, sin embargo, se considera que aquello que más perjudica la inclusión son las barreras arquitectónicas y las dificultades en cuanto a movilidad.

Los centros privados tienden a tener más problemas de recursos que los centros públicos, pero, por el contrario, los primeros disfrutan de un entorno más sensibilizado con la inclusión que los segundos. El problema de la falta de recursos se agudiza de manera importante en los colegios en los que se imparte educación infantil y/o primaria, siendo mucho menor en los centros donde se imparte educación infantil y/o primaria y secundaria; por el contrario, estos últimos centros tienden a tener serias dificultades para superar las barreras arquitectónicas y las dificultades de movilidad mientras que dicha dificultad es mínima en los colegios donde se imparte educación infantil y/o primaria.

Aparentemente, en los centros medianos es decir, de 351 a 500 alumnos, no hay ningún aspecto específico del entorno que perjudique la inclusión. En los centros pequeños el mayor problema es la falta de recursos, mientras que los centros grandes consideran que aquello que realmente perjudica la inclusión son las barreras arquitectónicas y las dificultades de movilidad.

Los problemas en la falta de recursos se agudizan de manera importante en aquellos centros donde el número de alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad es mayor al 7% y, en función del nivel educativo de los padres, encontramos realidades diferentes en cada uno de los niveles. En los centros donde los progenitores no alcanzan el nivel obligatorio de educación, el hándicap más importante que encontramos es un entorno poco sensibilizado con la inclusión. En los centros donde padres y madres tienen la secundaria postobligatoria, la mayor dificultad que encontramos es la falta de recursos. Finalmente, en los centros donde estos tienen un nivel educativo superior, sus mayores problemas residen en las barreras arquitectónicas y las dificultades de movilidad.

Se preguntó también a los centros cuáles son los aspectos que benefician la inclusión; en este caso, las opiniones de los países están bastante divididas entre aquellos que consideran que las infraestructuras adaptadas y el fácil acceso a los equipamientos municipales benefician la inclusión de su alumnado -como es el caso de Finlandia o Reino Unido- y aquellos que consideran que el pilar fundamental es un personal cualificado y comprometido con el proyecto -como en el caso de Austria o España-, siendo esta última opción la mayoritaria.

Los centros públicos dan más valor a sus infraestructuras y a la accesibilidad a equipamientos, mientras que los centros privados priorizan la importancia de su personal cualificado y comprometido con el proyecto inclusivo. Podemos ver diferencias también en función de los niveles impartidos en el centro, ya que los centros que imparten educación infantil y/o primaria consideran que aquello que más beneficia la inclusión son las infraestructuras adaptadas. Por el contrario, los centros que imparten estas modalidades juntamente con la educación secundaria consideran que su punto fuerte está en un personal cualificado y comprometido, mientras que en los centros que imparten solo educación secundaria las opiniones están totalmente divididas entre las diferentes opciones.

Tanto los centros pequeños como los grandes consideran que es su personal lo que más beneficia la inclusión; por el contrario, los centros medianos priorizan el papel de las infraestructuras y la accesibilidad. Encontramos diferencias también entre los centros con un porcentaje menor o mayor de alumnos con discapacidad, ya que aquellas escuelas e institutos que tienen menos de un 7% de su alumnado con algún tipo de discapacidad consideran que lo más beneficioso en cuanto a la inclusión es el personal cualificado y comprometido con el proyecto, mientras que los centros con más de un 7% de este tipo de alumnado consideran que lo más importante son unas infraestructuras adaptadas y el fácil acceso a los equipamientos municipales. En función del nivel educativo de los padres y las madres, solo vemos una tendencia clara en el caso de los colegios donde los progenitores llegan hasta la secundaria obligatoria, donde consideran que lo más importante es el personal cualificado. En los otros niveles educativos, las opiniones están repartidas por lo que no puede establecerse una tendencia mayoritaria.

Valoración del centro por parte de diferentes agentes

Cuando se pregunta a los centros acerca de cuál es la valoración de la inclusión por parte de la administración educativa, la mayoría de estos considera que la valoración es positiva, pero que no se proveen los recursos necesarios, aunque debemos tener en cuenta que realmente solo dos países, Austria y España han escogido esta opción. Las respuestas de los diferentes centros de todos los países realmente están repartidas entre los que consideran que se valora la inclusión positivamente y otros que consideran que la administración también se implica en el proyecto inclusivo. También cabe remarcar que los centros de Irlanda y Finlandia no han contestado a esta pregunta, por lo que la información que podamos extraer estará condicionada sobre todo a las opiniones de los centros españoles que representan la mayoría de centros encuestados.

Los centros públicos tienen una opinión considerablemente peor de la valoración que hace la administración educativa, ya que la mayoría consideran que dicha administración no valora la inclusión como una prioridad. En cambio, en los centros privados las opiniones están bastante repartidas entre las diferentes opciones que consideran la valoración de la inclusión como positiva,

aunque también hay un grueso de los centros privados que considera que la administración no provee a los centros de los recursos necesarios.

En cuanto a su tamaño, los centros grandes consideran que la administración no valora la inclusión, mientras que los pequeños consideran que la inclusión es valorada positivamente pero sin proveer los recursos necesarios. En función del porcentaje de alumnado con algún tipo de discapacidad, ambos tipos de centros –tanto los que tienen menos de un 7% de sus alumnos y alumnas con alguna discapacidad como los que tienen más de un 7%- consideran que desde la administración se valora la inclusión de manera positiva. Sin embargo, en el caso de los centros con un menor número de alumnado con necesidades educativas especiales se considera que la administración también se implica en el proyecto, mientras que donde el porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales es mayor, se considera que la administración no provee los recursos necesarios. En función del nivel académico de padres y madres, podemos ver que cuanto mayor es el nivel académico peor es la opinión que se tiene de la valoración que hace la administración educativa de la inclusión. Parece que el grado de crítica hacia el sistema y la exigencia que se hace hacia los centros educativos es mayor en aquellos colegios e institutos donde los progenitores tienen un nivel educativo más elevado.

Cuando se pregunta a las familias con y sin hijos con alguna discapacidad acerca de cómo valoran la inclusión los resultados a nivel general son muy positivos. Las familias con hijos e hijas con necesidades educativas especiales valoran la inclusión positivamente y, aquellas que no tienen hijos o hijas que sufran ningún tipo de discapacidad, ven la inclusión como algo positivo y como un valor añadido para ellos; cabe remarcar que, en el caso que estamos tratando, no han respondido esta pregunta ningún centro de Irlanda, de Islandia ni de Finlandia.

No vemos ninguna diferencia en función de si hablamos de centros públicos o privados en el caso de las familias con hijos o hijas con alguna discapacidad, pero cuando evaluamos la valoración que hacen las familias sin hijos con necesidades educativas especiales vemos que en los centros públicos las opiniones están más repartidas habiendo una tendencia hacia las valoraciones positivas, mientras que en los centros privados hay un mayor consenso en torno a la inclusión como un valor añadido para sus hijos e hijas.

En todos los niveles educativos, los padres y madres con hijos con algún tipo de necesidad especial valoran la inclusión como algo positivo; de la misma manera, en todos los niveles educativos los progenitores con hijos sin ninguna discapacidad ven la inclusión como algo positivo y como un valor añadido para sus hijos, siguiendo en ambos casos la tendencia general.

El tamaño de los centros tampoco altera la opinión general en ninguno de los dos tipos de familias, así como tampoco lo hace el porcentaje de alumnado con discapacidad que acoge el centro. En este caso, y a diferencia de la mayoría de preguntas que hemos visto a lo largo de este análisis, el nivel educativo de padres y madres no altera tampoco la tendencia general hacia una valoración

positiva de la inclusión, tanto en familias con hijos con alguna discapacidad como en aquellas que sus hijos e hijas no padecen ningún tipo de necesidad especial.

Consideración de los centros de educación especial

En este caso, una de las opciones posibles era “como un recurso utilizado demasiado frecuente debido a la presión de las familias”, pero esta opción no ha sido escogida por ningún centro dado que, en general, las familias prefieren que siempre que sea posible, sus hijos e hijas se eduquen en centros inclusivos rodeados de la máxima normalidad posible y no en centros especiales.

La gran mayoría de colegios e institutos consideran que los centros de educación especial son un buen recurso en caso de discapacidades extremas, cuando el alumno o alumna no puede valerse por sí solo para las tareas más cotidianas. Esta tendencia está muy clara en los centros públicos, pero varía en aquellos de titularidad privada, que consideran que los centros de educación especial son un recurso utilizado demasiado frecuentemente por la administración educativa. Esta última idea es también compartida por los centros que imparten educación infantil y/o primaria juntamente con educación secundaria. Ya que los centros que imparten los otros niveles por separado comparten la opinión general acerca de que la clase de centros a los que nos referimos son un buen recurso en caso de discapacidades extremas.

El tamaño del centro no influye en la opinión mayoritaria ni tampoco lo hace el porcentaje de alumnos y alumnas con discapacidad, aunque de nuevo podemos ver una tendencia diferente en función del nivel educativo de madres y padres: a mayor nivel, más se tiende a pensar que los centros de educación especial son un recurso utilizado demasiado frecuentemente por la administración educativa.

Logros, carencias y prioridades respecto a la inclusión

Cuando se pregunta a los centros sobre los logros, carencias y prioridades respecto a la inclusión (recordemos que esta pregunta era una pregunta completamente abierta, cerrada con posterioridad), se tiende a coincidir en que el mayor logro reside en la mejora en la calidad de vida y adaptación del alumnado con necesidades educativas especiales. Mientras que los centros privados tienen claro que su mayor logro ha sido la mejora de la calidad de vida de sus alumnos, en el caso de los centros públicos esta opinión está compartida con la inclusión plena del alumnado en la vida académica y con la expansión de la cultura inclusiva.

Aparentemente, los logros en la educación infantil y/o primaria están más repartidos entre las diferentes opciones, existiendo 3 opciones mayoritarias a saber, la mejora de la calidad de vida y adaptación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, la inclusión plena

del alumnado en la vida académica y el trabajo y la cooperación multinivel entre el colegio, el alumnado y las familias. En los institutos donde solo se imparte educación secundaria está claro que el logro más considerado ha sido la mejora en la calidad de vida de su alumnado; en los centros donde se imparten todos los niveles educativos esta opinión esta compartida con la idea de que su mayor logro ha sido la inclusión plena del alumnado en la vida académica.

Ni el tamaño del centro ni el porcentaje de alumnado con algún tipo de discapacidad son factores que alteren la opinión general acerca de los logros en el ámbito de la inclusión. Pero esto sí sucede en función del nivel educativo de los progenitores: en los centros donde el nivel educativo de padres y madres es más reducido el mayor logro ha sido la expansión de la cultura inclusiva; allí donde padres y madres tienen una educación postobligatoria el mayor logro se corresponde con la opinión general y es la mejora de la calidad de vida del alumnado; finalmente, en los centros donde los progenitores tienen un nivel educativo superior, los logros en el terreno de la inclusión están repartidos entre las diferentes opciones sin existir una tendencia específica.

En cuanto a las carencias, esta pregunta ha sido contestada por menos de la mitad de los centros encuestados, pero aquellos que han respondido consideran que la mayor carencia es la falta de apoyo y recursos por parte de la administración. Esta carencia se agudiza en los centros públicos, donde se considera que la falta de recursos y apoyo por parte de la administración y la falta de financiación y de recursos materiales son el principal problema actualmente. Los centros privados, por el contrario, consideran que la carencia más grave a la que han de hacer frente es a la masificación en las aulas y/o a la sobredemanda de alumnado. Podríamos pensar, sin embargo, que la masificación y la sobredemanda están muy vinculadas con los recursos disponibles y, por tanto, con el apoyo de la administración (en el caso de los centros públicos y privados concertados).

En cuanto a la procedencia socioeducativa del alumnado, en aquellos centros donde el nivel educativo de padres y madres es menor, vemos cómo se da una mayor importancia a las carencias de tipo económico, mientras que allí donde el nivel educativo de los progenitores es mayor, se da más importancia a la falta de recursos humanos.

Finalmente, cuando hablamos de prioridades respecto a la inclusión pocos son los centros que han señalado cuáles creen que son dichas prioridades, ya que, por ejemplo, los centros de países como Islandia o República Checa no han contestado a esta pregunta. Aun así, podemos ver cómo en general los centros consideran que lo más importante de cara al futuro es expandir la cultura inclusiva en la comunidad educativa. Esta idea es mucho más compartida entre los centros públicos que entre los privados, dado que en los segundos esta idea se comparte con el objetivo de poder atender cualquier tipo de necesidad.

No hay diferencias destacables en función del nivel educativo impartido en el centro ni en función del tamaño del centro. Mientras que en los centros con menos de un 7% del alumnado con alguna

discapacidad creen que su prioridad está en expandir la cultura inclusiva en la comunidad educativa, los centros que superan dicho porcentaje ponen el acento en ofrecer más servicios para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales y en poder acoger un mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales. Por último, en aquellos centros donde el nivel educativo de los padres y las madres es menor, las prioridades se sitúan en poder ofrecer más servicios para el alumnado con discapacidad y en expandir la cultura inclusiva. Sin embargo, en los centros donde este nivel se encuentra entre la educación secundaria postobligatoria y los estudios superiores las prioridades están más repartidas dependiendo del centro.

5. SÍNTESIS DEL ESTUDIO

5.1. Construcción de indicadores sintéticos

La información obtenida con un cuestionario como el que hemos aplicado puede ser sintetizada a través de una serie de indicadores compactos que proporcionen una información inmediata acerca de diferentes dimensiones relativas al proceso de educación inclusiva. Algunos de estos indicadores pueden derivarse directamente de variables recogidas en el cuestionario; otros pueden elaborarse a través de análisis factoriales aplicados a conjuntos de datos. De forma tentativa proponemos los siguientes.

Políticas del centro

- ✓ Escala de inclusividad en políticas del centro, resultante de un análisis factorial aplicado a las variables obtenidas de las preguntas 2.1 a 2.8 del cuestionario. La escala se establece, por tanto, en función de los siguientes aspectos:
 - Inclusividad en la admisión de alumnos
 - Existencia de mecanismo de resolución de dificultades por parte de los alumnos y alumnas.
 - Agrupación del alumnado en función de habilidades o capacidades
 - Existencia de políticas específicas para la reducción y el control del acoso (*bullying*)
 - Desarrollo de Planes Educativos Individuales
 - Participación del alumnado con discapacidad en procesos de evaluación externa

Prácticas del centro

- ✓ Escala de inclusividad en prácticas del centro, resultante de un análisis factorial aplicado a las variables obtenidas de las preguntas 2.9 a 2.17 del cuestionario. La escala se establece, por tanto, en función de los siguientes aspectos:
 - Inclusividad de la docencia
 - Diseño inclusivo de unidades didácticas y proyectos
 - Participación del alumnado en su aprendizaje
 - Trabajo conjunto del profesorado
 - Participación en actividades fuera del aula
 - Participación activa de las familias
 - Distribución adecuada de los recursos
 - Detección precoz de discapacidades
 - Existencia de un órgano para tratar los problemas de forma participativa y consensuada

Recursos humanos del centro

- ✓ Escala de inclusividad en la asignación y gestión de los recursos humanos del centro, resultante de un análisis factorial aplicado a las variables obtenidas de las preguntas 3.5 a 3.10 del cuestionario. La escala se establece, por tanto, en función de los siguientes aspectos:
 - Flexibilidad en la asignación de recursos humanos
 - Disponibilidad de una red de formación para los docentes
 - Participación de los docentes en dicha formación
 - Asignación de recursos adicionales en función de la presencia de alumnado con discapacidad
- ✓ Ratio de alumnos por docente
- ✓ Ratio de alumnos con discapacidad por docente
- ✓ Ratio de alumnos con discapacidad por profesorado de apoyo
- ✓ Variable de diversidad del personal de apoyo disponible (pregunta 3.4)

Recursos físicos del centro

- ✓ Escala de inclusividad en los recursos físicos del centro, resultante de un análisis factorial aplicado a las variables obtenidas de las preguntas 3.11 a 3.15 del cuestionario. La escala se establece, por tanto, en función de los siguientes aspectos:
 - Accesibilidad física del centro
 - Disponibilidad y adecuación de diferentes recursos materiales (pregunta 3.12)
 - Acceso y adecuación del centro de recursos externos
 - Acceso y adecuación del servicio de transporte escolar

5.2. Una reflexión sobre los elementos esenciales para una educación inclusiva de calidad

Después de la revisión detallada efectuada en los apartados anteriores, en el presente apartado pretendemos apuntar algunas reflexiones sobre las tendencias generales que hemos identificado a partir del análisis de las respuestas al cuestionario. Es preciso enfatizar, de nuevo, que el carácter de la muestra, no representativa y formada únicamente por centros implicados en los procesos inclusivos, limita el tipo de conclusiones a las que podamos llegar a partir de estas reflexiones, que pueden ser consideradas más bien como hipótesis de trabajo que deberían ser contrastadas en estudios posteriores.

- La educación inclusiva es considerada por los centros, de forma general, como un proceso multidimensional donde una gran variedad de aspectos son relevantes. Sin embargo, a pesar de que un proceso inclusivo "perfecto" requeriría de una combinación muy exigente de cultura, políticas, prácticas y recursos, el énfasis tiende a colocarse más en los tres

primeros elementos y menos en el cuarto. Parece posible llevar a cabo una educación inclusiva con pocos recursos humanos y materiales siempre que la cultura, las políticas y las prácticas estén suficientemente bien diseñadas y compartidas por profesores, alumnos y familias.

- Ha aparecido como un elemento muy destacado dentro de los procesos inclusivos el profesorado. Su implicación y su formación son considerados como básicos, muy por encima de otros elementos. Simultáneamente, la posibilidad de una asignación flexible de los recursos de profesorado (asignación que depende en los centros públicos y concertados de decisiones de la administración educativa) se identifica como un elemento clave para una educación inclusiva de calidad. Sin embargo, la valoración que efectúan los centros del nivel de flexibilidad realmente existente es relativamente baja.
- Otro elemento que es considerado como muy beneficioso, potencialmente, para una educación inclusiva de calidad, pero que sin embargo se aprecia como deficitario es la implicación de las familias. Resulta significativo que únicamente en un 15% de los cuestionarios se señale que existe una implicación activa de las familias en el proyecto.
- La importancia de las familias en los procesos de educación inclusiva queda comprobada por la clara asociación que se establece entre el nivel educativo de las familias del centro y diversos indicadores del nivel de calidad de la educación inclusiva.
- Junto con la valoración como un elemento no primordial de los recursos materiales, resulta destacable que su nivel de adecuación a las necesidades del centro es relativamente bajo.
- Muchos centros identifican, todavía, las barreras arquitectónicas y las dificultades de movilidad como aspectos que dificultan la inclusión plena del alumnado.
- El desarrollo real de los procesos inclusivos presenta, aparentemente, diferencias notables entre los países donde hemos contado con la participación de centros. Sin embargo, el reducido tamaño de la muestra (especialmente en algunos países) hace difícil atribuir de forma conclusiva tales diferencias a pautas reales que se den de forma agregada en cada país, diferenciándolas de posibles características específicas del centro encuestado.
- Los centros encuestados tienden a señalar la falta de apoyo por parte de la administración educativa. Se llama la atención sobre la necesidad de recursos adicionales proporcionados por el sector público (y, específicamente en algunos países, sobre la necesidad de profesionales que atiendan al alumnado con necesidades especiales), aunque de forma más general se demandan políticas específicas destinadas a reforzar la inclusividad.
- De las opiniones expresadas por los centros se desprende, también, la visión de la educación inclusiva como un proceso que debiera expandirse al conjunto del sistema educativo y no quedar circunscrito al ámbito de algunos centros más implicados. Para ello se requiere de una mayor implicación de todos los agentes (profesorado, alumnos, familias y administración educativa, esencialmente).

5.3. Principales conclusiones

Nos planteábamos como objetivo de este estudio, en su introducción, el establecimiento de una metodología (y su aplicación en una aproximación piloto) que permitiera detectar las necesidades de una educación inclusiva de calidad. Subrayábamos que tal detección de necesidades implicaba un proceso doble, en parte positivo (descripción de la situación actual) y en parte normativo (establecimiento de “estándares” deseables en cuanto a las políticas, prácticas y recursos con los que se llevan a cabo los procesos inclusivos).

El proceso que hemos seguido para alcanzar el objetivo planteado se ha basado en una aproximación teórica a los procesos de inclusividad educativa; la elaboración de un instrumento (cuestionario) para acceder a las políticas, prácticas, recursos y visiones sobre la educación inclusiva; su aplicación en forma de piloto a una diversidad de centros en varios países europeos; y, finalmente, el establecimiento de un modelo de explotación de los datos obtenidos por medio del cuestionario.

El mencionado proceso nos ha permitido la obtención de una serie de “productos” que quedan disponibles, al cierre de este estudio, para su potencial utilización en el futuro. Los más significativos son, en nuestra opinión, los siguientes:

- **Una definición multidimensional de la calidad en la educación inclusiva**, basada en la interacción de diferentes aspectos vinculados a la cultura del centro educativo, las políticas, las prácticas y los recursos humanos y materiales disponibles (y sus procesos de asignación). La figura 1, en el apartado 2, ofrece una aproximación gráfica a esta definición, que se basa, a su vez, en un marco teórico más general.
- **Un instrumento de recogida de información** sobre la calidad en la educación inclusiva, orientado a poder ser utilizado en el entorno de diferentes países de la Unión Europea (con sus particularidades educativas y relacionadas con la discapacidad y la educación inclusiva). El haber podido aplicar el instrumento con carácter piloto a una muestra reducida de centros de ocho países europeos (Austria, España, Francia, Finlandia, Irlanda, Islandia, Reino Unido y República Checa) ha permitido, por una parte, valorar los puntos que necesitarían una corrección en caso de una aplicación generalizada y, por otra, “cerrar”, en función de las respuestas reales, las preguntas que se planteaban como abiertas en el cuestionario original.
- **Un modelo de explotación de la información** recogida en los cuestionarios. Este modelo se basa en dos elementos: por una parte, el cruce de las variables de los diferentes bloques del cuestionario por un conjunto de seis variables independientes (país, titularidad, niveles impartidos, tamaño del centro, nivel educativo de los padres y madres del centro y proporción de alumnos con discapacidad en el centro). Y, por otra parte, el establecimiento de una serie de indicadores compactos que sintetizan los niveles de calidad de la educación inclusiva en diferentes ámbitos. Algunos de ellos se basan en ratios simples, mientras que

otros consisten en escalas elaboradas a partir de la información combinada de un conjunto de variables.

- **Algunas orientaciones acerca de los determinantes de la calidad de la educación inclusiva** (véase apartado 5.2). Lógicamente, debido al tipo de muestra utilizada, estas orientaciones deben ser tomadas con mucha precaución; sin embargo, pueden proporcionar “pistas” para avanzar en ulteriores análisis formalmente más completos. Un ejemplo de lo que estamos comentando es la relación sistemática que se establece entre los niveles de educación de los padres y madres del alumnado de los centros y diferentes variables definitorias de la calidad de la educación inclusiva. Aun estando pendiente de una contrastación definitiva, parece que esta relación apunta a un condicionante importante de los procesos inclusivos, que deberá tenerse en cuenta en estudios posteriores junto con otras relaciones que han sido comentadas en el apartado 4.2.

Adicionalmente, un “producto” del estudio menos tangible que los mencionados hasta ahora consiste en el refuerzo de la posibilidad de colaboración con una serie de personas, instituciones y centros que han participado, en red, en este estudio y que pueden ser una buena base para trabajos conjuntos futuros.

Como comentario final quisiéramos subrayar que, en nuestra opinión, sería muy valiosa la aplicación generalizada de la aproximación y la metodología que hemos propuesto a una muestra representativa y no sesgada de centros educativos de países europeos. Lógicamente, el estudio presentaría otras dificultades y retos; sin embargo, la riqueza de la información, de las conclusiones y de las orientaciones para las políticas educativas y de discapacidad que se podrían obtener compensaría sobradamente tales dificultades y retos.

BIBLIOGRAFÍA

- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- Cabra de Luna, M.A. y Casanova, M.A. (coords.) (2009). *Educación y personas con discapacidad. Presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
- Down España (2013) *Orientaciones para el apoyo a la inclusión educativa*. Madrid: Down España.
- Díaz Gandasegui, Vicente, Fernando Caballero Méndez (2014). "Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos" *Revista Española de Discapacidad*, vol. 2, n. 1
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2013). *Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Literature Review*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Development of a set of indicators for inclusive education in Europe*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Commission (2014). *Report on the implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) by the European Union*. Commission Staff Working Document, Brussels: European Commission.
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas.
- UNESCO (1995). *Review of the present situation in Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

ANEXO 1. LISTA DE CENTROS ENCUESTADOS, PERSONAS Y EXPERTOS QUE COLABORARON EN LA DIFUSIÓN DEL CUESTIONARIO

Participantes del grupo focal

- Gerardo Echeíta (Universidad Autónoma de Madrid)
- Sonia González López (CEIP Aldebarán, Tres Cantos, Madrid)
- Juan de Vicente Abad (IES Miguel Catalán, Coslada, Madrid)
- Martine Aitken (P.A.U. Education)
- Annett Räbel (P.A.U. Education)
- M. Antonia Casanova (experta de la red incluD-ed)
- Jorge Calero (experto de la red incluD-ed).

Centros

- **Austria:** Integrative Lernwerkstatt Brigittenau der Stadt Wien, NMS Gaming, VS Hausmannstätten, Volksschule im Schulzentrum Hans-Sachs
- **República Checa:** Základní škola a mateřská škola Regionu Karlovarský venkov, ZŠ A Praha 8, Základní škola Jungmannovy sady Mělník
- **Finlandia:** Korkalovaara comprehensive school, Huhtasuon Yhtenäiskoulu, Kalajärven koulu, Keski-Palokan koulu, Keskustan koulu, Metsokankaan koulu, Onerva Mäen koulu, Suoraman koulu, Toivolan koulu, Validia Ammattiopisto, Solakallion koulu
- **Francia:** Collège Louis Aragon Domerat, Ecole Sainte Thérèse Bergues, Groupe scolaire Victor Hugo Mulhouse
- **Islandia:** Egilsstaðaskóli, Menntaskólinn á Egilsstöðum, Verkmenntaskólinn á Akureyri
- **Irlanda:** Gallen Community School, Glanduff NS, Jesus and Mary Secondary School, St Peter's School, St Peter's School Athlone
- **España:** CEIP Aldebaran, CEIP Fray Juan De La Cruz, CEIP La Pradera (Comunidad de aprendizaje), CEIP Pintor Félix Revello de Toro, CEIP Salvador Allende, Colegio Antonio Gala, Colegio Cristo Rey, Colegio Huerta Santa Ana, Colegio Juan Comenius, Colegio Los Olivos, Colegio Maestro Avila, Colegio Nuestra Señora de Montserrat, Colegio Sagrada Familia, Colegio Sant Gervasi, Colegio Santa Cruz, Colegio Santa Teresa de Jesus, Colegio Severo Ochoa, Colegio Susarte, Colegio Tres Olivos, Conservatorio Profesional de Danza Pepa Flores, Escuela Ideo, Eurocolegio Casvi Boadilla, IES Damaso Alonso, IES Las Norias (Francisco Montoya), IES Miguel Catalan, IES Numero Uno Universidad Laboral
- **Reino Unido:** Fulford School, Le Cateau Primary School, North Beckton Primary School, Ravensworth CE Primary School, St Nicholas Church of England Primary School

Expertos y otras personas que ayudaron a la red incluD-ed a entrar en contacto con escuelas y difundir el cuestionario

- **Austria:** Lena Walcherberger (Universidad de Pedagógica de Alta Austria), Christine Kladnik (Universidad de Pedagógica de Alta Austria)
- **República Checa:** Pavla Baxova (Rytmus, socio fundador de incluD-ed), Jana Kratochvilova (Universidad de Masaryk), Kateřina Vitásková (Universidad de Palacký)
- **Finlandia:** Aulis Mäkinen (Kynnys -The Threshold Association, incluD-ed socio fundador), Sisko Rauhala (FAIDD - Asociación finlandesa sobre Discapacidad Intelectual y Desarrollo - El Centro de Investigación y Desarrollo), Virpi Louhela (Universidad de Oulu), Suvi Lakkala (Universidad de Laponia), Maija Joensuu (Universidad de Ciencias Aplicadas de Tampere), Antti Teittinen (FAIDD - Asociación finlandesa sobre Discapacidad Intelectual y Desarrollo)
- **Francia:** Serge Thomazet (ESPE - Escuelas Superiores de la Enseñanza y la Educación Clermont-Auvergne), Eric Plaisance (Centro de Investigación sobre Lazos Sociales), Bernard Blot (Fundación Le Phare)
- **Islandia:** Hermína Gunnþórsdóttir (Universidad de Akureyri, incluD-ed miembro asociado)
- **Irlanda:** Deirdre Corby (Universidad de Dublin City), Edel Lynn (Instituto de Tecnología de Athlone)
- **España:** María Antonia Casanova (ISPE - Instituto Superior de Promoción Educativa Madrid), Victoria Serrano Hermo (Universidad de Valladolid), Dr. Marcos Fernández Gutiérrez (Universidad de Cantabria), Marta Sendra (UECOE - Unión de Cooperativas de Enseñanza), Sonsoles Castellano (Fundación San Patricio), Francisca González Gil (Universidad de Salamanca), Darío Pérez Bodeguero (Inspector jefe de Madrid Oeste), José M^a Lozano (Inspector jefe de Madrid Norte), Encarnación Soriano Ayala (Universidad de Almería), Francisca Valdivia Ruiz (Universidad de Málaga), Rosa M^a Silva Velasco (IES Dámaso Alonso)
- **Reino Unido:** Richard Rieser (World of Inclusion), Kath Lawson (Escuela y Colegio de bachillerato Richmond), Sally Tomlinson (Universidad de Oxford), Dr. Stella Tryfonos (Universidad de Londres)