

REQUISITOS PARA UNA INCLUSIÓN DE CALIDAD EN EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA DIVERSIDAD

SAMUEL GENTO PALACIOS

Universidad Nacional de Educación a Distancia

La calidad de la educación ha de extenderse hoy a todas las personas, incluidas aquellas que muestran alguna acusada diversidad. La concepción actual opta por el tratamiento educativo de todas las personas en régimen de inclusión con su grupo de referencia, pero para que dicho tratamiento responda a criterios de calidad, ha de acomodarse a determinados requisitos, que son aportados por autores de autoridad y por estudios empíricos. La investigación realizada para poner en evidencia de modo empírico tales requisitos ha contado con representantes implicados y con elevado conocimiento práctico. Sus opiniones, recogidas a través de técnicas de interrogación escrita, oral y de observación, ponen de manifiesto la necesidad de contar con medios materiales, personales (tales como profesores y otros profesionales debidamente preparados), metodológicos y organizativos.

Palabras clave: *Calidad de la educación, Tratamiento educativo de la diversidad, Integración, Inclusión, Paradigma conceptual, Investigación cualitativa y cuantitativa, Técnicas de interrogación oral, Técnicas de interrogación escrita, Técnicas de observación, Cuestionario-escala, Entrevista semiestructurada, Estudio de caso, Validez, Fiabilidad, Representatividad de la muestra.*

Fundamentación metodológica

La calidad de la educación debe incluir la defensa de la equidad o igualdad de derecho de todas las personas, incluidas las que muestran alguna acusada diversidad, a beneficiarse de la misma calidad de la educación: «Una de las grandes ventajas de los modelos de vida (...) que en la actualidad siguen manteniendo un compromiso con la lucha por la equidad es que las instituciones escolares son el espacio donde naturalmente interaccionan estudiantes de distintos colectivos sociales, de diferentes etnias, de distinto sexo, con diferentes destrezas y niveles de desarrollo y con distinto y desigual bagaje cultural y lingüístico» (J. Torres Santomé,

2003: 19). Esto supuesto, las bases de esta investigación son las que siguen.

La integración e inclusión en el tratamiento de la diversidad

A partir de la década de los años 90 se extiende, en el tratamiento educativo de necesidades especiales, la denominación de «inclusión», en lugar de la anterior de «integración» para referirse a la forma en que debe procederse a la educación de las personas que muestran alguna necesidad especialmente acentuada. Así se pronuncian N. Frederickson y T. Cline (2000) cuando afirman que «la utilización de uno

Samuel Gento Palacios

u otro término guarda relación con el año de publicación».

Sin embargo, la denominación de «inclusión» está superando a la de «integración». Se extiende, por otra parte, la convicción de que la inclusión, si bien incluye a la integración, trata de tener un mayor alcance y, por tanto, abarcar no sólo los aspectos curriculares y pedagógicos, sino también los de tipo social y de entorno físico,

además de incluir a todos los estudiantes. Así se pronuncia R. Ballard (1997) cuando afirma que la educación inclusiva implica a todos los estudiantes de una comunidad educativa, sin ningún tipo de excepción. T. E. Scruggs y M. A. Mastropiero (1995: 231) afirman: «La inclusión consiste en una política que sugiere que los estudiantes están en la escuela fundamentalmente para estar con sus compañeros de edad, y no fundamentalmente para aprender».

FIGURA 1A. Exigencias de la inclusión (varios autores)

- Modificación de actitudes y creencias del conjunto de la sociedad.
 - Fundamentación en los principios de igualdad y equidad para todos, con especial atención a los que viven en situaciones de vulnerabilidad o sufren cualquier otro tipo de discriminación.
 - Inserción de la acción educativa dentro de un plan social, cultural y económico de gran amplitud, con fuerte interacción escuela-sociedad.
-

FIGURA 1B. Exigencias de la inclusión (varios autores)

- Formación del profesorado, que incluya la opción de formación en los propios centros educativos.
 - Asistencia de estudiantes con necesidades educativas a centros y aulas ordinarias y con su grupo de referencia.
 - Establecimiento de grupos de estudiantes de composición heterogénea.
 - Reducción del tamaño de los centros, para facilitar la interrelación y la participación de todos los miembros de los mismos.
 - Dotación de los apoyos precisos dirigidos a los estudiantes, al profesorado y al centro educativo.
 - Adecuación (adaptación) del currículo a las necesidades personales de cada persona, tratando de rentabilizar al máximo lo que cada estudiante puede aprender.
 - Aplicación de programas de enriquecimiento para los estudiantes más aventajados.
 - Participación de estudiantes y de todos los miembros de la comunidad educativa del centro, pues la inclusión se produce sobre la base de unos profesionales que trabajan juntos, con el fin de impulsar la educación de todos los estudiantes.
 - Coordinación y trabajo colaborativo de todo el profesorado, con intercambio de experiencias y desaparición de la separación tajante entre aulas aisladas unas de otras.
 - Dinamización del aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, con apoyo entre compañeros.
 - Establecimiento de estrategias prácticas para lograr una educación de calidad para todos los estudiantes.
 - Introducción de la colaboración de los padres como protagonistas indispensables en la educación de sus hijos: trabajo conjunto de profesores (de educación especial y ordinaria) con los padres de los estudiantes.
 - Eliminación de la competitividad, sustituyéndola por la colaboración solidaria.
-

F. Armstrong (1999: 76) define la educación inclusiva como: «Un sistema de educación que reconoce a todos los niños y jóvenes el derecho a compartir un entorno educativo común en el que todos son valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje». Parece existir coincidencia en que la situación de todos los estudiantes y del centro mismo mejora cuando se lleva a cabo con recursos y programas acomodados al tratamiento inclusivo de la diversidad (N. Frederickson y N. Cline, 2000).

Pero, para poder alcanzar el necesario perfil de calidad, el tratamiento inclusivo de la diversidad ha de cumplir con algunas *exigencias o requisitos*, tales como los que figuran en la figura siguiente (P. Arnáiz Sánchez, 2005; T. Booth, 1998; J. J. Carrión, 2001; A. Dyson, 2001; J. L. Graden y A. M. Bauer, 1999; M. López Melero, 1999; M. Sandoval, 2002; UNESCO, 2005; M. Wang, M. Reynolds y H. Walberg, 1995).

Enfoque investigador

El *enfoque conceptual* de esta investigación considera las tres grandes visiones o paradigmas conceptuales, a saber:

- El *eficientista* o racional tecnológico, que busca la información y adquisición de conocimiento mediante el tratamiento matemático estadístico de los datos (M. A. Colás Bravo, 1994).
- El *fenomenológico o interpretativo simbólico*, que considera la interpretación que los implicados hacen de la propia realidad en la que se sitúa el tema (G. Rodríguez, J. Gil y E. García, 1999).
- El *crítico o sociocrítico*, que propugna «sacar a la luz los supuestos y premisas implícitos en la vida social sujetos a transformación» (T. S. Popkewitz, 1988): en este caso, el tratamiento educativo de la diversidad en entornos integrados e inclusivos.

El trabajo empírico se basa en un planteamiento mixto o «ecléctico», en el que caben la investigación cuantitativa y la cualitativa (M. Hammersley, 1996). La investigación de uno y otro tipo constituyen, más que dos polos de una dicotomía, las fases de un proceso unitario (K. Erickson y W. M. Roth, 2006), en el que se combina la predicción con la interpretación e, incluso, con la reflexión crítica liberadora (J. Habermans, 1971).

El diseño de la investigación ha requerido conversaciones o coloquios, en algunos casos en la modalidad de grupos de discusión, sobre la finalidad, propósitos, procedimientos, técnicas e instrumentos a utilizar. La validación del cuestionario se basó, también, en una metodología de tipo cualitativo. Una vez aplicado el instrumento, la recogida de datos y el tratamiento de los mismos se llevó a cabo utilizando estrategias de tipo cuantitativo. A tal efecto, se empleó el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 15.0. En el estudio cuantitativo se utilizó, también, el programa estadístico «Microstat», de J. B. Orris (1987) para hallar la significación de diferencias entre porcentajes. La interpretación de los datos se ha efectuado con un enfoque eminentemente cualitativo para someterlos a un proceso de reflexión.

Finalidad y objetivos de la investigación

El propósito último de esta investigación es la promoción de la inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad que responda a los dictados de una auténtica calidad. Pretende basarse en las opiniones, sentimientos y aspiraciones de los implicados. Debido a la limitación de espacio, se aborda aquí, únicamente, un objetivo concreto, que es el de «determinar los requisitos y recursos necesarios para un tratamiento inclusivo de la diversidad que sea de auténtica calidad».

Técnicas e instrumentos de recogida de información

La recogida de información se ha llevado a cabo utilizando un cuestionario-encuesta. Como técnicas propias de investigación cualitativa se han empleado la entrevista a sectores implicados y el estudio de casos.

El cuestionario-encuesta

Se eligió este instrumento por considerarlo apropiado para recoger información generalizada de una muestra amplia, que permitiera posteriormente una posible profundización a través de procesos cualitativos (M. A. Santos Guerra, 1990). Este instrumento facilita la constancia escrita de los datos recogidos en torno al tema que se estudia; permite, además, obtener información aportada por un número importante de sujetos en un tiempo relativamente corto; además, suele respetar el anonimato de quienes lo cumplimentan, lo que posibilita que las respuestas sean más sinceras y veraces. Para valorar la intensidad de actitudes, opciones o propuestas, el cuestionario incluye una escala verbal o descriptiva de cuatro categorías.

El cuestionario inicialmente elaborado fue sometido a sucesivos procesos de *validación* (D. J. Fox, 1981 y S. Messick, 1989) para probar la exactitud con que recogería la información que se quería obtener. Los tipos de validación utilizados han sido: inmediata o de apariencia (S. Gento, 2004) conocida, a veces, también, como «validez del observador» (A. Bertone, M. Poggi y M. Teobaldo, 1995); de contenido (D. J. Fox, 1981: 421-422); de constructo (A. Bertone, M. Poggi y M. Teobaldo 1995; J. W. Best y J. V. Kahn, 2003: 7; McCormick, y M. James, 1995; B. W. Tuckman, 1978); de contraste (D. J. Fox, 1981: 426); e interactiva o de reacción al instrumento (J. Casassus, 1996). La validación ha permitido, además, la sucesiva mejora del cuestionario.

La *fiabilidad*, en general, «es el criterio para la valoración de un sistema de recogida de datos que informa del grado en que un investigador, dada la misma situación, obtiene los mismos resultados en momentos distintos, o el grado en que varios investigadores, en la misma situación y circunstancias, obtienen los mismos resultados» (D. del Río Sadornil, 2005: 165). Para calcular la del cuestionario se ha utilizado el *coeficiente o índice «?» (alfa) de Lee J. Cronbach*, basado en el cálculo de la correlación promedia entre los ítems de un instrumento (L. J. Cronbach, 1951). Este coeficiente resulta particularmente apropiado sobre ítems cuya respuesta se basa en una escala. Mediante el programa SPSS («Statistical Package for the Social Sciences») hemos obtenido un *índice o coeficiente de 0,9938*. Dado que este valor se aproxima a 1,00, puede deducirse que el cuestionario tiene una alta fiabilidad o confiabilidad.

La entrevista a sectores implicados

La entrevista permite que una persona o personas entrevistadas respondan directamente al propio entrevistador, que formula las preguntas sobre el objeto de estudio en situaciones específicamente preparadas para ello (J. Cardona, 1991: 99; P. Mayring, 1996; A. Medina Rivilla, 1988a: 264; J. Powney y M. Watts, 1987). El tipo de entrevista utilizado en esta investigación ha sido el *semiestructurado*: aunque los contenidos son los del cuestionario-escala, las preguntas las formuló el entrevistador.

Estudio de casos

El estudio de casos trata de captar el significado de los elementos que constituyen una determinada situación o realidad y de analizar la posibilidad de generalizar las enseñanzas que aporta. Con esta técnica los investigadores se interesan más por aspectos que tienen que ver con la intuición, el descubrimiento y la interpretación (G. Pérez Serrano, 1995: 91).

Aplicación del cuestionario-encuesta

Para garantizar su homogénea utilización, se elaboró una pauta para los aplicadores: en la misma se les insiste en que deben, primero, conocerlo, estudiar la pauta y autoaplicarse el cuestionario; además, debían estar presentes durante la sesión de cumplimentación, para garantizar la uniformidad y aclaración de posibles dudas.

Muestra manejada

En investigaciones de tipo descriptivo suele utilizarse una muestra referida a una población de la cual forma parte (H. E. Garret, 1983: 212). La muestra elegida para recoger opiniones sobre la integración e inclusión en el tratamiento de la diversidad fue, básicamente, *no probabilística de carácter intencional*: se eligieron representantes disponibles de los diversos sectores implicados en el tratamiento integrado e inclusivo de la diversidad (especialmente profesores, padres y alumnos), seleccionando a personas que reúnen las características de su sector.

De todos modos, si consideramos que el número total de cuestionarios procesados es de 3.338, en el conjunto general de los sectores representados podemos esgrimir algunos argumentos a favor de la representatividad de dicho conjunto general, a saber:

- M. García Ferrando (1987: 141) alude a investigaciones realizadas en España por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) que, en la década de los 1970-80, llevó a cabo encuestas (sobre una población de más de 35 millones) con muestras de entre 1.001 y 1.500 unidades, siendo el de 1.200 el tamaño más frecuente.
- J. Rodríguez Osuna (1991: 49) alude al estudio realizado por el mismo organismo en 1985 sobre «condiciones de vida y trabajo de los españoles» (en una población

como la citada). En tal caso, la muestra manejada fue de 2.900.

- J. W. Best y J. V. Kahn (2003: 18) afirman que «no existe un porcentaje determinado para establecer el tamaño de una muestra adecuada (...) En los Estados Unidos de Norteamérica los sondeos de opinión suele realizarse sobre una muestra de 1.500 personas, para conocer la opinión de más de 150 millones de ciudadanos en edad de votar, con un margen de error entre el 2% y el 5%».

A tenor de los argumentos anteriores, una muestra de 3.338 personas puede considerarse con representación suficiente para otorgar credibilidad a los resultados obtenidos como opiniones —al menos como opiniones generales— sobre el tema tratado, es decir, sobre la integración educativa e inclusión en el tratamiento de la diversidad. También es importante la representación de sectores profesionales (2.698), especialmente de profesores (2.214), que avalan la representatividad.

Los cuestionarios recogidos han sido aplicados en 15 comunidades autónomas dentro del Estado español. En relación con el *género* de quienes respondieron, se obtuvo un porcentaje válido del 65,90% del femenino y un 34,10% del masculino. Sobre el *tipo de centro*, el porcentaje válido de los públicos fue de un 76,72%, mientras que los privados concertados supusieron un 19,28% y los privados no concertados un 4,00%. En cuanto al tipo *nivel educativo o etapa*, predominan los docentes de Educación Infantil y Primaria, pero hay, también, representantes de otras etapas y niveles no universitarios e, incluso, de los distintos ciclos universitarios.

Los *estudiantes* que respondieron supusieron el 14,30% del total. De ellos, tan sólo un 3,7% se definieron como pertenecientes a la categoría de los que mostraban necesidades educativas especiales. Tampoco fue muy numerosa (el 4,49%) la representación de *padres* o

madres de estudiantes de los que se recogieron opiniones: de ellos la mayoría (el 70%) confesaron serlo de hijos o hijas sin necesidades especiales.

Recogemos, en la tabla siguiente, los representantes por sectores profesionales (figura 2). En ella se pone de manifiesto que se identificaron como miembros de alguno de los sectores profesionales señalados un total de 2.698 personas, que representarían el 80,82%. Tal porcentaje es relevante a la hora de interpretar los datos, que proceden, en su mayoría, de sectores con conocimiento del tema.

Resultados sobre requisitos para la calidad del tratamiento inclusivo de la diversidad

Sobre este aspecto, el cuestionario recoge información que se ha agrupado en torno a los requisitos que figuran seguidamente. Debido a la limitación de espacio, se incluye aquí sólo la opinión del sector estratégico más relevante, que es el de los *profesores que trabajan con alumnos de integración e inclusión*.

Recursos materiales

En general, no parece que las opiniones de los profesores con experiencia de integración sean muy optimistas respecto a la mejora del tratamiento inclusivo de la diversidad con la disponibilidad de los recursos materiales que se citan (figura 3). Particularmente relevante parece ser su escasa apreciación de la incidencia en esta mejora cuando los centros tienen menos de 10 unidades de clase. Aunque la categoría de valoración máxima sigue siendo la de «siempre», el porcentaje de elección en ella es muy bajo (1,90%).

Sin embargo, la opción de «centros y aulas adaptados y sin barreras» sí parece ser considerada por tales profesores como muy importante para la mejora de la integración e inclusión: el 65,70% de estos profesionales considera que son «siempre» necesarios.

El resto de opciones, si bien alcanza también su porcentaje de elección máximo en la categoría de «siempre», obtiene porcentajes inferiores.

FIGURA 2. Representantes de sectores profesionales que han respondido al cuestionario sobre integración educativa e inclusión

Representantes de sectores profesionales	Nº cuestionarios	Porcentaje total	Porcentaje válido
Profesor con estudiantes integrados	938	28,10	35,76
Profesor sin estudiantes integrados	629	18,84	23,31
Profesor de apoyo o especialista	572	17,13	21,20
Profesor de centro específico	75	2,24	2,77
Director con integración	76	2,27	2,81
Director sin integración	189	5,66	7,00
Director de centro específico	94	2,81	3,48
Inspector de educación	5	0,14	0,18
Formador de profesores	120	3,59	4,44
Sin identificar	640		
Total	3.338	100	-

Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad

FIGURA 3. Recursos materiales para la integración e inclusión: opinión de profesores con integración

Recursos materiales para mejorar la inclusión	Porcentaje válido				
	Nunca	Escasamente	Generalmente	Siempre	Generalmente + Siempre
Centros con no más de 10 unidades de clase	-	0,30	0,50	1,90	3,40
Centros y aulas adaptados y sin barreras arquitectónicas	14,50	4,00	20,40	65,70	86,10
Centros con instalaciones adecuadas a necesidades especiales	15,80	2,70	12,60	17,40	30,00
Centros con equipamiento adaptado a necesidades especiales	17,20	-	11,30	21,20	32,50
Centros con mobiliario adecuado a necesidades especiales	16,10	2,10	9,40	18,80	28,20
Materiales didácticos adaptados a necesidades especiales	12,50	3,50	9,90	17,70	27,60

Recursos personales

Todos los recursos personales han sido considerados mayoritariamente «siempre» necesarios (figura 4). El de mayor número de elecciones es, precisamente, el de «no más de 10 estudiantes de integración por centro» (38,30%), seguido de «profesores ordinarios convencidos de la conveniencia de la integración» (34,08%).

La Z de Orris pone de manifiesto que las diferencias entre los porcentajes de las categorías de «generalmente» y «siempre» son significativos entre sí, salvo en la relación entre «personal especializado en necesidades especiales» y «personal auxiliar para ayuda de estudiantes con necesidades especiales».

Metodología adecuada

Algunos recursos metodológicos alcanzan porcentajes máximos en la apreciación de que

«siempre» contribuyen a mejorar la integración e inclusión (figura 5). La elección mayoritaria en esta categoría (con un 21,20%) se produjo en «la aceptación de que todo alumno posee conocimientos de los que hay que partir», «la consideración del conocimiento global en el comienzo», «la participación de los estudiantes» y «el uso predominante de la evaluación formativa».

Aunque la «Z» de J. B. Orris (1987) sobre diferencias entre los porcentajes no avala la significación estadística de tales diferencias (por lo que éstas deben considerarse, sólo, como indicios), no deja de sorprender, en todo caso, que el «diagnóstico adecuado de estudiantes con necesidades especiales» es el que parece obtener la menor consideración por los profesores con integración que respondieron: en este principio metodológico predomina la valoración de «escasamente» útil para la mejora de la integración e inclusión, con un porcentaje de elección en esta categoría de 1,60%.

FIGURA 4. Recursos personales para la integración e inclusión: opinión de profesores con integración

Recursos materiales para mejorar la inclusión	Porcentaje válido				
	Nunca	Escasamente	Generalmente	Siempre	Generalmente + Siempre
Centros con no más de 10 unidades de clase	-	0,30	0,50	1,90	3,40
Profesores ordinarios formados para la integración e inclusión	9,76	-	21,62	24,12	45,74
Profesores ordinarios convencidos de la conveniencia de la integración	9,54	3,20	33,78	34,08	64,86
Profesores de apoyo a necesidades especiales	2,94	4,00	13,38	26,29	39,67
Personal especializado en necesidades especiales	5,46	0,50	21,12	32,12	53,24
Personal auxiliar para ayuda de estudiantes con necesidades especiales	5,14	2,10	21,28	29,58	50,86
Profesores con formación en ejercicio orientada a la integración e inclusión	5,10	2,40	9,70	19,00	28,70
No más de dos estudiantes por aula o grupo de estudiantes	7,50	3,50	14,20	14,50	28,70
No más de 10 estudiantes de integración por centro	10,30	3,80	30,80	38,30	69,10

Actitudes positivas

Tampoco aquí la estimación de los profesores con integración parece ser muy optimista (figura 6). En ello, no obstante, parece especialmente importante la actitud favorable de los «padres de estudiantes sin necesidades especiales» (18,00% lo estiman «siempre») y la de «los de estudiantes con necesidades especiales» (12,13%).

La «Z» de J. B. Orris (1987) para la estimación de la significación de diferencias de porcentajes, ofrece un valor de 4.494, lo que representa una probabilidad de aleatoriedad en la diferencia de porcentajes de 3.494^{e6}. Consiguientemente, podemos afirmar que la diferencia entre estos porcentajes es estadísticamente significativa.

Adecuada organización y planificación o diseño estratégico

La opinión de los profesores con integración (figura 7) parece ser cauta o no demasiado optimista: esto, al menos, es lo que parecen reflejar las valoraciones que hacen de la incidencia de los principios mencionados en la mejora del tratamiento de la diversidad en régimen de integración e inclusión.

De todos modos, algunos principios alcanzan los porcentajes máximos en la categoría de «siempre», por lo que cabe deducir que los profesores con integración los consideran particularmente relevantes. Así ocurre en los siguientes: «calidad de los programas de integración e inclusión» (21,80% de elecciones), «acomodación del sistema educativo general a los estudiantes con

Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad

FIGURA 5. Metodología adecuada a la integración e inclusión: opinión de profesores con integración

Recursos materiales para mejorar la inclusión	Porcentaje válido				
	Nunca	Escasamente	Generalmente	Siempre	Generalmente + Siempre
Diagnóstico adecuado de estudiantes con necesidades especiales	0,28	1,60	0,56	1,06	1,62
Aceptación de que todo alumno posee conocimientos de lo que hay que partir	13,9	0,30	11,00	21,20	32,20
Consideración de lo cercano y próximo al alumno para ampliar su conocimiento	14,00	0,80	17,40	14,50	31,90
Apertura al contexto y al entorno	3,20	1,90	17,20	13,70	30,90
Implicación de los padres en el tratamiento educativo	6,19	1,30	16,90	14,70	34,30
Apoyo prestado por especialistas en necesidades educativas	6,00	0,8	12,90	18,50	31,40
Consideración inicial del conocimiento global	11,7	0,50	10,50	21,20	31,70
Adaptaciones curriculares a las necesidades especiales	8,44	1,60	13,70	17,20	30,90
Participación de los estudiantes	7,20	0,50	10,20	21,20	31,40
Actividad de los estudiantes	3,20	1,10	15,50	15,80	31,30
Trabajo en grupo entre estudiantes	13,40	0,50	16,60	14,70	31,70
Ayuda mutua de unos estudiantes a otros	9,20	2,70	16,40	13,40	31,10
Facilitación del éxito de los estudiantes	3,20	2,70	16,60	13,40	30
Educación integral, de todas las dimensiones	4,30	0,30	15,30	15,30	30,6
Realización de una evaluación inicial	10,1	1,10	13,70	17,40	31,10
Uso predominante de la evaluación formativa	8,60	1,30	9,90	21,00	30,90
Empleo de una evaluación que considere las necesidades especiales de los estudiantes	10,70	1,30	16,10	14,20	30,30
Horario flexible	10,70	0,30	13,20	18,50	44,90

necesidades especiales» (21,80%), «implicación a los estudiantes sin necesidades especiales en la integración e inclusión» (20,70%) e «información sobre integración a padres de estudiantes sin necesidades especiales» (20,70%).

Información obtenida a través de entrevistas

Se han realizado algunas entrevistas a personas particularmente implicadas en el tratamiento educativo de la diversidad en régimen de integración e inclusión (profesores con y sin

integración, padres de alumnos con y sin necesidades especiales, profesionales de educación compensatoria, asesores de formación de profesorado en educación especial, entre otros). Incluimos algunas de las opiniones expresadas.

Sobre el funcionamiento de centros integrados e inclusivos

Se recogen, en cuadro siguiente, las opiniones recogidas sobre requisitos de funcionamiento integrado e inclusivo de la diversidad (figura 8).

Samuel Gento Palacios

FIGURA 6. Necesidad de actitudes positivas hacia la integración e inclusión: opinión de los profesores con integración

Recursos materiales para mejorar la inclusión	Porcentaje válido				
	Nunca	Escasamente	Generalmente	Siempre	Generalmente + Siempre
Padres de estudiantes con necesidades especiales	0,30	9,70	10,70	12,13	22,83
Padres de estudiantes sin necesidades especiales	-	13,00	14,50	18,00	32,50
Estudiantes sin necesidades especiales	13,40	6,50	15,90	10,20	26,10
Estudiantes con necesidades especiales	6,20	3,80	18,50	10,20	28,7
Profesores de centros ordinarios	13,40	1,10	19,60	11,80	31,40

FIGURA 7. Principios de organización y planificación necesarias para el éxito de la integración e inclusión: opinión de los profesores con integración

Recursos materiales para mejorar la inclusión	Porcentaje válido				
	Nunca	Escasamente	Generalmente	Siempre	Generalmente + Siempre
Información sobre integración a padres de estudiantes sin necesidades especiales	12,40	-	11,80	20,70	32,50
Información sobre integración a padres de estudiantes con necesidades especiales	4,30	5,10	14,80	12,40	27,20
Información sobre integración a los estudiantes sin necesidades especiales	7,20	2,70	15,60	14,20	29,80
Información sobre integración a los estudiantes con necesidades especiales	6,50	7,30	13,20	12,10	25,30
Información sobre integración a la comunidad en que se sitúa el centro	5,60	4,60	13,20	10,80	24,00
Adecuada atención en el aula y centro a los estudiantes sin necesidades especiales	0,30	6,20	13,70	12,10	25,80
Planificación colaborativa de profesores ordinarios, especialistas y de apoyo	6,20	4,80	12,90	14,00	26,90
Calidad de los programas de integración e inclusión	1,10	1,10	9,10	21,80	30,90
Acomodación del sistema educativo general a los estudiantes con necesidades especiales	6,40	1,90	8,90	21,80	30,70
Implicación en la integración e inclusión a los profesores ordinarios	6,20	1,90	12,40	15,90	28,30
Implicación en la integración e inclusión a profesores y especialistas en necesidades especiales	4,30	2,70	11,80	17,50	29,30
Implicación a los estudiantes sin necesidades especiales en la integración e inclusión	2,20	3,00	8,90	20,70	29,60
Implicación a los estudiantes con necesidades especiales en la integración	1,10	3,20	17,70	10,80	28,50
Implicación a los padres de estudiantes sin necesidades especiales en la integración	7,30	1,90	14,00	16,10	30,10
Implicación a los padres de estudiantes con necesidades especiales en la integración	2,60	3,80	15,90	12,10	28,00

Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad

FIGURA 8. Requisitos de centros inclusivos (obtenidos de entrevistas)

- Necesidad de dotar a los centros educativos de los especialistas precisos para las diferentes necesidades educativas.
 - Necesidad de formar a los profesores de centros ordinarios, al menos en los supuestos básicos, sobre las diversas necesidades educativas y el abordaje de su tratamiento educativo.
 - Necesidad de utilizar los juegos de los niños como una buena oportunidad para conocerlos, en general, y en sus necesidades especiales, en su caso.
 - Razonable aceptación por los profesores de centros ordinarios de estudiantes en régimen de integración e inclusión: esta aceptación suele ser, generalmente, mayor por parte de los profesores de Educación Infantil y Primaria; suele ser menor en Educación Secundaria.
 - La integración e inclusión mejora, generalmente, el desarrollo social de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.
 - La integración e inclusión favorecen, generalmente, la aceptación social de las personas con necesidades educativas especiales.
 - La integración e inclusión favorecen, generalmente, la aceptación social de las personas con necesidades educativas especiales.
 - La educación de personas con necesidades especiales debe, particularmente, desarrollar hábitos de autonomía.
-

FIGURA 9. Requisitos sobre intervención de la familia (obtenidos de entrevistas)

- La familia es una fuente imprescindible de información para la anámnesis o historial de niños con necesidades especiales.
 - Preocupación fundamental de los padres parece ser asegurar el aprendizaje de sus hijos e hijas.
 - Los padres reconocen que carecen de tiempo para atender a la educación de su hijo o hija en familia.
 - Las relaciones con los hermanos, en la propia familia, son una fuente para la detección de necesidades especiales y para la educación entre hermanos.
-

Sobre intervención de la familia en la educación inclusiva

Algunas opiniones sobre este aspecto son las que aparecen en la figura 9.

Aspectos abordados en el estudio de casos

Recogemos, seguidamente, los rasgos sobre los que se han centrado los estudios de caso (figura 10).

Información procedente del estudio de casos

Se recoge en el cuadro-resumen (figura 11).

Conclusiones y propuestas

Los datos recogidos en esta investigación no son concluyentes en todos los casos, pero la información obtenida muestra tendencias que, en muchos casos, son acordes con otras investigaciones, por lo que parece oportuno tenerlas

FIGURA 10. Aspectos abordados en el estudio de casos

-
- Identificación del estudiante o persona objeto de estudio.
 - Datos de interés ofrecidos por el historial médico.
 - Datos que se desprenden del diagnóstico psicoevolutivo: desarrollo psicomotor, desarrollo intelectual, id. del lenguaje, id. de adaptación social.
 - Contexto escolar:
 - Instalaciones y adaptaciones de acceso físico.
 - Adecuación y adaptación del mobiliario.
 - Adaptaciones de acceso a materiales.
 - Recursos personales: profesorado ordinario. psicopedagogos, orientadores. profesores de apoyo. especialistas: en Pedagogía terapéutica, logopedas, etcétera.
 - Actitudes del profesorado.
 - Coordinación entre el profesorado y otros profesionales.
 - Coordinación del centro-familia.
-
- Necesidades educativas especiales a las que debe atenderse.
 - Descripción de la inclusión y tipo de integración en su caso.
 - Valoración de experiencias de inclusión e integración:
 - Resultados positivos, desarrollo social, aceptación social, rendimiento académico, etcétera.
 - Satisfacción de los estudiantes con y sin necesidades educativas.
 - Dificultades encontradas.
 - Soluciones para la solución de las dificultades.
-
- Propuestas para la mejora del tratamiento educativo.
-

en cuenta. Por otra parte, el planteamiento y las estrategias utilizadas ofrecen un marco de referencia para seguir profundizando en el tema.

Las opiniones (mayoritariamente de profesionales de la educación) señalan que, para que las instituciones educativas que abordan el tratamiento de la diversidad puedan hacerlo de modo integrado e inclusivo y con auténtica calidad, se requiere la dotación y utilización de recursos de tipo material, personal, metodológico

y de organización y planificación, tales como los señalados en este estudio.

La información recogida lleva a formular algunas propuestas especialmente necesarias, tales como: *la dotación de los recursos señalados y la actuación positiva y acertada sobre la formación del profesorado y de otros profesionales*, además de la continuación y profundización del estudio y el contraste empírico del tratamiento educativo de la diversidad.

FIGURA 11. Opiniones recogidas en el estudio de casos

Actitud ante la integración e inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Se aceptan por la sociedad en general. • Aparecen, en general, actitudes positivas de los padres con hijos sin necesidades especiales.
Posibilidades de la integración	<ul style="list-style-type: none"> • Más facilidad con las deficiencias leves; más dificultad con las graves. • La dificultad mayor está en el grado de deficiencia profunda.
Tipos de interacción e inclusión deseables	<ul style="list-style-type: none"> • Integración plena (parte en aulas ordinarias y apoyo con especialistas)
Ventajas de la integración e inclusión para alumnos con necesidades especiales	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora su desarrollo afectivo o emocional. • Mejora su desarrollo social.
Ventajas de la integración para los alumnos sin necesidades especiales	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de la relación, desarrollo social y afectivo
Ventajas para el centro	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora la profesionalización del profesorado.
Recursos materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none"> • Centros y aulas sin barreras arquitectónicas y bien adaptados. • Los padres de alumnos con necesidades especiales reclaman más recursos para la inclusión.
Recursos personales necesarios	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca la necesidad de promover la formación de los profesores ordinarios.
Metodología necesaria	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico adecuado. • Apoyo de especialistas. • Adaptaciones curriculares.
Organización del centro necesaria	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca la planificación para favorecer la integración.
Educación de alumnos de diferentes culturas	<ul style="list-style-type: none"> • Debe hacerse en aulas ordinarias.
Educación de superdotados	<ul style="list-style-type: none"> • Debe hacerse, asimismo, en aulas ordinarias.

Referencias bibliográficas

- ARMSTRONG, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school, *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 7-87.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2005). Fundamentos de la educación inclusiva, en C. ALBA PASTOR, M. P. SÁNCHEZ HÍPOLA y J. A. RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ (coords.), *Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Madrid: Ministerio de Educación-Universidad Complutense, 25-43.
- BALLARD, R. (1997). Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation, *International Journal of Inclusive Education*, 1, 243-256.
- BERTONE, A., POGGI, M. y TEOBALDO, M. (1995). *Evaluación. Nuevos Significados para una Práctica Compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BOOTH, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue?, en C. CLARK, A. DYSON y A. MILLWARD (eds.), *Towards Inclusive School?* London: Routledge, 79-89.

- CARDONA, J. (1991). *La Evaluación del Centro Educativo*. Madrid: UNED.
- CARRIÓN, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe
- CASASSUS, J. (1996). Laboratorio iberoamericano de evaluación de la calidad de la educación, *Revista Iberoamericana de Educación*, 40. OEI, enero-abril.
- COLÁS BRAVO, M. A. (1994). Los métodos de investigación en educación, en P. COLÁS y L. BUENDÍA (coords.), *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- CRONBACH, L. J. (1951). Coeficient alpha and the internal structure of tests, *Psychometrika*, 6 (2), 297-334.
- DYSON, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión, en M. A. VERDUGO y F. DE URRÍES (coords.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú, 145-160.
- ERICKAN, K. y ROTH, W. M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative?, *Educational Research*, 35 (5), 14-23.
- FOX, D. J. (1981). *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: EUNSA.
- FREDERICKSON, N. y CLINE, T. (2000). *Special Education Needs Inclusion and Diversity*. Buckingham: Open University.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1982). *Socioestadística*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- GARRET, H. E. (1983). *Estadística en Psicología y Educación*. Barcelona: Paidós.
- GENTO, S. (2004). *Guía Práctica para la Investigación en Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- GRADEN, J. L. y BAUER, A. M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas, en S. STAINBACK y W. STAINBACK (eds.), *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, 103-117.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective Evaluation*. London: Sage.
- HABERMANS, J. (1971). *Knowledge and Human Interest*. Boston: Beacon.
- HAMMERSLEY, M. (1996). The relationship between qualitative and quantitative research: paradigm loyalty versus methodological eclecticism, en J. T. E. RICHARDSON (eds.), *Handbook of Qualitative Research. Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester, UK: British Psychological Society Books, 159-175.
- HOPKINS, D. (1997). *Evaluation for School Development*. Milton Keynes: Open University.
- LÓPEZ MELERO, M. (1999). Ideología, diversidad y cultura: del homo sapiens al homo amantise, en A. SÁNCHEZ PALOMINO y cols. (coords.), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Universidad de Almería, 31-60.
- MAYRING, P. (1996). *Einführung in die Qualitative Sozial Forschung*. München: Psychologie Verlagsunion.
- MEDINA RIVILLA, A. (1988a). *Didáctica e Interacción en el Aula*. Madrid: Cincel.
- MERRIAM, S.B. (1990). *Case study. Research in Education*. Oxford: Oxford University Press.
- MESSICK, S. (1989). Validity, en R. L. LINN (ed.), *Educational Measurement*. New York: American Council of Education/MacMillan (3ª edition), 13-103.
- MUCHIELLI, R. (1970). *El Método del Caso*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.
- NISBET, J. y WATT, J. (1984). Case study, en J. BELL et al. (eds.), *Conducting Small Scale Investigations in Education Management*. London: Harper y Row.
- ORRIS, J. B. (1987). *Using Microstat for Business and Economics Statistics*. Reading, MASS: Addison-Wesley.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- PÉREZ SERRANO, G. (1995). *Investigación cualitativa*. Buenos Aires: Docencia.
- POPKEWITZ, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mandadori.
- POWNEY, J. y WATTS, M. (1987). *Interviewing in Educational Research*. London: Routledge and Kegan Paul.
- RÍO SADORNIL, D. DEL (2005). *Diccionario-Glosario de Metodología de Investigación Social*. Madrid: UNED.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- RODRÍGUEZ OSUNA, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SANDOVAL, M. (2002). Hacia un modelo educativo inclusivo, *Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: Retos para la Próxima Década en la Unión Europea y sus Implicaciones Organizativas*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

- SANTOS GUERRA, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: teorías y práctica de la evaluación de centros escolares*. Madrid: Akal.
- SCRUGGS, T. E. y MASTROPIERO, M. A. (1995). What makes special education special? Evaluating inclusion programmes with PASS variables, *Journal of Special Education*, 29 (2).
- STAKE, R. E. (2000). Case studies, en N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (Cal.): Sage.
- TEJADA, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: La Caixa.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2003). La institución escolar en tiempos de intolerancia: frente al pensamiento único el compromiso con la aceptación de la diversidad, *Revista Electrónica Escuela Pública (Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia, AMYDEP)*, 1(2).
- TUCKMAN, B. W. (1978). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Janovich.
- UNESCO (2005). *Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad*. París: UNESCO.
- UNESCO (2001). *L'Éducation pour Tous les Enfants Exclus*. París: Études Thématiques de l' UNESCO.
- WANG, M., REYNOLDS, M. y WALBERG, H. (1995). Serving students at the margins. *Educational Leadership*, 52 (4), 12-17.
- YIN, R. K. (1994). *Case Study Research and Design Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Abstract

Requirements for a quality Educational Treatment of Diversity

The quality of education should be extended today to all the people, even those with any particular intense diversity. The nowadays conception proposes the educational treatment of every person in an inclusive context with his/her target group; but for this treatment be accommodated to criteria of quality, must be according to some specific requirements, that are put forward by authoritative authors and by empirical studies. In the research —now presented— to empirically demonstrate such requirements, have participated highly involved and intensely experienced people. Their opinions, collected by written and oral interrogation and by observation, have shown the need of material, personal (such as well trained teachers and other professionals), methodological and organizational means.

Key words: *Quality of education, Educational treatment of diversity, Integration, Inclusion, Conceptual paradigm, Qualitative and quantitative research, Oral interrogation techniques, Written interrogation techniques, Observation techniques, Questionnaire-scale, Semi-structured interview, Case study, Validity, Reliability, Sample representativity.*