

EL INDEX FOR INCLUSION COMO HERRAMIENTA PARA VALORAR LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

¹Vélez-Calvo, Ximena; ²Tárraga Mínguez, Raúl; ³Fernández Andrés, Ma. Inmaculada; ⁴Pastor Cerezuela, Gemma; ^{1,5}Peñaherrera Vélez, Ma. José.

¹Vicerrectorado de Investigaciones, Universidad del Azuay; ²Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia ³Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia; ⁴Departamento de Psicología Básica, Universidad de Valencia; ⁵ Departamento de Biociencias, Universidad de Cuenca.

Correo electrónico: xvelez@uazuay.edu.ec, raul.Tarraga@uv.es, m.inmaculada.fernandez@uv.es, gemma.pastor@uv.es, mpenaherrera@uazuay.edu.ec.

RESUMEN

A raíz de su publicación en el año 2000, diversas investigaciones han utilizado el Index for Inclusion para analizar la manera en la que los procesos inclusivos se están desarrollando en los centros educativos que están implementando esta filosofía. Este trabajo de revisión busca analizar las diferentes metodologías que se han utilizado en las investigaciones que han utilizado el Index y que se han publicado en revistas científicas en el período 2012-2016. Se encontraron 28 trabajos y la mayoría de estudios se han realizado en Europa. También se pudo apreciar que la metodología cuantitativa y cualitativa han sido usadas por igual. Los resultados más relevantes en el uso del recurso ponen en manifiesto el valor de la cooperación para el logro de procesos inclusivos.

PALABRAS CLAVE: escuela primaria, Index for Inclusion, metodología, revisión.

ABSTRACT

As a result of its publication in the year 2000, several researches have used the Index for Inclusion to analyze the way in which inclusive processes are being developed in the educational centers that are implementing this philosophy. This review seeks to analyze the different methodologies that have been used in the research that has used the Index and that have been published in scientific journals in the period 2012-2016. 28 works were found and the majority of studies have been carried out in Europe. It was also observed that the quantitative and qualitative methodology have been used equally. The most relevant results in the use of the resource make clear the value of cooperation for the achievement of inclusive processes.

KEYWORDS: Index for Inclusion, methodology, primary school, revision.

INTRODUCCIÓN

Uno de los recursos más utilizados para la evaluación de la educación inclusiva es el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002). Se trata de una herramienta que a partir de diferentes indicadores y preguntas permite el análisis, la auto-evaluación y la planificación de los procesos inclusivos de las instituciones educativas

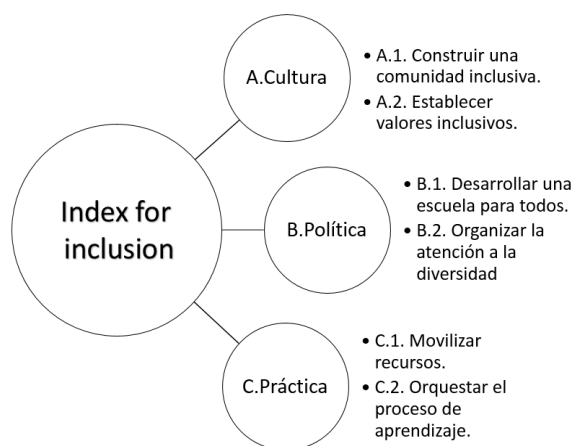
El *Index for Inclusion* fue presentado en Inglaterra en el año 2000 por Tony Booth y Mel Ainscow en el Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE) en colaboración con la Universidad de Manchester y el Christ Church University College de Canterbury. A partir de esta primera versión, se han desarrollado otras tres: 1. revisión del *Index for Inclusion* en 2002 (Booth y Ainscow, 2002), 2. *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare* (Booth, Ainscow y Kingston, 2006) y 3. Tercera Edición del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011). Esta herramienta fue adaptada y traducida al castellano en el año 2002 por el Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa. Posteriormente se elaboró la versión para Latinoamérica con ayuda de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), (Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015).

Actualmente tiene 37 traducciones (Braunsteiner y Mariano, 2014), las que han permitido su difusión y uso mundial como una herramienta que promueve análisis, reflexiones, discusiones y propuestas en torno a las prácticas inclusivas. El *Index for Inclusion* es un recurso que incentiva a todos los miembros de centros educativos a protagonizar el desarrollo de una escuela inclusiva, pues permite percibir, introducir y mantener los cambios que requiere la comunidad escolar (Booth y Ainscow, 2002). El *Index* no ofrece una planificación exacta para el proceso de inclusión. Su objetivo real es promover la autoevaluación a través de tres dimensiones: cultura, política y prácticas inclusivas, para que las escuelas inicien procesos de planificación y colaboración de acuerdo a sus particularidades contextuales (Gutiérrez, Martín y Genaro, 2014).

Estas tres dimensiones se descomponen en secciones y estas a su vez en indicadores. Los indicadores se descomponen en preguntas las que le dan significado al indicador mencionado. Esta secuencia de dimensiones, secciones, indicadores y preguntas, van proporcionando de forma progresiva un análisis de la situación del centro respecto a la inclusión. A continuación, presentamos en la Figura 1, las dimensiones y las secciones del *Index for Inclusion*.

Figura 1

Dimensiones y secciones del *Index for Inclusion* (Tomado de Vélez-Calvo, 2017)



Las dimensiones Cultura, Políticas y Prácticas Inclusivas, se han elegido para orientar la reflexión hacia los cambios que se deben desarrollar en las escuelas. Las diferentes dimensiones del *Index for Inclusion*, son definidas de la siguiente manera por sus autores (Booth y Ainscow, 2002):

Dimensión A. Cultura Inclusiva: busca la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, la que tiene valores inclusivos compartidos por todos sus miembros.

Dimensión B. Políticas Inclusivas: asegura que la inclusión penetre en todas las políticas y modalidades de apoyo, para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Dimensión C. Prácticas Inclusivas: las que reflejarán la cultura y las políticas inclusivas a través de las actividades escolares y extraescolares.

Las dimensiones tienen igual importancia para el desarrollo de la inclusión en la escuela, es decir ninguna de ellas es prioritaria sobre las demás, por el contrario se superponen y complementan. Por su parte las secciones se clarifican a través de los indicadores. Estos últimos son enunciados que declaran la aspiración inclusiva, los que se concretan en las preguntas que permiten aclarar la intención del indicador. En su versión completa, el *Index for Inclusion* contiene un total de 489 preguntas (Booth y Ainscow, 2002). Las preguntas se deben analizar y discutir para establecer las condiciones actuales de la institución educativa y de este modo impulsar la reflexión, sacar a la luz el conocimiento del funcionamiento de la organización

escolar, moldear procesos de investigación y establecer prioridades para la planificación (Gutiérrez et al., 2014).

Booth et al. (2015) aclaran ciertas confusiones respecto al *Index*. Plantean que es un facilitador de la reflexión para la promoción y colaboración de los miembros de la comunidad escolar. Es una guía para la acción que nos permite “acortar la distancia entre los valores declarados y las acciones a llevarse a cabo” (p. 7), y no garantiza que los cambios sean sostenibles y por lo tanto se logre transformar a la escuela. El *Index* tampoco “marca una trayectoria inamovible” (p. 8), por el contrario es flexible para apoyar a cada institución a dar sus propios pasos en colaboración con su entorno escolar.

Los autores, precisan que no se trata de analizar todos los indicadores, lo que puede tener un efecto abrumador por generar la idea de que existen tantas barreras que paralizarían a la comunidad escolar. Más bien es probable que el centro encuentre útil para su caso una parte del *Index* para iniciar el proceso de investigación-acción. Finalmente el *Index* es una herramienta más de las que se han desarrollado para encaminar a la inclusión. Su importancia se sustenta en la reflexión, voluntad de mejora y la actitud de indagación de la comunidad escolar. Su uso no se ha limitado al terreno escolar, sino que se ha sistematizado en una serie de trabajos de investigación que han demostrado el potencial que tiene este recurso para orientar en las decisiones que deben tomarse en la implementación de la educación inclusiva.

El objetivo de este estudio es realizar una revisión de investigaciones empíricas que han empleado el *Index for Inclusion* como instrumento para evaluar los procesos de inclusión en centros de educación primaria en el período 2012 – 2016.

MÉTODO

Se realizó una revisión bibliográfica de las publicaciones que se llevaron a cabo en los años 2012-2016 en las bases de datos Scholar Google, Proquest y Ebsco. Las palabras clave para la búsqueda fueron “*Index for Inclusion; primary school; elementary school, research*”. Se seleccionaron 143 artículos de trabajos en inglés y español, revisados por pares y publicados en revistas indexadas descartando tesis doctorales, reportes de investigación y actas de congresos. Luego de analizar el resumen de cada uno de los estudios seleccionados en la primera etapa, se escogieron los trabajos de investigación empírica que se han realizado en escuelas primarias identificando un total de 28 estudios. (Véase Tabla 1)

Tabla 1. Investigaciones realizadas usando *el Index for Inclusion* (2012-2016).

Autor/es (Año); País	Objetivos del estudio	Metodología Instrumento/s y Muestra	Resultados
1. EASPD (2012); Bélgica, Austria, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Portugal, Países Bajos y Eslovenia.	Analizar cómo está establecida la inclusión en 10 países europeos y el papel que desempeña el <i>Index for Inclusion</i> . (IFI)	Cuestionarios sobre el IFI Entre 5 y 10 centros educativos de educación preescolar, primaria, secundaria y especial de los países participantes.	Alto porcentaje de exclusión. Las escuelas que lo utilizan han podido generar discusiones y diálogos sobre educación inclusiva. El IFI se ha convertido en un recurso para la planificación, la identificación de acciones y la colaboración con la comunidad.
2. Božić (2012); Sarajevo	Fortalecer las capacidades para la promoción y desarrollo de la cultura, políticas y prácticas inclusivas en instituciones gubernamentales, escuelas y comunidades locales.	Aplicación de la Metodología investigación acción recomendada por el IFI. Triangulación para evaluar las actividades implementadas y los cambios logrados a través de metodología mixta: Fase cualitativa: entrevistas y grupos focales. Fase cuantitativa: encuestas. Padres, estudiantes, profesores, directores y representantes de la administración de 8 escuelas primarias de siete municipios de República Srpska.	La cultura de inclusión y la consecuente creación de políticas y prácticas inclusivas fueron fortalecidas de diversas maneras. 1. Se proporcionó apoyo logístico a las escuelas para la creación de planes de inclusión 2. Se amplió el conocimiento sobre aspectos teóricos y prácticos respecto a la inclusión 3. Mejoró la cooperación y se definieron las prácticas que favorecen los procesos inclusivos 4. Se alentó en el cambio de actitudes a los agentes educativos. 6. Estudiantes y padres de familia participaron en las decisiones en cuanto a políticas y prácticas inclusivas.
3. Gilmore (2012); Reino Unido	Analizar la coexistencia de procesos de inclusión y exclusión en una “Sala de Inclusión Disciplinaria”, a la que asisten alumnos para cumplir reglas y terminar el trabajo de clase.	Análisis documental, cuestionario en línea basado en el IFI y entrevistas. 30 participantes del personal de la sala de inclusión.	El personal de la escuela parece tener un enfoque de manejo de disciplina que propicia la negociación de los problemas de la comunidad escolar, en un espacio discreto donde se maneja con responsabilidad y compromiso el control y la inclusión de los estudiantes.
4. León y Arjona (2012); España	Detectar los déficits en la atención a la diversidad, la potencialidad y el grado de compromiso con la inclusión de los agentes escolares.	Cuestionario de 160 ítems basado en el IFI. Dimensiones: A: Formación del profesorado de la ESO. B: Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad. C: Organización del centro; y D: Prácticas educativas. 90 profesores de tres centros concertados privados.	Obstáculos para inclusión detectados: ausencia de formación de profesorado en atención a la diversidad, estructuras organizativas que dificultan la colaboración profesorado-familia, y actitudes y creencias enmarcadas en el modelo del déficit.
5. Nīmante y Daniela (2012); Letonia	Analizar los mecanismos mediante los cuales la cooperación entre maestros promueve la educación inclusiva.	Cuestionario elaborado a partir del IFI aplicado antes y después del desarrollo de un proyecto de cooperación entre profesores sobre estrategias de trabajo inclusivas. 9 escuelas de primaria y secundaria.	Los resultados indican que la planificación conjunta y la colaboración entre los profesores fueron favorecidas positivamente por esta experiencia. Aprender de los demás optimiza el tiempo y disminuye el cansancio y el temor que pueden generarse cuando se buscan soluciones individuales a los problemas.
6. Petry y Bossaert (2012); Bélgica	Determinar las deficiencias en la participación social de estudiantes con necesidades educativas especiales NEE en centros escolares que tienen una cultura inclusiva bien desarrollada.	Cuestionario de Devroey y Roelans (2008), elaborado a partir del IFI. 49 estudiantes con NEE y 469 estudiantes sin NEE.	Los alumnos con NEE tienen menos interacciones sociales, son menos aceptados, tienen menos amigos, se aíslan más en la clase y tienen un concepto inferior de sí mismos. Estos resultados cuestionan aspectos que deben ser considerados a pesar de que las instituciones tengan buenas culturas inclusivas.

7. Ramírez y Muñoz (2012); España	Indagar si las prácticas inclusivas favorecen la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa y si la organización y el funcionamiento de los centros se encuentran al servicio de los aprendizajes inclusivos.	Cuestionario basado en el <i>IFI</i> . 173 profesores de educación primaria de zonas rurales y urbanas.	Las prácticas de convivencia, la organización y el funcionamiento del centro, dependen del tipo de escuelas: urbanas o rurales. Los docentes de zonas urbanas son más conscientes y tienen mayor conocimiento de las prácticas inclusivas, de las normativas, de la organización de las aulas, mayor participación con la comunidad. Los autores del estudio remarcan la posible influencia del sesgo de discapacidad social en los resultados.
8. Zambrano, Córdoba y Arboleda (2012); Colombia	Estudiar la percepción que tienen los estudiantes de secundaria sobre las estrategias inclusivas.	Cuestionario de 24 ítems elaborado a partir del <i>IFI</i> para obtener respuestas de las tres dimensiones. 185 estudiantes de 12 a 18 años.	Los estudiantes perciben que la institución propicia el conocimiento y la dirección de los valores inclusivos en las tres dimensiones valoradas.
9. Darretxe, Goikoetxea y Fernández (2013); España	Analizar las prácticas docentes y la opinión del profesorado sobre la diversidad y la inclusión.	Estudio etnográfico utilizando las dimensiones del <i>IFI</i> . 69 docentes de primaria y 100 docentes de secundaria.	Los centros tienen una práctica bastante alejada de la cultura inclusiva. No se aprecia que los profesionales hayan cambiado sus creencias y actitudes para facilitar la inclusión. Por el contrario, se han instalado sistemas de escolarización paralelos con doble currículo y profesionales para cada uno de estos sistemas.
10. Da Silva y Nörmberg (2013); Brasil	Analizar y discutir las definiciones de educación inclusiva planteadas por un grupo de educadores.	Investigación acción colaborativa: Fase cuantitativa: cuestionario adaptado del <i>IFI</i> . Fase cualitativa: discusión de las palabras clave en cuanto a que se entiende por educación inclusiva. Participantes del Centro de Educación Inclusiva y Accesibilidad (CEIA)	Predomina la perspectiva respecto a que la inclusión es la educación para todos sustentada en el compromiso y servicio a todo el alumnado sin discriminación. Alcanzar los retos que plantea el paradigma de la inclusión implica que sea considerada no sólo como un proyecto escolar, más bien como un proyecto social que sustente y garantice los derechos fundamentales de la educación.
11. Kratochvílováb (2013); República Checa	Determinar las condiciones de inclusión que los profesores generan para sus estudiantes.	Fase cualitativa: análisis cualitativo de argumentos del profesorado en torno a la inclusión. Fase cuantitativa: cuestionario <i>Framework for self-evaluation of conditions of education 2007</i> (Kratochvílováb y Havel, 2012) elaborado a partir del <i>IFI</i> . 60 profesores	Las escuelas se sobreestiman a sí mismas respecto al éxito de sus prácticas inclusivas. Los maestros requieren preparación teórica y práctica para llevar a la práctica las ideas acerca de la inclusión.
12. Kratochvílováb y Havel (2013); República Checa	Analizar cómo se perciben los indicadores de respeto entre los estudiantes y el personal escolar como una condición necesaria para la inclusión.	Se analizaron los principios básicos necesarios para un ambiente inclusivo y posteriormente se describieron esos principios utilizando el <i>IFI</i> . 60 profesores	Las escuelas aceptan las diferencias entre estudiantes y las utilizan para enriquecer sus aprendizajes. Los estudiantes son involucrados en la creación de reglas comunes aunque solo unos pocos son invitados a retroalimentarse acerca de los acontecimientos escolares.
13. Moliner y Moliner (2013); España	Explorar las percepciones y creencias de los profesores sobre su cultura escolar y desarrollar acciones hacia una sociedad inclusiva y una cultura académica intercultural.	Entrevistas basadas en el <i>IFI</i> para recoger las actitudes, percepciones y creencias sobre la cultura escolar inclusiva. 16 profesores de un centro educativo de educación infantil y primaria.	Los resultados demostraron que los profesores tienen una débil idea de los objetivos escolares. Esto revela la necesidad de definir un proyecto de educación adaptado a la realidad de la escuela, que refleje los objetivos y la visión común de la comunidad escolar.
14. Oswald y Englebrecht (2013); Sudáfrica	Revisar el liderazgo escolar y sus implicaciones en el apoyo a los maestros para el aprendizaje de la inclusión en su lugar de trabajo.	Estudio de tipo cualitativo aplicando la teoría de la actividad histórico cultural con el <i>IFI</i> . 2 escuelas.	Los estilos de liderazgo influyen en la manera en que los profesores acogen los cambios escolares y en la forma en la que estos apuestan por nuevas perspectivas y prácticas. En consecuencia, cuando el enfoque de liderazgo es equilibrado, humilde y distribuido entre las fortalezas de los maestros,

15. Ianes, Demo y Zambotti (2013); Italia	Evaluar la efectividad de la inclusión y el logro de los objetivos de aprendizaje y desarrollo social de estudiantes con discapacidad.	Cuestionario diseñado en base de cuatro encuestas usadas en estudios similares, una de ellas la adaptación al italiano del cuestionario del <i>IFI</i> .	estos se potencian como líderes y agentes de cambio y las escuelas progresan hacia la inclusión.
		3230 educadores de diferentes regiones geográficas de Italia.	Se pudo apreciar que los estudiantes con discapacidades están parcialmente integrados a las actividades del aula y que a mayor edad están menos integrados en las actividades de clase. Los profesores se sienten satisfechos con las habilidades sociales y el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.
16. Alborno y Gaad (2014); Emiratos Árabes Unidos	Obtener criterios respecto a las políticas, prácticas y cultura inclusiva de administradores, profesores, estudiantes con discapacidad y sus padres.	Entrevistas, observación y análisis documental. 3 centros educativos autodefinidos como centros inclusivos.	La inclusión podría tener éxito si se superan retos como los servicios y los apoyos inadecuados, la experiencia docente y la escasez de recursos didácticos. Según los directores las políticas inclusivas, la conciencia y el conocimiento acerca de la inclusión parecía ser la fuerza impulsora para las iniciativas promotoras de inclusión. Se apreciaron problemas en la colaboración entre docentes, por la falta de tiempo y el exceso de trabajo.
17. Badger (2014); USA	Analizar las prácticas de enseñanza efectivas en una escuela social, cultural y lingüísticamente diversa.	Se realizaron observaciones fundamentadas en el <i>IFI</i> y entrevistas semi-estructuradas acerca de la cultura de la institución. 11 maestros, que cumplían indicadores que reflejaban enseñanza efectiva, experiencia, compromiso y liderazgo en el aula y la escuela.	Las aulas con instrucción efectiva promueven altos niveles de comunicación, enfatizan la colaboración entre los estudiantes y apoyan las necesidades de los alumnos con diferencias culturales y lingüísticas. Los estudiantes regulan su aprendizaje a través de la reflexión y hacen preguntas en lugar de aceptar la información de manera acrítica. Los maestros apoyan a los estudiantes con NEE y tratan de comprender y compensar los retos que plantea la diversidad en las aulas.
18. Céspedes y Muñoz (2014); Chile	Desarrollar un proceso de autoevaluación utilizando la tercera versión del <i>Index for Inclusion</i> .	Investigación de tipo cualitativo utilizando el <i>IFI</i> como herramienta para reflexionar, describir y analizar el proceso transformador de un colegio hacia la inclusión. 1 centro educativo.	Se extrajeron 4 conclusiones principales: 1. Se debe trabajar unidos y tener valor para afrontar el cambio. 2. La inclusión debe ser un objetivo común de todo el centro educativo. 3. Las redes de colaboración para apoyarse y compararse son críticas. 4. Es necesario asignar horarios para planificar y desarrollar el trabajo de monitorización de las políticas inclusivas.
19. Havel y Kratochvílováb (2014); República Checa	Determinar qué tipo de condiciones crean los maestros en sus aulas de clase para fomentar la inclusión.	Aproximación cuantitativa utilizando el cuestionario <i>Framework for self-evaluation of conditions of education 2007</i> (Kratochvílováb y Havel, 2012) (basado en el <i>IFI</i>). Aproximación cualitativa que justifiquen las valoraciones que se han dado a las condiciones identificadas en la fase cuantitativa. Maestros de 8 escuelas rurales y urbanas.	Los maestros plantearon que las condiciones que fomentan la inclusión son las siguientes: mejorar las expectativas que los maestros tienen sobre el alumnado para promover su máximo resultado escolar; fomentar la presencia y participación de los alumnos que no tienen la lengua nativa; involucrar a los estudiantes activamente en su propio aprendizaje; apoyar el desempeño de cada niño a través de la autoevaluación y la evaluación; activar y favorecer la participación de todos los alumnos.
20. Mc Master (2014); Nueva Zelanda	Resolver la tensión entre la Unidad de Necesidades Especiales y la corriente educativa en una escuela secundaria de Nueva Zelanda.	Estudio de tipo etnográfico encaminado a participar en el cambio de la cultura escolar desafiando estructuras, valores y prácticas. Se utilizó el <i>IFI</i> como marco de referencia para revisar la evolución de la institución hacia la inclusión. 1 institución	Producto de las reflexiones y revisión de los procesos y valores de la escuela se convino convertir la Unidad de Necesidades Especiales en un servicio para todos los estudiantes que requieran asistencia. Esta unidad tiene un gran potencial para facilitar la inclusión, por lo que se recomendó integrar a esta unidad en la corriente principal de la escuela.

21. Oswald (2014); Sudáfrica	Analizar las restricciones en el aprendizaje de los maestros en la construcción del proceso inclusivo.	Investigación cualitativa por medio de la teoría de la actividad histórico cultural utilizando el <i>IFI</i> 1 escuela primaria.	Los maestros interiorizaron algunos aspectos del <i>IFI</i> y se apreció un proceso de construcción de identidad inclusiva, aunque queda sin contestar la pregunta acerca de si se podrán posicionar como agentes de cambio.
22. Hernández-Burgos y López (2014); Siete ciudades de México	Considerar la opinión de los alumnos de educación primaria respecto a la cultura inclusiva de sus instituciones educativas	Cuestionario Likert basado en el <i>IFI</i> que valora la opinión de los alumnos respecto a la cultura inclusiva de sus instituciones educativas. 422 Alumnos de 4º, 5º y 6º grado de 32 escuelas primarias.	Las opiniones de los alumnos permitieron se introduzcan ideas para que el centro fomente valores de respeto y diversidad.
23. Santi y Ghedin (2014)	Crear una herramienta utilizando las principales dimensiones del <i>IFI</i> que permita centrarse en las implicaciones de la inclusión.	Cuestionario denominado “Compromiso hacia un repertorio Inclusivo” (Santi y Ghedin, 2014) basado en la revisión, adaptación y ampliación del <i>IFI</i> 2002 y 2006.	La herramienta busca ofrecer recursos, sugerencias y directrices para crear una agenda inclusiva comunitaria que organice y recuerde las prioridades para facilitar el desarrollo de la inclusión.
24. Mc Master (2015); Nueva Zelanda	Crear un sistema educativo inclusivo en una escuela secundaria de modalidad co-educativa (jóvenes en educación ordinaria, con elevadas necesidades educativas y con dificultades sociales y académicas).	Estudio etnográfico para reformar los valores arraigados en la conciencia de la comunidad escolar utilizado el <i>IFI</i> . 1 institución.	Los actores, a través de procesos de reflexión, analizaron sus creencias y expectativas personales, reevaluaron los valores de la cultura escolar y reinterpretaron la corriente educativa que llevan a cabo. Un aspecto fundamental para mejorar la inclusión en las escuelas se sustenta en comprender la naturaleza del cambio y proporcionar tiempo para reflexionar sobre las creencias que pueden estar profundamente arraigadas.
25. Filipi (2015); Salamanca e Italia	Comprender la dinámica de la inclusión de las personas con discapacidad en Italia y España.	Uso del <i>IFI</i> a través de un cuestionario que permita la comparación entre estudiantes de primaria y de bachillerato respecto a las personas con discapacidad y a la inclusión. 806 chicos de España 407 chicos de Italia	Se pudo apreciar que los estudiantes que viven en entornos abiertos a la temática de discapacidad tiene ideas más claras para que la escuela y sociedad mejoren en cuanto a la inclusión de la discapacidad. También se pudo apreciar que son menos superficiales y mucho más acogedores a la discapacidad.
26. Pillay et al. (2015); Fiji, Samoa, Vanuatu y las Islas Salomón	Examinar la manera en que los participantes de estos cuatro países han llegado a comprender e interactuar con el enfoque de educación que incluye a la discapacidad.	Investigación-acción utilizando el <i>IFI</i> para desarrollar un ciclo de investigación: reflexión, planificación, ejecución y evaluación de los progresos hacia la construcción de un proceso inclusivo. 81 niños de primaria con discapacidad, sus familias y sus 27 profesores; 26 niños de secundaria, sus familias y sus 26 profesores.	Producto del ciclo de investigación, se concluyó que: 1. Es necesaria la sensibilización para que el contexto educativo integre a la discapacidad. 2. Es importante involucrar en este proceso a toda la comunidad. 3. Debe adecuarse la infraestructura y superar los retos institucionales. 4. Debe promoverse la educación inclusiva con la presencia de todos los implicados (maestros, comunidad, familiares y personas con discapacidad).
27. Cruz-Ortiz, Pérez-Rodríguez, Jenaro-Rio, Sevilla-Santo y Cruz-Ortiz (2016); México	Identificar cómo experimentan los niños con y sin NEE la inclusión y la relación inclusión - calidad de vida.	Cuestionario “Mi escuela primaria” basado en el <i>IFI</i> , cuestionario sobre calidad de vida infantil (informes de los padres) y autoinformes realizados por los niños. 69 estudiantes sin NEE y 15 estudiantes con NEE.	Se demostró la relación entre la inclusión y la calidad de vida, según la percepción de los participantes. Ni la presencia de NEE ni el nivel educativo aparentemente influyeron en la calidad de vida de los participantes.

28. Riviere (2016);
Inglaterra

Examinar las respuestas inclusivas provistas a
niños con NEE que asisten a escuelas ordinarias

Estudio mixto. Fase cualitativa: entrevistas y
observaciones sistemáticas en el aula. Fase
cuantitativa cuestionarios basados en el *IFI*.
2 aulas con 54 niños con y sin NEE

Los alumnos con NEE demostraron patrones de participación diferentes de
sus compañeros sin NEE. Sus relaciones con el maestro fueron menos
positivas, presentaron menores aspiraciones para el futuro y menor
autoeficacia.

El *Index for Inclusion* ha sido utilizado principalmente por países europeos (n=16) sin embargo su uso se ha difundido por todo el mundo (América=6; Oceanía=3, África=2; Asia=1). En la mayoría de estudios han participado agentes escolares específicos, como maestros y estudiantes (n=14), aunque también se ha utilizado en investigaciones realizadas con la comunidad escolar (n=12). El resto de estudios ha utilizado el Index para analizar los procesos inclusivos en dependencias escolares, concretamente una sala de disciplina y una unidad de necesidades especiales (n=2). Este recurso se ha utilizado en trabajos de tipo cualitativo (n=11) a través de métodos como la etnografía, investigación acción, actividad histórico cultural, observación fundamentada, análisis documental y entrevistas. También se ha utilizado en trabajos de tipo cuantitativo (n=11) por medio de cuestionarios que se aplicaban a los participantes y en estudios de tipo mixto (n=6) en los que se ha combinado la revisión de documentos, observaciones y entrevistas, con la aplicación de cuestionarios.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El *Index for Inclusion* es una herramienta que se está utilizando ampliamente a nivel mundial. Actualmente se reportan 37 traducciones que han fomentado y permitido su uso (Braunsteiner y Mariano-Lapidus, 2014).

En un trabajo previo, Gutiérrez et al. (2014) hacen un recorrido por las principales investigaciones que han utilizado el *Index for Inclusion*, pero no hacen un trabajo de revisión sistemática como en nuestro estudio, más bien analizan investigaciones a nivel internacional. Al igual que nuestro caso la mayoría de los estudios realizados son en países europeos pero no reportan ningún estudio en América. Concluyen que las investigaciones destacan que no es un instrumento fácil de aplicar en su conjunto pero que tiene muchos aspectos positivos. Además, el procedimiento de trabajo involucra a toda la comunidad en determinados temas que quedan enmascarados por lo cotidiano y permiten se hable un mismo lenguaje de forma abierta.

Los autores del *Index for Inclusion* alientan el uso flexible de este recurso (Booth y Ainscow, 2011) situación que, en el ámbito de la investigación, ha promovido el uso de varias metodologías. La metodología de tipo cualitativo es la recomendada por el *Index for Inclusion* por medio de la investigación-acción, pues no solo permite analizar las situaciones actuales de las escuelas y sus retos hacia la mayor inclusión (Booth y Ainscow, 2002) sino que orienta en la planificación en función de las prioridades de los centros, la revisión de los avances y la programación de nuevos objetivos cuando esos avances estén implementados (Booth y

Ainscow, 2011). Las metodologías cualitativas utilizadas en estos estudios han sido investigación acción, etnografías, actividad histórico cultural, observación fundamentada, análisis documental y entrevistas.

Sin embargo, el *Index* también es reconocido como una herramienta que permite la autoevaluación de todos los aspectos escolares a través de la participación de la comunidad escolar (Booth y Ainscow, 2002). La descripción y comprensión global de estos aspectos implica que se recoja y analice una mayor cantidad de información, por lo que algunos trabajos han optado por metodologías cuantitativas o mixtas que permitan conseguir estos resultados. En este caso se ha optado por la elaboración de cuestionarios en función de las dimensiones del *Index*: cultura, políticas y prácticas inclusivas.

Las metodologías utilizadas han podido poner en evidencia las necesidades y los obstáculos que están presentes en la implementación de la educación inclusiva. También ha permitido que las instituciones tomen conciencia sobre el verdadero sentido de la inclusión y puedan construir una propia identidad inclusiva. De esta manera, este estudio de revisión evidencia que la cooperación es uno de los valores que destaca como fundamental para el logro de un sistema escolar inclusivo. También se puede apreciar que la inclusión debería ir más allá de los límites escolares e instaurarse como un proyecto social y comunitario. Estos estudios permiten apreciar que la identidad inclusiva es un asunto de cada institución y que depende de sus creencias particulares, necesidades y rasgos individuales. Por lo tanto, la inclusión debe trabajarse “desde adentro” en la propia comunidad escolar, pero con los debidos apoyos y sustentos que “desde fuera”, desde las entidades estatales, deban procurarse para permitir el logro de un sistema educativo inclusivo.

La inclusión es el camino y meta que siguen las escuelas en la búsqueda de una educación para todos, las metodologías de investigación han sido las formas de iluminar este camino e identificar los obstáculos. Sin embargo, debemos reconocer que los puntos de partida en este recorrido no son los mismos. En este sentido, vale la pena discutir y revisar las limitaciones que esta herramienta puede presentar al usarla en contextos latinoamericanos en donde se ponen en evidencia diferentes puntos de partida, urgentes de ser resueltos y que probablemente son otras barreras para el aprendizaje que afectan el proceso y resultado de la inclusión: la pobreza, las limitaciones en el acceso a servicios básicos, la diversidad cultural y étnica, la diversidad cultural de los niños y sus familias, la relación de la familia con la escuela,

las necesidades escolares no resueltas, el currículo escolar hegemónico, el maestro no convencido y por lo tanto poco empoderado del modelo inclusivo, entre otros.

REFERENCIAS

- Alborno, N., y Gaad, E. (2014). Index for Inclusion: a framework for school review in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 41(3), 231-248.
- Badger, J. (2014). Patterns of students' and teachers' interactions in learning centres: a case study of three teacher leaders in an elementary school. *Education* 3(13), 1-15.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CISIE.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas (3ª ed.)*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro con el permiso de CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education. Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane: Bristol.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Braunsteiner, M. L., y Mariano-Lapidus, S. (2014). A Perspective of Inclusion: Challenges for the Future. *Global Education Review*, 1(1), 32-43.
- Božić, A. (2012). *Good practices and lessons learned in the application of the "Index for Inclusion" methodology in elementary schools in Republika Srpska*. Sarajevo: Save the Children.
- Céspedes, I., y Muñoz Y. (2014). La Guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: reporte de una experiencia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 179-198.
- Cruz-Ortiz, M., Pérez-Rodríguez, M., Jenaro-Río, C., Sevilla-Santo, D., y Cruz-Ortiz, S. (2016). When differences do not matter: inclusion in a Mexican primary school/Cuando las diferencias no importan: la inclusión en una escuela primaria mexicana. *Cultura y Educación*, 28(1), 72,98.
- da Silva, G. F., y Nörnberg, M. (2013). Senses and meanings of inclusive education: what the professionals of the Training Center of Inclusive Education and Accessibility (CEIA/Canoas) reveal. *Revista Diálogo Educacional*, 13(39), 651-672.

Darretxe, L., Goikoetxea, J., y Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del país vasco. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(2), 1-30.

Dario, I., Heidrun, Demo & Francesco Zambotti (2014) Integration in Italian schools: teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 626-653.

EASPD. (2012). *Analysis of the use and value of the Index for Inclusion (Booth & Ainscow 2011) and other instruments to assess and develop inclusive education practice in P2i partner countries*. Brussels/Tilburg: Fontys OSO.

Filippi, C. (2016). Dos realidades a comparar: Italia y España. La inclusión escolar y social de las personas con discapacidad. *Revista Internacional de Diversidad e Identidad en la Educación*, 2(1), 2-12.

Gilmore, G. (2012). What's so inclusive about an inclusion room? Staff perspectives on student participation, diversity and equality in an English secondary school. *British Journal of Special Education*, 39(1), 39-48.

Gutiérrez, M., Martín, V., y Genaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201.

Havel, J., y Kratochvílováb, J. (2014). Maximum Expectation from Pupils—One of the Characteristic Features of Inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 331-336.

Hernández- Burgos, J., y López A. (2014). La cultura inclusiva desde la mirada de alumnas/os de educación primaria. En T. Cárdenas y A. Barraza (Coord.), *Agentes de la escuela regular ante la educación especial. investigación en México* (pp.11- 44). México: Instituto Universitario Anglo Español.

Kratochvílováb, J. (2013). Inclusive Education and Teachers' Self-evaluation in Czech Primary Schools, *American International Journal of Social Science*, 2(5), 17-22.

Kratochvílováb, J., y Havel, J. (2013). Respect between Pupils and school staff—one of the Characteristic Features of inclusion. *The new educational review*, 32(2), 131-140.

León, M., y Arjona, Y. (2012). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Innovación educativa*, 21, 201-221.

McMaster, C. (2014). An island outside the mainstream? The special needs unit during a period of inclusive change in an Aotearoa/New Zealand high school. *Journal of the International Association of Special Education*, 15(2), 100-107.

McMaster, C. (2015). Where Is _?": Culture and the Process of Change in the Development of Inclusive Schools." *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 16-34.

Moliner, L., y Moliner, O. (2013). The role of teachers' shared values and objectives in promoting intercultural and inclusive school cultures: a case study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(10), 1373-1386.

Nimante, D., y Daniela, L. (2012). Influence of the project "qualitative inclusive education for special needs children" on the development of inclusive education in the project

schools. *Society, integration, education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 132-141.

- Oswald, M. (2014). Positioning the individual teacher in school-based learning for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 37, 1-10.
- Oswald, M., y Engelbrecht, P. (2013). Leadership in Disadvantaged Primary Schools Two Narratives of Contrasting Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 620-639.
- Petry, K., y Bossaert, G. (2012). One for all. Do students with special educational needs socially participate in mainstream secondary schools. *Glæður*, 22, 99-105.
- Pillay, H., Carrington, S., Duke, J., Chandra, S., Heeraman, J., Tones M., y Rukh, M. (2015). *Mobilising School and Community Engagement to Implement Disability-Inclusive Education through Action Research: Fiji, Samoa, Solomon Islands and Vanuatu*. Australia: Queensland University of Technology.
- Ramírez, A., y Muñoz, D. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 197-222.
- Santi, M., y Ghedin, E. (2014). Commitment towards inclusion repertoire: a tool for flourishing communities. *Interacções*, 10(33), 189-216.
- Riviere, H. (2016) Using Student Engagement Theory To Explore Inclusion For Pupils With SEN In Mainstream Schools In England. En *Papers from the Education Doctoral Research Conference 2015* (pp. 115-121). Birmingham: University of Birmingham.
- Zambrano, R., Córdoba, V. y Arboleda, A. (2012). Percepciones de la inclusión escolar en estudiantes de educación secundaria. *Pensando Psicología*, 8(15), 18-29.