

La participación de la comunidad, la gran tarea pendiente en las escuelas públicas catalanas.

Se presentan los resultados parciales de una investigación cuantitativa llevada a cabo en 615 escuelas públicas de primaria de zonas urbanas de Cataluña, en la que se midió el grado de inclusión de centro en seis dimensiones que incluían aspectos organizativos y diversas prácticas desarrolladas a nivel de centro y de aula. Los datos se recogieron mediante un cuestionario on-line ad-hoc y se analizaron con una metodología cuantitativa de tipo descriptiva, que arrojó una panorámica detallada de las prácticas inclusivas desarrolladas por las escuelas participantes. Los hallazgos evidenciaron la participación de la comunidad como una de las dimensiones en que se constatan una serie de prácticas excluyentes que limitan la atención a la diversidad del alumnado en los centros participantes.

Keywords

Inclusión educativa, participación de la comunidad, escuelas de primaria.

Introducción

Esta comunicación presenta una parte de los resultados de una investigación realizada como parte de la tesis doctoral: “Relación entre el perfil inclusivo y el rendimiento académico de las escuelas de primaria de Cataluña” desarrollada en colaboración con la Generalitat de Cataluña, mediante un Convenio Marco entre la Universitat de Barcelona y el Departament d’Ensenyament de Cataluña (2014), con la finalidad de poder determinar el grado de inclusión de los centros de Cataluña.

La investigación contó con una participación de 615 centros, quienes respondieron un cuestionario on-line con el que obtuvimos una panorámica de la situación de la educación inclusiva actual, en relación con la implementación de diversas prácticas inclusivas en los centros, y también de aquellos aspectos que constituyen importantes barreras para la transformación de éstos. De las seis dimensiones evaluadas en el cuestionario, la *participación de la comunidad*, resultó ser una de las menos consolidadas, y por tanto, debiera conformarse en el foco de los cambios a nivel de escuelas y de políticas educativas.

Marco teórico y referencial

Esta investigación se desarrolla en la línea de la educación inclusiva, definida como un proceso que intenta responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo su exclusión del sistema educativo regular. Y relacionado con la asistencia, participación y logro de todos los estudiantes, especialmente de quienes tienen riesgo de ser marginados UNESCO (2005).

Entendida como un proceso, la educación inclusiva busca constantemente la transformación y mejora escolar para atender a la diversidad, para aprender a vivir con la diferencia y a valorarla como un factor positivo para el aprendizaje (Ainscow, 2001; Echeita y Ainscow, 2010; Stainback y Stainback, 2004). Todo proceso implica un

cambio y en este sentido el cambio es la mejora e innovación en los sistemas escolares, para responder a las necesidades que se presentan al incluir a todo el alumnado de su comunidad.

Otro cambio muy importante que se promueve desde las escuelas inclusivas es la *perspectiva comunitaria*, desde la que se responde a los desafíos que supone educar en la diversidad (Ainscow, 2001; Parrilla, 2002; Stainback y Stainback, 2004; UNESCO, 1994). Bajo esta perspectiva se potencia la participación y cooperación de todos sus miembros en la resolución de problemas, la eliminación de barreras para la inclusión y el logro de metas comunes, lo que supone una reforma general de la escuela.

Sin embargo debemos entender que la participación no es sólo estar en un lugar, sino que involucra un proceso democrático mucho más complejo que requiere que la transformación de los centros esté orientada a fomentar y fortalecer altos niveles de inclusión y de participación de todos los agentes educativos en las políticas, prácticas y cultura escolar.

En este sentido, la organización de las escuelas debiera potenciar nuevas formas de participación en distintos niveles: profesorado, alumnado, padres y miembros del centro y de la comunidad (Ainscow, 2001), incorporando también el trabajo en redes con otras instituciones educativas y sociales como importantes aliados para alcanzar de mejor manera estos objetivos (Marchesi Martín, 2014; UNESCO-OREALC, 2007). Se trata de escuelas que abren sus puertas y las puertas de sus aulas para aprovechar al máximo los recursos del entorno que contribuyen al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Metodología

Esta primera parte del estudio se realizó con el objetivo de *identificar el grado de inclusión (GI) de los centros públicos catalanes*, que nos permitió clasificarlos en GI alto, medio o bajo, de acuerdo a sus perfiles diferenciales y también, describir las prácticas desarrolladas en las dimensiones evaluadas según el GI y el nivel de complejidad de las escuelas.

Para ello realizamos una investigación cuantitativa, no experimental de tipo descriptivo, que permite describir el fenómeno estudiado especificando sus propiedades más importantes (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010; Mateo, 2014).

Se obtuvo una amplia muestra de centros participantes, cuya distribución se presenta en la **Tabla 1**, en la que podemos apreciar una alta representatividad en cada uno de los niveles de complejidad.

Tabla 1*Distribución de la muestra participante en función del Nivel de Complejidad*

Nivel de Complejidad	Población	Muestra	Porcentaje de participación	Distribución de la población respecto al total de la Población	Distribución de la muestra respecto al total de la muestra
Alto	258	150	58,14%	22,91%	24,39%
Medio	799	431	53,94%	70,96%	70,08%
Bajo	69	34	49,27%	6,13%	5,53%
Total por Centros	1126	615	54,62%	100%	100%

Los datos de esta primera fase de la investigación fueron recogidos mediante un cuestionario online de 44 preguntas, organizados en 6 dimensiones: *organización del centro, clima inclusivo de centro, organización del aula, apoyo escolar, participación de la comunidad y formación permanente*, para cada una de ellas, se seleccionaron cuidadosamente una serie de indicadores.

En el diseño del cuestionario tuvimos en cuenta la revisión previa de diversos instrumentos existentes sobre el estudio de la inclusión en centros escolares (Both y Ainscow, 2002; Denham, s.f.; Durán, Giné y Marchesi, 2010; FEAPS, 2009; Valls 2011, s.f.). Específicamente en la dimensión participación de la comunidad, la bibliografía revisada fue la siguiente: Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002; Llei 18/2003, del 4 de juliol, de suport a les famílies; Llei 12/2009 d'educació LEC; Llei 14/2010, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència; Ministerio de Educación de España, 2011; Rodríguez, Ríos y Racionero, 2012.

El cuestionario fue validado a través del juicio de seis expertos en el área de inclusión educativa, y para la fiabilidad se realizó una aplicación piloto, cuyo resultado se analizó con el Alfa de Cronbach que arrojó un Alfa de 0,723; que representa una adecuada consistencia interna.

El análisis de resultados de la aplicación definitiva se realizó mediante el programa SPSS y se organizaron por dimensiones.

Resultados

A continuación, presentaremos los resultados específicos de la dimensión *participación de la comunidad*, que contempla indicadores sobre la participación de voluntariado, familia y comunidad con el centro. El análisis lo haremos a nivel global de dimensión y también por cada una de las preguntas.

Los resultados globales de esta dimensión demuestran que un 88,5% de centros obtuvo un GI medio, esto quiere decir que evidencian una serie de prácticas inclusivas pero también excluyentes. Sólo un 4,7% obtuvo un GI alto. En la **Tabla 2**, vemos el detalle de la puntuación obtenida en esta dimensión por la muestra total y su distribución según los niveles de complejidad de las escuelas.

Tabla 2*Grado de inclusión dimensión participación con la comunidad*

Grado de inclusión (GI)	Total centros	Distribución de los centros por Intervalos del GI en función del nivel de complejidad		
		Nivel de complejidad		
		Alto	Medio	Bajo
GI Alto	29 4,7%	12 2,0%	14 2,3%	3 0,5%
GI Medio	544 88,5%	130 21,1%	385 62,6%	29 4,7%
GI Bajo	42 6,8%	8 1,3%	32 5,2%	2 0,3%
Totales	615 100%	150 24,4%	431 70,1%	34 5,5%

Al analizar las preguntas de la dimensión vemos que la mayoría de centros se sitúa en un GI medio o bajo. Los centros que alcanzaron un GI alto no superaron el 15%. Concentrando en 3 de los 4 ítems de esta dimensión, la mayoría de centros con un GI bajo, entre ellos están las actividades de participación de familias en el centro, conformación del voluntariado y conformación de la comisión de atención a la diversidad. La participación del centro con la comunidad alcanzó mayoritariamente un GI medio. En todos los ítems se mantuvo la proporción de la distribución de los centros según los niveles de complejidad. Los resultados obtenidos, distribuidos por niveles de complejidad, se pueden apreciar en la **Tabla 3**.

Tabla 3*Resultados por preguntas de la dimensión participación de la comunidad*

DIMENSIÓN PARTICIPACIÓN CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA					
Preguntas	Grado de inclusión	Total	Distribución de los centros por Intervalos del GI en función del nivel de complejidad		
			Nivel de complejidad		
			Alto	Medio	Bajo
33. Conformación del voluntariado.	GI	43	15	26	2
	Alto	7,0%	2,4%	4,2%	0,3%
	GI	95	28	64	3
	Medio	15,4%	4,6%	10,4%	0,5%
	GI	477	107	341	29
	Bajo	77,6%	17,4%	55,4%	4,7%
Total de centros	615 100%	150 24,4%	431 70,1%	34 5,5%	
36. Actividades de participación de familias en el centro.	GI	45	9	29	7
	Alto	7,3%	1,5%	4,7%	1,1%
	GI	277	66	198	13
	Medio	45,0%	10,7%	32,2%	2,1%
	GI	293	75	204	14
	Bajo	47,6%	12,2%	33,2%	2,3%
Total de centros	615 100%	150 24,4%	431 70,1%	34 5,5%	

37. Conformación de la Comisión de atención a la diversidad.	GI	3	2	1	0
	Alto	0,5%	0,3%	0,2%	0,0%
	GI	29	10	17	2
	Medio	4,7%	1,6%	2,8%	0,3%
	GI	583	138	413	32
	Bajo	94,8%	22,4%	67,2%	5,2%
38. Participación del centro con la comunidad educativa.	Total de centros	615	150	431	34
		100%	24,4%	70,1%	5,5%
	GI	94	33	56	5
	Alto	15,3%	5,4%	9,1%	0,8%
	GI	433	104	303	26
	Medio	70,4%	16,9%	49,3%	4,2%
	GI	88	13	72	3
	Bajo	14,3%	2,1%	11,7%	0,5%
	Total de centros	615	150	431	34
		100%	24,4%	70,1%	5,5%

Los resultados demuestran que los aspectos de esta dimensión, no se encuentran aún consolidados en la mayoría de centros. La figura del voluntariado en la escuela es un recurso utilizado sólo por un 30,1% de los centros. Su participación es recogida en la programación general anual en el 60% de centros, un 26,4% de centros no la explicita en ningún documento y el resto indica que lo hace en otros documentos.

Las actividades en que mayormente participan los voluntarios fueron: apoyo en actividades extraescolares (52,97% de centros) y apoyo a la enseñanza (44,86 %). La participación en actividades de reflexión y mejora del centro y de formación, fueron señaladas como no relevantes a su labor por un 22,70% de centros (de un total de 185).

En lo que respecta a la participación de las familias en el centro, éstas se mantienen en un nivel informativo y de colaboración en actividades extraescolares casi en la totalidad de centros, mientras que una minoría señaló que las familias participan en actividades de formación (23,4%), reflexión (38,9%) y apoyo a la enseñanza (12,2%).

La conformación de la comisión de atención a la diversidad se concentra mayoritariamente en un GI bajo, dado a que casi la totalidad (93,7%) de centros que cuenta con esta instancia no incluyen la participación de familiares ni voluntariado en esta comisión.

Finalmente, la participación del centro con la comunidad, sobre el 70% de centros señala participar en actividades lúdicas o culturales organizadas por la comunidad y que facilita espacios de la escuela hacia la comunidad. Un 52,7% de centros indican ofrecer actividades lúdicas y culturales abiertas a la comunidad. Y aproximadamente el 40% de centros señala participar en el plan de entorno y en redes de trabajo local, mientras que la participación en redes a nivel nacional o internacional sólo se da en un 10,7% de los casos¹.

¹ Algunos porcentajes no dan como sumatoria total el 100% dado a que los centros podían responder más de una alternativa a la vez, por lo que las frecuencias en estos casos, se calcularon por cada una de las respuestas.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio, evidencian una restringida participación de la comunidad en el proceso educativo, limitada principalmente a profesionales y personal de la educación, lo que se contradice con el cambio de perspectiva hacia el enfoque comunitario que se promueve como necesario para responder a los desafíos de la atención de la diversidad y lograr así una educación inclusiva de calidad (Ainscow, 2001; Parrilla, 2002; Stainback y Stainback, 2004; Siles, Segura, Petreñas y Puigdemívol, 2015; UNESCO, 1994). En los resultados, hemos tenido en cuenta aspectos relacionados con la participación de la comunidad, que se recogen transversalmente en las otras cinco dimensiones, complementando los indicadores específicos de esta dimensión.

La exclusión de las familias, fue constatada en la mayoría de procesos de las escuelas participantes, como por ejemplo en las actividades de formación, reflexión y mejora del centro, evaluación de la inclusión, apoyo a la enseñanza, reuniones de seguimiento, establecimiento de derechos y deberes de los estudiantes, de las normas de buena convivencia y también de la toma de decisiones relativas al apoyo pedagógico, conformando uno de los hechos más evidentes: el relegar las funciones de la familia a un nivel informativo y de colaboración en actividades extraescolares.

Asimismo constatamos la exclusión del alumnado de instancias como la evaluación de la inclusión de centro, el apoyo educativo a sus compañeros, el establecimiento de normas de buena convivencia y de los derechos y deberes de los propios estudiantes, en la mayoría de centros participantes. Además, un tercio de las escuelas señala no considerar acciones que fomenten la representatividad, autodirección y expresión del alumnado en los documentos organizativos de centro.

Finalmente, la figura del voluntariado, considerada en menos de un tercio de los centros, también queda restringida a funciones de apoyo en actividades extraescolares y de enseñanza, con una mínima o nula participación en actividades de formación, reflexión y mejora del centro y evaluación de la inclusión.

Contribuciones y significación científica de la Investigación

La investigación presentada, constituye un primer acercamiento empírico a una realidad poco explorada hasta ahora en el sistema educativo catalán: la implementación de la educación inclusiva en las escuelas públicas de primaria de Cataluña. La riqueza de los resultados obtenidos desde el estudio descriptivo y la amplia participación de los centros, permitió conformar una panorámica de la situación de la educación inclusiva actual, que refleja cómo las escuelas ponen en práctica los lineamientos teóricos y las normativas que regulan la atención de la diversidad, evidenciando aspectos mayormente consolidados y aquellos que conforman importantes barreras para desarrollar procesos inclusivos en las escuelas catalanas.

Estos resultados dejan abiertas nuevas líneas de investigación e implicaciones para la administración educativa y para los propios centros escolares, en áreas prioritarias como son el fortalecimiento de una cultura colaborativa de centro, que otorgue mayor protagonismo a las familias y al alumnado en diversas instancias educativas y de mejora del centro. El fomento de actividades de valoración de las diversas culturas, y el fortalecimiento de las redes comunitarias.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Denham, A. (s.f.) "Questionnaire" - School-Wide Inclusive Education Best Practice Indicators. University of Kentucky. Recuperado de: http://cal2.edu.gov.on.ca/april2009/Appendix_C_IAI_EDU_Indicator.pdf
- Duran, D., Giné, C. y Marchesi, A. (2010) *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Departament d'Educació: Catalunya.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2010). *La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Libro de actas II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down: La fuerza de la visión compartida. (pp. 23-38). Granada: Federación Española de Síndrome de Down.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: GRAÓ.
- FEAPS (2009) *Guía REINE: Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. Madrid: FEAPS.
- Generalitat de Catalunya (2009). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació LEC*. DOGC Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Núm. 5422 – 16.7.2009
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Fundamentos de metodología de la investigación* (5ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. (DOGC 5641-02.06.2010)
- Llei 18/2003, del 4 de juliol, de suport a les famílies. (DOG 3926- 16.7.2003).
- Marchesi, A., y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Mateo, J. (2014). *La investigación ex post-facto*. En A. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (4ª Ed.), (pp. 195-230). Madrid: La Muralla.

- Ministerio de Educación de España (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. España: Ministerio de Educación de España. Disponible en: <http://www.digitaliapublishing.com/a/14747/>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Rodríguez, H., Ríos, O., y Racionero, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas: Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación*. doi: <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-207>
- Siles, B., Segura, M.J., Petreñas, C., y Puigdemívol, I. (2015). El treball en xarxa per a l'èxit educatiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 43. Disponible en: <http://ambitsdepsicopedagogiaorientacio.cat/arxius/6237>
- Stainback, S. y Stainback, W. (2004). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris, UNESCO. Recuperado de: <http://www.google.es/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=1yved=0CCgQFjAAyurl=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F014%2F01402%2F140224e.pdfyei=3mrPVKf6GcaBU8z6gOgMyusg=AFQjCNEngzLoUDnKRKbx2ChDQgYP4MAwfQysig2=ss5xSz6jO4hxE7uR0at7Jw>
- UNESCO (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Salamanca, España, 7- 10 de Junio 1994*. Madrid: MEC
- UNESCO-OREALC (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Santiago: UNESCO-OREALC Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Valls, R. (s.f.) MIXSTRIN – Agrupación del alumnado y éxito escolar. Unpublished Survey. Universitat de Barcelona.