

Adaptación del *Index for Inclusion* al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar

Marifa Salceda Mesa¹, Alba Ibáñez García²

¹Universitat de Barcelona, ²Universidad de Cantabria (Spain)

marifa.salcedamesa@educantabria.es, alba.ibanez@unican.es

Received December, 2014

Accepted May, 2015

Resumen

Objeto: Presentar un estudio preliminar para la adaptación del *Index for Inclusion* al ámbito universitario. Esta herramienta permitiría evaluar culturas, políticas y prácticas en la Educación Superior e implementar medidas de desarrollo inclusivo para cada una de estas tres dimensiones, lo que impulsaría el paso de la innovación a la transformación educativa.

Diseño/metodología/enfoque: El diseño descriptivo de las primeras fases del estudio ofrece un panorama del estado actual de la cuestión. Posteriormente, se revisan los indicadores del cuestionario original resultando en un conjunto de 48 ítems adaptados al nuevo contexto. La validación de contenido se ha obtenido a través del análisis de acuerdo entre juezas y jueces expertos.

Aportaciones y resultados: Se concluye con una versión revisada del cuestionario, incluyendo aportaciones cualitativas recogidas durante el análisis del juicio experto y conclusiones teóricas actualizadas a partir de la interpretación del conjunto de datos obtenidos.

Limitaciones: Son escasas las publicaciones en nuestro país abordando la educación inclusiva en contextos universitarios y se detecta aún una visión generalizada de las universidades como organizaciones poco flexibles. Esto dificultaría el desarrollo de actuaciones alternativas a la hora de enfocar la Educación Superior en España.

Implicaciones prácticas: El *Index* permitiría a las universidades realizar un tipo de investigación colaborativa que parte y se nutre de la propia realidad organizativa y práctica de la institución.

Implicaciones sociales: La implementación del instrumento posibilitaría un tratamiento global de la diversidad en nuestras universidades en que este foco de responsabilidad social sería compartido por toda la comunidad educativa y personal no docente.

Originalidad / Valor añadido: El *Index* contribuiría a que las universidades logaran una mayor vinculación entre su valor académico-profesionalizador y la responsabilidad social que les corresponde en la formación de una ciudadanía más inclusiva.

Palabras clave: Innovación, Educación superior, Educación inclusiva, Formación docente, Index for Inclusion

Códigos JEL: I21, I23, I24, J71

Title: Adaptation of *Index for Inclusion* to the field of higher education: Preliminary study

Abstract

Purpose: Our research focuses on a preliminary study on the adaptation of the *Index for Inclusion* to the university context. This tool would allow evaluating cultures, policies and practices of educational institutions, as well as to implement inclusive development actions in each of these areas, going from innovation to educational transformation.

Design/methodology: The descriptive design of the first phase of the study provides an overview of the scene in this area. Then, using the indicators from the original survey of the *Index*, it selects 48 items adapted to the Higher Education context. The analysis of agreement among expert judges proved the content validity of those items.

Findings: The paper concludes with a revised version of the questionnaire, which includes the qualitative inputs gathered during the analysis of the expert judgment, and it updates the theoretical conclusions from the interpretation of the collected data.

Research limitations/implications: There is not much published on this topic in Spain, and the overview of the university is still detected as inflexible organization. This attitude could hamper the development of alternatives to shape a new understanding of Higher Education in Spain.

Practical implications: The *Index for Inclusion* could allow universities to perform a collaborative research project that would start from and draw on the organizational practice of the institution's own reality to improve the teachers' training.

Social implications: The implementation of this tool would enable a comprehensive approach to the topic of diversity in Spain university context. The entire educational community and non-teaching personal would thus share this focus on social responsibility.

Originality/value: The *Index for Inclusion* would help universities, understood as eminently social –not only academic– institutions, to strengthen the link between their academic-professionalizing value and their social responsibility.

Keywords: Innovation, Higher education, Inclusive education, Teacher training, Index for Inclusion

Jel Codes: I21, I23, I24, J71

1. Reforzando el reto de la educación inclusiva: La Responsabilidad Social Universitaria (RSU)

En educación, la investigación científica no solo constituye una herramienta de conocimiento para la innovación de las prácticas educativas, sino también un motor muy potente para el impulso de mejoras sociales, porque parte (o debería de hacerlo) de una posición libremente asumida de inconformismo con las estructuras vigentes y de una sólida creencia en la educación como vía para la liberación del ser humano. Tanto es así, que su fin último de combatir la exclusión la convierte en "instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social" (Delors, 1996, pag. 7).

Por ello, la elección del tema de investigación no constituye una cuestión neutral o arbitraria, sino que responde a motivaciones personales y compromisos compartidos que se inician, en este caso, a partir de un convencimiento firme de la Educación Superior como acicate para la formación de una futura generación de profesionales comprometidos con la inserción crítica en la sociedad de todas las personas. Un compromiso que incide, especialmente, en aquellas que se encuentran en situaciones plenas de exclusión o en riesgo de vulneración de sus derechos institucionales, ambientales, culturales, educativos o de cualquier otro tipo.

En la actualidad, el hecho de que la formación docente inicial sea el factor más relevante a la hora de abordar el reto de la diversidad desde una filosofía inclusiva, no es ya una materia

dudosa susceptible de exponer a debate o controversia. Sin embargo, ¿están preparadas las facultades de educación en España para asumir una verdadera transformación en esta dirección? La Ley Orgánica 4/2007 de Universidades establece, en su título VII, la investigación como una de las funciones destacadas de la universidad, y como derecho y deber del profesorado universitario; por lo que, por qué no investigarnos desde dentro y preguntarnos: ¿Y si la universidad no fuera inclusiva?

En relación a este dilema inicial, la "Estrategia Universidad 2015" (EU2015) (Ministerio de Educación, 2010) asigna un particular interés a la denominada Tercera Misión, que se articula en torno a la modernización universitaria intentando hacer converger dos aspectos dicotómicos difícilmente reconciliables: la responsabilidad social universitaria (RSU) y el fortalecimiento de las relaciones empresa-universidad desde una racionalidad neoliberal que privilegia la economía de mercado y parece marcar su fin en entrenar mano de obra hábil pero acrítica en detrimento de lo ético y lo humanístico.

En consecuencia, y de acuerdo con Boéssio (2011) en que "compromiso social de la universidad significa también el ejercicio de la crítica y de la resistencia" (p. 10), consideramos que la universidad necesita una auténtica reconversión, ya no solo en cuanto a sus políticas de acceso, sino también en cuestiones de estructura interna, filosofías y formas de funcionar. Así, un proyecto como el que iniciamos, estaría ligado a un enfoque transformacional de la RSU que enfatiza actuaciones en cuatro ámbitos clave para la promoción de una educación universitaria más inclusiva: la formación, la investigación, el liderazgo y el compromiso social.

Quizás, este trabajo sea uno de los puntos de partida posibles para contribuir a sentar bases que se traduzcan en una mejora de la cooperación entre el profesorado universitario y que invite a reflexionar acerca de la zona de desarrollo institucional en que cada facultad se encuentra. Creemos además en la necesidad de generar debate en torno a la repercusión que puede tener realizar una fotografía de inclusividad desde las propias facultades para desarrollar el aprendizaje y la participación de toda su comunidad, fomentar la formación inclusiva y distanciar la Educación Superior de enfoques economicistas que la conviertan en una empresa más del mercado. La universidad no puede colocarse a merced de las demandas del sector productivo, sino fortalecer su función de proyección social centrada en el desarrollo humano integral. Como indica Michavila (2012), no cabe duda de que atreverse tiene sus riesgos, pero no ayudar a que la universidad contribuya a construir una sociedad mejor, comporta otros superiores y más probables.

1.1. Breve reflexión sobre el dilema: ¿Y si la universidad no fuera inclusiva?

En las últimas décadas, el fenómeno de la vulnerabilidad y la exclusión social está adoptando dimensiones cada vez más preocupantes en las sociedades occidentales, en las que son, en ocasiones, las propias instituciones educativas las que están contribuyendo a perpetuar las diferencias sociales. Si bien la Educación Superior en España ha mostrado importantes avances desde los primeros años de la democracia en nuestro país, aún parece estar pensada para un grupo de población homogénea en términos de nivel académico, cognitivo o de culturas y grupos sociales determinados (Ariño & Llopis, 2011).

A modo ilustrativo pero tremendamente significativo, los estudios sobre la inclusión de estudiantes en la universidad identifican la falta de formación por parte del profesorado y, en mayor medida incluso, las actitudes docentes ante la diversidad, como las mayores barreras al aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad (Al-Hmouz, 2014; Álvarez-Pérez, De La Alegre-Rosa & López-Aguilar, 2012; Castellana & Sala, 2005; Cortés-Vega, Cotán, López-Gavira, Melero-Aguilar, Molina-Romo & Perera, 2014; Gitlow, 2001; Moriña-Díez, López-Gavira & Cotán, 2010; Moriña-Díez, López-Gavira, Melero-Aguilar, Cortés-Vega & Molina-Romo, 2013).

La detección de estas carencias llevó en 2006 a que la Comisión creada por el MEC para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, plasmara una serie de propuestas que impulsaban la necesidad del cambio pedagógico en la universidad abogando especialmente por la participación y el asociacionismo estudiantil. Sin embargo, no se obtuvo reacción suficiente que provocara continuidad por parte de la política universitaria, ni nacional ni autonómica, aún contando con gran cantidad de profesorado universitario implicado en el trabajo.

En este marco, en octubre de 2009, se pone en marcha el proyecto titulado "Teacher Education for Inclusion" (TE4I), que se publica finalmente en 2011 con la recopilación de más que suficientes evidencias que ponen de manifiesto el tema de la formación inicial del profesorado como ámbito prioritario y más influyente en los procesos de educación inclusiva como parte y motor de la inclusión social.

Por otra parte, los resultados de la encuesta europea Eurostudent "Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España" (Ariño & Llopis, 2011) aportan algunos datos que avalan una cierta neutralización de las desigualdades sociales por parte de las universidades españolas, demostrando que se han producido algunas condiciones de movilidad social, ya que un 51% del alumnado universitario procede de familias con un nivel de estudios medio o bajo. Sin embargo, el estudio ofrece otros resultados que muestran una visión mucho menos optimista en términos de equidad participativa, dado que el alumnado procedente de familias

con baja formación continúa estando infrarrepresentado en la universidad en comparación con el alumnado de familias con estudios superiores, con una representación muy alta en función de su peso en la sociedad (Zafra, 2011). De esta información se deduce que la democratización y movilidad social generada por los contextos universitarios en España es relativa, y que sigue existiendo reproducción y exclusión, porque los condicionamientos derivados del origen social siguen actuando de manera decisiva en el acceso a los estudios universitarios (Ariño & Llopis, 2011).

Una de las principales barreras de la educación inclusiva y para llevar a cabo transformaciones de cualquier tipo en el ámbito educativo, se identifica en la actitud y formación del profesorado. En esta línea, la investigación acerca del pensamiento docente, enfatiza la influencia que las creencias y actitudes del profesorado tienen a la hora de iniciar o no procesos continuos de reflexión y revisión sobre su propia práctica (Kupari, 2003; Peralta, González-Torres & Sobrino, 2005). Al respecto, de acuerdo con Sánchez-Blanco (1997), en el proceso de investigación hay que aprender “no solo a ser críticos/as con la realidad, sino también a aceptar que la realidad sea crítica con nosotros/as” (pag. 273) a la hora de descubrir las creencias y los valores implícitos que subyacen del lenguaje y de las acciones y decisiones, individuales y colectivas, con que impregnamos los contextos en los que se enmarca nuestra realidad educativa. En definitiva, los procesos que conllevan a la legitimación de la injusticia social, se mantienen y se sustentan a través de las diferentes barreras u obstáculos que inhiben el aprendizaje, la presencia y la participación de los sectores de la población más vulnerables, por lo que el papel docente va a ser decisivo en sus posibilidades y oportunidades de inclusión.

1.2. Hacia la transformación pedagógica en la Educación Superior

Como vemos, existe una responsabilidad directa que avala la necesidad de replantear la Educación Superior para reflexionar sobre las necesidades de la educación inclusiva a través del enfoque en la formación docente. De esta forma, el cambio perseguido correrá menos riesgos de estancarse en reformas estructurales sin más para incidir verdaderamente en la mejora tanto de los modos de enseñar y aprender como de enfrentarse a la diversidad social. Bolívar (2012) observa que, “si no queremos conformarnos con cómo la gente actúa en una organización, se precisan otros roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos” (pag. 41). Así, defendemos un modelo de innovación colaborativo pilotado por el profesorado pero seguido por toda la comunidad educativa, para generar transformaciones estrechamente vinculadas al contexto institucional en el que se implementan.

Si bien es cierto que, en mayor o menor medida, todas las instituciones educativas han desarrollado críticas y autocríticas juiciosas acerca de la formación inclusiva en términos éticos, convivenciales y humanísticos y cuál es la mejor manera de llevarla a cabo en la preparación académica inicial (Colmenero-Ruiz, 2009; Gairín & Antúnez, 2008; Bolívar, 2012); la incidencia en la realidad práctica ha sido menor en la Educación Superior (García-García & Cotrina, 2012). Así, son cada vez más numerosas las voces que nos alertan acerca de la necesidad de una universidad más humanizada y humanizadora que logre equilibrar su función profesionalizadora con el rol protagónico que le corresponde en la formación de una nueva generación de ciudadanía inclusiva (Esquivel-Estrada, 2004; Gimeno-Lorente, 2013; Martínez-Martín, 2006; Patiño-Domínguez, 2012).

La vía para vincular esta responsabilidad social con las finalidades académicas, es el trabajo a partir de pedagogías enraizadas en culturas y prácticas inclusivas a través de actuaciones colectivas, pues la educación inclusiva no se identifica con enfoques individualistas y requiere de interacciones dialógicas tanto dentro de la universidad como con la sociedad de la que forma parte (Aguilera, Mendoza, Racionero & Soler, 2010; Arandia, Alonso-Olea & Martínez-Dominguez, 2010; García-García & Cotrina, 2012) para avanzar hacia cotas más altas de justicia social en términos de equidad, cooperación, sostenibilidad y desarrollo y aumentar la calidad educativa en consonancia con la actual sociedad de la información (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008). Defendemos, por tanto, un modelo de Educación Superior acorde con los principios y filosofías que caracterizan una sociedad democrática y que responden, sin duda, al de la educación inclusiva: el respeto y el valor de la diferencia y una participación real y eficaz, fundamentada en principios de igualdad, no discriminación y apoyo (Casanova, 2011). Como consecuencia, se estará contribuyendo a la construcción colectiva de una ciudadanía más incluída e incluyente, capaz de crear condiciones y oportunidades para el desarrollo sostenible de los derechos económicos, sociales y culturales de todas las personas.

Siendo conscientes de que la crisis económica actual está provocando en nuestro país el retroceso de muchos de los progresos conseguidos hasta el momento, compartimos y nos aferramos a la idea que sostienen Gallego y Rodríguez-Fuentes (2012) de que la educación inclusiva “representa la mejor oportunidad y la mayor esperanza para quienes se esfuerzan en construir una sociedad cada vez más justa, equitativa y solidaria” (pag. 125). Por tanto, afrontamos este trabajo sin más pretensiones que la firme convicción de que pequeños avances acumulativos contribuyen a generar auténticas transformaciones (Muñoz-Repiso, 2004). Abordamos la investigación también con la intención de impulsar la voluntad inclusiva que sabemos compartida por un amplio colectivo del profesorado universitario y desde la concepción de la universidad como institución educativa privilegiada para la promoción de iniciativas innovadoras sólidas y duraderas que, por otra parte, ha de hacer suyas y articularlas

en los engranajes de su sistema organizativo y de funcionamiento para avanzar en el camino de la mejora social.

2. El Index for Inclusion: Un nuevo impulso para la innovación educativa en la universidad

El *Index for Inclusion*, se revela como uno de los paradigmas más flexibles y adaptados que existen en la actualidad para iniciar los procesos hacia el giro inclusivo que todas las instituciones educativas deben emprender (Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz & Sandoval, 2005). La herramienta permite identificar las barreras que dificultan los tres principios fundamentales de la educación inclusiva: la presencia, el aprendizaje y la participación para, posteriormente, diseñar planes de actuación orquestados por toda la comunidad educativa y personal no docente de manera ajustada a las particularidades de cada centro (Booth & Ainscow, 2000; Echeita & Sandoval, 2007).

El instrumento original (Booth & Ainscow, 2000) ha sido adaptado y traducido al español en dos versiones, una dirigida al 2º Ciclo de Educación Infantil (González-Gil, Gómez-Vela y Jenaro, 2006) y otra para la etapa de Educación Primaria (Durán, Echeita, Giné, López et al., 2002) con ediciones en castellano, catalán y euskera; ambas herramientas de acceso abierto y gratuito. Asimismo, su vigencia actual se asegura con la publicación de la 3ª edición del *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2015), que incorpora, entre otras novedades, la sostenibilidad al análisis del currículo escolar. El "Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva en España" ha publicado recientemente su revisión, traducción y adaptación al contexto educativo español.

Con todo, las principales razones por las que decidimos abordar esta tarea, es que son escasas las herramientas existentes en nuestro país para que las distintas organizaciones puedan iniciar la autoevaluación de los siempre complejos procesos inclusivos; centrándose de manera casi exclusiva, las que encontramos, en ámbitos de la educación formal obligatoria o en colectivos y comunidades concretas situadas en riesgo de exclusión. Al respecto, comprobamos con satisfacción el reciente interés a nivel nacional por suplir esta carencia con investigaciones que ya han estudiado la implementación del instrumento en contextos educativos más allá del entorno y la edad escolar. Es el caso de la adaptación y aplicación del *Index* a un Centro de Educación Para Adultos (López-Blanco, Cava & Gómez-Matarín, 2012) y a la iniciativa de carácter social AMICA (Gutiérrez-Ortega, 2011).

En consecuencia, y en paralelo con otros países iberoamericanos en los que ya se ha comenzado a utilizar esta herramienta para evaluar e implementar mejoras inclusivas en el

ámbito de la Educación Superior (Universidad Nacional de Colombia y varias universidades públicas de Brasil), nos planteamos en este primer estudio la adaptación del cuestionario general de indicadores del *Index* para la evaluación de adecuación, pertinencia y relevancia para su aplicación en contextos universitarios. Abordamos, en este segundo punto, las principales características que definen nuestra investigación y las fases y el diseño que han guiado el trabajo.

2.1. Proceso empírico para la adaptación del *Index for Inclusion* al contexto universitario español

Desde el punto de vista de la estructuración del proceso de investigación, podemos agrupar en cuatro las distintas fases en las que se ha desarrollado nuestro trabajo:

- FASE I. Revisión de la literatura científica y elaboración de un marco teórico sólido para abordar el estado de la cuestión.
- FASE II. Adaptación del cuestionario general de indicadores del *Index for Inclusion* al contexto universitario español.
- FASE III. Consulta a través de un panel de juezas y jueces expertos.
- FASE IV. Análisis de la validez de contenido de la versión preliminar del cuestionario de indicadores según los resultados del juicio experto.

En la figura a continuación, describimos de manera más detallada los pasos seguidos en cada una de ellas.

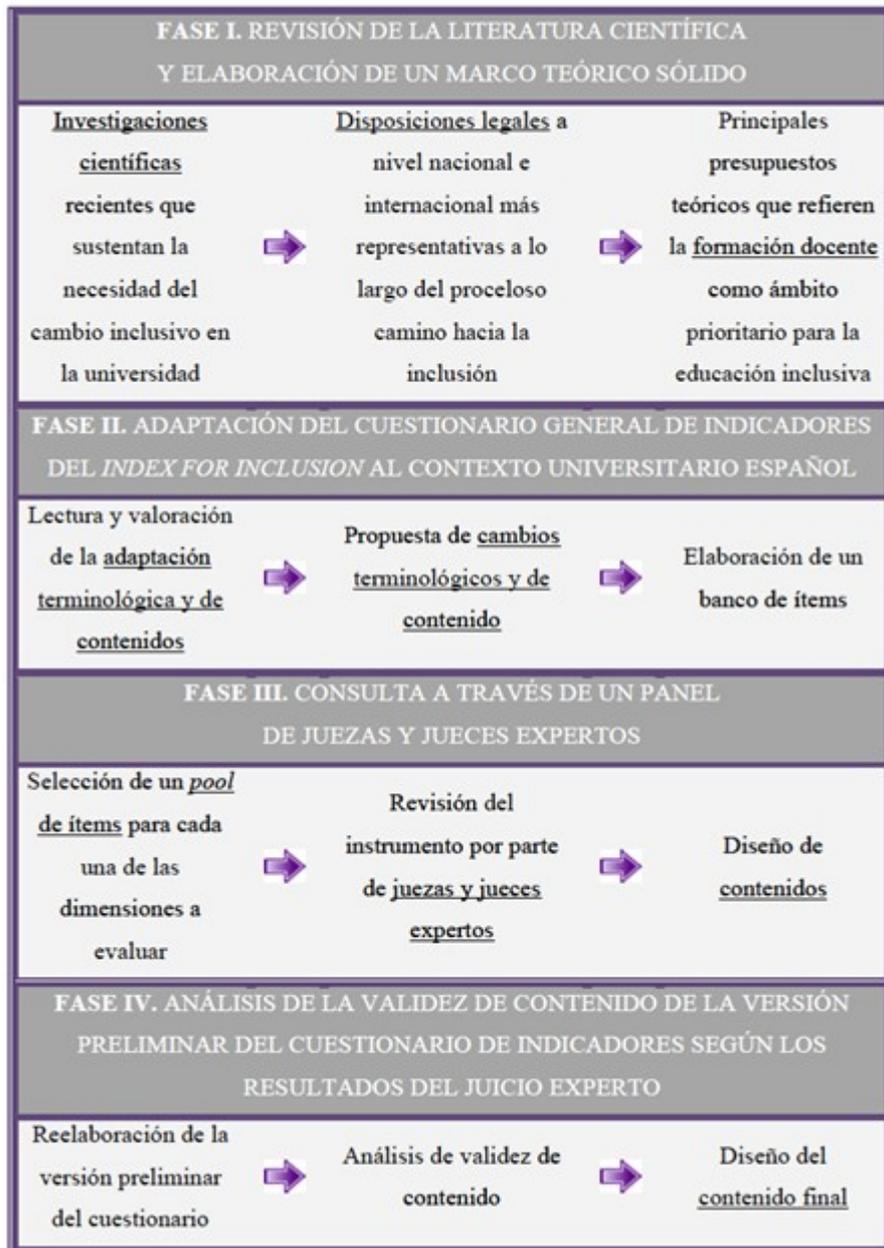


Figura 1. Fases de la investigación

2.1.1. *Diseño y procedimiento*

El diseño descriptivo de las primeras fases de nuestro estudio (I y II), ha ido configurándose de manera flexible a medida que hemos ido avanzando en el proceso investigador (Guba & Lincoln, 1982) , que se ha sostenido a través de la retroalimentación constante entre la compilación de evidencias e información y los objetivos con que iniciamos este trabajo.

El sólido marco teórico elaborado en la primera parte del trabajo, refuerza el reto de la educación inclusiva en el ámbito de la Educación Superior en base a tres referentes de esta filosofía: las investigaciones científicas más recientes, las predisposiciones legales más representativas a nivel nacional e internacional y los presupuestos teóricos para la formación docente en esta materia.

Una vez desarrollado el marco teórico-conceptual se procede, en una segunda fase, al estudio y a la revisión exhaustiva de la versión española de la herramienta sobre la que pivota el trabajo, con objeto de diseñar las modificaciones terminológicas y de contenido para adaptar el instrumento al contexto universitario, elaborando un cuestionario general de indicadores para abordar las dimensiones propuestas por la versión original del *Index*. Para finalizar esta fase, y siguiendo el ejemplo de la versión española del *Index* y de los lineamientos del MEN de Colombia sobre su adaptación al ámbito universitario, recogimos algunos de estos indicadores y formulamos otros nuevos hasta construir un banco formado por más de 70 ítems referidos a las tres dimensiones del *Index* (culturas, políticas y prácticas inclusivas).

En una tercera fase, seleccionamos los 48 indicadores del banco de ítems que consideramos más apropiados para someterse a estudio, intentando en todo momento que su formulación fuese clara, concisa y exenta de ambigüedades; y redactamos las preguntas definitorias para cada uno de ellos.

Con ánimo de aportar evidencias de validez de contenido a los ítems seleccionados, estos fueron expuestos al análisis y estudio independiente de seis juezas y jueces expertos en materia de educación inclusiva y otras disciplinas, procedentes de universidades de diferentes comunidades autónomas.

El estudio se llevó a cabo durante los meses de marzo y abril de 2014, siendo el objeto de medida cada uno de los 48 ítems que constituyen el cuestionario elaborado, y que fueron sometidos a análisis a través de un panel de seis personas, cuyo proceso de selección detallamos más adelante en el apartado "Participantes".

Las personas evaluadoras de nuestro estudio, recibieron por escrito vía correo electrónico la solicitud de participación y la justificación y el objetivo de la investigación, junto con las

instrucciones para completar la tarea así como un archivo en Microsoft Excel® con dos partes diferenciadas:

- Datos sociodemográficos de la persona participante y
- Indicadores a valorar atendiendo a las siguientes claves:
 - Adecuación: En qué grado el ítem es apropiado en su formulación para evaluar la sección y dimensión a la que pertenece atendiendo a criterios de observabilidad y objetividad.
 - Pertinencia: En qué grado el ítem es apropiado para evaluar la sección y dimensión a la que pertenece atendiendo a criterios de contenido.
 - Relevancia: En qué grado el ítem es importante para evaluar la sección y dimensión a la que pertenece atendiendo a criterios de contenido.

El grupo experto utilizó una escala de 1 a 10 para evaluar cada ítem, donde “1” se traduce en que el ítem “no es nada adecuado/pertinente/relevante” y “10” significa que el ítem es “perfectamente adecuado/pertinente/relevante”. En este sentido, dado que el rango de puntuaciones era excesivamente amplio para calcular el acuerdo (Hambleton, 1980, 1984), las valoraciones fueron recodificadas en una escala de 1 a 4 oscilante entre “muy bajo” y “muy alto”.

El documento se estructuró de manera que permitiera también una valoración de tipo cualitativo, aportando un espacio dedicado a observaciones para cada uno de los ítems, otro espacio al final de cada dimensión para la adición de ítems por parte de las juezas y jueces expertos; y la propuesta explícita de valorar o aportar sugerencias a través de correo electrónico, en caso de considerarlo oportuno, sobre la iniciativa.

El siguiente paso consistió en determinar la validez de contenido del cuestionario a través del procedimiento estadístico de concordancia entre las medidas recibidas por parte del grupo experto para cada uno de los 48 ítems que conforman la versión preliminar del cuestionario que presentamos en este estudio.

2.1.2. Participantes

La identificación de la muestra de participantes en calidad de grupo experto para aportar la validez de contenido a una herramienta, es un componente crítico para la investigación. En este caso, en el proceso de selección de las juezas y jueces expertos, hemos seguido los criterios establecidos por Skjong y Wentworth (2000):

- Experiencia en educación inclusiva y en la realización de juicios para investigaciones científicas.
- Reputación extendida entre la comunidad educativa de nuestro país.
- Accesibilidad, disponibilidad y motivación para participar en nuestro estudio.
- Imparcialidad, motivo por el que evitamos incluir entre la muestra a profesorado perteneciente a la Universidad de Cantabria, organización para la que ha sido elaborado el trabajo.

No hemos encontrado unanimidad en cuanto al número de participantes idóneo para llevar a cabo un juicio experto. Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) citan a varios autores que ofrecen algunas orientaciones al respecto: un rango de diez (Hyrkäs et al., 2003) o un rango de dos hasta veinte (Lynn, 1986; Gable & Wolf, 1993; Grant y Davis, 1997). No obstante, Skjong y Wentworth (2000) establecen que cuando las personas expertas están relacionadas en cuanto a formación o experiencia similar, como es el caso, un alto número de jueces y juezas afectaría negativamente a la investigación.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, nuestro estudio ha contado con un panel de juicio de seis participantes procedentes de cuatro universidades españolas públicas y una privada: Universidad Ramón Llull, de Barcelona (URL); Universidad de Salamanca (USAL); Universidad de Granada (UGR); Universidad de Oviedo (UO) y Universidad Católica de Valencia (UCV).

Aspectos de especial relevancia para nuestro estudio han sido que dos participantes que accedieron a colaborar con nuestro estudio pertenecieran a los grupos que llevaron a cabo la revisión, traducción y adaptación al contexto socioeducativo español del *Index for Inclusion* en sus versiones para Educación Infantil en 2007 y para Primaria en 2002 y 2015. Otras dos de las personas participantes son miembros del "Consortio para la Educación Inclusiva en España", grupo formado por profesorado universitario que trabaja individual y colectivamente desde distintos ámbitos de la educación inclusiva para la divulgación del *Index* y su filosofía en áreas de formación, asesoramiento, investigación, difusión y transferencia del conocimiento. Destacamos también que un 67% de la muestra cuenta con una trayectoria de más de 15 años de experiencia laboral en ámbitos relacionados con la educación inclusiva, la totalidad de

participantes trabaja la filosofía inclusiva como principal línea de investigación en su carrera profesional y un 50% cuenta con una dilatada experiencia en la construcción y evaluación de instrumentos y escalas de medida para su aplicación en el campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Sus contribuciones nos han servido en líneas generales para realizar ajustes principalmente en la definición y clarificación de los ítems del cuestionario, así como para incluir valiosas aportaciones cualitativas que resultan esenciales para continuar esta línea de investigación.

2.1.3. *Instrumento*

La razón principal de la elección de esta herramienta es que se trata de un instrumento internacionalmente reconocido y vigente con su revisión en 2015, para dar impulso a ese proceso inacabado que es la educación inclusiva y a través del que toda una comunidad educativa puede contribuir a combatir cualquier forma de exclusión promoviendo culturas, políticas y prácticas inclusivas que hacen efectiva la presencia y la participación de todos sus miembros y favoreciendo el éxito de todo el alumnado. En este trabajo, abordamos como primer paso la adaptación de un cuestionario general de indicadores y preguntas para su implementación en contextos universitarios que no difiere de la versión original en su finalidad última, la de ayudar a los centros educativos a iniciar la evaluación y los procesos de mejora continua que requieren la educación inclusiva.

El instrumento precisaría, para su aplicación, de un grupo de docentes universitarios comprometidos con la educación inclusiva que conformaran un grupo coordinador del *Index* en su facultad. Este equipo de trabajo se encargaría de la sensibilización del centro con respecto al *Index*, del análisis de los conocimientos del grupo respecto a la filosofía de la herramienta y su uso, y de la revisión de los indicadores y preguntas presentados por la guía para aplicar aquellos adecuados a su contexto, añadir otros si resultara pertinente y liderar las mejoras inclusivas consideradas prioritarias en la facultad una vez evaluados los resultados.

La herramienta que proponemos conserva la estructura de la versión original, como puede observarse en la Figura 2:

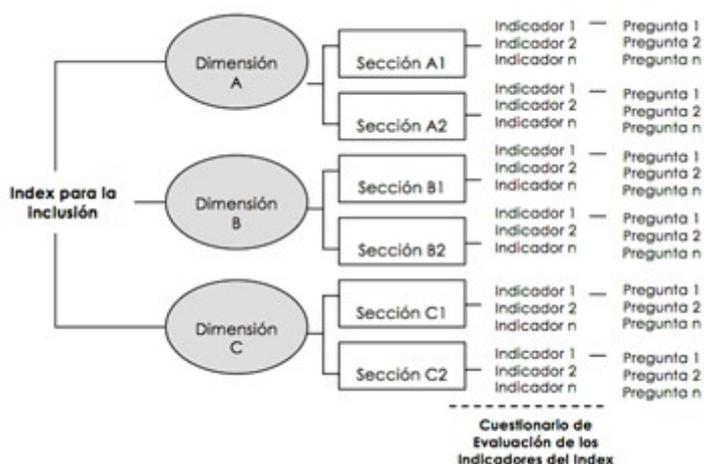


Figura 2. Elementos del *Index* (Gutiérrez-Ortega, 2011, pag. 200)

Como vemos, consta de tres dimensiones, divididas a su vez en dos secciones cada una, que se desarrollan a través de 48 indicadores que miden la valoración de las personas que conforman la comunidad universitaria sobre la inclusión en su ámbito educativo/laboral y que hemos distribuido como se indica en la siguiente figura:

| Dimensiones y secciones | | Nº de indicadores |
|-------------------------|--|-------------------|
| DIMENSIÓN A | Crear CULTURAS inclusivas | |
| SECCIÓN A.1. | Construir comunidad | 11 |
| SECCIÓN A.2 | Establecer valores inclusivos..... | 8 |
| DIMENSIÓN B | Elaborar POLÍTICAS inclusivas | |
| SECCIÓN B.1. | Desarrollar una universidad para todas las personas..... | 8 |
| SECCIÓN B.2. | Organizar el apoyo para atender a la diversidad..... | 7 |
| DIMENSIÓN C | Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas | |
| SECCIÓN C.1. | Orquestar el proceso educativo..... | 8 |
| SECCIÓN C.2. | Movilizar recursos..... | 6 |

Figura 3. Distribución de indicadores

El cuestionario se aplicaría por medio de las personas que conformen el grupo coordinador del *Index* en el centro universitario, que podrán explicar o aclarar los términos que las personas encuestadas precisen durante el momento de la prueba.

Cada indicador se evalúa, como en la versión original, a través de una escala politómica tipo Likert, que oscila desde “completamente de acuerdo” a “en desacuerdo”; si bien se concede la opción “necesito más información”, cuya valoración significativa serviría para identificar necesidades de formación en cualquiera de las tres dimensiones del *Index* universitario.

Consideramos que conservar un número bajo de opciones de respuesta facilitará la comprensión a las personas destinatarias, agilizará la aplicación del cuestionario y, al ser un número par, evitará la tendencia de las personas encuestadas a escoger la opción central.

En la metodología utilizada para la adaptación y validación del *Index* al contexto universitario, hemos seguido las recomendaciones para la adaptación de tests propuestas por la Comisión Internacional de Tests (Beaton, Bombardier, Guillemin & Ferraz, 2000; Hambleton, 1994; Tanzer & Sim, 1999; Van de Vijver & Hambleton, 1996) con el objetivo de asegurar la equivalencia lingüística, semántica y cultural con el instrumento original.

Debido a que el *Index* es un instrumento internacionalmente reconocido, se ha mantenido su estructura organizativa así como las dimensiones, secciones y algunos de sus indicadores (ítems) y preguntas. Aún así, se han realizado cambios de tipo terminológico (adaptados al contexto que nos ocupa, el de la Educación Superior) y de contenido (adhesión, eliminación o modificación de secciones, indicadores y preguntas).

2.1.4. Dimensiones

Como venimos exponiendo, el *Index* invita a revisar y reflexionar sobre la práctica educativa a partir de la necesidad de explorarla en función de tres dimensiones de valoración interconectadas:

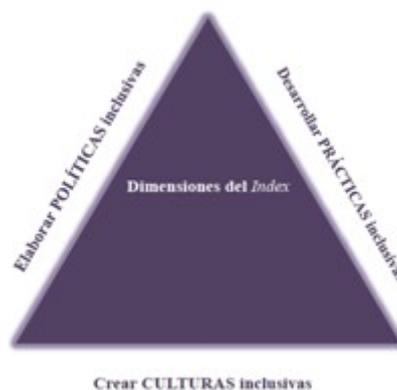


Figura 4. Las tres dimensiones del *Index*

- DIMENSIÓN A: Crear CULTURAS inclusivas.

- Sección A.1. Construir comunidad.
- Sección A.2. Establecer valores inclusivos.

Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad educativa segura, acogedora, colaboradora y estimulante; en la que cada persona es valorada para conseguir mayores niveles de logro (alumnado, profesorado, personal no docente), pretendiendo también desarrollar valores inclusivos compartidos por toda la comunidad universitaria.

- DIMENSIÓN B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

- Sección B.1. Desarrollar una universidad para todas las personas.
- Sección B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

La inclusión es el eje central del proceso innovador, reuniendo todas las modalidades de apoyo dentro de un único marco desde la perspectiva de la persona y su desarrollo, y afectando a todos los miembros de la comunidad universitaria y no solo, aunque especialmente, a las personas con necesidades específicas.

- DIMENSIÓN C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

- Sección C.1. Orquestar el proceso educativo.
- Sección C.2. Movilizar recursos.

Esta dimensión pretende integrar docencia y redes de apoyo para conseguir superar las barreras para el aprendizaje y la participación, garantizando el reflejo de la cultura y las políticas inclusivas de la facultad y prestando especial atención a la figura docente como líder natural del giro inclusivo de su comunidad universitaria.

2.2. Validación del cuestionario: acuerdo entre juezas y jueces expertos

El juicio experto es la “opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas como expertas cualificadas en éste, y que pueden dan información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008, pag. 29). En este sentido, la utilización del juicio experto como parte del proceso de estimación de la validez de contenido en la adaptación de un instrumento, es una práctica generalizada y esencial que, como indica Benavente (2009), se utiliza en numerosas investigaciones en Ciencias Sociales y Jurídicas

para registrar medidas en función de las valoraciones subjetivas de grupos expertos en la materia a evaluar.

Puesto que este procedimiento presenta altos índices de susceptibilidad al error y dificulta la replicabilidad del conocimiento científico, se ha extendido en los últimos años el uso del análisis de fiabilidad y de acuerdo entre juezas y jueces expertos, desarrollándose la investigación acerca de las consecuencias de los errores de medida que se derivan del uso de estas técnicas, y resultando en procedimientos estadísticos para evaluar el acuerdo a través de escalas cuantitativas y de medidas categóricas.

Siguiendo a la autora (Íbid), aunque en muchos ámbitos científicos se siguen utilizando los términos “fiabilidad” y “acuerdo” como sinónimos, estos conceptos reflejan en teoría significados netamente diferentes. La fiabilidad (un término más restrictivo) haría referencia a la correlación de las medidas aportadas por el conjunto de juezas y jueces expertos que valoran un mismo conjunto de ítems o instrumento de medida con respecto a un estándar considerado como “verdadero”; mientras que el acuerdo, elemento que analizamos en este primer estudio, expresaría la concordancia o el consenso entre las valoraciones presentadas de manera independiente por cada jueza o juez experto.

En el estudio que presentamos, se hacen efectivas las razones esenciales que Bakeman y Guttman, 1987 (citados en Benavente, 2009) plantean para justificar el uso del análisis de acuerdo entre juezas y jueces expertos:

- Permite asegurar que las juezas y jueces expertos son precisos y los procedimientos utilizados replicables.
- Persigue la calibración entre sí de las personas del grupo evaluador.
- Aporta una retroalimentación indispensable para la investigación.

Respecto a los pasos para conformar el grupo experto, nos hemos guiado por las propuestas de varios autores como Arquer (1995) y Skjong y Wentworth (2000) (citados en Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008):

- Preparación de instrucciones y planillas.
- Selección de participantes para la formación del grupo experto.
- Explicación del contexto.
- Facilitación de la discusión.
- Cálculo de la concordancia entre las valoraciones del grupo experto.

Entre el software destacado para calcular los índices de acuerdo ordinales en nuestra investigación, hemos utilizado:

- Recal®, un sistema online que permite calcular varios índices para variables: porcentaje de acuerdo, Pi de Scott, Alfa de Krippendorff o los coeficientes Kappa de Cohen y Kappa de Fleiss.
- SPSS®: paquete estadístico que permite calcular el porcentaje de acuerdo, el Alfa de Krippendorff y el Alfa de Cronbach.

Gutiérrez-Ortega (2011) señala que existen múltiples medidas para valorar el índice de acuerdo entre juezas y jueces expertos sin consenso en la actualidad sobre cuáles son las más eficaces, aunque las empleadas con mayor asiduidad son: porcentaje de acuerdo, método de Holsti, Pi de Scott, Kappa de Cohen y Alfa de Krippendorff. De entre estos índices seleccionamos los que mejor se adecuaban a la metodología de análisis de contenido y a la tipología y tamaño de los datos que manejamos en nuestro estudio: el Alfa de Krippendorff, el Alfa de Cronbach y el porcentaje promedio de acuerdo o Kappa de Cohen.

El Alfa de Krippendorff permite una corrección para muestras de tamaño pequeño, como es el caso. El índice perfecto en este análisis sería 1, considerándose de baja significación estadística aquellas puntuaciones inferiores a 0.7; en consonancia con lo expresado por Garret, 1971 (citado en Cabero & Loscertales, 1998), que destaca que correlaciones entre 0.2 y 0.4 son bajas; puntuaciones entre 0.4-0.7 se calificarían como sustanciales; y valores entre 0.7-1 demostrarían relaciones altas o muy altas.

Para contrastar los resultados, aplicamos el coeficiente Alfa de Cronbach, un modelo de consistencia interna menos restrictivo que Krippendorff basado en el promedio de correlaciones entre los ítems. Lo deseable es obtener altos índices de correlación entre variables, siendo 1 el mayor valor teórico y, en general, los valores superiores a 0.7 o 0.8 (dependiendo de la fuente), se consideran resultados aceptables para garantizar validez.

Una de las críticas que suele recibir el sistema de cálculo de los índices de acuerdo entre juezas y jueces expertos es que no se tiene en cuenta la variable del número de veces en que los participantes en la evaluación podrían presentar índices de acuerdo por azar. Para evitar este riesgo de sesgo en nuestros resultados, calculamos el índice Kappa de Cohen, que tiene en cuenta tanto el porcentaje promedio de acuerdo como el porcentaje del mismo que se obtendría contestando al azar. En caso de que K tomara un valor negativo, implicaría discordancia entre las medidas. El resto de los valores de Kappa de Cohen pueden oscilar entre 0 (concordancia coincidente con la que ocurriría por puro azar) y 1 (acuerdo perfecto); siendo

0,6 o superiores considerados como un acuerdo adecuado para asegurar la validez de contenido de la herramienta.

3. Resultados y conclusiones

Una vez recibidas las valoraciones por parte de todas las personas que configuraban el grupo experto, los datos fueron volcados a una matriz de Microsoft Excel® para posibilitar su tratamiento informático mediante los diferentes métodos cuantitativos descritos en el apartado anterior. Presentamos, en las tablas a continuación, un resumen de los índices de acuerdo obtenidos de manera global y por dimensiones al evaluar de forma independiente los criterios de adecuación, pertinencia y relevancia del cuestionario elaborado.

| | Alfa de Krippendorff | Kappa de Cohen | Alfa de Cronbach |
|--------------------|----------------------|----------------|------------------|
| Adecuación | 0.049 | 0.447 | 0.548 |
| Pertinencia | 0.159 | 0.572 | 0.667 |
| Relevancia | 0.176 | 0.593 | 0.675 |

Tabla 1. Resumen global de índices de acuerdo

| | Alfa de Krippendorff | Kappa de Cohen | Alfa de Cronbach |
|--------------------|----------------------|----------------|------------------|
| Dimensión A | -0.085 | 0.368 | 0.289 |
| Dimensión B | 0.293 | 0.555 | 0.822 |
| Dimensión C | -0.023 | 0.438 | 0.009 |

Tabla 2. Resumen de índices de acuerdo por dimensión y al evaluar su adecuación

| | Alfa de Krippendorff | Kappa de Cohen | Alfa de Cronbach |
|--------------------|----------------------|----------------|------------------|
| Dimensión A | 0.008 | 0.571 | 0.465 |
| Dimensión B | 0.309 | 0.586 | 0.811 |
| Dimensión C | 0.174 | 0.557 | 0.557 |

Tabla 3. Resumen de índices de acuerdo por dimensión y al evaluar su pertinencia

| | Alfa de Krippendorff | Kappa de Cohen | Alfa de Cronbach |
|--------------------|----------------------|----------------|------------------|
| Dimensión A | 0.024 | 0.635 | 0.515 |
| Dimensión B | 0.278 | 0.555 | 0.787 |
| Dimensión C | 0.185 | 0.576 | 0.569 |

Tabla 4. Resumen de índices de acuerdo por dimensión y al evaluar su relevancia

Incluimos a continuación, en los apartados tercero y cuarto, la interpretación y reflexión cualitativa sobre los resultados cuantitativos obtenidos en el proceso de consulta y valoración

de juezas y jueces expertos, así como la discusión sobre los datos obtenidos y un anexo final con la versión final del instrumento que muestra los cambios realizados tras la consulta.

3.1. Adaptación de contenido con respecto a la versión original del *Index*

Hemos encontrado un elevado porcentaje de contenidos susceptibles de ser trasladados y adaptados a este nuevo contexto de aplicación del *Index*. No obstante, a consecuencia de la amplia revisión realizada sobre educación inclusiva, el cambio pedagógico necesario en la Educación Superior, las investigaciones sobre las principales barreras que se encuentran en las universidades los grupos socialmente más desfavorecidos, así como los documentos institucionales analizados y el conocimiento sobre el funcionamiento interno de la generalidad de los centros de estudios superiores; se ha requerido la incorporación necesaria de nuevos indicadores que referenciaran la realidad del contexto y la eliminación de otros poco aplicables al nuevo contexto.

A este respecto, y trasladando a porcentajes la cuantía general de los cambios realizados en el instrumento, podemos desvelar que, de todos los componentes de la versión original del *Index*,

- Se han mantenido el 100% de las dimensiones, el 66.66% de las secciones y el 28.88% de los indicadores.
- Se han adaptado el 33.33% de las secciones y el 20% de los indicadores.
- Se han modificado el 17.77% de los indicadores.
- Se han eliminado el 33.33% de los indicadores.

Los criterios para la eliminación de ítems con respecto a la versión original del *Index*, se han fundamentado en la poca aplicabilidad o su inadecuación al nuevo entorno de implementación, como muestran los ejemplos de la tabla a continuación:

| |
|--|
| Dimensión A. Crear CULTURAS inclusivas |
| A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias |
| Dimensión B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas |
| B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad |
| Dimensión C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas |
| C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares |

Tabla 5. Ejemplos de ítems eliminados con respecto a la versión original del *Index*

Los cambios más sustanciales con respecto a la versión original de la herramienta, por tanto, han incidido en la realización de adaptaciones y eliminaciones, afectando preferentemente al componente de indicadores. En el Anexo A puede consultarse la versión final del cuestionario tras este estudio preliminar.

Por ello, podemos concluir que el *Index*, a través de un trabajo de investigación más profundo y refinado que este primer sondeo, podría ser extrapolable al contexto universitario.

3.2. Validez de contenido de acuerdo a las estimaciones del juicio experto

Los niveles de concordancia entre las puntuaciones de las juezas y jueces expertos han resultado considerablemente bajos a nivel global cuando hemos agrupado las valoraciones para las tres dimensiones del *Index* en su conjunto y a nivel independiente también para las dimensiones A y C.

Siendo estimaciones significativamente débiles, las puntuaciones que han resultado más altas en el resumen global de los índices de acuerdo, han sido las obtenidas mediante el índice menos restrictivo, el Alfa de Cronbach. De acuerdo con este coeficiente, el valor más bajo se ha obtenido en la categoría de "adecuación", con 0.548 puntos; la categoría de "pertinencia" consiguió 0.667 puntos y la de "relevancia" 0.675 puntos. Como posible explicación a estas discrepancias, referimos que los indicadores del *Index* no fueron acompañados inicialmente de las preguntas que aclaran y delimitan el significado de cada ítem. Al respecto, en cuatro de los casos en que se solicitó este material y tras su posterior revisión, se obtuvo una mejor valoración de los ítems en las tres categorías y para las tres dimensiones.

Los índices de acuerdo desglosados por categorías y dimensiones presentan, sin embargo, resultados que merecen un análisis independiente:

3.2.1. Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

En la categoría de "adecuación", las puntuaciones obtenidas para esta dimensión oscilan entre -0,085 (Alfa de Krippendorff) y 0.368 (Kappa de Cohen). Estos valores de baja significación estadística se explican teniendo en cuenta las aportaciones cualitativas del grupo experto en cuanto a la formulación de los ítems. Para solventarlo, se han aceptado las propuestas de reformulación de ítems, sustitución de términos que entrarían en conflicto con el formato de respuesta a través de una escala de frecuencia y la eliminación de conceptos poco observables.

En la categoría de “pertinencia”, las puntuaciones obtenidas oscilan entre 0.008 (Alfa de Krippendorff) y 0.571 (Kappa de Cohen). Las personas evaluadoras emitieron un juicio bastante uniforme en cuanto a la pertinencia de los ítems de la dimensión A, pudiéndose establecer según los valores de Kappa, un grado moderado de acuerdo.

En cuanto a la “relevancia” de los indicadores de esta primera dimensión, el valor 0,635 de Kappa de Cohen, estima un buen grado de acuerdo. En este sentido, pese a la creencia expresa del grupo experto sobre que la evaluación de actitudes y valores en los contextos universitarios resulta un reto difícil de desarrollar, sus puntuaciones han dejado patente la relevancia de considerar los indicadores propuestos para construir comunidad y establecer valores inclusivos en las universidades.

3.2.2. Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Los indicadores pertenecientes a esta dimensión presentan los valores más elevados del cuestionario en las tres categorías evaluadas por el grupo experto.

En su versión preliminar, ha obtenido puntuaciones en el índice Alfa de Cronbach de 0.822 en “adecuación”, 0.811 en “pertinencia” y 0.787 en “relevancia”; de lo que deducimos que, aplicando otros sistemas para reforzar la validez y calcular la fiabilidad, la Dimensión B sería la que más se aproxima en este momento del estudio a valores aceptables para garantizar su validez.

En las puntuaciones recibidas para cada categoría, comprobamos también que la de “adecuación” continúa siendo la que más dispersión provoca. La posible explicación que nos planteamos a esta dispersión con respecto al resto de dimensiones, es que sus indicadores diluyen responsabilidades en cuanto a desarrollar una universidad para todas las personas y organizar el apoyo para atender a la diversidad, en el sentido de que aluden a acciones impersonales en que el sujeto activo en su mayoría es la facultad y no el profesorado, el alumnado o el personal no docente, como ocurre con mayor frecuencia en los indicadores que componen las dimensiones A y C. Pensamos que este puede ser un factor que haya influido en que la dimensión B haya obtenido las mayores puntuaciones considerando que, para el resto de dimensiones, el grupo ha fundamentado su valoración en el escepticismo expresado de manera explícita hacia la dimensión, más que en cuanto a la pertinencia y relevancia de evaluar los indicadores propuestos.

3.2.3. Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

La tercera dimensión es la que obtiene puntuaciones más bajas en “adecuación”, llegando a una puntuación negativa (-0.023) en Alfa de Krippendorff, a 0.174 en “pertinencia” y a 0.185 en “relevancia”.

En la línea de lo que venimos exponiendo, la Dimensión C es muy explícita en cuanto a la figura docente como líder natural del cambio inclusivo en las universidades, incidiendo especialmente en todos aquellos aspectos reconocidos en numerosas investigaciones como barreras al aprendizaje y la participación de estudiantes con necesidades específicas y en modificaciones necesarias de la práctica docente para orquestar el proceso educativo respondiendo a la diversidad del alumnado.

A modo de conclusión final, se establece que, para garantizar la validez de contenido de esta versión preliminar de la herramienta, se precisa continuar el estudio a partir de las propuestas del grupo experto que ha participado en el trabajo y a través de otros sistemas de evaluación que permitan finalmente asegurar también la fiabilidad de la herramienta para su implementación en el ámbito universitario.

Estas y otras directrices se desarrollan en el apartado que sigue como futuras líneas de investigación.

4. Interpretación y reflexión

En este último punto, se expone la discusión de los resultados obtenidos, las limitaciones de nuestro estudio y una síntesis de las conclusiones finales que hemos recogido para, finalmente, proponer algunas líneas futuras de investigación que pueden derivarse de este trabajo.

4.1. Discusión de los resultados y consideraciones finales

En líneas globales, la presente investigación se ha ocupado de dos cuestiones fundamentales que definen los objetivos generales del estudio:

- Explorar el enfoque inclusivo en el ámbito de la Educación Superior a través del análisis exhaustivo de la literatura científica y las disposiciones legales y normativas más representativas al respecto.

- Elaborar un cuestionario general de indicadores a partir del que sugiere la versión española del *Index for Inclusion*, con adecuadas propiedades psicométricas que proporcione evidencias acerca de la necesidad de la adaptación partiendo de una base teórica sólida.

4.1.1. Un enfoque inclusivo en el ámbito de la Educación Superior

Las primeras fases de nuestro trabajo se han centrado en el análisis exhaustivo de la literatura científica, nacional e internacional, sobre educación inclusiva para conformar un constructo teórico bien definido que sustente la necesidad de explorar el enfoque inclusivo en el ámbito de la Educación Superior.

La revisión teórica desarrollada avala la imperante necesidad de evaluar y situar en primera línea de debate cómo se están llevando a cabo los procesos de inclusión en los contextos universitarios en nuestro país y de qué modo podría iniciarse su evaluación para implementar mejoras al respecto. Este análisis se ha estructurado en torno a tres ejes temáticos:

- Investigaciones científicas que abogan por la necesidad de la transformación inclusiva en el ámbito universitario.
- Disposiciones legales más representativas a lo largo del proceloso camino hacia la inclusión a nivel nacional e internacional.
- Presupuestos teóricos que refieren la formación docente como ámbito prioritario y más influyente en los procesos inclusivos.

En primer lugar, podemos afirmar que existe en la actualidad una preocupación apremiante por lograr una universidad más humanizada y humanizadora que logre combinar su valor académico y profesionalizador con el compromiso por llevar a la práctica formativa y organizativa en la formación inicial del profesorado, los principios y valores de la educación inclusiva (Florian, 2012; Florian, Young & Rouse, 2010; Holloway, 2001; Meijer, 2011). En este sentido, identificamos los enfoques transformacionales de la RSU como pieza clave para acoger todos aquellos proyectos de innovación con perspectiva transformadora que tengan como fin el impulso de culturas, políticas y prácticas inclusivas en la Educación Superior. Por consiguiente, el primer reto que nos planteamos, es el distanciamiento de la universidad de enfoques economicistas que mercantilicen el conocimiento y lo supediten a intereses de grupos determinados. Únicamente desde esta posición cobraría sentido y valor su transferencia y propósito de transformación y mejora social (Salceda & Ibáñez, 2014).

Por otra parte, encontramos unanimidad absoluta en la literatura científica acerca de la responsabilidad social del profesorado en la legitimación de lo que Ezcurra (2011) denomina “proceso de inclusión excluyente” en que se envuelve el sistema educativo actual en España, también universitario. Son la formación docente y, aún más, las creencias y actitudes del profesorado ante la diversidad, las mayores barreras para la innovación de la práctica educativa, el aumento de la presencia y participación real del alumnado y la motivación hacia el aprendizaje. Sin embargo, parece que estamos avanzando en otro sentido, pues el modelo dominante en el ámbito universitario son servicios de apoyo focalizados en el alumnado considerado “en riesgo”, cuando se ha comprobado que las dificultades académicas no son un factor causal exclusivo, sino que operan en concurrencia otros factores que actúan como barreras inherentes a una posición social en desventaja, brechas educativas que son en definitiva, brechas de clase social; por lo que, como ya hemos señalado anteriormente, la formación para la inclusión requiere también del esfuerzo activo de las instituciones por educar, no solo “para”, sino “en” inclusión. De acuerdo con Ortega (2004), nos hemos sumido en una educación intelectualista que ha terminado por desenfocar al alumnado y desvincularlo de sus condiciones y realidad social. El profesorado universitario ha de recuperar su identidad educadora equilibrando su fidelidad a la materia con una mayor lealtad hacia sus estudiantes que desemboque en una “relación ética que se traduzca en una actitud de acogida y un compromiso con el educando” (Ortega, 2004, pag. 5).

Finalmente, si bien el objetivo principal del grupo experto era someter a juicio el cuestionario desarrollado, hemos recibido adicionalmente por parte de todas las personas participantes, aportaciones de tipo cualitativo igualmente valiosas acerca del objeto de nuestro trabajo, contribuciones que consideramos evidencias empíricas directamente relacionadas con este primer objetivo general. De entre todas estas valoraciones cualitativas, destacamos la unanimidad en la presencia de dos posturas dicotómicas, pero no por ello irreconciliables, que consideramos han influido de manera decisiva en los resultados obtenidos.

Por un lado, ningún componente del grupo experto duda de la necesidad de un cambio de paradigma para los centros de Educación Superior que provoque transformaciones hacia la identidad inclusiva. Por otro, la mayoría de las personas participantes considera un reto “difícil” conseguir extrapolar al contexto universitario una herramienta para evaluar la inclusividad de las universidades, por las propias condiciones de rigidez organizativa y funcional, en ocasiones estamental, que caracterizan estos centros educativos (Castro, 2012; Gairín, 2012).

En relación y paradójicamente, la Dimensión B sobre “Elaborar políticas inclusivas”, que haría referencia explícita a esta segunda postura, ha obtenido puntuaciones significativamente altas; en detrimento de las Dimensiones A y B sobre “Crear culturas inclusivas” y “Desarrollar

prácticas inclusivas”, que se encuentran estrechamente relacionadas con las creencias y actitudes de todas las personas que conforman la comunidad universitaria y la mayor o menor predisposición del profesorado hacia la realización de una revisión inclusiva de su propia práctica docente.

A modo de consideración final sobre este primer objetivo, concluimos que el estudio exhaustivo de todas estas consideraciones que hemos desarrollado a lo largo de nuestro trabajo, nos permiten afirmar que la adaptación del *Index for Inclusion* es posible y necesaria para la Educación Superior en España. Evaluar cómo se están llevando a cabo las prácticas inclusivas en nuestras universidades, sobre qué culturas se sustentan y en qué medida pueden modificarse las políticas organizativas para ser más incluyentes, no solo supondría un cambio sólido en su funcionamiento, sino una transformación a nivel social al implicar a toda la comunidad educativa y trascender al entorno local (“Índice de Inclusión”, MEN de Colombia, 2009).

4.1.2. El cuestionario para la evaluación inclusiva en contextos universitarios

Como se ha señalado en apartados anteriores, la versión preliminar del cuestionario elaborado no mostró concordancia significativa entre las puntuaciones aportadas por las personas evaluadoras. Aunque somos conscientes de que el acuerdo entre el grupo experto no asegura la fiabilidad de un instrumento de medida, este procedimiento estadístico es, sin embargo, un componente crítico del análisis de contenido sin el cual los datos no pueden considerarse válidos.

En este sentido, nuestras consideraciones finales van en la dirección de reformular los indicadores prestando especial atención a las dimensiones menos valoradas (A y C), pues la devolución aportada por las juezas y jueces expertos tanto en su vertiente cuantitativa (con notable dispersión de valores) como en su faceta cualitativa (con opiniones bastante homogéneas al respecto) nos ha proporcionado claves suficientes para tener que reconsiderar el contenido de las mismas, incorporar nuevos sistemas de evaluación con un aumento de la muestra de participantes para examinar la herramienta y modificar el procedimiento de presentación de la herramienta para su juicio.

En cuanto a este último factor, el razonamiento en que nos basamos para incorporarlo como consideración final con el mismo peso que el resto de las discusiones descritas en este apartado, es que creemos que en algunos casos concretos, la representación mental de las personas participantes acerca de ítems concretos estaba directamente asociada a vivencias personales en el ámbito de la Educación Superior más tradicionalista. Tras analizar las

valoraciones cuantitativas y cualitativas recibidas, concluimos que este hecho dificultaba abstraer las concepciones entre su visión generalizada de los contextos universitarios como organizaciones rígidas, poco flexibles y abusivamente academicistas, de una mirada más utópica de lo que puede llegar a ser una facultad como comunidad promotora del cambio inclusivo.

Únicamente desde una visión idealista es desde donde puede empezarse a incubar la innovación con posibilidades transformadoras, y esta reflexión nos ha desvelado la importancia de incluir en la presentación de la herramienta alusiones a este componente para intentar disminuir el sesgo que representa el camino de la inercia o la rutina y que dificulta el desarrollo de maneras alternativas de enfocar la educación universitaria atisbando un futuro diferente.

4.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Una vez discutidos los resultados de nuestro trabajo, presentamos brevemente sus principales limitaciones y proponemos algunas líneas de investigación para enriquecer en el futuro esta vertiente de estudio.

En primer lugar, como ya hemos señalado, si bien encontramos una creciente preocupación por abordar la educación inclusiva en el ámbito de la Educación Superior, son escasas las publicaciones en nuestro país al respecto y, las que encontramos, se refieren a grupos concretos situados en riesgo de vulnerabilidad o exclusión por razones de discapacidad o pertenencia a culturas distintas a las mayoritarias en nuestro país. Si bien es cierto que nos han servido de gran ayuda estas investigaciones, perfilamos paralelamente el tratamiento global de la inclusividad en nuestras universidades como una línea interesante en la que continuar profundizando, para que el foco de esta responsabilidad compartida incida en toda la comunidad en consonancia con los fundamentos teóricos de la herramienta original (Booth & Ainscow, 2000).

Por otra parte, consideramos muy interesante la idea de trasladar al ámbito de la Educación Superior la perspectiva de transformación social que ofrece el modelo educativo de las Comunidades de Aprendizaje (INCLUD-ED Consortium, 2006-2011) y la implementación de actuaciones educativas de éxito en el ámbito universitario, y hacerlo como consecuencia lógica de la puesta en marcha del *Index*. Las comunidades de aprendizaje son una respuesta escasamente abordada en los contextos universitarios de nuestro país y, aunque el tema merecería sin duda un abordaje más profundo, queremos resaltar que ya existe un movimiento incipiente por funcionar en el ámbito universitario como verdaderas comunidades de aprendizaje “con la misma lógica y orientación que otros centros de enseñanza en niveles

educativos obligatorios” (Aguilera et al., 2010, pag. 55). En relación, ya contamos en nuestro país con centros universitarios de Aragón, Andalucía, Comunidad Valenciana o País Vasco iniciando una transformación dirigida a la apertura a las realidades sociales de las escuelas creando subredes de estrecha colaboración con escuelas e institutos transformados en Comunidades de Aprendizaje y dejando que estos a su vez, sean también agentes formativos en su labor docente universitaria.

Por otro lado, teniendo en cuenta algunas de las críticas más generalizadas que recibe la versión original del *Index* acerca de que no contempla la promoción inclusiva fuera del ámbito educativo del centro donde se aplica, en la elaboración del cuestionario desarrollamos indicadores que contribuyeran a superar esta limitación enfatizando la proyección de las universidades al entorno local y potenciando su apertura social a la comunidad desde diferentes vertientes.

Para terminar, queremos concluir del mismo modo en que nos gustaría comenzar un nuevo proyecto de investigación que continúe el que aquí hemos iniciado: completando el proceso empírico para lograr finalmente la adaptación del *Index for Inclusion* al contexto socioeducativo de las universidades españolas.

De manera general, estas futuras líneas de investigación consistirían en:

- Continuar indagando en la literatura científica que aboga por la necesidad del cambio inclusivo en el ámbito universitario.
- Valorar la adaptación terminológica y de constructo de la herramienta completa (no solo del cuestionario general de indicadores).
- Llevar a cabo un proceso iterativo de revisiones del instrumento por parte de una población más amplia de juezas y jueces expertos.
- Desarrollar grupos focales con participantes de toda la comunidad universitaria (estudiantes, profesorado y personal no docente) para discutir acerca de los contenidos del *Index*.
- Incluir en la consulta al grupo experto no solo los indicadores, sino también las dimensiones, secciones y preguntas que componen el cuestionario.
- Aplicar el cuestionario de evaluación de indicadores en el ámbito universitario.
- Analizar las propiedades psicométricas de fiabilidad y de validez (de contenido, de constructo y de criterio) de la herramienta.

- Presentar evidencias acerca de las zonas de desarrollo inclusivo de nuestras universidades.

Como planteamos en diferentes momentos de la investigación, este primer trabajo se asienta fundamentalmente en el plano de la reflexión teórica, situando su umbral de intenciones en renovar esta vía de estudio y animar a la comunidad universitaria a emprender un giro de transformación inclusiva, un objetivo primario y primordial de nuestro estudio que esperamos haber conseguido.

Referencias

- AGUILERA, A.; MENDOZA, M.; RACIONERO, S.; SOLER, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje (Monográfico). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1): 45-56.
- AL-HMOUZ, H. (2014). Experiences of students with disabilities in a public university in Jordan. *International Journal of Special Education*, 29(1): 1-8.
- ÁLVAREZ-PÉREZ, P.R.; DE LA ALEGRE-ROSA, O.M.; LÓPEZ-AGUILAR, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: Un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *RELIEVE*, 18(2,3): 1-18. Disponible online en: http://www.uv.es/RELIEVE/v18n2/RELIEVEv18n2_3.pdf. (Fecha último acceso: Marzo, 2014).
- ARANDIA, M.; ALONSO-OLEA, M.J.; MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352: 309-329.
- ARIÑO, A.; LLOPIS, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España*. (Eurostudent IV). Ministerio de Educación del Gobierno de España.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- BEATON, D.E.; BOMBARDIER, C.; GUILLEMIN, F C.; FERRAZ, M.B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24): 3186-3191. <http://dx.doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- BENAVENTE, A.P. (2009). *Medidas de acuerdo y de sesgo entre jueces*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España.

- BOÉSSIO, B.M. (2011, octubre). Enseñanza Superior: responsabilidad social, selección docente y profesores principiantes. *XIII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Comunicación presentada en Barcelona. Disponible online en: http://www.cite2011.com/?page_id=1500. (Fecha último acceso: Diciembre, 2014).
- BOLÍVAR, A. (2012). La cultura universitaria: contextos y metas actuales para una identidad académica y pedagógica innovadora. En A. de la Herrán & J. Paredes (Eds.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 41-56). Madrid: Pirámide.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for Inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (original en inglés publicado en Bristol: CSIE, 2000).
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Fuhem.
- CABERO, J.; LOSCERTALES, F. (1998). *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla.
- CASANOVA, M. (2011). Supervisión y educación inclusiva. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14. Disponible online en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=291&Itemid=70. (Fecha último acceso: Febrero, 2015).
- CASTELLANA, M.; SALA, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85: 57-84.
- CASTRO, D. (2012). Micropolítica: dinámicas informales en las estructuras universitarias. En A. de la Herrán & J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 59-73). Madrid: Pirámide.
- COLMENERO-RUIZ, M.J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista Educación Inclusiva*, 2(3), 71-82.
- CORTÉS-VEGA, M.D.; COTÁN, A.; LÓPEZ-GAVIRA, R.; MELERO-AGUILAR, N.; MOLINA-ROMO, V.M.; PERERA, V.H. (2014). *Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad*. Alicante: 3ciencias.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* [compendio]. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

- DURÁN, D.; ECHEITA, G.; GINÉ, C.; LÓPEZ, M.L.; MIQUEL, E.; MORATALLA, S.; SANDOVAL, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- DURÁN, D.; ECHEITA, G.; GINÉ, C.; MIQUEL, E.; RUIZ, C.; SANDOVAL, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el estado español. *REICE*, 3(1): 464-467. Disponible online en: http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Duranetal.pdf. (Fecha último acceso: Febrero, 2015).
- ECHEITA, G.; SANDOVAL, M. (2007). Una herramienta para trabajar hacia una educación inclusiva: guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Revista Perspectiva CEP, Junta de Andalucía*, 14: 1-16. Disponible online en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA_CEP/122_6481101169_02_opi_herr.pdf. (Fecha último acceso: Enero, 2015).
- ESCOBAR-PÉREZ, J.; CUERVO-MARTÍNEZ, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6: 27-36.
- ESQUIVEL-ESTRADA, N.H. (2004). ¿Por qué y para qué la formación humanista en la Educación Superior?. *Redalyc*, 10(3): 309-320.
- EZCURRA, A.M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines, Buenos Aires: UNGS y CONADU.
- FLORIAN, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4): 275-285. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487112447112>
- FLORIAN, L., YOUNG, K.; ROUSE, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7): 709-722. <http://dx.doi.org/10.1080/13603111003778536>
- GAIRÍN, J. (2012). La transformación en la universidad. En A. de la Herrán & J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 25-39). Madrid: Pirámide.
- GAIRÍN, J.; ANTÚNEZ, S. (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- GALLEGO, J.L.; RODRÍGUEZ-FUENTES, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid: Pirámide.

- GARCÍA-GARCÍA, M.; COTRINA, M.J. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1): 123-138.
- GIMENO-LORENTE, P. (2013). Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77(27,2): 77-92.
- GITLOW, L. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21: 115-131. <http://dx.doi.org/10.1177/153944920102100206>
- GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communications and Technology Journal*, 30(4): 232-252.
- GUTIÉRREZ-ORTEGA, M. (2011). *Evaluación de la inclusión en servicios para personas con discapacidad*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, España.
- HAMBLETON, R.K. (1980). Test score validity and standard-setting methods. En R.A. Berk (Ed.), *Criterion-referenced measurement: the state of the art* (pp. 80-123). Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- HAMBLETON, R.K. (1984). Determining test length. En R.A. Berk (Ed.), *A guide to criterion-referenced test construction*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- INCLUD-ED Consortium (2006-2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación IFIIE. Disponible online en: <http://es.calameo.com/read/000572996f9e53a7f80d5>. (Fecha último acceso: Diciembre, 2014).
- KUPARI, P. (2003). Instructional practises and teachers' beliefs in finnish mathematics education. *Studies in Educational Evaluation*, 29: 243-257. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-491X\(03\)90012-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-491X(03)90012-5)
- LÓPEZ-BLANCO, D.; CAVA, D.; GÓMEZ-MATARÍN, L. (2012). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en escuelas de adultos: aplicación del "Index for Inclusion" al CEPA Pozuelo. En M. Á. Verdugo (Dir.), *VIII Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Discapacidad*. Comunicación presentada en Salamanca, España. Disponible online en: <http://cdjornadas-inico.usal.es/docs/677.pdf>. (Fecha último acceso: Diciembre, 2014).
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU). Boletín Oficial del Estado (España) nº 89, de 13 de abril.
- MARTÍNEZ-MARTÍN, M. (2006). Formación para la ciudadanía y Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42: 85-102.

- MEIJER, C. (2011). *Teacher Education For Inclusion (TE4I)* (folleto). European Agency for Development in Special Needs Education (UE).
- MICHAVIDA, F. (2012). Prólogo. En A. de la Herrán & J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 17-19). Madrid: Pirámide.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Estrategia Universidad 2015. El camino para la modernización de la universidad*. Gobierno de España. Disponible online en: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Spain/Spain_Estrategia_Universidad_2015.pdf. (Fecha último acceso: Octubre, 2014).
- MORIÑA-DÍEZ, A.; LÓPEZ-GAVIRA, R.; COTÁN, A. (2010). Análisis de aulas universitarias desde la perspectiva de alumnado con discapacidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 36: 16-33.
- MORIÑA-DÍEZ, A.; LÓPEZ-GAVIRA, R.; MELERO-AGUILAR, N.; CORTÉS-VEGA, M.D.; MOLINA-ROMO, V.M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3): 423-442.
- MUÑOZ-REPISO, M. (2004). Investigación, política y práctica educativas. En J. C. Torre-Puente & E. Gil-Coria (Eds.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: libro homenaje a Pedro Morales Vallejo* (pp. 405-430). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- ORTEGA, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227: 5-30.
- PATIÑO-DOMÍNGUEZ, H.A.M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136): 23-41.
- PERALTA, F.; GONZÁLEZ-TORRES, M.C.; SOBRINO, Á. (2005). Creencias y conocimientos de los profesores acerca de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad cognitiva. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2): 433-448.
- SALCEDA, M.; IBÁÑEZ, A. (2014, noviembre). La responsabilidad social del profesorado universitario en la formación de una ciudadanía más inclusiva. Comunicación presentada en el *XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado (AUFOP)*, Santander, España.
- SÁNCHEZ-BLANCO, C. (1997). Dilemas éticos de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 312: 271-280.
- SKJONG, R.; WENTWORTH, B. (2000). Expert judgement and risk perception. Disponible online en: <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>. (Fecha último acceso: Marzo, 2014).

- TANZER, N.K.; SIM, C.O.E. (1999). Adapting instruments for use in multiple languages and cultures: A review of the ITC guidelines for test adaptations. *European Journal of Psychological Assessment*, 15: 258-269. <http://dx.doi.org/10.1027//1015-5759.15.3.258>
- VAN DE VIJVER, F.J.R.; HAMBLETON, R.K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1: 89-99. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.89>
- ZAFRA, I. (2011, 4 de octubre). *Aún hay clases en la Universidad*. El País. disponible online en: http://elpais.com/diario/2011/10/04/sociedad/1317679201_850215.html. (Fecha último acceso: Octubre, 2014).

Anexo A: Cuestionario general de indicadores.

Versión final del primer estudio preliminar para la adaptación del *Index* al contexto universitario español. En color morado aquellos indicadores modificados debido a sugerencias propuestas por el grupo experto tras su análisis.

| DIMENSIÓN A: Crear CULTURAS inclusivas | |
|---|--|
| A.1. Construir Comunidad | |
| A.1.1. | Todo el mundo merece sentirse acogido |
| A.1.2. | Los recursos del entorno local se utilizan para apoyar el aprendizaje |
| A.1.3. | La Facultad implementa estrategias para vincularse a redes locales y regionales de política social |
| A.1.4. | La Facultad involucra a la comunidad universitaria en el diseño de propuestas para la mejora de la convivencia interna |
| A.1.5. | El aula es un espacio social y educativo de participación |
| A.1.6. | Existe colaboración entre el profesorado y el personal no docente (administración, conserjería, limpieza...) |
| A.1.7. | El trabajo desarrollado por el personal no docente (administración, conserjería, limpieza...) es conocido y valorado por estudiantes y profesorado |
| A.1.8. | Las relaciones entre el profesorado y el alumnado se basan en el respeto mutuo |
| A.1.9. | El alumnado participa en los órganos de representación estudiantil (Consejo de Estudiantes, Junta de la Facultad...) |
| A.1.10. | El alumnado se apoya mutuamente para lograr metas educativas |
| A.1.11. | Toda la comunidad universitaria siente orgullo de pertenecer a esta Facultad |
| A.2. Establecer valores inclusivos | |
| A.2.1. | Toda la comunidad educativa se identifica con la filosofía, los principios y los objetivos de la educación inclusiva |
| A.2.2. | La Facultad transmite al entorno local que es una institución donde se generan transformaciones que contribuyen a mejorar la sociedad |
| A.2.3. | La Facultad impulsa acciones que promueven la prosocialidad y la solidaridad en oposición al individualismo y el utilitarismo |
| A.2.4. | La Facultad implementa acciones para prevenir riesgos psicosociales |
| A.2.5. | La Facultad implementa acciones para disminuir las prácticas discriminatorias |
| A.2.6. | Todos los miembros de la comunidad universitaria son tratados como personas que desempeñan un "rol" fundamental para el buen funcionamiento de la Facultad |
| A.2.7. | El profesorado tiene expectativas altas sobre todo el alumnado |
| A.2.8. | El profesorado implementa acciones para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación |

1

Figura 5. Cuestionario de indicadores Dimensión A

| DIMENSIÓN B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas | |
|--|---|
| B.1. Desarrollar una universidad para todas las personas | |
| B.1.1. | Se organizan jornadas de puertas abiertas y actividades regulares de apertura a la comunidad no universitaria |
| B.1.2. | La Facultad es accesible para todas las personas |
| B.1.3. | Se revisan los recursos para que respondan a una realidad cambiante |
| B.1.4. | El alumnado que ingresa en la Facultad recibe una atención que garantiza su preparación para la vida y el mundo laboral |
| B.1.5. | Los servicios complementarios que ofrece la Facultad (cafetería, copistería, deportes, orientación...) se ajustan a las necesidades de la comunidad educativa |
| B.1.6. | Los nombramientos y las promociones docentes son justas |
| B.1.7. | Se ayuda al profesorado de nueva incorporación a adaptarse a la Facultad |
| B.1.8. | Cuando el alumnado accede a la Facultad por primera vez se le ayuda a adaptarse |
| B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad | |
| B.2.1. | La Facultad define las políticas para la atención a la diversidad y responde por su divulgación y cumplimiento |
| B.2.2. | Se promueve la investigación y formación del profesorado en temas relacionados con la educación inclusiva |
| B.2.3. | Existen formas de apoyo pedagógico para el alumnado que lo necesita |
| B.2.4. | Los procedimientos tradicionales de evaluación del alumnado se combinan con otros |
| B.2.5. | El profesorado recibe formación para gestionar la disciplina en el aula |
| B.2.6. | Existen alternativas de enseñanza y tutorización no presencial para el alumnado que lo necesita |
| B.2.7. | Se implementan acciones para detectar las relaciones de abuso de poder o <i>bullying</i> |

2

Figura 6. Cuestionario de indicadores Dimensión B

DIMENSIÓN C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

| C.1. Orquestar el proceso educativo | |
|--|---|
| C.1.1. | Los contenidos de las materias de estudio están conectados a problemáticas sociales relevantes |
| C.1.2. | Los contenidos de las materias de estudio se adecúan a la diversidad del alumnado |
| C.1.3. | Se organizan grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado |
| C.1.4. | En la organización de espacios y tiempos se tiene en cuenta a las personas que conforman la comunidad universitaria |
| C.1.5. | Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje |
| C.1.6. | El profesorado apoya el aprendizaje y la participación de todo el alumnado |
| C.1.7. | El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración con otros docentes |
| C.1.8. | La evaluación motiva y refleja los logros del alumnado |
| C.2. Movilizar recursos | |
| C.2.1. | Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad universitaria para asegurar la inclusión efectiva de todos sus miembros |
| C.2.2. | Los recursos de la Facultad se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión |
| C.2.3. | La tutoría universitaria es un ámbito integrado en el Servicio de Orientación de la Facultad a disposición de cualquier miembro de la misma |
| C.2.4. | La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente para enriquecer el proceso educativo |
| C.2.5. | El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación |
| C.2.6. | La diversidad del alumnado se utiliza como recurso para enriquecer el proceso educativo |

3

Figura 7. Cuestionario de indicadores Dimensión C

Intangible Capital, 2015 (www.intangiblecapital.org)

El artículo está con Reconocimiento-NoComercial 3.0 de Creative Commons. Puede copiarlo, distribuirlo y comunicarlo públicamente siempre que cite a su autor y a Intangible Capital. No lo utilice para fines comerciales. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/>