



## La perspectiva del profesorado sobre el contexto escolar en educación inclusiva

### Andrés Escarbajal Frutos

Universidad de Murcia, España

mail: [andreses@um.es](mailto:andreses@um.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7699-1240>

### Juan Carlos Cárcelos Lorente

Universidad de Murcia, España

mail: [juancarlos.carcelesl@um.es](mailto:juancarlos.carcelesl@um.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1411-7392>

### Tomás Izquierdo Rus

Universidad de Murcia, España

mail: [tomasizq@um.es](mailto:tomasizq@um.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0686-2747>

### RESUMEN

El presente artículo plantea una investigación sobre la autoevaluación del profesorado acerca del contexto escolar para el fomento de la educación inclusiva en Educación Infantil y Educación Primaria. Mediante el enfoque epistemológico cuantitativo, de corte descriptivo no probabilístico, se trató de conocer si se dan valores inclusivos en el contexto escolar. Se utilizó el cuestionario de autoevaluación ACADI como instrumento de recogida de información, concretamente 36 ítems de los 101 del ámbito A (contexto escolar). Para el análisis de datos se utilizó la versión 26 del programa estadístico SPSS. La muestra estuvo formada por 59 docentes de centros de atención educativa preferente de la Región de Murcia. Los datos mostraron una buena percepción docente hacia los valores inclusivos, sobre todo aquellos relacionados con el Proyecto Educativo de Centro y el Plan de Trabajo Individualizado. Como conclusión, se destacó la necesidad de formación del profesorado para la atención del alumnado con necesidades específicas de aprendizaje.

*Palabras clave:* Autoevaluación; Relación escuela-comunidad; Educación Inclusiva; Calidad de la educación.

### Teachers' perspective about the school context in inclusive education

#### ABSTRACT

This article presents a study dealing with a self-evaluation by teachers about the promotion of inclusive education in Early Childhood and Primary schools. It is a non-probabilistic, descriptive, quantitative research, which seeks to discern whether inclusive values are taught in the school context. The ACADI self-assessment questionnaire was used as an instrument to amass information, specifically 36 items out of a total of 101 in area A (school context). For data analysis, version 26 of the SPSS statistical program was used. The sample consisted of 59 teachers of preferential educational attention centres in the Region of Murcia. The results show that teachers have a good perception of inclusive values, especially when it comes to those related to the School-based Educational Project and the Individualised Work Plan. It is concluded that all teachers need to be trained in order to cater for students with specific learning needs.

*Keywords:* Self-evaluation; School community relationship; Inclusion; Educational quality

## 1. Introducción

La búsqueda de una educación inclusiva es una cuestión fundamentalmente de derechos humanos (Arnaiz y Escarbajal, 2020; Verdugo y Parrilla, 2009). Esta educación inclusiva surgió en contraposición a los tradicionales modelos de exclusión, segregación e integración (Ainscow *et al.*, 2006). Así, hace referencia a un proceso que busca constantemente la manera de atender a la diversidad en todas sus manifestaciones. Ello requiere la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, eliminando las barreras físicas y psicológicas que actúan frente a los colectivos más vulnerables (Booth y Ainscow, 2000; Echeita y Ainscow, 2011; Escarbajal, 2017). De este modo, se entiende que la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) definiese la inclusión como “el proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” (p. 7). Por eso, Echeita (2017) es contundente cuando afirma que el término educación inclusiva hace referencia a todo el alumnado, sin exclusiones.

En este camino hacia la educación inclusiva, en la que diferentes organizaciones internacionales se han pronunciado, surge la Declaración de Incheon (2015) buscando guiar “hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (p. 29). Esta Declaración dio pie a los Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible presentada por la UNESCO en 2015. Entre esos objetivos, el cuarto hace referencia a la educación, y expresa la necesidad de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2017, p. 12). Así mismo, el mencionado objetivo conlleva que la educación sea gratuita, equitativa y de calidad, que tenga “un acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad”, instando a que “las instalaciones educativas tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (pp. 19-20).

### 1.1 El contexto escolar como eje para una educación inclusiva

El contexto constituye uno de los pilares fundamentales de la construcción de escuelas inclusivas eficaces. Además, hay que considerar que uno de los aspectos que dificultan la atención a la diversidad y, por tanto, el desarrollo de la educación inclusiva, es la descentralización de las competencias en materia educativa. Este proceso se desarrolla desde que se aprueban las medidas de atención a la diversidad en la normativa estatal hasta que se hacen efectivas en las comunidades autónomas para llegar al alumnado al que van dirigidas. Es la llamada “concreción curricular”, todo el proceso de adaptación de las normativas más generales a los contextos más cercanos al alumnado (Verdugo *et al.*, 2018).

Por lo tanto, es ineludible estudiar el contexto educativo para fomentar la inclusión en los centros; es necesario conocer el Plan de Centro, las programaciones de aula y las adaptaciones curriculares diseñadas por los docentes, qué tipo de alumnado integra las aulas, sus situaciones sociales y culturales, el nivel económico, la localización geográfica, los recursos internos y externos, etc., para conocer si se desarrolla una inclusión educativa en un centro, pues todos estos elementos serán la base en la que se construirán las prácticas inclusivas, por lo tanto, eje fundamental para el logro de ese objetivo (Arnaiz *et al.*, 2017). Como

precisan Murillo y Krichesky (2015), si se tienen en cuenta las coyunturas del contexto, se pueden dar respuestas a diferentes problemáticas educativas y realizar proyectos colaborativos. De ahí que en este estudio se estudien aquellas variables a través de la autoevaluación de los docentes.

### 1.2 La autoevaluación docente

A tenor de lo anteriormente expuesto, la autoevaluación docente debe entenderse como un mecanismo imprescindible para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos. Entre otras razones y como se ha expresado, para detectar aquellos aspectos que pueden y deben ser reforzados para una mejor práctica educativa. En efecto, los docentes de los centros educativos deben ser los primeros interesados en la realización de una autorreflexión y autoevaluación de sus prácticas educativas tendientes a la inclusión.

Además, como señala Díez (2020), concluyendo una investigación-acción, “la estructura de reflexión sobre la propia práctica arraigó de tal forma que permitió su continuidad en el futuro” y permite que esta autoevaluación potencie “una cultura de consenso y compromiso que lleva a la autorresponsabilidad del propio profesorado y del resto de la comunidad educativa (a nivel individual y grupal)” (p. 125). En este sentido, también Arnaiz y Martínez (2018) confirman que es totalmente necesario que los propios centros evalúen sus prácticas, conociendo todo aquello que hacen bien (las fortalezas), aquello que deben cambiar (sus debilidades) y todo aquello que deben hacer (las propuestas de mejora). Es comenzar una nueva reflexión con el fin de llevar a cabo las prácticas inclusivas, siguiendo las siguientes pautas (Arnaiz *et al.*, 2015): priorización de las áreas de mejora, diseño e implementación del plan de mejora, y evaluación como proceso continuo de reflexión-acción.

En consecuencia, el objetivo general de esta investigación se centró en conocer, a través de la autoevaluación docente, si se dan valores inclusivos en el contexto escolar. Este objetivo general, a su vez, se desglosó en los siguientes objetivos específicos: 1) identificar la relación existente entre la atención a la diversidad y el contexto escolar desde una perspectiva inclusiva, 2) conocer la percepción de la atención a la diversidad que tiene el profesorado en varios centros educativos, atendiendo a diferentes variables y 3) examinar si existen o no diferencias estadísticamente significativas en las respuestas dadas por los docentes atendiendo a la especialidad que imparten.

## 2. Método

La investigación se enmarcó dentro de la dimensión metodológica de los estudios *ex post facto*, pues no se llevó a cabo una intervención previa, eliminando la categorización de diseño. En este sentido, se trató de un estudio con un método de investigación cuantitativo descriptivo no probabilístico, pues se realizó un estudio en el que se elaboraron descripciones precisas y cuidadosas, eligiendo como participantes a aquellos que se ajustaban a las características de la investigación (Bisquerra, 2014). Además, la secuencia fue de corte transversal, lo que supone que la recogida de datos se realizó en un único momento.

### 2.1 Participantes y contexto

Los participantes objeto de estudio, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico discrecional, fueron docentes y miembros de equipos directivos de centros de actuación educativa preferente de Educación Infantil y Educación Primaria de la

Región de Murcia. Participaron en total 59 docentes y miembros de equipos directivos, distribuidos según la ubicación geográfica (Tabla 1):

**Tabla 1**

Número de participantes atendiendo al centro educativo. Elaboración propia.

	Muestra invitada	Muestra participante	Porcentaje respecto al total de participantes
Zona Centro (ZC)	36	33	55,9%
Zona Expansión (ZE)	20	14	23,7%
Extrarradio (E)	35	12	20,3%
Total		59	100%

Del conjunto de participantes, el 79,7% son mujeres y el 20,3% hombres. El mayor número de participantes fue el profesorado de Educación Primaria (22, un 37,3% del total) frente a los 13 participantes (22%) de Educación Infantil, que suman un 69,7% del total. El resto de participantes (24, el 40,8%) son especialistas de Lengua Extranjera, Educación Física, Pedagogía Terapéutica, Educación Musical, Audición y Lenguaje, Religión y Orientación.

Atendiendo al contexto de los centros escolares, los tres se sitúan en barrios en expansión. Las personas que viven en estos barrios son en su mayoría nacidas en Águilas. Además, también viven personas procedentes de otros países como Marruecos, Ecuador, Bolivia, Rumania y China, entre otros.

En cuanto al nivel socioeconómico de las familias, éste es muy heterogéneo, existiendo una gran mayoría de padres y madres que trabajan en el campo como temporeros o como obreros de la construcción. Hay también docentes, algún abogado y profesionales del mundo sanitario.

## 2.2 Instrumentos de recogida de datos

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se hizo uso del cuestionario Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI), de Arnaiz y Guirao (2015). Este cuestionario está formado por cuatro ámbitos: contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados. Garantizadas las características técnicas del instrumento, en cuanto a fiabilidad y validez, para el presente artículo se utilizaron los ítems referidos a la dimensión "contexto escolar", siendo ésta la variable a analizar en el presente estudio. Esta variable incorpora aspectos relacionados con las adaptaciones, flexibilizaciones, formación de las dificultades de aprendizaje, la accesibilidad y la acogida del alumnado... Como se puede comprobar, todos ellos son elementos estrechamente vinculados con la inclusión. De esta manera, el cuestionario utilizado para la presente investigación constó de 36 ítems, correspondientes a la escala seleccionada. Los ítems se configuran en una escala tipo Likert, con opciones de respuesta de 1 a 4 (*nada, poco, bastante y mucho*).

## 2.3 Procedimiento

El desarrollo de la investigación abarcó diversos momentos. Así, en primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica sobre diferentes temáticas para posteriormente llegar al problema de investigación. Tras limitar éste, se marcaron unos objetivos que dieran respuesta al problema planteado y se elaboró el diseño de

investigación. En este diseño se estableció que, para obtener la muestra, se debía asistir a los centros escolares de los que se obtendrían los participantes para invitarlos a colaborar en la investigación. Esto permitió un vínculo de colaboración con centros públicos en los que se imparte Educación Infantil y Educación Primaria.

Seleccionado el instrumento para recoger la información, se entregó a los distintos docentes y equipos directivos de los centros educativos el cuestionario antes mencionado, en sobre cerrado para preservar el anonimato, junto a otros documentos: la declaración de consentimiento informado y la hoja de información para participantes, con todos los datos especificados.

Al realizar la comprobación de la fiabilidad de los ítems de la escala "contexto escolar" a través del test de fiabilidad *Alfa de Cronbach*, el resultado fue . Además, los resultados del test de fiabilidad por elementos se reducían a máximo, en el caso de que se eliminara alguno de los elementos. Por ello, se especificó como alta la fiabilidad de los datos del cuestionario.

Posteriormente, toda vez se recogieron los datos, se incorporaron al programa estadístico IBM-SPSS, versión 26 (IBM, 2021) con los que se obtuvieron los resultados que se presentan posteriormente. Para la resolución de los diferentes objetivos se hizo uso de diversas pruebas estadísticas con los datos que se obtuvieron: la realización de las medias atendiendo a diferentes variables y las puntuaciones máximas y mínimas de las mismas. Además, para la resolución del objetivo tres fue necesario realizar la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, al ser la muestra mayor de 50 sujetos, con la finalidad de conocer si la variable especialidad seguía una distribución normal o no normal. Al seguir una distribución no normal se realizó la prueba no paramétrica Kruskal Wallis con la finalidad de reflejar si existían diferencias estadísticamente significativas en las respuestas dadas por los y las docentes atendiendo a la especialidad que impartían.

## 3. Análisis de datos e interpretación de resultados

A continuación, se presenta la descripción de los resultados obtenidos, en función de los objetivos planteados.

- Objetivo 1. Identificar la relación existente entre la atención a la diversidad y el contexto escolar desde una perspectiva inclusiva

En la siguiente tabla (Tabla 2) se observa la media general de los resultados de todos los centros educativos, así como la media obtenida por cada uno de los centros de todos los ítems propuestos para la autoevaluación de la inclusión en los mismos, atendiendo al contexto escolar.

**Tabla 2**

Resultados objetivo 1 atendiendo a los centros escolares. Elaboración propia.

Ítems propuestos	Puntuación centros atendiendo a los ítems		
	ZC	ZE	E
1. El profesorado tiene una actitud favorable a la incorporación de alumnado con necesidades educativas especiales o características diferentes al centro	3,55	3,21	3,42
2. El profesorado posee amplia información sobre las características personales, familiares y escolares de su alumnado	3,55	3,14	3,25

Ítems propuestos	Puntuación centros atendiendo a los ítems			Ítems propuestos	Puntuación centros atendiendo a los ítems		
	ZC	ZE	E		ZC	ZE	E
3. El profesorado y los miembros del Consejo Escolar comparten un enfoque sobre el alumnado categorizado con "necesidades educativas especiales"	322	3,29	3,25	18. El alumnado que lo necesita tienen su Plan Individualizado de Refuerzo	3,91	3,57	3,83
4. Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo	3,52	3,36	3,5	19. Se unifican los criterios metodológicos de centro que permitan procesos de enseñanza-aprendizaje individualizados	3,75	3,36	3,45
5. El Proyecto de Centro contempla: Plan de Acción Tutorial, Plan de Convivencia, Medidas de Atención a la Diversidad, Principios de no discriminación e inclusión educativa	3,84	3,71	3,91	20. Se utilizan diversos procedimientos e instrumentos para evaluar el aprendizaje del alumnado	3,82	3,38	3,42
6. El profesorado considera que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo debe compartir aula y currículum con el resto del alumnado	3,47	3,21	3,33	21. El alumnado intenta ayudar a los compañeros que tienen más dificultades	3,65	3,5	3,58
7. El profesorado motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos	3,79	3,36	3,67	22. Las familias no tienen inconveniente que en clase de sus hijos haya niños de diferentes culturas	3,5	3,64	3,42
8. Los profesores colaboran en la atención a las necesidades específicas del alumnado	3,7	3,5	3,58	23. El centro transmite a las familias información y/o conocimientos de los mecanismos y acciones mediante las cuales puede participar en la vida del centro	3,73	3,57	3,42
9. Las actividades de formación de los profesores del centro les ayudan a desempeñar un trabajo conjunto de forma más eficaz	3,25	2,93	2,83	24. Se prefieren las formas de apoyo ordinarias (para todos) frente a las específicas, utilizando éstas sólo cuando las primeras no han funcionado	3,39	2,86	2,82
10. El profesorado tiene formación sobre las dificultades de aprendizaje	2,94	2,71	2,67	25. El criterio básico para construir los grupos-clase es la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses...)	3,41	3,21	3,5
11. El proceso de evaluación psicopedagógica se hace de forma conjunta entre el profesorado y el equipo/departamento de orientación	3,66	3,36	3,25	26. Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación de una enseñanza inclusiva	3,3	3,29	3,22
12. El profesor tutor trabaja estrechamente con otros profesionales (AL, Fisioterapeuta, Orientador, Trabajador Social, Maestro de Talleres, etc.)	3,7	3,5	3,75	27. Se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad de la comunidad educativa	3,56	3,36	3,58
13. Existe una coordinación estrecha entre el Servicio de Orientación Psicopedagógica y los profesionales que inciden en un mismo grupo de alumnado	3,58	2,86	3,17	28. Existe un plan de acogida: para el alumnado, el profesorado y las familias	3,88	3,14	3,09
14. El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado	3,55	3,15	3,08	29. La dinámica cotidiana contempla procesos de compensación y/o detección de necesidades de todo el alumnado a fin de ofrecer prácticas adecuadas	3,64	3,14	3,36
15. El profesorado del aula y el maestro de apoyo planifican de manera conjunta el proceso educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo	3,42	3,07	3,17	30. Se adecuan las actividades programadas para dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje	3,7	3,29	3,42
16. Se desarrollan estructuras y oportunidades para que todos los grupos implicados participen de forma efectiva en las decisiones	3,55	2,93	3,36	31. El centro dispone de las dependencias necesarias para el desarrollo del currículo y se adecuan a las necesidades del alumnado	3,66	3,15	3,33
17. El profesorado proporciona modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión a estudiantes que no pueden participar en actividades específicas	3,45	3,07	3,25	32. Se contemplan medidas de seguridad en infraestructura para todo el alumnado y en concreto para el alumnado que presentan necesidades educativas especiales	3,73	3,31	3,58
				33. Se llevan a cabo distintos tipos de agrupamiento de alumnado para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje	3,66	3,43	3,67
				34. Se realizan campañas de sensibilización con relación al alumnado con necesidades educativas especiales y alumnado perteneciente a grupos culturales minoritarios	2,91	3	2,45

Ítems propuestos	Puntuación centros atendiendo a los ítems		
	ZC	ZE	E
35. Se realiza una valoración inicial de la competencia curricular del alumnado en su lengua	3,48	2,57	2,64
36. Se adaptan los horarios en función de las características y necesidades del grupo	3,22	3,15	2,55
Media total por centros	3,55	3,23	3,29
Media total tres centros		3,36	
Mínimo	2,91	2,57	2,45
Máximo	3,91	3,71	3,91

Respecto a los centros de la Zona Centro, se pudo precisar que la percepción docente respecto a los valores inclusivos relacionados con el contexto educativo es de 3,55 de media, existiendo la posibilidad de ser 4 el valor máximo medio. Esto indica que los profesionales del primer centro autoevaluado tuvieron una buena percepción de los valores inclusivos que se desarrollaban en el centro. También es destacable que el mínimo obtenido fuese de 2,91 y su máximo se acercara a la media máxima (3,91), lo que muestra la visión docente en el primero de los centros. Esta mínima mencionada se obtuvo en el ítem número 34 (“se realizan campañas de sensibilización con relación al alumnado con necesidades educativas especiales y el alumnado perteneciente a grupos culturales minoritarios”), siendo la máxima en ítem 18 (“el alumnado que lo necesita tiene su Plan Individualizado de Refuerzo”).

En segundo lugar, los centros de la Zona Expansión presentaron una media de 3,23, un poco inferior a los datos anteriores. No obstante, se considera una buena media en cuanto a percepción de los ítems inclusivos propuestos. De manera descriptiva, la puntuación mínima de estos centros fue de 2,57 (en el ítem 35 el cual indicaba si se realiza una valoración inicial de la competencia curricular del alumnado en su lengua) y la máxima se elevó hasta la puntuación de 3,71 (ítem 5: “el Proyecto de Centro contempla: Plan de Acción Tutorial, Plan de Convivencia, Medidas de Atención a la Diversidad, Principios de no discriminación e inclusión educativa”).

Los datos de la Zona Extrarradio mostraron una puntuación media de 3,29. Esto supone que la puntuación de estos centros se situaba entre las otras zonas. Atendiendo a la puntuación mínima y máxima de estos centros fueron de 2,45 y 3,91, respectivamente. Así, la puntuación mínima correspondía al ítem 34 (“se realizan campañas de sensibilización con relación al alumnado con necesidades educativas especiales y el alumnado perteneciente a grupos culturales minoritarios”), coincidiendo con los centros de la Zona Centro. Por otro lado, la puntuación máxima coincidió con los centros de la Zona Expansión, esta se encontraba en el ítem 5 (“el Proyecto de Centro contempla: Plan de Acción Tutorial, Plan de Convivencia, Medidas de Atención a la Diversidad, Principios de no discriminación e inclusión educativa”).

Por último, el análisis descriptivo de la puntuación media de las tres zonas fue de 3,36.

- Objetivo 2. Conocer la percepción de la atención a la diversidad que tiene el profesorado en varios centros educativos, atendiendo a diferentes variables

Respecto al objetivo 2, y de acuerdo a las siguientes variables: según la especialidad que imparten los docentes, si es tutor o no tutor, si en ese año escolar tenían cargo (equipo directivo,

coordinación de tramo o ciclo o coordinación de proyectos o programas) o no, y por último, los años de ejercicio docente, y atendiendo a la especialidad de los participantes (Tabla 3), se pudo observar que los especialistas de Educación Infantil tuvieron una puntuación de 3,59. Esta puntuación se redujo al 3,35 en los especialistas de Educación Primaria.

**Tabla 3**

*Resultados en función de la especialidad docente. Elaboración propia.*

Especialidad	Participantes	Media general	Mínima	Máxima
Educación Infantil	13	3.59	3.00	3.92
Educación Primaria	22	3.35	2.67	3.82
Especialidades de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje	9	3.3	2.67	4
Otras especialidades (Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical y Religión)	15	3.36	2.55	3.88

La puntuación mínima de los especialistas de Educación Infantil fue en el ítem 10 (“el profesorado tiene formación sobre las dificultades de aprendizaje”), con un 3, siendo la máxima en los ítems 7 (“el profesorado motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos”), 18 (“el alumnado que lo necesita tienen su Plan Individualizado de Refuerzo”) y 32 (“se contemplan medidas de seguridad en infraestructura para todo el alumnado y en concreto para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales”), con una puntuación de 3,92. En esta línea, los especialistas de Educación Primaria obtuvieron su mínima (2,67) en el ítem 34 (“se realizan campañas de sensibilización con relación al alumnado con necesidades educativas especiales y el alumnado perteneciente a grupos culturales minoritarios”), y su máxima en el ítem 18 (“el alumnado que lo necesita tiene su Plan Individualizado de Refuerzo”), con un 3,82.

Por otro lado, la puntuación media de los especialistas de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje fue de 3,3. En relación a la mínima presentada se encontró en los ítems 10 (referido a la formación del profesorado en dificultades de Aprendizaje) y 34 (“se realizan campañas de sensibilización con relación al alumnado con necesidades educativas especiales y el alumnado perteneciente a grupos culturales minoritarios”) con un 2,67. La máxima se obtuvo en el ítem 18 con la máxima puntuación, un 4.

Si se realiza un análisis descriptivo según el resto de especialidades de los centros educativos, las anteriormente mencionadas, se puede indicar que la media general fue de 3,36, siendo la mínima puntuación un 2,55 (en el ítem 10, sobre formación específica del profesorado en dificultades de aprendizaje) y la máxima un 3,88 (en el ítem 5: “el Proyecto de Centro contempla: Plan de Acción Tutorial, Plan de Convivencia, Medidas de Atención a la Diversidad, Principios de no discriminación e inclusión educativa”).

En referencia a la variable de si los participantes son tutores o no lo son (Tabla 4) se obtuvieron medias similares, 3,43 y 3,41 respectivamente. Los participantes tutores presentaron la mínima en el ítem 34 (2,81) y la máxima en el ítem 18 (3,86). En este sentido, los no tutores tuvieron una autoevaluación mínima en el ítem 10 (2,72) y la máxima en el ítem 5 (3,79).

**Tabla 4**

Resultados atendiendo a la variable tutor. Elaboración propia.

	Participantes	Media general	Mínimo	Máximo
Sí tutor	29	3,43	2,81	3,86
No tutor	30	3,41	2,72	3,79

En relación a la variable cargo directivo en el centro escolar (Tabla 5), los que no tenían ningún cargo en los centros educativos obtuvieron un 3,36 de media general, presentando su mínima en el ítem 10 (2,83) y su máxima en el ítem 18 (3,78). En esta misma línea, los participantes que tenían algún cargo dentro de los centros escolares obtuvieron una media de 3,53, siendo la mínima en el ítem 10 (2,83), al igual que los participantes sin cargo y la máxima tuvo una puntuación de 3,94 en el ítem 5.

**Tabla 5**

Resultados atendiendo a la variable cargo directivo. Elaboración propia.

	Participantes	Media general	Mínimo	Máximo
Sin cargo	40	3,36	2,83	3,78
Con cargo	19	3,53	2,83	3,94

Cuando se observa el análisis de los datos en relación a los años trabajados como docentes (Tabla 6), la media general es 3,43 si han trabajado menos de diez años, y 3,41 si han trabajado más de diez años. Sin embargo, las puntuaciones mínimas y máximas se encontraron en ítems diferentes. Si han trabajado menos de 10 años la mínima se encontró en el ítem 10 con un 2,67 y la máxima en los ítems 28 (“existe un plan de acogida: para el alumnado, el profesorado y las familias”), 32 (“se contemplan medidas de seguridad en infraestructura para todo el alumnado y en concreto para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales”) y 33 (“se llevan a cabo distintos tipos de agrupamientos de alumnado para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje”), con un 3,83. Por el contrario, la mínima en los docentes que han trabajado más de 10 años se encontró en el ítem 34 (2,78) y la máxima en el ítem 5 (3,85).

**Tabla 6**

Resultados atendiendo a la variable años como docente. Elaboración propia.

	Participantes	Media general	Mínima	Máxima
Menos de 10 años	12	3,43	2,67	3,83
Más de 10 años	47	3,41	2,78	3,85

- Objetivo 3. Examinar si existen o no diferencias estadísticamente significativas en las respuestas dadas por los docentes atendiendo a la especialidad que imparten.

Este último objetivo trató de examinar si existen o no diferencias estadísticamente significativas en las respuestas dadas por los docentes en función de la especialidad que imparten. De esta manera, inicialmente se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (con una confianza del 95% y una significancia -alfa- del 5%) para conocer si la variable seguía una distribución normal o no normal. Al realizarla se pudo comprobar que seguía una distribución no normal, por lo que se optó por seguir la prueba no paramétrica Kruskal Wallis, para comprobar si existían o no diferencias significativas en las respuestas de los docentes. Únicamente en el ítem 17, que especificaba si el profesorado

proporciona modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión a estudiantes que no pueden participar en actividades específicas presentó diferencias estadísticamente significativas con una significación asintótica de 0,008.

Seguidamente se realizó para este ítem, en concreto el 17 (“el profesorado proporciona modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión a estudiantes que no pueden participar en actividades específicas”), como prueba post hoc la prueba U de Mann-Whitney, mostrando en qué especialidades se encontraban las diferencias significativas (Tabla 7). Se puede observar que estas diferencias significativas se encontraron en la Especialidad de Educación Infantil.

**Tabla 7**

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en el ítem 17. Elaboración propia.

Especialidad	E. Infantil	E. Primaria	PT y AL	Resto
E. Infantil	-	-	-	-
E. Primaria	0,098	-	-	-
PT y AL	0,026	0,283	-	-
Resto	0,040	0,110	0,838	-

#### 4. Discusión

En el presente apartado se presenta la discusión de resultados, a tenor de los análisis efectuados, teniendo presente que el objetivo general de la investigación fue conocer, a través de la autoevaluación docente, si se dan indicadores inclusivos en el contexto escolar. Como en el apartado anterior, se procede a ello por objetivos.

Haciendo referencia al primero de los objetivos, en las diferentes zonas en las que el claustro de docentes se ha autoevaluado, se obtiene un 3,36 de media. Esto supone que los valores inclusivos analizados en los diferentes ítems se encuentran en los centros educativos entre *bastante y mucho*, lo que aporta una visión positiva de los docentes acerca de la atención a la diversidad. Estos datos son compatibles con los obtenidos por Caballero y Escarbajal (2016) en otra investigación, reafirmando la actitud positiva hacia la diversidad y su atención en los centros educativos.

Como se ha indicado, en las diferentes zonas, las mínimas se encuentran en los ítems 34 (ZC y E) y en el ítem 35 (ZE) y las máximas en los ítems 18 (ZC) y 5 (ZE y E). Al hacer referencia a estos ítems, se puede observar que las debilidades de los docentes se encuentran en la atención a la diversidad del alumnado de grupos culturales minoritarios, pues estos ítems están relacionados con las campañas de sensibilización de los mismos y las valoraciones iniciales de competencia curricular en la lengua del alumnado extranjero. En esta línea, Barranco (2020) afirma que el 67% del profesorado no está “nada” preparado para atender la presencia de alumnado extranjero. Datos que son ratificados por Escarbajal y Belmonte (2018), quienes concluyen que una de las barreras para la inclusión se encuentra en la actitud hacia la realización de campañas de sensibilización en los centros educativos. Y en la misma línea, son resultados que se corroboran en Cotán y Cantos (2020) y Muntaner (2014).

Las fortalezas se presentan en dos ítems: “el Proyecto de Centro contempla diferentes planes y medidas que favorecen una mejora de la inclusión educativa” y “se facilita al alumnado que lo precise de un Plan de Trabajo Individualizado”. En este sentido, investigaciones de Gairín *et al.* (2013, como se citó en Escarbajal *et al.*, 2017), Murillo y Krichesky (2015) y Parrilla *et al.* (2017), quienes también indicaron que se debe personalizar la respuesta educativa a las características particulares del alumnado.

El segundo de los objetivos arrojó resultados muy semejantes a las fortalezas del anterior objetivo. Las máximas puntuaciones, fueron en los ítems Proyecto de Centro y Plan de Trabajo Individualizado, respectivamente y las mínimas, en su mayoría, en la formación en dificultades de aprendizaje.

Los docentes especialistas de Educación Infantil, Educación Primaria y Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, así como los docentes que son tutores consideran que el Plan de Trabajo Individualizado es uno de los aspectos clave para atender a la diversidad y facilitar la adquisición de los conocimientos impartidos, según las necesidades particulares del alumnado. De esta manera, al igual que en el objetivo 1, el resto de especialistas, los docentes no tutores, los docentes con cargo o equipo directivo y los docentes con más de diez años de experiencia también consideran que el Proyecto de Centro debe contemplar diferentes principios de no discriminación e inclusión educativa con el fin de facilitar la construcción de escuelas eficaces en la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Ideas compatibles con Echeita (2017) y Escarbajal y Belmonte (2018).

Un resultado destacable es que las debilidades detectadas en los docentes (las distintas especialidades señaladas, los no tutores, docentes con o sin cargo, así como los docentes con menos de diez años de experiencia) están relacionadas con la escasa formación sobre las dificultades de aprendizaje, como punto de partida para la inclusión del alumnado. Así, de manera genérica, Menéndez *et al.* (2020), señalan que, para ofrecer una buena educación en igualdad de oportunidades, es necesaria una formación inicial y permanente, tanto en los valores inclusivos como en las competencias que facilitan impartir una docencia de calidad. Además, como se ha indicado, en este grupo de docentes que señalan la falta de formación en dificultades de aprendizaje como una debilidad autoevaluada, se encuentran los que tienen una experiencia docente inferior a diez años. En este sentido, los autores citados también indican que esa formación inicial y permanente debe aportar las habilidades clave para ir perfeccionando la atención a la diversidad desde un modelo inclusivo gracias a la experiencia de la práctica docente.

Por último, al examinar si existen o no diferencias estadísticamente significativas en las respuestas dadas por los docentes atendiendo a la especialidad que imparten, se puede concretar que, únicamente en el ítem que refleja si el profesorado proporciona modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión al alumnado que no pueden participar en actividades específicas, existían diferencias significativas en favor de la especialidad de Educación Infantil. Esto se puede atribuir a que en esta etapa la variedad de tareas que se llevan a cabo son muy dispares, intentando dar respuesta al desarrollo madurativo del alumnado. Estos datos se compadecen con las investigaciones realizada por Kurniawati *et al.* (2017) y Cotán y Cantos (2020) sobre la necesidad de formación docente específica en relación a la atención a la diversidad del alumnado, con el fin de mejorar la calidad del proceso de aprendizaje.

## 5. Conclusiones

Siguiendo la misma secuencia que los apartados anteriores, una vez analizados y discutidos los resultados obtenidos, se presentan las conclusiones del estudio en función de los objetivos planteados.

En referencia al objetivo primero, con el que se pretendía identificar la relación existente entre la atención a la diversidad y el contexto escolar desde una perspectiva inclusiva, se afirma la

percepción positiva de los docentes sobre la inclusión en sus centros educativos. Solo en la ZE baja un poco esa percepción, pero no de manera tan relevante como para negar la afirmación anterior. Los valores inclusivos están presentes en los centros estudiados, con elecciones que se acercan a la máxima puntuación de la escala aplicada. No obstante, se detectan algunas debilidades en cuanto a las prácticas de atención a la diversidad de grupos de alumnado pertenecientes a minorías culturales, aunque los docentes valoran muy positivamente que la inclusión esté presente tanto en el Plan de Centro como en los planes individualizados programados para el alumnado. Esta posible contradicción puede deberse a la falta de preparación de los docentes, en general, para poner en práctica los valores inclusivos, a pesar del convencimiento de su utilidad y necesidad.

Con el segundo objetivo se escrutaba la percepción del profesorado atendiendo a diversas variables como tipo de especialidad, cargo directivo y años de docencia. Se comprobó que los docentes especialistas en Educación Infantil obtuvieron las máximas puntuaciones. En el caso de las tutorías, ser o no tutor no incidía significativamente en el resultado, aunque serlo supera ligeramente el no serlo. Lo mismo ocurre con los cargos directivos: los que lo ostentan presentan mejores resultados que los que no ocupan ningún cargo. Y, en relación a los años de experiencia docente, los docentes con menos años de carrera docente tienen mejores percepciones sobre la inclusión, aunque no es una diferencia muy significativa. Al valorar este objetivo afloró la necesidad de formación de los docentes en la atención práctica al alumnado con dificultades de aprendizaje, elemento fundamental para la inclusión educativa. Aquí es destacable que los docentes con menos de diez años de experiencia tienen mayores dificultades.

Finalmente, con el objetivo tercero se quería conocer si existen, o no, diferencias estadísticamente significativas en las respuestas dadas por los docentes, atendiendo a su especialidad. La única diferencia significativa estaba presente a favor del profesorado de Educación Infantil, más habituado, por el tipo de alumnado con los que trabaja, a dar variadas alternativas de aprendizaje.

Por otro lado, destacar que uno de los elementos mejor valorados por los docentes fue el Plan de Trabajo Individualizado del alumnado. Este es considerado como el cuarto nivel de concreción, por tanto, el más cercano al alumnado. A través del mismo se deben indicar todos aquellos aspectos necesarios a conocer por los docentes para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado, por lo que se hace necesaria una coordinación estrecha entre todos los profesionales que participan en el proceso educativo, propiciando los cambios necesarios para adaptarse a la evolución del alumnado.

Como limitaciones cabe destacar, principalmente, las de carácter económico dado que el presente estudio no estaba auspiciado por ningún proyecto de investigación y, en consecuencia, no se contaba con financiación. Otras limitaciones estaban relacionadas con las dificultades de accesibilidad de los participantes, por sus características específicas, y la reducida disponibilidad horaria en los centros de trabajo. No obstante, el gran interés de los participantes permitió desarrollar el trabajo de campo conforme al propósito del estudio.

En definitiva, de los resultados obtenidos, se concluye que en los centros educativos analizados se llevan a cabo prácticas inclusivas, aunque, al mismo tiempo, se contrasta la imperativa necesidad de actualización de los docentes en esas prácticas, sobre todo para trabajar con alumnado de minorías culturales.

## Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Arnaiz, P., De Haro, R., y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>
- Arnaiz, P., y Escarbajal, A. (2020). (Coords.). *Aulas Abiertas a la Inclusión*. Madrid: Dykinson.
- Arnaiz, P., y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(1), 45-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Arnaiz, P., y Martínez, M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 74-90. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23295>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., y Caballero, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210. <https://bit.ly/3Zvy9KH>
- Barranco, N. (2020). El pensamiento y conocimiento del profesorado sobre la mediación para la inclusión de alumnado extranjero. *REIDOCREA*, 9, 63-72. <https://bit.ly/3KUXRlh>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva*. (López, A. L., Durán, D., Echeita, G., y Climent, trad.). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). <https://bit.ly/3CXy1es>
- Caballero, C. M., y Escarbajal, A. (2016). Autoevaluación docente en centros de Educación Primaria para una Educación Inclusiva. En *IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria* (pp. 525-529). <https://bit.ly/3I-Z3rg>
- Cotán, A., y Cantos, M. (2020). Análisis de la formación docente en relación a las necesidades educativas del alumnado en las aulas. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 97-116. <https://bit.ly/3qif52k>
- Declaración de Incheon (2015). *Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO. <https://bit.ly/3QgCbRO>
- Díez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://bit.ly/3TW8Krl>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <https://bit.ly/3Rzn3jm>
- Escarbajal, A. (2017). La inclusión educativa del alumnado extranjero: políticas educativas de calidad y equidad. *Revista Científica Internacional*, IV(1), 17-44. <https://bit.ly/3ZOAAAYC>
- Escarbajal, A., y Belmonte, R. (2018). Posibilidades y límites de la atención a la diversidad, desde la inclusión, en Educación Infantil y Primaria. *Bordón*, 70(4), 23-37. <https://bit.ly/3Z-NKVnw>
- Escarbajal, A., Arnaiz, P., y Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.49423](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49423)
- Kurniawati, A. A. de B., Minnaert, A. E. M. G., y Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers: attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287-297. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125>
- Menéndez, C., Pevida, M. D., y Dopico, E. (2020). Educación Inclusiva: ¿por dónde empezamos? En E. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (Dir.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 326-334). Octaedro. <https://bit.ly/3wSYB4H>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Curso 2017-2018*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3cliYuF>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado*. <https://bit.ly/3wVVDiw>
- Murillo, F.J., y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://bit.ly/3AN9rKF>
- Parrilla, A., Raposo, M., Martínez, E., y Doval, M.ª I. (2017). Materiales didácticos para todos: el carácter inclusivo de fotovoz. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 17-38. <https://bit.ly/3RULkAP>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/3AT0KhQ>
- Verdugo, M. A., y Parrilla, A. (2009). Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 15-22. <https://bit.ly/3TLpSjm>
- Verdugo, M. A., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P., y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. <http://dx.doi.org/10.14201/sce-ro20184922758>