

## **El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa** *(The Impact Of School Context On Inclusive Education)*

**Dra. Pilar Arnaiz Sánchez**  
*(Universidad de Murcia)*

**Dr. Andrés Escarbajal Frutos**  
*(Universidad de Murcia)*

**Dra. Carmen María Caballero García**  
*(Universidad de Murcia)*

*Páginas 195-210*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 27/09/2017

Fecha aceptación: 15/11/2017

### **Resumen**

*El objetivo principal de esta investigación fue analizar cuáles son los elementos del contexto escolar que obstaculizan o facilitan el proceso de inclusión educativa en tres centros de Educación Infantil y Educación Primaria del Municipio de Murcia. La investigación fue realizada mediante un diseño cuantitativo no experimental de corte descriptivo para el análisis de la opinión del profesorado de los centros participantes. El instrumento para la recogida de la información ha sido el cuestionario "Contexto Escolar" perteneciente al instrumento ACADI (Arnaiz y Guirao, 2015). Los resultados obtenidos mostraron un mayor número de fortalezas que debilidades en los distintos indicadores evaluados. Las debilidades halladas hacen referencia a la política institucional de formación del profesorado, a las posibilidades de modificar el horario y a la flexibilidad y polivalencia del espacio. La prueba estadística ANOVA mostró escasas diferencias significativas en los resultados en función de los distintos centros participantes, mientras que fueron abundantes las diferencias significativas en función de los distintos órganos educativos. La prueba estadística Post-Hoc de Scchefe mostró la existencia de diferencias significativas principalmente entre los docentes de Educación Infantil y el profesorado perteneciente a otros órganos educativos.*

**Palabras clave:** *Educación Inclusiva, contexto escolar, educación infantil, educación primaria, evaluación docente.*

### **Abstract**

*The main aim of this research was to analyze what are the elements of the school context which make difficult or improve the educational inclusion process in three schools in the municipality of Murcia. The study was carry out through a non-experimental, quantitative and descriptive design for the analysis of the teachers' opinion. The instruments to obtain the information was the ACADI test,*

Como citar este artículo:

Arnaiz Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., y Caballero García, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.

*specifically the "Scholar Context" section (Arnaiz y Guirao, 2015). The results showed more strengths than weaknesses in the different checked items. The weaknesses are referred to institutional policies of teacher's formation, to the possibilities to change the schedule, and to the possibility of changing the space organization. The ANOVA statistical test showed very few significant differences in the results depending on the three selected school, meanwhile there were found a lot of significant differences between educational teachers' position. The post-hoc test Scchefé showed statistical differences between teachers of preschool and teachers from other educational position.*

**Keywords:** *Educational Inclusion, school context, preschool, primary education, teacher assessment.*

## **1. Introducción**

Uno de los grandes retos a los que se enfrenta el sistema educativo actual es garantizar una educación bajo los principios de calidad y equidad para todo el alumnado en un contexto lo más normalizado posible. Una educación preocupada por dar una respuesta educativa atenta a las diferencias que presenta cada estudiante, y por conseguir buenos resultados académicos y profesionales para todos (Ainscow, 2005; Blanco, 2006; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Por este motivo, en la actualidad encontramos muchas escuelas que están tratando de ser más inclusivas, y que se sumergen en procesos de cambio y mejora con el fin de atender a la variedad de necesidades educativas presentes en las aulas.

Para ello, la auto-evaluación de los contextos educativos en los centros por parte del profesorado se ha constituido en una actividad fundamental para detectar las fortalezas o las posibles barreras que influyen de manera positiva o negativa en el proceso de inclusión educativa, dándoles una información clave a los centros para poder iniciar actuaciones de mejora (Alemani y Villuendas, 2004; Arnaiz, De Haro, Guirao, 2015; Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; Murillo e Hidalgo, 2016). Esta evaluación se considera un proceso esencial ya que permite a los centros y a la comunidad educativa reflexionar sobre su funcionamiento y organización interna (Booth, Ainscow y Kingston, 2007; Escarbajal, Arnaiz y Giménez, 2017; Espiñeira, Muñoz y Ziemer, 2012; Muñoz, Ríos y Espiñeira, 2002). La autoevaluación desde los propios centros posibilita reconstruir prácticas educativas inclusivas y de calidad vinculadas directamente a los principios democráticos de participación, equidad e igualdad de oportunidades (Pegalajar y Colmenero, 2017; Muntaner, 2014; Tjernberg y Mattson, 2014).

En general, la auto-evaluación desde una perspectiva inclusiva, tiene en cuenta distintas variables como son los procesos educativos, el contexto escolar, los resultados educativos o los recursos existentes en los centros, con el fin de analizar la realidad de los mismos e identificar las denominadas escuelas eficaces (Arnaiz y Guirao, 2015). De todos ellos, el contexto escolar se considera la dimensión más potente para la construcción de un clima inclusivo, pues incluye los valores que intervienen en la no discriminación entre la comunidad escolar. Además, hace referencia a todo el entorno que rodea al centro. Nos estamos

refiriendo al nivel social y económico de las familias, a la localización geográfica, a los servicios con los que cuenta los colegios, tanto internos como externos, al proyecto de centro, a la diversidad del alumnado y a la accesibilidad a los recursos humanos y materiales (Arnaiz, De Haro, Guirao, 2015; Bell, Illán y Benito, 2010; Brown, 2009; Escudero, 2012).

Así, para los maestros es fundamental conocer el tipo de contexto en el que se desenvuelven los alumnos que integran las aulas, sus niveles y ritmos de aprendizaje, los conocimientos adquiridos hasta ese momento, las situaciones sociales y culturales en las cuales estos están inmersos, de tal forma que puedan desarrollar las mejores prácticas de enseñanza-aprendizaje (Muñoz, Ríos y Espiñeira, 2002; Muntaner, Roselló y De la Iglesia, 2016). Entre las características del contexto escolar que se deben evaluar se encontrarían: la tipología y diversidad de alumnado escolarizado, el tipo de centro, el tamaño del mismo, la localización geográfica, la implicación de las familias en los procesos desarrollados y los recursos internos y externos disponibles. Se comprueba entonces que el contexto escolar es una variable que tiene influencia en la totalidad del proceso educativo, tanto en las dinámicas comunes para todo el centro como en la atención individual y personificada para cada uno de los discentes. Por ello, se han creado instrumentos de evaluación para identificar las posibles dificultades que se puedan dar en los contextos escolares y poder establecer cuanto antes actuaciones de mejora escolar (Arnaiz y Guirao, 2015; Azorín, 2017; Booth y Ainscow y Kingston, 2007).

En definitiva, la autoevaluación del profesorado en los centros educativos es un proceso fundamental para la mejora, el cambio y la consecución de una escuela realmente inclusiva (Calvo y Verdugo, 2012; Echeita, 2008; Echeita y Duk, 2008). Entre los estudios que versan sobre el contexto escolar encontramos el llevado a cabo por Arnaiz y López (2016) en el que se analizó la opinión del profesorado de un conjunto de centros de la Región de Murcia. Entre las principales conclusiones, las autoras resaltan como fortalezas la utilización de distintos procedimientos de evaluación y un óptimo clima de convivencia en los centros. Por el contrario, como debilidades destacan la falta de establecimiento de medidas en los Planes de Acogida tanto al nuevo profesorado como al nuevo alumnado y la poca aceptación de las familias ante la incorporación del alumnado de otras culturas al centro. En otro estudio llevado a cabo por Arnaiz y Azorín (2014) se encontró como puntos fuertes la adecuada programación de actividades y la implementación en los centros de mecanismos de evaluación continuada de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, las debilidades destacadas se observaron en las carencias en las actuaciones de refuerzo de los centros, en la coordinación entre el equipo docente y en la necesidad de un mayor respeto a los distintos ritmos de aprendizaje.

Siguiendo la línea de las investigaciones indicadas, se presenta a continuación un estudio llevado a cabo en tres centros de la Región de Murcia en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria con el fin de conocer la percepción de los docentes sobre el contexto escolar. El objetivo general de esta investigación fue valorar las fortalezas y las debilidades en los centros participantes del contexto escolar desde una perspectiva inclusiva.

Los objetivos específicos que se derivan del mismo:

1. Describir los elementos del contexto escolar que limitan (debilidades) o favorecen (fortalezas) el proceso de inclusión en los centros.

2. Comparar la percepción del contexto escolar entre el profesorado perteneciente a los distintos órganos educativos y entre el profesorado de cada uno de los centros.

3. Analizar la percepción del contexto escolar por pares entre los docentes de los distintos órganos educativos.

### **3. Método**

#### **3.1. Participantes**

La muestra invitada de esta investigación fue de 72 docentes de tres centros educativos de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de titularidad pública, situados en las localidades del Municipio de Murcia. El rango de edad de los docentes en los tres centros educativos se encuentra entre los 23 y los 62 años, siendo un 33,12% hombres y un 66,88% mujeres.

La cumplimentación del cuestionario fue llevada a cabo por 90% de la muestra invitada, siendo la muestra final de 65 maestros distribuidos en los siguientes órganos educativos: Equipo Directivo (n = 8), Equipo de Apoyo (n = 8), Etapa de Educación Infantil (n = 12), Etapa de Educación Primaria (n = 26) y maestros de diversas especialidades (n = 11) como Inglés, Francés, Educación Física, Música y Religión. La muestra fue seleccionada por conveniencia en tanto a que los docentes participantes tenían un carácter accesible y adecuado a los objetivos de esta investigación.

#### **3.2. Instrumento**

La recogida de la información se llevó a cabo con el instrumento "Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión" (ACADI) (Arnaiz y Guirao, 2015). Siendo la dimensión A- Contexto Escolar, la seleccionada para la realización del estudio, la cual incluye un total de 102 ítems que permiten analizar aspectos relacionados con el Proyecto Educativo de los centros como son: los valores compartidos por la comunidad educativa, las acciones entre agentes educativos, la política institucional sobre formación del profesorado, la coordinación y colaboración entre docentes, el liderazgo pedagógico del centro, la estructura organizativa inclusiva que se desarrolla, los dispositivos proactivos hacia la diversidad del alumnado, la polivalencia de acciones a cargo de los recursos humanos, la flexibilización de los horarios y el Plan de Acogida tanto para alumnos como para nuevo profesorado, entre otros (ver Tabla 1).

Para la valoración de los ítems se ha empleado una escala de Likert de 4 puntos siendo 1= Muy poco, 2= Poco, 3= Bastante, 4= Mucho. Para la valoración de los aspectos favorables y desfavorables de los centros con respecto a las medias obtenidas para los distintos ítems se han establecido los siguientes intervalos: 0-2.74 (mejorable), 2.75-3.40 (aceptable), 3.41-4 (bueno). Los ítems "mejorables" se consideran como debilidades en los centros mientras que los ítems "aceptables" o "buenos" se consideran fortalezas.

**Tabla 1**

Categoría, indicadores y número de ítems de la dimensión Contexto Escolar

Ámbito	Categoría	Indicadores	Nº de Ítems
<b>CONTEXTO ESCOLAR (A)</b>	<b>Proyecto de Centro</b>	A.1.1. Valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa	15
		A.1.2. Conjunción de acciones entre agentes educativos	8
		A.1.3. Política institucional de formación del profesorado	5
		A.1.4. Coordinación y colaboración	8
		A.1.5. Liderazgo pedagógico	12
		A.1.6. Estructura organizativa inclusiva	8
		A.1.7. Dispositivos proactivos hacia la diversidad	5
		A.1.8. Polivalencia de funciones a cargo de los recursos humanos	2
		A.1.9. Posibilidades de flexibilizar el horario	2
		A.1.10. Plan de acogida para el nuevo profesorado	7
		A.1.11. Coherencia del currículum	8
		A.1.12. Flexibilidad y polivalencia del espacio	6
		A.1.13. Flexibilidad en los agrupamientos de los alumnos	1
		A.1.14. Plan de Acogida del Alumnado	15
<b>Total de ítems del Ámbito A</b>			<b>102</b>

### 3.3. Diseño de la investigación y análisis de datos

Se ha llevado a cabo una investigación de tipo cuantitativo, no experimental de corte descriptivo. El análisis de los datos ha sido realizado mediante el programa estadístico SPSS, versión 22, siendo aplicados análisis descriptivos a partir de estadísticos de tendencia central (media), dispersión (desviación típica), análisis de la varianza (ANOVA unifactorial) y pruebas Post-Hoc (Scheffé), tras corroborar los criterios de normalidad y homocedasticidad de la muestra participante, estableciendo como valor de probabilidad  $p < .05$ .

### 4. Resultados

Los resultados se muestran siguiendo los objetivos específicos planteados.

*Objetivo 1. Describir los elementos del Contexto Escolar que limitan (debilidades) o favorecen (fortalezas) el proceso de inclusión en los centros.*

En la tabla 2 se exponen los indicadores que se consideran fortalezas y debilidades para el ámbito Contexto Escolar mediante la valoración de las medias aritméticas globales. Como se muestra en la tabla son tres los indicadores que tras la valoración de la media global (inferior a la puntuación de 2.74) aparecen como debilidades, estos son: el indicador A.1.3. (Política institucional de formación del profesorado), el indicador A.1.9. (Posibilidades de flexibilizar el horario) y el indicador A.1.12 (Flexibilidad y polivalencia del espacio).

El indicador A.1.3., el cual ha obtenido una puntuación media global de 2.10 puntos, incluye ítems referentes a la realización de actividades para la formación del profesorado y para la mejora del centro, a la formación que tiene el profesorado para llevar a cabo actividades de aprendizaje colaborativo, al conocimiento que tienen los docentes sobre el uso de la tecnología y la formación de los maestros sobre dificultades de aprendizaje.

Por su parte, el indicador A.1.9. recoge ítems que hacen referencia a la adaptación de los horarios en función de las características del grupo. Este indicador ha obtenido una puntuación global media de 2.02. El último indicador con una valoración de "déficit" por una puntuación media global de 2.55 ha sido el A.1.12 "Flexibilidad y polivalencia del espacio" en el que se incluyen ítems referentes a las condiciones arquitectónicas del centro, a la adaptación de los espacios de ocio y recreo según las necesidades de todos los alumnos y a las medidas de seguridad en las infraestructuras para todos los alumnos y en concreto para los que presentan necesidades educativas especiales.

**Tabla 2**  
 Media aritmética de los indicadores del ámbito Contexto Escolar

Indicador	Centro 1 M (DT)	Centro 2 M (DT)	Centro 3 M (DT)	M (DT) Global	Valoración
<b>A.1.1.</b>	3.36 (0.35)	3.18 (0.34)	3.16 (0.40)	3.22 (0.37)	Fortaleza
<b>A.1.2.</b>	3.31 (0.42)	3.26 (0.42)	3.31 (0.45)	3.29 (0.42)	Fortaleza
<b>A.1.3.</b>	2.26 (0.51)	1.92 (0.43)	2.12 (0.95)	2.10 (0.71)	<b>Debilidad</b>
<b>A.1.4.</b>	3.16 (0.38)	3.06 (0.30)	3.19 (0.51)	3.15 (0.42)	Fortaleza
<b>A.1.5.</b>	3.19 (0.36)	3.32 (0.38)	3.14 (0.44)	3.21 (0.40)	Fortaleza
<b>A.1.6.</b>	3.23 (0.38)	2.97 (0.43)	3.03 (0.41)	3.07 (0.42)	Fortaleza
<b>A.1.7.</b>	3.40 (0.29)	3.15 (0.45)	3.11 (0.40)	3.21 (0.40)	Fortaleza
<b>A.1.8.</b>	2.95 (0.66)	3.16 (0.44)	2.83 (0.58)	2.96 (0.56)	Fortaleza
<b>A.1.9.</b>	1.97 (0.39)	2.16 (0.72)	1.96 (0.45)	2.02 (0.53)	<b>Debilidad</b>
<b>A.1.10.</b>	3.05 (0.54)	3.02 (0.39)	3.00 (0.58)	3.02 (0.51)	Fortaleza
<b>A.1.11.</b>	3.20 (0.30)	3.26 (0.31)	3.07 (0.56)	3.17 (0.43)	Fortaleza
<b>A.1.12.</b>	2.45 (0.31)	3.42 (2.56)	2.01 (0.27)	2.55 (1.50)	<b>Debilidad</b>
<b>A.1.13.</b>	3.21 (0.71)	3.32 (0.58)	2.85 (0.81)	3.09 (0.74)	Fortaleza
<b>A.1.14.</b>	3.15 (0.38)	3.20 (0.29)	3.12 (0.39)	3.15 (0.36)	Fortaleza

*Objetivo 2. Comparar la percepción del contexto escolar entre el profesorado perteneciente a los distintos órganos educativos y entre el profesorado de cada uno de los centros.*

Se ha analizado, mediante la prueba ANOVA unifactorial para la comparación de medias, la percepción del profesorado perteneciente a los distintos órganos educativos de funcionamiento (Equipo Directivo, Equipo de

Apoyo, Etapa de Educación Infantil, Etapa de Educación Primaria y maestros de diversas especialidades). Como se puede comprobar en la tabla 3, se han encontrado diferencias significativas para la mayoría de los indicadores que conforman el ámbito Contexto Escolar: A.1.1.  $p = .002$ ; A.1.2.  $p = 0.36$ ; A.1.4.  $p = .001$ ; A.1.5.  $p = .001$ ; A.1.7.  $p = .012$ ; A.1.10  $p = .000$ ; A.1.11  $p = .005$ ; A.1.13  $p = .021$  y A.1.14  $p = .010$ . Las mayores discrepancias se encuentran en el indicador referido a los valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa (A.1.1.  $p = .002$ ), en el indicador referente a la coordinación y colaboración entre agentes educativos (A.1.4.  $p = .001$ ), en el indicador que hace referencia al liderazgo pedagógico que ejerce la dirección de los centros (A.1.5.  $p = .001$ ), en el indicador en el que se alude al Plan de Acogida para la acogida del nuevo profesorado en los centros (A.1.10  $p = .000$ ) y en el indicador que hace referencia a la coherencia de los elementos prescriptivos curriculares (A.1.11  $p = .005$ ).

**Tabla 3**

Diferencia de medias de los indicadores del ámbito Contexto Escolar entre el profesorado perteneciente a los distintos órganos educativos

Indicador	Suma de cuadrados	de Media cuadrática	<i>f</i>	<i>P</i>
A.1.1. Valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa	2.204	.551	4,755	<b>.002</b>
A.1.2. Conjunción de acciones entre agentes educativos	1.825	.456	2.746	<b>.036</b>
A.1.3. Política institucional de formación del profesorado	2.741	.685	1.360	.259
A.1.4. Coordinación y colaboración	2.972	.743	5.255	<b>.001</b>
A.1.5. Liderazgo pedagógico	2.794	.698	5.517	<b>.001</b>
A.1.6. Estructura organizativa inclusiva	1.378	.345	2.081	.094
A.1.7. Dispositivos proactivos hacia la diversidad	1.977	.494	3.522	<b>.012</b>
A.1.8. Polivalencia defunciones a cargo de recursos humanos	2.778	.695	2.331	.066
A.1.9. Posibilidades de flexibilizar el horario	1.319	.330	1.171	.333
A.1.10. Plan de acogida para el nuevo profesorado	5.588	.397	7.266	<b>.000</b>
A.1.11. Coherencia del currículum	2.607	.652	4.079	<b>.005</b>
A.1.12. Flexibilidad y polivalencia del espacio	8.091	2,023	.890	.475
A.1.13. Flexibilidad de los agrupamientos de los alumnos	6.134	1,533	3.139	<b>.021</b>
A.1.14. Plan de acogida del alumnado	1.633	.408	3.658	<b>.010</b>

En lo referente a la prueba ANOVA unifactorial (ver tabla 4), para analizar la diferencia entre la percepción del profesorado de los tres centros participantes en el estudio, se señala que se han hallado diferencias significativas únicamente en dos indicadores: en el A.1.7.  $p = .040$  que hace referencia a los dispositivos proactivos hacia la diversidad que se aplican en los centros como son: las estrategias de detección de Necesidades Educativas Especiales, los métodos para la selección de recursos materiales y personales, etc., y en el A.1.12.  $p = .005$  el cual se refiere a la posibilidad de flexibilización y polivalencia de los espacios del centro para atender a la diversidad del alumnado.

**Tabla 4.**

Diferencia de medias de los indicadores del ámbito Contexto Escolar entre el profesorado perteneciente a los distintos centros participantes

Indicador	Suma de cuadrados	Media cuadrática	<i>F</i>	<i>P</i>
A.1.1. Valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa	.505	.253	1.811	.172
A.1.2. Conjunción de acciones entre agentes educativos	.026	.013	.069	.934
A.1.3. Política institucional de formación del profesorado	1.160	.580	1,130	.330
A.1.4. Coordinación y colaboración	.213	.106	.587	.559
A.1.5. Liderazgo pedagógico	.386	.193	1.198	.309
A.1.6. Estructura organizativa inclusiva	.737	.369	2.161	.124
A.1.7. Dispositivos proactivos hacia la diversidad	1.024	.512	3.385	<b>.040</b>
A.1.8. Polivalencia defunciones a cargo de recursos humanos	1.180	.590	1.879	.161
A.1.9. Posibilidades de flexibilizar el horario	.489	.245	.856	.430
A.1.10. Plan de acogida para el nuevo profesorado	.023	.011	.041	.959
A.1.11. Coherencia del currículum	.435	.217	1.146	.325
A.1.12. Flexibilidad y polivalencia del espacio	22.424	11.210	5.696	<b>.005</b>
A.1.13. Flexibilidad de los agrupamientos de los alumnos	2.776	1.388	2.634	.080
A.1.14. Plan de acogida del alumnado	.072	.036	.270	.764

*Objetivo 3. Analizar la percepción del contexto escolar por pares entre los docentes de los distintos órganos educativos.*

Para los indicadores en los que se ha obtenido diferencias significativas en ANOVA (ver tabla 5), se realiza una prueba *Post-Hoc* (Scheffé) para la comparación de medias por pares entre los docentes pertenecientes a los distintos órganos educativos (Equipo Directivo, Equipo de Apoyo, Etapa de Educación Infantil, Etapa de Educación Primaria y maestros de diversas especialidades), conociendo así cuáles son los grupos de docentes entre los que se encuentran las diferencias estadísticamente significativas para cada uno de los indicadores. Se asigna un valor de significación  $p < .05$ .



**Tabla 5**

Comparación por pares entre docentes de los distintos ámbitos educativos para los indicadores estadísticamente significativos.

<b>Indicador</b>	<b>Docentes pertenecientes a los órganos educativos</b>	<b>Media</b>	<b>Diferencia de medias</b>	<b>Sig. P</b>
A.1.1. Valores inclusivos	Equipo Directivo	3.51		
	Docentes Especialistas (idiomas, EF, música)	3.05	.460	<b>.039</b>
	Docentes de Infantil	3.48		
	Docentes de Primaria	3.13	.350	<b>.036</b>
	Docentes de Infantil	3.48		
A.1.2. Conjunción de acciones entre agentes educativos	Docentes Especialistas (idiomas, EF, música)	3.05	.435	<b>.026</b>
	Equipo de Apoyo	3.05		
A.1.4. Coordinación y colaboración	Docentes de Infantil	3.57	.526	<b>.048</b>
	Equipo de Apoyo	2.97		
	Docentes de Infantil	3.58	.615	<b>.006</b>
	Docentes de Infantil	3.58		
	Docentes de Primaria	3.05	.530	<b>.001</b>
A.1.5. Liderazgo pedagógico	Docentes de Infantil	3.58		
	Docentes Especialistas (idiomas, EF, música)	3.01	.572	<b>.005</b>
	Equipo Directivo	3.55		
	Docentes de Primaria	2.99	.562	<b>.002</b>
	Docentes de Infantil	3.43		
A.1.7. Dispositivos proactivos hacia la diversidad	Docentes de Primaria	2.99	.440	<b>.007</b>
	Equipo Directivo	3.52		
	Docentes de Primaria	3.05	.471	<b>.023</b>
A.1.10. Plan de Acogida para el nuevo profesorado	Equipo Directivo	3.30		
	Docentes de Primaria	2.71	.589	<b>.013</b>
	Equipo de Apoyo	3.27		
	Docentes de Primaria	2.71	.554	<b>.022</b>
	Docentes de Infantil	3.42		
A.1.11. Coherencia del currículum	Docentes de Primaria	2.71	.702	<b>.000</b>
	Docentes de Infantil	3.56		
A.1.13. Flexibilidad de los agrupamientos de los alumnos	Docentes de Primaria	3.00	.558	<b>.002</b>
	Docentes de Infantil	3.58		
A.1.14. Plan de Acogida del Alumnado	Docentes de Primaria	2.85	.737	<b>.029</b>
	Equipo Directivo	3.43		
	Docentes de Primaria	3.04	.397	<b>.036</b>

Los resultados obtenidos en la prueba estadística Scheffé para la comparación múltiple por pares muestran las siguientes diferencias significativas:

Para el indicador A.1.1. (con  $p = .002$  en ANOVA) el cual hace referencia a los valores inclusivos compartidos por la comunidad escolar, se han hallado diferencias significativas entre los docentes de los Equipos Directivos y los docentes de diversas especialidades (música, idiomas y educación física) con un valor de  $p = .039$ , entre los docentes de la etapa de infantil y los docentes de la etapa de primaria con  $p = .036$  y, por último, entre los docentes de la etapa de infantil y los docentes especialistas (música, idiomas y educación física) con  $p = .026$ .

Para el indicador A.1.2. (con  $p = .036$  en ANOVA) que hace referencia a las acciones entre los distintos agentes educativos, se han obtenido diferencias significativas entre los docentes pertenecientes al Equipo de Apoyo y los docentes de la etapa de infantil con un valor de  $p = .048$ .

En el indicador A.1.4. (con un valor  $p = .001$  en ANOVA) en el que se evalúan elementos relacionados con el Plan de Acogida del alumnado, se han obtenido diferencias significativas entre la valoración de los profesionales del Equipo de Apoyo y los docentes de la etapa de infantil con  $p = .006$ , entre los docentes de la etapa de la etapa de infantil y los de primaria con una  $p = .001$  y entre los docentes de la etapa de infantil y los docentes especialistas (música, idiomas y EF) con un valor  $p = .005$ .

Para el indicador A.1.5. en el que se incorporan elementos relacionados con el liderazgo pedagógico (con un valor  $p = .001$  en ANOVA) se han obtenido diferencias significativas entre el profesorado integrante de los Equipos Directivos y los maestros de la etapa de primaria con un valor  $p = .002$  y entre los maestros de la etapa de infantil y los maestros de la etapa de primaria con un valor  $p = .007$ .

En el indicador A.1.7. (con valor  $p = .012$  en ANOVA) en el que se alude a los dispositivos proactivos hacia la diversidad se han hallado diferencias significativas entre la valoración de los docentes integrantes de los Equipos Directivos y los docentes de la etapa de primaria con un valor  $p = .023$ .

En lo referente al indicador A.1.10. en el que se valoran aspectos del Plan de Acogida del profesorado en los centros (con un valor  $p = .000$  en ANOVA) se han hallado diferencias significativas entre los miembros de los Equipos Directivos y los docentes de la etapa de primaria con  $p = .013$ , entre los docentes de los maestros de los Equipos de Apoyo y los maestros de la etapa de primaria con  $p = .022$  y, por último, entre los docentes de la etapa de primaria y los docentes de la etapa de infantil con un valor  $p = .000$ .

Para el indicador A.1.11. en el que se valoran elementos referentes a la coherencia del currículum en los centros (con un valor  $p = .005$  en ANOVA) se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de la etapa de infantil y los docentes de la etapa de primaria con un valor  $p = .002$ .

En el indicador A.1.13. en el que se analiza la flexibilidad en los agrupamientos de los alumnos (con un valor  $p = .021$  en ANOVA) se han hallado diferencias significativas entre la valoración de los docentes de la etapa de infantil y los docentes de educación primaria con un valor  $p = .029$ .

Para el indicador A.1.14. el cual hace referencia al Plan de Acogida para el nuevo alumnado (con un valor  $p = .010$  en ANOVA) se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de los Equipos Directivos y los docentes de la etapa de Educación Primaria con un valor  $p = .036$ .

## **5. Discusión y conclusiones**

A la vista de los resultados expuestos, en referencia al objetivo 1, cabe señalar que se han hallado más fortalezas que debilidades en la valoración de los participantes hacia los distintos indicadores que componen el cuestionario de Contexto Escolar. Entre los resultados obtenidos, destaca que los docentes participantes muestran una actitud positiva y favorable hacia las prácticas inclusivas (Alemany y Villuendas, 2004; Arnaiz y López, 2016; Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; Muntaner, Roselló y De la Iglesia, 2016; Pegalajar y Colmenero, 2017). Este hecho es considerado como fundamental para la creación de escuelas eficaces e inclusivas pues, como verifican Tjernberg y Mattson (2014), es fundamental poseer creencias para crear una cultura escolar en la que todos los estudiantes se sientan valorados, competentes y no excluidos del sistema educativo. De igual modo, se señala que los centros en los que se promueve una actitud positiva hacia la inclusión entre toda la comunidad y en los que se trabaja de forma cooperativa, obtienen mejores resultados (Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010).

Como fortaleza también se destaca el indicador en el que los docentes participantes afirman que en los centros existe una adecuada coordinación entre los distintos agentes educativos entre los diversos profesionales y entre la institución familiar y los docentes. Los resultados muestran cómo se fomenta, desde los propios centros, la participación de las familias, como agentes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y se les ofrece orientación sobre servicios, prestaciones sociales e inserción laboral una vez acabada la etapa educativa. Este hecho se considera enriquecedor para la conformación de escuelas inclusivas ya que ambas instituciones tienen un papel ineludible en el desarrollo integral del educando, teniendo que establecer cauces comunes y consensuados durante todo el proceso educativo (Bell, Illán y Benito, 2010).

Entre los indicadores que han sido categorizados como "fortalezas", debido a sus puntuaciones medias globales, también se destaca el que hace alusión al liderazgo pedagógico que los Equipos Directivos ejercen en los centros participantes. Los resultados corroboran que, los miembros integrantes de los Equipos Directivos, apoyan al resto de profesionales y les brindan su apoyo. Estos impulsan la colaboración de los docentes, permiten la participación de todos los grupos para la toma de decisiones, fomentan el consenso del profesorado para establecer los objetivos y prioridades de los centros e impulsan proyectos de formación y de innovación. De este modo, un adecuado liderazgo por parte de los directivos del centro, motivando al profesorado y fomentando el sentimiento de "comunidad escolar", va a propiciar un mejor aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de procesos educativos adecuados (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Sin embargo, tres indicadores han sido clasificados como "debilidades" debido a su puntuación media global. El primero de ellos es el indicador que hace referencia a la política institucional de formación del profesorado, en el que se alude a la escasa formación de los docentes y otros profesionales para atender adecuadamente a las características diversas del alumnado. Este resultado coincide con la investigación llevada a cabo por Pegalajar y Colmenero (2017), donde se expone que un reducido número de los docentes participantes en la misma corrobora tener una adecuada formación para llevar a cabo una intervención en el aula ordinaria con alumnado que presenta necesidades

específicas de apoyo educativo. Por tanto, se considera esencial la formación y la creación de programas con el principal objetivo de superar las dificultades que existen entre la comunidad docente para atender a la diversidad del alumnado (González-Gil, Martín-Pastor, Flores y Jenaro, 2014).

El segundo indicador que ha sido estimado como "debilidad", por la valoración media obtenida, ha sido el que hace mención a las posibilidades de flexibilizar el horario para atender a la diversidad de discentes. De este modo, los maestros verifican que encuentran dificultades para adaptar la estructura horaria a las necesidades y características del grupo. En consecuencia, la poca flexibilidad existente para poder flexibilizar el horario del alumnado conlleva un obstáculo para el desarrollo de un proceso educativo adaptado en el que convergen distintos ritmos de aprendizaje (Arnaiz y Azorín, 2014; Echeita, 2008). En este sentido, como señala Muntaner (2014), es necesario considerar que los alumnos aprenden de múltiples maneras, debiendo introducir en la escuela prácticas pedagógicas presididas por la flexibilidad y alejadas de la rigidez.

Por último, cabe señalar que el tercer indicador clasificado como "debilidad" ha sido el que se refiere a la polivalencia y posibilidad de flexibilidad del espacio para una óptima intervención educativa. La valoración de los docentes participantes muestra la barrera presente en los centros para disponer de espacios adaptados y acondicionados a las necesidades educativas de todos los alumnos. En este sentido Ainscow, Dyson y Weiner (2013) corroboran que, bajo el paradigma inclusivo, las escuelas deben considerar diversos factores que se encuentran interconectados, siendo uno de ellos las condiciones ambientales en las que se desarrolla el proceso educativo. El espacio de enseñanza-aprendizaje, por tanto, debe reunir las condiciones óptimas y adecuadas a las individualidades de cada discente, siendo la polivalencia y la flexibilidad del mismo dos características inapelables en un contexto escolar íntegramente inclusivo.

Haciendo mención al objetivo 2 de esta investigación cabe señalar que, en el análisis que se ha realizado teniendo en cuenta los diversos órganos educativos a los que pertenecen los docentes, se han hallado diferencias significativas en nueve de los catorce indicadores que componen el cuestionario. Este dato señala que la valoración del profesorado hacia los factores inclusivos va a depender, en gran medida, del órgano educativo, de sus funciones de trabajo y de su competencia dentro del centro (Anaya, Suárez y Pérez-González, 2009; Cejudo, Díaz, Losada y Pérez-González, 2016).

Por otro lado, según el centro educativo al que pertenecen los docentes, únicamente se han hallado diferencias significativas en dos de los catorce indicadores que componen el cuestionario "Contexto Escolar", estos han sido los indicadores: "Dispositivos proactivos hacia la diversidad" y "Flexibilidad y polivalencia del espacio". Las escasas diferencias significativas existentes para los distintos indicadores del cuestionario, según la pertenencia de los docentes a los tres centros, indica un desarrollo desde una perspectiva inclusiva similar en los tres colegios en los que se ha desarrollado el estudio. Este hecho podría relacionarse con el carácter de proximidad entre los centros educativos y a la similitud de las características socio-económicas y culturales del entorno en el que se encuentran (Bell, Illán y Benito, 2010; Blanco, 2006; Murillo e Hidalgo, 2016).

En relación al objetivo 3 de este estudio, cabe señalar que ha sido realizada la prueba estadística Post-Hoc de Scchefé para identificar, de forma específica,

entre qué órganos educativos se encontraban las diferencias significativas para los indicadores, en los que ANOVA, mostraba la presencia de las mismas. Entre los resultados obtenidos destaca cómo, en la mayoría de indicadores, las diferencias significativas se encuentran entre los docentes pertenecientes al órgano educativo de Educación Infantil en relación a los docentes del resto de de órganos educativos.

En primer lugar, para el indicador en el que se analizan los valores inclusivos hacia la diversidad, se evidencia que los docentes de Educación Infantil poseen una valoración significativamente más positiva que el profesorado de Educación Primaria y que el profesorado especialista (idiomas, música y educación física) hacia el conjunto de ideas y creencias inclusivas que comparte la comunidad escolar (percepción de las familias hacia la inclusión, clima de convivencia en los centros, relación profesor-alumno, reducción en los centros de prácticas discriminatorias, etc.) (Alemani y Villuendas, 2004; González-Gil et al, 2014). En referencia a la conjunción de acciones entre agentes educativos se ha observado que los docentes de Educación Infantil poseen una valoración significativamente superior que el profesorado integrante de los Equipos de Apoyo. De este modo, los maestros de Educación Infantil valoran significativamente mejor: la gestión llevada a cabo por los el Equipo Directivo para la identificación de necesidades, para la comunicación de la información y el asesoramiento; los mecanismos de transmisión de información entre el centro y las familias; los procesos realizados por los docentes para motivar a las familias y la colaboración entre docentes para la atención a las necesidades específicas del alumnado.

En cuanto a la colaboración y coordinación, se han encontrado diferencias significativas entre las valoraciones de los maestros de Educación Infantil con respecto a los docentes de Educación Primaria, a los docentes integrantes de los Equipos de Apoyo y a los docentes especialistas (idiomas, música y educación física). Los datos obtenidos indican que los maestros de Educación Infantil tienen una valoración significativamente mejor que el resto de docentes en relación a las dinámicas conjuntas que se llevan a cabo en los centros para planificar, analizar prácticas y afrontar problemas.

De igual modo, respecto al liderazgo pedagógico en los centros educativos, los maestros de Educación Infantil han obtenido diferencias estadísticamente significativas con respecto a los docentes de Educación Primaria (Bolívar, López y Murillo, 2013). Este dato corrobora que los maestros de Educación Infantil valoran con una puntuación significativamente superior que los de Educación Primaria, los esfuerzos que los Equipos Directivos de los centros desarrollan para estimular, apoyar e impulsar la idea de centro como una comunidad.

En el indicador en el que se hace referencia al Plan de Acogida del nuevo profesorado también han sido halladas diferencias significativas entre la valoración de los docentes de Educación Infantil y los docentes de Educación Primaria. Los resultados obtenidos muestran cómo los docentes de Educación Infantil valoran con una puntuación significativamente superior que los docentes de Educación Primaria las medidas que se desarrollan en los centros para facilitar la acogida e inserción del profesorado que se incorpora por primera vez en el centro educativo.

Para el indicador en el que se alude a la coherencia del currículum, se han obtenido diferencias significativas entre las valoraciones de los docentes de Educación Infantil con respecto a los docentes de Educación Primaria. Los datos

señalan que los docentes de infantil valoran, con una puntuación significativamente mejor que los docentes de primaria, la coherencia existente entre los elementos del currículum y los distintos cursos, materias, áreas y entre el currículum y el cómo y el qué se enseña al alumnado. Por último, en el indicador que hace mención a la flexibilidad de los agrupamientos de los alumnos, se han hallado diferencias significativas entre los docentes de Educación Infantil y los docentes de Educación Primaria. Los maestros de infantil poseen una valoración significativamente superior que los maestros de primaria en relación a la posibilidad que tienen los centros educativos para flexibilizar los agrupamientos de los alumnos.

En conclusión, cabe indicar que los docentes de la etapa de Educación Infantil poseen unos niveles de satisfacción más sobre el proceso inclusivo que se lleva a cabo en los centros elevados que los maestros de la etapa de Educación Primaria. Esto puede deberse a que durante la etapa de Educación Infantil los alumnos se encuentran en los primeros años de desarrollo por lo que las diferencias cognitivas y sociales entre los iguales son muy pequeñas o menos determinantes para el aprendizaje, favoreciendo la inclusión de todos en el aula, tal y como afirman Echeita et al. (2009). De igual modo, la metodología global de enseñanza, empleada con mayor frecuencia en la etapa de Educación Infantil, podría ser un factor favorecedor en el desarrollo de la educación inclusiva, pues ésta permite una mayor adaptación a las individualidades y necesidades de todos los escolares.

## **6. Bibliografía**

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., Dyson A. y Weiner, S. (2013). De la exclusión a la inclusión. Una revisión literaria internacional en camino para responder a los estudiantes con necesidades educativas en las escuelas. *En-clave Pedagógica*, 13, 13-30.
- Alemaní, I. y Villuendas, M. D. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
- Anaya, D., Suárez, J. M. y Pérez-González, J. C. (2009). Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 413-425.
- Arnaiz, P y Azorín, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista colombiana de educación*, 67, 227-245.
- 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.
- Arnaiz, S. P. y Guirao, L. 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.

- Arnaiz, P y López, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 41-56.
- Azorín Abellán, C.M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060.
- Bell, R., Illán, N. y Benito, J. (2010). Familia-Escuela-Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69(24,3), 47-57.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-16.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- Brown, B. (2009). *Desaprender la discriminación en educación infantil*. Madrid: Morata.
- Calvo, M. I. y Verdugo, M. I. (2012). Educación Inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 1-14.
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L. y Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación del maestro de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68(3), 23-39.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2). 1-8.
- Echeita G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- 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.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Espiñeira, E. M., Muñoz, J. M. y Zeimer, M. F. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *REIFOP*, 15(1), 145-155.
- Garzón, P., Calvo, M. I. y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Inclusión Educativa. Actitudes y estrategias del profesorado*, 4(2), 25-45.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N. y Jenaro, C. (2014). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 27-39.

- Martínez, A. R., de Haro, R. R. y Escarbajal, F. A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Muntaner, J. J., Roselló, M. R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Muñoz, J. M., Ríos, P., y Espiñeira, E. M. (2002). Calidad de educación en la atención a la diversidad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(6), 291-320.
- Murillo, F. J. y Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 9(2), 5-8.
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 25(1), 1-16.
- Tjernberg, C. y Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256.

---

**Sobre los autores:**

**Dra. Pilar Arnaiz Sánchez**

Catedrática Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia.

**Dr. Andrés Escarbajal Frutos**

Universidad de Murcia

**Dra. Carmen María Caballero García**

Universidad de Murcia