

## ESTUDIO SOBRE EL PROCESO EDUCATIVO ORIENTADO A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Andrés Escarbajal Frutos 

Ángela Barba Molina 

Francisco Javier Ibáñez-López 

*Universidad de Murcia*

**RESUMEN:** El presente estudio tuvo como propósito conocer la capacitación de colegios de Educación Infantil y Primaria para atender a la diversidad de su alumnado. Se empleó un diseño cuantitativo no experimental de carácter descriptivo transversal, con la administración de un cuestionario a los profesionales de tres centros educativos públicos. De los resultados obtenidos se puede afirmar que los centros elegidos están capacitados para atender a la diversidad de sus estudiantes, puesto que presentaron puntos fuertes de carácter inclusivo en sus procesos educativos y la mayor parte de las prácticas desarrolladas se consideraron adecuadas hacia el objetivo de la educación inclusiva.

**PALABRAS CLAVE:** exclusión social y educativa, grupo desfavorecido, atención a la diversidad, autoevaluación.

## STUDY ON THE EDUCATIONAL PROCESS ORIENTED TO THE ATTENTION TO DIVERSITY

**ABSTRACT:** The purpose of this study was to know the training of three Early Childhood and Primary Schools to cater for the diversity of their students. The study that was carried out has a quantitative non-experimental, descriptive and transversal design by providing a questionnaire to professionals who make up the three school centers. Taking into account the analysis of the results obtained, it can be affirmed that the three chosen centers are qualified to cater for the diversity of their students, since they present strong points of an inclusive aspect regarding to the educational process, and are aimed to the development of inclusive education.

**KEYWORDS:** Social and educational exclusion, vulnerable group, diversity outreach, self-evaluation.

*Recibido: 08/07/2021*

*Aceptado: 11/11/2021*

**Correspondencia:** Francisco Javier Ibáñez-López, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Campus de Espinardo s/n, 30100 Murcia. Email: fjl@um.es

## 1. INTRODUCCIÓN

Asumiendo la Agenda 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2015a; 2015b), uno de los retos para garantizar una educación de calidad inclusiva y promover oportunidades de aprendizaje, los centros educativos deben autoevaluarse para mejorar su organización, su funcionamiento interno y que les haga crear contextos inclusivos en los que se atienda la diversidad del alumnado, independientemente de su origen y condiciones de partida. Tras la autoevaluación realizada en los centros, los docentes estructuran y secuencian un plan de mejora en los aspectos que la autoevaluación ha focalizado (Iranzo et al., 2014; San Fabián y Granda, 2013). El respeto a las características y ritmos de aprendizaje de los discentes supone el reconocimiento de la diferencia y la puesta en práctica de diversas metodologías encaminadas al alcance, por parte del alumnado, de las competencias educativas mínimas.

Un estudio de Friesen y Cuning, (2020), sobre las habilidades y competencias del profesorado en educación inclusiva, concluye que es muy interesante y deseable centrar el aprendizaje en el alumnado y en las prácticas inclusivas dentro del aula, para así mejorar una enseñanza más participativa y de calidad. Para ello, los docentes deben estar equipados con diferentes recursos y estrategias que permitan atender a todos los estudiantes, sin exclusión (Arnaiz y Escarbajal, 2020; Bolívar, 2019). Si el proceso educativo no responde adecuadamente a las características del alumnado, en vez de favorecer una educación inclusiva, potencia todo lo contrario. Es, por tanto, ineludible establecer un adecuado plan de mejora en los centros educativos para dar respuesta a la diversidad del alumnado y, consecuentemente, la inclusión educativa.

Y uno de los requisitos que tiene que cumplir un plan de mejora es que se parta del convencimiento de que se pueden conseguir progresos, que siempre se puede seguir mejorando, por lo que el aprendizaje y la formación de las personas implicadas tiene que ser permanente, dotándoles la oportunidad de poder realizar nuevas aportaciones que hagan posible el enriquecimiento del citado plan. Al respecto, autores como García et al. (2014) estructuran un plan de mejora en las fases que se muestran a continuación:

En la primera fase hay un diagnóstico de la realidad, que se corresponde con la autoevaluación, como posteriormente se comprobará; esta fase es fundamental, pues a través de la misma se lleva a cabo un análisis de la situación inicial y la detección

de los problemas que pueden impedir la mejora continua del alumnado, partiendo de la reflexión conjunta de los miembros representantes que conforman la comunidad educativa; las conclusiones a las que se llega en esta fase se deben reflejar en un informe para facilitar el desarrollo de las fases posteriores.

La segunda fase es la identificación de las áreas prioritarias de mejora y es esencial que la institución educativa, una vez que haya diagnosticado la situación de la que se parte, seleccione aquellas áreas que se consideran prioritarias susceptibles de mejora, así como que determine las causas que han provocado el o los problemas.

En la tercera fase tiene lugar el diseño y desarrollo del plan de mejora, por lo que se produce la elaboración y puesta en práctica de las actuaciones establecidas, partiendo de unos objetivos formulados previamente y de la planificación de un cronograma.

Por último, la cuarta fase es aquella que hace referencia a la evaluación; en ella se hace una valoración final del desarrollo del plan, se verifica si se han alcanzado, o no, las metas y se comparan los resultados finales con los esperados inicialmente.

A tenor de lo anterior, el estudio del que se da cuenta se centró en la primera fase de las expuestas, esto es, en el diagnóstico de la realidad, pues se pretendió conocer si los centros educativos participantes estaban desarrollando prácticas inclusivas en sus planes de centro. Todo ello, a través de la autoevaluación realizada por el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria de estos centros.

### **1.1. La autoevaluación como instrumento de mejora para atender a la diversidad**

Es indiscutible que los centros educativos que persiguen la implementación de la educación inclusiva deben llevar a cabo una evaluación interna de su funcionamiento, de su organización y de las prácticas que se han ido adoptando, entre otras cosas, para poder conocer y eliminar aquellos obstáculos que estén impidiendo la consecución plena de una educación de calidad, que remarquen la necesidad de mostrar una actitud y aptitud más proactiva hacia la inclusión, generando prácticas educativas para todo el alumnado (Ainscow et al., 2013; Arnaiz, 2012; Bayarri, 2018; Bawa et al., 2020; Woodcock y Faith, 2021).

Es, por tanto, la autoevaluación un instrumento de mejora, imprescindible para saber en qué situación se encuentra un centro y qué se debe hacer, hacia dónde dirigir el proceso educativo. La autoevaluación se convierte así en el punto de partida de las actuaciones que se realizarán posteriormente con el propósito de mejorar una situación inicial (Caballero y Escarbajal, 2016).

Efectivamente, como manifiestan San Fabián y Granda (2013), la autoevaluación es una herramienta que favorece el progreso escolar, ya que proporciona información útil e importante que hace posible la toma de decisiones que están encaminadas a la búsqueda de la mejora y la eficacia. Asimismo, los autores citados parten de la idea de que, si se quieren obtener avances, es necesario evaluar y tener un conocimiento en profundidad de la propia realidad, ya que hay que considerar que no todos los contextos son iguales. Por eso, cada centro debe analizar

y evaluar todas las prácticas y actuaciones desarrolladas en él, con la finalidad de determinar si éstas son inclusivas o, por el contrario, crean un ambiente que propicia la exclusión y la segregación del alumnado (Arnaiz, 2012; Escarbajal et al., 2020). Solo de esta manera se tendrá consciencia de la existencia de esas malas prácticas y se podrán planificar y llevar a cabo medidas que las hagan desaparecer, transformando positivamente la realidad del centro. Esto supone un compromiso y una implicación real hacia el cambio, no solo de los docentes o el equipo directivo, sino también de todos los miembros que integran la comunidad educativa (Bolívar, 2019; López, 2011). Todos tienen que colaborar conjuntamente y participar de forma democrática en este proceso de autoevaluación, que se lleva a cabo en beneficio de todos y cuyos resultados están enfocados a la mejora de la calidad de la educación (Arnaiz y Guirao, 2015).

De este modo, la autoevaluación constituye la primera y principal fase que precede a otras que son también importantes. Fases que forman parte, como se ha dicho anteriormente, del plan de mejora. De ahí que toda evaluación interna de un centro deba ir precedida de un plan de actuación: la reflexión ha de estar acompañada de la acción. Esto es necesario para que no solo se detecten las necesidades sino también se pongan en práctica medidas para su solución, ya que, únicamente con la autoevaluación no se podría lograr un cambio (Arnaiz et al., 2015). Por lo tanto, la institución educativa debe llevar a cabo un plan de mejora, entendido este como un conjunto de decisiones y acciones que han sido planificadas partiendo de unos resultados obtenidos de una evaluación previa de la situación real y que están orientadas a dar respuestas a las demandas existentes; se trata de un proceso continuo, sistemático y que sigue unas pautas determinadas (García et al., 2014).

Y, en ese sentido, como instrumento para la evaluación interna de una institución educativa, se ha mostrado eficaz el cuestionario ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión), diseñado y elaborado por Arnaiz y Guirao (2015). Es un instrumento seguro, fácil de utilizar y adecuado para poner en práctica en los centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria, ya que propicia procesos reflexivos que están encaminados a la construcción de escenarios que sean progresivamente más inclusivos. El cuestionario ACADI recoge una serie de indicadores que hacen posible evaluar la calidad de la respuesta educativa ante la diversidad de los discentes, favoreciendo la detección de los posibles puntos fuertes y débiles presentes en el centro.

## **2. MARCO EMPÍRICO**

### **2.1. Metodología**

#### *2.1.1. Objetivos del estudio*

El objetivo general del presente estudio fue conocer la capacitación de tres centros de Educación Infantil y Primaria para atender a la diversidad de su alumnado. Este objetivo general se desglosó en los siguientes objetivos específicos:

- a) Analizar las fortalezas y debilidades inclusivas en el proceso educativo de los centros participantes.
- b) Identificar las prácticas desarrolladas para fomentar la inclusión en cada uno de los centros educativos.
- c) Comprobar si existen diferencias significativas entre los centros educativos estudiados.

### 2.1.2. Diseño

El estudio presenta un diseño cuantitativo no experimental de carácter descriptivo transversal. Con el fin de dar respuesta al objetivo principal de conocer la capacitación de los centros educativos participantes para atender a la diversidad de su alumnado, se ha utilizado un cuestionario ACADI que debía cumplimentar el personal docente que integra dichos centros.

### 2.1.3. Participantes y contexto

El estudio contó con la participación de los profesionales (personal de equipo directivo, equipo de apoyo y docentes de infantil y primaria) de tres centros públicos de Educación Infantil y Educación Primaria situados en dos de los municipios del suroeste de la Región de Murcia (Lorca y Puerto Lumbreras) del curso académico 2019/2020. Los tres centros disponían de dos líneas, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria. Para garantizar la confidencialidad de los mismos y respetar su identidad, se hará alusión al centro ubicado en la ciudad de Lorca como *Colegio 1*, al centro localizado en una pedanía de Lorca como *Colegio 2* y al centro situado en Puerto Lumbreras como *Colegio 3*. En cada uno de los centros había escolarizados un total de 431, 485 y 575 alumnos, respectivamente. De ellos, 24 alumnos presentaban Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el *Colegio 1*, había 47 alumnos con estas características en el *Colegio 2* y finalmente 3 el número de alumnos con estas necesidades en el *Colegio 3* era de 32. Las características de los tres centros eran similares y el nivel socioeconómico y cultural de las familias era medio.

Con respecto a la muestra inicial de profesionales invitados, fue en un principio de 35 participantes en el *Colegio 1*, 37 en el *Colegio 2* y 43 en el *Colegio 3*. Sin embargo, por determinadas circunstancias, no todos los participantes de la muestra inicial pudieron cumplimentar el cuestionario, por lo que, finalmente, la muestra participante fue la que se puede comprobar en la tabla 1, en la que también se especifica el número de participantes según el órgano escolar correspondiente.

**Tabla 1.** Centros y muestra final participante

Centro educativo	Órgano escolar	Muestra participante	Total de participantes
1	Equipo Directivo	1	22
	2.º Ciclo de Educación Infantil	7	
	1.º Tramo de Educación Primaria	7	
	2.º Tramo de Educación Primaria	5	
	Equipo de Apoyo (AL, PT, Compensatoria)	2	
2	Equipo Directivo	2	25
	2.º Ciclo de Educación Infantil	6	
	1.º Tramo de Educación Primaria	7	
	2.º Tramo de Educación Primaria	6	
	Equipo de Apoyo (AL, PT, Compensatoria)	4	
3	Equipo Directivo	1	24
	2.º Ciclo de Educación Infantil	6	
	1.º Tramo de Educación Primaria	7	
	2.º Tramo de Educación Primaria	8	
	Equipo de Apoyo (AL, PT, Compensatoria)	2	
Total de participantes de los tres centros 71			

#### 2.1.4. Instrumento

La recogida de información se llevó a cabo a través de la entrega de un cuestionario, cuyos ítems forman parte del instrumento ACADI, diseñado por Arnaiz y Guirao (2015). Consta de un total de 61 indicadores distribuidos en cuatro ámbitos: A (Contexto Escolar), B (Recursos), C (Proceso Educativo) y D (Resultados). Concretamente, este trabajo se centra en el estudio del ámbito C, por lo que el cuestionario entregado estaba compuesto por 75 ítems agrupados en 9 categorías. Estos ítems permiten detectar y evaluar diferentes aspectos que tienen influencia en el proceso educativo, como son la planificación y organización de la enseñanza, las interacciones entre el alumnado y la implicación activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje, entre otros (tabla 2). Cada uno de los ítems es valorado por medio de una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (Muy poco, poco, bastante y mucho). Asimismo, el instrumento cuenta con una fiabilidad considerada como excelente en el ámbito de estudio, el de Proceso Educativo, con un coeficiente *Alfa de Cronbach*  $\alpha = .97$  (George y Mallery, 2003; Arnaiz y Guirao, 2015).

**Tabla 2.** Categorías, indicadores e ítems del ámbito C (Proceso educativo)

Categorías	Indicadores	Ítems
C.1. Respeto a los ritmos y características del alumnado.	C.1.1. Existencia de diversidad metodológica.	3
	C.1.2. Utilización de estrategias para cubrir mínimos comunes en tiempos distintos.	3
	C.1.3. Refuerzo y atención a los alumnos con dificultades.	2
	C.1.4. Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea.	2
C.2. Respeto a los estilos de aprendizaje.	C.2.1. Diversidad metodológica para cubrir estilos de aprendizaje diferentes.	2
C.3. Planificación de la enseñanza.	C.3.1. Las programaciones y unidades didácticas tienen presente la diversidad de alumnos.	7
	C.3.2. La programación de actividades favorecen la graduación de contenidos.	2
	C.3.3. Planificación accesible de las clases.	4
C.4. Organización de la enseñanza.	C.4.1. Los criterios para la elaboración de horarios y adscripción a grupo-clase son públicos, consensuados y conocidos todos.	2
	C.4.2. El trabajo de apoyo es colaborativo.	2
C.5. Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje.	C.5.1. Conocimiento por parte de los alumnos de los objetivos y contenidos curriculares.	3
	C.5.2. Implicación consciente de los alumnos en su proceso de aprendizaje.	5
	C.5.3. Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo.	6
	C.5.4. Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y "aprender a aprender".	2
C.6. Evaluación tolerante.	C.6.1. Obtención de información por medio de fuentes diversas.	7
	C.6.2. Aplicación efectiva de la evaluación.	4
C.7. Organización de la acción tutorial.	C.7.1. Programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías.	5
C.8. Interacción entre alumnos.	C.8.1. Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos.	4
C.9. Relaciones centro-contexto social	C.9.1. Conocimiento y utilización de los recursos disponibles de la comunidad.	2
	C.9.2. Implicación de la comunidad en el centro y viceversa.	4
	C.9.3. Implicación de la comunidad educativa en el propio centro.	4

Fuente: ACADI (Arnaiz y Guirao, 2015).

### 2.1.5. Procedimiento

En primer lugar, se seleccionaron los tres centros educativos en los que se pretendía desarrollar el estudio, selección realizada por conveniencia por el número de alumnado con NEAE escolarizados en estos centros. Se contactó por vía telefónica con los responsables de los mismos, informándoles sobre el estudio que se quería

desarrollar y solicitando su consentimiento. Conseguida la aceptación para participar en el estudio y su autorización, se acudió a los centros escolares y se administraron los cuestionarios al personal del centro mediante soporte virtual.

### 2.1.6. Análisis de datos

Partiendo de la información obtenida de los cuestionarios cumplimentados por el personal de cada uno de los centros educativos se procedió a elaborar la matriz de datos. Para ello, se realizó el volcado de los datos y su análisis mediante el paquete estadístico de *software libre R*, a través de un análisis descriptivo de los ítems y de un análisis inferencial. Así, para la búsqueda de diferencias significativas en los ítems según variables sociodemográficas, se aplicaron test no paramétricos, por ser estos test los más robustos para datos ordinales (Ibáñez-López et al., 2022). En concreto, se empleó el test de Kruskal-Wallis (ANOVA no paramétrica) para variables con más de dos niveles (se tomó p-valor inferior a .05 y nivel de significación  $\alpha = .05$ ). Para el post-hoc, se realizó el Pairwise Wilcoxon Rank Sum Test con corrección de Bonferroni.

## 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se exponen los resultados obtenidos y que dan respuesta a los objetivos específicos formulados.

Con respecto al **primer objetivo específico** (analizar las fortalezas y debilidades inclusivas en el proceso educativo de los centros participantes) la tabla 3 muestra los resultados obtenidos de los tres centros educativos participantes en relación a las nueve categorías que conforman el ámbito C del cuestionario. Se muestran los valores de las medias () y las desviaciones típicas () resultantes en función de cada una de las categorías, según la puntuación asignada por los tres colegios, así como el valor global de los estadísticos mencionados y su valoración correspondiente.

**Tabla 3.** Resultados de los tres colegios en relación a las categorías del ámbito C

	Colegio 1		Colegio 2		Colegio 3		Global		
Categoría									Valoración
<b>1</b>	3.011	.667	3.008	.666	2.841	.560	<b>2.953</b>	.642	Punto fuerte
<b>2</b>	3.115	.573	3.220	.707	2.915	.696	<b>3.085</b>	.695	Punto fuerte
<b>3</b>	3.082	.604	3.192	.617	3.010	.551	<b>3.070</b>	.591	Punto fuerte
<b>4</b>	3.170	.694	3.29	.659	3.148	.561	<b>3.205</b>	.638	Punto fuerte
<b>5</b>	3.162	.574	3.078	.657	2.982	.591	<b>3.093</b>	.601	Punto fuerte
<b>6</b>	3.185	.603	3.313	.658	3.103	.492	<b>3.203</b>	.595	Punto fuerte
<b>7</b>	3.038	.706	3.408	.695	3.098	.446	<b>3.174</b>	.650	Punto fuerte
<b>8</b>	3.138	.538	3.490	.555	2.970	.534	<b>3.218</b>	.588	Punto fuerte
<b>9</b>	2.978	.712	3.376	.610	3.104	.428	<b>3.161</b>	.626	Punto fuerte

Tal y como se puede apreciar, todas las categorías son valoradas como puntos fuertes en todos los colegios, puesto que partiendo de las posibles opciones de respuesta establecidas en la escala empleada en el cuestionario (del 1 al 4), se consideró

como punto débil aquellas categorías que cumplían la condición , y como punto fuerte, las categorías con . No obstante, y a pesar de que el valor resultante es superior a 2.6 en todas las categorías, la categoría a nivel global peor valorada en los tres centros es la categoría 1 ), que corresponde con el respeto a los ritmos y características del alumnado. Dicho resultado es similar al obtenido por Escarbajal et al. (2017), investigación en la que también se estudió el ámbito C del instrumento ACADI, por lo que se comprueba que los tres centros educativos participantes en este estudio tienen ciertas limitaciones con respecto a esta categoría. En concreto, es el *Colegio 3* el que obtuvo la peor valoración en esta categoría ( = 2.841).

La categoría mejor valorada a nivel global fue la 8 (interacciones entre alumnos), con una media de 3.218. El resto de categorías presentaron valores que rondaban el valor 3, por lo que, como se ha mencionado previamente, fueron consideradas como puntos fuertes. Estableciendo una comparativa de los tres centros educativos, tanto el *Colegio 1* como el *Colegio 3* coincidieron en la categoría que presenta una mejor valoración, la 4 (organización de la enseñanza), siendo las medias resultantes 3.170 y 3.148, respectivamente. Asimismo, el *Colegio 3* se asemejó al *Colegio 2* en cuanto a la categoría con peor valoración, ya que en ambos fue la 1 (ritmos y características del alumnado; = 2.841 y = 3.008). La categoría 9 (relaciones centro-contexto social) fue la que obtuvo un valor más bajo en el *Colegio 1* ( = 2.978) y la categoría 8 (interacción entre los alumnos) fue la que presentó un valor más alto en el *Colegio 2* ( = 3.490), siendo este último, el valor obtenido más alto de todos los centros y categorías.

Si se lleva a cabo una comparativa con los resultados obtenidos en otras investigaciones en el mismo ámbito, como la de Escarbajal et al. (2017), o la de Arnaiz et al. (2015), se puede apreciar que una de las categorías mejor valoradas y establecida como punto fuerte es la 6, la cual hace alusión a la evaluación tolerante. La mayor parte de docentes de los centros participantes ponen en práctica una evaluación continua adaptada a las necesidades de sus alumnos, que tiene en cuenta todo el proceso de aprendizaje y no solo los resultados finales. De igual forma, no se limitan al empleo de un solo instrumento de evaluación, sino que disponen de gran variedad de instrumentos que les permite detectar las dificultades que pueden presentar los alumnos para dar respuestas individualizadas.

En consecuencia, y partiendo de los resultados obtenidos, se pudo determinar que los tres centros de Educación Infantil y Educación Primaria presentan puntos fuertes de carácter inclusivo en su proceso educativo, lo que demuestra su implicación en la puesta en marcha de una educación más inclusiva.

En cuanto al **segundo objetivo específico**, identificar las prácticas desarrolladas para fomentar la inclusión en cada uno de los centros educativos, con la intención de hacer un análisis más profundo y detallado de los datos recopilados, se calculó tanto la media como la desviación típica de las valoraciones aportadas por cada centro en relación a los 75 ítems que componen el ámbito C, así como el resultado global de la media y de la desviación típica de los tres centros educativos. Partiendo de los resultados obtenidos, se procedió a valorar cada ítem a nivel global, determinando si este era adecuado o podría mejorar. Para ello, fueron tenidos en cuenta los mismos criterios establecidos en el objetivo anterior, por lo que se consideró que se puede

mejorar cuando 12.6, y que es adecuado cuando 2,6 4 (Tabla 4).

**Tabla 4.** Resultados de los tres colegios en relación a los ítems del ámbito C

		Colegio 1		Colegio 2		Colegio 3		Global		Valoración
C	Ítem									
1	1	2.86	.71	2.84	.62	2.58	.50	2.76	.62	Adecuado
	2	3.32	.57	3.36	.57	3.21	.51	3.30	.55	Adecuado
	3	3.05	.72	2.92	.49	2.75	.44	2.90	.57	Adecuado
	4	3.32	.65	3.16	.47	3.04	.62	3.17	.58	Adecuado
	5	3.14	.77	3.24	.72	2.88	.79	3.08	.77	Adecuado
	6	3.55	.51	3.44	.51	3.25	.53	3.41	.52	Adecuado
	7	2.14	.71	1.96	.68	2.00	.51	2.03	.63	Mejorar
	8	2.82	.73	2.72	1.06	3.04	.55	2.86	.82	Adecuado
	9	3.00	.69	3.32	.75	2.83	.56	3.06	.69	Adecuado
	10	2.91	.61	3.12	.78	2.83	.56	2.96	.66	Adecuado
2	11	3.23	.53	3.16	.80	2.75	.74	3.04	.73	Adecuado
	12	3.00	.62	3.28	.61	3.08	.65	3.13	.63	Adecuado
3	13	3.27	.55	3.32	.48	3.13	.54	3.24	.52	Adecuado
	14	3.27	.70	3.16	.62	3.21	.41	3.21	.58	Adecuado
	15	3.05	.57	3.24	.66	2.96	.46	3.08	.58	Adecuado
	16	3.18	.50	3.08	.64	2.83	.64	3.03	.61	Adecuado
	17	3.14	.64	3.28	.61	3.08	.72	3.17	.65	Adecuado
	18	3.36	.66	3.00	.76	2.96	.46	3.10	.53	Adecuado
	19	3.36	.58	3.36	.57	3.17	.38	3.30	.57	Adecuado
	20	2.95	.65	2.84	.62	3.25	.53	3.01	.62	Adecuado
	21	3.18	.59	3.20	.50	3.25	.53	3.21	.53	Adecuado
	22	2.82	.39	3.28	.61	3.00	.59	3.04	.57	Adecuado
	23	2.45	.67	3.36	.66	2.38	.65	2.39	.62	Mejorar
	24	2.95	.65	3.12	.67	3.00	.59	3.03	.63	Adecuado
	25	3.09	.68	3.28	.61	2.92	.65	3.10	.66	Adecuado
4	26	2.95	.72	3.00	.65	3.04	.55	3.00	.63	Adecuado
	27	3.23	.75	3.36	.64	3.13	.45	3.24	.62	Adecuado
	28	3.27	.55	3.40	.64	3.17	.64	3.28	.61	Adecuado
	29	3.23	.75	3.40	.71	3.25	.61	3.30	.68	Adecuado
5	30	2.91	.61	2.96	.73	2.96	.55	2.94	.63	Adecuado
	31	2.91	.61	2.68	.80	2.42	.72	2.66	.74	Adecuado
	32	3.09	.52	2.92	.64	2.88	.61	2.96	.59	Adecuado
	33	3.50	.51	3.08	.57	3.04	.55	3.20	.58	Adecuado
	34	3.14	.35	2.96	.59	2.92	.50	3.00	.45	Adecuado
	35	2.55	.59	2.60	.61	2.58	.58	2.58	.55	Mejorar
	36	3.27	.46	2.96	.63	3.25	.53	3.15	.58	Adecuado
	37	3.64	.58	3.48	.74	3.46	.51	3.52	.53	Adecuado
	38	3.45	.67	3.48	.59	3.29	.55	3.41	.59	Adecuado

C	Ítem	Colegio 1		Colegio 2		Colegio 3		Global		Valoración
	39	3.55	.51	3.56	.65	3.33	.57	3.48	.58	Adecuado
	40	3.18	.73	3.32	.63	3.25	.53	3.25	.63	Adecuado
	41	2.59	.67	2.96	.74	2.71	.46	2.76	.64	Adecuado
	42	3.18	.50	3.48	.59	2.88	.45	3.18	.57	Adecuado
	43	3.45	.51	3.52	.59	2.83	.38	3.27	.59	Adecuado
	44	3.18	.66	2.16	.80	3.08	.58	3.14	.68	Adecuado
	45	3.00	.69	3.12	.60	2.83	.76	2.99	.69	Adecuado
6	46	3.23	.61	3.28	.61	3.00	.51	3.17	.59	Adecuado
	47	2.77	.68	2.80	.87	2.75	.53	2.77	.71	Adecuado
	48	2.95	.65	3.00	.82	2.92	.41	2.96	.64	Adecuado
	49	3.00	.53	3.24	.83	2.79	.51	3.01	.67	Adecuado
	50	3.18	.66	3.44	.65	3.08	.41	3.24	.59	Adecuado
	51	3.14	.47	3.48	.51	3.13	.54	3.25	.53	Adecuado
	52	3.18	.59	3.36	.57	3.13	.54	3.23	.57	Adecuado
	53	3.41	.59	3.40	.65	3.29	.46	3.37	.57	Adecuado
	54	3.41	.66	3.52	.51	3.29	.55	3.41	.58	Adecuado
	55	3.36	.58	3.48	.51	3.25	.44	3.37	.51	Adecuado
7	56	3.41	.59	3.44	.71	3.50	.51	3.45	.60	Adecuado
	57	3.18	.79	3.60	.58	3.29	.55	3.37	.66	Adecuado
	58	3.23	.68	3.40	.76	3.21	.51	3.28	.66	Adecuado
	59	3.09	.75	3.40	.76	3.08	.41	3.20	.67	Adecuado
	60	3.05	.57	3.40	.71	2.83	.38	3.10	.62	Adecuado
8	61	2.64	.73	3.24	.66	3.08	.38	2.92	.65	Adecuado
	62	3.41	.50	3.60	.50	3.21	.41	3.37	.51	Adecuado
	63	3.45	.51	3.52	.51	2.92	.51	3.39	.52	Adecuado
	64	3.14	.47	3.48	.51	2.92	.65	3.18	.59	Adecuado
9	65	2.55	.67	3.36	.70	2.83	.56	2.93	.72	Adecuado
	66	2.45	.86	3.16	.75	2.75	.53	2.80	.77	Adecuado
	67	2.55	.74	3.44	.71	3.04	.46	3.03	.74	Adecuado
	68	2.82	.66	3.12	.67	3.17	.48	3.04	.62	Adecuado
	69	3.00	.76	3.08	.71	3.29	.46	3.13	.65	Adecuado
	70	3.18	.73	3.24	.60	3.21	.41	3.21	.58	Adecuado
	71	3.23	.61	3.48	.59	3.08	.28	3.27	.53	Adecuado
	72	2.68	.84	3.52	.51	3.13	.54	3.13	.72	Adecuado
	73	3.23	.61	3.60	.58	3.08	.41	3.31	.58	Adecuado
	74	3.50	.59	3.64	.49	3.21	.41	3.45	.53	Adecuado
	75	3.14	.71	3.48	.51	3.08	.28	3.24	.55	Adecuado

Tal y como se puede observar, prácticamente la mayor parte de los ítems fueron considerados adecuados. Sin embargo, hubo algunas excepciones, como los ítems 7 (= 2.03), 23 (= 2.39) y 35 (= 2.58), que fueron valorados como mejorables. Concretamente, el ítem 7 hacía alusión a la existencia de programas de enriquecimiento cognitivo para alumnado con altas capacidades, y fue el peor valorado tanto por

el *Colegio 1* (= 2.14), como por el *Colegio 2* (= 1.96) y el *Colegio 3* (= 2.00). Este sería un aspecto sobre el que habría que adoptar medidas de mejora, puesto que, como afirma Bolívar (2019), la educación inclusiva consiste en atender al alumnado de forma equitativa, llevando a cabo las estrategias metodológicas que les permitan desarrollar su máximo potencial.

En relación a los otros dos ítems mencionados anteriormente (23 y 35), cuya valoración global fue inferior a 2.6, y por tanto fueron valorados como mejorables, se debe mencionar que el *Colegio 2* obtuvo puntuaciones igual o superior a 2.6, por lo que en este centro sí se consideraron adecuados. El ítem 23 hacía referencia a la utilización de sistemas alternativos de comunicación con el alumnado sin lenguaje oral o con deficiencia auditiva, y en el ítem 35 se escrutaba si se consideraba suficiente el apoyo y andamiaje utilizado para ayudar al alumnado a progresar en su aprendizaje, a la vez que se les permitía profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseía. En ambos centros (el 1 y el 3), dichos ítems fueron valorados por los docentes con una baja puntuación, por lo que se deberían buscar soluciones que ayudaran a mejorar el proceso educativo para favorecer el aprendizaje del alumnado.

Dentro de los ítems que fueron considerados adecuados, aquellos que obtuvieron una mayor puntuación fueron el 37 (= 3.52), seguido del 39 (= 3.48), el 74 (= 3.45), el 6 (= 3.41), el 38 (= 3.41), el 54 (= 3.41) y el 56 (= 3.41), siendo tanto el primero como el último muy bien valorados en los tres centros educativos. La valoración media global de los ítems 37 (el alumno tiene la posibilidad de solicitar ayuda si la necesita), 39 (se enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros) y 74 (el profesorado motiva a las familias a que se involucren y participen en el aprendizaje de sus hijos e hijas), son resultados que reflejan buenas actuaciones en los tres centros educativos, actuaciones que propician el desarrollo de una adecuada educación inclusiva.

El ítem mejor valorado en el *Colegio 1* fue el 37 (= 3.64), en el *Colegio 2* fue el 74 (= 3.64) y en el *Colegio 3* el 56 (= 3.50). Este último hace referencia a la utilización de diversos instrumentos para la evaluación de trabajo del alumno: diarios del tutor y profesor de apoyo, filmaciones, cuestionarios, etc. Su buena puntuación mostró que los docentes del *Colegio 3* eran conscientes de la necesidad de recurrir a diferentes recursos y estrategias de evaluación para poder adaptarse lo mejor posible a las características de sus discentes. No solo se limitan a emplear exámenes escritos u orales para evaluar los aprendizajes del alumnado, sino que también utilizan otros instrumentos, como son los cuestionarios, el diario del profesor... Por otro lado, en el *Colegio 2*, dos de los ítems que también obtuvieron una buena valoración fueron el 28 (= 3.40) y el 29 (= 3.40). Estos ítems hacían alusión a la coordinación entre el profesorado de apoyo y el profesorado de aula, y a la información al tutor sobre los aspectos trabajados y el progreso del alumno cuando el apoyo se hace fuera del aula. Los resultados obtenidos denotan que los profesores actúan como un equipo de trabajo, dejando al margen la individualidad e involucrándose en los avances o dificultades de los discentes. Son resultados compatibles con lo que exponen otros investigadores como Arnaiz (2012) o Caballero y Escarbajal (2016).

Por tanto, a nivel individual es el *Colegio 1* el que presentó un mayor número de ítems valorados como aspectos mejorables, mientras que el *Colegio 2* fue el que obtuvo un menor número de ítems con una puntuación inferior a 2.6. Con respecto a los ítems que fueron valorado como adecuados, es el *Colegio 2* el que mostró más ítems adecuados y el *Colegio 3* el que menos.

Por último, para dar respuesta al **tercer objetivo específico** (comprobar si existen diferencias significativas entre los centros estudiados) se empleó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para buscar diferencias estadísticamente significativas con un nivel de significación de .05 en los ítems del cuestionario con respecto al centro educativo. La tabla 5 muestra aquellos ítems en los que se encontraron diferencias significativas y el post-hoc realizado para determinar entre qué centros se daban estas diferencias.

**Tabla 5.** *Diferencias significativas por centro*

Ítem	p-valor	Diferencias entre centros educativos
6	.005	C1 con C3 y C2 con C3
9	.039	C2 con C3
22	.018	C1 con C2
33	.012	C1 con C2 y C1 con C3
42	.001	C2 con C3
43	.000	C1 con C3 y C2 con C3
49	.027	C2 con C3
51	.029	C2 con C3
60	.003	C2 con C3
61	.006	C1 con C2
62	.002	C2 con C3
64	.004	C2 con C3
65	.000	C1 con C2 y C2 con C3
66	.008	C1 con C2
67	.000	C1 con C2
71	.018	C2 con C3
72	.000	C1 con C2
73	.003	C2 con C3
74	.010	C2 con C3
75	.020	C2 con C3

Tal y como se puede apreciar en la tabla anterior, las diferencias significativas entre los centros se encontraron especialmente entre el *Colegio 2* y el *Colegio 3*, puesto que son los que presentan un mayor número de ítems cuyo valor difiere. Asimismo, se aprecian ciertas diferencias significativas entre el *Colegio 1* y el *Colegio 2*, y entre el *Colegio 1* y el *Colegio 3* aunque con menor intensidad, ya que el número de ítems con un valor distinto es más reducido.

## 4. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados obtenidos, se puede establecer que tanto el *Colegio 1* como el *Colegio 2* y el *Colegio 3* presentan puntos fuertes de carácter inclusivo (primer objetivo específico), lo que demuestra que los tres centros educativos están adoptando medidas orientadas a la consecución de una educación más inclusiva. No obstante, y a pesar de no considerarse un punto débil, puesto que cumple los requisitos establecidos para no serlo, los centros educativos deberían prestar especial atención a las características y ritmos de aprendizaje de los discentes, ya que es la categoría peor valorada del cuestionario. Dicha categoría engloba ítems vinculados con la diversidad metodológica de los docentes en el aula, el refuerzo y la atención a los discentes que presenten dificultades, el planteamiento de diversas tareas adaptadas a los alumnos, entre otros aspectos. Todo ello resulta imprescindible para que la educación sea inclusiva, puesto que implica el reconocimiento de las diferencias de los alumnos al proporcionarles diferentes métodos y recursos para el alcance de las competencias mínimas que son necesarias para poder desenvolverse adecuadamente en la sociedad en la que viven.

Del mismo modo, se ha podido identificar las prácticas adecuadas de carácter inclusivo que desarrollan los docentes de cada centro en relación al proceso educativo (segundo objetivo específico), así como las que, según los requisitos fijados, se considera que necesitarían mejorar para que fueran inclusivas.

Los resultados reflejan que la mayor parte de las prácticas adoptadas por los tres colegios son consideradas adecuadas, por lo que, como se ha expuesto anteriormente, cabe afirmar que estos tres centros participantes están orientados hacia la inclusión educativa. Aun así, se pueden destacar algunos ítems que, por su valoración, se relacionan con aspectos que deberían mejorar los centros, puesto que la puntuación asignada de los docentes es baja. En concreto, la existencia de programas de enriquecimiento cognitivo para superdotados (ítem 7). Los alumnos con altas capacidades, al igual que el resto de alumnos, deben tener la posibilidad de poder desarrollar su máximo potencial; por ello, los profesores han de adquirir estrategias y herramientas suficientes que les haga posible atender a todos sus discentes, acompañándoles en todo su proceso de aprendizaje y favoreciendo su éxito educativo. Si un centro educativo carece de programas de enriquecimiento para los alumnos más aventajados, está limitando sus capacidades y no les está permitiendo progresar. Lo mismo que ocurriría con el resto del alumnado que precisase de otras ayudas en función de sus características personales y no se le diese una atención adecuada y eficiente. Por consiguiente, estos centros deberán buscar soluciones para poner en marcha actuaciones que mejoren este problema existente y que no beneficia en absoluto a este alumnado en concreto.

Igualmente, se ha podido comprobar que entre los tres centros educativos participantes existen diferencias significativas en algunos aspectos (tercer objetivo específico). Por lo tanto, teniendo en cuenta los resultados y estableciendo una comparativa entre los mismos, el colegio que mejor valoración ha obtenido ha sido el *Colegio 2*. Dicho colegio ha alcanzado la mayor media total de ítems ( $\bar{x} = 3,117$ ) y ha sido el que ha obtenido un menor número de ítems con una valoración media inferior a 2,6,

y una mayor cantidad de ítems con una valoración media superior a 2,6, siendo muchos de ellos valorados con muy buena puntuación. Al *Colegio 2* le sigue el *Colegio 1*, puesto que ha sido el segundo que ha obtenido mejor media total ( $\bar{x} = 3,097$ ), y finalmente, la tercera posición la ocupa el *Colegio 3* con una media total de 3,016.

Los profesionales de los tres centros, con sus valoraciones, demuestran que su proceso educativo persigue valores inclusivos, orientados al respeto y reconocimiento de los diferentes alumnos que integran sus aulas. Por ello, se puede afirmar que estos centros están capacitados para atender a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva. Los tres están preparados para dar respuesta a sus discentes y acompañarles durante su proceso de aprendizaje. No obstante, siempre pueden mejorar, por lo que deberán adoptar medidas que vayan encaminadas a convertir los puntos débiles en fuertes, así como a reforzar los que ya son fuertes. Es fundamental que el profesorado esté convencido y tenga en cuenta que todo es posible si se implican y trabajan conjuntamente; igualmente, se necesita de un plan de formación específico para mejorar las habilidades y competencias del profesorado en prácticas inclusivas dentro del aula, para así conseguir una enseñanza más participativa y activa.

En definitiva, hay que resaltar la importancia de que los colegios promuevan el cambio hacia una educación más inclusiva, basada en los principios de equidad y justicia social, y que fomente el aprendizaje y el éxito educativo de todos los alumnos, reconociendo sus diferencias y proporcionándoles aquellas ayudas que sean acordes a sus necesidades. Hay que eliminar todas las barreras y prácticas excluyentes que dificulten o limiten la participación y aprendizaje de los discentes, especialmente en el caso de los más vulnerables, así como tener presente el sesgo de discapacidad social de los docentes a la hora de responder cuestionarios propios de estudios como el que se presenta. En consecuencia, es esencial que los centros educativos lleven a cabo evaluaciones internas de las prácticas que desarrollan para poder ser concedores de la situación real que se está viviendo. De esta forma, partiendo de esa reflexión, podrán planificar medidas encaminadas a lograr mejoras cada vez más inclusivas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoting equity in education. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 32-43. <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/283/330>
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- 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. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>
- Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (2020). *Aulas abiertas a la inclusión*. 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 elec-*

- trónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 45-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Bayarri, C. (2018, diciembre 14). Escuela inclusiva contra la exclusión social: aproximación teórica al estado de la cuestión [Comunicación oral]. *II Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT, Eindhoven, Países Bajos*.
- Bawa Kuyini, A., Desai, I. y Umesh, S. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1509-1526. <http://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>
- Bolívar, A. (2019). Un currículo inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 827-851. <http://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>
- Caballero, C. M. y Escarbajal, A. (2016). Evaluación de centros desde la educación inclusiva. En J. J. Maquilón, C. J. Gómez, y M. B. Alfageme (Eds.). *De la investigación a la mejora educativa en las aulas* (1.ª ed., pp. 137-149). Editum.
- 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)
- Escarbajal, A., Corbalán, P. y Orteso, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 361-382. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>
- Friesen, D. C. y Cuning, D. (2020). Making explicit pre-service teachers' implicit beliefs about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1494-1508. <http://doi.org/10.1080/13603116.2018.1543730>
- García, M. P., De Haro, R., Méndez, M. D. y Martínez, J. M. (2014). Propuesta de instrumentos para evaluar el tránsito de Educación Primaria a Secundaria. En J. J. Maquilón, A. Escarbajal, y R. Nortes (Eds.). *Vivencias innovadoras en las aulas de primaria* (1.ª ed., pp. 134-150). Editum.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4.ª ed.). Allyn & Bacon.
- Ibáñez-López, F. J., Maurandi-López, A. y Castejón-Mochón, J. F. (2022). Docencia práctica virtual y adquisición de competencias en la formación estadística de maestros durante el confinamiento sanitario. *PNA*, 16(2), 99-113. <https://doi.org/10.30827/pna.v16i2.21364>
- Iranzo, P., Tierno, J. M. y Barrios, R. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), 229-257. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261229257>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.

San Fabián, J. L. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos. Cómo mejorar desde dentro*. Síntesis.

UNESCO (2015a). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. A/69/L.85. 12 agosto 2015. <https://bit.ly/38HnotR>

UNESCO (2015b). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/38ITRQq>

Woodcock, S. y Faith, E. (2021). *Am I to blame? Teacher self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning disabilities*. *Teacher Development*, 25(2), 215-238. <http://doi.org/10.1080/13664530.2020.1863256>