

Evaluación de las actuaciones generales del Plan de Atención a la Diversidad según la perspectiva del profesorado.

(Evaluation of the general actions of the Plan of Attention to Diversity according the perspective of the teachers)

Dña. Marina Pérez López.
(Universidad de Murcia)

Dña. María Luisa Belmonte Almagro.
(Universidad de Murcia)

Dña. Begoña Galián Nicolás.
(Universidad de Murcia)

Páginas 147-160

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 15/03/2017

Fecha aceptación: 30/05/2017

Resumen.

El presente artículo se basa en la evaluación de la aplicación de las actuaciones generales de un Plan de Atención a la Diversidad, por parte de todo el profesorado de un centro de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. Para ello, en esta investigación se ha trabajado con un instrumento de recogida de información basado en el cuestionario de Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión.

Los resultados obtenidos, acerca de las dimensiones valoradas, han arrojado un adecuado grado de implementación de las estrategias generales, según la percepción docente. Dichas dimensiones se han interpretado en función del género de los profesores y las etapas educativas, percibiéndose diferencias significativas entre algunas de ellas. Por último, se han advertido correlaciones positivas a nivel dimensional.

Las conclusiones obtenidas permiten detectar las potencialidades y posibles elementos a mejorar en lo referente a la atención a la diversidad del alumnado escolarizado, permitiendo un futuro desarrollo de programas que mejoren y ajusten sus actuaciones a las características de los discentes, incluyendo a aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo.

Palabras clave: *Plan de Atención a la Diversidad, actuaciones generales, estudio de caso, docentes.*

Como citar este artículo:

Pérez López, M.; Belmonte Almagro, M.L. y Galián Nicolás, B. (2017). Evaluación de las actuaciones generales del Plan de Atención a la Diversidad según la perspectiva del profesorado. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(1) pp. 147-160.

Abstract.

This article is based on the evaluation of the application of the general actions contains in a Plan of Attention to Diversity, by all the teachers in a pre-Primary and Primary school of the Region of Murcia. For it, in this research has worked with an instrument for gathering information composed in a questionnaire of Autoevaluation of Centres for the Attention to Diversity from the Inclusion.

The results obtained, about the valued dimensions, will show a right degree of implementation of the general strategies, according to the teacher's perspective. These dimensions have been interpreted according the gender of teachers and educational stages, perceived significant differences between some of them. Finally, we have noticed positive correlations of a dimensional level.

The conclusions obtained permit detect the potential and possible improvements with regard to attention to the diversity of the students, allowing a future development of programs to improve and adjust their actions at characteristics of the students, including those with specific needs of educational support.

Key words: *Plan of Attention to Diversity, general actions, case studies, teachers.*

1. Introducción.

Durante los distintos siglos, y según lo establecido por Illán y Molina (2004), han existido diversos planteamientos respecto a la consideración de las características individuales de las personas, lo cual ha llevado consigo una serie de concepciones, creencias, terminologías y prácticas educativas. De esta manera, se ha producido una evolución en la atención a la diversidad a través de tres modelos. El modelo inicial o de prescindencia, establece que la discapacidad, u otro tipo de diferencias, tienen un origen religioso. El segundo modelo es el médico o también conocido como rehabilitador, el cual concibe un origen científico de la discapacidad y determina la necesidad de erradicar las diferencias. Por último, el tercer modelo o social, determina la casuística social de la discapacidad, considerando su origen no solo como una dificultad inherente a la persona sino como la interacción de esta con las barreras y la actitud del entorno (Bariffi y Palacios, 2007). En este sentido, se defiende una inclusión que apuesta por una aceptación social y educativa de todos los niños y las niñas, permitiéndoles así desarrollar una educación para la autonomía, libertad y responsabilidad (Arnaiz, 1996; Escarbajal Frutos, 2014).

En resumen, no es más que un acercamiento paulatino desde la exclusión hacia la educación especial, prestando mayor atención a la integración, para luego desembocar en la idea de la educación inclusiva (Ainscow, 2012).

En la actualidad, la integración y la inclusión son dos movimientos sociales y educacionales que van progresando día a día (Arnaiz, 2012). Sin embargo, como expone Arnaiz (1996), la exclusión por razones personales o sociales sigue latente, debido a una escasez en los apoyos y una falta de formación en materia de diversidad. Por un lado, esta autora destaca que la carencia atencional en el ámbito familiar y educativo de los escolares, produce problemas de autoestima que proliferan en otras dificultades secundarias y más graves. Por otra parte,

algunos sectores sociales consideran poco capaces a aquellas personas con discapacidad intelectual u otras necesidades específicas, limitando su participación en las actividades cotidianas y comunitarias (Slee, 2012). En este sentido, se debe reflexionar sobre las diferencias sin considerarlas como aspectos que propicien un distanciamiento entre los seres humanos. La diversidad ha de ser entendida como una realidad positiva, favorecedora de un aprendizaje y un enriquecimiento mutuo.

La presente investigación nos muestra la implementación de las actuaciones generales del Plan de Atención a la Diversidad (PAD) de un centro de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia (CEIP). Concretamente, el profesorado del centro educativo proporciona su opinión sobre la inserción de las estrategias destinadas a todo el alumnado. Por lo tanto, este estudio muestra la perspectiva del personal docente, junto con su actitud sobre el grado de adaptación de la respuesta educativa al contexto, pudiendo así redefinir y mejorar la práctica educativa desarrollada hasta el momento. En este sentido, se promueven las escuelas inclusivas, que no solo se centran en mejorar el sistema educativo, sino que establecen la necesidad de ofrecer una educación de calidad para todos los discentes (Arnaiz, 2012), dado que, cada vez con mayor frecuencia, vienen declarándose las reformas como inclusivas, aunque, en realidad, la mayoría de ellas no se han implementado para, o no son capaces de, evitar la exclusión o frenarla (Escudero y Domínguez, 2011).

Enmarcado dentro de los planteamientos inclusivos y el modelo social, El PAD es un documento institucional elaborado por los colegios para diseñar medidas y programas que brinden una educación adaptada a las características y necesidades de todos los escolares (Orden de 4 de junio de 2010).

La citada Orden (2010) por la que se regula este documento, en su artículo quinto, determina una estructuración flexible a la hora de elaborarlo, aunque establece la necesidad de incluir tres apartados: objetivos, actuaciones y medidas de atención a la diversidad, y seguimiento y evaluación. En el segundo apartado de dicha Orden, se incluyen las actuaciones generales, y las medidas ordinarias y específicas para ofrecer una respuesta educativa a la diversidad del alumnado. Asimismo, en su artículo cuarto, muestra un catálogo con las estrategias y programas que los centros pueden utilizar.

Centrando la atención en las actuaciones generales, cabe destacar que el Decreto n.º 359/2009 las destina a todos los escolares de los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia, definiéndolas como:

(...) todas aquellas estrategias que el sistema educativo pone en funcionamiento para ofrecer una educación común de calidad a todo el alumnado, garantizando su proceso de escolarización en igualdad de oportunidades y actuando como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales (p. 57617).

En la Tabla 1 se exponen las actuaciones generales contenidas en el PAD del CEIP, las cuales se encuentran relacionadas con una serie de intervenciones que concretan su puesta en práctica.

Tabla 1. Actuaciones generales del PAD del CEIP.

| ACTUACIONES |
|---|
| 1. Los programas, planes o proyectos de innovación e investigación educativas que favorezcan una respuesta educativa inclusiva a la diversidad del alumnado. |
| 2. La organización y coordinación del personal docente y de atención educativa complementaria y otro personal externo que interviene con el alumnado. |
| 3. Los programas y actividades en colaboración con las distintas administraciones públicas, instituciones, organismos o asociaciones a nivel estatal, autonómico o local. |
| 4. Cuantas otras propicien la calidad de la educación para todo el alumnado y el acceso y permanencia en el sistema educativo en igualdad de oportunidades. |

Cabe reseñar que estas estrategias han sido la base para confeccionar un instrumento de recogida de información propio, a partir de la selección del ámbito del contexto, las dimensiones y los ítems diseñados por Arnaiz y Guirao (2015) en el cuestionario ACADI.

En este sentido, lo que se pretende con esta investigación es evaluar la aplicación de las actuaciones generales del PAD de un CEIP, desde la percepción del profesorado. Más concretamente, su opinión acerca de la “Estructura y gestión de los recursos”, la “Coherencia interna y política institucional” y la “Coordinación y colaboración”. Asimismo, se interpretan sus apreciaciones, de manera general y por dimensiones de las actuaciones generales del PAD, teniendo en cuenta el género y la etapa educativa a la que pertenecen. Además de analizar la relación existente entre la valoración de las diferentes dimensiones.

2. Método.

Este apartado expone los métodos utilizados para el estudio, el cual está ubicado dentro de la investigación evaluativa (García Sanz, 2012).

A nivel muestral, en la investigación se ha contado con la participación de la totalidad de los docentes del centro. Una población de 17 profesionales, de los cursos pertenecientes a las etapas de Educación Infantil y Primaria del centro. En general, la mayoría de los maestros y las maestras superan los 40 años de edad y tienen una experiencia en la profesión de más de 15 años. Además, existen docentes que imparten enseñanzas en ambas etapas.

El tipo de muestreo es no probabilístico, ya que se han llevado a cabo distintas visitas al colegio para que todos los profesores pudieran participar.

En el desarrollo de la investigación se utiliza como instrumento de recogida de información, un cuestionario de 16 ítems dirigido a los docentes del centro, el cual es una adaptación del cuestionario ACADI (Arnaiz y Guirao, 2015), dividido en cuatro ámbitos (contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados), y diseñado para desarrollar una atención adecuada a la diversidad en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, a partir de la reflexión colegiada.

La validez de contenido del instrumento confeccionado para el estudio, fue realizada por dos profesores de la Universidad de Murcia, una pedagoga y el director del centro. Además, el cuestionario obtuvo un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de .840, lo que confirma una fiabilidad muy alta del instrumento (De Vellis, 2003).

Al hilo de lo anterior, para la investigación se ha seleccionado el Ámbito A del ACADI, perteneciente al Contexto Escolar, y concretamente la categoría Proyecto de Centro, pues contiene grandes similitudes con las estrategias de la escuela que son objeto de estudio, ya que el PAD se encuentra recogido dentro

de este Proyecto. En esta categoría existen distintas dimensiones de atención a la diversidad que contienen una serie de ítems a valorar con una escala de actitud que oscila entre 1 y 4 puntos (donde 1 es muy poco, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho), teniendo el estándar de la escala un valor de 2,5. Por ello, para la adaptación del cuestionario del presente estudio, se han escogido las dimensiones referentes a la flexibilidad y polivalencia del espacio, los dispositivos proactivos hacia la diversidad, la política institucional de formación del profesorado, la coherencia del currículum, el liderazgo pedagógico, y la coordinación y colaboración. En cuanto a los ítems, no se utilizan todos los de las dimensiones del Ámbito A del cuestionario ACADI, debido a que existen otros sin relación con el objeto de estudio.

Tabla 2. Ítems de la primera dimensión del instrumento utilizado.

| ESTRUCTURA Y GESTIÓN DE LOS RECURSOS | |
|---|---|
| 1. | Existen condiciones arquitectónicas que posibilitan el acceso, la circulación, desplazamiento y comunicación a todas las dependencias y servicios del centro. |
| 2. | Se contemplan medidas de seguridad en infraestructura para todos los alumnos y en concreto para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. |
| 3. | El centro dispone de medios y tecnologías para facilitar la comunicación. |
| 4. | Se llevan a cabo planes y actuaciones de promoción de la convivencia en el centro. |

A partir de lo anterior, se han creado tres dimensiones: “Estructura y gestión de los recursos”, “Coherencia interna y política institucional” y “Coordinación y colaboración”. La primera alude a la existencia, en el centro, de distintos espacios en los que se puedan realizar actividades para el conjunto del alumnado. Además, incluye la presencia de recursos para atender a los escolares que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. La segunda dimensión está relacionada con la formación de los docentes, la implicación del Equipo Directivo en ello, la necesidad de adaptar el currículo al contexto educativo y la consideración del centro como una comunidad. La última dimensión, denominada “Coordinación y colaboración”, se refiere a la capacidad para trabajar conjuntamente, reflexionando sobre la práctica educativa y solucionando las problemáticas existentes.

A continuación, en la Tabla 2 se muestran los ítems pertenecientes a la dimensión “Estructura y gestión de los recursos”.

La Tabla 3 expone los ítems sobre la dimensión “Coherencia interna y política institucional”.

Tabla 3. Ítems de la segunda dimensión del instrumento utilizado.

| COHERENCIA INTERNA Y POLÍTICA INSTITUCIONAL | |
|--|--|
| 5. | El Equipo Directivo se implica de forma activa y personal en las actividades de formación del profesorado y de mejora de centro. |
| 6. | El profesorado recibe formación sobre la creación y gestión de actividades de aprendizaje colaborativo. |
| 7. | El profesorado tiene formación sobre el uso de la tecnología. |
| 8. | El profesorado tiene formación sobre las dificultades de aprendizaje. |
| 9. | El Equipo Directivo impulsa y promueve actividades de mejora, innovación y desarrollo de la organización. |
| 10. | Se unifican los criterios metodológicos de centro que permitan procesos de enseñanza-aprendizaje individualizados. |

En la Tabla 4 se observan los ítems de la dimensión “Coordinación y Colaboración”.

Tabla 4. Ítems de la tercera dimensión del instrumento utilizado.

| COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN | |
|------------------------------------|--|
| 11. | Se establecen reuniones periódicas para la coordinación del profesorado a nivel de ciclo/departamento o centro. |
| 12. | El proceso de evaluación psicopedagógica se hace de forma conjunta entre el profesorado y el equipo/departamento de orientación. |
| 13. | El profesor tutor trabaja estrechamente con otros profesionales (Maestro en adición y lenguaje, fisioterapeuta, orientador, trabajador social, maestro de talleres, TRV de la ONCE, etc.). |
| 14. | Existe una coordinación estrecha entre el Servicio de Orientación Psicopedagógica y los profesionales que inciden en un mismo alumnado. |
| 15. | El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado. |
| 16. | El profesorado del aula y el maestro de apoyo planifican de manera conjunta el proceso educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. |

El procedimiento ha pasado por tres fases: inicial, de desarrollo y final. Una vez formulado el problema de investigación y los objetivos, tanto el general como los específicos, se elaboró el instrumento de recogida de información. Una vez contestados los cuestionarios y realizado el vaciado estadístico, se analizaron los datos del cuestionario, bajo la perspectiva de los docentes, en función de las tres dimensiones mencionadas, el género del profesorado y las etapas educativas de docencia. Para ello, se utilizó el programa SPSS en su versión 19.0, empleando la estadística no paramétrica, ya que la muestra no reunía las características necesarias para poder aplicar la estadística paramétrica (Siegel, 1990).

3. Resultados.

En cuanto a la perspectiva del personal docente sobre la estructura y la gestión de los recursos del centro, la coherencia interna y política institucional y la coordinación y colaboración, en la Tabla 5 se muestra, la media (\bar{x}) y la desviación típica (σ) de la dimensión “Estructura y gestión de los recursos”, tanto a nivel global como por ítems. Tal y como se puede observar, la puntuación media global obtenida, señala que los profesores consideran más que aceptable la estructura y gestión de los recursos en el centro ($\bar{x}_G = 3.15$).

Tabla 5. Estadísticos de la dimensión “Estructura y gestión de los recursos”.

| Ítems | \bar{x} | σ |
|---|-----------|----------|
| Global | 3.15 | .508 |
| P1. Existen condiciones arquitectónicas que posibilitan el acceso, la circulación, desplazamiento y comunicación a todas las dependencias y servicios del centro. | 2.41 | 1.06 |
| P2. Se contemplan medidas de seguridad en infraestructura para todos los alumnos y en concreto para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. | 3.06 | .748 |
| P3. El centro dispone de medios y tecnologías para facilitar la comunicación. | 3.35 | .493 |
| P4. Se llevan a cabo planes y actuaciones de promoción de la convivencia en el centro. | 3.76 | .437 |

Con relación al ítem vinculado al diseño de proyectos que propicien el desarrollo de un entorno positivo para la coexistencia (P4), se observa que los docentes están bastante satisfechos con la implementación de planes y actuaciones que promocionan la convivencia ($\bar{x}_{P4}= 3.76$). Asimismo, aunque con una menor puntuación que en el ítem anterior, los profesores se encuentran lo suficientemente conformes con las medidas de seguridad y los medios y tecnologías de los que dispone el colegio ($\bar{x}_{P2}= 3.06$ y $\bar{x}_{P3}= 3.35$, respectivamente). No obstante, consideran que las condiciones arquitectónicas (P1) no son adecuadas, otorgándoles una puntuación media de 2.41, por las dificultades de acceso que podrían surgir a las dependencias y servicios de la escuela. Siendo el único ítem por debajo del estándar de la escala.

En cuanto a la desviación típica, de manera general ($\sigma_G= .508$), los profesores se posicionan relativamente de acuerdo con la estructura y la utilización de los recursos del centro. Sin embargo, se encuentran en desacuerdo con la existencia, en el colegio, de condiciones arquitectónicas que posibilitan el acceso a todo el alumnado ($\sigma_{P1}= 1.064$).

Respecto a la opinión del profesorado del centro sobre la dimensión “Coherencia interna y política institucional”, la Tabla 6 expone la media y la dispersión referente al pensamiento de los docentes, a nivel global y por ítems, sobre la implicación general del Equipo Directivo, las estrategias metodológicas y la formación del profesorado.

Tabla 6. Estadísticos de “Coherencia interna y política institucional”.

| Ítems | \bar{x} | σ |
|--|-----------|----------|
| Global | 3.35 | .478 |
| P5. El Equipo Directivo se implica de forma activa y personal en las actividades de formación del profesorado y de mejora. | 3.88 | .485 |
| P6. El profesorado recibe formación sobre la creación y gestión de actividades de aprendizaje colaborativo. | 2.88 | .111 |
| P7. El profesorado tiene formación sobre el uso de la tecnología. | 3.12 | .697 |
| P8. El profesorado tiene formación sobre las dificultades de aprendizaje. | 3.06 | .827 |
| P9. El Equipo Directivo impulsa y promociona actividades de mejora, innovación y desarrollo de la organización. | 3.82 | .393 |
| P10. Se unifican los criterios metodológicos de centro que permitan procesos de enseñanza-aprendizaje individualizados. | 3.35 | .606 |

Con los resultados obtenidos, cabe señalar que la media global ($\bar{x}_G= 3.35$) indica la suficiente satisfacción de los docentes con la coherencia interna y política institucional de la escuela.

Como se puede observar, los docentes valoran como bastante aceptable el compromiso del Equipo Directivo con la formación del profesorado ($\bar{x}_{P5}= 3.88$), y la promoción de actividades de innovación y mejora por parte del órgano unipersonal ($\bar{x}_{P9}= 3.82$). Además, aunque con una valoración menor que en los ítems anteriores, los maestros muestran su considerable satisfacción ante los criterios metodológicos desarrollados, y la formación del profesorado en las dificultades de aprendizaje y el uso de las TIC ($\bar{x}_{P10}= 3.35$, $\bar{x}_{P7}= 3.12$ y $\bar{x}_{P8}= 3.06$, respectivamente).

El ítem menor valorado ha sido el P6 con una media de 2.88 puntos. Por ello, los profesores valoran con una menor puntuación la formación en cuanto a aprendizaje colaborativo, aunque consideran su pertinencia por encima del estándar de la escala. Haciendo referencia a la desviación típica, a nivel general ($\sigma_G= .478$), los docentes se muestran moderadamente de acuerdo con la

coherencia interna y la política institucional que posee el centro. En cambio, existen unas opiniones muy diversas respecto a la formación en la creación y la gestión de actividades de aprendizaje colaborativo ($\sigma_{P6} = 1.11$) y las dificultades de aprendizaje ($\sigma_{P8} = .827$).

En relación a la percepción de los maestros sobre la coordinación y colaboración existente en el centro, en la Tabla 7 se observa la media y la desviación típica de los ítems correspondientes a la presente dimensión.

A la vista de la media global obtenida ($\square_G = 3.37$), los maestros están bastante satisfechos con la coordinación y colaboración del centro. Más concretamente, se señala que los docentes han otorgado una mayor puntuación a los ítems relacionados con la adecuación de las reuniones periódicas entre profesores de un mismo ciclo o centro, y la colaboración entre el tutor y el resto de personal que trata con el alumnado ($\square_{P11} = 3.82$ y $\square_{P13} = 3.76$, respectivamente), que a la dimensión en su conjunto. Además, los docentes estiman como suficientemente apropiada, la colaboración de los profesores con el equipo de orientación para la realización de la evaluación psicopedagógica ($\square_{P12} = 3.47$), con el resto de tutores ($\square_{P15} = 3.24$) y con los maestros de apoyo ($\square_{P16} = 3.29$). Aun así, reciben una menor puntuación que los ítems P11 y P13.

Como se observa en la Tabla 7, el ítem P14 correspondiente a la coordinación entre el Servicio de Orientación y el profesorado, se considera simplemente adecuado ($\square_{P14} = 2.56$).

En cuanto a la dispersión, de manera global ($\sigma_G = .387$), se señala que esta es la dimensión en la que los maestros se encuentran más de acuerdo. En contraposición a lo anterior, hay un mayor número de ítems en los que los docentes están en desacuerdo ($\sigma_{P12} = .717$, $\sigma_{P14} = .727$, $\sigma_{P15} = .831$ y $\sigma_{P16} = .772$, respectivamente). Estos hacen referencia a la colaboración y coordinación de los profesores con el orientador del centro, con otros tutores, y con los docentes de apoyo.

Tabla 7. Estadísticos de “Coordinación y colaboración”.

| Ítems | \square | σ |
|---|-----------|----------|
| <i>Global</i> | 3.37 | .387 |
| P11. Se establecen reuniones periódicas para la coordinación del profesorado a nivel de ciclo/departamento o centro. | 3.82 | .393 |
| P12. El proceso de evaluación psicopedagógica se hace de forma conjunta entre el profesorado y el equipo/departamento de orientación. | 3.47 | .717 |
| P13. El profesor tutor trabaja estrechamente con otros profesionales (Maestro en adición y lenguaje, fisioterapeuta, orientador, trabajador social, maestro de talleres, TRV de la ONCE, etc.). | 3.76 | .437 |
| P14. Existe una coordinación estrecha entre el Servicio de Orientación Psicopedagógica y los profesionales que inciden en un mismo alumnado. | 2.56 | .727 |
| P15. El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado. | 3.24 | .831 |
| P16. El profesorado del aula y el maestro de apoyo planifican de manera conjunta el proceso educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. | 3.29 | .772 |

A continuación, se analiza la opinión ofrecida por los docentes, a nivel global y por dimensiones, sobre la aplicación de las estrategias dirigidas al alumnado en su conjunto y contenidas en el PAD. En primer lugar, se muestra la Tabla 8, compuesta por la media, la desviación típica y la significación

estadística, obtenida a través de la prueba U de Mann-Whitney, en función del género del profesorado. En este sentido, la valoración global de las puntuaciones del profesorado, en función del sexo, arroja que, de forma generalizada, las maestras y maestros del centro sostienen una opinión bastante aceptable de las mismas ($\bar{x}_{GM}= 3.26$ y $\bar{x}_{GH}= 3.36$, respectivamente).

Tabla 8. Estadísticos obtenidos según el género del profesorado.

| | \bar{x} | | σ | | Sig. Bilateral |
|---|-----------|------|----------|------|----------------|
| | M | H | M | H | |
| Global | 3.26 | 3.36 | .415 | .285 | .791 |
| Estructura y gestión de los recursos | 3.14 | 3.15 | .527 | .518 | .789 |
| Coherencia y política institucional | 3.32 | 3.43 | .539 | .325 | .791 |
| Coordinación y colaboración | 3.30 | 3.51 | .442 | .152 | .283 |

Haciendo referencia a la dispersión existente, como se presenta en la Tabla 8, cabe señalar que la calificación global de los hombres y las mujeres ($\sigma_{GH}= .285$ y $\sigma_{GM}= .415$, respectivamente) nos muestra el desacuerdo de ambos sexos en la implementación de las actuaciones generales del Plan. La puntuación media que los profesores ($\bar{x}_{HEyG}= 3.15$) y las profesoras ($\bar{x}_{MEyG}= 3.14$) han concedido a la dimensión “Estructura y gestión de los recursos”, es similar. Según sus opiniones, en el colegio existen unas condiciones arquitectónicas, unos planes y unos recursos apropiados. En la dimensión “Estructura y gestión de los recursos”, los profesores ($\sigma= .527$ las mujeres y $\sigma= .518$ los hombres) están de acuerdo en sus posturas sobre los recursos tecnológicos del centro, los planes y actuaciones para la convivencia, así como las condiciones estructurales.

Específicamente, comparando las dimensiones “Coherencia interna y política institucional” y “Coordinación y colaboración”, las profesoras otorgan una media menor ($\bar{x}_{MCyP}= 3.32$ y $\bar{x}_{MCyC}= 3.30$) que los profesores ($\bar{x}_{HCyP}= 3.43$ y $\bar{x}_{HCyC}= 3.51$), por lo que consideran menos satisfactoria, aunque con una puntuación por encima del estándar de la escala, la formación del profesorado (dificultades de aprendizaje, uso de las tecnologías y actividades de aprendizaje colaborativo), la implicación del Equipo Directivo, los criterios metodológicos, la coordinación interna, además de la colaboración entre el centro y los profesionales externos. Concretamente, la desviación típica obtenida a partir de la opinión de los maestros del centro ($\sigma_{HCyC}= .152$) y las maestras ($\sigma_{MCyC}= .442$) a la dimensión “Coordinación y colaboración”, así como la dispersión mostrada ($\sigma_{CyP}= .539$ las mujeres y $\sigma_{CyP}= .325$ los hombres) en la dimensión “Coherencia interna y política institucional”, es similar en los mismos géneros. Tal y como se observa en la Tabla 8, no existen diferencias significativas en referencia al género, tanto globalmente como por dimensiones ($P> .05$).

Tras mostrar el análisis en función del sexo, a continuación, en la Tabla 9, se presenta la media, la desviación típica y la significación bilateral de los datos obtenidos, teniendo en cuenta la etapa educativa en la que imparten docencia, siendo en este caso, Infantil, Primaria o ambas enseñanzas. De manera global, los profesores de Educación Primaria otorgan una mayor puntuación ($\bar{x}_G= 3.39$), a la aplicación de las actuaciones generales del PAD en el colegio, aunque todos los profesionales, tanto los que imparten docencia en una de las dos etapas educativas como en ambas, consideran las estrategias bastante adecuadas. Respecto a la dispersión, de forma generalizada, los maestros que imparten

clase en las dos etapas educativas, mantienen opiniones muy distintas ($\sigma_A=1.001$), sobre la estructura y gestión de los recursos, la coordinación y la colaboración, así como la coherencia y política del centro, en relación a los que solo enseñan en una de estas etapas ($\sigma_I=.288$ y $\sigma_P=.256$), como se observa en las distintas puntuaciones de la desviación típica.

Tabla 9. Estadísticos obtenidos según la etapa de docencia.

| | \bar{x} | | | σ | | | Sig. Bilateral |
|---|-----------|------|------|----------|------|-------|----------------|
| | I | P | A | I | P | A | |
| Global | 3.10 | 3.39 | 3.06 | .288 | .256 | 1.001 | 0.147 |
| Estructura y gestión de los recursos | 3.19 | 3.18 | 2.87 | .657 | .434 | .883 | 0.739 |
| Coherencia y política institucional | 2.96 | 3.53 | 3.17 | .284 | .385 | .942 | 0.025 |
| Coordinación y colaboración | 3.17 | 3.47 | 3.17 | .272 | .204 | 1.178 | 0.060 |

Centrándonos en la dimensión “Estructura y gestión de los recursos”, los docentes de Educación Infantil y Primaria conceden una calificación similar a los planes para la convivencia, los recursos del centro y los elementos estructurales, valorándolos como más que aceptables ($\bar{x}_{IEyG}=3.19$ y $\bar{x}_{PEyG}=3.18$). Sin embargo, los que enseñan en ambas etapas ofrecen una menor puntuación, considerándolo simplemente admisible ($\bar{x}_{AEyG}=2.87$). Además, son estos últimos profesores los que presentan unas perspectivas más dispares ($\bar{x}_{AEyG}=.883$). Como se observa, la segunda dimensión denominada “Coherencia interna y política institucional”, muestra, en este caso, que el personal docente de Infantil es el que considera una menor implicación del Equipo Directivo en la formación del profesorado y un reducido aprendizaje de los maestros en las dificultades de aprendizaje, el trabajo colaborativo y el uso de las tecnologías. Aun así, valoran la dimensión con una puntuación por encima del estándar de la escala ($\bar{x}_{ICyP}=2.96$). En la desviación típica, se sigue comprobando que es el profesorado que imparte enseñanzas en ambas etapas el que se sitúa en un mayor desacuerdo ($\sigma_{ACyP}=.942$). El análisis de la dimensión “Coordinación y colaboración” expone que todos los docentes estiman bastante adecuadas las relaciones entre el personal interno, y el trabajo de estos y los profesionales externos, pero son los profesores de Educación Primaria los que poseen una opinión más positiva ($\bar{x}_{PCyC}=3.47$).

Con respecto a la desviación típica, los maestros que dan clase en ambas etapas siguen ofreciendo opiniones opuestas, siendo esta dimensión la que mayor dispersión posee en sus respuestas ($\sigma_{ACyC}=1.178$). Haciendo especial reseña a la Tabla 9, se considera la existencia de diferencias estadísticamente significativas, respecto a las perspectivas que el profesorado presenta sobre la “Coherencia y política institucional” existente en el centro ($P>.05$). Concretamente, tras aplicar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, para muestras independientes, las diferencias se encuentran entre los profesores que imparten docencia en las etapas de Infantil y Primaria ($P=.025$), siendo los últimos los que más atienden esta dimensión.

Referente al análisis de la relación existente entre la percepción de las diferentes dimensiones, en la Tabla 10 se reflejan los resultados tras calcular el coeficiente de correlación de Spearman.

Tabla 10. Coeficiente de correlación de Spearman.

| Dimensiones relacionadas | Rho Spearman | Sig. |
|---|--------------|------|
| Estructura y gestión de los recursos y Coherencia y política institucional. | .649 | .012 |
| Coherencia y política institucional y Coordinación y colaboración. | .542 | .045 |
| Coordinación y colaboración y Estructura y gestión de los recursos. | .452 | .104 |

Como se observa, existe una correlación directa moderada entre la perspectiva que tienen los docentes entre las diferentes dimensiones. Esta relación es mayor entre las dimensiones “Estructura y gestión de los recursos” y “Coherencia y política institucional”, siendo además significativa. Entre las dimensiones “Coherencia y política institucional” y “Coordinación y colaboración”, la relación es media, pero sigue siendo significativa. En cambio, entre las dimensiones “Coordinación y colaboración” y “Estructura y gestión de los recursos”, aunque la relación sigue siendo moderada, no es significativa.

4. Discusión.

Según Gairín (1998), la diversidad forma parte de la identidad de cada persona. Cuando el ser humano aún no ha nacido, las aportaciones genéticas de sus progenitores ya le hacen distinto al resto. Además, esto no es lo único que lo define como diferente, pues tras nacer resulta cuantiosamente influyente la educación que recibe y el entorno en el que crece. Asumiendo esta realidad, el movimiento inclusivo pone de manifiesto la necesidad de crear un modelo educativo innovador que pueda atender a las características y necesidades de cada uno de los discentes (Arnaiz, 1996).

El PAD es un claro ejemplo en la consideración de las diferencias de los niños y niñas. Por ello, esta investigación ha pretendido que los docentes de un centro educativo de la Región de Murcia, desde su propio punto de vista, consideren el grado de aplicación de las actuaciones generales contenidas dentro de este Plan.

De manera holística, los profesores han considerado la implementación de las estrategias generales del PAD como bastante adecuadas, confiando pues en la correcta aplicación de estas actuaciones, en la práctica educativa del centro.

Profundizando en la temática, los docentes han evaluado la estructura y la gestión que se hace de los recursos en el centro como satisfactoria, destacando la aplicación de planes y actuaciones de promoción para la convivencia en el colegio. Sin embargo, consideran poco adecuadas las condiciones estructurales de acceso a la escuela. En este sentido, coincidiendo con Lotito (2011), la limitación de los factores estructurales puede suponer una restricción en las actividades y la participación activa de los discentes en los distintos aspectos de la vida comunitaria y educativa.

La coherencia interna y política institucional del colegio se ha valorado como apropiada, por parte de los profesores, los cuales han mostrado su considerable satisfacción con la implicación del Equipo Directivo en la formación del profesorado y la promoción de actividades de mejora e innovación, que tal y como indica Marcelo (1995), son elementos potenciales para el progreso educativo. En contraposición a esto, el personal docente manifiesta poseer

una menor formación, en cuanto al aprendizaje de actividades de trabajo colaborativo.

Con respecto a la coordinación y colaboración, los profesores han establecido un más que aceptable desarrollo de estas en el colegio, exponiendo la existencia de una compenetración entre el profesorado de la escuela. En cambio, desde sus perspectivas consideran menos apropiadas las colaboraciones entre los profesionales internos y externos al centro. En relación a esto, Verdugo y Rodríguez (2008) comentan, en los resultados de su investigación, la necesidad de fomentar el compromiso y la implicación de los agentes de la comunidad educativa.

En función del sexo, los hombres y las mujeres profesionales y docentes de este colegio, así como el profesorado que imparte enseñanzas en Educación Infantil, Primaria o ambas etapas, establecen un correcto desarrollo de la estructura y gestión de los recursos, de la coherencia interna y política institucional, y de la coordinación y colaboración, en la escuela. Por una parte, las maestras han proporcionado una mayor valoración a los criterios metodológicos, la formación del profesorado y la implicación del Equipo Directivo en la mejora del centro, mientras que los maestros han considerado más adecuada la coordinación y colaboración existente. Además, presentan una opinión similar en la gestión de los recursos estructurales y materiales, siendo esta la que menor puntuación ha obtenido.

Por otra parte, el profesorado que imparte clases en Educación Infantil concede una mayor valoración a los recursos estructurales y administración de los medios, al contrario que los de Educación Primaria y los que enseñan en ambas etapas educativas, pues estos últimos consideran más adecuada la coherencia y política institucional del centro. Asimismo, en Infantil estiman la existencia de una menor colaboración y coordinación entre los docentes del centro, y de estos y el personal externo, mientras que los maestros de Primaria y de ambas enseñanzas conceden dicha puntuación a las condiciones estructurales de la escuela, las medidas de seguridad, los medios y tecnologías, así como los planes y actuaciones para la promoción de la convivencia en el centro. Además, existe una relación positiva entre las dimensiones, donde los docentes que valoran más bajo una dimensión también lo hacen con las otras y viceversa.

En conclusión, el profesorado debe tener muy presentes las actuaciones que se proponen desde los diversos planes y propuestas para la atención a la diversidad, dado que la escuela debe focalizar su mirada en el reto de alcanzar los principios de calidad e inclusión para ofrecer una educación igualitaria, sin exclusiones y adaptada a todos los escolares (Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015). Por ello, el concepto de diversidad engloba a todo el alumnado del centro y requiere también respuesta de todo el profesorado, a la hora de diseñar las actuaciones, que tienen como objetivo adaptarse a las necesidades de cada alumno (Martínez Abellán, De Haro, Escarbajal Frutos, 2010). Por tanto, la educación inclusiva exige, un compromiso mayor de lo que a simple vista puede parecer, ya que los proyectos de inclusión educativa de poco sirven si no van ligados a unos recursos humanos sólidos que permitan a las personas con limitaciones desarrollar su autonomía sociopersonal (Vega Fuente, 2008).

5. Bibliografía

- Arnaiz, P. (1996). Las Escuelas son para Todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34. Recuperado de http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49. Recuperado de <file:///C:/Users/admin/Downloads/Dialnet-HaciendoQueLasEscuelasSeanMasInclusivas-4105297.pdf>
- 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 de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122. Recuperado de <file:///C:/Users/admin/Downloads/214351-767171-1-PB.pdf>
- Arnaiz, P., 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. Recuperado de <file:///C:/Users/admin/Downloads/Dialnet-LaAutoevaluacionDeCentrosEnEspanaParaLaAtencionALa-4941641.pdf>
- Bariffi, F., Palacios, A. (2007). La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Recuperado de http://www.convenciondiscapacidad.es/Publicaciones_new/4_Libro%20Augustina%20Discapacidad.pdf
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Oaks, California: Sage.
- Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 254, 3 de noviembre de 2009, pp. 57608-57647. Recuperado de file:///C:/Users/admin/Downloads/47266-decreto_diversidad.pdf
- Escarbajal Frutos, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 29-43. Recuperado de <file:///C:/Users/admin/Desktop/TRABAJO%20BURGUER/197291-715601-1-PB.pdf>
- Escudero, J. M., & Martínez Domínguez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (55), 85-105. Recuperado de <file:///C:/Users/admin/Downloads/rie55a03.pdf>
- Gairín, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educar*, 22, 239-267. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20693/20533>
- García Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- Illán, N., Molina, J. (2004). *La atención a la diversidad. Perspectiva histórica y tendencias actuales* (1.ª ed.). [CD-ROM]. Murcia: Execuo.

- Lotito, F. (2011). Discapacidad y barreras arquitectónicas: un desafío para la inclusión. *Revista de arquitectura, urbanismo y sostenibilidad*, 1(9), 10-13. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/aus/n9/art03.pdf>
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/256194929_Formacin_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo/links/02e7e521f1a3f866d2000000.pdf
- Martínez Abellán, R., De Haro Rodríguez, R., Escarbajal Frutos, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164. Recuperado de <file:///C:/Users/admin/Downloads/Dialnet-UnaAproximacionALaEducacionInclusivaEnEspana-3208385.pdf>
- Orden de 4 de junio de 2010, de la Conserjería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 137, 17 de junio de 2010, pp. 32839-32854. Recuperado de file:///C:/Users/admin/Downloads/59478-orden_pad.pdf
- Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica aplicada a las Ciencias de la Conducta*. México: Trillas.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, España: Morata.
- Vega Fuente, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista Educación Inclusiva*, (1), 119-139. Recuperado de <http://www.marshaforest.com/InclEDJrl.bunch-2008.pdf#page=118>
- Verdugo, M. A., Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde perspectivas diferentes. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(3), 5-25. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10955/valoracion_inclusion_educativa.pdf

Sobre las autoras:

Dña. Marina Pérez López. Estudiante del Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Email: marina.perez7@um.es

Dña. María Luisa Belmonte Almagro. Estudiante del Programa de Doctorado en Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Email: marialuisa.belmonte@um.es

Dña. Begoña Galián Nicolás. Estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Email: begona.g.n@um.es