

Un estudio comparativo del compromiso de familias y profesorado con la inclusión educativa

A comparative study of the perception of families' and teachers' commitment to inclusive education

Resumen

Este estudio surge con el objetivo de analizar si existen diferencias entre el profesorado y las familias en la percepción de inclusión en las escuelas, su compromiso con la inclusión educativa y si la variable autoinformada «tener información sobre discapacidad» impacta en el compromiso con la inclusión. Para ello, se ha administrado el *Cuestionario de percepción del centro educativo*, tomado del *Index for inclusion* (Booth *et al.*, 2006) y el *Cuestionario de percepción y compromiso con la inclusión*, adaptado del estudio de Sosa Farfán (2019). La muestra estuvo conformada por 539 participantes, 169 profesoras y profesores en activo, de educación infantil o primaria, de la región de Extremadura (España) y 370 familiares (madres o padres) de alumnos y alumnas escolarizados en estos centros. El diseño del estudio es descriptivo-transversal con medidas ex post facto. Los resultados muestran que las familias que manifiestan tener poca información sobre discapacidad perciben más inclusión en las escuelas. Familias y profesores coinciden en la elevada percepción de obstáculos y puntúan bajo en la variable prácticas inclusivas. Sin embargo, se aprecia entre las familias más compromiso con la inclusión. De ahí que se las considere como un recurso para apoyar este proceso.

Palabras clave

Inclusión educativa, educación primaria, percepción del centro, compromiso con la inclusión, implicación de los padres.

Abstract

This study arises with the aim of analyzing whether there are differences between teachers and families in the inclusion perception of schools, their commitment to educational inclusion and if the self-reported variable “having information about disability” impacts on the commitment to inclusion. To do this, the Educational Center Perception Questionnaire, taken from the Index for inclusion (Booth *et al.*, 2006) and the Perception and Commitment to Inclusion Questionnaire, adapted from Sosa's study (2019), have been applied. The sample was made up of 539 participants, of whom 169 were in service teachers from the region of Extremadura (Spain) and 370 family members (mothers or fathers) of pupils attending these schools. This is a descriptive-cross-sectional with ex post facto measures design. The results show that families who report having little information about disability perceive more inclusion in schools. Families and teachers agree on the high perception of barriers and score low in the variable “inclusive practices”. However, there is a greater commitment to inclusion among families. Hence families are said to become a resource to support inclusion.

Keywords

Educational inclusion, primary education, perception of the school, commitment to inclusion, parental involvement.

Margarita Rodríguez Gudiño

<margarigudi@gmail.com>

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de Olivenza (Badajoz). España

Cristina Jenaro Río

<crisje@usal.es>

Universidad de Salamanca. España

Raimundo Castaño Calle

<rcastanoca@upsa.es>

Universidad Pontificia de Salamanca. España



Para citar:

Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C. y Castaño Calle, R. (2023). Un estudio comparativo del compromiso de familias y profesorado con la inclusión educativa. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 139-162.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.01.07>>

Fecha de recepción: 04-02-2023

Fecha de aceptación: 31-05-2023



1. Introducción

Desde comienzos de los años 90, los principios de la educación inclusiva se han ido incorporando a las leyes de muchos países, y han empezado a aparecer en los estatutos y programas de numerosas organizaciones internacionales (Saloviita, 2020). Desde entonces se han producido avances en la concreción de este compromiso y muchos sistemas educativos son hoy en día más inclusivos que hace treinta años (UNESCO, 2020). La inclusión se considera como un camino para mejorar los sistemas educativos (Ainscow, 2020), pero aún es manifiesta la necesidad de consolidar este modelo y seguir avanzando en el mismo, pues con demasiada frecuencia se utiliza la palabra inclusión como si de un eslogan se tratara. La educación es el mejor agente igualador social, pero también puede llegar a ser el mayor instrumento de discriminación cuando no se aplica adecuadamente en la inclusión de todo el alumnado (Singh *et al.*, 2020). A este principio se contraponen la premisa de aquellos quienes aún defienden la educación especial y mantienen que los iguales de los niños y niñas con discapacidad son los otros niños y niñas con discapacidad, pues de este modo construyen su propia identidad y se naturaliza su separación (Roger García *et al.*, 2022) e intentan re-significar o reinterpretar la inclusión. Este discurso emergente frente a la educación inclusiva surgió en España a finales del año 2018. De este modo, nació el movimiento *Inclusiva sí, especial también* (Huete García *et al.*, 2019), creando imaginarios y narrativas sobre las personas con discapacidad y los centros de educación especial a partir de la red social Twitter. Estas narrativas han sido objeto de estudio mediante el análisis de los argumentos técnicos y emotivos que aportan para intentar justificar la existencia de los centros de educación especial. Se trata pues de un movimiento que surge como resistencia frente al cambio hacia la inclusión de las personas con discapacidad (Huete García *et al.*, 2019). En todo ello tienen un papel importante las asociaciones de discapacidad, que se han ido especializando como entidades prestadoras de servicios cada vez más complejos y dentro de un catálogo cada vez más amplio. La prestación de servicios implica, por lo tanto, mayor movilización de recursos humanos y de recursos materiales financiados por fuentes públicas y privadas y se establece una relación de usuario-proveedor. Así, la profesionalización de las entidades lleva a que los intereses de las organizaciones no tengan por qué coincidir con el de los asociados (Díaz Velázquez, 2008) y reducen la capacidad de respuesta crítica ante un modelo segregador que se resiste a su desaparición. Más aún, esta visión (re)distributiva de los estudiantes y los recursos (Sandoval y Waitoller, 2022, p. 17) se ha revestido de modelos compensatorios que muestran serias limitaciones en el ámbito educativo. Por ello, es necesario profundizar en la premisa fundamental de la educación inclusiva, la necesidad de colaboración de las familias para construir comunidades escolares inclusivas, los progresos de la investigación educativa en relación a este tema y la necesidad de que la educación inclusiva sea algo más que una declaración de intenciones para concretarse en un compromiso de las comunidades educativas.

La educación inclusiva es más que una declaración de intenciones

En la actualidad, los sistemas educativos de todo el mundo afrontan retos, uno de los cuales es la implementación de modelos educativos inclusivos. Una definición clásica de educación inclusiva es la presencia, participación y logro de todos los estudiantes (Ainscow *et al.*, 2006). El requisito de que las escuelas inclusivas eduquen a todas las niñas y niños juntos supone implementar formas de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y por lo tanto beneficien a todos (Ainscow, 2020). El derecho

a la educación inclusiva requiere transformar la cultura, la política y las prácticas de todos los entornos educativos para responder a las diferentes necesidades y particularidades de los estudiantes y para superar aquello que lo obstaculiza (Comentario General número 4) (ONU, 2008). Esto implica reflexionar sobre las barreras que conducen a que algunos estudiantes sean marginados, así como superar tales barreras y desarrollar formas de educación efectivas para todos (Ainscow, 2020). Desde este modelo, los centros escolares y cada docente en su aula tienen la responsabilidad de revisar sus culturas, políticas y prácticas, para articular con equidad las oportunidades de todo el alumnado (UNESCO - IBE, 2021). Dichas oportunidades parecen aún lejanas, pues mientras que en los países pobres millones de niños no pueden asistir a la escuela, en países ricos muchos jóvenes abandonan prematuramente el sistema educativo (OECD, 2012, como se citó en Ainscow, 2020). Por otra parte, el debate sobre qué se entiende por inclusión aún sigue abierto cuando se hace referencia a niños y niñas con discapacidad, y todavía en la actualidad es preciso diferenciar la integración de la inclusión (Pellicano *et al.*, 2018). Sin olvidar que las prácticas de educación inclusiva difieren entre países e incluso dentro de un mismo país (Haug, 2016). Desde el planteamiento de la educación inclusiva el profesorado tiene que dar respuesta a la diversidad de estudiantes, entre ellos alumnos y alumnas con discapacidad que se encuentran ubicados en clases ordinarias con sus iguales. Sin embargo, su presencia en la clase no garantiza que el profesorado se encuentre cómodo con la responsabilidad de su educación ni significa que sean verdaderos miembros del aula (Gregory y Noto, 2018). A este respecto, el estudio de Yaraya *et al.* (2018) ya mostró que las actitudes del profesorado hacia la inclusión están determinadas sobre todo por su compromiso personal y profesional, así como por el resultado escolar de los estudiantes. Esto refleja que la inclusión educativa aún continúa siendo un asunto complejo y controvertido, pues la implementación de prácticas inclusivas para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante, ACNEAE) no siempre son bien entendidas. En el contexto educativo español, según Echeita Sarrionandia (2021), la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) podría haber proporcionado una visión amplia, comprensiva e inclusiva del constructo apoyo educativo cuando hace referencia a «alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo» (LOMLOE, tít. II, cap.1), proponiendo el mencionado autor una definición alternativa que destaca los valores, políticas, prácticas y recursos, así como la participación en términos de bienestar y pertenencia, y el aprender y rendir. A este respecto cabe preguntarse cuál es el ritmo de mejoras a adoptar y a considerar aceptables para los grandes desafíos que hay que enfrentar, como la inclusión del alumnado con necesidades de apoyo más extensas y generalizadas (Echeita Sarrionandia, 2022). La inclusión requiere aún pasar de ser un derecho a un hecho normalizado y generalizado.

La necesidad de construir comunidades escolares inclusivas

Es conocido que el éxito de la educación inclusiva depende ampliamente de la colaboración entre las familias y el profesorado (Adams *et al.*, 2016). Las familias, desde el momento que escolarizan a sus hijos, tienen unos derechos y unos deberes reconocidos por la legislación (Bernard y Llevot, 2015). Uno de estos derechos se relaciona con la participación en los centros, de manera individual, asistiendo a las reuniones, formando parte de las actividades organizadas por el centro, o bien de manera colectiva mediante las asociaciones de padres y madres y el consejo escolar (Appiah-Kubi y Amoako, 2020; Bernard y Llevot, 2015; Gokalp *et al.*, 2021). Esto pone también de manifiesto que lo que importa no es tanto la participación como el compromiso (Sakamoto, 2021). Este derecho a participar muchas veces queda difuminado, bien por el

desconocimiento de los mismos de la labor que pueden desarrollar en los centros, por el desinterés de estos en llevar a cabo tareas extra o por la carencia de una conciliación familiar efectiva que les permita participar (Belmonte *et al.*, 2020). La implicación de las familias no difiere según el género de los padres, aunque sí en función del nivel educativo (Sahin, 2019), pero se ha mostrado la influencia del estatus socioeconómico de las familias en el rendimiento escolar de sus hijos (Gokalp *et al.*, 2021). También se ha encontrado que la implicación de las familias en la educación se limita en muchos casos a actividades como la asistencia a entrevistas padres-profesores (Sahin, 2019). En relación con la inclusión de ACNEAE, se ha mostrado que un mayor nivel educativo e ingresos de las familias se asocia a actitudes más positivas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades físicas. Familias con menor nivel educativo presentan actitudes más positivas hacia la inclusión educativa cuando se trata de estudiantes con dificultades de aprendizaje (Paseka y Schwab, 2020). En general, aunque las familias tengan actitudes positivas hacia la inclusión educativa de sus respectivos hijos/as, no están de acuerdo con la forma en la que se está llevando a cabo (Benítez, 2014). Ejemplo de ello es cómo las familias con hijos/as con necesidades específicas de apoyo educativo destacan la responsabilidad y compromiso mostrados por el equipo de especialistas y por el tutor (Benítez, 2014), y perciben que las necesidades de sus hijos son mejor atendidas cuando se les proporciona apoyo en clases especiales que cuando asisten a las clases ordinarias (Benítez, 2014; Paseka y Schwab, 2020). También muestran preocupación por las dificultades en los procedimientos administrativos, la aceptación social y del grupo de iguales, así como por el futuro de sus hijos/as (Özaydın *et al.*, 2021). Familias y profesorado coinciden en la importancia de la formación del profesorado para desarrollar sus funciones con satisfacción y mantener el compromiso con la profesión (Larrosa y García-Fernández, 2014).

Para lograr una relación positiva es preciso que las familias tengan confianza en el profesorado, se sientan bien recibida y experimenten reciprocidad en su comunicación con la escuela (Appiah-Kubi y Amoako, 2020). La investigación sugiere que existen barreras en la comunicación en el contexto de cooperación escuela-familias (de Haro Rodríguez *et al.*, 2020; Gokalp *et al.*, 2021). En todo caso, el punto de vista de las familias es valioso para desarrollar nuevas formas inclusivas de trabajo (Ainscow, 2020). La cooperación entre escuelas, profesorado y familias es un factor esencial para el éxito escolar individual del niño/a (Sahin, 2019); además, se deben promover valores inclusivos, así como la participación de todos (Ainscow, 2020), pues se ha mostrado que el alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo es objeto de rechazo o es ignorado en sus centros educativos (Rodríguez Gudiño *et al.*, 2022).

La inclusión educativa como objeto de investigación educativa

Hitos como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), y recientemente la formulación de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (United Nations, 2015) que conforman la Agenda 2030, aumentaron el interés en la educación inclusiva. Así, el objetivo 4 se formuló para demandar la necesidad de sistemas educativos que evolucionara hacia una educación inclusiva capaz de erradicar situaciones de discriminación e injusticia social. Sin embargo, las metas que conforman el objetivo 4 podrían ser un espejismo, debido a la incapacidad de establecer estrategias de acción conjuntas ya que las naciones difieren en su modelo o sistema educativo (Ossai, 2022). Además, la consecución de este objetivo conlleva la necesidad de crear entornos propicios en la escuela y el hogar (Ossai, 2022), lo cual supone afrontar otros retos y responder a otras necesidades. La importancia de incluir a los niños/as con discapacidad es un asunto esencial en esta agenda política internacional (Ainscow, 2020). Desde entonces hasta ahora, estos hitos han aumentado el interés hacia la educación inclusiva, lo cual se aprecia en la presencia creciente de investigación y publi-

caciones relacionadas con la misma. A partir del análisis de estas publicaciones se han distinguido cuatro líneas de investigación en torno a la educación inclusiva (Hernández-Torrano *et al.*, 2020). Por un lado, la que tiene como centro de interés al profesorado y las escuelas. En segundo lugar, la relacionada con estudiantes con discapacidad. La tercera línea se centra en publicaciones relacionadas con las políticas, lo social, la justicia, marginalidad e ideología. Una cuarta línea pone su foco principalmente en las escuelas, las prácticas y la educación superior. Por su parte, los temas más analizados han sido las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva; las diferencias actitudinales de profesores en activo y en formación hacia la educación inclusiva; el análisis de las prácticas y principios que promueven la educación inclusiva; la educación especial y la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales (véase Hernández-Torrano *et al.*, 2020). Además, los últimos años la investigación ha estado marcada por la existencia de diferentes grupos de investigación y colaboración de diversos contextos geográficos y culturales. Se ha detectado además una escasez de revistas sobre educación inclusiva (Hernández-Torrano *et al.*, 2020).

En cuanto a la investigación en torno a las familias, cabe señalar que son prácticamente inexistentes los estudios que analicen el punto de vista de las familias en relación a la inclusión educativa (Liang y Cohrsen, 2020), permaneciendo las familias a nivel de investigación educativa casi como un grupo olvidado (Paseka y Schwab, 2020). En la última década se han analizado aspectos como el punto de vista de las familias sobre las prácticas del profesorado y el punto de vista de los profesores sobre las familias (Arapi y Hamel, 2021; de Haro Rodríguez *et al.*, 2020). También se han estudiado las percepciones de las familias con hijos/as con necesidades específicas de apoyo educativo acerca de la atención a la diversidad y medidas de inclusión educativa que este alumnado recibe en sus respectivos centros escolares (Benítez, 2014). La intensidad y naturaleza de las necesidades de las familias con hijos/as con discapacidad ha sido también objeto de investigación (Özaydin *et al.*, 2021). Otros estudios han analizado la participación de las familias en las escuelas para mejorar el rendimiento escolar de sus hijos (Sakamoto, 2021), las actitudes hacia la inclusión educativa de familias con hijos/as con discapacidad o con desarrollo típico (Bopota *et al.*, 2020), la percepción de las familias sobre el grado de implementación de acciones por las administraciones escolares (Crisol-Moya *et al.*, 2022). En otras ocasiones la atención investigadora se ha puesto en las actitudes de las familias hacia la inclusión, la percepción de las prácticas de enseñanza inclusivas, los recursos percibidos en clases ordinarias y clases inclusivas (Paseka y Schwab, 2020). Sin embargo, en la actualidad surge la necesidad de implementar estudios que analicen los factores que impulsan o inhiben el compromiso de las comunidades escolares con la inclusión educativa.

El compromiso con la educación inclusiva

Promover la educación inclusiva implica comprometerse con la misma. La promoción de la inclusión y la equidad en educación requiere atender a los procesos de aprendizaje social que tienen lugar dentro de contextos particulares (Ainscow, 2020), en los que el compromiso es clave en la construcción de enseñanzas que promuevan respuestas innovadoras y de calidad adaptadas a las necesidades individuales y colectivas de los aprendices (Alcalá del Olmo Fernández *et al.*, 2020). De este compromiso deben ser partícipes las familias y el profesorado. El compromiso hace referencia a esfuerzos o conductas concretas realizadas y, por tanto, es más que las intenciones conductuales evaluables mediante cuestionarios de actitudes. Esto ha dado lugar a que se comiencen a explorar variables personales autoinformadas como la percepción de tener o no suficiente información sobre discapacidad y cómo impacta en el compromiso con la inclusión.

A partir de este marco teórico e investigador, este estudio tiene como objetivo analizar las diferencias entre el profesorado y las familias en cuanto a la percepción de la inclusión de ACNEAE en los centros educativos, así como si existen diferencias en su compromiso con la inclusión educativa. Para ello, es preciso apuntar que al hacer referencia a ACNEAE se incluye a los alumnos con necesidades educativas especiales. Esto es, el alumnado con discapacidad (LOMLOE, tit. II, cap. I). En relación a este objetivo, planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo perciben las familias y el profesorado los centros educativos y la inclusión de ACNEAE?, ¿en qué medida contar con información suficiente afectará a dicha percepción? Estas preguntas se han concretado en las siguientes hipótesis: (1) Habrá diferencias entre familias y profesorado en cuanto a la percepción del centro en cultura, política y prácticas inclusivas hacia ACNEAE. (2) Habrá diferencias entre familias y profesorado en cuanto a la percepción de obstáculos hacia la inclusión de ACNEAE. (3) Habrá diferencias entre ambos grupos en su compromiso con la inclusión. (4) La variable tener información sobre discapacidad afectará el compromiso con la inclusión de ACNEAE.

2. Materiales y métodos

2.1. Participantes

La muestra estuvo formada por 539 participantes, de estos 169 eran profesoras y profesores en activo de colegios de infantil y primaria públicos y concertados de la región de Extremadura (España). Además de 370 madres o padres con hijos escolarizados en esos mismos colegios. Todos participaron de forma voluntaria, sin percibir ningún incentivo, más allá de informarles sobre el objetivo del estudio. Se les garantizó el anonimato y confidencialidad de sus respuestas. En la tabla 1 se ofrecen los principales datos sociodemográficos para cada grupo de participantes. Se puede apreciar cómo el perfil típico del profesorado es el de una mujer con estudios universitarios que imparte docencia en educación primaria en un centro público. Dicho grupo ha tenido contacto con la discapacidad generalmente por razones profesionales y menos de la mitad considera tener suficiente información sobre la discapacidad. En cuanto al perfil de los familiares, madres o padres, se trata principalmente de mujeres, madres de estudiantes, con una diversidad de niveles formativos y con contacto con la discapacidad por motivos familiares. Los niños y niñas de los que informan se encuentran cursando estudios de primaria. El grupo de profesoras y profesores es ligeramente de mayor edad que el grupo de madres y padres.

Tabla 1. Características de los participantes en el estudio

	profesorado		familiares	
	n	%	n	%
Hombre	33	19,5	92	24,9
Mujer	136	80,5	278	75,1
Estudios				
Secundarios o menos	5	3	134	36,2
Bachiller o equivalente	1	0,6	124	33,5
Universitarios	163	96,4	112	30,3
Nivel educativo alumno				
Educación infantil	27	16	3	0,8
Educación primaria	133	78,7	367	99,2
Tipo de centro				
Centro concertado	42	24,9	53	14,3
Centro público	127	75,1	317	85,7
Contacto con discapacidad				
No	28	16,6	157	42,4
Sí	141	83,4	213	57,6
Contacto familiar	30	17,8	92	24,9
Contacto profesional	116	68,6	60	16,2
Contacto ocio/voluntariado	37	21,9	80	21,6
Información discapacidad				
No	91	53,8	220	59,5
Sí	78	46,2	150	40,5
Edad promedio (DT)		44,1 (8,7)		42,9 (26,7)

Fuente: elaboración propia.

De modo complementario cabe señalar que el profesorado participante tiene en su mayoría una experiencia docente de entre 10 y 20 años (40,2 %), seguidos de aquellos que indican llevar más de 20 años (35,5 %), entre 5 y 10 años (9,5 %) y menos de 5 años (14,8 %). Un 75,1 % (n=127) ha trabajado en contextos inclusivos y un 50,9 % (n=86) ha recibido formación en educación inclusiva.

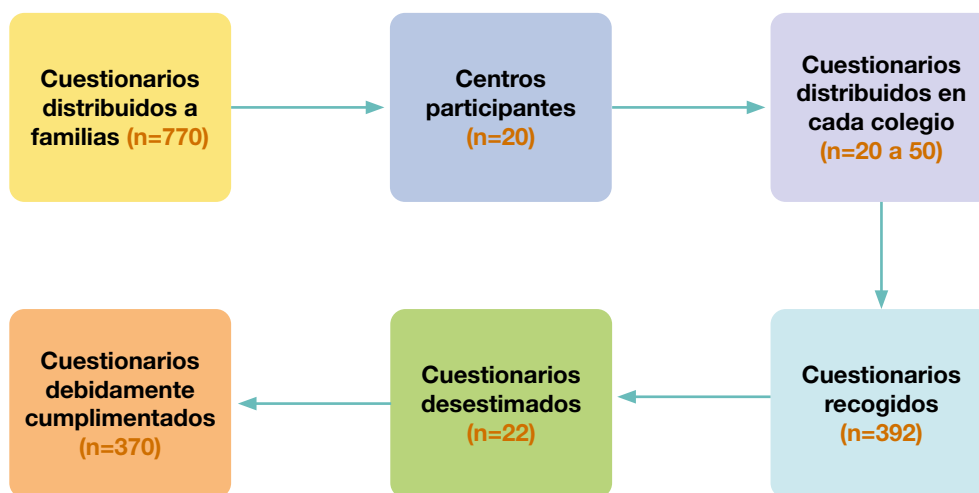
2.2. Procedimiento

La realización del estudio requirió su aprobación previa por parte de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, contexto donde se llevó a cabo el estudio. Entonces, se contactó mediante llamada telefónica y correo electrónico con centros de educación infantil y primaria, públicos y concertados, de la comunidad autónoma durante los meses de enero a junio de 2019. Para recoger la muestra de profesores y profesoras y garantizar el anonimato y confidencialidad, se envió a los directores de los centros educativos

participantes un enlace al cuestionario de evaluación online elaborado con el formulario de Google y que denominamos *Cuestionario de evaluación de factores favorecedores y obstaculizadores de la inclusión educativa*. Los directores de los centros enviaban por mensajería interna de la plataforma educativa Rayuela dicho cuestionario de evaluación a todo el profesorado. También se proporcionaron copias en formato papel del mencionado cuestionario a los colegios que así lo demandaron. La aceptación expresa de la participación en el estudio y de la posibilidad de publicar los resultados, bajo la garantía del total anonimato, fueron condiciones exigidas para la recogida de datos.

Para recoger la muestra de las familias se entregó el cuestionario a los tutores, para que estos los hicieran llegar a las familias acompañados de una nota explicativa del objetivo del estudio. Tras la explicación, se les solicitaba el consentimiento expreso de participar en el estudio, así como el consentimiento para que los resultados obtenidos pudieran ser publicados, respetando en todo momento el anonimato de los participantes. En el caso de cuestionarios distribuidos entre los familiares, se siguió el procedimiento que se detalla en la figura 1.

Figura 1. Procedimiento de distribución y recogida de cuestionarios



Fuente: elaboración propia.

2.3. Instrumentos

El instrumento de evaluación aplicado consta de tres partes. Una parte inicial de recogida de información sobre variables demográficas del profesorado como edad, categoría profesional, años de experiencia,

contacto con personas con discapacidad o tamaño del centro. En relación con los familiares, se recogió información como edad, nivel de estudios, si tenían contacto con personas con discapacidad y si creían tener suficiente información sobre discapacidad. Además, se emplearon el *Cuestionario de percepción del centro educativo*, tomado del *Index for inclusion* (Booth *et al.*, 2006), traducido y adaptado al castellano (González-Gil *et al.*, 2007) y utilizado en estudios previos (Manzo *et al.*, 2019). El cuestionario consta de 46 ítems que miden la cultura, la política y las prácticas inclusivas en una escala Likert de 1 a 5 puntos. Mayores puntuaciones denotan un mayor compromiso con la inclusión. La dimensión de la cultura del centro se valora a través de 13 ítems el grado en que los miembros del centro experimentan bienestar y se sienten parte de una comunidad (p. ej. «Todo el mundo se siente bienvenido»). La fiabilidad de esta dimensión ha sido de $\alpha=0,91$. La segunda dimensión está compuesta por 15 ítems y se relaciona con las políticas, es decir, con los aspectos metodológicos y normativos puestos en marcha a nivel del centro educativo para garantizar la inclusión (p. ej. «La política de necesidades educativas especiales es inclusiva»). En el presente estudio, esta dimensión presentó una fiabilidad de $\alpha=0,90$. En tercer lugar, la dimensión de prácticas se compone de 18 ítems que miden la puesta en marcha de actuaciones concretas a nivel del aula para fomentar la inclusión (p. ej. «Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños»). La fiabilidad de esta dimensión fue de $\alpha=0,96$.

Además, empleamos el *Cuestionario de percepción y compromiso con la inclusión*, adaptado del estudio de Sosa Farfán (2019) cuya extensión inicial era de 64 ítems. El instrumento se responde en una escala de 1 a 5 puntos y mayores puntuaciones denotan mayor acuerdo con la dimensión evaluada. Para el presente estudio hemos seleccionado dos dimensiones, evaluadas mediante 27 ítems. Por un lado, la dimensión de percepción de obstáculos, que consta de 10 ítems que valoran la percepción de dificultades para la puesta en marcha de una enseñanza inclusiva (p. ej. «Un obstáculo para una enseñanza inclusiva en este centro son los sistemas de evaluación»). La fiabilidad de la dimensión fue de $\alpha=0,80$ y mayores puntuaciones indican mayor percepción de obstáculos. Por su parte, la dimensión de compromiso con la inclusión está formada por 17 ítems que miden esfuerzos concretos realizados desde el centro educativo, tanto a nivel más general (p. ej. «Este centro está apoyando la formación del profesorado en enseñanza inclusiva») como a nivel del aula (p. ej. «En las clases donde hay alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo se recurre al trabajo colaborativo entre alumnos») para promover la inclusión. La fiabilidad de la dimensión fue de $\alpha=0,90$. Puntuaciones más altas indican la percepción de un mayor compromiso del centro con la educación inclusiva. En el anexo 1 se puede acceder a ambos cuestionarios.

2.4. Diseño y análisis

El objetivo de este estudio era analizar si existían diferencias significativas entre ambos grupos de participantes en las variables dependientes analizadas. Esto es, percepción de la inclusión de ACNEAE en el centro educativo en las dimensiones de cultura, política y prácticas inclusivas. Las otras variables dependientes analizadas han sido la percepción de obstáculos y el compromiso con la inclusión. Se trata de un estudio de tipo descriptivo-transversal con medidas *ex post facto*. Este tipo de diseños es especialmente útil cuando se están evaluando conceptos como las actitudes o similares (Kesmodel, 2018). En cuanto a los análisis estadísticos realizados, para contrastar la fiabilidad de los instrumentos de medida se han empleado estadísticos de los tests, concretamente, el estadístico alfa de Cronbach. Para el contraste de objetivos de hipótesis se han empleado estadísticos descriptivos y se han realizado análisis multivariante de varianza (Manova) y análisis de varianzas (Anova). El nivel de significación exigido para todos los análisis fue de $\alpha = 0,05$.

3. Resultados

3.1. Percepción de la cultura, política y prácticas por parte del profesorado y las familias

En relación con el primer objetivo hemos analizado si existían diferencias entre las familias y el profesorado en la percepción de la inclusión de ACNEAE en los centros educativos con los que tenían relación. Esto es, la percepción de cultura inclusiva del centro, la política y las prácticas. Los resultados muestran que las familias perciben más compromiso en las escuelas con la inclusión educativa que el profesorado. Más específicamente, obtienen puntuaciones más altas en políticas ($M= 2.25$; $p=.00$), entendida como los aspectos metodológicos y organizativos implementados a nivel del centro educativo para garantizar la inclusión, y prácticas ($M=1.98$; $p=.012$), que se relaciona con la implementación de actuaciones concretas a nivel del aula para fomentar la inclusión. Mediante el análisis de varianza Anova se comprobó que las diferencias entre ambos grupos fueron estadísticamente significativas en ambas dimensiones. En la tabla 2 se detallan los resultados obtenidos. Puede decirse entonces que, si bien, la percepción de la cultura, esto es, la sensación de pertenencia a una misma comunidad, es similar entre ambos grupos de informantes, las familias consideran en mayor medida que los profesores, que los centros están poniendo en marcha metodologías y actuaciones concretas para favorecer la inclusión.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y percepción de las diferencias (Anova) en la valoración de la cultura, política y prácticas escolares, por parte del profesorado y familias

Variables	Factor	n	M	DT	ET	F	p
Cultura						1,153	0,283
	profesorado	169	2,04	0,66	0,05		
	familiares	370	2,10	0,61	0,03		
Política						12,476	0,000
	profesorado	169	2,05	0,66	0,05		
	familiares	370	2,25	0,59	0,03		
Prácticas						6,397	0,012
	profesorado	169	1,83	0,73	0,06		
	familiares	370	1,98	0,64	0,03		

Fuente: elaboración propia.

3.2. Percepción de obstáculos y compromiso con la inclusión por parte del profesorado y de las familias

En relación con el segundo objetivo de este estudio se analizó en primer lugar si existían diferencias entre ambos grupos de participantes en la dimensión percepción de obstáculos (p. ej. la falta de personal de apoyo cualificado) hacia la inclusión educativa de ACNEAE. En la tabla 3 se aprecia cómo el profesorado obtuvo puntuaciones significativamente más elevadas que el grupo de familiares. Ello revela que el profesorado percibe más obstáculos hacia la inclusión educativa que las familias.

Por lo que se refiere al tercer objetivo de este estudio se analizó si existían diferencias entre ambos grupos de participantes en la dimensión compromiso con la inclusión educativa. Los resultados se presentan en la tabla 3 donde se puede apreciar cómo el grupo de familiares obtuvo puntuaciones significativamente más elevadas que el grupo de profesores, lo que indica que las familias perciben un mayor compromiso con la inclusión educativa en los centros educativos de lo que lo percibe el profesorado.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y percepción de las diferencias (Anova) en la valoración de obstáculos y compromiso con la inclusión, por parte del profesorado y familias

Variables	Factor	n	M	DT	ET	F	p
Obstáculos						13,029	0,000
	profesorado	169	3,39	0,70	0,05		
	familiares	370	3,13	0,78	0,04		
Compromiso con inclusión						12,220	0,001
	profesorado	169	2,12	0,59	0,05		
	familiares	370	2,32	0,62	0,03		

Fuente: elaboración propia.

3.3. Información sobre discapacidad por parte del grupo de profesores y familias y percepción de apoyos y barreras para la inclusión

En relación al objetivo: analizar si existían diferencias entre ambos grupos en las variables percepción de barreras y apoyos para la inclusión de ACNEAE, teniendo además en cuenta la variable autoinformada “tener información sobre discapacidad” es pertinente destacar que se trata de un diseño de dos factores (grupo e información sobre discapacidad) y con cinco variables dependientes (cultura, política, prácticas, obstáculo y compromiso). Cabe recordar que la dimensión cultura inclusiva se entiende como la promoción de valores inclusivos. Esto es, si los miembros del centro experimentan bienestar y se sienten parte de la comunidad educativa (ejemplo de ítem «los maestros y padres colaboran»). La variable política se refiere a los aspectos metodológicos y organizativos implementados a nivel del centro educativo para garantizar la inclusión. Es decir, valora si se está creando un centro para todos (p. ej. «todos los niños de la zona son animados a formar parte del colegio»). La variable prácticas se entiende como la implementación de actuaciones concretas a nivel del aula para fomentar la inclusión. Un ejemplo de ello sería la organización del apoyo para la atención al alumnado (p. ej. «los maestros desarrollan recursos compartidos para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación»). Finalmente, la dimensión compromiso evalúa esfuerzos concretos realizados por el centro para promover la inclusión. Ello ha sido medido mediante ítems como «en este colegio la calidad de la enseñanza se define por la formación de todos los alumnos».

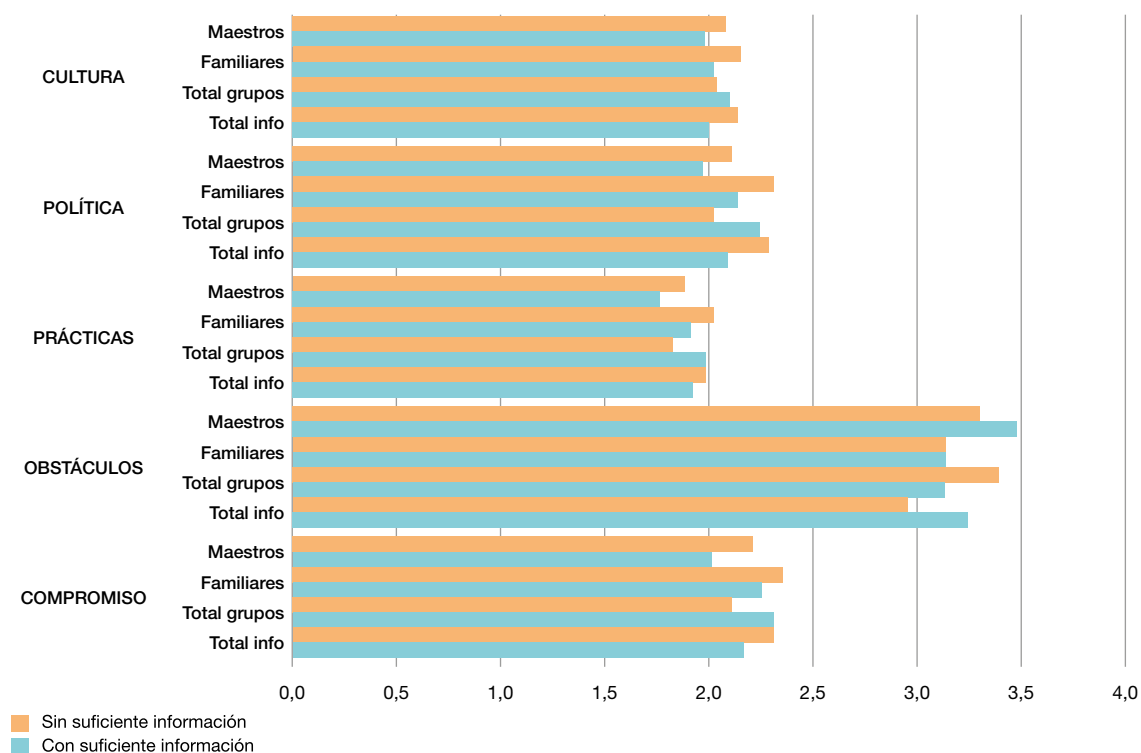
En primer lugar, el análisis de resultados mediante la prueba Traza de Pillai (Rodríguez Gómez, 1992), que ofrece una estimación global de la significación de las diferencias entre los grupos y que es una prueba potente y robusta, reveló resultados significativos (Traza de Pillai=0,973; F=3884,40; gl=5; p<0,001), lo que indica que existen diferencias entre los grupos analizados. En segundo lugar, el análisis del tamaño de los efectos puso de manifiesto la existencia de un tamaño medio del efecto de la pertenencia a uno u otro grupo ($\eta^2_p=0,07$) que indicó que el 7 % de la varianza de las cinco variables dependientes se puede atribuir a las

diferencias entre el profesorado y las familias. Por su parte, se obtuvo un tamaño bajo del efecto consistente en tener o no suficiente información sobre discapacidad ($\eta^2_p=0,02$) y más concretamente, el 2 % de la varianza se puede atribuir a las diferencias entre los grupos de quienes indican tener o no suficiente información sobre discapacidad.

En la figura 2 se reflejan los principales resultados obtenidos. Los análisis univariados indicaron que, en función de la pertenencia al grupo de profesoras y profesores o al de las familias (véase variable: total grupos), se encontraron diferencias significativas en las variables dependiente: políticas, prácticas y compromiso con la inclusión, donde las familias puntuaron significativamente más elevado, así como en la variable obstáculos, en la que el profesorado percibe más obstáculos hacia la inclusión de ACNEAE. Por su parte, la percepción de contar o no con suficiente información sobre discapacidad (véase variable: total info) se encontró asociada a diferencias significativas en las variables cultura, política y compromiso con la inclusión de ACNEAE. En todos los casos, quienes manifestaron no contar con suficiente información obtuvieron las puntuaciones significativamente más elevadas. Tener o no suficiente información por parte de las familias y profesorado no se encontró asociado a diferencias significativas en la percepción de obstáculos hacia la inclusión de ACNEAE.

Además, la percepción de obstáculos obtuvo las puntuaciones más elevadas por ambos grupos de informantes y con independencia de que consideraran tener o no suficiente información sobre discapacidad. Por su parte, la variable prácticas fue la que obtuvo puntuaciones más bajas para todos los grupos y con independencia de contar o no con suficiente información sobre discapacidad.

Figura 2. Puntuaciones promedio en las variables dependientes por parte de los grupos analizados



Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

En la actualidad nos encontramos con escasez de estudios que analicen el compromiso y punto de vista de las familias con la inclusión educativa y lo comparen con el del profesorado, y menos aún centrados en el contexto educativo español. Así, este estudio surgió con dos objetivos, por una parte, analizar cómo perciben las familias y el profesorado la inclusión en los centros educativos y, por otro, analizar en qué medida contar con información sobre discapacidad afectará a dicha percepción. El análisis de la percepción de la inclusión de ACNEAE en las escuelas se centró en las dimensiones de cultura como valor inclusivo; política, entendida como escuela para todos que apoya a la diversidad de estudiantes; y prácticas, como movilización de recursos para construir espacios de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002). Los resultados de este estudio confirman nuestra primera hipótesis y nos permiten afirmar que, desde el punto de vista de las familias, las prácticas y políticas implementadas en las escuelas son más inclusivas, lo que a su vez denota que perciben un mayor compromiso con la inclusión educativa de los ACNEAE. Sin embargo, el profesorado percibe las escuelas en las que desempeñan su práctica profesional como menos inclusivas hacia los ACNEAE, entre ellos, el alumnado con discapacidad.

Este hallazgo es importante si tenemos en cuenta el rol del profesorado como agente de inclusión y justicia social (Pantic y Florian, 2015), y por ser el principal agente en la implementación de la educación inclusiva (Avramidis *et al.*, 2019). Previamente Lyons *et al.* (2016) evidenciaron la importancia de los valores y las prácticas, la responsabilidad del profesor hacia todos los estudiantes y el trabajo en equipo para apoyar al alumnado. En esta línea, Soto (2020) señaló que además de la compasión y el respeto a los derechos se precisan otros valores inclusivos como promover la participación y construir comunidad. Por otra parte, este resultado puede estar reflejando que avanzar hacia la inclusión educativa no es una cuestión de integrar alumnos/as vulnerables, entre ellos alumnos/as con discapacidad, quienes se engloban bajo la etiqueta ACNEAE, sino de transformar la propia escuela en la que el contexto importa (Ainscow, 2020). Promover la inclusión en las escuelas atañe a todo el sistema (Haug, 2020) y requiere un conjunto de asunciones y creencias compartidas que valoren las diferencias y un compromiso con ofrecer oportunidades educativas a todos los estudiantes (Ainscow, 2020).

En relación con la segunda hipótesis de este estudio se analizó si existían diferencias entre ambos grupos de participantes en la variable dependiente percepción de obstáculos hacia la inclusión educativa de ACNEAE. En nuestro estudio se pidió a los informantes que valorasen los obstáculos hacia la inclusión mediante ítems que medían: “la formación didáctica de los profesores, el tiempo de los profesores destinado a la formación didáctica, la preparación de los alumnos, la actitud excluyente de algunos alumnos, los sistemas de evaluación, la exigencia de los estudios, la falta de recursos didácticos, el exceso de trabajo u horas de trabajo del profesorado, la falta de personal de apoyo cualificado y la actitud excluyente de algunos profesores”. Los resultados revelan que el profesorado percibe más obstáculos hacia la inclusión educativa de ACNEAE que las familias. Este resultado podría estar reflejando en qué medida el profesorado se siente apoyado para la inclusión de ACNEAE desde la propia escuela, así como las dificultades o barreras que se encuentran en la práctica diaria a nivel de aula. Los resultados de este estudio están en consonancia con estudios previos en los que se mostraba que los profesores expresaban dudas con relación a su habilidad para enseñar inclusivamente (Lowrie, 2014). De Haro *et al.* (2020) obtuvieron resultados similares analizando las barreras hacia la inclusión a partir del punto de vista del profesorado. Se halló que una de las barreras hacia la inclusión era la

ausencia de actividades conjuntas de formación para promover una educación inclusiva. En esta línea, otro estudio a partir de un amplio número de participantes identificaba la falta de conocimiento y de habilidades en enseñanza inclusiva como un obstáculo (Duncan *et al.*, 2021), mientras que otros estudios muestran que algunos profesores consideran que el proceso de inclusión consume demasiado tiempo (Avramidis *et al.*, 2019). Por otra parte, hay estudios (Duncan *et al.*, 2021) que indican que los directores de las escuelas señalan como factor obstaculizador de la inclusión la falta de preparación que el profesorado recibía en sus programas de formación, así como la escasa responsabilidad de algunos profesores y profesoras de formarse para su desempeño profesional. También, estudios previos (Bradshaw y Mundia, 2006) han acentuado el impacto de variables ambientales y educativas como la disponibilidad de recursos.

En relación con la tercera hipótesis de este estudio se analizó si existían diferencias entre ambos grupos de participantes en la variable dependiente compromiso con la inclusión educativa. La variable compromiso con la inclusión se ha estudiado previamente (Høybråten, 2017) mostrando que la dedicación y el compromiso son prerequisites para impulsar la educación inclusiva. Además, es pertinente destacar la escasez de estudios que analicen el punto de vista que las familias tienen de la inclusión educativa (Liang y Cohrsen, 2020; Paseka y Schwab, 2020). Esto refleja el rol secundario que se ha dado a las familias en las políticas y prácticas de las escuelas, así como el escaso interés de los investigadores en analizar su punto de vista para promover su participación en la mejora de las escuelas (Simón y Barrios, 2019). Los resultados de este estudio revelan que las familias perciben más compromiso con la inclusión educativa y están en consonancia con los obtenidos en estudios previos (Paseka y Schwab, 2020) que muestran cómo, con independencia del tipo de discapacidad, las familias cuyos hijos asisten a clases inclusivas aceptan con más frecuencia la educación inclusiva para ACNEAE, y por lo tanto a los alumnos/as con discapacidad. Esto requiere fortalecer los lazos entre las familias, la escuela y la comunidad mediante la implicación y participación de las familias en el proceso de toma de decisiones (Okoko, 2019). Así pues, se puede decir que los resultados obtenidos en este estudio apuntalan el compromiso de las familias con la inclusión educativa y la necesidad de considerarlas como un recurso para la inclusión.

El segundo objetivo de este estudio, analizar en qué medida contar con información suficiente afectará a dicha percepción, nos condujo a formular la hipótesis de que tener información sobre discapacidad afectaría al compromiso con la inclusión. Los resultados mostraron tres hallazgos de interés. En primer lugar, que existen diferencias significativas entre el profesorado y familias cuando se relaciona también con la percepción de tener o no suficiente información sobre discapacidad. Así, las familias puntuaron más alto en políticas, prácticas y compromiso con la inclusión de ACNEAE. En segundo lugar, la variable percepción de obstáculos hacia la inclusión de ACNEAE obtuvo las puntuaciones más elevadas por ambos grupos de informantes con independencia de tener o no suficiente información sobre discapacidad. El tercer hallazgo relevante, la variable prácticas de inclusión de ACNEAE fue la que obtuvo puntuaciones más bajas en ambos grupos y con independencia de contar o no con suficiente información sobre discapacidad. Por lo tanto, si tomamos en conjunto estos resultados se puede decir que la inclusión en los centros educativos es un asunto preocupante.

Los resultados de este estudio muestran cómo creer no tener suficiente información sobre discapacidad aumenta la percepción de inclusión en los centros educativos, especialmente, entre las familias. En cambio, el profesorado percibe menos inclusión educativa en los centros en los que desempeña su profesión (obtiene puntuaciones más bajas en políticas y prácticas) con independencia de tener o no información sobre discapacidad. Estos resultados se pueden explicar en base a estudios previos que muestran la importancia del liderazgo de la escuela en apoyo a la inclusión (Ainscow y Sandill, 2010). Estudios recientes también han

analizado la percepción del profesorado de apoyo hacia la inclusión (Werner *et al.*, 2021) mediante ítems que diseñaron específicamente para tal estudio, tales como “en qué medida sientes apoyo de tu escuela al tratar con niños incluidos”, “el director de la escuela se centra en la inclusión” mostrando que las creencias del profesor sobre la eficacia de la inclusión se explicaban por la variable “apoyo de la escuela a la inclusión”. También, otros estudios acentúan la importancia del liderazgo en las escuelas comprometido con la inclusión y que apoye la cultura de la inclusión (Carter y Abawi, 2018; Woodcock y Woolfson, 2019). Así, se ha destacado que un reto de la inclusión en las escuelas es extraer evidencias de las prácticas de liderazgo inclusivo en las escuelas, cómo influye y cómo se ejerce (Valdés Morales, 2018).

En cuanto a las prácticas inclusivas se preguntó a las familias y profesorado: la cultura institucional de la escuela “destaca por aprender de sí misma y mejorar continuamente, por la innovación educativa, por cultivar el desarrollo de la inclusión, por la comunicación democrática y el trabajo en equipo, por apoyar la formación del profesorado en enseñanza inclusiva, por apoyar proyectos de innovación o proyectos de investigación sobre enseñanzas inclusivas, y si el centro favorece procesos para hacerlo más democrático y accesible a su entorno”. Al respecto, los resultados mostraron puntuaciones bajas en ambos grupos. Este resultado desalentador ha sido encontrado en otros estudios (González-Gil *et al.*, 2019) en los que se demuestra que el éxito de la inclusión educativa depende en parte de las prácticas inclusivas que implementa el profesorado. En esta línea, estudios previos (Sanahuja *et al.*, 2020) acentúan la necesidad de contar con la participación de la comunidad educativa en la mejora de las prácticas educativas planteadas como inclusivas.

5. Implicaciones

Estos resultados muestran la importancia de proporcionar formación específica al profesorado para consolidar y afianzar su compromiso con la inclusión. Uno de los aspectos destacables de este estudio es el análisis comparativo que hace de familias y profesorado en cuanto a su compromiso con la inclusión. De este estudio se derivan numerosas implicaciones. En primer lugar, la necesidad de valorar el punto de vista de las familias para promover su participación en la toma de decisiones escolares e implicarlas como recurso educativo en la inclusión educativa. En segundo lugar, se precisa un análisis más exhaustivo de los factores que a juicio del profesorado obstaculizan la inclusión educativa de ACNEAE en general, y de los alumnos/as con discapacidad en particular. En tercer lugar, la necesidad de analizar si el liderazgo en las escuelas es propiamente inclusivo y si este apoya al profesorado en su práctica diaria de dar respuesta a la diversidad de estudiantes. En cuarto lugar, se precisa fomentar la construcción de comunidades inclusivas pues ello engloba política y prácticas inclusivas, además de hacer partícipes a las familias. Por último, se precisa la valoración de la percepción de los estudiantes sobre la inclusión en las escuelas como indicador de calidad de inclusión educativa, como se ha realizado en estudios previos (Rodríguez Gudiño *et al.*, 2022).

Este estudio muestra una vez más las diferencias en opiniones y puntos de vista sobre la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los colegios de educación infantil y primaria y cómo la inclusión educativa es aún una meta por alcanzar. Más aún, el debate sobre qué se entiende por educación inclusiva está aún vigente. Dicho debate atañe incluso al propio concepto, que aún se sigue aso-

ciando con prácticas integradoras y la educación inclusiva no cuenta con una definición que pueda generalizarse, ni prácticas definidas, pues estas serán determinadas según los aspectos culturales, económicos y sociales presentes en cada uno de los contextos escolares (Castillo Ibáñez, 2019, p. 1).

6. Limitaciones y prospectiva

El presente estudio adolece de ciertas limitaciones, principalmente, las relacionadas con el tamaño muestral y su representatividad. Concretamente, la muestra se circunscribe a un determinado contexto geográfico y a un determinado momento temporal. Por esta razón, se precisan estudios con muestras más amplias y diversas y de tipo longitudinal. El número de participantes de cada grupo de estudio presenta descompensaciones, pues hemos obtenido mayor participación por parte de las familias que del profesorado. Todo ello a pesar de que ninguno de los grupos recibió incentivo alguno más allá de la exposición de los objetivos del estudio. Las razones que subyacen a esta diferencia de tamaño muestral de ambos grupos de participantes podría ser objeto de análisis en posteriores estudios. Por otro lado, el diseño del estudio, de tipo transversal, no permite detectar los cambios en las percepciones de las personas participantes. De ahí la importancia de contrastar los presentes hallazgos con estudios de tipo longitudinal. Por lo que se refiere a la aproximación empleada en el presente estudio, basada en el empleo de cuestionarios, debiera completarse con enfoques más cualitativos que utilicen otras técnicas como la observación, la entrevista o los grupos focales, para recoger de una manera más pormenorizada las percepciones y vivencias de unos y otros informantes. Otra línea futura de investigación podría consistir en el análisis de las diferencias en percepción de inclusión educativa de familias con o sin hijos con necesidades de apoyo educativo, y entre ellos estudiantes con discapacidad, así como la percepción que tienen del liderazgo inclusivo centrado en la figura de los directores de las escuelas, las estrategias que implementan en relación a la inclusión educativa y el impacto que estas estrategias tienen en la inclusión educativa.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a todos los maestros, así como a los padres y madres de alumnos que voluntariamente y sin percibir ningún incentivo colaboraron en este estudio.

Referencias bibliográficas

- Adams, D., Harris, A. y Jones, M. S. (2016). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58-74. <https://mojes.um.edu.my/article/view/12657/8148>.
- Ainscow, M. (2020) Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F. y Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. y Sandill A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>.
- Alcalá del Olmo Fernández, M. J., Santos Villalba, M. J. y Leiva Olivencia, J. J. (2020). Perceptions of professors of educational inclusion: Diversity, cooperation and commitment. *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3562-3569.
- Appiah-Kubi, J. y Amoako, E. O. (2020). Parental participation in children's education: Experiences of parents and teachers in Ghana. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(3), 456-473.
- Arapí, E. y Hamel, C. (2021). What differences between parents 'and teachers' views about their relationships in Québec (Canada). *International Journal of Instruction*, 14(3), 309-326. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14318a>.
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C. y Strogilos, V. (2019), Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Education Needs*, 19(S1), 49-59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>.
- Belmonte, M. L., Bernardez-Gómez, A. y Mehlecke, Q. T. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista Valore, Volta Redonda*, 5, e-5025.
- Benítez, A. M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 110-120.
- Bernard, O. y Llevot, N. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 57-70. <http://hdl.handle.net/10459.1/69778>.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: Developing play, learning, and participation in early years and childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>.
- Bopota, O., Loukovitis, A., Barkoukis, V. y Tsorbatzoudis, H. (2020). Differences in attitudes towards inclusion between parents of children with and without disabilities. *European Review of Applied Psychology*, 70(4). <https://doi.org/10.1016/j.erap.2020.100556>.
- Bradshaw, L. y Mundia, L. (2006). Attitudes to and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21(1) 35-41.
- Carter, S. y Abawi, L. A. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 49-64. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.5>.
- Castillo Ibáñez, N. M. (2019). Educación inclusiva: contradicciones, debates y resistencias. *Praxis Educativa*, 23(3), 1-11. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230304>.

- Crisol-Moya, E., Romero-López, M.A., Burgos García, A. y Sánchez-Hernández, Y. (2022). Inclusive leadership from the family perspective in compulsory education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 226-245. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2022.7.937>.
- Díaz Velázquez, E. (2008). El asociacionismo en el ámbito de la discapacidad. Un análisis crítico. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2). 183-196.
- Duncan, J., Punch, R. y Croce, N. (2021). Supporting primary and secondary teachers to deliver inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(4). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n4.6>.
- Echeita Sarrionandia, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa*, 35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>.
- Echeita Sarrionandia, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>.
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953.
- Gokalp, S., Akbasli, S. y Dis, O. (2021). Communication barriers in the context of school-parents cooperation. *European Journal of Educational Management*, 4(2), 83-96. <https://doi.org/10.12973/eujem.4.2.83>.
- González-Gil, F., Gómez-Vela, M. y Jenaro, C. (2007). *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. CISE <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista del Currículum y de Formación del Profesorado*, 23(1), 242-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>.
- Gregory, J. L. y Noto, L. A. (2018). Attitudinal instrument development: Assessing cognitive, affective, and behavioral domains of teacher attitudes toward teaching all students. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1422679>.
- de Haro Rodríguez R., Ayala de la Peña, A. y del Rey Gil, M. V. (2020). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341-342. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63381>.
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 1-12.
- Haug, P. (2020). 'It is impossible to avoid policy' comment on Mel Ainscow: Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1) 17-20. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092>.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M. y Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20, <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>.
- Høybråten, H. M. (2017). Successful inclusion of adolescent students with mild intellectual disabilities. Conditions and challenges within a mainstream school context. *International Journal of Special Education*, 32(4), 767-783.
- Huete García, A., Otaola Barranquero, M. P. y Manso Gómez, C. (2019). Inclusiva sí, especial también: ¿revolución o resistencia? Ciberdebate sobre el cierre de los centros de educación especial en España. *Ediciones Universidad de Salamanca, Siglo Cero*, 50(4), 75-98. <https://doi.org/10.14201/scero20195047598>.
- Kesmodel, U. S. (2018). Cross-sectional studies – what are they good for? *Acta Obstetricia et Gynecologica Scandinavica*, 97, 388-393. <http://doi.org/10.1111/aogs.13331>.

- Larrosa, F. y García-Fernández, J. M. (2014). Percepciones de familias y profesorado de educación primaria y secundaria sobre los deberes y derechos docentes y posibilidades de colaboración, *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 11, 7-28. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1220/1075>.
- Liang, X. M. y Cohrssen, C. (2020). Towards creating inclusive environments for LGBTIQ-parented families in early childhood education and care settings: A review of the literature. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(1), 43-55. <https://doi.org/10.1177/1836939119885304>.
- Lowrie, T. (2014). An educational practices framework: The potential for empowerment of the teaching profession. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 34-46.
- Lyons, W. E., Thompson, S. A. y Timmons, V. (2016). «We are inclusive. we are a team. let's just do it»: Commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889-907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841>.
- Manzo, M. X., Jenaro, C. y Castaño, R. (2019). Educación inclusiva: discurso, percepción y realidad. En F. González-Alonso y M. Camacho-López (Coords.), *Congreso Internacional de Investigación en Derecho Educativo, CICNIDE* (pp. 293-302). Universidad Autónoma de Chiapas. <https://arquitectura.unach.mx/cisgepp/images/banners/libros/2016-Publicacion-digital-CICNIDE-2016.pdf>.
- Okoko, J. M. (2019). Towards school leadership development: The essence of working with culturally and linguistically diverse newcomer families in Saskatchewan. *Research in Educational Administration & Leadership*, 4(2), 195-229. <https://doi.org/10.30828/real/2019.2.1>.
- Organización de las Naciones Unidas (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Ossai, A. G. (2022). Sustainable development goal four (SDG4): Challenges and the way forward. *Academia Letters*, art. 4839. <https://doi.org/10.53555/nnel.v8i2.1175>.
- Özaydın, L., Karaçul, F., Kayhan, N., Büyüköztürk, B. y Karahan, S. (2021). Assessing needs of parents with children with disabilities in Turkey, *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 255-268. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.16.
- Pantic, N. y Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>.
- Paseka, A. y Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>.
- Pellicano, L., Bölte, S. y Stahmer, A. (2018). The current illusion of educational inclusion. *Autism: The international journal of research and practice*, 22(4), 1-2. <https://doi.org/10.1177/1362361318766166>.
- Rodríguez Gómez, G. (1992). El análisis multivariable de la varianza (Manova): claves para su interpretación. *Revista Investigación Educativa*, 10(19), 69-79.
- Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C. y Castaño-Calle, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XX1*, 25 (1), 357-379. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30198>.
- Rogero-García, J., Tovar Martínez, F. J. y Toboso Martín, M. (2022). El nuevo discurso frente a la educación inclusiva en España. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2) 35-52. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.03>.
- Sahin, U. (2019). Parents' participation types in school education. *International Journal of Educational Methodology*, 5(3), 315-324. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.3.315>.

- Sakamoto, J. (2021). The association between parent participation in school management and student achievement in eight countries and economies. *International Education Studies*, 14(1), 115-130. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n1p115>.
- Saloviita, T. (2020) Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>.
- Sanahuja, A., Moliner, L. y Benet, A. (2020). Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la investigación-acción participativa. Reflexiones de una comunidad educativa, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 125-143. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>.
- Sandoval, M. y Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>.
- Simón, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <http://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>.
- Singh, S., Kumar, S. y Kumar Singh, R. (2020) A study of attitude of teachers towards inclusive education. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 189-197. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3511>.
- Sosa Farfán, A. (2019). *Buenas prácticas en educación inclusiva universitaria*. Universidad Autónoma de Yucatán. Facultad de Educación, Maestría en Innovación Educativa.
- Soto, Y. (2020). Safe and inclusive schools: Inclusive values found in Chilean teachers' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 89-102. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1451563>.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges: The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>.
- UNESCO - IBE (2021). *Llegando a todos los estudiantes: una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/unesco_bie_ierp_2022-sp_web.pdf.
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- Valdés Morales, R. A. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de investigación educativa de la Rediech*, 9(16), 51-65. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73.
- Werner, S., Gumpel, T. P., Koller, J., Wiesenthal, V. y Weintraub, N. (2021). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? *PLoS ONE*, 16(9) 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257657>.
- Woodcock, S. y Marks Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>.
- Yaraya, T., Masalimova, A., Vasbieva, D. y Grudtsina, L. (2018). The development of a training model for the formation of positive attitudes in teachers towards the inclusion of learners with special educational needs into the educational environment. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1396>.

Anexo 1. Cuestionarios empleados

1.1. Cuestionario sobre percepción del centro educativo¹

A continuación, aparecen una serie de afirmaciones sobre el centro educativo. Aunque puede sentir que algunas preguntas no son muy relevantes, señale no obstante por favor la respuesta que mejor refleje su opinión o percepción. Tenga en cuenta para ello la siguiente escala:

1= TA, es decir, Totalmente de acuerdo con el enunciado

2= A, es decir, de Acuerdo con el enunciado

3= N, Neutro, es decir, si no sabe si está de acuerdo o en desacuerdo, o plantea una valoración media

4= D, es decir, Desacuerdo, si tiende a no coincidir con el enunciado

5= TD, es decir, Totalmente Desacuerdo con el enunciado, si es ese el caso.

NS, Emplée esta casilla para reflejar si No Sabe qué decir u opinar

Por favor, marque una respuesta para cada enunciado.

Muchas gracias por su participación.

¿En qué medida los siguientes enunciados describen su centro?	TA	A	N	D	TD	NS
1. Todo el mundo se siente bienvenido						
2. Los niños se ayudan unos a otros						
3. Los profesores trabajan bien juntos						
4. Los profesores y los niños se tratan con respeto unos a otros						
5. Los profesores y los padres / tutores legales colaboran						
6. Los profesores asocian lo que sucede en el centro con las vivencias de los niños en el hogar						
7. Los profesores y el equipo directivo trabajan bien juntos						
8. Todos los grupos e instituciones locales están implicadas en el centro						
9. Todos en el centro comparten un compromiso con la inclusión						
10. Las expectativas son elevadas para todos los niños						
11. Todos los niños son tratados por igual						
12. El centro ayuda a los niños a sentirse bien consigo mismos						
13. El centro ayuda a los padres / tutores legales a sentirse bien consigo mismos						
14. Los profesores son tratados con justicia en el empleo y oportunidades de promoción						
15. Todos los nuevos profesores reciben ayuda para la adaptación inicial						
16. Todos los niños de la zona son animados a formar parte del centro						
17. El centro es físicamente accesible a todas las personas						
18. Se ayuda a todos los niños en su adaptación inicial						

1. Adaptado del *Index for inclusion* (Booth et al., 2006).

¿En qué medida los siguientes enunciados describen su centro?	TA	A	N	D	TD	NS
19. Los profesores preparan a los niños adecuadamente para pasar a otros centros						
20. Todas las formas de apoyo se coordinan						
21. Las actividades de formación continua ayudan a los profesores a responder a la diversidad de niños y jóvenes						
22. La política de “necesidades educativas especiales” es inclusiva						
23. La normativa vigente sobre necesidades educativas especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños						
24. El apoyo para aquellos cuya lengua materna es diferente al castellano, beneficia a todos los niños						
25. Las normas de convivencia hacen que el centro funcione mejor						
26. Existen pocas presiones para excluir a los niños considerados disruptivos						
27. Existen pocas barreras para la asistencia						
28. Se intenta eliminar el acoso escolar						
29. Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños						
30. Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños						
31. Las actividades fomentan la participación de todos los niños						
32. Las actividades sirven para comprender mejor de las diferencias entre las personas						
33. Las actividades evitan los estereotipos						
34. Se implica activamente a los niños en el juego y aprendizaje						
35. Los niños cooperan en el juego y aprendizaje						
36. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños						
37. Los profesionales fomentan una atmósfera tranquila basada en el respeto						
38. Los profesionales planifican, revisan y se implican en actividades de colaboración						
39. Los profesores de apoyo y profesores tutores apoyan el juego, aprendizaje y participación de todos los niños						
40. Todos los niños participan cuando se desarrollan actividades especiales						
41. El centro se organiza para fomentar el juego, aprendizaje y participación						
42. Los recursos se distribuyen de un modo justo						
43. Se utilizan las diferencias entre los niños como recursos para apoyar el juego, aprendizaje y participación						
44. Se utiliza plenamente la experiencia de los profesores						
45. Los profesores desarrollan recursos compartidos para apoyar el juego, aprendizaje y participación						
46. Se conocen y utilizan los recursos del entorno						

1.2. Cuestionario de percepción y compromiso con la inclusión²

A continuación, aparecen una serie de afirmaciones sobre el centro educativo. Aunque puede sentir que algunas preguntas no son muy relevantes, señale no obstante por favor la respuesta que mejor refleje su opinión o percepción. Tenga en cuenta para ello la siguiente escala:

1= TA, es decir, Totalmente de acuerdo con el enunciado

2= A, es decir, de Acuerdo con el enunciado

3= N, Neutro, es decir, si no sabe si está de acuerdo o en desacuerdo, o plantea una valoración media

4= D, es decir, Desacuerdo, si tiende a no coincidir con el enunciado

5= TD, es decir, Totalmente Desacuerdo con el enunciado, si es ese el caso.

NS, Emplée esta casilla para reflejar si No Sabe qué decir u opinar

Por favor, marque una respuesta para cada enunciado.

Muchas gracias por su participación.

Obstáculos	TA	A	N	D	TD	NS
1. Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en este centro son la escasa formación didáctica de los profesores						
2. Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en este centro es el poco tiempo destinado a la formación didáctica de los profesores						
3. Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en este centro es la escasa preparación de los alumnos						
4. Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en este centro es la actitud excluyente de algunos alumnos						
5. Los obstáculos para una enseñanza inclusiva en este centro son los sistemas de evaluación						
6. Un obstáculo para una enseñanza inclusiva en este centro es la exigencia de los estudios						
7. Un obstáculo para una enseñanza inclusiva en este centro es la falta de recursos didácticos						
8. Un obstáculo para una enseñanza inclusiva en este centro es el exceso de trabajo o de horas de clase						
9. Un obstáculo para una enseñanza inclusiva en este centro es la falta de personal de apoyo cualificado						
10. Un obstáculo para una enseñanza inclusiva en este centro es la actitud excluyente de algunos profesores						
Compromiso con la inclusión	TA	A	N	D	TD	NS
11. La cultura institucional de este centro destaca por aprender de sí misma.						
12. La cultura institucional de este centro destaca por la innovación educativa.						
13. La cultura institucional de este centro destaca por cultivar el desarrollo de la inclusión educativa.						
14. No tengo una opinión clara sobre cómo es la cultura institucional de este centro						

2. Adaptado de: Sosa Farfán, A. (2019).

15. La cultura institucional de este centro destaca por la comunicación democrática y el trabajo en equipo						
16. Sé que este centro está apoyando la formación del profesorado en enseñanza inclusiva						
17. Este centro está apoyando proyectos de innovación o mejora de la enseñanza inclusiva						
18. Este centro está apoyando investigaciones sobre educación inclusiva						
19. Este centro está favoreciendo procesos para hacerlo más democrático y accesible a su entorno social						
20. Este centro está apoyando procesos para vincular a docentes con discapacidad						
21. Este centro está favoreciendo procesos para vincular a otro personal no docente con discapacidad						
22. En este centro la calidad de la enseñanza se define por la formación de alumnos vulnerables						
23. En este centro la calidad de la enseñanza se define por la formación de todos los alumnos						
24. En las clases donde hay estudiantes con discapacidad se suelen proponer actividades flexibles que puedan realizar todos los alumnos						
25. En las clases donde hay estudiantes con discapacidad los alumnos sin necesidades especiales les han ayudado en su aprendizaje						
26. En las clases donde hay estudiantes con discapacidad hay personal de apoyo con el alumno vulnerable en el aula						
27. En las clases donde hay estudiantes con discapacidad se recurre al trabajo colaborativo entre alumnos						