

## **ANÁLISIS DEL CONTEXTO ESCOLAR EN LA ETAPA DE EDUCACION INFANTIL PARA EL DESARROLLO DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

### **ANALYSIS OF THE SCHOOL CONTEXT IN THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION AT THE INFANT STAGE**

**Pilar Arnaiz Sánchez**

[parnaiz@um.es](mailto:parnaiz@um.es)

**Regina López Gómez**

[regina.lopez@um.es](mailto:regina.lopez@um.es)

Facultad de Educación. Universidad de Murcia.  
Campus de Espinardo, C.P. 30100, Murcia (España)

Recibido: 11/03/2016

Aceptado: 04/12/2016

#### **Resumen:**

El objetivo de esta investigación fue averiguar qué elementos obstaculizadores y facilitadores se encontraban en el contexto escolar de un conjunto de centros del noroeste de la Región de Murcia, en concreto en la etapa de educación infantil, para su desarrollo como escuelas inclusivas. Mediante una investigación cuantitativa no experimental de corte descriptivo, se analizó la opinión del profesorado a través del cuestionario "Contexto Escolar". Los resultados arrojaron como principales fortalezas el uso de diversos procedimientos de evaluación y la existencia de un buen clima de convivencia. Como barreras la carencia de actuaciones en los planes de acogida tanto para el nuevo alumnado como para el profesorado, y la falta de aceptación de las familias ante la incorporación a los centros de alumnos de otras culturas. La prueba U de Mann-Whitney indicó la ausencia de diferencias significativas en los resultados en función de la titularidad de los centros.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, evaluación, educación infantil, contexto escolar.

#### **Abstract:**

The objective of this research was to discover, within the school context, which elements facilitate and hinder the development of inclusive schools. The research was carried out in a group of schools in the Northwest of Murcia, specifically within the infant stage. Through a non-experimental quantitative descriptive investigation, the opinions of the teachers, by means of the questionnaire "School Context", were analysed. The results revealed that the main strengths were the use of various assessment procedures and the existence of a positive attitude towards school cohesion. The obstacles encountered were the absence in the school planning of any reference to welcoming new students and teachers and the lack of acceptance of families towards the incorporation of students from other cultures into the centres. The Mann-Whitney U test indicated no significant differences in outcomes depending on the type of centre.

**Keywords:** Inclusive education, assessment, infant education, school context.

## 1. Introducción

La Educación Inclusiva o Educación para Todos propone un modelo de escuela capaz de acoger a todos los alumnos en un mismo contexto y de darles la respuesta educativa más acorde a sus características (Corbert y Slee, 2016). Bajo el mismo los centros educativos se enfrentan a numerosos retos con el fin de atender a las necesidades de aprendizaje del alumnado escolarizado en los mismos de la forma más adecuada y de eliminar los posibles obstáculos que dificultan su acceso a una educación de calidad e igualitaria (Messiou et al., 2016).

Aunque este fenómeno, que se inició entre los años 80 y 90 del siglo pasado, se ha implantado con éxito en la sociedad, gracias a la labor de numerosos organismos como la ONU (2006) o la UNESCO (2016a y 2016b), todavía queda un largo recorrido hasta que los postulados que lo caracterizan se encuentren presentes en todas las aulas de nuestro país.

Diferentes autores (Arnaiz, de Haro y Guirao, 2015; Berruezo, 2006; Cantón, 2014; Malpica, 2013; Maraculla y Saiz, 2009, Moliner, 201; Muntaner, Roselló y De la Iglesia, 2016; Villa y Thousand, 2016) indican que, previo al desarrollo de buenas prácticas inclusivas, es necesario el análisis de la realidad educativa donde se quieren llevar a cabo, mediante procesos de autoevaluación que pongan en evidencia los elementos facilitadores u obstaculizadores presentes en los distintos ámbitos de las instituciones educativas sobre las que se quiere incidir. En concreto, Ainscow y Booth (2011, p. 11) consideran que hay tres ámbitos fundamentales que deben ser examinados: las culturas, las políticas y las prácticas, cuyo análisis permitirá “desarrollar un itinerario de mejora continua”.

En esta misma línea, Arnaiz y Guirao (2015) establecen el contexto escolar, los recursos, el proceso educativo y los resultados como dimensiones de análisis para la autoevaluación de los centros. Dado que la primera de estas dimensiones, el contexto escolar, constituye el ámbito más poderoso en la construcción de un clima facilitador de las relaciones entre iguales, al recoger los valores relacionados con la no discriminación (Brown, 2009), será objeto de estudio en este trabajo desarrollado en la etapa de Educación Infantil, puesto que en la misma es donde se aprende “todo lo que realmente se necesita saber acerca de cómo vivir, qué hacer y cómo ser” (De Moya y Madrid, 2015, p.2).

En el contexto escolar convergen elementos fundamentales que determinan la trayectoria de la praxis inclusiva. De entre ellos destacan los siguientes:

- Valores y acciones inclusivas compartidas por toda la comunidad educativa. Se refieren a la mentalidad moral, conciencia y actuaciones educativas de las que participan los distintos agentes educativos, incluidas las familias, y que contribuyen a la construcción de una comunidad escolar diseñada para todos (García, Hernández, Gomariz y Parra, 2016). Según Barrio (2009, p. 16), el establecimiento de una nueva praxis inclusiva supone adoptar “una serie de valores y actitudes que vayan cuajando en una cultura común de apoyo mutuo, de modo que todos puedan sentirse valorados y aceptados como pertenecientes a una única comunidad y valiosos para la misma”. Esto incluye, entre otros aspectos, un profesorado atento y una actitud favorable por parte de toda la comunidad educativa ante la entrada al centro de cualquier alumno independientemente de sus características económicas, sociales, culturales, étnicas o de cualquier otra índole, lo que constituye el primer eslabón necesario en la creación de escuelas inclusivas, como subrayan Casanova (2011) y Crosso (2014).

- Plan de acogida del alumnado y del nuevo profesorado. El plan de acogida al alumnado es una medida general dentro del Plan de Atención a la Diversidad. Recoge las actuaciones necesarias para que los alumnos de nuevo ingreso -a principio o mitad del curso escolar- desarrollen su sentido de pertenencia a la comunidad y establezcan buenas expectativas respecto de su proceso de enseñanza-aprendizaje (González y Ramírez, 2016). Estas medidas tienen una importancia esencial en el caso del alumnado proveniente de ambientes socioeconómicos deprimidos, con desconocimiento del español o con cualquier otra situación de vulnerabilidad que requiera un tratamiento especializado. Del mismo modo, para garantizar la inclusión en los centros de los nuevos docentes, es necesario que se les acoja, que desarrollen su sentido de pertenencia a la nueva comunidad y que perciban que sus decisiones, opiniones y actuaciones son tan aptas como las del resto de compañeros. Todo ello pondrá en alza los valores fundamentales de la institución (Saphon-Sevin, 2013).

- Coherencia del currículum y de una estructura organizativa inclusiva. La estructuración del currículum informa de cómo se enseña, de las materias, de los contenidos, de los objetivos o de los niveles educativos por lo que debe ser coherente y accesible al conjunto del alumnado. El problema estriba en que, como han venido demandando diferentes expertos en la temática (Ainscow y Miles, 2008; Arnaiz, 2012; Casanova, 2011; Echeita, 2010, 2013; González, 2008; Moriña, 2002; Parrilla, 2007; Ruiz y Mérida, 2016), muchas veces se propone un modelo curricular único cuyo diseño contempla unos estándares de aprendizaje aplicables a un determinado grupo de escolares. Si no los cumplen quedan excluidos del grupo o es necesario ajustar su proceso de enseñanza- aprendizaje a los estándares predefinidos.

La estructura organizativa indica, entre otras cosas, cómo está diseñada la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, tanto dentro de las aulas comunes, como en la comunidad educativa en general. En este sentido, cabe destacar que “los modelos organizativos adoptados en nuestros centros para promover la inclusión educativa chocan con la estructura escolar dominante. Las soluciones organizativas, una vez afianzadas, son un obstáculo de primer orden para cualquier innovación que no se adapte a ellas” (Torres, 2012, p. 46).

Promover comunidades inclusivas es, pues, un reto en nuestro sistema educativo que conlleva ofrecer una educación basada en principios de equidad y justicia para todos los alumnos y, análogamente, transformar la escuela como organización. En todo este proceso la evaluación se constituye “en una herramienta imprescindible para conocer dónde nos encontramos y qué deberíamos cambiar para alcanzar nuestros fines” (Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015, p. 103).

En relación con lo expresado, se presenta a continuación un estudio del contexto escolar de 15 centros de la Región de Murcia en la etapa de Educación Infantil, donde se pregunta al profesorado acerca de los aspectos que favorecen y dificultan el desarrollo de una educación inclusiva en sus centros, con el propósito de establecer a partir de los mismos procesos de mejora que les ayuden en su recorrido hacia una educación cada vez más inclusiva.

## 2. Objetivos

El objetivo general de este estudio es analizar las fortalezas y las barreras que conforman el contexto escolar, en la etapa de Educación Infantil, de una serie de centros distribuidos en una comarca del noroeste de la Región de Murcia, para el desarrollo de una Educación Inclusiva. Los objetivos específicos derivados del mismo son:

1. Identificar los puntos fuertes y débiles relativos a los valores y acciones inclusivos compartidos por la comunidad educativa de los centros estudiados.
2. Descubrir los elementos facilitadores y obstaculizadores del plan de acogida de los centros para el alumnado y el nuevo profesorado.
3. Conocer si la estructura organizativa de la etapa de educación infantil así como el currículum de la misma favorece la inclusión del alumnado.
4. Valorar si existen más fortalezas o debilidades en el contexto escolar de la etapa de educación infantil en función de la titularidad de los centros (pública y concertada).

### 3. Metodología

#### 3.1. Diseño de la investigación

Para el presente estudio se ha realizado una investigación de tipo cuantitativo no experimental de corte descriptivo.

#### 3.2. Participantes

Se invitó a colaborar en este estudio a los 81 maestros-tutores que impartían docencia en la etapa de Educación Infantil de los 19 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP, en adelante) situados en la comarca indicada, 12 de titularidad pública y 7 concertada, obteniéndose finalmente la participación de una muestra real de 63 docentes de 15 CEIP (ver Tabla 1).

Centro	Titularidad	Profesionales participantes
1	Público	5
2	Público	9
3	Público	5
4	Público	6
5	Público	6
6	Público	2
7	Público	1
8	Público	4
9	Concertado	4
10	Concertado	3
11	Concertado	4
12	Concertado	8
13	Concertado	4
14	Concertado	4
15	Concertado	1
		Total participantes: 63

Tabla 1: Participantes por centro y titularidad

#### 3.3. Variables

La variable predictora fue la titularidad de los centros educativos (pública y concertada).

Las variables criterio estuvieron conformadas por los valores y acciones inclusivas compartidas por toda la comunidad, el Plan de Acogida del alumnado y nuevo profesorado así como la coherencia del currículum y la estructura organizativa inclusiva que configuran el

contexto escolar de los CEIP de esta comarca y que pueden suponer un obstáculo o una ventaja para el desarrollo de la Educación Inclusiva, dependiendo del grado de su manifestación.

### 3.4. Instrumento

El instrumento que se ha empleado ha sido el cuestionario “Contexto Escolar” del instrumento más amplio denominado “Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión” (ACADI, en adelante), diseñado por Arnaiz y Guirao (2015). La fiabilidad del mismo, según el coeficiente Alfa de Cronbach, es de .968.

La estructura de categorías e indicadores del instrumento ACADI, en lo referido a los aspectos de este ámbito objetos de estudio, lo mostramos en la Tabla 2.

Categoría	Indicadores	N.º de ítems
A.1 Proyecto de Centro	A.1.1. Valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa	15
	A.1.2. Conjunción de acciones entre agentes educativos	8
	A.1.6. Estructura organizativa inclusiva	8
	A.1.10. Plan de acogida para el nuevo profesorado	7
	A.1.11. Coherencia del currículum	8
	A.1.14. Plan de Acogida del alumnado	15
		Total ítems: 61

Tabla 2: Categorías e Indicadores objetos de estudio del Ámbito “Contexto escolar” de ACADI

Teniendo en cuenta la escala que se utiliza en ACADI, una escala Likert de 4 niveles, siendo 1 muy poco y 4 mucho, para su análisis, hemos considerado como fortalezas aquellos ítems cuya mediana (Md) alcanza un valor de 4 y, como mejorables (debilidades), todos aquellos ítems cuya mediana (Md) presenta un valor de 1 ó 2, criterio que hemos seguido en todos los objetivos.

### 3.5. Plan de análisis de los datos

Con el fin de dar respuesta a los tres primeros objetivos se hizo uso de la estadística descriptiva y para el último objetivo se utilizó la inferencial no paramétrica, ya que no se cumplían las condiciones para poder aplicar la estadística paramétrica. Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 22.

## 4. Resultados

Los resultados obtenidos se presentan por objetivos de investigación.

Objetivo 1. Identificar los puntos fuertes y débiles relativos a los valores y acciones inclusivos compartidos por la comunidad educativa de los centros estudiados.

En la Tabla 3 se presentan los porcentajes (%) de cada nivel (1, 2, 3 y 4), a los valores mínimo y máximo y a la mediana.

	Estadísticos descriptivos								
	<i>N</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Md.</i>	% 1	% 2	% 3	% 4	$\sigma$
Ítem 1. Actitud favorable hacia la incorporación de alumnos con NEE	63	2	4	3	0	15.9	55.6	28.6	.65
Ítem 2. El alumnado intenta ayudar a los compañeros con más dificultades	63	2	4	3	0	14.3	65.1	20.6	.59
Ítem 3. No inconveniente de las familias a la incorporación de niños de otras culturas	63	1	4	2	25.4	44.4	28.6	1.6	.78
Ítem 4. Las familias disponen de información sobre los fines y objetivos del centro	63	1	4	3	1.6	14.3	60.3	23.8	.66
Ítem 5. Buen clima de convivencia entre padres, profesores y alumnos	63	3	4	4	0	0	11.1	88.9	.31
Ítem 6. El profesorado amplía información sobre las características de los alumnos	63	2	4	3	0	3.2	71.4	25.4	.49
Ítem 7. Profesores y alumnos se tratan con respeto	63	3	4	4	0	0	27.0	73.0	.44
Ítem 8. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación	63	3	4	4	0	0	12.7	87.3	.33
Ítem 9. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias	63	2	4	4	0	3.2	38.1	58.7	.56
Ítem 10. Se comparte un mismo enfoque sobre los alumnos con NEE	63	1	4	3	1.6	7.9	58.7	31.7	.65
Ítem 11. Se muestra al alumnado que puede aprender si se lo propone	63	2	4	3	0	7.9	68.3	23.8	.54
Ítem 12. Se valoran las diferencias entre los alumnos, en vez de tender a homogeneizar	63	2	4	3	0	11.1	56.6	33.3	.63
Ítem 13. La familia comparte los valores que promueve el centro	63	1	4	3	4.8	31.7	39.7	23.8	.85
Ítem 14. El Proyecto de Centro contempla el PAD, el Plan de Convivencia y otros	63	2	4	3	0	4.8	66.7	28.6	.53
Ítem 15. Los alumnos con NEAE deben compartir aula y currículum con el resto	63	1	4	3	1.6	33.3	36.5	28.6	.82
Ítem 16. Equipo Directivo gestiona eficazmente las necesidades de las familias	63	2	4	3	0	6.3	76.2	17.5	.47
Ítem 17. El centro transmite a las familias información de las acciones del centro	63	2	4	3	0	7.9	74.6	17.5	.49

Estadísticos descriptivos									
	<i>N</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Md.</i>	% 1	% 2	% 3	% 4	$\sigma$
Ítem 18. Las familia conoce a través del centro el PAD y otro planes	63	1	4	2	7.9	63.5	27.0	1.6	.60
Ítem 19. El profesorado motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje	63	3	4	4	0	0	17.5	82.5	.38
Ítem 20. El centro informa y orienta a las familias sobre servicios, prestaciones...	63	1	4	3	3.2	23.8	46.0	27.0	.80
Ítem 21. El centro informa sobre las relaciones de cooperación	63	2	4	3	0	9.5	60.3	30.2	.59
Ítem 22. Los profesores colaboran en la atención a las necesidades del alumnado	63	2	4	3	0	27.0	39.7	33.3	.78
Ítem 23. Los profesores colaboran con las familias habitualmente	63	2	4	3	0	7.9	63.5	28.6	.57

Tabla 3: Resultados del Ámbito A de ACADI por ítems del 1 al 23

De los resultados expuestos en la Tabla 3 destacan como puntos fuertes los valores y acciones inclusivas compartidas por la comunidad educativa de los centros como son: los esfuerzos en disminuir las prácticas discriminatorias (ítem 9; Md=4), las actuaciones centradas en eliminar las barreras de aprendizaje y de la participación en el centro (ítem 8; Md=4), el trato respetuoso entre profesorado y alumnado (ítem 7; Md=4), el buen clima de convivencia en el centro (ítem 5; Md=4) y, finalmente, las actuaciones del profesorado por motivar a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos (ítem 19; Md=4).

Por el contrario, las principales debilidades registradas relativas a los valores y acciones inclusivas son: el no inconveniente de las familias de que en la clase de sus hijos haya alumnos de diferentes culturas (ítem 3; Md=2) y el conocimiento del Plan de Acción Tutorial, del Plan de Convivencia, las medidas de Atención a la Diversidad y los principios de no discriminación e inclusión educativa (ítem 18; Md=2) por parte de las familias, valorados ambos pobremente en un 44.4% y un 63.5% de respuestas, respectivamente. Por otra parte, las desviaciones típicas de las respuestas del cuestionario son en su mayoría bajas, lo que nos indica que existe concordancia entre las respuestas docentes.

Objetivo 2. Descubrir los elementos facilitadores y obstaculizadores del plan de acogida de los centros para el alumnado y el nuevo profesorado.

A la vista de los resultados obtenidos (ver tabla 4), encontramos más debilidades que fortalezas en este objetivo. Entre las debilidades cabe destacar las relativas al Plan de acogida al alumnado y al nuevo profesorado puesto que: no existe una carpeta de documentación que se entregue al profesorado que se incorpora por primera vez al centro con información relativa a su funcionamiento (ítem7; Md=2), falta la previsión de mecanismos para seleccionar al alumnado encargado de hacer la función de tutor o embajador de los alumnos recién llegados (100; Md=2), la realización de una valoración inicial de la competencia curricular del alumnado

en su lengua (ítem 97; Md=2), las oportunidades para que todo el profesorado pueda compartir su conocimiento y experiencia, incluyendo las contribuciones del nuevo profesorado (ítem 67; Md=2), las preguntas al nuevo profesorado sobre la información adicional que necesita y se le proporciona (ítem 68; Md=2), la previsión de actividades para acoger y dar la bienvenida al alumnado en el aula (ítem 99; Md=2), las observaciones del nuevo profesorado sobre el centro educativo son tenidas en cuenta y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones (ítem 69; Md=2). Y, por último, llevar a cabo un Plan o proceso de acogida del profesorado de nuevo ingreso al centro (ítem 66; Md=1) constituye la debilidad más sobresaliente, ya que obtiene un valor máximo de 2 y un valor mínimo de 1, además de una alta concentración de respuestas en el valor 1 que constituye el nivel muy poco de la escala Likert que utilizamos (90.5%).

	Estadísticos descriptivos								
	N	Mín	Máx.	Md.	% 1	% 2	% 3	% 4	$\sigma$
Ítem 66. Se lleva a cabo un plan o proceso de acogida del profesorado de nuevo ingreso	63	1	2	1	90.5	9.5	0	0	.29
Ítem 67. Hay oportunidades para todo el profesorado para compartir su conocimiento	63	1	3	2	7.9	88.9	3.2	0	.33
Ítem 68. Se le pregunta al nuevo profesorado sobre información adicional que necesita	63	1	4	2	7.5	65.1	23.8	3.2	.63
Ítem 69. Las observaciones del nuevo profesorado sobre el centro son tenidas en cuenta	63	1	3	2	6.3	65.1	28.6	0	.55
Ítem 70. Todos los profesionales se sienten satisfechos de la acogida al comienzo de curso	63	1	4	3	6.3	22.2	57.1	14.3	.76
Ítem 71. Al profesorado de nueva incorporación se le introduce en las dinámicas habituales	63	1	4	3	9.5	9.5	63.5	17.5	.80
Ítem 72. Existe una carpeta de documentación que se entrega al nuevo profesorado	63	1	4	2	19.0	46.0	27.0	7.9	.85
Ítem 88. Los alumnos son acogidos al comienzo del curso escolar	63	2	4	3	0	9.5	61.9	28.6	.59
Ítem 89. Se transmite al alumnado información sobre organización y funcionamiento	63	1	4	3	4.8	30.2	47.6	17.5	.79
Ítem 90. El centro informa detalladamente sobre los derechos y deberes de los alumnos	63	1	4	3	3.2	15.9	68.3	12.7	.68
Ítem 91. Se aplican actividades destinadas a promover el desarrollo y autonomía del alumnado	63	2	4	3	0	17.5	65.1	17.5	.59

Estadísticos descriptivos									
	<i>N</i>	<i>Mín</i> .	<i>Máx.</i>	<i>Md.</i>	% 1	% 2	% 3	% 4	$\sigma$
Ítem 92. Se realizan campañas de sensibilización con relación a los alumnos con NEE y otras etnias	63	1	4	3	3.2	25.4	63.5	7.9	.64
Ítem 93. Se han establecido programas de transición entre Educación Infantil y Primaria	63	2	4	3	0	33.3	57.1	9.5	.61
Ítem 94. Se informa a las familias sobre aspectos referidos a la organización y funcionamiento	63	1	4	3	4.8	14.3	58.7	22.2	.75
Ítem 95. El equipo directivo recoge información sobre la realidad del recién llegado y sus familias	63	1	4	3	1.6	19.0	58.7	20.6	.68
Ítem 96. Existe un protocolo de actuación relacionado con las salidas, los deberes...	63	1	4	3	1.6	9.5	61.9	27.0	.64
Ítem 97. Se realiza una valoración inicial de la competencia curricular del alumnado en su lengua	63	1	4	2	12.7	54.0	19.0	14.3	.88
Ítem 98. Se establece el plan de intervención educativa de manera colaborativa	63	1	4	3	3.2	14.3	73	9.5	.59
Ítem 99. Están previstas actividades para acoger y dar la bienvenida al nuevo alumnado	63	1	4	2	1.6	76.2	19.0	3.2	.53
Ítem 100. Están previstos mecanismos para seleccionar alumnos encargados de hacer de tutor	63	1	4	2	17.5	47.6	25.4	9.5	.86
Ítem 101. Procedimiento a seguir para establecer un plan de atención dirigido a alumnos nuevos	63	1	4	3	4.8	20.6	65.1	9.5	.67
Ítem 102. Las familias reciben información en el proceso para el ingreso de nuevos alumnos	63	1	4	3	1.6	12.7	61.9	23.8	.65

Tabla 4: Resultados del Ámbito A de ACADI por ítems del 66-72 y del 88-102

Objetivo 3. Conocer si la estructura organizativa de la etapa de educación infantil así como el currículum de la misma favorece la inclusión del alumnado.

En la Tabla 5 encontramos los resultados obtenidos para cada ítem, siguiendo el mismo criterio que en los otros objetivos para calificarlos como obstáculos o fortalezas.

Estadísticos descriptivos										
	<i>N</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx.</i>	<i>Md.</i>	% 1	% 2	% 3	% 4	$\sigma$	
Ítem 49. Estrecha coordinación entre los profesionales para organizar las intervenciones de un mismo grupo	63	1	4	3	1.6	12.7	61.9	23.8	.65	
Ítem 50. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado	63	2	4	4	0	7.9	15.9	76.2	.61	
Ítem 51. Se prefieren las formas de apoyo ordinarias frente a las específicas	63	2	4	3	0	22.2	63.5	14.3	.60	
Ítem 52. El criterio básico para construir los grupos-clase es la heterogeneidad	63	2	4	3	0	9.5	73.0	17.5	.51	
Ítem 53. Los agrupamientos flexibles dan la oportunidad a los alumnos para moverse entre grupos	63	1	4	3	3.2	11.1	74.6	11.1	.59	
Ítem 54. Los servicios de apoyo externo contribuyen a la planificación de una enseñanza inclusiva	63	2	4	3	0	4.8	88.9	6.3	.33	
Ítem 55. Se proporciona modalidades alternativas de acceso a la experiencia para el alumno que lo requiera	63	2	4	3	0	7.9	82.5	9.5	.42	
Ítem 56. Los alumnos que lo necesitan tienen su Plan individualizado de Refuerzo	63	2	4	3	0	1.6	81.0	17.5	.40	
Ítem 73. El profesorado acepta las directrices emanadas de la Comisión de Coordinación Pedagógica	63	2	4	3	0	1.6	96.8	1.6	.17	
Ítem 74. Se establecen criterios claros por el equipo de etapa/ciclo para la elaboración de programaciones	63	1	4	3	1.6	28.6	52.4	17.5	.71	
Ítem 75. Las actividades programadas se adecuan para dar respuesta a los alumnos con NEE	63	1	4	3	4.8	33.3	41.3	20.6	.83	
Ítem 76. Periódicamente (de forma anual) se actualizan y mejoran las programaciones didácticas	63	2	4	4	0	3.2	39.7	57.1	.56	
Ítem 77. Se unifican los criterios metodológicos de centro que permitan la individualización	63	1	4	2	1.6	82.5	11.1	4.8	.53	

Estadísticos descriptivos									
	<i>N</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx.</i>	<i>Md.</i>	% 1	% 2	% 3	% 4	$\sigma$
Ítem 78. Se utilizan diversos procedimientos e instrumentos para evaluar el aprendizaje	63	3	4	4	0	0	44.4	55.6	.72
Ítem 79. Se establecen criterios claros y consensuados de evaluación contemplados en las programaciones	63	1	4	3	3.2	20.6	57.1	19.0	.72
Ítem 80. Tanto la programación como la práctica muestran coherencia con el Proyecto curricular...	63	1	4	3	3.2	28.6	46.0	22.2	.79

Tabla 5: Resultados del Ámbito A de ACADI por ítems del 49-56 y del 73-80

Encontramos un único resultado con valor de la mediana por debajo de 3, la única debilidad. Ello indica falta de unificación de los criterios metodológicos de centro referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje individualizados (ítem 77; Md=2). Los valores de la mediana iguales a 4 (fortalezas) se corresponden con la coherencia del currículum, la utilización de diversos procedimientos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los alumnos (ítem 78; Md=4), la actualización y mejora de las programaciones didácticas con carácter anual (ítem 76; Md=4) y la organización de grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado (ítem 50; Md=4).

Objetivo 4. Valorar si existen más fortalezas o debilidades en el contexto escolar de la etapa de educación infantil en función de la titularidad de los centros (pública y concertada).

Utilizada la prueba U de Mann-Whitney se evidenció que no existen diferencias estadísticamente significativas a nivel global ( $p=.668$ ) ni para cada uno de los elementos analizados entre los centros de titularidad pública y concertada. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: valores y acciones inclusivas compartidas por toda la comunidad ( $p=.613$ ); plan de acogida para el alumnado y nuevo profesorado ( $p=.748$ ), y coherencia del currículum y la estructura organizativa inclusiva ( $p=.522$ ), tal y como se observa en la Tabla 6.

	Titularidad	U de Mann-Whitney	
		<i>Z</i>	<i>p</i>
Valores y acciones	Público	-.506	.613
	Concertado		
Planes de acogida	Público	-.322	.748
	Concertado		
Currículum y estructura organizativa	Público	-.640	.522
	Concertado		

Tabla 6. Diferencias en las fortalezas y debilidades en función de la titularidad

## 5. Discusión y conclusiones

A la vista de los resultados expuestos, y respecto del objetivo 1, cabe indicar que los docentes de educación infantil de los centros estudiados muestran una actitud, deseo y talante favorable hacia las prácticas inclusivas (Muntaner, Roselló y De la Iglesia, 2016; Villa y Thousand, 2016). De hecho esta dimensión es la que ha arrojado más fortalezas, encontrándonos ante el primer eslabón para la creación de escuelas inclusivas que se debe dar en una institución puesto que, como afirman Casanova (2011) y Crosso (2014), las creencias y visiones que configuran la mentalidad del profesorado representan una de las dimensiones más potentes para la construcción de una escuela inclusiva. Aunque es en esta parte del estudio donde se han hallado más puntos fuertes, cabe mencionar la actitud negativa de las familias ante la presencia de alumnado inmigrante en los centros (García et al., 2016). Sería conveniente, como propone Pérez-Valiente (2007), que se llevasen a cabo actuaciones de concienciación y no discriminación con las mismas ya que, especialmente, se muestran remisas a la incorporación en las aulas de alumnos de otras culturas, siendo el ítem al que alude este hecho (ítem 3) uno de los que ha alcanzado los valores numéricos más bajos (con un 69.8% de respuestas entre muy poco y poco), lo que constituye uno de los grandes inconvenientes de los centros del noroeste de la Región de Murcia para un buen desarrollo inclusivo.

Sin embargo, el mayor número de debilidades para el desarrollo inclusivo lo encontramos en los resultados expuestos en el objetivo 2 relacionados con el Plan de Acogida (González y Ramírez, 2016). Llama la atención la ausencia total o parcial, en la mayoría de los centros estudiados, de medidas relacionadas con la acogida del profesorado de nuevo ingreso y, sobre todo, la falta de actividades de acogida y de bienvenida para el nuevo alumnado. La inexistencia de procesos para la valoración de la competencia curricular del alumnado extranjero en su lengua de origen es otra de las ausencias encontradas (Rodríguez, 2016). Todo ello vulnera en cierta medida los principios de la inclusión educativa pues, como afirman Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011), ésta es “inseparable del compromiso por promover el derecho de todos a formar parte de una comunidad escolar acogedora, en la que todos y cada uno somos bienvenidos y se nos proporciona múltiples y variadas oportunidades para aprender y para participar” (p. 18).

La falta de coherencia del currículum y la incapacidad del mismo para acoger a todo el alumnado constituyen otra fuente de debilidades, como muestra el objetivo 3, y coincide con los resultados encontrados en otros trabajos (Ainscow y Booth, 2011; Arnaiz, 2011; Casanova, 2009; Echeita, 2013; Moraña, 2002; UNESCO, 2016a y 2016b). A ello se une la inusual unificación de criterios metodológicos de centro que permiten procesos de enseñanza-aprendizaje individualizados, de lo que se desprende que las señas de identidad y las orientaciones metodológicas acordadas por los claustros no siempre contemplan medidas pedagógicas ajustadas a necesidades particulares, obviando el principio de individualización necesario en estos planteamientos (Parrilla, 2007; Ruiz y Mérida, 2016). De modo que se hace necesario considerar una respuesta curricular acorde a la diversidad de las características de todos y cada uno de los discentes como elemento necesario para la creación de escuelas inclusivas.

En cambio los participantes del presente estudio han manifestado como fortaleza la capacidad de utilizar diversos procedimientos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los alumnos, hecho que coincide con el planteamiento de Casanova (2011) cuando indica que “hay que aplicar técnicas e instrumentos diferenciados (...) con posibilidades de obtener datos más cualitativos del aprendizaje que permitan conocer de forma más profunda la evolución de la persona que se educa” (p. 85).

En cuanto a la estructura organizativa inclusiva, se comprueba la incorporación en los centros de escolares con necesidades educativas especiales desde la etapa de educación infantil, lo que denota su compromiso con la atención a la diversidad (Torres, 2012). Encontramos entre

las fortalezas halladas la organización de grupos de aprendizaje donde todo el alumnado se siente valorado y la construcción de los grupos de clase a partir del criterio básico de heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses...). La participación de servicios de apoyo externo que contribuyen a la planificación de una enseñanza inclusiva o la dotación de un plan individualizado de refuerzo a los alumnos que lo necesitan son otros de los puntos fuertes encontrados.

Respecto al objetivo 4, se ha constatado que en la comarca estudiada no existen diferencias significativas en función de la titularidad del centro (pública o concertada). Nos hubiera gustado constatar si sucedía igual en el caso de los centros privados, pero no existía ningún centro de estas características en esta zona comarcal. De añadir esta nueva variable al estudio, los resultados podrían haber arrojado hechos distintos, ya que los centros de titularidad privada suelen tener una fuerte tendencia a la homogeneización del alumnado, que generalmente suele provenir de un ambiente socioeconómico alto (Fernández, 2008). Considerando las diferentes características de los alumnos asistentes a los distintos tipos de centro, ya sean socioeconómicas, culturales o incluso de género, como señala Urquizu (2008), el análisis de las ventajas e inconvenientes de la Educación Inclusiva teniendo en cuenta la titularidad de las escuelas resulta fundamental ya que puede situarnos ante situaciones claras de inclusión o exclusión.

En definitiva, el presente trabajo se ha adentrado en el estudio del contexto escolar de la Educación Infantil, periodo crítico en la construcción de las relaciones y valores, que condicionan la realidad inclusiva presente y futura de los centros (Sánchez, 2010). Dentro de este contexto se han detectado las fortalezas y las debilidades con el fin de realizar un análisis autoevaluativo conducente al desarrollo de una Educación Inclusiva. Para ello, se ha recogido información de una serie de centros de esta zona comarcal que ha permitido realizar un proceso de identificación, análisis y valoración de los elementos facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo de comunidades educativas que den cabida a todo el alumnado desde los principios de inclusión y normalización.

En relación a los objetivos marcados en esta investigación, y como conclusión de los mismos, cabe resaltar como fortalezas de estas instituciones: las actuaciones centradas en eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación en el centro (Ainscow y Booth, 2011; Corbett y Slee, 2016); las actuaciones del profesorado para motivar a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos; el buen clima de convivencia en el centro; el trato respetuoso entre profesorado y alumnado; la organización de grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado; la actualización y mejora de las programaciones didácticas de forma periódica; y la utilización de diversos procedimientos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los alumnos

En cuanto a las debilidades, en mayor número que las fortalezas, se encuentran dificultades en las instituciones que requerirían actuaciones tales como: la unificación de criterios metodológicos de centro para que permitan procesos de enseñanza- aprendizaje individualizados; las observaciones del nuevo profesorado sobre el centro educativo como tenidas en cuenta y valoradas; la previsión de actividades para acoger y dar la bienvenida al alumnado en el aula; la formulación de preguntas al nuevo profesorado sobre la información adicional que necesita y su dotación; llevar a cabo un plan de acogida para el profesorado y el alumnado de nuevo ingreso; la realización de una valoración inicial de la competencia curricular del alumnado en su lengua materna; dar oportunidades a todo el profesorado, nuevo profesorado también, de compartir su conocimiento y experiencia; la existencia de una carpeta de documentación que se entregue al profesorado que se incorpora por primera vez al centro; la previsión de mecanismos para seleccionar al alumnado encargado de hacer la función de tutor

o embajador de los alumnos recién llegados; trabajo con las familias sobre el significado de la inclusión y la interculturalidad para derribar el rechazo que manifiestan ante la presencia en las aulas junto a sus hijos de alumnos de diferentes culturas, a través de su conocimiento e implicación en el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Convivencia, en la determinación de las medidas de Atención a la Diversidad y de los principios de no discriminación e inclusión educativa.

Estas conclusiones aconsejan el establecimiento de actuaciones de mejora en la etapa de educación infantil de los centros estudiados que permitan derribar poco a poco las barreras que dificultan el desarrollo de una educación inclusiva en esta etapa. Recorrer este camino podría dar cabida y fomentar el éxito de todo el alumnado, aumentar la satisfacción de las familias y del profesorado.

### Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Booth, T. (2011). *The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3ª Edición). Bristol: Centre for Studies on Inclusive (CSIE).
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/Prospects145\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf)
- Arnaiz, P. (2011). Luchado contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- 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/issue/view/10641/showToc>
- Arnaiz, P., de Haro, R. y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>
- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Barrio, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*. 20 (1), 13-31. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/issue/view/RCED090912/showToc>
- Berruezo, P.P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207.
- Brown, B. (2009). *Desaprender la discriminación en educación infantil*. Madrid: Morata.
- Cantón, I. (2014). Mejora y calidad en los centros educativos. Modelos y propuestas. En I. Cantón y M. Pino (Eds.), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 251-272). Madrid: Alianza Editorial.
- Casanova, M<sup>a</sup>. A. (2009). *La Inclusión Educativa, un Horizonte de Posibilidades*. Madrid: La Muralla.

- Casanova, M<sup>a</sup>. A. (2011). *Educación Inclusiva: un Modelo de Futuro*. Madrid: WoltersKluwer.
- Corbett, J. y Slee, R. (2016). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong and L. Barton (Ed.), *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives* (pp. 133-146). London: Routledge.
- Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 79-95. Recuperado de: [http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4num2/Revista\\_Inclusiva\\_Vol4\\_N%C2%B02.pdf](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4num2/Revista_Inclusiva_Vol4_N%C2%B02.pdf)
- De Moya, M<sup>a</sup>.V. y Madrid, D. (2015). La Educación Infantil que queremos: investigaciones y experiencias. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 1-9. Recuperado de: <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/issue/view/106>
- Echeita, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En P. Arnaiz, M<sup>a</sup> D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1-13). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 99-118. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol11num2.htm>
- Fernández, M. (2008). Escuela pública y privada en España: la segregación rampante. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(2), 42-69. Recuperado de: <http://www.ase.es/index.php/anteriores-ediciones/rase-volumen-1-numero-1-en-enero-del-2008/>
- García-Sanz, M.P.; Hernández, M.A.; Gomariz, M.A.; Parra, J. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19(2), 125-151.
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. Recuperado de: <http://www.rinace.net/vol6num2.htm>
- González, A. y Ramírez, M.P. (2016). La sensibilidad intercultural en relación con las actitudes de aculturación y prejuicio en inmigrantes y sociedad de acogida. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Sociología*, 74(2), 1-34.
- Macarulla I.; Saiz, M. (coord.) (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Malpica, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Messiou, K.; Ainscow, M.; Echeita, G.; Goldrick, S.; Hope, M.; Paes, I.; Sandoval, M.; Simon, C. y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.
- Moliner, O. (2011). *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Jaime I.
- Moriña Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-416. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/37578>
- Muntaner, J.J.; Roselló, R.M.; De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en Educación Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 3(1), 31-50.

- ONU (2006). *La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. París: Naciones Unidas.
- Parrilla, M<sup>a</sup>. A. (2007). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *Perspectiva CEP*, 14, 17-31. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/cecd/prensa/revista-perspectiva-cep>
- Pérez-Valiente, P. J. (2007). Por la convivencia en los centros educativos de Castilla-La Mancha. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 124-131. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/hand>
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2016). Éxito y fracaso escolar de la primera y segunda generación de estudiantes de origen inmigrante. *Estudios sobre Educación*, 19, 97-118.
- Ruiz, M.C. y Mérida, R. (2016). El desarrollo profesional docente derivado de la aplicación de los Proyectos de Trabajo en un aula de infantil. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 477-497.
- Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96. Recuperado de: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/revista25.asp>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/368624>
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 15-30. Recuperado de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/1301950620.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1301950620.pdf)
- Torres, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/issue/view/10641>
- UNESCO (2016a). *Training tools for curriculum development. Reaching out to all learners: a resources pack for supporting inclusive education*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO (2016b). *Reaching out to all learners: a resources pack for supporting inclusive education*. Ginebra: UNESCO.
- Urquiza, I. (2008). La selección de escuela en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (2), 70-89. Recuperado de: <http://www.ase.es/index.php/category/anteriores-ediciones/>
- Villa, R.; Thousand, J. (2016). *The Inclusive Education Checklist: A Self-Assessment of Best Practices*. Naples: Dude Publishing.