
Caminando hacia la inclusión desde la etapa de educación infantil: análisis de las percepciones del profesorado

Towards inclusion from the early childhood education: an analysis of teachers' perceptions

从幼儿教育阶段迈向融合教育:对老师关于融合教育观点的分析

Переход к инклюзии в образовании детей младшего возраста: анализ восприятия учителя

Dolores Madrid Vivar

Universidad de Málaga
lmadrid@uma.es
<https://orcid.org/0000-0002-3859-302X>

M^a José Mayorga-Fernández

Universidad de Málaga
mjmayorga@uma.es
<https://orcid.org/0000-0003-3749-1264>

Rocío Pascual Lacal

Universidad de Málaga
rociopascual@uma.es
<https://orcid.org/0000-0001-7963-8581>

Fechas · Dates

Recibido: 2020-09-08
Aceptado: 2020-12-15
Publicado: 2020-12-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Madrid, D., Mayorga-Fernández, M. J., & Pascual, R. (2020). Caminando hacia la inclusión desde la etapa de educación infantil: análisis de las percepciones del profesorado. *Publicaciones*, 50(3), 195–212. doi:10.30827/publicaciones.v50i3.20851

Resumen

En esta investigación se presenta un estudio realizado con un total de 294 maestros/as de Educación Infantil de la provincia de Málaga, con el objetivo de analizar la percepción que poseen respecto a la inclusión desde una dimensión organizativa y curricular. Para ello, se ha realizado una investigación de corte cuantitativo, no experimental, ex post facto, fundamentada en la técnica de encuesta para la recogida de información. Los resultados muestran que se están produciendo cambios tanto a nivel de centro como a nivel de aula en relación con la inclusión. Son destacables los cambios introducidos especialmente en la metodología docente, pero es de resaltar las deficiencias percibidas tanto en la formación inicial como permanente del profesorado, así como la necesidad de apostar por el desarrollo de una cultura colegiada y colaborativa entre los miembros de la comunidad educativa.

Palabras clave: educación preescolar; profesorado; integración escolar; educación inclusiva; necesidades educativas.

Abstract

This research presents a study made with a total of 294 Early Childhood Education teachers in the province of Malaga, in order to analyze their perception of inclusion from an organizational and curricular dimension. To this end, a quantitative, non-experimental, ex-post facto research has been carried out, based on the survey technique for the collection of information. The results show that changes are taking place both at the school level and at the classroom level in relation to inclusion. The changes introduced, especially in the teaching methodology, are remarkable, but it is necessary to highlight the deficiencies perceived both in the initial and in the permanent training of the teaching staff, as well as the need to bet on the development of a collegiate and collaborative culture among the members of the educational community.

Key words: pre-school education; teachers; school integration; inclusive education; educational needs.

概要

这项研究通过对马拉加省的294名幼儿教育教师的调研,从组织层面和课程方面分析他们对融合教育的看法。本研究为定量研究,非实验性的事后调查,通过调查问卷技术收集信息。结果表明,在学校和课堂层面都在发生与包容性有关的变化,尤其值得注意的是在教学方法上带来的变化。但我们仍应注意到在教师的初始培训和持续培训中存在的不足之处,同样也应该在教育社区人员间建立发展合作性文化。

关键词: 学前教育; 老师; 学校融入; 融合教育; 教育需求

Аннотация

В данном исследовании мы представляем исследование, проведенное с участием в общей сложности 294 учителей по воспитанию детей младшего возраста в провинции Малага, с целью анализа их восприятия инклюзии с точки зрения организационной и курикулярной составляющих. С этой целью было проведено количественное, неэкспериментальное, постфактум-исследование, основанное на методе анкетирования для сбора информации. Результаты показывают, что изменения происходят как на уровне школы, так и на уровне класса в отношении инклюзии. Заслуживают вни-

manía изменения, внесённые, в частности, в методику преподавания, однако следует подчеркнуть очевидные недостатки как первоначальной, так и текущей подготовки преподавателей, а также необходимость приверженности развитию культуры коллегальности и сотрудничества между членами образовательного сообщества.

Ключевые слова: дошкольное образование; учителя; школьная интеграция; инклюзивное образование; образовательные потребности.

Introducción

Avanzar hacia una educación inclusiva constituye un gran desafío, resultando un proceso complejo, éticamente controvertido, difícil y cuajado de dilemas (Booth, 2006; Escudero & Martínez, 2011; Echeita, 2017). Actualmente hablar de inclusión supone un cambio de mentalidad, todo un cambio de actitud hacia la concepción de las diferencias, entendiéndolas como una condición connatural de los seres humanos (Balongo & Mérida, 2016; Pérez, 2017). La inclusión se debe considerar como un proceso de búsqueda permanente de procedimientos para responder a la diversidad, de aprender a convivir con ella y de aprender de ella y con ella (Gutiérrez, Martín, & Jenaro, 2014), donde todo el alumnado tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo de su personalidad (Balongo & Mérida, 2016; Echeita, 2017).

Desde este posicionamiento, el término inclusión debe ser entendido como una mejora educativa y social (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Valcarce, 2011; Azorín, 2017; Sales, Moliner, & Lozano, 2017). Un centro inclusivo debe ser aquel en el que se fomenta la participación de toda la comunidad educativa, donde no exista exclusión, ni discriminación (Booth, 1996; Ainscow, 1999; Ainscow et al., 2006; Sales, Moliner, Amaima, & Lozano, 2018), es decir, la inclusión se debe concebir como la perspectiva desde la que se analizan los desafíos de la equidad en la educación escolar (Ainscow, 2016; Echeita, Simón, & Sandoval, 2016; Echeita, 2017).

En el marco normativo español se apuesta claramente por un modelo inclusivo. Así, el artículo 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), dedicado a los principios y fines de la educación, se decanta decididamente por un modelo inclusivo estableciendo como los dos primeros principios: a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. Por lo tanto, las bases se encuentran plenamente asentadas. Pero dicha normativa no resulta suficiente, por cuanto, las competencias en educación de las comunidades autónomas pueden hacer que la apuesta por la inclusión se materialice de maneras distintas.

En el caso de Andalucía, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía establece en su artículo 113.5 que "la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se rige por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa". Sin embargo, inmediatamente, la LOE revela su inconsistencia cuando dentro de la categoría alumnado con necesidad de apoyo educativo crea la subcategoría alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) que, al contrario

que en su origen (Warnock, 1978), ahora es un término para etiquetar a los alumnos/as con discapacidad o con trastornos graves de conducta (art. 73).

Solamente a los *alumnos/as con necesidades educativas especiales* se les puede excluir de la escuela ordinaria. En este sentido, la Convención de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas ha pedido a España en su artículo 23, medidas para garantizar en la ley la educación inclusiva y de calidad, incluyendo una cláusula explícita que no permita el rechazo de un alumno/a por causa de su discapacidad e incluyendo las instalaciones y actividades extraescolares necesarias. También solicitan que informen sobre los esfuerzos prácticos para transformar el sistema educativo y sobre las medidas y los recursos financieros y humanos disponibles, así como la formación que se imparte al profesorado en las distintas comunidades autónomas. Es necesario que la administración educativa indique cómo se garantiza que se puedan apelar de manera rápida y eficaz las decisiones educativas del emplazamiento de alumnado con discapacidad, y qué medidas se contemplan para dar mayor participación a dichos alumnos/as y a sus padres y madres (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2017).

A pesar de la normativa vigente y de las medidas que se están adoptando respecto a la inclusión, es de resaltar que en la actualidad los centros no poseen las infraestructuras, estrategias, formas de organización, metodologías, etc., lo suficientemente variadas como para dar cabida a todo el alumnado (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2013; Echeita, Simón, & Sandoval, 2014; Coll, 2016). En este sentido, sería muy apropiado generar redes de apoyo y colaboración (Ainscow, 2015; Balongo & Mérida, 2016); para dar respuesta a las diferentes dimensiones, consideradas fundamentales, para constituir una verdadera educación inclusiva (Echeita, 2017):

- El alumnado debe estar presente en todos los espacios donde se deben educar.
- Participar, convivir y tener un bienestar acorde con la dignidad de todo ser humano.
- Aprender y progresar en la adquisición de competencias básicas necesarias para alcanzar una vida adulta de calidad, sin dejar a nadie atrás por razones, personales, sociales, individuales o grupales.

No cabe duda de que la inclusión educativa es un gran reto para el sistema educativo español, un reto que requiere modificaciones a nivel de estructuras, recursos y estrategias educativas (Grande & González, 2015), lo cual implica una nueva concepción de la cultura escolar (Messias, Muñoz, & Lucas-Torres, 2013).

La educación infantil como base para la inclusión

La educación infantil se puede considerar el pilar en la formación de la persona, es una etapa educativa que favorece el desarrollo y potenciación de competencias y habilidades fundamentales para toda la vida (Barrero, 2016), es decir, son los cimientos del desarrollo integral, motor, cognitivo, afectivo y social de los niños y niñas (Grande & González, 2015; Balongo & Mérida, 2016). En muchos casos esta etapa se puede considerar el primer acercamiento del alumnado a la diversidad (Santana & Marcelino, 2017), puesto que en el aula de infantil conviven diferentes intereses, motivaciones, ritmos de aprendizaje, comportamientos, niveles de maduración, etc. que requieren adaptaciones pedagógicas para poder dar una respuesta educativa al alumnado (García, 2008; Illán & Molina, 2011), o sea, en el aula de infantil se demanda la construcción de un ambiente de calidad donde todo el alumnado tenga cabida.

Desde este posicionamiento se puede considerar, por tanto, la etapa de infantil como clave en el proceso de inclusión del alumnado, puesto que además de poseer una función compensadora, requiere del desarrollo de una gran riqueza en lo que respecta a propuestas metodológicas. Sobre el primer aspecto, el Decreto 428/2008 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, viene determinado por la necesidad de asegurar desde el primer ciclo de la educación infantil experiencias educativas que estimulen y favorezcan el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas que asistan a los centros, constituyendo las experiencias educativas en los centros una de las vías más eficaces para erradicar las desigualdades ligadas a las diferencias de origen social. Y respecto al segundo, la Orden de 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, señala en sus orientaciones metodológicas que la organización de los espacios individuales y colectivos, la distribución del tiempo, la selección y organización de recursos didácticos y materiales, así como las distintas posibilidades de agrupamientos, y propuestas educativas, permitirán y potenciarán la acción infantil, estimulando las conductas exploratorias e indagatorias.

Tomando en consideración la normativa vigente, es a partir de las diferencias individuales desde donde se debe configurar la escuela, para lo cual, la escuela infantil debe ser entendida como un lugar saludable, donde el alumnado vive tranquilo, puede mostrarse tal y como es, donde afloran los afectos, se puede hablar, escuchar, aprender, inventar, descubrir, disfrutar, etc. donde todos tienen su lugar (Díez, 2007), donde se sientan seguros (Petriwskyj, Thorpe, & Tayler, 2005). Pudiendo afirmarse que la base de la escuela infantil es idéntica a la base de la escuela inclusiva.

Otra característica de la escuela inclusiva radica en la posibilidad de que todas las personas sean escuchadas; en esta línea la investigación desarrollada por Ceballos-López, Susinos-Rada, y García-Lastra (2019), orientada a promover la mejora escolar de la escucha de la voz del alumnado, subraya la importancia de implementar procesos que involucren a todas las personas implicadas en la escuela potenciando la escucha diaria de los niños/as, valorando las interpretaciones que realizan de su experiencia escolar.

Caminando hacia la inclusión

Muchos centros son más inclusivos en las primeras etapas educativas, pero a medida que el alumnado va ascendiendo por el sistema educativo va quedando al margen de este (Doménech, 2017), lo cual, puede ser debido a que la inclusión carece de mecanismos que permitan su desembarco de manera definitiva en las escuelas (Arnáiz & Guirado, 2015). Por ello se hace necesario conocer cuáles son las barreras que producen la exclusión en las aulas, y cuáles deben ser las medidas para reconducirla (López Melero, 2011). De lo planteado hasta el momento se infiere que la educación inclusiva debe comenzar desde la práctica de aula, desde el compromiso educativo del profesorado (Grande & González, 2015; Lledó & Arnaiz, 2010), por lo que es fundamental que el profesorado posea una sólida formación inicial y permanente (Susinos & Ceballos, 2012; Llorent-García & López-Azuaga, 2013; Izuzquiza, Echeita, & Simón, 2015; Echeita, 2017).

Pero, pese a la importancia que se otorga a la implicación y formación docente en prácticas inclusivas, estos aspectos aún son deficitarios (Silverman, Hong, & Trepainier-Street, 2010; Fyssa, Vlachou, & Avramidis, 2014; Sucuoglu, Bakkaloglu, Iscen Karasu, Demir, & Akalin, 2014). Por ello, es necesario conocer las percepciones del profesorado respecto a la inclusión, a las limitaciones y barreras que se encuentran día

a día en el aula. En este sentido Sales, Moliner, Amaïama, y Lozano (2018) realizaron una investigación con un total de 2440 profesores/as para conocer sus percepciones respecto a la inclusión, en centros de infantil y primaria en diferentes comunidades autónomas. Los resultados revelaron que el profesorado participante se sentía inmerso en una cultura colaborativa de diálogo, donde podían aportar ideas, llevarlas a la práctica, trabajar en equipo y que las cosas importantes las decidían entre todos/as. Por otro lado, en esta investigación también se destacó la importancia y necesidad de poner en práctica metodologías activas y participativas para potenciar la inclusión del alumnado.

Balongo y Mérida (2016) tras realizar un estudio cualitativo en un aula de educación infantil, concluyeron que cada docente debe programar su enseñanza para que sea relevante para el grupo, que las actividades y agrupamientos constituyen pilares básicos para fomentar la inclusión, así como la participación de los implicados directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus familias. Azorín (2017) en un estudio realizado con 3 escuelas inglesas también resaltó la importancia de la implicación de las familias, del trabajo colaborativo y del establecimiento de Proyectos Educativos sólidos y coherentes, en definitiva, indican que el liderazgo y la colaboración se pueden considerar la base de una cultura inclusiva.

A pesar de la buena predisposición docente y de las evidencias positivas que muestran los estudios realizados, todavía siguen existiendo barreras hacia la inclusión, de índole organizativas, curriculares y formativas. Por ello, la organización escolar debería facilitar los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupos o la oferta de materias específicas, los programas de refuerzo y recuperación, así como los programas de enriquecimiento. El currículum debería ser común y diverso para que todo el alumnado participara al máximo nivel (Arnaiz, 2005), es decir, la tendencia debe centrarse en el diseño universal (Grande & González, 2015).

Se hace necesario, por tanto, seguir realizando estudios que verifiquen el actual estado del proceso de inclusión educativa y, por consiguiente, el estado de la inclusión. En este sentido, el interés del presente trabajo ha sido conocer las percepciones y necesidades docentes hacia el proceso de construcción de una escuela inclusiva desde una dimensión organizativa y curricular, y seguir buscando evidencias que permitan argumentar la existencia de factores favorecedores del aprendizaje, que potencian el desarrollo de buenas prácticas educativas relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado desde la Educación infantil.

Método

En este estudio se ha empleado un diseño no experimental, de corte *ex post facto* (Simón & Goes, 2013), puesto que no se han modificado ninguna de las variables analizadas, sino que se ha recopilado la información necesaria para dar respuesta a las inquietudes de la investigación, es decir, conocer las variables influyentes en el proceso educativo objeto de análisis (Torrado, 2012). Para ello, se plantea un estudio de corte cuantitativo, fundamentado en la técnica de encuesta para la recogida de información.

Objetivo

El objetivo fundamental de este estudio ha sido analizar la percepción y necesidades docentes que posee el profesorado del segundo ciclo de la etapa de Educación infantil respecto a la inclusión, focalizándose el estudio en la dimensiones organizativa y curricular.

Población y Muestra

Para la realización del estudio se ha seleccionado una muestra intencional de 294 profesores/as que imparte docencia en el segundo ciclo (3-6 años) de la Etapa de Educación infantil en la provincia de Málaga, eligiéndose aquellos centros que poseen estrecha vinculación con el Centro de Profesorado de Málaga. El 94.6% de los participantes han sido mujeres, de las cuales el 29.7% posee una edad comprendida entre 41 y 50 años, es de resaltar que sólo el 1.9% de las participantes es menor de 25 años.

Han colaborado en el estudio el 98.5% de centros públicos. De los cuales el 42.5% se ubican en poblaciones de más de 25,000 habitantes, mientras que sólo un 6.2% lo hace en poblaciones de menos de 1,000 habitantes. La mayoría de los encuestados trabajan en centros que tienen entre 17 y 24 unidades, concretamente el 36.7%, seguidos de aquellos que trabajan en centros con entre 9 y 16 unidades (29.3%), hay que destacar que sólo un .4% trabajan en escuelas unitarias o Colegios Públicos Rurales.

Instrumento

La encuesta empleada para la recogida de información fue elaborada por Torres y Fernández (2015) para conocer las percepciones del profesorado hacia la inclusión en la Etapa de Primaria. En este caso no se ha modificado ninguna de las dimensiones ni ítems originales, puesto que lo que se ha pretendido es hacer una réplica del estudio en la Etapa de Educación infantil. El cuestionario está estructurado en 4 dimensiones: socio-profesional (compuesta por 10 ítems, donde se incluyen datos relativos al centro y a los profesionales), integración y atención a la diversidad en los documentos oficiales del centro (6 ítems, los cuales recogen datos relativos a si se contemplan en los documentos oficiales del centro las medidas de atención a la diversidad), proceso de integración y atención a la diversidad en el centro y en el aula (10 ítems, donde se contemplan ítems relacionados a las medidas que se llevan a cabo para incluir la diversidad en el centro y en el aula) y profesionales y estructuras de apoyo educativo (10 ítems, en esta dimensión se incluyen cuestiones referidas a las funciones del Equipo de Orientación de Zona, el profesor/a de apoyo e ítems relacionados con la formación). El cuestionario posee un índice de fiabilidad positivo (α de Cronbach= .853).

Procedimiento de recolección y análisis de datos

La recolección de los datos se llevó a cabo en formato papel, en unos casos, y en formato digital en otros, empleándose varios canales de entrega: correo electrónico, plataforma de gestión de los centros, correo postal y entrega en mano. El cuestionario se acompañó, además, de una carta dónde se recogía el propósito y el valor del estudio, y se garantizaba la confidencialidad y anonimato de las respuestas.

Los datos recopilados se han sido categorizados y analizados mediante el paquete estadístico SPSS v.24 para Windows realizándose, por un lado, un análisis univariado de recuento de frecuencias y porcentajes, y por otro, un análisis bivariado para detectar

las relaciones entre las variables consideradas. Para las cuestiones abiertas se realizó un análisis cualitativo basado en la categorización de los resultados obtenidos.

Resultados

Todos los profesionales encuestados cuentan con una amplia experiencia laboral, es de destacar que el 26.6% que posee una experiencia de más de 20 años en la docencia, seguido de un 34.7% entre 11 y 20 años. Solo un 3.5% tiene una experiencia laboral de menos de 2 años.

El 41.3% accedió a la docencia mediante la Diplomatura de Maestro en Educación infantil. Actualmente, de todos ellos el 37.8% además de estar habilitado para Educación infantil lo están para Educación primaria. Esto muestra la preocupación del profesorado por su promoción profesional, aunque sólo un 35.9% afirma haber realizado entre 1 y 3 actividades complementarias (cursos, jornadas, seminarios) relacionadas con la Educación Especial en los últimos 5 años, frente al 41.3% que afirma no haber realizado ninguna actividad de estas características.

En la trayectoria profesional de estos docentes se aprecia que más de la mitad han ocupado cargos o funciones relacionadas con la gestión y la docencia, concretamente el 39% han sido tutores y un 25.5% además de tutores, han ejercido de coordinadores de ciclo, y un 9.7% además de estos dos cargos, también han realizado apoyo en las aulas.

En la dimensión relativa a “la integración y la atención a la diversidad en los documentos oficiales del centro” se aprecia que en el 93.1% de los Proyectos de Centro se contempla explícitamente la atención a los alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo, habiéndose realizado, incluso, en el 69.9% de los centros modificaciones en sus Proyectos Educativos incluyendo en los mismos propósitos de adaptación de las infraestructuras, como, por ejemplo, incluir servicios adaptados, suprimir barreras arquitectónicas, etc. Pero de todas las modificaciones incorporadas en los proyectos educativos, sólo han sido efectivas en el 47.88% de los centros, como se puede apreciar en la Figura 1.

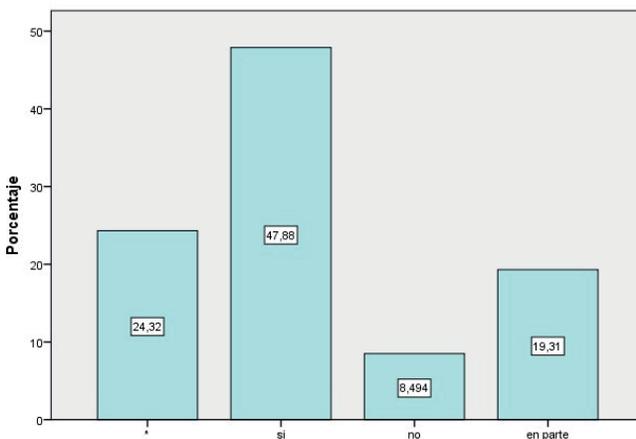


Figura 1. Modificaciones relativas a la Inclusión del Proyecto Educativo que se han puesto en Práctica

Dentro de la dimensión “el proceso de integración y atención a la diversidad en el centro y en el aula”, se aprecia que los cambios más significativos han sido en relación con la organización del centro, concretamente, la promoción del curso/ciclo (con un 26.3%) y el cambio más valorado ha sido el agrupamiento de los alumnos/as, según el 41.7% de los encuestados.

Respecto al aula las maestras/os afirman que los cambios más significativos se han producido en la metodología, aunque consideran que han sido cambios relativos, como se puede apreciar en la Figura 2.

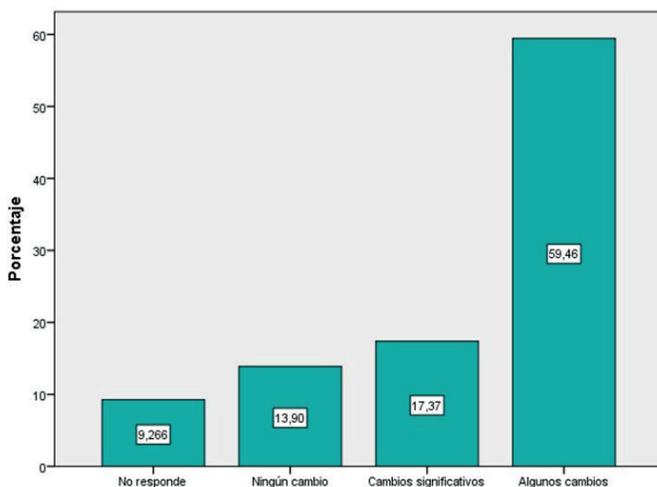


Figura 2. Cambios producidos en la Metodología durante el proceso de enseñanza aprendizaje en el grupo-clase para atender al Alumnado con NEE

En las tablas de contingencia (ver Tabla 1) se aprecia que, en la Etapa de Infantil del total de personas encuestadas, 259 afirman modificar en cierta medida la metodología para los alumnos/as con necesidades educativas especiales. De ellos el 98.1% pertenecen a centros públicos en poblaciones de más de 25,000 habitantes (42.9%) y son centros de entre 17 y 24 unidades (37.7%), la gran mayoría son mujeres, concretamente un 95.5%, de entre 11 y 20 años (el 40.3%) y diplomadas en Educación Infantil (43.5%). Los estadísticos de contraste muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el análisis de contingencia con la variable V7. Formación de acceso. Lo cual induce a pensar que aquellas maestras que poseen una formación más específica en necesidades de apoyo educativo proporcionan a su alumnado una metodología más adaptada, concretamente, aquellas maestras/as que poseen una formación de acceso de Maestra en Educación Infantil y Licenciatura en Pedagogía/Psicopedagogía, en un 15.6%, afirman realizar cambios muy significativos en su metodología. Por otro lado, un 35.9% de las personas que han afirmado realizar cambios en su metodología han realizado entre 1 y 3 cursos de formación continua en los últimos 5 años. Es más, el 92.3% del profesorado afirma que cuando un alumno/a precisa un cambio en el desarrollo de las actividades previstas, modifica el ritmo de estas y toma las decisiones alternativas oportunas, es más la entrada en el aula de este alumnado para un 71.8% del profesorado encuestado ha influenciado en la flexibilización y en la toma de decisiones innovadoras en el aula. Pero a pesar de ello, los profesores/as encuestados

siguen afirmando realizar actividades del tipo: “apoyo a la lectura, visual y manipulativo” (Cuest5,6,17,31,159,160), “Actividades de atención, razonamiento y lógica que promuevan la socialización y la comunicación” (Cuest25,26,27,45,47,89), aunque hay otro profesorado que afirman que sí se modifican las actividades, pero para que le sirvan a todo el alumnado (Cuest53) basadas en una metodología constructivista (cuest123).

Tabla 1

Modificación metodología para los alumnos/as con necesidades educativas especiales

Variable	Prueba	Valor	g.l.	Error típico asint.	T. Aprox.	P
1. Tipo de centro	Chi-cuadrado de Pearson	1.242	3	-	-	.743
2. Número de habitantes	Gamma de Goodman y Kruskal	.033	-	.081	.409	.683
3. Tamaño centro	Gamma de Goodman y Kruskal	.014	-	.082	.170	.865
4. Sexo	Chi-cuadrado de Pearson	6.618	6	-	-	.358
5. Edad	Gamma de Goodman y Kruskal	.125	-	.075	1.662	.097
6. Experiencia docente	Gamma de Goodman y Kruskal	.143	-	.081	1.756	.079
7. Formación de acceso	Chi-cuadrado de Pearson	93.776	63	-	-	.007
9. Cursos realizados	Gamma de Goodman y Kruskal	.094	-	.087	-1.079	.281

Al plantear directamente a las personas encuestadas qué modificaciones realizan en su metodología, las opiniones son muy diversas, “se plantean experiencias para trabajar las inteligencias múltiples” (Cuest12), “se intentan desarrollar más habilidades sociales y expresión corporal y comunicación” (Cuest79), “se plantea una experiencia guiada y/o tutorización del resto del alumnado” (Cuest91), “se introducen métodos globalizados y mixtos al mismo tiempo” (Cuest.120). Aunque el profesorado reclama que necesitarían ampliar en mayor medida su formación en estrategias metodológicas para la práctica en el aula (30.6%), así como mayor formación en dificultades de aprendizaje, para saber atender a este alumnado de forma adecuada (34.6%).

En relación con la selección y secuenciación de los contenidos que se imparten se ven modificados por la entrada de alumnos/as con necesidades educativas de aprendizaje, aunque no han sufrido cambios tan importantes como la metodología, también se ha optado por describir sus variaciones en función a los parámetros del cuestionario. Los estadísticos de contrastes muestran la presencia de diferencias significativas en

el análisis de contingencia en las variables 2 (Número de habitantes de la población donde se encuentra ubicado el centro), 3 (Tamaño del centro), 5 (Edad), y 6 (Experiencia docente). Esto indica que la implicación a la hora de modificar los contenidos para atender a un alumno/a con Necesidades específicas de Apoyo Educativo, cuándo se incorpora al aula, va a estar condicionado por estas variables, el número de habitantes de la población, el tamaño del centro, la edad del profesorado y su experiencia docente (ver Tabla 2).

Tabla 2

Modificación en la selección y secuenciación del contenido

Variable	Prueba	Valor	g.l.	Error típico asint.	T.Aproxi	P
1. Tipo de centro	Chi-cuadrado de Pearson	2.597	6			0.857
2. Número de habitantes	Gamma de Goodman y Kruskal	.226	-	.076	2.855	.004
3. Tamaño centro	Gamma de Goodman y Kruskal	.173	-	.083	2.051	.040
4. Sexo	Chi-cuadrado de Pearson	4.349	12	-	-	.946
5. Edad	Gamma de Goodman y Kruskal	.155	-	.075	2.043	.041
6. Experiencia docente	Gamma de Goodman y Kruskal	.234	-	.078	2.907	.004
7. Formación de acceso	Chi-cuadrado de Pearson	113.510	126	-	-	.780

Al focalizar la atención en la dimensión “Los profesionales y las estructuras de apoyo educativo”, y más concretamente en lo referente a las funciones que lleva a cabo el profesor/a de apoyo en el centro, se observa que la opción predominante es la colaboración del profesor/a de apoyo con el tutor/a en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (19.31%), seguida de la atención individualizada a los alumnos/as con necesidades educativas especiales dentro del aula ordinaria (16.22%).

Además, la presencia de alumnos/as con necesidades educativas de apoyo en la escuela ordinaria ha modificado favorablemente las expectativas del profesorado respecto a estos alumnos/as en un 66.41%. Este análisis induce a pensar que las maestras/os de la Etapa de Infantil están más abiertos o son más receptivos a la inclusión escolar, como bien indica uno de ellos “es necesario una actitud favorable a la integración, ya

que eso nos permite cambiar el miedo por encontrarnos con alumnos con necesidades educativas especiales, miedo que se produce debido al desconocimiento.” (Cuest280)

Al realizar el contraste mediante el análisis de contingencia los estadísticos muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en la variable 7 (Formación de acceso), como se puede apreciar en la Tabla 3.

Tabla 3

Significación estadística en base a la modificación de las expectativas del profesorado

Variable	Prueba	valor	g.l.	Error típico asint.	T.Aproxi	P
1. Tipo de centro	Chi-cuadrado de Pearson	2.055	4	-	-	.726
2. Número de habitantes	Gamma de Goodman y Kruskall	.020	-	.092	.213	.831
3. Tamaño centro	Gamma de Goodman y Kruskall	.077	-	.099	.779	.436
4. Sexo	Chi-cuadrado de Pearson	14.264	8	-	-	.075
5. Edad	Gamma de Goodman y Kruskall	.050	-	.081	.619	.536
6. Experiencia docente	Gamma de Goodman y Kruskall	.058	-	.089	.054	.513
V7. Formación de acceso	Chi-cuadrado de Pearson	79.49	84	-	-	.014

Dentro de la v7. Formación de acceso, el porcentaje de maestras y maestros que más han cambiado sus expectativas respecto a la incorporación de los alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el aula ordinaria, han sido los profesores/as que han accedido mediante la Diplomatura de Maestro en Educación infantil, concretamente un 44.8%.

Este profesorado centraliza la mejora de la inclusión en varias dimensiones:

- Mayor formación docente para detectar y saber intervenir ante las distintas dificultades, con una actitud positiva y empatía, lo cual posibilite un clima favorable y enriquecedor.
- Mayor apoyo, asesoramiento y atención de los equipos especializados, debido a que la detección precoz es prioritaria, así como la atención dentro del aula ordinaria.

- Mayor colaboración, compromiso y coordinación con las familias, además de potenciar la concienciación respecto a la inclusión.
- Menos ratio, más recursos humanos y materiales, para proporcionar una atención más individualizada, personalizada y de calidad.

Discusión

En este estudio los centros que más han respondido a la encuesta han sido los centros públicos, lo cual muestra la implicación de estos centros por la mejora de la enseñanza pública, estos resultados se corroboran con los obtenidos por Torres y Fernández (2015). En los documentos oficiales prácticamente todos los centros incluyen medidas para la atención a la diversidad del alumnado, aunque la puesta en práctica de estas se ha centrado en cuestiones de infraestructura más que en otro tipo de medidas educativas. Esto coincide con los datos del estudio de Azorín (2017), puesto que para conseguir la inclusión es fundamental poseer Proyectos Educativos sólidos, donde exista una verdadera participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Analizados los datos se aprecia que la mayoría de los docentes poseen una amplia experiencia en su profesión, puesto que la mayoría lleva en la docencia una media de 10 años, aunque no todos ellos realizan cursos de especialización de manera habitual, lo cual coincide con los resultados obtenidos por Silverman, Hong, y Trepanier-Street, (2010), Lledó y Arnaiz (2010), Fyssa, Vlachou, y Avramidis, (2014), Sucuoglu et al. (2014). Por tanto, se puede afirmar que todavía hoy la formación docente, tanto inicial como permanente, en relación con la inclusión sigue siendo deficitaria.

Respecto a los cambios introducidos a nivel de centro, el más significativo ha sido la promoción de curso/ciclo, puesto que, para los docentes participantes en este estudio, es la mejor medida para dar respuesta a la inclusión, debido a que permite flexibilizar el aprendizaje del alumnado. A nivel de aula los cambios introducidos en la metodología han sido los más destacados por el profesorado, dejándose al margen la modificación de otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo la modificación de horarios, adaptación de contenidos, etc.

Lo anterior, lleva a pensar que el profesorado de Educación Infantil centra el peso del proceso de enseñanza-aprendizaje en la metodología, en la introducción de nuevas estrategias e innovaciones, que les permitan adaptarse al nivel de desarrollo de su alumnado, estos datos son confirmados por los obtenidos por Lledó y Arnaiz (2010), Gairín, Muñoz, Gaán-Mañas, Fernández, y Sanahuja (2013), Balongo y Mérida (2016), Escarbajal, Arnaiz, y Giménez (2017), así como Sales et al. (2018), puesto que apostar por metodologías innovadoras, activas y participativas es la manera más adecuada de alcanzar una verdadera inclusión en el aula. Estos resultados no coinciden con los obtenidos por Torres y Fernández (2015), realizado en la Etapa de Educación primaria, donde las principales modificaciones fueron realizadas en los horarios, seguido de la adaptación del contenido, dejándose en un tercer plano la adecuación de la metodología.

Existe, por tanto, una gran diferencia entre la Etapa de Educación primaria e infantil, debido a que la Etapa de primaria sigue estando más marcada por el contenido y los requerimientos del currículum, que por una adaptación a los ritmos, intereses y necesidades del alumnado. Aunque, a pesar de que en este estudio se han observado estas diferencias, Lledó y Arnaiz (2010) en su estudio afirmaron que no existen diferencias

significativas en ninguno de los aspectos considerados respecto a la inclusión entre la Etapa de Educación infantil y primaria.

En los centros de Educación infantil, según los resultados obtenidos en el presente estudio, las expectativas del profesorado hacia la presencia de un alumnado de características en el aula ha aumentado, lo cual indica que están más predispuestos a adaptar su enseñanza a todos ellos, se apuesta más por la inclusión dentro del aula que fuera, y por una estrecha colaboración con los profesionales específicos, esto se corrobora con los resultados obtenidos por Lledó y Arnaiz (2010) y Sales et al. (2018), a diferencia de los resultados obtenidos por Torres y Fernández (2015) en la Etapa de primaria, donde no se apreció ningún cambio importante respecto a las expectativas del profesorado hacia la incorporación de cualquier alumno alumna dentro del aula. Por tanto, es necesario, seguir construyendo una cultura colegiada y colaborativa, donde todos los miembros de la comunidad educativa trabajen conjunta y coordinadamente hacia un objetivo común. A pesar de ello, dicha cultura colaborativa sigue siendo deficitaria en la actualidad (Escarbajar, Arnaiz, & Giménez, 2017). Es de resaltar que los docentes que más han cambiado sus expectativas han sido aquellas que han accedido a la profesión mediante la Diplomatura de Maestro/a en Educación infantil, lo cual, lleva a pensar que estas maestras y maestros, durante su formación inicial, reciben una capacitación más inclusiva, donde desarrollan una mayor sensibilidad y predisposición a atender a las necesidades de todo su alumnado.

Conclusiones

Con este trabajo se ha pretendido conocer la percepción del profesorado de Educación infantil respecto a la inclusión desde un punto de vista organizativo y curricular, para intentar valorar si realmente se están realizando cambios significativos en las aulas para atender a todo el alumnado, o si realmente toda la preocupación por la inclusión permanece en el discurso. Tras realizar el estudio se puede observar que, como bien indica el título de este trabajo, todavía queda mucho camino por recorrer, a pesar de que la Educación infantil se puede considerar una etapa educativa más flexible, abierta y adaptable que otras etapas, donde el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno/a, y no el currículum.

Ya se están dando los primeros pasos, que consisten en incluir en los documentos oficiales de los centros las medidas oportunas que atiendan a la inclusión, y se están eliminando las barreras arquitectónicas, pero todavía queda un paso más, y tal vez el más importante, que es la eliminación de las barreras mentales, los prejuicios y tabúes del profesorado y demás miembros de la comunidad educativa.

La inclusión es un trabajo de todos y todas, es apostar por una manera de entender la educación, y debe trascender más allá de los muros de la escuela. Implica construir una cultura inclusiva, una sociedad mejor, fundamentada en la colaboración, coordinación y empatía donde todos tengan cabida. Pero esto requiere una implicación ascendente y descendente. Ascendente porque debe partir del profesorado, de su aula, de su día a día, de la implicación hacia su trabajo, de las familias, de la colaboración con éstas, de los equipos docentes, de los centros y de las administraciones. Y descendente porque las administraciones deben apostar por la inclusión, tanto en la planificación de la formación inicial como permanente, así como en la dotación de recursos e infraestructuras para poder dar respuesta a las demandas educativas que se planteen.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems. Lessons from a city challenge*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Education*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools. Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 164, 7-12.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 252, 5-36.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Arnaiz, P., & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de los centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 45-101. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Azorín, C. M. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 29-48. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7713
- Balongo, E., & Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, 38 (152), 146-162. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.152.57602>
- Barrero, A. M. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 262-270. doi: 10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2. a07
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida: convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo & F. B. Jordán de Urries (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp.211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. (1996). A perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99. doi: <https://doi.org/10.1080/0305764960260107>
- Ceballos-López, N., Susinos-Rada, T., & García-Lastra, M. (2019). Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años). *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 117-135. doi:10.4067/S0718-07052018000300117
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar: el qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*, (pp. 1-36). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Díez, M. C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Doménech, A. (2017). *Sorteando barreras hacia la inclusión: una historia de vida* (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Jaume I. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/403663>

- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. doi: <https://doi.org/10.17811/refie.46.2017.17-24>
- Echeita, G., Simón, C., & Sandoval, M. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. En *Actas de las IV Jornadas Iberoamericanas de Síndrome de Down*. INICO, Salamanca. Recuperado de <http://cddown-inico.usal.es/docs/045.pdf>
- Escarbajal Frutos, A., Arnaiz Sánchez, P., & Giménez Gualdo, A. M. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49423
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. doi: <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237. doi: 10.1080/09669760.2014.909309
- Gairín, J., Muñoz, J. L., Gaán-Mañas, A., Fernández, M., & Sanahuja, J. M. (2013). El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6 (3), 89-108. doi: <https://doi.org/10.35362/rie630504>
- García, J. L. (2008). Aulas Inclusivas. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 4(60), 89-105. Recuperado de <https://bit.ly/2yBzuIM>
- Grande, P., & González, M. M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 145-162. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2126/2222>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97858- 97921.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207.
- Gutiérrez, M., Martín, V., & Jenaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 186-201. Recuperado de <https://bit.ly/2XvaUI4>
- Illan, N., & Molina, J. (2011). Integración curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educación en Revista*, 41, 17-40. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/03.pdf>
- Izuzquiza, L., Echeita, G., & Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la universidad autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser "profesorado inclusivo": un estudio preliminar. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 197-216. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/668104>
- Lledó, A., & Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 97-109. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4729>.
- Llorent- García, V., & López-Azuaga, R. (2013). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 174-192. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335839>

- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, 21, 37-54. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/6223>
- Messias, V., Muñoz, Y., & Lucas-Torres, S. (2013). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6 (2), 25-42. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art1.pdf>.
- Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2017). *2006-2016: 10 años de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad – Balance de su aplicación en España*. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5160>
- Pérez, E. (2017). La inclusión como un proceso por el sistema educativo: Experiencias de inclusión en la Universidad de Holguín, Cuba. *Educación, Sociedad y Campesinos*, 38 (138), 81-98. doi: 10.1590/ES0101-73302017151507
- Petriwskyj, A., Thorpe, K. J., & Tayler, C. P. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*, 13 (1), 55-69. doi: <https://doi.org/10.1080/09669760500048360>
- Sales, A., Moliner, O., & Lozano, J. (2017). Strategies to link schools to their territories. A survey study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 692-697. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.044>
- Sales, A., Moliner, O., Amaia, J., & Lozano, J. (2018). Escuela Incluida. Recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 433-458.
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *REOP*, 24(2), 24-36. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11257>
- Santana, T., & Marcelino, T. S. (2017). Educação em direitos humanos na educação infantil: em busca de novos caminhos. *Trilhas Pedagógicas*, 7(7), 23-40. Recuperado de <https://bit.ly/3giRNTT>
- Silveman, K., Hong, S., & Trepanier-Street, M. (2010). Collaboration of teacher education and child disability health care: transdisciplinary approach to inclusive practice for early childhood pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 461-468. doi: 10.1007/s10643-010-0373-5
- Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., Iscen Karasu, F., Demir, S., & Akalin, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1477-1483. Recuperado de <https://bit.ly/2WYVCGj>
- Susinos, T., & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. doi: 10.4438/1988-59X-re-2012-359-194
- Torrado, M. (2012). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de investigación educativa*, (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Torres, J. A., & Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 177-200. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rei-fop.18.1.214391>
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.

Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationary Office.