

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 70
Número, 4
2018

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, DESDE LA INCLUSIÓN, EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Attention to diversity in Primary Schools: an inclusive perspective on its potential and its limits

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS Y RUBÉN BELMONTE ABELLÁN

Universidad de Murcia

DOI: 10.13042/Bordon.2018.62022

Fecha de recepción: 28/11/2017 • Fecha de aceptación: 07/06/2018

Autor de contacto / Corresponding author: Andrés Escarbal Frutos. E-mail: andreses@um.es

INTRODUCCIÓN. El artículo que se presenta es fruto de una investigación sobre fortalezas y debilidades de la atención a la diversidad en educación infantil y educación primaria en la Región de Murcia. **MÉTODO.** Se planteó un estudio descriptivo-exploratorio, orientado a extraer conclusiones de carácter general que permitieran comprender mejor la realidad; ello recogiendo la información con el cuestionario de autoevaluación ACADI, conformado por cuatro ámbitos, 63 indicadores organizados en categorías y un total de 576 ítems. Para este estudio se han destacado las puntuaciones a 34 de los ítems más representativos del instrumento. La muestra fue de 173 docentes de 6 centros de Educación Infantil y Primaria. **RESULTADOS.** Destacamos que los centros encuentran un mayor número de fortalezas que debilidades, identificándose la mayoría de debilidades en el ámbito del contexto escolar; la prueba *U de Mann-Whitney* indicó diferencias en función de la variable “años de experiencia”, mayoritariamente en ítems del ámbito “Proceso educativo”; por último se mostró que, independientemente de la especialidad que se imparta, la actitud hacia los procesos inclusivos es similar en todos los docentes. **DISCUSIÓN.** Estudios encontrados sobre esta temática coinciden en que existe una evidencia clara de la actitud favorable de los maestros hacia la inclusión, aspecto que se detecta en el estudio como fortaleza, siendo la principal debilidad la actitud de las familias hacia la presencia de alumnado de diferentes culturas en la clase de sus hijos, estos resultados coinciden con otros estudios en los que algunos docentes manifiestan que la presencia de alumnado inmigrante o hijos de inmigrantes supone una dificultad para el desarrollo de los procesos de enseñanza.

Palabras clave: *Diversidad, Inclusión, Interculturalidad, Educación.*

Introducción

El mundo actual está presidido por la globalización, y como expresa Bauman (2015: 8): “La globalización divide en la misma medida que une”. La división a la que alude se manifiesta en la actitud de desconfianza y rechazo ante lo que es ajeno, a lo desconocido, a lo que difiere en identidad, cultura, valores... porque habitualmente se enfoca la mirada hacia los aspectos que separan a las personas (a las diferencias), desviándola de los aspectos que pueden unir: las similitudes, que son significativamente más numerosas que las características que separan. Desde esta idea, es pertinente plantear el papel que tiene la educación inclusiva para eliminar o, al menos, reducir las situaciones de exclusión y atender las demandas educativas de todo el alumnado con la mayor calidad posible.

Del mismo modo, se debe considerar, por su importancia y trascendencia, que la educación inclusiva representa uno de los mayores desafíos para la Administración educativa, por lo que se hace necesaria la evaluación de la práctica educativa para identificar sus niveles de atención a la diversidad (Arnaiz y Guirao, 2015: 105). Es en los centros educativos, y en las aulas si son consideradas como un microcosmos de la sociedad, donde se decide el potencial futuro de la inclusión educativa, es el lugar donde se manifiesta la diversidad de una sociedad cambiante o “líquida” (Dewey, 2009; Bauman, 2013), encontrando alumnado heterogéneo que precisa de una atención educativa personalizada que atienda a sus características sociopersonales diversas. Como sostuvo Santos Guerra (2006), la diferencia es una característica consustancial al ser humano y no se puede entender el planteamiento de una intervención “estándar” para todo el alumnado, pero sí exigir la necesidad imperiosa de defender el derecho a la educación de calidad para todo el alumnado. En palabras de Ainscow: “Es preciso encontrar el modo de hacer que las escuelas respondan a las necesidades de todo su alumnado, teniendo en cuenta que *todos son especiales* [énfasis añadido]” (2001: 51).

En el caso de la Región de Murcia, sus características sociodemográficas de diversidad del alumnado y sus familias ponen de manifiesto, aún más si cabe, la necesidad de que las escuelas modifiquen ciertos enfoques pedagógicos tradicionales y adopten, de forma real, actitudes y prácticas inclusivas que vayan más allá de lo impreso en documentos oficiales de los centros educativos. Así, y atendiendo a los datos y cifras aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2017) para el curso escolar 2015/2016 (últimos oficiales hasta la fecha), se observa que la presencia de alumnado extranjero o hijos/as de padres inmigrantes en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria es mayor en términos porcentuales a la del resto de España (véase tabla 1).

TABLA 1. Porcentaje de alumnado extranjero en la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria en España y la Región de Murcia

Etapa	Porcentaje nacional	Porcentaje regional
Educación Infantil	8,2%	13,2%
Educación Primaria	8,7%	11,7%

A la vista de estos datos y otros que subyacen a esta situación, resulta evidente la necesidad de generar en esta región políticas en los centros que respalden la educación inclusiva desde planteamientos interculturales (Ainscow y Miles, 2009; Guirao, 2012; Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010; Pujolàs, 2010). Pero, como se ha apuntado, la inclusión educativa no puede venir impulsada, exclusivamente por la Administración educativa o agentes externos a los centros, sino que debe entenderse como necesidad originada en cada centro educativo (Maestre, Nail y Rodríguez-Hidalgo, 2017; Ocampo y Cid, 2012). De forma más concreta, deben ser los maestros quienes generen las prácticas educativas de sus centros, fundamentadas en la defensa la idea de una educación de calidad para todos (Arnaiz, 2012; Escribano y Martínez, 2013; Fernández, 2013).

A tenor de lo anterior, el problema de investigación nos plantea la siguiente cuestión: ¿cómo valoran los propios docentes las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en los centros en los que desarrollan su labor educativa? Así, se responde en este artículo con la intención de conocer más en profundidad la situación real de la educación inclusiva en seis centros educativos de educación infantil y educación primaria de la Región de Murcia.

Por ello, debe entenderse el presente estudio como un primer paso para acercarse a la comprensión de las situaciones que subyacen en una comunidad educativa que constituyen barreras a la inclusión; y, por otra parte, descubrir las acciones educativas que constituyen fortalezas para las instituciones que han participado en la investigación, con el objeto de generar dinámicas de cambio que lleguen, en un futuro, a convertirse en mejoras educativas.

Planteamiento de la investigación y objetivos

El objetivo general que se propuso para este estudio fue conocer las fortalezas y debilidades de varios centros de educación infantil y primaria, con relación a las medidas de atención a la diversidad que en ellos se desarrollan desde la perspectiva inclusiva. Para concretar más el objeto de estudio se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las fortalezas y debilidades de los centros en los ámbitos: A “Contexto escolar”; B “Recursos”; C “Proceso educativo”; y D “Resultados”.
2. Comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones realizadas por el profesorado en función de los años de experiencia.
3. Conocer si se presentan diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones realizadas por el profesorado en función de la variable especialidad.

Metodología

Método y tipo de estudio

El método que más se ajusta al problema de investigación es el cuantitativo no experimental (ex post-facto), tratándose de un estudio descriptivo transversal tipo encuesta. En este artículo, el trabajo de investigación se enmarcó bajo el tipo de estudio descriptivo-exploratorio, orientado a extraer conclusiones de carácter general que permitieran comprender mejor la realidad, todo ello, a través de un instrumento de recogida de información de carácter cuantitativo: el cuestionario.

Muestra y participantes

La muestra invitada fue de 173 docentes de 6 centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia (tres centros públicos y tres centros privados concertados), de los que finalmente participaron 114 docentes (n=114), véase tabla 2. Los centros participantes se encuentran inmersos en dinámicas de autoevaluación y tienen entre sus principios la atención a la diversidad del alumnado desde planteamientos interculturales.

Como características más reseñables de la muestra destacar: *en función del sexo*, la componen en su mayoría mujeres, representando el 78,76% frente al 21,25% de hombres (solo se presenta el ,88% de valores perdidos; respecto al *ejercicio de la tutoría*, señalar que el 63,89% de los docentes son tutores, frente al 36,1% que no lo son; en función de la *experiencia*, hay una distribución desigual entre maestros con menos de 10 años (47,17%) y maestros con más de 10 años (52,83%); por último, señalar que, en función de la *especialidad que imparten* estos docentes, predomina la de Educación Primaria (40,74%), siendo las menos representadas la especialidad de Educación Física (7,41%) y Educación Musical (5,56%).

TABLA 2. Muestra invitada y participante distribuida por centros

Centro	Titularidad	Muestra invitada	Muestra participante
Centro 1	Privado-concertado	60	36
Centro 2	Privado-concertado	17	15
Centro 3	Público	20	11
Centro 4	Público	29	21
Centro 5	Privado-concertado	30	22
Centro 6	Público	17	9
Total	-	173	114

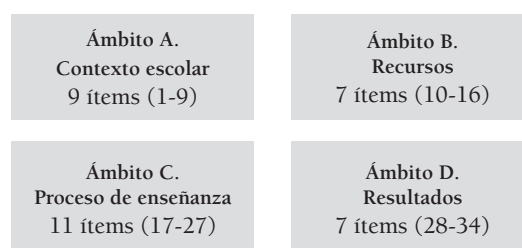
Instrumento

Tras una revisión de la literatura orientada a conocer con más fundamento los distintos instrumentos de evaluación de la calidad educativa y, más concretamente, los instrumentos que permitieran la evaluación de medidas de atención a la diversidad desde la inclusión, se decidió utilizar el cuestionario “Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión” (ACADI) (Arnaiz y Guirao, 2015) formado por cuatro ámbitos, 63 indicadores organizados en categorías y un total de 576 ítems. Para este estudio se han destacado las puntuaciones a 34 de los ítems más representativos del instrumento, incluyendo de forma balanceada ítems de los cuatro ámbitos del instrumento: contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados (véase figura 1). Para la valoración de los ítems se utilizó una escala tipo Likert de cuatro niveles (1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho). El instrumento fue de la misma forma sometido a un análisis de la consistencia interna, reflejando, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, una consistencia muy buena para el cuestionario completo ($\alpha=.930$) y por cada uno de los ámbitos que lo componen: contexto escolar ($\alpha=.703$); recursos ($\alpha=.804$); proceso de enseñanza ($\alpha=.864$); y resultados ($\alpha=.818$).

Procedimiento

El primer contacto que se tuvo fue telefónico, con la intención de concertar una reunión con

FIGURA 1. Número de ítems del instrumento por ámbito de evaluación



miembros del equipo directivo de los distintos centros para informar de los detalles de la investigación que se pretendía realizar y, en caso de que tuvieran voluntad de colaborar en el estudio, clarificar algunos aspectos para la cumplimentación de los cuestionarios. En las reuniones con los equipos directivos de los centros se presentaron los objetivos de la investigación y se advirtió la voluntad de colaborar en el estudio, por lo que se agradeció su colaboración y el tiempo dedicado a la misma. El tiempo transcurrido desde la entrega de cuestionarios a los centros hasta su recogida no superó, en ningún caso, las tres semanas.

Una vez finalizado el proceso de recogida de datos, se procedió a la elaboración de la matriz de datos mediante el paquete estadístico SPSS versión 19.

Análisis de los datos

Para el análisis de la información obtenida fue utilizado el paquete estadístico SPSS (*Statistical*

Package for the Social Sciences) versión 19. Para todos los análisis estadísticos se utilizó un valor de significación del 5% ($p < .05$).

En primer lugar, se realizó un análisis estadístico descriptivo para conocer las fortalezas/buenas prácticas (puntuaciones medias iguales o superiores a 3) o las debilidades/barreras (puntuaciones medias inferiores a 3) en relación a la educación inclusiva para los centros a nivel global y específico (objetivo 1).

Para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas en la autoevaluación entre varios grupos se utilizó contraste de hipótesis (objetivos 2 y 3), procediendo, previamente a comprobarse si la muestra cumplía los supuestos paramétricos de normalidad y homocedasticidad, con la intención de seleccionar la prueba más idónea (pruebas paramétricas o no paramétricas). En el caso de esta investigación se utilizó la prueba de carácter no paramétrico *U de Mann-Whitney* para comprobar si había diferencias estadísticamente significativas entre dos grupos (objetivo 2): en función de los años de experiencia (menos de 10 o más de 10); y la prueba de carácter no paramétrico *Kruskal-Wallis* para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas entre más de dos grupos (objetivo 3) en función de la especialidad que imparten los docentes (7 especialidades).

Resultados y discusión

Objetivo 1. *Identificar las fortalezas y debilidades de los centros en los ámbitos: A “Contexto escolar”; B “Recursos”; C “Proceso educativo” y D “Resultados”.*

Desde el ámbito A “Contexto escolar”, destacan como fortalezas las actitudes del profesorado a las que aluden los ítems 2 ($\bar{X}=3.42$), 3 ($\bar{X}=3.28$) y 5 ($\bar{X}=3.23$); la visión de la escuela que facilita la inclusión, representada por el ítem 6 ($\bar{X}=3.45$); y las prácticas para la promoción de la convivencia, representada por el ítem 7

($\bar{X}=3.28$). Como principal barrera se identifica la actitud de las familias hacia la diversidad, sobre todo de distintas culturas, reflejado por el ítem 1 ($\bar{X}=2.13$); la realización de campañas de sensibilización dirigidas a la inclusión reflejada por el ítem 8 ($\bar{X}=2.82$); y en menor medida la formación del profesorado sobre dificultades de aprendizaje, reflejada por el ítem 4 ($\bar{X}=2.98$) y la previsión de actividades de acogida al alumnado que se incorpora a los centros y aulas reflejada por el ítem 9 ($\bar{X}=2.92$), como puede comprobarse en la tabla 3. Al respecto, autores como Arnaiz (2012) o Parrilla y Sierra (2015) destacan este aspecto como clave, pues es evidente que se requieren modificaciones en la visión educativa de los centros de forma que estos sean entendidos como una comunidad inclusiva en la que todos sus miembros contribuyan compartiendo esfuerzos, como igualmente destacan Valenzuela, Guillén y Campa (2014) en su estudio. Los centros que han participado de esta investigación vienen desarrollando buenas prácticas de liderazgo que, orientadas a ofrecer una educación más inclusiva, pueden ser impulsoras de mejoras en la atención a la diversidad, la mejora de la convivencia y la construcción de una comunidad más inclusiva. En esta línea también se identificó como fortaleza conjunta de los centros la realización de actuaciones dirigidas a la promoción de la convivencia (ítem 7). Del mismo modo, en consonancia con ello, Torres y Fernández (2015) destacan como aspecto prioritario la actitud favorable de los maestros hacia la inclusión, aspecto que se detecta en el estudio como fortaleza de los centros participantes, a la vista de los resultados en la valoración del ítem 3: *El profesorado considera que los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo deben compartir aula y currículo con el resto del alumnado.*

La principal debilidad es la actitud de las familias hacia la presencia de alumnado de diferentes culturas en la clase de sus hijos (ítem 1), que se presenta también como debilidad en el estudio de Arnaiz y López (2016) y que se enfatiza en el estudio realizado por Ocampoy Cid

(2012), cuyos resultados exponen que algunos docentes manifiestan que la presencia de alumnado inmigrante o hijos de inmigrantes supone una dificultad para el desarrollo de los procesos de enseñanza. Por ello, resulta evidente la necesidad de diseñar programas dirigidos a concienciar a los docentes y a la comunidad educativa implicando a distintos agentes socioeducativos de forma preventiva a posibles situaciones de exclusión educativa y social. Otro de los aspectos de mejora pendientes alude a la formación del profesorado sobre dificultades de aprendizaje (ítems 4, 8 y 9). Esta debilidad es destacada en diversos estudios como el de González y López (2013), Escarbajal y Leiva (2017) o Fernández (2013), recogiendo

este último autor que la necesidad de formación del profesorado se ve mitigada por la experiencia.

Desde el ámbito B “Recursos”, tal y como se aprecia en la tabla 4, se presentan fortalezas en todos los ítems que lo componen para el conjunto de los centros. Este aspecto refleja que el uso de los recursos se realiza respetando los derechos del alumnado a una educación de calidad, independientemente de sus características y garantizando la accesibilidad a la educación de todos, tal y como se muestra en la puntuación elevada al ítem 11 ($\bar{X}=3.42$). Así, Bracho (2011) destaca al respecto que la escuela debe ofrecer las condiciones materiales, socioafectivas

TABLA 3. Media de valoraciones de los ítems del ámbito A en función del centro educativo

Ítem	Centro 1		Centro 2		Centro 3		Centro 4		Centro 5		Centro 6		M Global	Valoración
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
1	1.84	.99	1.8	.86	2.7	1.38	2.68	1,11	2.05	1,13	2.13	.35	2.13	Debilidad
2	3.38	.61	3.27	.59	3.6	.52	3.26	,56	3.73	,46	3.25	,46	3.42	Fortaleza
3	3.38	.55	2.93	1.03	3.7	.48	3.42	,51	3.18	,80	3	,54	3.28	Fortaleza
4	2.84	.81	2.67	.72	3.2	.63	2.89	,66	3.32	,72	3.13	,64	2.98	Debilidad
5	3.22	.71	3.27	.70	3.1	.32	3.21	,54	3.41	,50	2.88	,64	3.23	Fortaleza
6	3.63	.50	3.2	.56	3.7	.48	3.42	,61	3.41	,50	3.13	,64	3.45	Fortaleza
7	3.34	.60	3.33	.62	3.5	.53	3.05	,78	3.41	,67	2.88	,84	3.28	Fortaleza
8	2.72	.73	2.73	.96	3	.82	2.84	,77	3.14	,64	2.25	1.04	2.82	Debilidad
9	2.88	.66	2.80	.94	3.4	.52	2.74	,65	2.91	,43	3.13	.84	2.92	Debilidad

TABLA 4. Media de valoraciones de los ítems del ámbito B en función del centro educativo

Ítem	Centro 1		Centro 2		Centro 3		Centro 4		Centro 5		Centro 6		M Global	Valoración
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
10	3.25	.6	3.13	.74	3.45	.52	3.2	.52	3.38	.5	3.13	.64	3.26	Fortaleza
11	3.47	.51	3.13	.83	3.64	.51	3.55	.61	3.43	.68	3.13	.64	3.42	Fortaleza
12	3.28	.62	2.93	.88	3.55	.69	3.2	.7	3.1	.63	2.88	.64	3.17	Fortaleza*
13	3.25	.6	3.07	.8	3.27	.47	2.95	.69	3.14	.66	3.13	.64	3.12	Fortaleza*
14	3.67	.48	3.4	.51	3.36	.51	3.5	.51	3.52	.51	3.13	.84	3.51	Fortaleza
15	3.47	.61	3.2	.76	3.64	.67	3.10	.64	3.33	.58	3.25	.71	3.32	Fortaleza
16	3.56	.5	3.4	.74	3.82	.41	3.35	.49	3.48	.51	3.38	.52	3.5	Fortaleza

y pedagógicas necesarias para responder a la diversidad del alumnado.

Aunque en el conjunto de los centros no se detectaron debilidades en el ámbito “Recursos”, sí se pueden encontrar de forma específica, siendo el tratamiento de la interculturalidad como oportunidad para el enriquecimiento y la adquisición de actitudes de respeto (ítems 12 y 13) una debilidad para los centros 2 ($\bar{X}=2.93$), 4 ($\bar{X}=2.95$) y 6 ($\bar{X}=2.88$). Tal y como recogen algunos autores (Escarbajal y Leiva, 2017; Ocampo y Cid, 2012), la actitud intercultural va ligada a la formación de competencias docentes, y estos demandan que la formación en educación intercultural se desarrolle mucho más, identificando esta debilidad en relación a la necesidad de formación general. En este sentido, y como señala Goenechea (2016: 116): “Sería necesario trabajar la interculturalidad en todos los centros educativos y no solo en aquellos que tienen población inmigrante [...] si queremos construir una sociedad cohesionada”.

En relación al ámbito C “Proceso educativo”, como se observa en la tabla 5, se advierten fortalezas en todos los aspectos evaluados de forma global para el conjunto de centros. Destacar

la perspectiva que se tiene de la evaluación en estos centros, tanto para la detección de dificultades del alumnado, ítem 19 ($\bar{X}=3.54$); como durante el proceso de aprendizaje, ítem 20 ($\bar{X}=3.65$). Así, Echeita y Ainscow (2011: 35) mencionan la necesidad de “modificar los sistemas de evaluación para *medir lo que valoramos*, en vez de hacer lo más habitual, esto es, *valorar solamente lo que podemos medir*. También se debe mencionar como aspecto positivo que los centros presenten una organización que promueva la participación de distintos miembros de la comunidad educativa, motivando a las familias a participar en el aprendizaje de sus hijos, ítems 26 y 27 ($\bar{X}=3.51$ y $\bar{X}=3.61$, respectivamente). Además de estos aspectos, Calvo y Verdugo (2012) añaden que la participación de las familias y otros miembros de la comunidad educativa debe servir para analizar y hacer una reflexión autocrítica de la manera en que se puede potenciar y avanzar sustancialmente hacia la inclusión. Otro aspecto positivo lo refleja la valoración al ítem 17, en el que se destaca es el uso de metodologías diversas para que afloren distintos estilos de aprendizaje ($\bar{X}=3.33$), siendo el modelo de las Inteligencias Múltiples, para Nadal (2015: 135): “Una forma de entender la diversidad de forma natural, apreciando la diferencia como una oportunidad para el

TABLA 5. Media de valoraciones de los ítems del ámbito C en función del centro educativo

Ítem	Centro 1		Centro 2		Centro 3		Centro 4		Centro 5		Centro 6		M Global	Valoración
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
17	3.44	.56	3.33	1.05	3.3	.68	3.4	.6	3.29	.56	3	.71	3.33	Fortaleza
18	3.44	.56	3	.93	3.1	.57	3.15	.59	3.48	.51	2.78	.67	3.25	Fortaleza*
19	3.53	.56	3.33	.72	3.7	.68	3.65	.49	3.67	.48	3.33	.5	3.54	Fortaleza
20	3.65	.54	3.6	.63	3.8	.42	3.8	.41	3.62	.5	3.44	.53	3.65	Fortaleza
21	3.41	.5	3.2	.56	3.8	.42	3.2	.52	3.24	.44	3	.87	3.31	Fortaleza
22	3.35	.54	3.2	.78	3.8	.42	3.15	.59	3.24	.54	3.11	.6	3.28	Fortaleza
23	3.41	.61	3.33	.82	3.2	.63	3.45	.69	3.52	.6	3	.71	3.37	Fortaleza
24	3.44	.56	3.47	.64	2.9	.74	3.05	.83	3.14	.48	3.11	.6	3.25	Fortaleza*
25	3.56	.5	3.67	.49	2.7	.68	3.45	.69	3.43	.51	3.33	.5	3.41	Fortaleza*
26	3.62	.49	3.6	.83	3.5	.53	3.3	.66	3.62	.5	3.44	.53	3.51	Fortaleza
27	3.68	.48	3.73	.46	3.4	.7	3.35	.67	3.71	4.63	3.67	.5	3.61	Fortaleza

aprendizaje y no un problema que hay que superar”. Al respecto, el estudio de Escarbajal, Arnaiz y Giménez (2017), realizado en un contexto cercano al de esta investigación, presenta resultados similares, destacando como fortaleza el respeto a los estilos de aprendizaje del alumnado.

Pese a no detectarse debilidades en este ámbito para el conjunto de los centros, sí es posible identificar alguna de forma concreta. En el centro 3 se presenta una baja valoración a los ítems 24 ($\bar{X}=2.9$) y 25 ($\bar{X}=2.7$) que aluden al desarrollo del Plan de Acción Tutorial (PAT) y su diseño por parte de todo el profesorado, aspecto que va en la línea de los resultados presentados para el conjunto de los centros en el estudio de Arnaiz y Guirao (2015) y Escarbajal, Arnaiz y Giménez (2017). Y Fernández (2013) recoge entre las competencias docentes la tutorización entendida como ayuda continua y dinámica de acompañamiento en la formación y educación del estudiante. Se puede comprobar que la importancia que se le da por parte del profesorado a los procesos de orientación o tutoría es elevada, sin embargo, los resultados de esta investigación indican que sigue siendo un aspecto a mejorar en algunos centros. Las valoraciones realizadas por el centro 6 reflejan como aspecto a mejorar la actitud del alumnado a la hora de ofrecer ayuda a sus compañeros, reflejada por la valoración al ítem 18 ($\bar{X}=2.78$), por lo que resultaría positivo

proponer una organización de la enseñanza mediante grupos cooperativos que permitiera mejorar la cohesión de grupo y ayudarse mutuamente a aprender, como han puesto de manifiesto en otros trabajos Muntaner, Pinya y De la Iglesia (2015), Pujolàs (2008) y Pujolàs, Lago y Naranjo (2013).

Para el ámbito D “Resultados”, a la vista de los datos mostrados en la tabla 6, se destacan fortalezas en todas las variables evaluadas, tanto para el conjunto de los centros como de forma individual. Como fortalezas principales destacan: el trabajo de hábitos de conducta reflejado por el ítem 29 ($\bar{X}=3.61$); la valoración a los ítems 32 y 34 sobre la elaboración conjunta de normas de convivencia ($\bar{X}=3.54$ y $\bar{X}=3.57$, respectivamente); o la actuación de los tutores como mediadores ante conflictos, representada por las valoraciones al ítem 33 ($\bar{X}=3.64$). En ese sentido, Valenzuela y Sales (2016) y Fernández (2013) coinciden en la necesidad de que los centros reflejen entre sus principios la construcción de un nuevo modelo de convivencia basado en el diálogo, la resolución pacífica de conflictos y el compromiso de las familias. Y Escarbajal y Leiva (2017) manifiestan la necesidad de la mediación como aspecto fundamental en el tratamiento de los conflictos. Además de estos aspectos, destaca como fortaleza reseñable para el centro 3 el *análisis de las barreras que impiden la asistencia a clase, incluyendo las actitudes de alumnos y de las familias*. Tal y como

TABLA 6. Media de valoraciones de los ítems del ámbito D en función del centro educativo

Ítem	Centro 1		Centro 2		Centro 3		Centro 4		Centro 5		Centro 6		M Global	Valoración
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
28	3.52	.62	3.36	.63	3.6	.52	3.33	.66	3.59	.5	3.11	.6	3.42	Fortaleza
29	3.76	.44	3.21	.89	3.9	.32	3.48	.6	3.6	.5	3.67	.5	3.61	Fortaleza
30	3.27	.63	3.29	.83	3.8	.42	3.29	.56	3.41	.5	3.33	.5	3.36	Fortaleza
31	3.24	.56	3.14	.66	3.4	.7	3.05	.5	3.27	.63	3.11	.6	3.2	Fortaleza
32	3.67	.48	3.43	.65	3.8	.42	3.57	.6	3.36	.66	3.33	.5	3.54	Fortaleza
33	3.64	.65	3.57	.51	3.8	.42	3.71	.46	3.68	.57	3.56	.53	3.64	Fortaleza
34	3.73	.45	3.43	.66	3.7	.48	3.67	.58	3.32	.57	3.56	.53	3.57	Fortaleza

mencionan Romagnoli y Gallardo (2010), la participación de las familias en la escuela, aparte de influir en la disminución del abandono escolar, produce efectos positivos como el aumento de la autoestima y un mejor rendimiento académico del alumnado.

Objetivo 2. *Comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones realizadas por el profesorado en función de los años de experiencia.*

La prueba *U de Mann-Whitney* refleja, tomado como referencia la variable “años de experiencia” (menos y más de diez años), diferencias estadísticamente significativas (significación asintótica bilateral $\leq .05$) en ocho ítems: ítem 11, consideración de la accesibilidad como forma de incluir a todas las personas; ítem 14, valoración de los intereses y motivaciones en la planificación didáctica; ítem 17, adaptación de metodología para aflorar distintos estilos de aprendizaje; ítem 22, participación del profesorado en el diseño, desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial (PAT); ítem 24, participación de instituciones de la comunidad en el centro, independientemente de su contexto, religión o grupo étnico; ítem 25, participación del centro en actividades de las instituciones de

la comunidad; ítem 26, promoción de la participación de distintos miembros de la comunidad educativa; e ítem 27, motivación del profesorado a las familias a involucrarse en el aprendizaje de sus hijos y participar del mismo. Con estos resultados no se puede afirmar que existan, en términos generales, diferencias en la realización de las valoraciones, pues solo 8 de los 34 ítems presentan dichas diferencias, pero es necesario reflexionar sobre los motivos por los que pueden estar produciéndose las mismas en algunos aspectos concretos, pues de los 11 ítems seleccionados para estudiar el ámbito C (proceso educativo) se encuentran diferencias estadísticamente significativas en 6 ítems (véase tabla 7).

Las variables en las que se encuentran diferencias en función de los años de experiencia muestran puntuaciones más elevadas para el grupo de docentes con menos de diez años de experiencia, presentándose valoraciones más bajas en el grupo de docentes con más de diez años de experiencia. Los resultados apuntan en diversas direcciones: por un lado, es posible que con la evolución en los últimos años de la inclusión como principio educativo sean los docentes más jóvenes los que estén más próximos a estas prácticas, ya sea por haber recibido formación más

TABLA 7. Significación estadística de los ítems de autoevaluación del ámbito C: Proceso Educativo. Variable de agrupación: años de experiencia (dos grupos). Prueba *U de Mann-Whitney*

Ítem	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
17	1004	2600	-2.811	.005
18	1169.5	2765.5	-1.637	.102
19	1304	2900	-0.71	.478
20	1130	2726	-1.939	.053
21	1164	2760	-1.546	.122
22	1083.5	2679.5	-2.113	.035
23	1192	2788	-1.465	.143
24	991	2587	-2.423	.015
25	996.5	2592.5	-2.897	.004
26	996.5	2592.5	-2.93	.003
27	1072	2668	-2.519	.012

actualizada (en el ámbito de las inteligencias múltiples por ejemplo) o tener más información para valorar lo que están evaluando, pues las principales diferencias se encuentran en el ámbito *proceso educativo*, identificándose dos posturas, en función de la experiencia docente, al momento de evaluar las medidas de atención a la diversidad que se desarrollan en los centros; por otro lado, es posible que los docentes con más años de experiencia valoren de forma más crítica acciones realmente inclusivas, pues tienen una visión más completa del largo proceso que se ha producido en defensa de la educación de calidad para todo el alumnado. Esta última idea contrasta con los resultados recogidos en la investigación de Ramírez y Muñoz (2012), donde se reflejaba que los maestros con menor experiencia eran más críticos con las prácticas inclusivas que se desarrollaban en los centros.

De cualquier modo, como mencionan Arnaiz y Guirao (2015) en su estudio, es necesario tomar estas diferencias con cautela, pues los resultados pueden estar probablemente condicionados por la realidad de las escuelas y por el grado de exigencia de los profesionales al evaluar su propia realidad, por lo que es preciso continuar contrastando la información recogida con la de otros estudios.

Objetivo 3. *Comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones realizadas por el profesorado en función de la especialidad que imparten los docentes.*

Con los resultados de la prueba *Kolmogorov-Smirnov*, para conocer si las valoraciones a los ítems seguían una distribución normal, se descartó el uso de pruebas de carácter paramétrico como la *ANOVA de un factor*, optándose por la prueba de carácter no paramétrico de *Kruskal-Wallis* para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones realizadas en función de más de dos grupos de comparación (siete especialidades). Tras realizar la prueba se comprobó que solo el ítem 9 (*están previstas actividades para acoger y dar la bienvenida al alumnado en el aula*) presenta dichas diferencias. Si se profundiza más en detalle, la prueba *U de Mann-Whitney*, utilizada como prueba *post hoc*, mostró que las diferencias se presentaban en favor de la especialidad de Educación Infantil (principalmente), en detrimento de las valoraciones realizadas por los docentes de la especialidad de Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje (véase tabla 8).

Las altas puntuaciones en Educación Infantil van en la línea de lo expuesto por Arnaiz y Guirao (2015); por otra, se debe dar cierta

TABLA 8. Significación asintótica bilateral del ítem 9* tomando como variable de agrupación las distintas especialidades. Prueba U de Mann-Whitney

Especialidad	Infantil	Primaria	Lengua extranjera	Educación Física	PT	Música	AL
Infantil	—	—	—	—	—	—	—
Primaria	.037	—	—	—	—	—	—
Lengua extranjera	.001	.05	—	—	—	—	—
Educación Física	.977	.197	.035	—	—	—	—
PT	.507	.271	.014	.561	—	—	—
Música	.940	.321	.076	1	.718	—	—
AL	.048	.239	.923	.143	.044	.19	—

* El valor que se muestra corresponde a la significación asintótica bilateral mostrada por la prueba *U de Mann-Whitney*.

importancia a las valoraciones establecidas por docentes de la especialidad de Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje pues, en muchos casos, estos docentes no tienen asignada una tutoría, siendo los maestros de Educación Infantil o Educación Primaria los que, de forma más directa, llevan a cabo esta labor. No obstante, destacar positivamente que no existan variaciones muy marcadas en las valoraciones realizadas en función de la experiencia, pues ello indica que las perspectivas del profesorado hacia la inclusión, independientemente de la especialidad que imparta, son similares, con lo que los resultados de la investigación pueden considerarse como esperanzadores dado el número de fortalezas identificadas.

Conclusiones

En relación con los distintos objetivos específicos de la investigación, deben ser destacadas las siguientes conclusiones:

- Los centros encuentran un mayor número de fortalezas que debilidades, identificándose la mayoría de debilidades en el ámbito A “Contexto escolar”, aspecto este que indica que deben plantearse acciones de mejora en este ámbito que ayuden a paliar ciertas actitudes que suponen una barrera para la inclusión. Por otra parte, señalar que el ámbito D “Resultados” es el que presenta registros más altos, especialmente en las variables que aluden al trabajo de hábitos de conducta, elaboración

conjunta de normas de convivencia y resolución de conflicto actuando los docentes como mediadores.

- En función de los años de experiencia (más o menos de diez años) hay diferencias en 8 de los 34 ítems que forman el cuestionario. En su mayoría, estas diferencias se encuentran en variables del ámbito C “Proceso de enseñanza”, algo que supone un indicio para considerar la existencia de dos modelos de docentes en función de la experiencia.
- Por otra parte, en función de la especialidad que imparten los docentes, destacar que para 33 de los 34 ítems no se han presentado diferencias estadísticamente significativas, resultado que refuerza la idea de que, independientemente de la especialidad que se imparta, la actitud hacia los procesos inclusivos es similar en todos los colectivos.

A su vez, se evidencian las posibles limitaciones del estudio pues los resultados se focalizan en los centros educativos analizados, por lo que sería positivo y recomendable contrastar el estudio en otros contextos. Igualmente, conviene y es justo, destacar la labor y compromiso desarrollados por los docentes de estos centros para avanzar en la construcción de una escuela inclusiva donde, a partir de la autoevaluación, reflexión conjunta y sistemática se propongan acciones de mejora que puedan ser compartidas por la comunidad y el conjunto de los centros para mejorar la calidad de la educación de todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? En G. Climent (ed.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: ICE-Horsori.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.

- 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.
- Arnaiz, P. y López, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 41-56.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2015). *La globalización. Consecuencias humanas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bracho, T. (2011). Una Mirada Conceptual al Derecho a la Educación. México. *Documento generado a partir de la conferencia dictada en el Foro: Derecho a la Educación en México*, organizado por el Observatorio Ciudadano de la Educación, A. C., el 18 de junio de 2010.
- Calvo, M. A. y Verdugo, M. A. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Editania*, 41, 17-30.
- Dewey, J. (2009). *Democracia y escuela*. Madrid: Popular.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Escarbajal, A., Arnaiz, P. y Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443.
- Escarbajal, A. y Leiva, J. J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la Región de Murcia (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 281-293.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España multicultural: de privilegios y muros inamovibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85, 111-119.
- González, I. y López, I. (2013). El asesoramiento externo como elemento facilitador del desarrollo de competencias. El caso IQEA. *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, 79-102.
- Guirao, J. M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Guirao, J. M. y Arnaiz, P. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 45(4) 252, 82-99.
- Maestre, M. M., Nail, O. y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2017). Desarrollo de competencias TIC y para la educación inclusiva en la formación inicial práctica del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(3), 57-72.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- MECD (2017). *Cifras y datos curso 2015-2016*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- Muntaner, J. J., Pinya, C. y De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159.
- Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 121-136.

- Ocampo, C. y Cid, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 111-130.
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41.
- Pujolàs, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 38-41.
- Pujolàs, P., Lago, J. R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Ramírez, A. y Muñoz, M. C. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 197-222.
- Romagnoli, C. y Gallardo, G. (2010). Alianza efectiva familia escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Universidad Católica, Escuela de Psicología*, 1-12.
- Santos Guerra, M. A. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Alicante: Obras Sociales CAM.
- Torres, J. A. y 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.
- Valenzuela, B. A., Guillén, M. y Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.
- Valenzuela, C. y Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 71-86.

Abstract

Attention to diversity in Primary Schools: an inclusive perspective on its potential and its limits

INTRODUCTION. The present article is the fruit of a research about strengths and weaknesses of the attention to diversity in Elementary Education in the Region of Murcia. **METHOD.** This study was based on the descriptive-exploratory design and it is geared to draw general conclusions to a better understanding of the school context; all the information was gathered by using the ACADI, a self-evaluation questionnaire which is composed by four areas, 63 indicators organized in categories and a total of 576 items. For this study, we highlighted the punctuation of the 34 most representative items of the instrument. The sample was composed of 173 teachers from 6 Elementary schools. **RESULTS.** The main results highlight more strengths than weaknesses, most of the weaknesses being related to the “school context” area; the Mann-Whitney U test showed differences depending on the variable called “years of experience”, most of these differences are identified in items of the “educational process” area; finally, the results showed that the attitude towards inclusive processes is similar in all specialties of teachers. **DISCUSSION.** Different studies agree on the presence of a clear and positive attitude of teachers towards inclusion at school; this aspect is showed in the present study as a strength, being the main weakness the attitude of families towards

the presence of pupils from different cultures in the same class of their children. These results agree with other studies in which some teachers declare that the presence of immigrant pupils or children of immigrants are the cause of difficulties in the teaching-learning process.

Keywords: *Diversity, Inclusion, Interculturality, Education.*

Résumé

Possibilités et limites de l'attention à la diversité et de l'inclusion en maternelle et primaire

INTRODUCTION. L'article présenté est le résultat d'une recherche sur les forces et les faiblesses de l'attention à la diversité dans l'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire dans la Région de Murcia (Espagne). **MÉTHODE.** Une étude descriptive exploratoire a été proposée visant à tirer des conclusions de nature générale permettant une meilleure compréhension de la réalité; Cela se fait en collectant les informations avec le questionnaire d'auto-évaluation de l'ACADI, composé de quatre domaines, 63 indicateur organisés en catégories et un total de 576 éléments. Pour cette étude, les scores de 34 des éléments les plus représentatifs de l'instrument ont été mis en évidence, avec un échantillon de 173 enseignants provenant de 6 centres d'éducation préscolaire et primaire. **RÉSULTATS.** Nous soulignons que les centres trouvent un plus grand nombre de points forts que de points faibles, identifiant la majorité des faiblesses dans le porteur du contexte scolaire; le test de Mann-Whitney U indiquait des différences selon la variable "années d'expérience", principalement dans les éléments du champ "Processus éducatif". Bref, il a été démontré que, quelle que soit la spécialité enseignée, l'attitude à l'égard des processus inclusifs est la même chez tous les enseignants. **DISCUSSION.** Les études trouvées sur ce sujet s'accordent sur le fait qu'il existe une preuve évidente de l'attitude favorable des enseignants à l'égard de l'inclusion, un aspect détecté dans l'étude comme une force ; étant la principale faiblesse l'attitude des familles face à la diversité culturelle présente dans la salle de classe de leurs enfants. Ces résultats coïncident avec ceux d'autres études dans lesquelles certains enseignants affirment que la présence d'élèves immigrants ou d'enfants d'immigrés suppose une difficulté dans le développement des activités pédagogiques.

Mots-clés: *Diversité, Inclusion, Interculturalité, Éducation.*

Perfil profesional de los autores

Andrés Escarbajal Frutos (autor de contacto)

Doctor europeo en Pedagogía Social, especialista en Mediación Intercultural, profesor de la Facultad de Educación en la Universidad de Murcia y asesor-consultor de prácticas y políticas educativas. Miembro del grupo de "Investigación Educación Inclusiva Escuela para Todos". Desde hace años trabaja con estrategias de trabajo colaborativo en temáticas relacionadas con la interculturalidad, la mediación y la educación inclusiva. Evaluador de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP), del Ministerio de Economía y Competitividad Español.

Correo electrónico de contacto: andreses@um.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación. 30100 Murcia (España).

Rubén Belmonte Abellán

Graduado en Educación Primaria con Mención en Educación Intercultural y dificultades específicas de aprendizaje. Máster en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Desde hace años colabora con el grupo de “Investigación Educación Inclusiva. Escuela para Todos”.

Correo electrónico de contacto: ruben.belmonte@um.es