

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA**  
**SAN VICENTE MÁRTIR**



**Universidad  
Católica  
de Valencia**  
San Vicente Mártir

**INCLUSIÓN Y AULAS MONTESSORI:  
PROYECTO DE UN PLAN DE MEJORA EN  
CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**TESIS DOCTORAL**

**PRESENTADA POR**

*D<sup>a</sup> Raquel Andrés Martínez*

**DIRIGIDA POR**

*Dra. Margarita Cañadas Pérez*

*Dra. Laura Domingo Peñafiel*

Valencia, 2024



**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA**  
**SAN VICENTE MÁRTIR**



**Universidad  
Católica  
de Valencia**  
San Vicente Mártir

**INCLUSIÓN Y AULAS MONTESSORI:  
PROYECTO DE UN PLAN DE MEJORA EN  
CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**TESIS DOCTORAL**

PRESENTADA POR

*D<sup>a</sup> Raquel Andrés Martínez*

DIRIGIDA POR

*Dra. D<sup>a</sup> Margarita Cañadas Pérez*

*Dra. D<sup>a</sup> Laura Domingo Peñafiel*

Valencia, 2024



## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN GENERAL .....</b>	<b>23</b>
1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	24
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	25
1.2.1. La inclusión en educación infantil: .....	26
1.2.2. Montessori y la educación inclusiva: .....	27
1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	28
1.3.1. En relación con las barreras a la inclusión:.....	28
1.3.2. En relación con las aulas Montessori:.....	28
1.3.3. En relación con los datos personales: .....	29
1.4. OBJETIVOS .....	29
1.4.1. Objetivo general.....	29
1.4.2. Objetivos específicos .....	29
1.5. DESARROLLO Y ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	30
 <b>CAPÍTULO II. LA PRIMERA INFANCIA: UN PERIODO ESENCIAL EN EL DESARROLLO DEL SER HUMANO .....</b>	 <b>35</b>
2.1. DESARROLLO EVOLUTIVO EN LA INFANCIA .....	36
2.1.1. Teorías del desarrollo infantil .....	36
2.1.2. Ámbitos y etapas de desarrollo .....	49
2.1.3. Principios del desarrollo y del aprendizaje. ....	53
2.2. LA IMPORTANCIA DE LA ETAPA DE 0 A 3 AÑOS.....	55
2.2.1. Criterios de calidad en la educación infantil.....	56
2.2.2. Un sistema educativo de calidad. ....	62
 <b>CAPÍTULO III. LA PEDAGOGÍA MONTESSORI .....</b>	 <b>67</b>
3.1. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA MONTESSORI.....	68
3.1.1. Vida y Obra de Maria Montessori.....	68
3.1.2. La pedagogía Montessori como ayuda al desarrollo del infante.....	72
3.2. LOS TRES PILARES DE LA EDUCACIÓN.....	80
3.2.1. El niño .....	80
3.2.2. Rol del adulto .....	81

3.2.3. Ambiente preparado.....	83
3.3. MONTESSORI EN LA ACTUALIDAD .....	92
3.3.1. Resultados .....	93
3.3.2. Discusión y conclusiones .....	97
<b>CAPÍTULO IV. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA .....</b>	<b>104</b>
4.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	105
4.2. DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ....	110
4.2.1. Concepto e implicaciones de la educación inclusiva .....	110
4.2.2. Elementos para el desarrollo de una educación inclusiva.....	114
4.3. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PEDAGOGÍA MONTESSORI.....	116
4.3.1. La educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales.....	118
4.3.2. Características inclusivas del método Montessori .....	122
4.3.3. Conclusión .....	124
4.4. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PRIMERA INFANCIA.....	124
4.4.1. La importancia de prácticas inclusivas en la primera infancia .....	128
4.4.2. La actitud de los docentes hacia la inclusión educativa.....	129
4.4.3. Barreras y facilitadores de la educación inclusiva: .....	133
4.5. EL ÍNDICE PARA LA INCLUSIÓN .....	142
4.5.1. Qué es el «Índice para la inclusión» .....	143
4.5.2. Estructura del índice .....	145
4.5.3. Primeras experiencias educativas con el índice. ....	149
4.5.4. Barreras detectadas tras la aplicación del Índice para la inclusión en diferentes centros educativos. ....	150
<b>CAPÍTULO V: APARTADO METODOLÓGICO.....</b>	<b>157</b>
5.1. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN .....	157
5.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	160
FASE PREPARATORIA .....	162
5.2.1. Contexto y temporalización de la investigación. ....	162
5.2.2. Población de estudio y criterios de selección.....	177
5.2.3. Variables objeto de estudio .....	179
5.2.4. Técnicas e instrumentos de recogida de la información. ....	179

5.2.5. Aspectos éticos.....	188
FASE TRABAJO DE CAMPO .....	190
5.2.6. Estudio empírico cuantitativo .....	190
5.2.7. Estudio empírico cualitativo .....	192
<b>CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE DATOS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>198</b>
6.1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	198
6.1.1. Estudio cuantitativo .....	198
6.1.2. Estudio cualitativo .....	198
6.2. PRESENTACIÓN, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	200
6.2.1. Resultados análisis cuantitativo .....	200
6.2.2 Resultados análisis cualitativo .....	214
6.3. PLANES PARA LA MEJORA DE LOS NIVELES DE INCLUSIÓN .....	227
6.3.1. Centro 1 .....	229
6.3.2. Centro 2.....	230
6.3.3. Centro 3.....	231
<b>CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES .....</b>	<b>234</b>
7.1. CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	234
7.2. CONSECUCIÓN DEL OBJETIVO GENERAL: .....	237
7.3. RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	238
7.3.1. En relación con las barreras a la inclusión:.....	238
7.3.2. En relación con las aulas Montessori:.....	239
7.3.3. En relación con los datos personales: .....	240
7.4. LIMITACIONES, APORTACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....	241
<b>ANEXOS .....</b>	<b>268</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>270</b>
A. 1.1 CUESTIONARIOS PARA LAS FAMILIAS.....	270
A. 1.2. CUESTIONARIO PARA LOS TRABAJADORES.....	273
A.1.3. TABLA DE PRIORIDADES PARA LA MEJORA .....	278

A.2.1. REVISIÓN Dra. BERTA VILA-SABORIT .....	279
A.2.2. REVISIÓN Dra. ANA DE CASTRO CALVO .....	281
<b>ANEXO 3 .....</b>	<b>282</b>
<b>ANEXO 4 .....</b>	<b>283</b>
A.4.1. CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS .....	283
A.4.2. CUESTIONARIO PARA LOS TRABAJADORES.....	284
<b>ANEXO 5 .....</b>	<b>285</b>
A.5.1. HOJA DE INFORMACIÓN A LAS FAMILIAS .....	285
A.5.2. HOJA DE INFORMACIÓN A LOS TRABAJADORES/AS.....	287
<b>ANEXO 6 .....</b>	<b>289</b>
A.6.1. CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LA REALIZACIÓN DEL ESTUDIO POR PARTE DE LOS PARTICIPANTES.....	289
A.6.2. CONSENTIMIENTO INFORMADO (CI) PARA PARTICIPANTES:....	290
<b>ANEXO 7 .....</b>	<b>291</b>
A.7.1 CENTRO 1.....	291
7.2. CENTRO 2 .....	291
A.7.2 CENTRO 2.....	292
A.7.3. CENTRO 3.....	293
<b>ANEXO 8 .....</b>	<b>294</b>
A.8.1. DOS PREGUNTAS ABIERTAS .....	294
A.8.2. TABLA DE PRIORIDADES DE MEJORA .....	295
A.8.3. DIARIO DE CAMPO .....	296

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Estructura de la tesis</i> .....	31
Tabla 2 <i>Cinco perspectivas para el estudio del desarrollo humano.</i> .....	36
Tabla 3 <i>Etapas del desarrollo propuestas por Erikson y Freud</i> .....	41
Tabla 4 <i>Principales cambios en las ocho etapas del desarrollo humano</i> .....	51
Tabla 5 <i>Principios del desarrollo y aprendizaje</i> .....	54
Tabla 6 <i>Beneficios de una educación infantil de 0 a 3 años de calidad</i> .....	62
Tabla 7 <i>Índice cronológico de las obras de Maria Montessori</i> .....	71
Tabla 8 <i>Cambios y necesidades en las diferentes etapas de desarrollo</i> .....	75
Tabla 9 <i>Los cuatro Periodos sensitivos</i> .....	78
Tabla 10 <i>Nueve principios de la educación Montessori</i> .....	80
Tabla 11 <i>Seis características del maestro/a Montessori</i> .....	82
Tabla 12 <i>Seis componentes básicos en el medio ambiente Montessori</i> .....	83
Tabla 13 <i>Factores para crear ambientes Montessori de 0 a 3 años</i> .....	85
Tabla 14 <i>Propósitos de las actividades del área de vida práctica</i> .....	89
Tabla 15 <i>Sntesis de los artículos seleccionados y revisados</i> .....	93
Tabla 16 <i>Síntesis de implicaciones educativas</i> .....	99
Tabla 17 <i>Evolución del concepto de educación inclusiva hasta la actualidad</i> .....	108
Tabla 18 <i>Seis maneras de conceptualizar la inclusión</i> .....	109
Tabla 19 <i>Barreras relacionadas con la Administración</i> .....	137
Tabla 20 <i>Barreras en el centro educativo</i> .....	138

Tabla 21 <i>Barreras en el aula</i> .....	138
Tabla 22 <i>Barreras para el desarrollo de la educación inclusiva</i> .....	139
Tabla 23 <i>Definición de las tres Dimensiones del índice para la inclusión</i> .....	145
Tabla 24 <i>Definición de las secciones del índice para la inclusión</i> .....	146
Tabla 25 <i>Preguntas Indicador A.1.1. Todo el mundo se siente bienvenido</i> .....	147
Tabla 26 <i>Resultados de algunas investigaciones con el “Index” (2012-2022)</i> .....	150
Tabla 27 <i>Recogida de datos: objetivos, metodologías e instrumentos</i> .....	184
Tabla 28 <i>Porcentaje de participación de trabajadores/as</i> .....	189
Tabla 29 <i>Porcentaje de participación de familiares</i> .....	190
Tabla 30 <i>Respuestas abiertas cumplimentadas por los trabajadores/as</i> .....	191
Tabla 31 <i>Respuestas abiertas cumplimentadas por los familiares</i> .....	192
Tabla 32 <i>Porcentaje de respuestas en las tablas de prioridades</i> .....	192
Tabla 33 <i>Resultados de los Datos de identificación de trabajadores/as</i> .....	197
Tabla 34 <i>Indicadores peor puntuados por parte de los trabajadores/as</i> .....	200
Tabla 35 <i>Resultados de los Datos de identificación de los familiares</i> .....	209
Tabla 36 <i>Aspectos que mejorar por parte de los trabajadores/as</i> .....	211
Tabla 37 <i>Aspectos que mejorar por parte de los familiares</i> .....	212
Tabla 38 <i>Resultados tablas de prioridades para la mejora</i> .....	214
Tabla 39 <i>Observaciones del diario de campo</i> .....	217
Tabla 40 <i>Hoja de registro por indicador</i> .....	224
Tabla 41 <i>Propuesta plan de mejora para el centro 1</i> .....	226

Tabla 42 <i>Propuesta plan de mejora para el centro 2</i> .....	227
Tabla 43 <i>Propuesta plan de mejora para el centro 3</i> .....	228

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fases de la investigación .....	30
Figura 2. Modelo ecológico de Brofenbrenner .....	48
Figura 3. Las cinco dimensiones de la Agenda 2030 y los ODS.....	57
Figura 4. Las Tendencias humanas.....	73
Figura 5. Los cuatro planos del desarrollo. El bulbo .....	74
Figura 6. Diagrama de flujo de la búsqueda y el proceso de elegibilidad .....	91
Figura 7. Esquema global del “Index” .....	144
Figura 8. Esquema del diseño metodológico .....	159
Figura 9. Imágenes Centro 1 .....	164
Figura 10. Imágenes Centro 2.....	169
Figura 11. Imágenes Centro 3.....	174

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolución de la producción científica Montessori de 2010 a 2020.....	92
Gráfico 2. Mujeres en la etapa de E.I entre los cursos 2012 y 2019.....	198



## Agradecimientos

Llegar a este punto ha sido posible gracias al apoyo de tantas personas que me resulta imposible citarlas a todas para mostrar mi agradecimiento. Por ese motivo, me gustaría hacerlo extensivo a todas esas personas que, de una manera u otra, me han acompañado durante el proceso.

En primer lugar, me gustaría agradecer el soporte incondicional de mi marido, Miguel, que cuando le comenté que dejaba mi trabajo como maestra de educación infantil para realizar esta tesis doctoral me apoyó en todo momento y confió en mí. También a mis hijos, Andrés y Alejandro, que tanta paciencia han tenido conmigo en mis eternas sesiones frente al ordenador. Gracias por vuestro amor, comprensión y paciencia. Me siento muy afortunada de teneros en mi vida.

También me gustaría agradecer a mis padres, Merche y Paco, y a mi hermana, Merche, el estar siempre a mi lado, ayudándome, escuchándome, aconsejándome y animándome. Estoy muy orgullosa de haber nacido en una familia luchadora, llena de amor, alegría y comprensión. Gracias por enseñarme que un obstáculo solo es una oportunidad para superarse.

A continuación, me gustaría dar las gracias a mis doctoras de tesis que me han codirigido. A la Dra. Margarita Cañadas Pérez, profesora del Departamento de Ciencias de la Ocupación, Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Valencia-San Vicente Mártir, y a la Dra. Laura Domingo Peñafiel, profesora del Departamento de Pedagogía, Facultad de la Educación, Traducción, Deporte y Psicología de Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña. Muchas gracias por abrirme el mundo de la investigación, por compartir vuestra experiencia y darme un apoyo constante durante todos estos años de investigación. También agradecer al Dr. Rómulo J. González García, PDI del Campus Capacitas de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia-San Vicente Mártir, por toda su ayuda en la parte metodológica. Gracias por tu paciencia, flexibilidad y estar siempre abierto a responder todas mis dudas.

Por último, quería dar las gracias a las directoras de los tres centros educativos que han participado en este estudio. Gracias por abrirme las puertas de vuestros centros, por estar siempre dispuestas a ayudarme y por creer en esta investigación. También muchas gracias al profesorado y las familias que han participado, sin vuestra ayuda hubiese sido imposible realizar esta investigación.

Raquel Andrés Martínez



## Resumen

La inclusión educativa, como uno de los principios que rigen nuestro actual sistema educativo, se ha convertido en una prioridad a trabajar en las escuelas desde una doble vertiente, por una parte, detectar para eliminar o minimizar las barreras a la inclusión, y por otra, identificar aquellos aspectos que condicionan la implementación de buenas prácticas inclusivas. Basándonos en esta premisa, este estudio exploratorio pretende, en primer lugar, determinar y analizar cuáles son las principales barreras a la inclusión en tres centros de primer ciclo de educación infantil con el objetivo de crear un primer borrador de plan de mejora para cada uno de estos centros. Y, en segundo lugar, analizar si las actividades que se realizan en sus aulas Montessori favorecen las prácticas inclusivas. Para poder dar respuesta a estos objetivos, se ha optado por una metodología mixta, utilizando para la recopilación de información diferentes cuestionarios adaptados del índice para la inclusión y un diario de observaciones. Tras el análisis de los resultados se ha concluido, por una parte, que las principales barreras a la inclusión detectadas son muy similares en los tres centros y están relacionadas con la apertura del centro al entorno social y la relación entre la escuela y las familias; con la atención a la diversidad y la mejora de la formación del profesorado en materia de inclusión; y, con el incremento de actividades relacionadas con la comprensión de las diferencias entre las personas y la utilización de estas como recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación. Por otra parte, con relación a las actividades que se realizan en las aulas Montessori, se concluye que estas sí que son inclusivas, y, por tanto, el trabajo que se realiza en estas favorece el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos.

*Palabras Clave:* inclusión, Montessori, educación infantil, índice para la inclusión, plan de mejora.

## Abstract

Educational inclusion, as one of the principles that govern our current educational system, has become a priority to be worked on in schools from a double perspective: on the one hand, to detect in order to eliminate or minimize barriers to inclusion, and on the other hand, to identify those aspects that condition the implementation of good inclusive practices. Based on this premise, this exploratory study aims, firstly, to determine and analyze the main barriers to inclusion in three early childhood education centers with the aim of creating a first draft of an improvement plan for each of these centers. And, secondly, to analyze whether the activities carried out in their Montessori classrooms are inclusive practices. In order to respond to these objectives, a mixed methodology was chosen, using different questionnaires adapted from the index for inclusion and a diary of observations to collect information. After analysing the results, it was concluded, on the one hand, that the main barriers to inclusion detected are very similar in the three centres and are related to the opening of the centre to the social environment and the relationship between the school and families; to the attention to diversity and the improvement of teacher training on inclusion; and to the increase in activities related to the understanding of the differences between people and the use of these as a resource to support play, learning and participation. On the other hand, with regard to the activities carried out in Montessori classrooms, it is concluded that these are indeed inclusive and, therefore, the work carried out in these classrooms favours the development of inclusive practices in educational centers.

*Keywords:* inclusion, Montessori, early childhood education, index for inclusion, improvement plan.



## **CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN GENERAL**

- 1.1 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN
- 1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
  - 1.2.1 La inclusión en educación infantil
  - 1.2.2 Montessori y la educación inclusiva
- 1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
  - 1.3.1 En relación con las aulas Montessori
  - 1.3.2 En relación con las barreras a la inclusión
  - 1.3.3 En relación con los datos personales
- 1.4 OBJETIVOS
  - 1.4.1 Objetivo general
  - 1.4.2 Objetivos específicos
- 1.5 DESARROLLO Y ESTRUCTURA DE LA TESIS

## CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN GENERAL

Esta investigación surge a raíz de mi formación y recorrido profesional. Tras terminar mis estudios de pedagogía y magisterio, en el año 2001 me contrató el colegio Montessori-Palau de Girona para trabajar como maestra y guía Montessori en la etapa de primer ciclo de educación infantil. Allí estuve cuatro cursos escolares en los que, por un lado, pude observar el enorme potencial de los niños y niñas de 0 a 3 años y la importancia de la etapa de educación infantil para su futuro desarrollo, tal y como explica Boderó (2017), la educación en esta etapa llega a ejercer una acción determinante porque actúa sobre estructuras que están en plena fase de maduración y desarrollo. Y, por otra parte, pude comprobar desde la práctica, los beneficios que tenía esta forma de trabajar para el alumnado, ya que ofrece múltiples formas de representación de la información, promueve la reflexión y el aprendizaje autónomo y fomentan diversas formas de participación del alumnado, el infante es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, etc. Es decir, porque incorpora en su filosofía cualidades educativas inclusivas (Danner y Fowler, 2015), lo cual es una aspiración para “todos y todas, sin excepción” (UNESCO, 2020).

Más tarde, al nacer mi primer hijo en el año 2009, nos trasladamos a vivir a Valencia (mi ciudad natal) donde descubrí, durante la búsqueda de escuela infantil para él, que todavía quedaba un largo camino por recorrer para conseguir una educación inclusiva en el primer ciclo de educación infantil, entendiéndola esta, tal y como se especifica en el apartado 3 de la reciente Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE), como aquella que tiene como propósito atender la enorme diversidad de necesidades del alumnado. Y aquí comenzó a despertarse en mí un deseo por mejorar esta realidad de las escuelas de primer ciclo de educación infantil, aunando esos tres aspectos con los que había trabajado a lo largo de mi trayectoria profesional y que consideraba tan importantes: Educación infantil de primer ciclo, pedagogía Montessori y educación inclusiva.

En mi persecución por ser mejor madre y educadora inicié en el año 2012 mis estudios en el máster de pedagogía Montessori de 0 a 6 años en la Universidad de Vic-Universidad central de Cataluña, durante el cual comencé a dar forma a mi idea de cómo se podría conseguir que los centros fuesen más inclusivos, llegando a la siguiente hipótesis: “Si la pedagogía Montessori incorpora en su filosofía cualidades educativas inclusivas, si introducimos esta forma de trabajar en centros de educación infantil que utilizan metodologías más tradicionales, conseguiremos mejorar los niveles de inclusión de estos”. Así que, para comprobar esta

hipótesis, decidí trabajar con diferentes centros de educación infantil de Valencia e introducir en sus instalaciones un aula Montessori de Comunidad infantil (para alumnado entre 18 meses y 3 años), por la que de forma rotativa iba pasando todo el alumnado de estas edades.

Tras cinco años llevando a cabo este proyecto, sentía la necesidad de demostrar científicamente si mi hipótesis era cierta y, por ello, utilizando como instrumento la versión para educación infantil del índice para la inclusión de Booth, et al. (2007), en esta investigación vamos a recoger las opiniones de las familias y los profesionales de tres centros de educación infantil de Valencia que tienen en su organigrama un aula Montessori para, por una parte, analizar si las actividades que se realizan en esta son inclusivas y, por otra, para determinar cuáles son las principales barreras a la inclusión en relación con las culturas, políticas y prácticas educativas de estos centros y crear un plan individualizado para cada centro con el objetivo de conseguir que estos sean más inclusivos.

### **1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La educación inclusiva, entendida en su sentido más amplio, es uno de los principios en los que se fundamenta nuestro actual sistema educativo y hay numerosos estudios sobre su importancia en relación con los estudiantes, docentes, familias e instituciones. Reyes-Parra et al. (2020) realizaron una revisión sistemática sobre educación inclusiva, en la que analizaron 50 artículos publicados en diferentes bases de datos entre 2014 y 2018. En ésta, se evidenció la necesidad de intensificar las investigaciones sobre inclusión en los primeros años de vida, de profundizar en la formación de los docentes y de realizar estudios en los que la familia sea la protagonista. Por tanto, esta propuesta justifica la pertinencia de esta investigación, en la que vamos a indagar en las ideas, creencias y actitudes hacia la inclusión del profesorado y las familias del alumnado y, basándonos en sus aportaciones, crearemos una propuesta de plan de mejora de los niveles de inclusión en tres centros de educación infantil de primer ciclo de Valencia, cuya peculiaridad es que tienen inserta un aula Montessori, cuyas actividades analizaremos para validar en qué medida mejoran los niveles de prácticas inclusivas del centro.

Por otra parte, debemos mencionar los estudios de Chiner (2011) y Llorens (2012). Estos autores concluyen que algunos factores como la edad, los años de experiencia, el sexo, o el nivel de estudios, influyen en la actitud hacia la inclusión; por ello, aprovechando la información que los trabajadores y familiares van a escribir en el apartado de datos personales de los cuestionarios, en esta investigación también analizaremos estos factores y compararemos los resultados con los obtenidos en las investigaciones anteriormente mencionadas.

Para concluir este apartado, creemos necesario mencionar la importancia de esta investigación, ya que no solo es beneficiosa para los tres centros implicados, sino que puede ayudar a otros centros educativos a adoptar medidas que mejoren sus niveles de inclusión, y a darse cuenta de que, solo mediante el análisis minucioso de todas las dimensiones de su centro escolar y del conocimiento que tienen los profesionales que los integran sobre la educación inclusiva, se puede llegar a la creación de un plan para la mejora de la inclusión, lo cual es imprescindible y uno de los mayores retos a los que se enfrenta nuestro actual sistema educativo. Solo cuando consigamos una educación realmente inclusiva, conseguiremos sociedades inclusivas en las que las personas puedan convivir y celebrar la diversidad, lo cual es un prerrequisito para la educación en y para las democracias basadas en la justicia y la equidad (UNESCO, 2020).

## **1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En la sociedad en la que vivimos, continuamente se están produciendo cambios en el ámbito cultural, moral, tecnológico, familiar y social, que influyen en una realidad educativa que cada vez es más heterogénea, diversa y compleja de abordar. No obstante, desde el sistema educativo debemos conseguir estar a la altura y poder responder a las necesidades de todos y cada uno de nuestros alumnos/as, sin excepciones. En este sentido, las diferentes leyes de Educación LOE 2/2006 de 3 de mayo y LOMLOE 3/2020 de 29 de diciembre están dirigidas hacia el desarrollo de los principios de inclusión y equidad educativa. Tal y como se expone en el apartado primero de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, con equidad nos referimos a la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la persona a través de la educación, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, étnicas o de género, supongan un impedimento al aprendizaje. Es decir, implica educar teniendo en cuenta las diferencias y necesidades individuales. Y, por otra parte, tal y como se explicita en el apartado tres de la citada ley, con educación inclusiva, entendemos aquella que tiene como propósito atender a la diversidad de necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación por aprender. Por tanto, cuando nos referimos al término “inclusión educativa”, este no se aplica solo al alumnado con deficiencias o necesidades educativas especiales, sino que, tal y como explican Booth et al. (2006), este término tiene que ver con la mejora de la participación de todos los infantes y

adultos implicados en un centro, para lo cual, es necesario hacer un análisis detallado de cómo se pueden reducir las barreras en el acceso, participación y aprendizaje del centro educativo.

La siguiente cuestión que deberíamos plantearnos es cómo podemos hacer ese análisis para identificar y eliminar esas barreras o, tal y como dice López (2011), esos obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad.

Covarrubias (2019), explica que la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación es una tarea fundamental para la escuela inclusiva, y es el punto de partida de una adecuada intervención basada en el respeto a la diversidad desde un enfoque inclusivo. En este sentido, el trabajo de la escuela inclusiva tiene una doble vertiente. Por una parte, detectar para eliminar o minimizar las barreras; y, por otro lado, identificar aquellos ajustes, recursos, apoyos, estrategias o materiales que se necesitan para el desarrollo potencial del alumnado.

Ainscow y Booth, en el año 1999, crearon una guía para la inclusión que en el año 2006 se adaptaría al ámbito educativo infantil, cuyo propósito precisamente es, por una parte, ayudar a los centros a identificar las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación y, por otra, buscar los recursos de apoyo que poseen para mejorar la experiencia de cualquier niño o adulto. Las posibilidades de mejora del centro se exploran teniendo en cuenta tres dimensiones interconectadas: crear culturas inclusivas, generar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. Vélez-Calvo et al. (2018) y Duran et al. (2005) explican que existen numerosas investigaciones realizadas con el “Index” que demuestran que es una guía útil para el cambio en los centros educativos. Por otra parte, en Giné et al. (2020), se describen diferentes experiencias llevadas a cabo en colegios de Cataluña y Reino Unido.

### ***1.2.1. La inclusión en educación infantil:***

La infancia es una etapa de suma importancia para el desarrollo del ser humano. Maria Montessori (1971) lo consideraba el plano más importante en el desarrollo del ser humano, ya que, como en un edificio, si no hay buenos cimientos no puede construir una infraestructura sólida y segura. Tal y como se expone en el informe elaborado por Save the children España (2019), “Si en esos primeros años es donde todo empieza, como sociedad tenemos la obligación ética de darle a cada niño y cada niña el mejor comienzo” (p.9)

En los últimos años ha habido un incremento de niños matriculados en 0-3 años. En el catálogo de datos y cifras para el curso 2020/2021, realizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, se detalla que en el curso escolar 2009-2010, la tasa de escolarización de alumnado menor de un año era de un 7,8 y en el curso escolar 2019-2020, de un 13,1. En niños de un año, en el curso 2009-2010 era de 26,6 y, en 2019-2020, de 43,9; y de dos años, en

el curso 2009-2010 era de 44.4 y, en 2019-2020, de 63,1. Este incremento, necesariamente tiene que ir acompañado por una mejora de las medidas de calidad e inclusión en esta etapa. Grande y González (2015) escriben que “es muy difícil imaginar una oferta educativa en los centros que atienden a niños en su primera infancia, que no tenga o al menos se proponga tener un enfoque inclusivo” (p.148).

Sin embargo, existen estudios que demuestran que todavía queda un largo camino que recorrer para la creación de una verdadera cultura inclusiva que trascienda la esfera educativa, como la de Balongo y Mérida (2017) que, tras su investigación en un aula de educación infantil de un centro público de Córdoba, concluyeron que existe una percepción generalizada por parte del profesorado de la falta de ajustes razonables para que el aprendizaje integrador sea posible, reflejado en situaciones tales como el elevado ratio docente alumnos/as por aula o la carencia de personal de apoyo especializado. Por ello, siguiendo con esta línea de investigación, consideramos necesario ayudar a las escuelas de educación infantil a mejorar sus niveles de inclusión mediante la creación de una propuesta de plan de mejora elaborado a partir del trabajo con de índice para la inclusión de Ainscow y Booth. Esta investigación es un estudio piloto cuya intención es recopilar datos que sirvan de base para poder realizar una intervención en una investigación posterior.

### ***1.2.2. Montessori y la educación inclusiva:***

Por último, nos gustaría señalar que el centro educativo donde vamos a realizar esta investigación trabaja con un proyecto de aula Montessori que resulta interesante desde una perspectiva inclusiva, ya que existe un gran número de autores que relacionan los principios Montessori con los inclusivos, como Danner y Fowler (2015) o Vettiveloo (2008), que defienden la pedagogía Montessori como un método de enseñanza que incorpora en su filosofía cualidades educativas inclusivas. Shanks (2014), escribe que “Una comunidad inclusiva es el legado que nos dejó la Dra. Montessori, que valoró los derechos individuales y reconoció el potencial de cada niño como la clave para el futuro de la humanidad” (p.5). Willingham (2019) explica que Maria Montessori empezó su trabajo con niños con discapacidad cognitiva, y que, por lo tanto, la educación Montessori, ya desde sus comienzos, se planteó como una educación inclusiva para todos los niños. Dattke (2014) enumera las características principales del modelo Montessori de inclusión. McKenzie y Zascavage (2012), en su investigación, explican cómo la forma de trabajar dentro de las aulas Montessori, los materiales y el profesorado están adecuados al modelo inclusivo del s. XXI. y, por último, Lowry (2018) escribe que “An

inclusive classroom benefits all with opportunities to develop acceptance, respect, and compassion” (p.10).

La existencia de esta aula Montessori dentro del centro, nos va a permitir analizar, mediante la dimensión “C” del índice para la inclusión y observaciones *in situ*, si las actividades que se realizan en ella son inclusivas, y si su existencia mejora el nivel de prácticas inclusivas.

### **1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Las preguntas que vamos a formular están directamente relacionadas con el problema descrito, pero también con el desarrollo de la investigación y los resultados que vamos a obtener tras el análisis de datos. Es importante señalar que el éxito de esta propuesta depende, principalmente, de la participación por parte de las familias y los trabajadores de los tres centros educativos; por ello, es importante que desde los estos centros se explique la importancia de esta investigación y se facilite la entrega y recogida de cuestionarios.

Tras esta aclaración, nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

#### ***1.3.1. En relación con las barreras a la inclusión:***

1. ¿Cuáles son las principales barreras detectadas relacionadas con las políticas, culturas y prácticas inclusivas en los diferentes centros?
2. ¿Coinciden en los tres centros estas barreras?
3. ¿Ha habido un alto índice de participación por parte de las familias y los trabajadores de los centros educativos?
4. ¿Coincide la opinión de los trabajadores con la de las familias respecto a las principales barreras para la inclusión y los aspectos a mejorar?
5. ¿Hemos conseguido crear un plan de mejora en los niveles de inclusión para cada uno de los centros que puedan poner en marcha en un futuro?
6. ¿Coinciden los diferentes planes de mejora?

#### ***1.3.2. En relación con las aulas Montessori:***

1. ¿Las actividades de las aulas Montessori son inclusivas?
2. ¿Las aulas Montessori mejoran las prácticas inclusivas de los centros?
3. ¿Coinciden las opiniones de los trabajadores de los tres centros respecto al aula Montessori?
4. ¿Las observaciones realizadas en el aula Montessori coinciden con las respuestas de los trabajadores del centro respecto al aula Montessori?

### ***1.3.3. En relación con los datos personales:***

1. ¿La información relacionada con los datos personales nos aportará información relevante?
2. ¿Coincide esta información con la obtenida en estudios previos?

## **1.4. OBJETIVOS**

Tal y como exponen Quisbert y Ramírez (2011), el objetivo de investigación es el enunciado claro y preciso que plasma qué queremos conseguir con nuestro estudio. Por medio de este objetivo conseguimos dar respuesta al problema planteado; son las guías del estudio y por ello deben tenerse presentes a lo largo de toda la investigación. En ella es necesario plantear dos niveles en los objetivos: el general y el específico. “El objetivo general debe reflejar la esencia del planteamiento del problema y la idea expresada en el título del proyecto de investigación” (Cruz, 2015, p. 3). Y los objetivos específicos deben ser formulados de forma que estén orientados al logro del objetivo general; es decir, deben identificar las acciones que vamos a realizar para conseguir el objetivo general (Tamayo, 2003; Cruz, 2015). Basándonos en esta definición, los objetivos generales y específicos que pretendemos conseguir en esta investigación son:

### ***1.4.1. Objetivo general***

Realizar una propuesta individualizada de plan de mejora de los niveles de inclusión, en tres centros de primer ciclo de educación infantil de Valencia capital, a partir del análisis de las barreras detectadas por los diferentes miembros de la comunidad educativa, y determinar si las prácticas que se realizan en sus aulas Montessori son inclusivas.

### ***1.4.2. Objetivos específicos***

1. Registrar, analizar y valorar las opiniones de los miembros de la comunidad escolar acerca de las culturas, políticas y prácticas educativas de su centro educativo, teniendo en cuenta parámetros inclusivos, para realizar una propuesta de plan de mejora.
2. Identificar y describir las principales barreras a la inclusión detectadas en cada uno de los tres centros educativos de nuestra muestra.

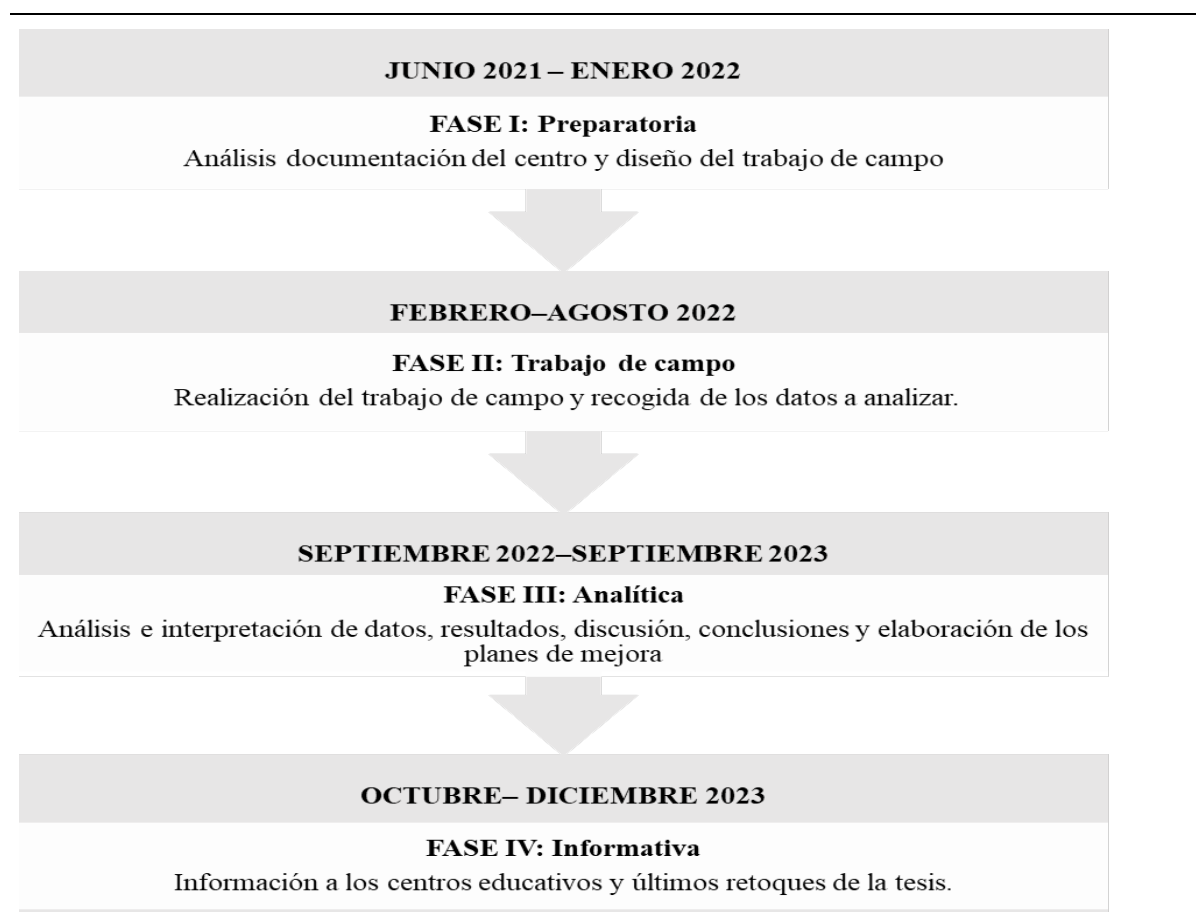
3. Observar, registrar, sintetizar y exponer de manera justificada la relación entre las prácticas del aula Montessori y determinados principios inclusivos.
4. Revisar y analizar los datos identificativos de la muestra participante y determinar su influencia en el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas, teniendo en cuenta los datos recogidos en la justificación teórica de esta investigación.

### 1.5. DESARROLLO Y ESTRUCTURA DE LA TESIS

Este trabajo lo hemos realizado siguiendo las cuatro fases que, según Rodríguez et al. (1996), debe tener toda investigación cualitativa. Cada una de estas está compuesta por una serie de etapas y actuaciones que se especifican en la Figura 1.

#### Figura 1

*Fases de la investigación*



*Nota.* Adaptado de *Metodología de la investigación educativa*, por G. Rodríguez et al., 1996, Aljibe, pp.62-77.

Estas fases, etapas y actuaciones en el desarrollo de la presente tesis las hemos organizado en nueve capítulos tal y como se muestra en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Estructura de la tesis*

Capítulos	TÍTULO
I	Introducción general
II	La educación infantil (Fase I)
III	La pedagogía Montessori (Fase I)
IV	La educación inclusiva (Fase I)
V	Apartado metodológico (Fases II)
VI	Análisis de datos, resultados y discusión (Fase III y IV)
VII	Conclusiones, limitaciones y líneas futuras de investigación.
VIII	Referencias
<b>ANEXOS</b>	

*Nota.* Elaboración propia

A continuación, detallaremos los diferentes capítulos mencionados en la anterior tabla:

- **Capítulo I:** Introducción general, en la que se justifica esta investigación, se detallan los objetivos y preguntas de investigación y se realiza una aproximación de la metodología que se va a utilizar.
- **Capítulo II:** Explicación del desarrollo evolutivo durante la infancia y de la importancia de la etapa de educación infantil de primer ciclo.
- **Capítulo III:** Maria Montessori y su obra. Fundamentación teórica, las principales características de la educación Montessori y una revisión sistemática de la producción científica Montessori, publicada desde enero del 2010 hasta mayo del 2021, en las bases de datos Web of Science (WOS) y Scopus, con el propósito de conocer los programas Montessori que se están realizando en las diferentes etapas del desarrollo del ser humano y reflexionar sobre sus posibles implicaciones educativas.
- **Capítulo IV:** Recorrido histórico de la educación inclusiva hasta nuestros días profundizando en su concepto, implicaciones y elementos para su desarrollo. Educación

inclusiva, pedagogía Montessori e infancia. Explicación del “índice para la inclusión” como herramienta para prevenir y detectar las posibles barreras a la inclusión en centros de primer ciclo de educación infantil.

- **Capítulo V:** Explicación del enfoque metodológico detallando las variables, el contexto, los participantes y los instrumentos utilizados para la recogida de datos.
- **Capítulo VI:** Presentación y análisis de los resultados obtenidos, discusión y realización de los planes de mejora de cada uno de los tres centros educativos participantes en esta investigación teniendo en cuenta las barreras detectadas.
- **Capítulo VII:** Exposición de las conclusiones relacionándolas con los objetivos, las limitaciones surgidas y las futuras líneas de investigación.
- **Capítulo VIII:** Referencias bibliográficas y webgrafía utilizada para la realización de esta investigación.

Por último, para concluir esta investigación, encontramos un apartado de anexos.



## **CAPÍTULO II. LA PRIMERA INFANCIA: UN PERIODO ESENCIAL EN EL DESARROLLO DEL SER HUMANO**

- 2.1 DESARROLLO EVOLUTIVO EN LA INFANCIA
  - 2.1.1 Teorías del desarrollo infantil
  - 2.1.2 Ámbitos y etapas de desarrollo
  - 2.1.3 Principios del desarrollo y del aprendizaje
- 2.2 LA IMPORTANCIA DE LA ETAPA DE 0 A 3 AÑOS
  - 2.2.1 Criterios de calidad en la educación infantil
  - 2.2.2 Un sistema educativo de calidad

## **CAPÍTULO II. LA PRIMERA INFANCIA: UN PERIODO ESENCIAL EN EL DESARROLLO DEL SER HUMANO**

Esta investigación se realiza en la etapa de educación infantil, por ello consideramos necesario analizar, antes de nada, las características del infante en este primer plano del desarrollo. A lo largo de este capítulo vamos a profundizar en el desarrollo evolutivo del ser humano desde el nacimiento hasta los 6 años (periodo que abarca la etapa de educación infantil). Describiremos, por un lado, los periodos, las influencias y los contextos de desarrollo y, por otro, cuáles son las principales áreas de desarrollo infantil.

El Ser Humano al nacer tiene que aprenderlo casi todo debido a que nace con disposiciones para adaptarse al mundo, pero no con conductas ya elaboradas. Esto es nuestra gran ventaja, porque nos permite, a través de la relación con el adulto durante el largo periodo de la infancia, adaptarnos al entorno que nos rodea y transformarnos en personas autónomas con unas determinadas capacidades, creencias, hábitos, sentimientos, etc. Durante la infancia nos convertimos en miembros de la sociedad y construimos nuestros conocimientos y nuestra inteligencia; por ello es tan importante esta etapa para el futuro desarrollo del ser humano (Fernández, 2014).

Tras analizar su desarrollo, es importante que seamos conscientes, tal y como explican Bedregal y Pardo (2004), que durante la infancia se producen rápidos y profundos cambios. Los niños y niñas pasan, de estar dotados de capacidades elementales de supervivencia y numerosas potencialidades, a dominar complejas habilidades físicas, emocionales, psíquicas, cognitivas y sociales. En este periodo se sientan las bases de su desarrollo posterior a través de sus interacciones con el ambiente humano y material, ya que aprende principalmente de su experiencia directa con elementos concretos, de la observación y de la escucha. Pero desarrollo y aprendizaje no son términos sinónimos, sino procesos distintos que se encuentran mutuamente influidos y relacionados (Pastor et al., 2010). Por ello, a continuación, analizaremos los principios que guían la interrelación entre desarrollo y aprendizaje; cuáles son las necesidades de los infantes en esta etapa y cómo podemos darles una respuesta apropiada; y la importancia del entorno en la etapa de educación infantil de 0 a 3 años y las características que deberían tener los centros educativos para favorecer el óptimo desarrollo de los niños y niñas.

Por último, consideramos necesario adentrarnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar en esta etapa, y para ello analizaremos el actual Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen las

enseñanzas mínimas de educación infantil, y el Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación infantil.

## 2.1. DESARROLLO EVOLUTIVO EN LA INFANCIA

Desde que somos concebidos, los seres humanos comenzamos un proceso de cambio que dura toda la vida; estos cambios pueden ser, según Papalia et al. (2009), de tipo cuantitativo y cualitativo. Los de tipo cuantitativo son continuos a lo largo de la infancia y están relacionados con el número o la cantidad, como la altura, el peso o la amplitud de vocabulario. Y los de tipo cualitativo son discontinuos y tienen relación con la aparición de nuevos fenómenos que no se pueden anticipar con facilidad y que se basan en un funcionamiento previo como, por ejemplo, el paso de un lenguaje no verbal a uno verbal. Los cambios por los que pasamos tienen aspectos en común, los cuáles son estudiados para encontrar aplicaciones directas en la crianza, educación, salud y políticas sociales. (Papalia et al., 2012). Pero, al mismo tiempo, cada individuo es único y singular, y esto es debido a diferentes influencias que afectan en su desarrollo y que más adelante analizaremos.

### 2.1.1. Teorías del desarrollo infantil

Según Papalia et al. (2012), las teorías sobre el desarrollo humano se enmarcan en cinco perspectivas que encontramos detalladas en la tabla 2:

**Tabla 2**

*Cinco perspectivas para el estudio del desarrollo humano.*

Perspectiva	Teorías importantes	Premisas	Técnicas usadas	Por etapas	Causal principal	Individuo activo o reactivo
Psicoanalítica	Teoría Psicosexual de Freud	La conducta está controlada por poderosos impulsos inconscientes.	Observación clínica	Si	Factores innatos modificados por la experiencia	Reactivo
	Teoría Psicosocial de Erikson	La personalidad está influida por la sociedad y se desarrolla a través de una sucesión de crisis.	Observación clínica	Si	Interacción de factores innatos y de la experiencia.	Activo
De aprendizaje	Conductismo o teoría tradicional del aprendizaje (Pavlov, Skinner, Watson)	Las conductas de las personas están condicionadas por los estímulos del ambiente.	Procedimientos científicos rigurosos	No	Experiencia	Reactivo

	Teoría del aprendizaje social (Bandura)	Los infantes aprenden por observación e imitación de modelos dentro de un contexto social determinado, contribuyendo a este por medio de factores innatos.	Procedimientos científicos rigurosos	No	Experiencia modificada por factores innatos.	Activo y Reactivo
Cognoscitiva	Teoría de las etapas cognoscitivas de Piaget	Los infantes son activos iniciadores del desarrollo, ocurriendo cambios cualitativos del pensamiento entre la infancia y la adolescencia.	Entrevistas flexibles; observación meticulosa	Si	Interacción de factores innatos y de la experiencia.	Activo
	Teoría sociocultural de Vygotsky	El desarrollo cognoscitivo es posible gracias a las interacciones sociales.	Investigación transcultural; observación del infante en interacción con una persona más competente.	No	Experiencia.	Activo
	Teoría del procesamiento de la información	Los seres humanos son procesadores de símbolos.	Investigación de laboratorio; monitoreo tecnológico de las respuestas fisiológicas.	No	Interacción de factores innatos y de la experiencia.	Activo
Contextual	Teoría bioecológica de Bronfenbrenner	El desarrollo ocurre por la interacción entre una persona en crecimiento y cinco sistemas circundantes de influencias contextuales entramadas, del microsistema al cronosistema.	Observación y análisis naturalista.	No	Interacción de factores innatos y de la experiencia.	Activo
Evolutiva/ Sociobiológica	Teoría del apego de Bowlby	Los seres humanos poseen mecanismos de adaptación para sobrevivir, pasando a lo largo de su desarrollo por unos periodos sensibles o ventanas de aprendizaje en los que están interesados en aprender determinadas áreas. Las bases evolutivas y biológicas de la conducta y la predisposición al aprendizaje posibilitan el desarrollo.	Observación naturalista y de laboratorio.	No	Interacción de factores innatos y de la experiencia.	Activo y Reactivo (los teóricos varían)

*Nota.* Adaptado de *Desarrollo humano*, por D. Papalia et al., 2012 y Mc. Graw Hill, pp.28-29.

Copyright 2012 por The McGraw-Hill Companies, Inc.

Como puede observarse, dentro de cada perspectiva encontramos teorías e investigaciones sobre el desarrollo humano que las fundamentan y que adoptan posturas distintas principalmente respecto a dos cuestiones:

- 1) En relación al desarrollo, ¿Las personas son activas o reactivas?
- 2) ¿El desarrollo es continuo o se produce por etapas?

A continuación, vamos a detallarlas basándonos en Faas (2018), Fernández (2014), Papalia et al. (2012), Papalia et al. (2009) y Shaffer y Kipp (2007).

## 1. Perspectiva Psicoanalítica

- *Freud y la teoría Psicosexual.*

La principal idea de Freud radica en el origen inconsciente de la conducta humana. Considera que toda conducta se inicia en el inconsciente y en los residuos primitivos de la infancia y establece una postura dualista mente-cuerpo en el que el segundo se encuentra a merced de la dominación del primero. (Faas, 2018, p.50).

Según explica Faas (2018), Freud desarrolló dos teorías para trabajar el inconsciente en las personas: “el interjuego consciente, preconscious e inconsciente” y “el interjuego ello, yo y súper-yo”.

### 1. El interjuego consciente, preconscious, inconsciente:

En la primera etapa de su carrera, Freud desarrolló el “Modelo Topográfico”. Este defiende que la mente está dividida en tres regiones en las que encontramos contenidos y procesos psicológicos diferentes. Estas regiones son la inconsciente, la preconscious y la consciente. El inconsciente se rige por el principio del placer, componiéndose de deseos y recuerdos reprimidos que tratan de encontrar satisfacción; el preconscious se rige por el principio de realidad, estando compuesto por recuerdos y aprendizajes que no son conscientes, pero que pueden llegar a serlo; y, por último, la región consciente está compuesta por aquellas cosas que se pueden percibir en un momento determinado. Freud consideraba que la mente era un espacio donde las ideas y los deseos se movían entre la parte consciente y la inconsciente, registrándose todas las percepciones y los pensamientos primero en el inconsciente, donde se prueba si son o no aceptables para la consciencia, llegando a esta solo aquellos que pasan la censura tras residir un tiempo en el preconscious.

## 2. El interjuego ello, yo, súper-yo

Esta segunda teoría, también llamada “Modelo Estructural”, supera el modelo anterior, proponiendo un verdadero modelo del aparato psíquico. Según esta teoría, la personalidad se compone de tres sistemas diferentes que se desarrollan en el ser humano en los 5-6 primeros años de vida (edad en la que queda formada la totalidad del aparato psíquico):

- El “Ello”: es innato, irracional y orientado hacia la satisfacción (el inconsciente). Es el que rige al bebé recién nacido, ya que está orientado a la búsqueda de satisfacción inmediata mediante la alimentación
- El “Yo”: aprendido, racional y orientado a la realidad (correspondería al consciente y preconscious). Se desarrolla durante el primer año de vida y se fortalece entre los 2-3 años
- El “Súper-Yo”: es irracional y moralista (la censura), compuesto de imperativos morales heredados. Se desarrolla entre los 4-5 años.

Freud consideraba que la personalidad se formaba en los primeros años de vida, cuando los niños y las niñas se enfrentaban a conflictos inconscientes entre sus impulsos biológicos innatos y las maneras de satisfacerlos, y planteaba una secuencia invariable en la que estos conflictos ocurrían definiendo las “etapas del desarrollo psicosexual”. Estas están basadas en la maduración del individuo teniendo en cuenta cómo la satisfacción transita de una zona corporal o erógena a otra. Las etapas del desarrollo psicosexual van de la infancia a la adolescencia, teniendo las tres primeras una gran importancia. Tal y como explica Faas (2018) estas son:

- **Etapa Oral (primer año de vida):** la boca es la principal zona erógena. La exploración del mundo se produce a través de esta. Las conductas típicas en esta etapa son morder, chupar y succionar objetos.
- **Etapa Anal (1 a 3 años):** el ano y la región esfinteriana es la principal zona erógena. El control de esfínteres es la principal fuente de placer representando el primer intento del niño/a de convertir una actividad involuntaria en voluntaria, lo que se traduce en un mayor dominio de su cuerpo. El interjuego entre retención y expulsión tiene un impacto directo en su yo y en su entorno social.
- **Etapa Fálica (3 a 5/6 años):** los genitales es la principal zona erógena. Los niños y niñas tienen un gran interés por las diferencias entre los sexos. Freud consideraba que en esta etapa el infante entra en lo que denominaba Complejo de Edipo, desarrollándose en el niño sentimientos y deseos ambivalentes hacia sus padres.

- **Etapa de Latencia (6 a 12 años):** esta etapa se caracteriza por ser un periodo de calma sexual debido a que en él se desarrollan fuerzas psíquicas que inhiben y canalizan los impulsos sexuales inaceptables a niveles de actividades culturalmente aceptables.
- **Etapa Genital (adolescencia):** hay un surgimiento de los deseos sexuales y agresivos que se vuelven más difíciles de controlar que en etapas anteriores. El impulso sexual, que antes era autoerótico, se vuelca hacia el otro buscando su satisfacción a partir de una interacción con los demás.

- *Erikson y la Teoría Psicosocial.*

El psicoanálisis supone que el temprano proceso de diferenciación entre adentro y afuera es el origen de la proyección y la introyección que permanecen como dos de nuestros más profundos y peligrosos mecanismos de defensa. En la introyección sentimos y actuamos como si una bondad exterior se hubiera convertido en una certeza interior. En la proyección, experimentamos un daño interno como externo: atribuimos a personas significativas el mal que en realidad existe en nosotros. Se supone, entonces, que estos dos mecanismos, la proyección y la introyección, están modelados según lo que tiene lugar en los niños cuando éstos quieren externalizar el dolor e internalizar el placer, intento que en última instancia debe ceder ante el testimonio de los sentidos en maduración y, en última instancia, de la razón (Erikson, 2010, p.223)

Shaffer y Kipp (2007) escriben que Erikson aceptó muchas de las ideas de Freud, pero se distinguía de él en dos aspectos:

1. Defendía que los niños y niñas son exploradores activos y curiosos que tratan de adaptarse al ambiente (no esclavos pasivos de impulsos biológicos moldeados por sus padres).
2. Concede menor importancia a los impulsos sexuales y da mucho más valor a las influencias culturales.

Según Erikson, a lo largo de la vida experimentamos ocho grandes crisis que llamó “etapas psicosociales”. Estas ocurren en un tiempo determinado por la maduración biológica y las exigencias sociales que los seres humanos en desarrollo experimentamos. Es necesario resolver exitosamente cada crisis, ya que cada una de estas prepara para poder enfrentarse a la siguiente. Estas etapas las podemos observar en la tabla 3, elaborada por Shaffer y Kipp (2007), junto a la etapa psicosexual de Freud que correspondería:

**Tabla 3***Etapas del desarrollo propuestas por Erikson y Freud*

Edad aproximada	Etapa/crisis “psicosocial” de Erikson	Punto de vista de Erikson: hitos e influencias sociales	Etapa de Freud
<b>Del nacimiento a 1 año</b>	Confianza básica frente a desconfianza	El niño debe aprender a confiar en sus cuidadores para atender sus necesidades básicas. Si le muestran rechazo o son inconsistentes, verá el mundo como un lugar peligroso lleno de gente poco confiable. El cuidador primario es el principal agente social.	Oral
<b>De 1 a 3 años</b>	Autonomía frente a vergüenza y duda	El niño debe aprender a ser “autónomo”: alimentarse y vestirse sin ayuda, ocuparse de su higiene personal, et. Al intentar inútilmente lograr esta independencia. Empezará quizá a dudar de su capacidad y a sentirse avergonzado. Las familias son los principales agentes sociales.	Anal
<b>De 3 a 6 años</b>	Iniciativa frente a culpa	El niño trata de crecer e intentará aceptar responsabilidades que superan su capacidad. A veces inicia actividades que chocan con las de sus padres y otros miembros de la familia, conflictos que pueden crear sentido de culpa. Para resolver exitosamente esta crisis se requiere equilibrio: el niño debe mantener el sentido de iniciativa y al mismo tiempo aprender a respetar los derechos, privilegios y metas de los demás. La familia es el principal agente social.	Fálica
<b>De 6 a 12 años</b>	Habilidad frente a inferioridad	El niño debe dominar importantes habilidades sociales y académicas. En este periodo se compara con sus pares. Si es bastante habilidoso, las adquirirá y se sentirá seguro. De lo contrario, sobrevendrán sentimientos de inferioridad. El profesorado y los pares son importantes agentes sociales.	Latencia
<b>De 12 a 20 años</b>	Identidad frente a confusión de papeles	Es la encrucijada entre la niñez y la madurez. El adolescente encara la pregunta ¿Quién soy yo? Necesita establecer una base social y su identidad ocupacional, pues de lo contrario no podrá definir los papeles que deberá desempeñar en la adultez. El principal agente social es el grupo de pares.	Genital Temprana (adolescencia)
<b>De 20 a 40 años (adultez joven)</b>	Intimidad frente a aislamiento	El principal cometido en esta etapa consiste en crear amistades sólidas y lograr un sentido de amor y camaradería (o identidad compartida) con otra persona. Con toda probabilidad, la sensación de soledad o aislamiento se deberá a la incapacidad de formar amistades o establecer relaciones íntimas. Los principales agentes sociales son la pareja, el cónyuge o amistades estrechas (de ambos sexos).	Genital
<b>De 40 a 65 años (adultez intermedia)</b>	Generatividad frente a estancamiento	En esta etapa, el adulto ha de ser productivo en su trabajo y criar una familia o bien atender de otra forma las necesidades de los jóvenes. La cultura define estas normas de “generatividad”. Quienes no puedan o no quieran asumir estas obligaciones se estancarán y se tomarán egocéntricos. Los agentes sociales importantes son el cónyuge, los hijos/as y las normas sociales.	Genital
<b>Senectud</b>	Integridad del yo frente a desesperación	El adulto mayor examina su vida pasada desde otro ángulo: la ve como una experiencia importante, productiva y feliz o como una gran decepción llena de promesas incumplidas y metas no realizadas. Las experiencias personales, señaladamente las de índole social, determinan el resultado de esta última crisis de la vida.	Genital

*Nota. De Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia, por D. Shaffer y K. Kipp, 2007, editorial Thomson, p. 51. Copyright 2007 por International Thomson Editores S.A.*

## **2. Perspectiva de aprendizaje.**

Esta defiende que el desarrollo es el resultado del aprendizaje, entendiéndolo como un cambio de conducta duradero basado en la experiencia o en la adaptación al ambiente. Esta perspectiva sostiene que el desarrollo es continuo y está centrado en los cambios cuantitativos (Papalia et al., 2012). Dentro de esta encontramos dos importantes teorías:

- *Teoría tradicional del aprendizaje o conductismo*

El conductismo es una teoría mecanicista que describe la conducta observada como una respuesta predecible por la experiencia. Piensa que el entorno influye en las personas y que los seres humanos, como en el resto de los seres vivos, aprenden acerca del mundo a través de reacciones a sucesos placenteros o amenazadores del ambiente. Se centra en el aprendizaje asociativo, ya que considera que entre dos sucesos se forma un vínculo mental (Papalia et al., 2012). Fernández (2014) destaca entre los teóricos importantes del conductismo a tres autores. Por un lado, encontramos a Watson, el cual consideraba que las conclusiones acerca del desarrollo debían estar basadas en la observación de las conductas manifiestas, observables, y no en especulaciones acerca de los motivos inconscientes o los procesos mentales que no son perceptibles. Igualmente, su creencia de que los niños y niñas son moldeados por sus ambientes sociales conllevaba un mensaje muy severo a los padres y madres, ya que ellos eran en parte responsables de los que sus hijos/as llegarán a ser.

Otro teórico dentro de esta perspectiva es Pávlov, precursor del condicionamiento clásico. El interés de este autor, en un primer momento, se centraba en estudiar la fisiología digestiva, lo cual investigó en perros de la siguiente manera: de entrada, se conocía que un perro salivaba ante la presencia de comida. Este tipo de respuesta la llamó incondicionada y a este estímulo (la carne), lo llamó estímulo incondicionado. Los llamó incondicionados porque, de manera natural, la comida provoca salivación en un organismo hambriento. A continuación, en un mínimo intervalo de tiempo, se hacía asociar al perro una campana con la comida. Esto provocaba que el estímulo de la campana, inicialmente neutro, tras esta asociación dejaba de serlo para convertirse en un Estímulo Condicionado, de manera que, tras varias asociaciones, se observaba que el animal salivaba con solo oír la campana. A esta respuesta provocada por el estímulo condicionado se le denomina respuesta condicionada. Pávlov y sus discípulos estudiaron algunas leyes importantes de este condicionamiento:

- a) *Ley de la contigüidad temporal*: para que se produzca condicionamiento, el estímulo condicionado y el incondicionado se han de presentar en un breve lapso de tiempo (2 o 3 segundos)
- b) *Ley de reforzamiento*: la reacción provocada por el estímulo condicionado aumenta cuando se le asocia de nuevo el estímulo incondicionado.
- c) *Ley de extinción*: la reacción provocada por el estímulo condicionado se extingue poco a poco si no vuelve a asociársele el estímulo incondicionado.
- d) *Ley de la recuperación espontánea de la respuesta*: aun cuando se haya extinguido la respuesta condicionada, puede reaparecer tras una nueva asociación de manera inopinada.
- e) *Ley de la generalización del estímulo*: si se sustituye el estímulo condicionado “original” por un estímulo parecido, el condicionamiento se manifiesta también.

El condicionamiento clásico sirve sobre todo para explicar la adquisición de respuestas emocionales, tanto apetitivas como aversivas, o sea, de atracción o rechazo ante determinados objetos, personas o situaciones del ambiente. En este tipo de condicionamiento el sujeto no hace nada para adquirir una respuesta condicionada ante algo exterior. Es, simplemente, que el individuo, por razones experimentales programadas o por circunstancias fortuitas, vive una situación en la que algo externo queda asociado a una estimulación apetitiva o aversiva, provocando el factor externo la misma reacción que la propia situación.

Por último, Fernández (2014) considera importante mencionar a Skinner y el condicionamiento operante, ya que mediante sus investigaciones con animales llegó a comprender una forma muy importante de aprendizaje que consideraba la base de la mayor parte de los hábitos que forman los sujetos. Proponía que tanto los animales como los humanos repetirán aquellas conductas que lleven a resultados favorables y suprimirán las que produzcan resultados desfavorables. Por tanto, el condicionamiento operante difiere del clásico en el hecho que en este último el sujeto sí hace algo para obtener un refuerzo positivo y evitar uno negativo, por ello se llama operante, porque el sujeto opera sobre el medio para obtener refuerzos positivos y evitar los no deseados. Esto, trasladado al mundo de la educación, da lugar a una teoría de la motivación según la cual, para reforzar unos comportamientos o conductas y extinguir otras, son muy importantes los premios y los reforzadores negativos o castigos.

- *Teoría social del aprendizaje o aprendizaje por imitación*

En el sistema de aprendizaje social, las nuevas pautas de comportamiento pueden adquirirse mediante la experiencia directa o la observación del comportamiento de los demás. La forma más rudimentaria de aprendizaje, arraigada en la experiencia directa, se rige en gran medida por las consecuencias gratificantes y punitivas que siguen a cualquier acción. Las personas se enfrentan repetidamente a situaciones a las que deben enfrentarse de una forma u otra. Algunas de las respuestas que prueban resultan infructuosas, mientras que otras producen efectos más favorables. A través de este proceso de refuerzo diferencial, los modos de comportamiento exitosos se seleccionan finalmente de las actividades exploratorias, mientras que los ineficaces se descartan. (Bandura, 1975, p.3)

Fernández (2014) sostiene que Bandura era la representación más innovadora del conductismo por su aproximación a posiciones cognitivas, ya que defendía que los seres humanos somos seres cognitivos, es decir, que procesamos mentalmente información y pensamos sobre las relaciones entre el comportamiento y las consecuencias del mismo. Lo cual, a menudo da lugar a que nos influya más lo que creemos que nos pasará que los acontecimientos que de hecho vivimos.

Señala que Bandura subraya como proceso central del desarrollo el aprendizaje observacional, es decir, aquel que resulta de observar el comportamiento de otras personas llamadas modelos. Consideraba que esta forma activa y cognitiva de aprender, permitía a los niños/as pequeños adquirir rápidamente miles de nuevas respuestas en una variedad de escenarios en los que sus “modelos” (familiares, educadores, etc.) hacían su propia vida, sin intentar enseñarles nada. Pero consideraba que, para que este aprendizaje por imitación se diese, había cuatro factores implicados:

- a) Que el observador preste atención al modelo y perciba el significado de la conducta en cuestión.
- b) Que se produzca una “retención” de esa información en la memoria.
- c) Que las representaciones simbólicas se conviertan en acciones similares a la conducta observada.
- d) Que el sujeto esté motivado para ello, motivación que no depende tanto de reforzadores externos como de relevancia, interés, etc. que el modelo tenga para el imitador.

### 3. Perspectiva cognoscitiva

Faas (2018) afirma que “la perspectiva cognoscitiva trata de cómo las personas incorporan información, cómo la codifican y recuerdan, cómo toman decisiones, cómo transforman sus estados cognoscitivos internos y cómo traducen estos estados en emisiones conductuales” (p.64). Por tanto, el cognitivismo hace uso de procesos mentales internos para explicar la conducta.

Dentro de esta perspectiva encontramos diferentes enfoques que vamos a explicar basándonos en Papalia et al. (2012):

- *Etapas cognoscitivas de Piaget.*

Piaget consideraba que el desarrollo cognitivo comenzaba con una capacidad innata del ser humano para adaptarse al ambiente y que el crecimiento cognoscitivo ocurría a través de tres procesos relacionados:

- \* **La organización:** las personas van creando y organizando la información que perciben del exterior en estructuras cognoscitivas llamadas esquemas, siendo estos cada vez más complejos a medida que los niños/as crecen y adquieren más información.
- \* **La adaptación:** es la forma en que los niños/as manejan la nueva información con base a lo que saben. Esta ocurre a través de dos procesos: la asimilación, que implica tomar la nueva información e incorporarla a estructuras previas; y la acomodación, consistente en el ajuste de las estructuras cognoscitivas para que acepten la nueva información.
- \* **La equilibración:** es el motor del crecimiento cognoscitivo. Cuando los niños/as no pueden incorporar las nuevas experiencias en sus estructuras mentales, sufren un estado de desequilibración que se restituye al organizar nuevas pautas mentales y de conducta que puedan integrar esa experiencia.

Por último, Papalia (2012) explica que Piaget consideraba que las épocas de desequilibración entre la infancia y la adolescencia daban lugar al desarrollo de cuatro etapas universales y cualitativamente diferentes. Estas etapas son:

- \* **Sensoriomotriz** (nacimiento a 2 años): a través de la actividad sensorial y motora, el niño/a va adquiriendo la capacidad para organizar actividades en relación con el ambiente.

- \* **Preoperacional** (2 a 7 años): el niño/a desarrolla un sistema representacional empleando símbolos para representar a las personas, lugares y eventos; el lenguaje y el juego imaginativo son manifestaciones importantes, pero el pensamiento aún no es lógico.
  - \* **Operaciones concretas** (7 a 11 años): el niño/a puede resolver problemas de manera lógica concentrándose en el aquí y ahora, pero no puede pensar de manera abstracta.
  - \* **Operaciones formales** (11 a la adultez): las personas pueden pensar de manera abstracta, manejar situaciones hipotéticas y pensar en posibles soluciones.
- *Teoría Sociocultural de Vygotsky.*

El aprendizaje no es el desarrollo; sin embargo, el aprendizaje apropiadamente organizado resulta en desarrollo mental y pone en movimiento una variedad de procesos evolutivos que serían imposibles a parte del aprendizaje. Así, el aprendizaje es un aspecto necesario y universal en el proceso de desarrollar funciones psicológicas culturalmente organizadas y específicamente humanas (Vygotsky, 1978, citado en Rodríguez-Arocho, 1999, p.33).

Este autor se centró en los procesos sociales y cognitivos que guían el desarrollo cognoscitivo de los niños/as. Su teoría sociocultural (1978) destaca la participación activa de los niños/as en su entorno, ya que consideraba que estos aprendían en la interacción social. “En las actividades compartidas se internalizan los modos de pensar y actuar de su sociedad y se apropian sus usos” (Papalia et al., 2012, p. 34).

Uno de los términos más importantes que introdujo fue el de “zona de desarrollo proximal”, refiriéndose a esa brecha entre lo que el niño/a puede hacer solo y lo que puede hacer con ayuda, considerando que esta zona era el margen de incidencia de la acción educativa y que una enseñanza era eficaz cuando se partía del nivel de desarrollo del alumno/a para hacerlo progresar a través de su zona de desarrollo proximal. Por ello, sostenía que, si los adultos o compañeros más avanzados dirigían y organizaban el aprendizaje de un niño/a, a este le resultaría más fácil dominarlo e internalizarlo. A este apoyo temporal de padres, madres, maestros/as y compañeros/as lo denominó andamiaje. (Papalia et al., 2012).

- *Enfoque de procesamiento de la información.*

Papalia et al. (2009) explican que este enfoque analiza el desarrollo cognitivo centrándose en los procesos mentales que están implicados en la percepción y el manejo de la

información. El cerebro se compara con un ordenador en el que entran impresiones a través de los sentidos y sale una conducta. Los teóricos del procesamiento de la información consideran que los individuos son pensadores activos y su desarrollo es continuo, de manera que, con la edad aumenta, por un lado, la velocidad, complejidad y eficacia del procesamiento y, por el otro, la cantidad y variedad de material que puede guardarse en la memoria.

#### 4. Perspectiva contextual.

- *Teoría bioecológica de Bronfenbrenner*

La especie *Homo sapiens* parece ser única en su capacidad de adaptarse, tolerar y, sobre todo, crear las ecologías en las que vive y crece. En otros contextos, la naturaleza humana, que antes consideraba un sustantivo singular resulta ser plural y pluralista. ya que los distintos entornos producen diferencias perceptibles, no sólo entre las sociedades sino dentro de ellas, en el talento, el temperamento, las relaciones humanas, la capacidad de adaptación y, sobre todo, en el modo en que cada cultura y subcultura educa a la siguiente generación (Bronfenbrenner, 1979, citado en Bronfenbrenner, 1994, p.41).

Esta teoría proporciona un análisis detallado de la forma en que los ambientes que rodean al niño/a y adolescente influye en estos. Bronfenbrenner defiende que los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre las personas en desarrollo definiéndolos como un conjunto de estructuras anidadas unas dentro de otras, donde la persona en desarrollo está en el centro, inmersa en varios sistemas ambientales (algunos más inmediatos, como la familia, y otros más remotos, como la cultura) que se van interrelacionando unos con otros (Shaffer y Kipp, 2007).

Según Faas (2018), Bronfenbrenner establece cinco sistemas contextuales interrelacionados. Estos son:

- a) *Microsistema*: comprende el patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales en el entorno de su día a día (hogar, colegio, lugar de trabajo, etc.).
- b) *Mesosistema*: constituido por las interrelaciones de dos o más microsistemas en los que las personas tienen un rol activo. Por ejemplo, en el caso de los niños/as, el hogar y la escuela.
- c) *Exosistema*: afecta a las relaciones entre dos o más escenarios, pero por lo menos uno de ellos no contiene a la persona en desarrollo, aunque le afecta de manera

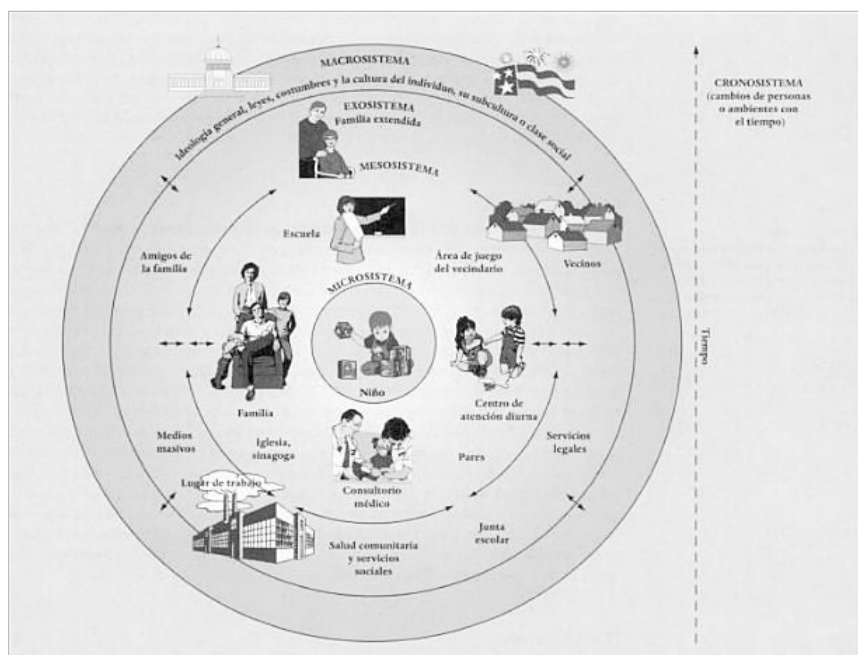
indirecta. Por ejemplo, las decisiones políticas que adopta un gobierno pueden afectar al entorno

- d) *Macrosistema*: son patrones culturales globales, como valores, creencias, costumbres y sistemas económicos dominantes en una cultura que se filtran en la vida diaria de los individuos.
- e) *Cronosistema*: se añade la dimensión temporal, la cual define el grado de estabilidad o cambio en el desarrollo de la persona. Se consideran factores del cronosistema eventos como guerras, crisis económicas, etc.

En la figura 2, creada por Shaffer y Kipp (2007), podemos observar cómo se interrelacionan estos sistemas:

**Figura 2**

*Modelo ecológico de Bronfenbrenner*



*Nota.* De *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*, por D. Shaffer y K. Kipp, 2007, editorial Thomson, p. 64. Copyright 2007 por International Thomson Editores S.A.

## 5. Perspectiva evolutiva/sociobiológica

Papalia et al. (2012) afirman que “La perspectiva evolutiva/sociobiológica propuesta por E.O Wilson (1975) se enfoca en las bases evolutivas y biológicas del comportamiento” (p.37), para explicar la relación entre la conducta de un individuo o especie y la necesidad de

adaptación o supervivencia. Estos autores explican que los mecanismos evolucionados surgen para resolver problemas de adaptación a un entorno y poder sobrevivir.

- *Teoría del apego de Bowlby*

Existen, por tanto, excelentes razones biológicas para que toda separación provoque de un modo automáticamente instintivo comportamiento agresivo: la pérdida irrecuperable es estadísticamente tan insólita que no es tomada en consideración. En el curso de nuestra evolución parece ser que nuestro equipamiento instintivo ha alcanzado tales características que todas las pérdidas son consideradas como recuperables y esto determina la correspondiente respuesta. (Bowlby, 1961, citado en Bowlby, 1986, p.111).

Tal y como explica Fernández (2014), el encuentro con la etología permitió al psicoanalista John Bowlby aplicar sus principios a aspectos del desarrollo humano y formuló la llamada Teoría del Apego, la cual revolucionó la Psicología infantil al ser el primer autor en proponer que:

El apego del bebé a la madre constituye un impulso de adhesión primario (básico) y no secundario a los aportes maternos. O sea, el bebé no es que se adhiere a las madres porque esta le aporta alimento, calor u otros cuidados, sino que el bebé es un activo buscador de figuras de apego desde el inicio de la vida, conducta esta que responde a una original y básica necesidad de afecto que favorece la supervivencia de la especie y la estabilidad emocional del sujeto en desarrollo. (Fernández, 2014, p.84).

### ***2.1.2. Ámbitos y etapas de desarrollo***

Según Papalia et al. (2012), los procesos de cambio y estabilidad en el ser humano ocurren principalmente en tres ámbitos o dominios de desarrollo y a lo largo de cinco etapas que vamos a detallar a continuación:

#### *Ámbitos de desarrollo*

Los científicos distinguen tres dominios o ámbitos de desarrollo en el ser humano. Estos, aunque se tratan por separado, están interrelacionados porque cada aspecto del desarrollo de uno de ellos afecta a los demás. Estos ámbitos son:

- Desarrollo físico: lo constituye el crecimiento del cuerpo y del cerebro incluyendo pautas de cambio de las capacidades sensoriales, habilidades motrices y la salud.
- Desarrollo Cognitivo: está relacionado con los cambios de los procesos mentales como aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad.
- Desarrollo psicosocial: lo conforman cambios en las emociones, personalidad y relaciones sociales.

### *Etapas de desarrollo*

No existe un momento único y definible, de forma objetiva, en que un niño/a se convierta en adolescente o en que un adolescente se convierta en adulto (Papalia, 2012). Pero, por lo general, para poner un poco de orden, al hablar de desarrollo se suelen utilizar unos periodos cronológicos que más o menos corresponden a nuestra cultura (Fernández, 2014). La diferencia entre los individuos en cada etapa o periodo se refleja en la forma en que se enfrentan a los sucesos y problemas característicos de estas. Pero, “a pesar de estas diferencias, es necesario satisfacer ciertas necesidades básicas de desarrollo y dominar ciertas tareas correspondientes a cada etapa para que el desarrollo sea normal”. (Papalia et al., 2012. p.7).

Según Papalia (2012), el ser humano, desde su concepción, pasa por ocho etapas de desarrollo, dentro de las cuáles se producen determinados cambios en cada uno de los tres ámbitos de desarrollo que hemos mencionado anteriormente y que se reflejan en la tabla 4.

**Tabla 4**

*Principales cambios en las ocho etapas del desarrollo humano*

Etapa	Desarrollo físico	Desarrollo cognoscitivo	Desarrollo psicosocial
<b>Prenatal (Concepción al nacimiento)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La dotación genética interactúa con las influencias ambientales</li> <li>• Se forman las estructuras y órganos básicos del cuerpo</li> <li>• Comienza el crecimiento acelerado del cerebro.</li> <li>• Gran vulnerabilidad a las influencias ambientales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se desarrollan las capacidades de aprender, recordar y responder a la estimulación sensorial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El feto responde a la voz de la madre y siente preferencia por ella.</li> </ul>
<b>Infancia (nacimiento a tres años)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se incrementa la complejidad del cerebro, que es muy sensible a las influencias ambientales.</li> <li>• Rápido crecimiento físico y desarrollo de las destrezas motrices.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las capacidades de aprender y recordar están presentes desde las primeras semanas.</li> <li>• Hacia el final del segundo año se desarrolla la capacidad de usar símbolos y de resolver problemas.</li> <li>• Se desarrolla con rapidez la comprensión y uso del lenguaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apego a padres y otros.</li> <li>• Se desarrolla la autoconciencia.</li> <li>• Se produce el cambio de la dependencia a la autonomía.</li> <li>• Aumenta el interés en otros niños/as.</li> </ul>
<b>Niñez temprana (3 a 6 años)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El crecimiento es constante; el aspecto es más esbelto y las proporciones son más parecidas a las del adulto.</li> <li>• Se reduce el apetito y son comunes los problemas de sueño.</li> <li>• Aparece la lateralidad.</li> <li>• Mejora la coordinación motora gruesa y fina y la fuerza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El razonamiento es egocéntrico, pero aumenta la comprensión del punto de vista de los demás.</li> <li>• La inmadurez cognoscitiva produce ideas ilógicas sobre el mundo.</li> <li>• Se consolidan la memoria y el lenguaje.</li> <li>• La inteligencia se hace más predecible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El autoconcepto y la comprensión de las emociones se hacen más complejos</li> <li>• Aumentan la independencia e iniciativa y el autocontrol.</li> <li>• Se desarrolla la identidad de género.</li> <li>• Los juegos son más imaginativos, sociales y elaborados.</li> <li>• Son comunes el altruismo, la agresión y el temor.</li> <li>• La familia es todavía el centro de la vida social, pero otros niños/as cobran más importancia.</li> </ul>
<b>Niñez media (6 a 11 años)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El crecimiento se hace más lento.</li> <li>• Aumentan la fuerza y las capacidades deportivas.</li> <li>• Son comunes las enfermedades respiratorias, pero la salud en general es mejor que en cualquier otro momento del ciclo vital.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disminuye el egocentrismo.</li> <li>• Los niños/as comienzan a pensar de forma lógica, pero concreta.</li> <li>• Se incrementan las habilidades de memoria y lenguaje.</li> <li>• Los avances cognoscitivos permiten a los niños/as beneficiarse de la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El autoconcepto se hace más complejo e influye en la autoestima.</li> <li>• La correlación refleja el cambio gradual del control padres/hijos.</li> <li>• Los compañeros/as adquieren una importancia central.</li> </ul>

Etapa	Desarrollo físico	Desarrollo cognoscitivo	Desarrollo psicosocial
<b>Adolescencia (11 a alrededor de los 20)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El crecimiento físico y otros cambios son rápidos y profundos.</li> <li>• Se presenta la madurez reproductiva.</li> <li>• Los principales riesgos de salud se deben a problemas de conducta como trastornos alimentarios y drogadicción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunos niños/as revelan necesidades educativas especiales.</li> <li>• Se desarrolla la capacidad del pensamiento abstracto y el razonamiento científico.</li> <li>• Persiste la inmadurez del pensamiento en algunas actitudes y conductas.</li> <li>• La educación se enfoca en la preparación para la universidad o el trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La búsqueda de identidad, incluyendo la sexual, es un objetivo central.</li> <li>• En general, las relaciones con los padres son buenas.</li> <li>• El grupo de pares ejerce una influencia positiva o negativa</li> </ul>
<b>Adulthood temprana (20 a 40 años)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La condición física alcanza su máximo nivel y luego disminuye ligeramente.</li> <li>• Las elecciones de estilo de vida influyen en la salud.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El pensamiento y los juicios morales adquieren mayor complejidad.</li> <li>• Se llevan a cabo elecciones educativas y laborales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los rasgos y estilos de personalidad se estabilizan, aunque las etapas y sucesos de la vida generan cambios de personalidad.</li> <li>• Se establecen relaciones íntimas y estilos de vida personales, pero no siempre son duraderos.</li> <li>• La mayoría se casan y tienen hijos/as</li> </ul>
<b>Adulthood media (40 a 65 años)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede iniciarse un deterioro lento de las capacidades sensoriales, así como de la salud, el vigor y la resistencia, pero hay grandes diferencias entre las personas.</li> <li>• Las mujeres sufren la menopausia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las habilidades mentales llegan a su máximo</li> <li>• Se eleva la competencia y capacidad práctica para resolver problemas.</li> <li>• La producción creativa declina, pero es de mejor calidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prosigue el desarrollo del sentido de identidad; se produce la transición de la mitad de la vida.</li> <li>• La doble responsabilidad de cuidar a los hijos y a los padres causa tensiones.</li> <li>• La partida de los hijos deja el nido vacío.</li> </ul>
<b>Adulthood tardía (65 años en adelante)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría de las personas son sanas y activas, aunque en general disminuyen la salud y las capacidades físicas.</li> <li>• La disminución de los tiempos de reacción afecta a algunos aspectos del funcionamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Casi todas las personas están mentalmente alerta.</li> <li>• Algunas áreas de la inteligencia y la memoria se deterioran, la mayoría de las personas encuentra la forma de compensarlas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El retiro abre nuevas opciones para aprovechar el tiempo.</li> <li>• Las personas desarrollan estrategias más flexibles para enfrentar las pérdidas personales y la inminencia de la muerte.</li> <li>• Las relaciones con familiares y amigos cercanos proporcionan un gran apoyo</li> <li>• La búsqueda del significado de la vida asume una importancia central.</li> </ul>

*Nota.* Adaptado de *Desarrollo humano*, por D. Papalia et al., 2012, Mc. Graw Hill, pp. 8-9. Copyright 2012 por The McGraw-Hill Companies, Inc.

### ***2.1.3. Principios del desarrollo y del aprendizaje.***

Tal y como explican Pastor et al. (2010), cuando se habla de desarrollo y aprendizaje, muchas veces se piensa erróneamente que son términos sinónimos, debido a que se encuentran mutuamente influidos y relacionados. Esto significa que “ninguno se puede dar sin el otro, y cualquier avance que se presente en el primero afectará al segundo” (p.6).

Podríamos definir el desarrollo como un proceso continuo, caracterizado por ser universal y presentarse de la misma forma en todas las personas; secuencial, se dominan las habilidades en el mismo orden; jerárquico, las habilidades iniciales son el cimiento para la adquisición de conductas más complejas; y dinámico, siempre se encuentra en continuo movimiento. Pero hay diferentes factores que influyen en este, entendiendo por influencias, a aquellos factores que provocan que el desarrollo entre las personas sea diferente. Según Papalia et al. (2012) estas influencias pueden proceder de tres factores: la herencia (rasgos o características innatas heredadas de los progenitores), el medio ambiente (el mundo más allá del yo y la experiencia) y la maduración (el desarrollo de la secuencia natural de cambios físicos y patrones conductuales) y, por otra parte, de cómo interactúan la herencia y el ambiente, qué influencias afectan a la mayoría de las personas a una cierta edad y cuáles afectan solo a ciertos individuos y, por último, la manera en que el momento oportuno puede acentuar el impacto de influencias específicas.

Pastor et al. (2010) definen el aprendizaje como la adquisición de habilidades, conocimientos y destrezas que se ponen de manifiesto a través de la conducta. Esta adquisición está influida por dos factores: las experiencias cotidianas, las cuáles nos posibilitan adquirir nuevos conocimientos, ampliar o corregir los ya aprendidos; y el proceso de desarrollo, ya que este determina cuándo estamos listos para interiorizar y comprender un determinado aprendizaje. Por tanto, no se puede dar el aprendizaje sin desarrollo, pero la interrelación entre ambos, según estos autores, se basa doce principios que detallamos en la tabla 5.

**Tabla 5***Principios del desarrollo y aprendizaje*

PRINCIPIO	EXPLICACIÓN	EJEMPLO
<i>El desarrollo en un área influye en el desarrollo de las otras áreas.</i>	Las áreas del desarrollo infantil (motor, socioemocional lenguaje y cognoscitivo), están relacionadas.	María gatea hacia una pelota, la coge y la mueve. Levanta la vista y sonríe a su educadora que lo observa.
<i>El desarrollo se da en forma secuencial permitiendo que las primeras habilidades y conocimientos sirvan de cimiento para los posteriores.</i>	El desarrollo ocurre en una secuencia ordenada, lo que permite predecirlo.	Carla se pone de pie sujetándose a un mueble, se suelta y da un paso.
<i>El ritmo del desarrollo varía de un infante a otro, dada su individualidad.</i>	La velocidad del desarrollo varía entre niños y entre áreas de desarrollo.	Andrés y Alejandro están en la misma aula. Andrés gatea para conseguir lo que quiere mientras que Alejandro se arrastra señalando lo que quiere.
<i>Las experiencias tempranas tienen efecto acumulativo y a largo plazo en el desarrollo individual de cada infante.</i>	Lo que se aprende en los primeros años de vida se mantiene a lo largo de toda la vida.	Carmen tiene una maestra que le hace todo lo que necesita. Cuando esta está ocupada, Carmen llora y no intenta hacer las cosas por sí misma.
<i>El desarrollo se da de manera predecible hacia una mayor complejidad, autorregulación y capacidad simbólica.</i>	El desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas se vuelve cada vez más complejo, organizado y representativo.	Al comenzar el curso, ante la instrucción “dibuja un león”, Merche decía “no puedo”, en enero hacía garabatos, y a finales de curso, dibujaba un círculo con orejas, manos, pies, ojos y pelo.
<i>El desarrollo y el aprendizaje se dan y son influenciados en una variedad de contextos sociales y culturales.</i>	El contexto donde se desarrolla el niño/a influye y provee experiencias de desarrollo que ponen en juego creencias, valores y normas que dan lugar a las prácticas educativas.	Sonia está aprendiendo el control de esfínteres. En la escuela va al baño y en su casa avisa para que le quiten el pañal.
<i>Las experiencias de los infantes determinan su motivación y aproximación al aprendizaje.</i>	Las aproximaciones al aprendizaje están relacionadas tanto con los sentimientos (interés, placer y motivación) como con la conducta (atención, persistencia, flexibilidad y autorregulación).	A Juan le gusta escuchar cuentos, lo hace en casa todas las noches antes de dormir. Cuando la maestra propone contar un cuento, corre a la biblioteca, se sienta y presta atención durante toda la actividad.
<i>El desarrollo y el aprendizaje son producto de la interacción entre la maduración biológica y la experiencia.</i>	El niño/a desarrolla habilidades a partir de la maduración biológica y de las experiencias en el entorno. En este sentido, aunque tenga una limitación genética, el ambiente le puede ayudar a desarrollar su máximo potencial; del mismo modo, aunque tenga un gran potencial, si el ambiente no lo estimula, no adquirirá esa habilidad.	Cuando Carla fue a casa de su primo, mostró gran interés por su bicicleta. Para su cumpleaños le compraron una y está aprendiendo poco a poco a usarla.
<i>El juego es un vehículo importante para el desarrollo y a la vez un reflejo del desarrollo de cada infante.</i>	El juego es el principal medio para el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. A través de él es posible reconocer lo que piensan, saben y pueden hacer, además de que les permite comprender su entorno.	José hace un pastel en un rincón de la cocina. Primero busca la receta, luego los ingredientes, que mezcla y mete al horno, más tarde le pide a la maestra que le avise cuando pasen 5 minutos para poder sacarlo.

PRINCIPIO	EXPLICACIÓN	EJEMPLO
<i>El desarrollo avanza cuando los infantes tienen la oportunidad de practicar las habilidades recién adquiridas y experimentar retos cercanos a su nivel de desarrollo.</i>	Para favorecer el desarrollo es necesario reconocer lo que ha adquirido y generar oportunidades para practicarlo, así como proporcionarle experiencias que representen un reto alcanzable y le ayuden a desarrollar un mayor nivel de dominio.	Durante el fin de semana le regalaron a Marcos un puzle. Aunque no lo pudo hacer solo, sí lo hizo con ayuda de su hermano.
<i>Los niños/as demuestran su conocimiento de diferentes formas y aprenden de diferentes maneras.</i>	Cada niño/a demuestra su conocimiento de diferentes formas, por ello es necesario conocerlos en profundidad, para utilizar las estrategias que necesitan para favorecer su aprendizaje.	Al final del recreo, la maestra pide a Rubén y Carlos que le ayuden a llevar los vasos a la cocina. Carlos mete unos vasos dentro de otros (como ha visto en su casa); sin embargo, Rubén los coloca uno al lado del otro (como ha visto que lo hacía la maestra).
<i>Los niños/as se desarrollan y aprenden mejor cuando tienen relaciones seguras y consistentes con adultos responsables y oportunidades para entablar relaciones positivas con sus pares.</i>	Las relaciones nutritivas son vitales para una buena autoestima y sentido de autoeficacia (“yo puedo”), y para desarrollar la capacidad de resolver conflictos y habilidades de socialización.	Sara se sube en el tobogán más alto y se desliza por él porque su maestra está enfrente de ella y le ha dicho “tú puedes”.

*Nota.* Adaptado de *El desarrollo y aprendizaje infantil, y su observación*, por R. Pastor et al., 2010, Puentes para crecer de la Facultad de Psicología de la UNAM, pp. 7-8.

## 2.2. LA IMPORTANCIA DE LA ETAPA DE 0 A 3 AÑOS

Tal y como se refleja en el informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021), donde se presenta una recopilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el interés por desarrollar modelos de educación infantil ha crecido durante las últimas décadas, principalmente por tres motivos:

1. *Favorecer la inclusión y mitigar la desigualdad social:* cursar esta etapa puede resultar de vital importancia para mitigar las desigualdades sociales, especialmente en niños y niñas de entornos desfavorecidos, y fomentar la inclusión.
2. *Mejorar los resultados académicos:* el informe PISA muestra que el alumnado que ha cursado esta etapa obtiene mejores resultados generales, incluso aquellos en situación de vulnerabilidad
3. *Mejorar la conciliación laboral y familiar:* cursar esta etapa favorece la incorporación de la mujer al mercado laboral.

Indiscutiblemente, la primera infancia es una etapa esencial en el desarrollo del ser humano. En ella se asientan todos los cimientos para los aprendizajes posteriores, permitiendo el crecimiento y desarrollo cerebral que se da en esta etapa, un aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas, sensorio-perceptivas y motoras, que serán la base de toda una vida (Campos, 2010). El 87% del cerebro se forma antes de los 3 años (Save the Children, 2019), por ello, una enseñanza de calidad y equitativa en la primera infancia debe ser una prioridad. Si queremos responder a los continuos desafíos sociales que van surgiendo, es necesario que se invierta en esta, ya que “la educación infantil 0-3 de baja calidad puede no tener efectos o incluso perjudicar” (Save the Children, 2019, p.129). Pero ¿qué se entiende por educación infantil de calidad? ¿qué factores o criterios son determinantes para que la educación que se imparte en un centro de educación infantil se considere de calidad? ¿qué se considera por calidad en nuestra actual ley educativa y cuáles son los contenidos educativos del primer ciclo de educación infantil en la Comunidad Valenciana para garantizar un primer ciclo de calidad?

A continuación, vamos a tratar de responder los anteriores interrogantes.

### ***2.2.1. Criterios de calidad en la educación infantil***

“Si en esos primeros años es donde todo empieza, como sociedad tenemos la obligación ética de darle a cada niña y cada niño el mejor comienzo”. (Save the Children, 2019, p.9).

El 25 de septiembre de 2015, los 193 Estados miembros de la ONU aprobaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La Agenda “es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de libertad” (Asamblea General Naciones Unidas, 2015, p.1). Este plan lo conforman 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que se enmarcan en 5 dimensiones, tal y como muestra la Figura 3.

### Figura 3

*Las cinco dimensiones de la Agenda 2030 y los ODS.*



*Nota.* De *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible: qué es, dimensiones y objetivos*, por Responsabilidad Social Empresarial y Sostenibilidad, s.f., sección de participación colectiva, párrafo 3.

Como puede observarse, el objetivo 4 de la Agenda 2030 es “Educación de Calidad”, entendiéndola como aquella que garantiza una educación inclusiva y equitativa de calidad y promueve oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Conseguir una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible, ya que, gracias a esta, pueden escapar del ciclo de la pobreza. Por lo tanto, la educación de calidad posibilita que se reduzcan las desigualdades y se alcance la igualdad de género. Por otra parte, también consideran que una educación de calidad empodera a las personas de todo el mundo para que lleven una vida más saludable y sostenible, siendo fundamental para fomentar la tolerancia entre las personas y contribuyendo a crear sociedades más pacíficas (Naciones Unidas, s.f.).

Tal y como explican Moya y Madrid (2018), para que esta educación sea posible en las escuelas, estas deben ser capaces de crear ambientes apropiados para el crecimiento interior de los niños y las niñas, ayudándoles en su desarrollo humano, personal y social. Lo cual, centrándonos en educación infantil, significa que esta debe atender todos aquellos aspectos relacionados con las tres dimensiones humanas: la corporal, la cultural y la trascendental.

Distintos trabajos que han sintetizado la investigación disponible hasta ahora indican que la ratio de niños y niñas por docente, la formación inicial y permanente del personal, las condiciones laborales, los sistemas de evaluación, el currículo y la inversión pública son los factores que la evidencia muestra que impactan sobre la calidad de las interacciones docente-niños. (Save the Children, 2019, p.130).

Son muchos los factores que intervienen en la práctica educativa, pero cuando nos referimos a criterios de calidad, en sentido general, nos referimos a “los objetivos que pretendemos conseguir a partir de la propia calidad” (Lebrero y Fernández, 2010, p.197). Y cuando hablamos de indicadores de calidad, “a la forma empleada para conseguirlos” (Lebrero y Fernández, 2010, p.197). Tal y como expresan estos autores, encontrar los auténticos indicadores de calidad en educación infantil es un objetivo todavía no alcanzado, aunque existen numerosas investigaciones que tratan de dilucidarlos. Peralta (2008) realizó una revisión de la investigación sobre criterios de calidad llevada a cabo en el ámbito internacional. Tras el análisis de estos criterios, se demuestra que los indicadores de mayor peso en la calidad de la educación infantil, en orden de incidencia, son:

1. **La implicación de las familias en el diseño e implementación de programas:** favorece la relación entre las familias y los centros educativos y mejora el microclima educativo del hogar.
2. **La calidad de las interacciones, principalmente las referidas al adulto-niño:** en este criterio tiene una cierta incidencia la cantidad de niños por adulto. Una menor ratio mejora la calidad, posibilitando relaciones más asertivas y personalizadas.
3. **Un programa educativo óptimo para todos:** explícito, claro y relevante.
4. **Sistemas de monitoreo y evaluación del programa y de los aprendizajes de los niños y niñas:** los resultados deben ser tenidos en cuenta en la replanificación de las prácticas educativas.
5. **Espacios físicos adecuados y organizados:** la colocación del material debe permitir a los niños/as explorar, descubrir y transformar. Los materiales deben ser variados (naturales, culturales, en desuso, etc.), valorándose la creatividad de los educadores y de las comunidades en su elaboración.
6. **Rutinas estables no monótonas:** debe organizarse adecuadamente el tiempo diario de los niños y niñas. Una jornada estará compuesta de periodos regulares (alimentación, higiene, etc.) y periodos variables (dirigidos a aprendizajes de todo tipo).
7. **Capacitación del equipo de trabajo:** formación continua con metodologías activas sobre temas relevantes.
8. **Rol activo de los niños y niñas en sus aprendizajes a través del juego:** a través de una metodología lúdica, los niños/as deben ser activos en el pensar, sentir y actuar de todos los aprendizajes.

Por otra parte, Azcona y Hoyuelos (2011) ofrecen una serie de elementos que, desde diversas investigaciones, hacen que un centro de educación infantil sea considerado de calidad. Estos indicadores son:

1. **Familiaridad:** una comunidad educativa familiar invita al diálogo, la participación, el intercambio, el conocimiento mutuo, y, sobre todo, rechaza el anonimato. La escuela debe ser un lugar cercano y acogedor que promueva las relaciones sociales.
2. **Profesionalidad:** trabajar en educación infantil exige profesionales formados y, por lo tanto, titulados. Esto es imprescindible para garantizar una educación de calidad para todos los niños /as.
3. **Dignidad profesional:** para valorar su labor educativa, cualquier profesional que trabaje en una escuela de educación infantil debe estar adecuadamente remunerado y deben estar adecuadamente reconocidos sus derechos laborales.
4. **La estabilidad del personal:** los cambios constantes de personal debido a las condiciones laborales y salariales y a las privatizaciones del sector provocan que resulte difícil crear un grupo de trabajo estable, adquirir compromisos a medio y largo plazo, establecer vínculos afectivos con los niños/as y dar continuidad a cualquier proyecto educativo.
5. **La procedencia cultural de los y las profesionales:** en la composición del equipo docente también debe reflejarse la diversidad del alumnado existente.
6. **La importancia del proyecto común y del trabajo en equipo:** para que el proyecto educativo sea coherente y sólido, es importante que todos los profesionales de los centros educativos participen en un proyecto común y coordinado.
7. **La no fragmentación de la identidad de la etapa y, sobre todo, del ciclo educativo 0-3 años:** la etapa de educación infantil debe tener identidad propia en cuanto a organización, objetivos e intencionalidad educativa. En el primer ciclo de educación infantil encontramos que la aparición de las aulas de dos años está provocando que muchos niños/as permanezcan en algunos centros educativos tan solo un curso escolar o como máximo dos, lo que imposibilita entablar relaciones significativas con las familias, dar continuidad y estabilidad a proyectos educativos, y proponer valores educativos a medio y a largo plazo. Todos ellos, elementos que configuran la calidad de un centro educativo.

8. **La no jerarquización de propuestas:** cada momento y actividad propuesta en el centro educativo es igual de importante para fomentar el ritmo personal de cada niño/a. Son tan importantes las actividades con el agua, barro o pintura, como las cotidianas referidas a la alimentación, hábitos de higiene, sueño, etc. Nada es funcional ni rutinario.
9. **El realismo y respeto a la cultura de la infancia del proyecto educativo, del currículum y de la propuesta pedagógica:** en todo centro educativo es importante que exista un documento escrito que recoja el proyecto de la escuela infantil, para que este pueda ser revisable y discutible. La forma implementar la propuesta educativa debe tener en cuenta las características del entorno en el que se desarrolla, sus límites y posibilidades. Por otra parte, debe favorecer el juego, el bienestar y el placer por aprender. También es importante que exista un proyecto compartido entre niños y niñas, familias y profesionales que respete la diversidad y la individualidad.
10. **Formación permanente:** los profesionales que componen el equipo de la escuela deben disponer de momentos obligatorios (por convenio) de no trabajo directo con los niños y niñas para preparar las propuestas educativas, reunirse, estar disponibles para las familias, realizar informes individuales y, principalmente, realizar formaciones que les capacite para poder responder adecuadamente a las diferentes situaciones que se les planteen en el día a día de su trabajo.
11. **Investigación permanente:** los profesionales deben disponer de los medios materiales y humanos suficientes para poder observar, reflexionar e investigar sobre aspectos relacionados con el desarrollo infantil y la forma que tienen los niños/as de aprender. De esta manera, podrán ayudarles en su desarrollo social, afectivo, cognitivo, sensorial, estético, motor, etc.
12. **Cocina como centro educativo:** para mejorar la calidad educativa de los centros, estos deben disponer de una cocina propia en la que un cocinero/a elabora todos los alimentos.
13. **Limpieza:** es importante contar con un número adecuado de personal que se encargue de limpiar y ayudar en las tareas de cocina para favorecer la propia tarea educativa.
14. **Medios humanos y materiales suficientes:** los centros educativos de educación infantil, además de disponer de personal adecuadamente cualificado, deben contar con suficientes medios y personas (sin incluir el personal en prácticas) para poder atender con dignidad e individualidad a todos y cada uno de los niños/as.
15. **Espacios idóneos:** los centros de educación infantil, para asegurar el trabajo educativo, deben poseer una arquitectura con espacios suficientes y de calidad para poder realizar

propuestas diversas, con zonas separadas, ventiladas y adaptadas para el reposo, la comida, los hábitos de higiene, para las reuniones de los profesionales entre ellos y con las familias, etc.

- 16. Trabajo con grupos reducidos:** posibilita que el personal pueda ser más sensible y pueda responder más acertadamente a las señales de los niños/as. Esto posibilita que se creen vínculos de apego seguro, que generan en los niños/as la confianza que necesitan para jugar, explorar el mundo y relacionarse.
- 17. Transparencia:** los padres y madres deben tener acceso abierto, organizado y cotidiano a los diferentes espacios y proyectos del centro educativo. Deben tener una comunicación fluida y poder intercambiar opiniones y experiencias, principalmente, con los profesionales que están con sus hijos e hijas.
- 18. Participación democrática:** es necesario favorecer la participación e implicación de las familias y de las entidades del entorno social en las decisiones que afectan a la gestión y gobierno del centro educativo.
- 19. Proyecto social y cultural:** los centros de educación infantil deben ser un recurso social y cultural para la comunidad en la que están ubicados. Por ello, debe ofertar iniciativas de formación y actividades que favorezcan el desarrollo personal y el intercambio de las diferentes generaciones.
- 20. Documentación y evaluación:** los centros educativos deben ser un soporte documental que narre las diversas experiencias que realizan los niños/as, para promocionar las capacidades inteligentes del ser humano desde su nacimiento. Por otra parte, esta documentación también debe posibilitar llevar a cabo una evaluación y reflexión sobre la práctica para mejorarla.
- 21. Compatibilidad de derechos:** para poder asegurar la calidad educativa en los centros de educación infantil, es necesario coordinar los derechos de los niños/as a la educación con los de los padres y madres y con los de los/las trabajadores/as.

Por último, Save the Children (2019) sintetiza cuáles son los beneficios de una educación de calidad, que podemos observar en la Tabla 6.

**Tabla 6***Beneficios de una educación infantil de 0 a 3 años de calidad*

	INFANTES	SOCIEDAD
<b>EDUCACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo cognitivo</li> <li>• Habilidades motivacionales, sociales y emocionales.</li> <li>• Éxito escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ahorro en repetición y compensación educativa</li> </ul>
<b>EMPLEO Y ECONOMÍA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más empleabilidad</li> <li>• Mayores salarios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ahorro en paro y prestaciones sociales</li> <li>• Más empleo femenino</li> <li>• Más ingresos por impuestos</li> <li>• Más productividad</li> </ul>
<b>DESIGUALDAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igualdad de oportunidades educativas</li> <li>• Menos riesgo de pobreza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igualdad de género</li> <li>• Menos desigualdad y pobreza</li> </ul>
<b>SALUD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejor salud</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ahorro en gasto sanitario</li> </ul>

*Nota.* Adaptado de *Donde todo empieza: educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades*, por Save the Children, 2019, p.24.

Tal y como se especifica en Save the Children (2019), para poder conseguir estos beneficios en educación infantil 0-3, especialmente con los niños y niñas más desfavorecidos, la calidad es un elemento esencial que debe estar presente en las tres dimensiones que constituyen la escuela:

- *Dimensión estructural:* cómo el sistema está diseñado y organizado.
- *Dimensión de proceso:* la práctica en la escuela (la experiencia directa de los niños/as, las interacciones, las actividades y las rutinas)
- *Dimensión de resultados:* los efectos sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños/as y sobre la sociedad.

### **2.2.2. Un sistema educativo de calidad.**

Tal y como se especifica en el artículo 1 de la Ley Orgánica 2/2006 de educación (LOE), que regula nuestro actual sistema educativo, uno de los principios en que se inspira el citado sistema español es conseguir

[...] la calidad de la educación para todo el alumnado sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. (p.14)

Por otra parte, en su artículo 10 se especifica que “corresponde a las Administraciones educativas facilitar el intercambio de información y la difusión de buenas prácticas educativas o de gestión de los centros docentes, a fin de contribuir a la mejora de la calidad de la educación.” (p.21)

Por tanto, conseguir una educación de calidad es uno de los principales objetivos que debe guiar nuestra práctica en cualquier etapa educativa. Si nos centramos en la etapa de educación infantil, el reciente Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, cuyo objeto es establecer la ordenación y las enseñanzas mínimas de la etapa de EI, especifica que esta debe ser “entendida como una etapa educativa única, con identidad propia y organizada en dos ciclos que responden ambos a una misma intencionalidad educativa” (p.3), idea que también aparece en el Decreto 100/2022, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación infantil, especificándose en su preámbulo que la etapa de educación infantil tiene un doble valor, por un lado, ofrecer un entorno de aprendizaje seguro y estable que posibilite la igualdad de oportunidades, y, por otro, permitir que los niños y niñas se conviertan en personas partícipes y activas en la sociedad. Para lo cual, son necesarios “unos sistemas de educación y cuidados de alta calidad durante la primera infancia” (p.41034).

Para poder desarrollar lo mencionado anteriormente, en el Real Decreto 95/2022 se establecen las enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Infantil, cuyos objetivos, áreas de contenidos y criterios de evaluación vamos a especificar a continuación:

### *Objetivos*

Tal y como se especifica en el artículo 7, la Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños/as las capacidades que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción, y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.

- e) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.
- h) Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres. (p.14564)

### *Áreas de contenidos*

En el artículo 8 encontramos que los contenidos educativos de Educación Infantil se organizan en tres áreas, que son entendidas como ámbitos de experiencia y desarrollo intrínsecamente relacionados entre sí, las cuales se abordarán mediante propuestas de aprendizaje globalizadas, interesantes y significativas para los niños y las niñas. Las áreas de la Educación Infantil son:

- a) Crecimiento en armonía.
- b) Descubrimiento y exploración del entorno.
- c) Comunicación y representación de la realidad.

Estas tres áreas están presentes en todos los aprendizajes, contribuyendo al desarrollo de todas las competencias clave para este; estas son:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia plurilingüe
- Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería
- Competencia digital
- Competencia personal, social y de aprender a aprender
- Competencia ciudadana.
- Competencia emprendedora.
- Competencia en conciencia y expresión culturales. (p. 14569)

La adquisición de estas competencias a lo largo de su escolarización permitirá al alumnado prepararse para afrontar con éxito los principales retos del siglo XXI, algunos de los cuales son: planificar hábitos de vida saludables, proteger el medioambiente, resolver conflictos

de forma pacífica, actuar como consumidores responsables, usar de manera ética y eficaz las tecnologías y promover la igualdad de género.

### *Criterios de Evaluación*

En el artículo 12 se profundiza sobre la evaluación, especificándose que esta será global, continua y formativa, siendo la observación directa y sistemática la principal técnica utilizada en el proceso de evaluación. Esta debe estar orientada a identificar las condiciones iniciales individuales y el ritmo y características de la evolución de cada niño o niña, contribuyendo a mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje mediante la valoración de la pertinencia de las estrategias metodológicas y de los recursos utilizados.

Todos los profesionales implicados deben evaluar su propia práctica educativa al igual que se fomentará la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Estas deben conocer las decisiones relativas a la evaluación y colaborar en las medidas que adopten los centros para facilitar su progreso educativo.

## **CAPÍTULO III. LA PEDAGOGÍA MONTESSORI**

- 3.1 HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA MONTESSORI
  - 3.1.1 Vida y Obra de Maria Montessori
  - 3.1.2 La pedagogía Montessori como ayuda al desarrollo del infante
- 3.2 LOS TRES PILARES DE LA EDUCACIÓN
  - 3.2.1 El niño
  - 3.2.2 Rol del adulto
  - 3.2.3 Ambiente preparado
- 3.3 MONTESSORI EN LA ACTUALIDAD
  - 3.3.1 Metodología
  - 3.3.2 Resultados
  - 3.3.3 Discusión y conclusiones

### **CAPÍTULO III. LA PEDAGOGÍA MONTESSORI**

A finales del S.XIX, en Europa y en otros países del mundo, comenzaron a emerger críticas a la forma de enseñanza de la educación tradicional, dando lugar a “La Escuela Nueva”, un movimiento renovador que valoraba la autoformación y la actividad espontánea del infante (Gadotti, 2003) pretendiendo terminar con la memorización, la competencia y el autoritarismo del docente en el aula. Este movimiento heterogéneo no tiene un único fundador, sino una serie de autores que exponen y buscan compartir su visión sobre el hecho educativo y que coinciden en su deseo de ruptura y renovación de lo que hasta entonces se había estado desarrollando en la mayoría de las escuelas (Sanchidrian y Berrio, 2016). Entre estos pensadores encontramos a Maria Montessori, la cual, realiza una aportación genuina al destacar la necesidad de reorganizar el interior de las aulas. Esta pedagoga consideraba que no se trataba de tenerse en cuenta solo al infante (como se venía repitiendo desde Rousseau), sino de fomentar su autonomía (Sanchidrian, 2013). Montessori (1949) afirmaba que la educación era un proceso natural que se iba desarrollando espontáneamente en el individuo, pero, para que esto fuera posible, el docente debía crear un ambiente en el que existiese una atmósfera de confianza, un material para el desarrollo sensorial al alcance de los niños y niñas, y un mobiliario que respetase su independencia física y mental para posibilitar que los infantes pudiesen desarrollar sus manifestaciones espontáneas, y que los adultos pudiesen deducir, mediante la observación, su verdadera psicología (Montessori, 2013b). Tal y como explica De Stefano (2020) lo que Maria Montessori pretendía conseguir iba más allá del aprendizaje de contenidos educativos: ella buscaba que las personas fueran equilibradas, seguras de sí mismas y estuviesen en armonía con los demás.

Aunque hace más de cien años de la creación de la primera escuela Montessori, esta pedagogía sigue evolucionando y diversificándose; por ello, a lo largo de este capítulo, en un primer momento vamos a centrarnos en la historia y evolución de la pedagogía Montessori, profundizando en la fundamentación teórica que la sustenta. Posteriormente analizaremos los diferentes ambientes Montessori para alumnado hasta los tres años, sus características, estructuración y normas, ahondando en el rol del adulto como máximo responsable del ambiente. Y, por último, nos centraremos en Montessori en la actualidad, a través de una revisión sistemática en la que conoceremos y analizaremos las últimas investigaciones en las diferentes etapas del desarrollo humano.

### 3.1. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA MONTESSORI

A continuación, expondremos brevemente la vida y obra de Maria Montessori y profundizaremos en los principios en que se fundamenta, algunos de los cuales, como que los infantes nacen con una mente absorbente que les facilita su desarrollo y los ayuda a integrarse rápidamente en su entorno (Montanaro, 2007); que los periodos sensibles son ventanas de oportunidades a través de las cuales estos pueden aprender nuevos conceptos, dominar destrezas o desarrollar aspectos de sus capacidades de forma casi inconsciente (Seldin, 2016); y que los seres humanos tienen mecanismos para adquirir el lenguaje mucho antes de que aprendan a hablar, pero que si no lo escuchan, no lo van a poder absorber (Luna, 2015); están siendo corroborados por recientes investigaciones de la neurociencia (Luna, 2015; Eret, 2020).

#### 3.1.1. *Vida y Obra de Maria Montessori*

Maria Montessori nació en Chiaravalle, Italia, el 31 de agosto de 1870, en una época de profundos cambios políticos y sociales, y murió el 6 de mayo de 1952 en Nordwijk, Holanda. Criada en una familia acomodada y conservadora, fue la primera mujer médica en Italia en 1897, especializándose en enfermedades mentales (Ponce, 2019; Bazán-Ramírez et al., 2014) y tomando como inspiración los trabajos de los educadores y médicos franceses Itard y Seguin, que habían estudiado la recuperación de niños con retraso mental, basándose en los ideales pedagógicos de Rousseau, Pestalozzi y Tolstoi. A través de la educación sensorial sistemática, Maria Montessori observó que los niños/as con discapacidades mentales mejoraban sus estados al darles objetos para que los tocaran, ya que esto producía que sus cerebros respondieran, y en el verano de 1900, al acabar el año escolar, organiza una demostración y deja que los niños/as muestren lo aprendido (Santerini, 2013; Foschi, 2014; Hernández, 2014; Ponce, 2019):

Son unos resultados extraordinarios que los colocan al mismo nivel que los niños normales. Algunos superan el examen en las escuelas públicas... María por su parte se plantea... las razones por las que los niños sanos de las escuelas normales tenían un nivel tan bajo. (De Stefano, 2020, p.74)

Este periodo de trabajo con niños y niñas deficientes mentales llevó a Maria Montessori a la conclusión de que la mejora de estos estaba más relacionada con el ámbito pedagógico que con el médico y siente la necesidad de reformar la escuela normal, lo que le lleva, a comienzos del S.XX, a abandonar la Scuola Ortofrenica y dedicarse de lleno a la pedagogía y el trabajo con niños/as “normales” aunque, lógicamente, las experiencias vividas en este campo influirían

determinantemente en su método educativo (De Stefano, 2020; Santerini, 2013; Hernández, 2014). En esta etapa, Maria Montessori conoce a Giuseppe Montesano, compañero de medicina con el que trabaja en 1897 en la Regia Clinica Psichiatrica y con el cual tiene una relación extramatrimonial, de la que nacerá, el 31 de marzo de 1898, su único hijo, Mario Montessori. Para evitar el escándalo y poder seguir trabajando, ya que en esa época la condición de mujer casada no es compatible con la de un trabajo fuera de casa, decide renunciar a él y este es entregado a una nodriza hasta que, en 1913, en una visita de Maria a Mario, este le dice que sabe que es su madre y quiere irse con ella, y Maria decide llevárselo a casa y ya nunca se separarían. (Bazán-Ramírez et al., 2014; De Stefano, 2020)

El 6 de enero de 1907 se inaugura, con 52 niños de entre 3 y 6 años, la primera Casa de Niños (Casa dei bambini) en el barrio de San Lorenzo, de Roma, un barrio desfavorecido de la capital. Esta escuela constaba de un gran salón, baño y un patio. Al principio, el mobiliario era de desecho, pero poco a poco se fueron construyendo objetos a la medida del alumnado. Esta “casa de niños” se convierte en un laboratorio pedagógico donde los niños y niñas tenían absoluta libertad de movimientos, mientras Montessori anotaba todo lo que ocurría en su libreta para poder reflexionar posteriormente sobre ello. (De Stefano, 2020; Foschi, 2014). En la introducción a su edición de *Dios y el niño y otros escritos inéditos*, De Giorgio dice:

Diez meses después de la apertura de esta Casa de los niños, Maria Montessori expuso los dos principios fundamentales de su método. El primero de ellos está relacionado con el adulto ya que consideraba que este no debía estar sentado en la cátedra y emitir juicios y notas, sino que debía ponerse a la altura de los niños humildemente y proporcionarles la ayuda necesaria. Y el segundo de ellos estaba relacionado con el estudio ya que este no agota no cansa, sino que nutre y sostiene (Montessori, 2016, p.26)

Entre enero de 1907 y 1908, solo en el Barrio de San Lorenzo se abrieron cuatro “casas de niños”. El éxito de estas entre la clase popular fue debido, por una parte, a la necesidad de los adultos de tener un lugar donde dejar a sus hijos/as mientras ellos trabajaban; por otra, a la necesidad de los niños/as de tener un lugar de bienestar diseñado para ellos, del que en sus casas no podían disfrutar (Foschi, 2014).

Esta experiencia despertó un enorme interés y gran admiración, lo que traería como consecuencia que se multiplicasen los cursos para la formación de maestras montessorianas. Sin embargo, con la llegada del fascismo, la reforma de Gentile y la

difusión de la filosofía idealista, la situación sería diferente. Maria Montessori, marginada por el régimen de Mussolini, tuvo que abandonar Italia pasando largos periodos en diferentes países europeos entre los que se encontraba España. (Hernández, 2014, p.160)

La influencia italiana de Maria Montessori en nuestro país adquirió una especial relevancia en Cataluña, donde encontramos las primeras iniciativas escolares a comienzos del siglo XX. El sistema Montessori fue empleado casi exclusivamente en las zonas geográficas de influencia catalana; fuera de esta zona apenas hubo experiencias Montessori, contando en 1928 apenas con seis escuelas Montessori en el resto de la península. (Hernández, 2014). En el verano de 1936, el estallido de la guerra civil pone fin al paréntesis español donde la familia Montessori residía desde 1927. Maria Montessori decide aceptar la invitación de una alumna e irse a vivir a Holanda con su familia, hasta que en 1939 comienza su última y gran aventura en la India. Durante su estancia allí estalla la 2ª Guerra mundial, lo que la obliga a permanecer en este país hasta 1945, año en que, con la rendición de Japón, acaba esta. Durante su larga estancia en la India, Maria Montessori forma a un millar de enseñantes, elabora una idea concerniente al recién nacido como un ser con potencialidad de aprendizaje, elabora un concepto “cósmico” de educación que veía a los individuos como interrelacionados con la naturaleza, etc. (De Stefano, 2020; Foschi, 2014).

En 1946, con 80 años decide regresar a Europa y realiza un ciclo de conferencias en Londres. En estas habla de sus experiencias a lo largo de sus años de trabajo y reivindica el importante papel del niño como el creador del hombre. “Si deseamos comprender al hombre, primero debemos entender cómo fue construido éste mismo” (Montessori, 2019, p.4). Estaba convencida de que, para comprender y mejorar la humanidad, para conseguir paz y comprensión mutua, primero debía entenderse cómo fuimos construidos, ya que tan solo a través del estudio y la observación del infante desde el nacimiento (momento en que todos somos iguales) y durante su evolución era posible entender qué ayuda necesitaba, la cual deberíamos brindársela a través de la educación. (Montessori, 2019).

Educación es la ayuda que debemos dar a la vida para que pueda desarrollarse en la grandeza de sus poderes. Mediante la educación seremos capaces de ayudar a esas grandes fuerzas que posee el niño al nacer inerte, insensible y con inteligencia en potencia; sus herramientas que le dan la grandeza de convertirse en adulto. Este deberá ser el plan de nuestra educación, para ver qué ayuda podemos brindar. (Montessori, 2019, p.6)

Maria Montessori muere en 1952 en Noordwijk, Holanda, mientras planificaba con su hijo un ciclo de conferencias en Ghana (Foschi, 2014). Sobre su tumba aparece una frase en italiano: “Ruego a los queridos niños que todo lo pueden, que se unan a mí para construir la paz entre los hombres y en el mundo” (De Stefano, 2020, p.331). Fue una mujer comprometida con el movimiento feminista; estudiosa de filosofía, psicología y antropología; gozaba de una credibilidad poco corriente, por lo que atrajo al interés de científicos, líderes, maestros y madres; abogaba incansablemente por los derechos y el potencial intelectual de todos los niños y niñas; se convirtió en un icono de la nueva pedagogía progresista y liberal que proponía una educación a la medida del niño; y siguió investigando hasta su muerte. (Foschi, 2014; Seldin, 2007). A lo largo de su vida de su vida escribió numerosas obras, que reflejamos en la tabla 7.

**Tabla 7**

*Índice cronológico de las obras de Maria Montessori*

AÑO	OBRA	EDITORIAL
1906	<i>Lezioni di antropologia pedagogica</i>	Sabbadini
1909	<i>Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini</i>	Casa Editrice S. Lapi
1910	<i>Antropologia pedagogica</i>	Vallardi
1914	<i>Dra. Montessori's own handbook</i>	William Heinemann
1916	<i>L'autoeducazione nelle scuole elementari</i>	Ermano Loescher & C.
1922	<i>I bambini viventi nella Chiesa</i>	Morano
1923	<i>Das kind in der Familie</i>	
1931	<i>La vita in Cristo</i>	Ferri
1932	<i>Mass Explained to Children</i>	Sheed & Ward
1934	<i>Psicogeometria</i>	Araluce
1936	<i>L'Enfant</i>	Desclée de Brouwer
1946	<i>Education for a New World</i>	Kalakshetra Publications
1947	<i>To Educate the Human Potential</i>	Kalakshetra Publications
1948	<i>What You Should Know about your Child</i>	Bennet & Co.
1948	<i>The Discovery of Child</i>	The Theosophical Publishing House
1948	<i>De l'Enfant à l'adolescent</i>	Desclée de Brouwer
1949	<i>Educazione e pace</i>	Garzanti
1949	<i>The Formation of Man</i>	ABC-CLIO
1949	<i>The Absorbent Mind</i>	The Theosophical Publishing House
1997	<i>The California Lectures of Maria Montessori</i>	Clio press
2013	<i>Dio e il bambino e altri scritti inediti</i>	La Scuola

2013	<i>Maria Montessori sails to America. A private Diary</i>	Montessori-Pierson
2015	<i>Maria Montessori Writes to Her Father. Letters from California</i>	Montessori-Pierson
2018	<i>Maria Montessori parla ai genitori. Il pensiero montessoriano spiegato alle famiglie</i>	Il leone verde
2019	<i>Il peccato originale</i>	Scholé

*Nota.* De *El niño es el maestro: vida de Maria Montessori*, por C. De Stefano, 2020, Lumen, pp. 382-384. Copyright 2020 por Cristina De Stefano

### **3.1.2. La pedagogía Montessori como ayuda al desarrollo del infante.**

La Dra. Montessori desarrolló una nueva filosofía de la educación que seguía la tradición de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, quienes habían hecho hincapié en el potencial innato del infante y en su capacidad para desarrollarse en un medio ambiente que reuniera las condiciones de libertad y amor (Polk, 1982). A través de una observación minuciosa del niño/a, la Dra. Montessori fue descubriendo diferentes potencialidades que el ser humano trae consigo desde el nacimiento, las cuales le ayudan en su desarrollo y en la adaptación a las condiciones del medio que le rodea. Este descubrimiento la llevó a afirmar que “la educación no es lo que el maestro imparte, sino un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en el individuo” (Montessori, 2014, p.5), siendo la función del docente la de preparar y disponer actividades en un ambiente especial (Montessori, 2014), en el que el niño/a pueda buscar las respuestas a la vida partiendo de sus experiencias (Polk, 1982).”Nuestra obra como adultos no consiste en enseñar, sino en ayudar a la mente infantil en su desarrollo” (Montessori, 2014, p.24).

A continuación, vamos a explicar cuatro descubrimientos relacionados con el desarrollo humano que realizó la Dra. Montessori y que fundamentan su pedagogía:

#### **Tendencias humanas**

Si analizamos el trabajo de la Dra. Montessori, encontramos dos propósitos educativos: ayudar al desarrollo del niño/a y a adaptarse a las condiciones físicas del ambiente y a los requisitos sociales dictados por la forma de vida del grupo humano en el que vive. (Montessori, 2001). Para conseguir estos propósitos el ser humano posee en su mente ciertos factores básicos, llamados “tendencias humanas”, las cuales ayudan al niño/a a adaptarse a cualquier sociedad sin importar cuáles sean sus patrones de comportamiento, aunque pueden ser ayudadas u obstaculizadas para cumplir con su tarea (Montessori, 2001).

Montessori (2013) afirma que el ser humano no se encuentra movido por instintos-guía fijos y determinados, como los animales, sino por tendencias: “al hombre se le había dado libertad

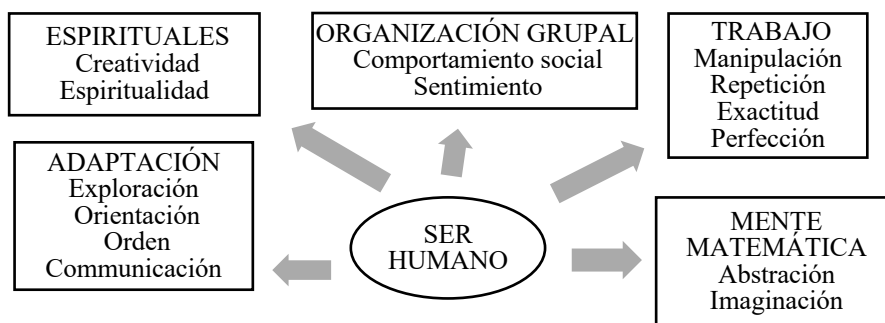
de espíritu” (Montessori, 2001, p.33). Este hecho es un signo de libertad de acción innata que nos diferencia del resto de seres vivos y que provoca que cada ser humano sea único y diferente.

La diferencia síquica entre el animal y el hombre es ésta: el animal es como el objeto fabricado en serie, cada individuo reproduce rápidamente los caracteres uniformes de toda la especie. En cambio, el hombre es como el objeto fabricado a mano: cada uno es distinto del otro, cada uno tiene un espíritu creador propio que lo convierte en una obra de arte de la naturaleza. Pero el trabajo es lento y prolongado. Antes de que aparezcan los efectos externos existe un trabajo íntimo que no es la reproducción de un tipo fijo, sino la creación de un tipo nuevo: y por ello constituye un enigma, un resultado sorprendente. (Montessori, 2013, p.67).

Las tendencias humanas podríamos definir las como “impulsos naturales hereditarios que rigen al individuo a realizar ciertas acciones o actividades inconscientemente, proporcionándole una satisfacción individual. Funcionan para perpetuar el espíritu humano” (AMI, 2016). En la Figura 4 podemos observar los diferentes tipos de tendencias humanas, tal y como explica Montessori (2001).

**Figura 4**

*Las Tendencias humanas*



*Nota.* Adaptado de *Tendencias humanas y educación Montessori* por M.M. Montessori, 2001, AMI.

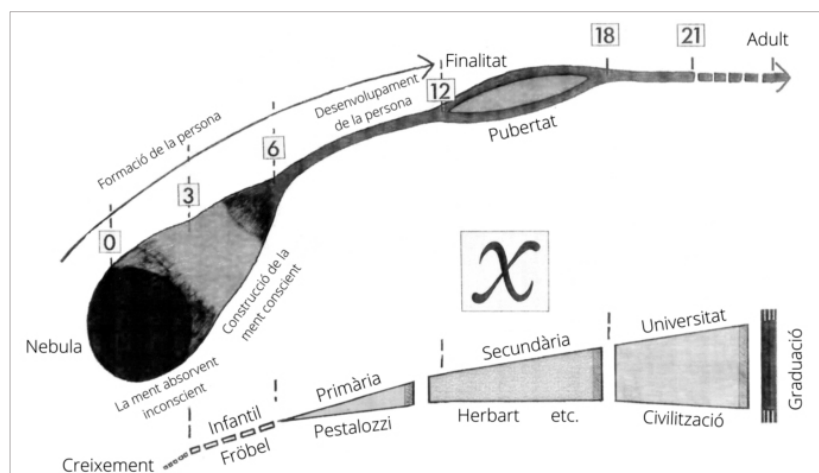
#### **Cuatro planos del desarrollo (Mente absorbente)**

Montessori (2014) explica que el ser humano, desde el nacimiento hasta la edad adulta, pasa por distintos periodos de desarrollo diferentes entre sí. En cada uno de estos periodos las características de las personas son distintas, tanto a nivel físico como psicológico, de tal forma que el paso de una etapa a otra la consideraba como un nacimiento, ya que en un “determinado

periodo de la vida, un individuo psíquico muere y nace otro” (Montessori, 2014a, p.15). En la Figura 4 encontramos el bulbo del desarrollo, creado por Maria Montessori en 1951, donde podemos ver representados estos cuatro periodos.

**Figura 5**

*Los cuatro planos del desarrollo. El bulbo*



*Nota.* De *Els quatre plans del desenvolupament-El bulb*, por Col·legi San Pedro, 25 de mayo de 2022, Janus Montessori Training, parr.1.

Tal y como explica Dubovoy (2013), el primero de los periodos de desarrollo va desde el nacimiento hasta los 6 años y se compone de dos subfases: la primera va desde los 0 hasta los 3 años y la segunda, desde los 3 a los 6 años. De 0 a 3 años el niño/a muestra un tipo de mentalidad de difícil acceso para el adulto, porque apenas puede ejercer influencia sobre ella. Sin embargo, de 3 a 6 años, aunque la mente del niño sigue siendo absorbente, ya empieza a ser influenciado por el adulto. El segundo periodo va desde los 6 hasta los 12 años. Es un periodo de calma y serenidad física y mental, produciéndose grandes cambios, pero no transformaciones. El tercer periodo va de los 12 a los 18 años y, como en la primera etapa, volvemos a pasar por una fase de transformaciones, encontrando de nuevo dos subperiodos: de los 12 a los 15 años y de los 15 a los 18 años. Por último, el cuarto periodo comienza a partir de los 18 años, en el que el ser humano puede considerarse totalmente desarrollado, no se produce ninguna transformación notable y solo avanza en edad. En la Tabla 8 aparecen especificados los diferentes cambios a nivel físico y psicológicos que pasan los seres humanos en cada una de estas etapas de desarrollo y sus principales necesidades.

**Tabla 8**

*Cambios y necesidades en las diferentes etapas de desarrollo*

ADOLESCENCIA: 12-18	MADUREZ: 18-24
<p><b>Cambios físicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad hormonal, reproducción</li> <li>- Madurez sexual</li> <li>- Atracción al sexo opuesto</li> <li>- Rápido crecimiento, debilidad de la salud</li> <li>- Los pulmones se desarrollan más lento, por lo tanto, la falta de oxígeno y de energías es frecuente</li> </ul> <p><b>Cambios psicológicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad intelectual disminuye</li> <li>- Emociones frágiles y volátiles</li> <li>- Muy sensible a la crítica</li> <li>- Valora la apariencia personal</li> <li>- Siente el deseo de encajar en un grupo</li> <li>- Disminuye su autoconfianza</li> <li>- Se cuestiona y duda de sí mismo y de otros</li> </ul> <p><b>Cambios sociales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se rebela contra la autoridad</li> <li>- Le atrae el sexo opuesto</li> <li>- Busca ídolos y héroes</li> <li>- Se preocupa por la humanidad</li> </ul>	<p><b>Cambios físicos:</b> completos</p> <p><b>Cambios psicológicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos internos profundos</li> <li>- Conciencia social y moral es establecida</li> <li>- Siente responsabilidad hacia el mundo</li> </ul> <p><b>Cambios sociales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elige una carrera</li> <li>- Establece relaciones duraderas</li> <li>- Busca educación y entendimiento cultural</li> </ul> <p><b>Necesidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidades internas, no visibles</li> <li>- Elegir acciones y aceptar sus consecuencias</li> <li>- Deshacerse del deseo de poseer, del materialismo y de poder</li> <li>- Entenderse a si-mismo</li> <li>- Conocer sus capacidades y limitaciones</li> <li>- Relacionarse con algo superior a sí mismo, valores humanos, evolución,</li> <li>- Espiritualidad, etc.</li> </ul>
INFANCIA: 0 – 6	NIÑEZ: 6 - 12
<p><b>Cambios físicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crea su sistema inmunológico</li> <li>- Aparecen los dientes</li> <li>- Aprende a sentarse, gatear y caminar</li> <li>- Piel y cabello suaves</li> <li>- Adquiere coordinación motora a través de la imitación, trabajo y juego</li> <li>- Forma los centros de lenguaje</li> </ul> <p><b>Cambios psicológicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 0-3: mente absorbente inconsciente</li> <li>- 3-6: mente absorbente consciente</li> <li>- Formación del ego</li> <li>- Creación de las facultades mentales: memoria, orden, voluntad, razón y pensamiento intelectual</li> <li>- Atraviesa por los periodos sensitivos</li> <li>- Su pensamiento es concreto</li> </ul> <p><b>Necesidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Amor, cariño, protección</li> <li>- Orden y a sentimiento de seguridad</li> <li>- Tanta independencia como pueda manejar</li> </ul>	<p><b>Cambios físicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudan dientes de leche</li> <li>- La piel y el cabello se vuelven más gruesos</li> <li>- El color de los ojos se consolida</li> <li>- Se mueve rápido pues sus piernas son más largas</li> <li>- Periodo de latencia sexual</li> </ul> <p><b>Cambios psicológicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Periodo de gran adquisición de conocimientos</li> <li>- Tiene capacidad de abstraer</li> <li>- Se desarrolla la imaginación</li> <li>- Quiere saber el “por qué” y el “cómo” de las cosas</li> <li>- Tiene fuerte sentido de justicia y moral.</li> <li>- Prefiere actividades en grupo</li> <li>- Forma grupos de acuerdo con el sexo</li> <li>- Temperamento más calmado y equilibrado</li> <li>- Menos preocupado por su apariencia personal</li> <li>- Parece que desaparece la necesidad de orden</li> <li>- Se vuelve menos dulce y más “rudo”, “brusco”</li> </ul>

*Nota. Adaptado de Los cuatro planos del desarrollo, por S. Dubovoy (2013). Máster oficial europeo de pedagogía Montessori, pp. 1-5.*

## La mente absorbente

“El periodo infantil es un periodo de creación. Al principio no existe nada y al cabo de un año aproximadamente el niño lo conoce todo” (Montessori, 2014a, p.19). Para conseguir esto, el ser humano necesita los primeros años de vida una mente diferente a la del adulto, una mente que le permita absorber inconscientemente los conocimientos del mundo que le rodea, incorporándolos en su vida psíquica. “Las impresiones no solo penetran en su mente, sino que la forman, se encarnan en él” (Montessori, 2014a, p.22). Construyendo de esta forma su mente hasta llegar a establecer la memoria, el poder de comprender y la capacidad de razonar (Polk, 1982). A este tipo de mente Maria Montessori la llamó Mente absorbente.

Este tipo de mente es la gran ayuda que la vida da a los niños/as desde el nacimiento hasta los seis años, ya que facilita su desarrollo personal y los ayuda a integrarse rápidamente en su ambiente. Con su mente absorbente, el niño/a aprende fácilmente el idioma que se habla en su entorno y absorbe información sobre las actividades humanas que ocurren en el ambiente en el que vive, lo cual facilitará su proceso de adaptación a este (Montanaro, 2007).

Según Dubovoy (2013), esta mente absorbente no tiene las mismas características durante todo el tiempo que el niño@ la posee, sino que encontramos dos subetapas en las cuáles la absorción se realiza de diferente forma:

- **Mente absorbente inconsciente (0 a 3 años): Fase de metamorfosis**  
Los niños/as aprenden muchos conceptos con gran rapidez. Absorben las características del ambiente de manera inconsciente, ya que existe un impulso que genera que el niño/a actúe siguiendo sus propias leyes naturales. El infante se guía por su maestro interior, lo que provoca que no pueda obedecer al adulto.
- **Mente absorbente consciente (3 a 6 años): Fase de consolidación**  
En esta etapa el niño/a comienza a buscar realizar las actividades que más le interesan y aprende de manera consciente. Comienza a obedecer al adulto, ya que necesita aprender de él. Sus facultades mentales (memoria, orden, voluntad razón y pensamiento intelectual) quedan establecidas.

Polk (1982) explica que, a través de la observación, la Dra. Montessori llegó a convencerse de que el niño/a posee una intensa motivación hacia su autoconstrucción, para lo cual posee desde el nacimiento unas sensibilidades creativas especiales que le ayudan y guían sus esfuerzos.

Dichas sensibilidades internas le permiten escoger de su complejo medio ambiente aquello que es adecuado y necesario para su crecimiento... Dichas facultades o ayudas

transitorias existen solamente en la niñez, y no dan señales de su existencia en la misma forma e intensidad mucho después de los seis años. La doctora Montessori las consideraba como la prueba de que el desarrollo síquico de un pequeño no tiene lugar por casualidad, sino por un designio. Ella identificó de esas ayudas internas del desarrollo del niño: los Periodos Sensibles y la Mente Absorbente. (Polk, 1982, p.58).

### **Periodos sensibles**

Los periodos sensibles son “sensibilidades especiales que se encuentran en los seres en evolución, es decir, en los estados infantiles, los cuales son pasajeros y se limitan a la adquisición de un carácter determinado. Una vez desarrollado este carácter, cesa la sensibilidad correspondiente” (Montessori, 2013, p.76). Son bloques de tiempo en los cuáles el infante está absorto en una característica de su ambiente con exclusión de todas las demás. (Polk, 1982). Por consiguiente, el crecimiento no es algo impreciso, sino un trabajo minuciosamente dirigido. “Un niño/a aprende las cosas en los periodos sensitivos, que se podrían parangonar con un faro encendido que ilumina interiormente. Esta sensibilidad permite al niño ponerse en contacto con el mundo exterior de un modo excepcionalmente intenso” (Montessori, 2013, p.79). Cuando en el periodo sensible ya ha adquirido los conocimientos, decae el interés y se concentra en otra conquista, pasando la infancia de conquista en conquista sin esfuerzo, de un modo tranquilo. Pero, si durante la época sensitiva un obstáculo se opone a su trabajo, el niño sufre un trastorno y perderá la ocasión de la conquista natural de ese carácter para siempre (Montessori, 2013). Por tanto, la oportunidad de que el niño/a se desarrolle a lo largo de un periodo sensible no debe dejarse al azar, sino que, “tan pronto como aparezca uno de ellos, el niño debe ser ayudado” (Polk, 1982, p.59). En la actualidad, esta idea de Maria Montessori ha sido avalada por la comunidad científica, la cual reconoce que “hay períodos sensibles, particularmente para el aprendizaje del lenguaje” (Ibarrola, 2014, p.87).

El desarrollo cerebral de los niños es un tema que ha tenido un alto interés en los últimos años dado que ha logrado ratificar que el cerebro es un órgano que va cambiando su funcionalidad con la maduración biológica y es consecuente con períodos más sensibles para alcanzar ciertos aprendizajes concretos, estos períodos se han conocido como ventanas de oportunidad, períodos sensibles e inicialmente períodos críticos (Ardila et al., 2019, p.15).

Sousa (2014) explica que el cerebro del recién nacido realiza un gran número de conexiones neuronales a medida que va absorbiendo el ambiente, entrando la información a través de unas ventanas que emergen y se van haciendo más estrechas en diferentes momentos. Este autor afirma que:

Las ventanas abiertas a la oportunidad (*windows of opportunity*) representan importantes periodos en los que el joven cerebro responde a ciertos tipos de *inputs* provenientes de su ambiente para crear o consolidar redes neuronales. Algunas ventanas relacionadas con el desarrollo físico son de importancia crítica, y los investigadores pediátricos las denominan *periodos críticos* (Sousa, 2014, p.30).

Por tanto, cuanto más rico sea el ambiente, mayor será el número de interconexiones. Esta idea difiere ligeramente del uso que la Dra. Montessori daba al periodo sensible, ya que la psicología del desarrollo actual hace hincapié en la entrada ambiental, mientras que ella hacía hincapié en el impulso interior, es decir, los periodos sensibles para la Dra. Montessori eran periodos de intenso interés por determinados estímulos que ayudarán al desarrollo psicológico del infante (Lillard, 2017).

Los Periodos sensibles describen el patrón que el niño sigue para obtener el conocimiento sobre su medio ambiente. El fenómeno de la mente absorbente explica la calidad y el proceso especial mediante el cual él se ubica y consigue este conocimiento. (Polk, 1982, p.62)

Según Dubovoy (2013), la Dra. Montessori observó en los niños/as cuatro periodos sensitivos que se enumeran en la Tabla 9.

## Tabla 9

### *Los cuatro Periodos sensitivos*

LOS CUATRO PERIODOS SENSIBLES	
<b>1. Orden</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se produce con mayor intensidad entre uno y tres años.</li><li>• El niño/a necesita entender la relación entre los objetos y las personas y solo puede aprender a confiar en el ambiente si todo es consistente y está en orden.</li><li>• La consistencia y la rutina le da un gran sentido de seguridad ya que puede entender y predecir acertadamente, permitiéndole tener un cierto control sobre el ambiente.</li><li>• El orden externo le ayuda a crear su orden interno.</li><li>• El orden le ayuda a categorizar y clasificar el ambiente.</li></ul>

<b>2. Movimiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es importante para el desarrollo de la independencia.</li> <li>• Se interesa por pequeños detalles e imita los movimientos de los adultos más cercanos para hacerlos suyos.</li> <li>• A través del movimiento aprende a relacionarse con los demás</li> <li>• La repetición de movimientos le ayuda a perfeccionarlos.</li> </ul>
<b>3. Refinamiento de los sentidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se produce con mayor intensidad entre los dos y los cuatro años.</li> <li>• Los sentidos son los medios a través de los cuales absorbe el mundo exterior y los centros neuronales se forman a través de lo que estos experimentan.</li> <li>• Al refinar los sentidos, las percepciones son más claras.</li> </ul>
<b>4. Lenguaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño/a absorbe los sonidos humanos a exclusión de otros sonidos</li> <li>• La explosión del lenguaje aparece alrededor de los dos años y la explosión de la lectoescritura aproximadamente entre los tres años y medio y los cuatro años y medio.</li> <li>• Después de los seis años, este periodo continuará hasta los doce años, aproximadamente, pero con menor intensidad.</li> </ul>

*Nota.* Adaptado de *Periodos sensitivos*, por S. Dubovoy (2013). Máster oficial europeo de pedagogía Montessori, pp. 1-4.

## 3.2. LOS TRES PILARES DE LA EDUCACIÓN

### 3.2.1. *El niño*

“Si queremos conseguir la paz y la comprensión mutua, estas deben comenzar desde el momento del nacimiento, desde el momento en que todos los hombres son iguales” (Montessori, 2021, p.4)

Maria Montessori vivió en una época de grandes confrontaciones bélicas y creía firmemente que “la educación es la mejor arma para la paz” (Montessori, 2006, p.55). Esto, según los compiladores de la edición italiana de *Educación y paz*, “la hizo embarcarse en una búsqueda apasionada de nuevas verdades humanas tomando como punto de partida su firme convicción de que el niño debe ser nuestro maestro” (Montessori, 2003, p.6), ya que los hombres y las mujeres no se construyen por accidente, sino que “el niño es el constructor del hombre” (Montessori, 2021, p.4), por tanto, solo podremos mejorar la humanidad a través del estudio y conocimiento del niño.

Para ello, ideó un método cuyo “objetivo se basaba exclusivamente en la observación, la observación de los hechos” (Montessori, 2021, p.7). Era un método de pedagogía científica centrado en el niño, en su comprensión, ya que esta “es la mejor manera de entendernos a nosotros mismos y la realidad que nos rodea” (Montanaro, 2007, p.13).

Tal y como expresa Lillard (2017), en la educación Montessori subyace un modelo del infante como un ser activo motivado, ya que aprenden a través de acciones elegidas por ellos y

ellas en el entorno. Los niños y niñas Montessori elaboran sus propios proyectos y eligen lo que quieren aprender, basándose en lo que les interesa. La Dra. Montessori obtuvo a través de sus observaciones de los niños y niñas nueve ideas sobre el comportamiento de estos en las aulas, que están respaldadas hoy en día por una gran cantidad de investigaciones en psicología y educación y que sustentan su enfoque de escolarización. Estos nueve principios, que se muestran en la tabla 10, coexisten y están profundamente arraigados en el Sistema Montessori.

**Tabla 10**

*Nueve principios de la educación Montessori*

NUEVE PRINCIPIOS MONTESSORI	
1	El movimiento y la cognición están estrechamente relacionados, y el movimiento puede mejorar el pensamiento y el aprendizaje.
2	El aprendizaje y el bienestar mejoran cuando las personas tienen una sensación de control sobre su vida.
3	La capacidad de dirigir la atención de forma sostenida y concentrada fomenta una serie de desarrollos positivos y es en sí misma entrenable.
4	La gente aprende mejor cuando está interesada en lo que está aprendiendo.
5	Vincular las recompensas extrínsecas a una actividad, como las notas altas en los exámenes, afecta negativamente a la motivación para realizar esa actividad cuando se retira la recompensa.
6	Los acuerdos de colaboración pueden ser muy propicios para el aprendizaje
7	El aprendizaje situado en contextos significativos suele ser más profundo y rico que el aprendizaje en contextos abstractos.
8	Determinadas formas de interacción con los adultos se asocian con resultados óptimos para los niños y niñas.
9	El orden en el entorno es beneficioso para los niños y las niñas.

*Nota.* Adaptado de *The Science behind the genius*, por A.S. Lillard (2017). Oxford University Press, pp.28. Copyright Oxford University Press 2005, 2006, 2007, 2017.

**3.2.2. Rol del adulto**

La Dra. Montessori sostenía que ningún ser humano puede ser educado por otra persona. Cada individuo tiene que hacer las cosas por sí mismo porque de otra forma nunca llegará a aprenderlas... La Dra. Maria Montessori pensó, por lo tanto, que la meta de la educación infantil no debe ser llenar al niño con datos académicos previamente seleccionados, sino cultivar su deseo natural de aprender. (Wolf, 1979, p.3)

Por tanto, si cada individuo tiene que hacer las cosas por sí mismo para poder aprenderlas y ningún ser humano puede ser educado por otra persona, ¿Cuál es el papel del maestro/a en las aulas Montessori?

Wolf (1979) escribe que en las aulas Montessori el estímulo para aprender proviene del ambiente, siendo el rol del adulto el de guía que debe preparar este ambiente para que el infante pueda desarrollar todas sus potencialidades sin sentirse reprimido. “Las guías deben enseñar a los niños a ser independientes. Mantener el ambiente en orden por ellos mismos... Se sentirá exitosa cuando los niños logren hacer todo por ellos mismos, y ya no la necesiten” (Montessori, 2021, p.140). Para que esto sea posible, Wolf (1979) explica que el docente, dentro del enfoque Montessori, debe ser ante todo un gran observador de los intereses y necesidades de cada niño y niña, estando su trabajo diario guiado por estas observaciones, más que por un programa preparado con anterioridad, ya que en los ambientes Montessori “solo existe la obligación de empezar y terminar el día a las horas regulares... los niños se fijan a sí mismos una especie de horario flexible, variando la elección y el ritmo de sus actividades” (Polk, 1982, p.117).

La guía demuestra el uso correcto de los materiales conforme los niños los van escogiendo. Observa cuidadosamente el progreso de cada niño llevando un registro de su trabajo. Está entrenada para reconocer cuando el niño está preparado para recibir una nueva lección... Cuando el niño comete un error, la guía se abstiene de intervenir si es posible, permitiendo así que él mismo descubra su error por medio de una más extensa manipulación del material. (Wolf, 1979, p.8).

Como puede deducirse, el adulto es una parte muy importante dentro de esta pedagogía, siendo el responsable del éxito del programa Montessori dentro de cualquier ambiente en el que se quiera llevar a cabo. Este tiene una doble función: por una parte, preparar el ambiente Montessori con un diseño y unos materiales específicos; por otra, observar al infante para mostrarle el material en el momento apropiado. Para que esto sea posible, Polk (1982) enumera una serie de características que debería tener el maestro/a Montessori y que se especifican en la tabla 11.

Tabla 11

*Seis características del maestro/a Montessori*

SEIS CARACTERÍSTICAS DEL MAESTRO/A MONTESSORI		
1	<b>Debe ser una persona en crecimiento.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar comprometida en una lucha constante para desarrollar su propio potencial.</li> <li>• Tener un conocimiento realista de sí misma.</li> <li>• Ser capaz de reflexionar objetivamente sobre sus propias capacidades y comportamiento.</li> </ul>
2	<b>Debe tratar de rectificar su actitud egocéntrica y autoritaria hacia el niño/a.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adoptar una actitud pasiva en el aula para poder contribuir al desarrollo del alumnado.</li> <li>• Debe aproximarse a los infantes con humildad, reconociendo su propio papel como secundario.</li> </ul>
3	<b>Debe desarrollar el deseo y la capacidad de observar al niño/a en tres áreas claves.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Trabajo:</i> Debe observar cuándo comienza a ocuparse de una tarea, por cuánto tiempo trabaja en ella, sus peculiaridades individuales, si tienen periodos de laboriosidad espontánea, cómo manifiesta el deseo de progresar, qué tareas elige en secuencia, su perseverancia en una tarea, si después de una interrupción reanuda la tarea, etc.</li> <li>• <i>Conducta:</i> Debe observar el estado de orden/desorden en los actos del niño/a, si tiene cambios de comportamiento durante el periodo de trabajo, y la participación del niño/a en el desarrollo de sus compañeros/as.</li> <li>• <i>Obediencia:</i> Debe observarse si responde cuando se le llama, si participa en el trabajo de los demás con un esfuerzo inteligente, si obedece alegremente, el grado de obediencia en relación con el trabajo y con los cambios de conducta, etc.</li> </ul>
4	<b>Debe preparar el medio ambiente y comunicar al niño/a con este.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es el vínculo que pone en contacto a los niños/as con el medio ambiente. Es responsable de la atmósfera y el orden del aula, del estado de los materiales y de la programación de las actividades.</li> <li>• Es un modelo a seguir por el alumnado, por ello, debe tener flexibilidad, amor a la vida, comprensión, ser realista con sus defectos y respeto por sí misma.</li> <li>• Debe supervisar a los niños/as y, a la vez, enseñar lecciones individuales para enseñarles el uso preciso de los materiales.</li> </ul>
5	<b>Las maestras Montessori funcionan como un equipo, con dos docentes por clase.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una maestra o guía Montessori y una asistente</li> <li>• Al final del día discuten el progreso de cada alumno/a e intercambian ideas y observaciones.</li> </ul>
6	<b>Debe cultivar las relaciones con las familias y la comunidad.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe haber una estrecha comunicación y cooperación con las familias.</li> <li>• Debe informar a la comunidad y responder todas las dudas que surjan en relación con esta forma de trabajo.</li> </ul>

*Nota.* Adaptado de *Un enfoque moderno al método Montessori*, por P. Polk (1982), Diana, pp. 108-119. Copyright 1972 por Schocken books Inc.

### 3.2.3. Ambiente preparado

#### Principios Didácticos-organizativos de la Pedagogía Montessori

El ambiente, el cual facilita la expansión del ser en vías de desarrollo, reduciendo los obstáculos al mínimo. El ambiente recoge las energías, porque ofrece los medios necesarios para el desarrollo de la actividad derivada de los seres... Nuestro método de educación se caracteriza precisamente por la importancia central atribuida al ambiente. (Montessori, 2013, p.175).

Tal y como se expresa Gómez en Montessori (2014b), Maria Montessori sienta las bases de su pedagogía en tres principios didácticos organizativos: organización del espacio, ambiente y materiales en consonancia con el interés de los niños/as (el cuál vendrá dado por su estadio evolutivo), y didáctica centrada en el niño/a (activa, individual e indagadora). Para que esto sea posible, el espacio montessoriano debe tratar de ajustarse a la posibilidad y necesidad física del niño/a. Por otra parte, el ambiente debe reproducir la vida natural, lo que posibilitará que se generen relaciones interpersonales basadas en el respeto, la cortesía y el afecto. Solo de esta manera el niño/a adquirirá equilibrio emocional, interés por el aprendizaje y disciplina interior y exterior, lo que dará lugar a la construcción personal. En el plano didáctico, el material es lo más significativo del método Montessori. Este tiene un carácter sensorial y trata de desarrollar la psicomotricidad e inteligencia del niño/a. Tiene un gran poder motivacional y lúdico, lo que posibilita su adecuación al ritmo de aprendizaje de cada uno de los alumnos/as. Por otra parte, su carácter autocorrectivo permite que el profesorado medie el aprendizaje de forma indirecta, siendo la actividad el motor en la vida del niño/a y el docente un auxiliar. La tabla 12 muestra seis componentes básicos que, según Polk (1982), debe poseer el medio ambiente de un aula Montessori.

**Tabla 12**

*Seis componentes básicos en el medio ambiente Montessori*

SEIS COMPONENTES BÁSICOS DEL MEDIO AMBIENTE MONTESSORI		
1	<b><i>Estructura y orden</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para que el niño/a construya su propia inteligencia y orden mental.</li> <li>• Provoca que el niño/a confíe en su medio ambiente y en su poder de interactuar con él de una manera positiva.</li> <li>• Asegura al niño/a la posibilidad de una actividad llena de propósito.</li> </ul>
2	<b><i>Libertad</i></b>	<p>La libertad del niño/a depende del desarrollo y la construcción previa de su personalidad, que involucran:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su independencia. Solo en un ambiente de libertad se podrá revelar el niño/a, pero nadie puede ser libre a menos que sea independiente, por ello, se le deben ofrecer actividades que estimulen su independencia.</li> <li>• Su voluntad. Se debe estimular al niño/a para que lleve a cabo algo que él mismo ha elegido.</li> <li>• Su disciplina interna. Proporcionándole oportunidades para realizar un trabajo constructivo y una clara comprensión del bien y del mal (para ello el adulto debe fijar firmes límites contra los actos destructivos).</li> </ul>
3	<b><i>Énfasis sobre la naturaleza y la realidad</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al subjetivar los límites de la naturaleza y la realidad, puede liberarse de sus fantasías e ilusiones, desarrollando de esta forma la autodisciplina y la seguridad que necesita para explorar el mundo.</li> <li>• Es muy importante el contacto con la naturaleza, ya que el ser humano forma parte de esta y debe extraer de ella las fuerzas necesarias para el desarrollo del cuerpo y del espíritu.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• El método utilizado para el contacto inicial con la naturaleza debe ser el cuidado de los animales y las plantas.</li> </ul>
4	<b>Belleza y atmósfera que estimula una respuesta positiva y espontánea a la vida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El ambiente Montessori debe tener un diseño y una calidad satisfactoria.</li> <li>• La atmósfera debe ser relajante y cálida, e invitar a la participación.</li> </ul>
5	<b>Desarrollo de la vida en comunidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La creación espontánea de una comunidad infantil ayudada por tres elementos clave:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentido de la posesión y responsabilidad que los niños/as desarrollan hacia el medio ambiente del aula.</li> <li>- Responsabilidad que empiezan a sentir los unos por los otros.</li> <li>- Inclusión de los niños/as de diferentes edades en cada clase.</li> </ul> </li> </ul>
6	<b>Materiales Montessori</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Su propósito es ayudar a la autoconstrucción y al desarrollo psíquico del niño/a mediante estímulos que cautivan su atención.</li> <li>• El docente debe ofrecer materiales que capten la atención de los alumnos/as y deben presentarlos en el momento adecuado.</li> <li>• Cinco principios que deben cumplir los materiales Montessori:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- La dificultad debe estar aislada en una sola pieza del material.</li> <li>- Progresan de un diseño y uso sencillo a otro más complejo.</li> <li>- Preparan al niño/a, indirectamente, para un futuro aprendizaje.</li> <li>- Comienzan como expresiones concretas y se convierten gradualmente en representaciones cada vez más abstractas.</li> <li>- Están diseñados para la autoeducación y en ellos radica el control del error, lo cual, guía al niño/a en el uso de los materiales y le permite reconocer sus propios errores.</li> </ul> </li> <li>• Están divididos en cuatro grandes categorías:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales de vida práctica (cuidado de la persona y cuidado del ambiente)</li> <li>• Materiales Sensoriales</li> <li>• Materiales académicos: lenguaje, matemáticas, geografía y ciencias</li> <li>• Materiales artísticos y culturales (relacionados con la autoexpresión)</li> </ul> </li> </ul>

*Nota.* Adaptado de *Un enfoque moderno al método Montessori*, por P. Polk (1982), Diana, pp. 81-107. Copyright 1972 por Schocken books Inc.

#### Ambientes Montessori de 0 a 3 años

Tal y como expresa AMI (2016), una comunidad infantil es un espacio intermedio entre la casa y la escuela cuyo objetivo es responder a las necesidades del niño/a pequeño, de acuerdo con la pedagogía Montessori. Este tipo de comunidad empezó en Italia, en 1905, para alumnado de 3 a 6 años, con el nombre de “Casa dei Bambini”; pero más tarde se crearon escuelas para niños y niñas menores de tres años. Aquellos ambientes que albergaban infantes menores de 16/18 meses se llamaron *nidos*, con la idea de que no pareciesen escuelas, sino que fuesen lo más parecido a una casa; es decir, se buscaba respetar las necesidades de cada niño/a cuidando las relaciones entre estos y los adultos, para lo cual se redujeron las ratios a tres alumnos/as por adulto. Y aquellos ambientes para alumnado entre 16/18 meses y 3 años se denominaron *Comunidad Infantil*, ya que surge como una necesidad de llevar

a cabo diversas relaciones con las demás personas y niño/as, incluyendo relaciones sociales de cooperación. Es importante que la Comunidad Infantil no sea como una escuela, pero tampoco igual a la casa, ya que es un lugar intermedio entre ambos, siendo la ratio de un adulto para cada seis niños/as. Se parecerá al hogar porque responde a las necesidades de cada niño y niña, como en su hogar. Los factores que se deben considerar para crear estos ambientes se muestran en la tabla 13.

**Tabla 13**

*Factores para crear ambientes Montessori de 0 a 3 años*

FACTORES PARA CREAR AMBIENTES PARA NIÑOS/AS MENORES DE TRES AÑOS	
1	Los espacios deben ser pequeños, pero a la vez comunicados. No es bueno que estén todos los niños juntos en el mismo lugar, pero sí debe haber espacios para estar juntos.
2	Debe haber áreas para el trabajo individual donde el niño pueda concentrarse, repetir las actividades y tener una relación cercana con el adulto y, por otra parte, debe haber otras áreas para el trabajo en grupo.
3	Los techos no deben ser muy altos para evitar que el niño se sienta perdido.
4	Los colores serán limitados para que no haya sobreestimulación.
5	El lugar debe ser adaptado al tamaño y a la fuerza del niño.
6	El diseño de estos ambientes se basa en los principios de simplicidad, belleza y orden.
7	Existe mezcla de edades
8	El número de objetos a la vista debe ser limitado y dispuesto siempre en el mismo lugar según su uso.
9	El alumnado debe tener libertad para trabajar (escoger, repetir, participar, asumir responsabilidades, cometer y corregir sus errores).
10	Existen límites (tener la presentación, regresar las cosas a su lugar y en las mismas condiciones en que las tomo, solo hay uno de cada ejercicio)
11	Debe ser un lugar armónico donde se equilibre belleza, higiene, ruido, y fragilidad de los objetos.
12	Debe ser un lugar seguro física y psicológicamente donde los niños/as se sientan amados y respetados.
13	Debe permitir y propiciar actividades que ayuden al niño/a a crecer y sentirse independiente.
14	Se debe fomentar las relaciones de los adultos con el niño/a y de este con los demás niños/as, para proporcionar seguridad psicológica.
15	El educador no debe interferir para alabar, castigar o corregir errores. Sólo la experiencia y el ejercicio corrigen los errores
16	No debe haber agresiones físicas entre los niños de ningún tipo. En caso de haberlas, debemos averiguar las causas y actuar tratando de canalizar las energías en forma positiva y planeando actividades para evitar que se vuelvan a repetir.

*Nota.* Adaptado de *Comunidad Infantil*, por UVIC (2013). Máster oficial europeo en Pedagogía Montessori, pp. 1-30

A continuación, detallaremos las características de ambos ambientes según AMI (2016):

- **Ambiente Nido**

La comunidad del nido proporciona un cuidado de calidad para grupos de máximo 6 niños para dos adultos. La edad de los niños de este ambiente está comprendida entre los 3 y los 16/18 meses. El ambiente preparado Montessori ofrece un ambiente parecido a la casa, donde los niños están asistidos en todos sus procesos de desarrollo. El nido consiste en un cuarto muy grande que está dividido en 4 áreas (movimiento, alimentación, cuidado físico, dormir) y el ambiente presenta las siguientes características:

- La higiene es muy importante
- Es recomendable no usar alfombras (excepto en el área de dormir), mejor suelo de madera (o azulejo) para aislar del frío.
- Los niños se mueven libremente por el suelo (no andaderas, etc.), por ello, los adultos tienen que cambiarse los zapatos o ponerse protección.
- Generalmente cada adulto es responsable de cubrir las necesidades de tres niños, aunque todos son responsables de todos los niños, aún de otros ambientes.
- En el nido no hay un programa específico, se sigue al niño/a, el cual, pasa su tiempo como si estuvieron en la casa.

La organización del ambiente depende del tipo de arquitectura del inmueble. Lo ideal es que la estructura sea lo más parecido a una casa y sus estancias: baño, cocina, comedor, lugar de trabajo, dormitorio, etc. El aula debe permitir libertad de movimiento y los espacios deben estar intercomunicados. Los muebles deben estar en relación con la edad, las necesidades y el número de niño/as que se tengan y las horas que pasan en la escuela. Los objetos y actividades no son para entretener al niño/a, sino que están para responder a sus necesidades y ayudan a favorecer el desarrollo de una habilidad. No se requiere mucho material para no sobreestimar y permitirle la concentración. El aula se divide en cinco áreas: descanso, movimiento, alimentación, cuidados físicos y trabajo.

- **Ambiente Comunidad Infantil:**

El niño/a en este período ha tenido grandes cambios, empieza a ganar independencia al poder caminar y, por lo tanto, el ambiente debe cambiar y tener ciertas características. En este periodo, el niño/a no solo tiene la posibilidad de desplazarse caminando, sino la posibilidad de usar sus manos de un modo diferente, ya que cuando gateaba usaba sus manos como apoyo; por ello, deben poder tocar los objetos que se le ofrecen en la comunidad infantil de acuerdo

con la edad que tienen. Los muebles deben permitirle ser más independiente, los ejercicios deben resultarles interesantes y los materiales deben tener las siguientes características:

- Debe ser real y rompible.
- El peso y el tamaño deben estar adaptados al niño/a.
- Los ejercicios se ordenan de más sencillos a más complejos.
- Debe estar al alcance del niño/a, colocado delante de la estantería.
- Debe estar completo, con todo lo necesario para realizar el ejercicio.
- Debe ser agradable, atractivo, llamativo y estético

El aula se divide en seis áreas que detallaremos a continuación:

### 1. *Área de lenguaje*

El área de lenguaje ayuda al desarrollo total del niño/a, por ello, el ambiente que debemos mostrarle debe ser rico en estímulos, ya que a más lenguaje adquiera, más desarrollará su inteligencia. El niño/a aprende los conceptos tanto de manera consciente como inconsciente, por ello, debemos cuidar en todo momento el cómo hablamos porque, con su mente absorbente, está interiorizando nuestra forma de hablar, acentos, expresiones, etc. Los conceptos se adquieren con experiencias sensoriales, por tanto, a más experiencias más capacidad de relacionarse con los otros y con las cosas y más capacidad de percibir las emociones. El adulto que está con los niños debe mirarle a los ojos cuando habla y expresarse con un vocabulario claro y correcto. Dentro de esta área algunas de las actividades que encontramos son objetos variados, tarjetas de nomenclaturas y libros.

### 2. *Área de música y movimiento*

En las escuelas Montessori se cultiva la educación musical de manera profunda, mirando dejar al niño/a la libre elección y expresión, como en todos los otros campos de crecimiento. En el ambiente podemos tener instrumentos reales del tamaño del niño/a, miniaturas de instrumentos, imágenes relacionadas con la música, etc. Es un área abierta a la cultura y a las presentaciones creativas que la guía quiera hacer. Cada día se debe trabajar la música a través de las canciones acompañadas de gestos para que el alumnado pueda adquirir vocabulario.

### 3. *Área de arte*

Para el niño/a, el arte es algo más que un pasatiempo, ya que a través de sus creaciones puede expresar pensamientos, sentimientos e intereses. Su expresión tiene para él/ella tanta importancia como para el adulto la creación artística. Desde edad temprana aprendemos a apreciar

las cosas que nos rodean, investigando sobre lo que vemos, oímos y sentimos, descubriendo y desarrollando de esta forma nuestro propio criterio para apreciar tanto nuestro propio arte como el que nos rodea. Este proceso de aprender a crear y apreciar la belleza es de suma importancia para el desarrollo cognitivo del niño/a en los primeros años de vida. Por otra parte, la educación artística también desarrolla determinados aspectos, como la percepción, la expresión, la discriminación, la coordinación fina y gruesa, la creatividad, el trabajo individual, la autoestima y muchas otras habilidades beneficiosas para su desarrollo escolar e intelectual.

En el aula de comunidad infantil no se quiere crear un artista, sino darle al niño/a experiencias para que se exprese. Al ver un trabajo de un niño/a, el adulto no debe hacer comentarios evaluadores, ya que el objetivo de las actividades de esta área es dar oportunidades para que el niño/a se vaya formando. Algunas ideas sobre posibles ejercicios que podemos encontrar en el aula son pegatinas de formas geométricas (gomets), estampación, punzón, collage, acuarelas, moldear con plastilina o arcilla, etc.

#### 4. *Área de vida práctica*

Esta área está compuesta por todas aquellas actividades que el niño/a observa en el ambiente que le rodea desde el momento en el que nace y que se llevan a cabo todos los días para sobrevivir, cuidar el ambiente y cuidarnos a nosotros mismos. Aunque el objetivo final de la actividad sea el mismo, la manera en la que se realizará varía de unas culturas a otras, siendo el “cómo” se llevan a cabo lo que determina las diferencias entre las distintas culturas (todos barren, pero no lo hacen de la misma manera). Por tanto, las actividades de esta área son una ayuda a la adaptación del niño/a al mundo que le rodea.

Otra de las razones por la que son importantes estas actividades es porque fomentan la independencia, la autoestima y el sentido de pertenencia pero, para poder absorber los movimientos que necesita realizar para su consecución, es importante que pueda observar al adulto realizándolas y que colabore en el cuidado de la clase y de sí mismo desde que esté físicamente maduro para ello; “por medio de la repetición constante de ciertos movimientos el niño fortalece sus músculos, perfeccionando su coordinación y obteniendo confianza en una destreza particular” (Wolf, 1979, p.11). No es importante el resultado, sino el proceso de estas actividades, ya que es a través del proceso como el niño/a va a llegar al desarrollo de la coordinación y a la precisión y exactitud de sus movimientos.

Las actividades de Vida Práctica posibilitan no solo que el niño/a adquiera habilidades y control de movimiento, sino que concretan el pensamiento al recibir diferentes informaciones que le llegan al cerebro a través de la mano. Al seguir la secuencia de movimientos de estas

actividades, el niño/a desarrolla una mente lógica y ordenada; enriquece su vocabulario; adquiere un orden interno debido al orden externo, la agrupación y la secuencia con que se dan las presentaciones; obtiene gran cantidad de información sensorial; se desarrollan sus periodos de concentración; aprende a poner atención en pequeños detalles; aprende buenos hábitos de trabajo y refina su coordinación fina y gruesa.

Aunque los ejercicios de la Vida Práctica parezcan sencillos y ordinarios, forman una parte muy importante del programa Montessori. Cada uno de los ejercicios ayuda al niño a perfeccionar su coordinación, para después trabajar con materiales más complejos en las áreas más académicas. Sin concentración y atención no hay aprendizaje. El niño aprende a efectuar ejercicios que le ayudan gradualmente a ir extendiendo sus períodos de atención en una determinada actividad (Wolf, 1979, p.12)

A través de las actividades del área de vida práctica, se pretenden alcanzar numerosos propósitos, los cuales especificamos en la tabla 14.

**Tabla 14**

*Propósitos de las actividades del área de vida práctica*

PROPÓSITOS DE LAS ACTIVIDADES DE VIDA PRÁCTICA SEGÚN AMI (2016)	
1	La adaptación al medio ambiente, a los usos y costumbres de la sociedad en la que vive.
2	Satisfacer sus necesidades de desarrollo a través de actividades reales del medio que le rodea.
3	Ayudar al desarrollo de la concentración, de la independencia, autoestima, confianza en sí mismo, respeto por sí mismo y seguridad.
4	Desarrollo de la coordinación motora fina y gruesa, control de movimiento y equilibrio.
5	Seguir secuencias lógicas de acciones que le ayudarán al orden y la memoria.
6	Fomentar hábitos de higiene (de la persona y del ambiente).
7	Fomentar la repetición, el control de error, exactitud y perfección.
8	Ayudar al desarrollo de la voluntad, a través de la libre elección.
9	Favorecer la socialización, colaboración y sentido de responsabilidad del grupo.
10	Aceptar las diversidades.
11	Enriquecer el vocabulario y fomentar la comunicación.
12	Enriquecer las experiencias sensoriales.

*Nota.* Adaptado de *I can do it! Supporting young children's joy and independence through practical life exercises in a non-Montessori classroom*, por D. Bush y M. Sciaraffa, 2019, *Dimensions of early childhood*, 47(1), pp. 22-25. Copyright of Dimensions of Early childhood.

Por último, para concluir esta área, hay que especificar que las actividades que la integran se dividen en cuatro subgrupos:

1. Cuidado de la persona: Estas actividades le ayudarán a cuidar de sí mismo, brindándole la oportunidad de conocerse y volverse independiente; también refinarán su coordinación ojo-mano, su coordinación motora gruesa y fina y le posibilitará ganar seguridad, confianza y respeto por sí mismo.
2. Cuidado del ambiente: Estas actividades se realizan para cuidar y embellecer el ambiente. Son una extensión de las actividades que el niño/a realiza u observa que se realizan a su alrededor para cuidar su entorno.
3. Gracia y cortesía: Estas actividades presentan usos y costumbres de la sociedad en la que vive y le dan la manera de vivir en forma armoniosa con su sociedad. Son todas aquellas reglas necesarias para ser aceptado en la sociedad en la que vive.
4. Transportar muebles: Estas actividades permiten al niño/a moverse en el ambiente de manera segura y cortés. Están relacionadas con gracia y cortesía ya que le permiten mover los muebles sin lastimarse a sí mismo o a los demás.

##### 5. *Área de cocina*

Nuestro objetivo como educadores es transmitir amor hacia la comida ofreciendo al niño/a todo tipo de alimentos para darle la oportunidad de probar diferentes texturas y sabores. Cuando trabajamos con los alimentos, trabajamos con la coordinación de movimientos, la motricidad fina, el equilibrio y la percepción óculo-manual. Algunas de las actividades de esta área son pelar y cortar huevo, cortar manzana, preparar la mesa, lavar platos, etc.

##### 6. *Área óculo-manual y sentido estereognóstico*

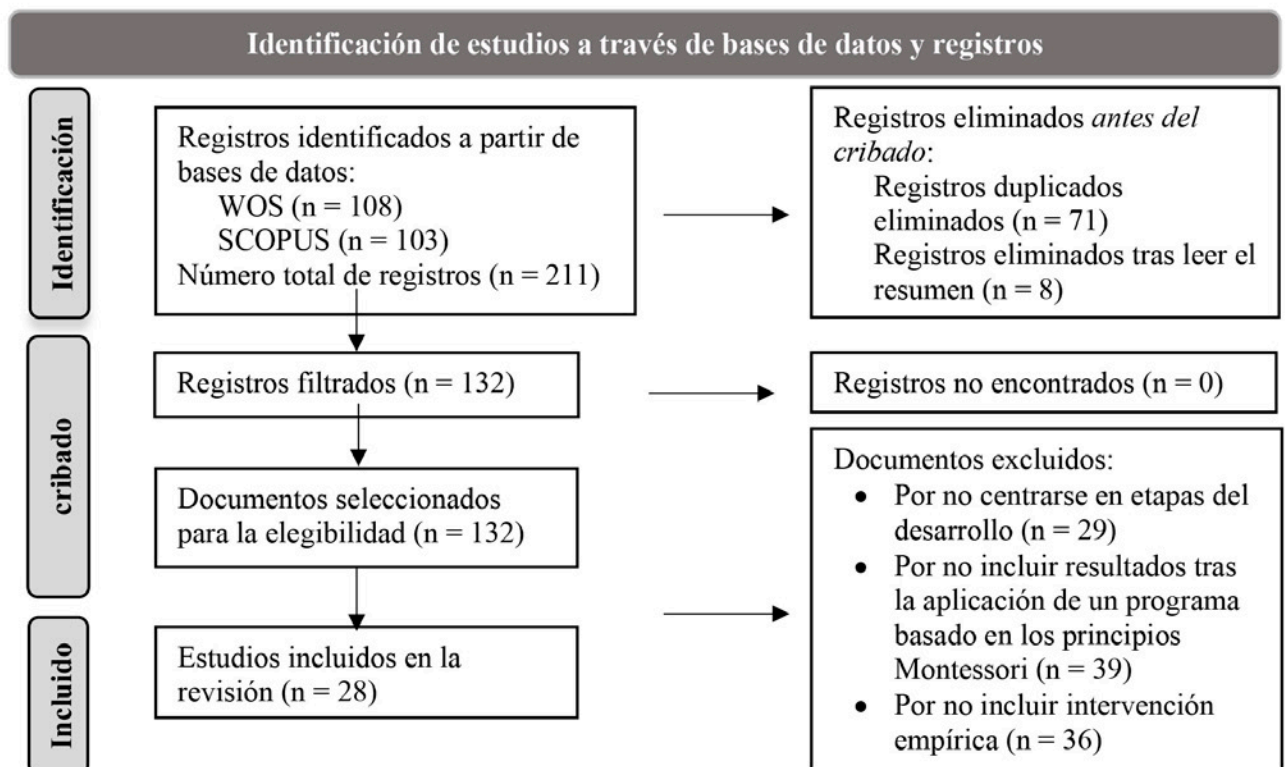
Con los materiales de este grupo se busca el refinamiento de los movimientos desarrollados con el uso del material. Es importante observar cómo usa sus manos, de qué manera utiliza los utensilios o cualquiera de los elementos del material de clase. Hay una secuencia de materiales en la comunidad infantil, pero no todos los niños van a necesitar empezar desde los primeros; por ello, una evaluación inicial es crucial. Los propósitos de las actividades de esta área son refinar la coordinación ojo-mano, refinar el agarre de pinza, favorecer la concentración y la repetición, descubrir el uso de objetos, ofrecer la posibilidad de desarrollar habilidades motoras y desarrollar la voluntad, seguridad, independencia y autoestima.

### 3.3. MONTESSORI EN LA ACTUALIDAD

En este apartado vamos a exponer los resultados y las conclusiones de la investigación realizada por Andrés-Martínez et al. (2022) con el objetivo de demostrar que, aunque hace más de 100 años de la creación de la primera escuela Montessori, esta pedagogía sigue evolucionando y diversificándose, encontrando en la actualidad numerosos artículos científicos que avalan los beneficios de esta. Esta revisión se desarrolló utilizando las bases de datos Web of Science (WOS) y Scopus, durante el periodo enero 2010 - mayo 2021, incluyéndose tres criterios de elegibilidad: temporal, de acceso y de idioma. Tras esta búsqueda inicial, se obtuvieron un total de 211 investigaciones, 108 en WOS y 103 en Scopus, las cuales, tal y como puede observarse en el diagrama de flujo de la Figura 6 quedaron reducidas a 28 artículos a analizar: 12 relacionados con la etapa de EI; 7 con EP; 1 con bachillerato; 5 relacionados con la tercera edad; y 3 que abarcaban diferentes etapas, dos de ellos desde EI hasta educación secundaria (ES) y uno desde EI hasta EP.

**Figura 6**

*Diagrama de flujo de la búsqueda y el proceso de elegibilidad*



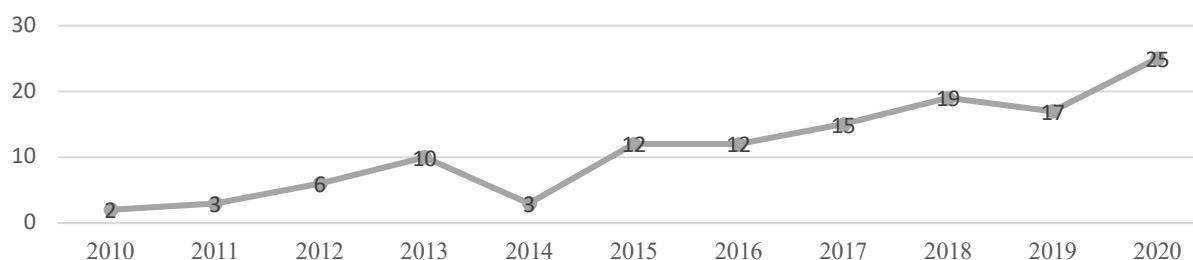
*Nota.* Adaptado de *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*, por M.J. Page et al. (2021), *Systematic Reviews*, 10, p.5. Copyright 2019 por BMJ.

### 3.3.1. Resultados

Los resultados de la evolución de la producción científica seleccionada de las bases de datos Scopus y WOS, antes de aplicar los criterios de exclusión (n=132), refleja un crecimiento ascendente de las publicaciones relacionadas con la pedagogía Montessori desde el año 2010 hasta el 2020, notándose un incremento sustancial a partir del 2015. Entre el 2010 y 2014 se publicaron 24 artículos, que equivaldría al 19,35% de la producción total; sin embargo, entre el 2015 y 2020, se publicaron 75 artículos, es decir, un 60,48 % de la producción total, siendo el año 2020 el de mayor número de publicaciones con un total de 25 estudios, tal y como muestra el Gráfico 1.

#### Gráfico 1

*Evolución de la producción científica Montessori de 2010 a 2020.*



*Nota.* De *Pedagogía Montessori en las diferentes etapas del desarrollo humano: una revisión sistemática sobre su incidencia e implicaciones educativas*, por R. Andrés-Martínez et al. (2022), Dykinson, pp. 27-41. Copyright 2022 por Dykinson S.L.

Tal y como explica Andrés-Martínez (2022), aunque no es muy elevado el número de publicaciones, este incremento demuestra que se está despertando cierto interés por la pedagogía Montessori entre la comunidad científica. Hughes (2016) se refiere a ésta como el mejor método educativo basado en el desarrollo del cerebro, ya que su forma de trabajar facilita la creación de vías neuronales y, por tanto, el desarrollo cognitivo. Carballo (2019) afirma que la mayoría de las ideas pedagógicas que se proponen en la actualidad como neuroeducativas o respaldadas por la neurociencia, no son nuevas, sino que ya fueron postuladas y defendidas por muchos pedagogos y pedagogas tiempo atrás, entre ellos, Maria Montessori.

Desde el ámbito de la educación, y a la vista de los beneficios que aporta esta forma de trabajar para el alumnado, deberíamos aprovechar este interés social para incrementar el número de investigaciones y experiencias basadas en los principios de esta pedagogía. En este

sentido, Adeniyi y Kuku (2018) recomiendan el método Montessori en EP porque fomenta la participación activa en forma de autodirección e independencia; Alburaidi y Ambusaidi (2019) recomiendan la realización de talleres de formación por parte del profesorado de EP para poder aplicar el enfoque Montessori en la enseñanza de ciencias, y Van der Ploeg et al. (2019) recomiendan formar a los cuidadores familiares para que realicen, en las visitas a sus familiares en las residencias, actividades personalizadas basadas en la pedagogía Montessori. Estos autores demostraron que estas pueden hacer que las visitas sean más satisfactorias, repercutiendo a la larga en el sentimiento de bienestar del personal de enfermería y en la mejora de las residencias, en general.

Tras esta breve introducción, en la Tabla 15 se muestra una síntesis de los resultados obtenidos por Andrés-Martínez (2022) de los estudios seleccionados. Estos están divididos en etapas de desarrollo ordenadas de forma cronológica y alfabética.

**Tabla 15**

*Síntesis de los artículos seleccionados y revisados*

	Autores y año	País	Finalidad	Muestra	Resultados
<i>Etapas de EI</i>					
1	Courtier et al. (2021)	Francia	Estudio comparativo entre infantes de escuela tradicional y Montessori para evaluar los beneficios Montessori en las habilidades académicas, sociales y cognitivas.	119 (3/6 años)	El curriculum Montessori parece promover las habilidades de lectura en los infantes en edad de EI.
2	Heni et al. (2020)	Indonesia	Evalúa los efectos del método Montessori en el desarrollo de la motricidad gruesa.	40 (3/5 años)	El método Montessori es eficaz para mejorar la motricidad gruesa en infantes de 3 a 5 años.
3	Nisa et al. (2019)	Indonesia	Determina el grado de comprensión de los conceptos matemáticos en la primera infancia utilizando el método Montessori.	34 (3/6 años)	El aprendizaje mediante materiales Montessori influye en el aumento de la comprensión de matemáticas.
4	Ongoren y Ozlem (2018)	Turquía	Estudio comparativo entre infantes de escuelas Montessori y tradicionales para examinar las habilidades matemáticas.	40 (4/6 años)	Los infantes que son entrenados con el enfoque Montessori obtienen mejores resultados.
5	Phillips-Silver y Daza (2018)	USA	Respalda que las prácticas educativas en colegios Montessori pueden mejorar el desarrollo de las FE en infantes en edad preescolar.	32 (3 años)	El tipo de interacciones con el entorno y las experiencias de los niños/as en las aulas Montessori contribuye al crecimiento de las FE.
6	Vasilonoks et al. (2018)	Letonia	Estudio comparativo entre varios métodos de tratamiento para infantes con trastorno del espectro	72 (2/5 años)	La terapia Montessori tiene una tendencia decreciente en

			autista (TEA), entre ellos, el método Montessori.		trastornos de salud visual, auditivo y de motricidad fina.
7	Chou (2017)	Taiwán	Estudio comparativo entre alumnado Montessori y constructivistas para investigar la aplicación de juegos de mesa en la experiencia estética y en la comprensión interpersonal.	56 (5/6 años)	Los niños/as constructivistas expresan un mayor nivel de comprensión interpersonal.
8	Lillard et al. (2017)	USA	Estudio comparativo entre infantes de escuelas Montessori y tradicional para valorar el rendimiento académico, la comprensión social, la capacidad de orientación y las FE.	141 (3/6 años)	Los niños y niñas de escuelas Montessori obtuvieron mejores resultados en todos los parámetros.
9	Ahmadpour y Kraskian Mujembari (2015)	Turquía	Estudio comparativo entre infantes de escuela Montessori y tradicional para valorar el impacto del curriculum Montessori en el coeficiente intelectual (CI).	80 (5 años)	El CI de los infantes de colegios Montessori es sustancialmente mayor. El sistema educativo influye en el CI.
10	Ansari y Winsler (2014)	USA	Estudio comparativo entre infantes negros y latinos que asisten a escuelas Montessori y tradicionales para analizar sus avances escolares.	1.375 (4 años)	Los infantes latinos mostraron más avances en los programas Montessori y los infantes negros en los convencionales.
11	Pate et al. (2014)	USA	Estudio comparativo entre infantes de centros Montessori y tradicionales, para analizar los niveles de actividad física.	301 (4 años)	El alumnado de centros Montessori privados es el más activo.
12	Byun et al. (2013)	USA	Investigación comparativa entre infantes de centros Montessori y tradicionales que analiza el comportamiento sedentario.	876 (4 años)	El comportamiento sedentario es menor en infantes de escuelas Montessori.
<b><i>Etapa de EP</i></b>					
13	Aprinastuti et al. (2020)	Indonesia	Dilucidar si el material de matemáticas Montessori es apropiado para el aprendizaje del alumnado lento y con discalculia.	2 (8 años)	Las características de los materiales de matemáticas pueden ayudar al alumnado con dificultades en esta área.
14	Chytry et al. (2020)	República Checa	Estudio comparativo entre escuelas que siguen diferentes métodos en el aprendizaje de las matemáticas para determinar si este influye en la capacidad de resolución de problemas y en la autoeficacia.	113 (10 años)	El alumnado de escuelas Montessori obtuvo mejores resultados en la resolución de problemas matemáticos.
15	Denervaud et al. (2020c)	Suiza	Estudio comparativo entre infantes de escuelas Montessori y tradicionales para determinar si las experiencias diarias en el entorno educativo influyen en el reconocimiento de las emociones.	57 (8/12 años)	El alumnado de escuelas Montessori muestra mayor integración de las señales emocionales y durante más tiempo.
16	Denervaud et al. (2020a)	Suiza	Estudio comparativo entre escuelas convencionales y Montessori, para determinar si el método de aprendizaje influye en las formas en que los infantes reaccionan a los errores.	32 (8/12 años)	Los resultados de ambas escuelas fueron distintos. Por tanto, la experiencia pedagógica influye en el desarrollo de la monitorización de errores y sus correlatos neuronales.

17	Alburaidi y Ambusaidi (2019)	Omán	Investigar el efecto del uso de actividades Montessori en el rendimiento académico en ciencias.	62 (9/10 años)	El alumnado que trabajó con material Montessori obtuvo mejores resultados. Se recomienda la realización de talleres de formación.
18	Adeniyi y Kuku (2018)	Nigeria	Estudio comparativo entre estudiantes de escuelas Montessori y de instrucción directa para determinar si el enfoque educativo afecta a la capacidad de razonamiento de infantes con deficiencia auditiva.	29 (7/9 años)	Se recomienda el método Montessori en EP porque fomenta la participación en forma de autodirección e independencia sin tener en cuenta las diferencias de género, intelectuales y económicas.
19	Kirkham y Kidd (2017)	Reino Unido	Estudio comparativo entre alumnado de escuelas Steiner, Montessori y convencionales, para determinar si las prácticas educativas influyen en el pensamiento creativo y la simulación.	60 (6/11 años)	Los infantes de escuelas Steiner obtuvieron mejores resultados en el pensamiento creativo y el juego simulado y se observó una correlación positiva entre ambos parámetros.
<b><i>Etapa de ES</i></b>					
20	Jonah y Ogundile (2021)	Nigeria	Estudio comparativo entre escuela tradicional y Montessori para examinar si un cambio en el método de enseñanza influye en el rendimiento académico del alumnado en matemáticas.	80 (12/16 años)	El método Montessori debería ser fomentado, ya que los estudiantes obtuvieron mejores resultados académicos y se beneficiaron de sus principios.
<b><i>Varias Etapas</i></b>					
21	Denervaud et al. (2020b)	Suiza	Estudio comparativo entre estudiantes de escuela tradicional y Montessori para determinar si el método educativo influye en la supervisión del rendimiento.	234 (4/15 años)	El desarrollo temprano de la capacidad de discriminar errores influye en el desarrollo de la capacidad de autocorrección en la adolescencia.
22	Denervaud et al. (2019)	Suiza	Estudio comparativo entre alumnado de escuelas Montessori y tradicionales para evaluar su desarrollo escolar teniendo en cuenta la flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo y atención selectiva.	201 (5/13 años)	Los participantes de escuelas Montessori obtienen mejores resultados en las habilidades creativas en todos los grupos de edad, y en el bienestar escolar autodeclarado en EI.
23	Rose et al. (2012)	Reino Unido	Estudio comparativo entre alumnado de escuelas Montessori, tradicional y Steiner, para determinar si el método educativo influye en la capacidad de dibujo expresivo y representativo.	135 (5/9 años)	El alumnado de escuelas Steiner, representa dibujos expresivos con más temas de contenido y calidad.
<b><i>Tercera Edad</i></b>					
24	Yue-lai Chan et al. (2021)	China	Examinar la viabilidad y los efectos de programas Montessori para personas con demencia.	108	Las actividades grupales Montessori pueden involucrar eficientemente a personas mayores con demencia en interacciones sociales.
25	Chaudry et al. (2020)	Pakistán	Analizar los resultados de una intervención no farmacológica para	24	Se observa una reducción de los niveles de agitación y una

			personas con demencia, basada en el método Montessori.		mejora del estado de ánimo y del interés por las actividades.
26	Chieh-Chun et al. (2016)	Taiwán	Comparar la eficacia del entrenamiento de recuperación espaciada combinado con actividades Montessori, para mejorar conductas hiperfágicas de residentes con demencia.	46	Los comportamientos de hiperfagia y pica mejoraron, y el programa Montessori resultó beneficioso para la mejora de la alimentación rápida.
27	Van der Ploeg et al. (2012)	Australia	Investigar el efecto de las actividades individualizadas Montessori administradas por cuidadores familiares en residencias.	21	Formar a familiares para que ofrezcan actividades personalizadas a sus parientes, mejora la calidad de vida de los cuidadores y de sus familiares.
28	Lin et al. (2010)	Taiwan	Investigar la eficacia de la recuperación espaciada y de las actividades Montessori para disminuir la dificultad para comer en residentes con demencia.	85	Ambas disminuyen la dificultad para comer.

*Nota.* De *Pedagogía Montessori en las diferentes etapas del desarrollo humano: una revisión sistemática sobre su incidencia e implicaciones educativas*, por R. Andrés-Martínez et al. (2022), Dykinson, pp. 27-41. Copyright 2022 por Dykinson S.L.

### 3.3.2. *Discusión y conclusiones*

Tal y como explican Andrés-Martínez et al. (2022), los objetivos de esta revisión son: describir y analizar la producción científica Montessori publicada en las bases de datos seleccionadas durante el periodo enero 2010 - mayo 2021; seleccionar, presentar y clasificar las diferentes producciones por etapas de desarrollo tras la aplicación de un programa basado en los principios Montessori; e identificar, analizar y reflexionar sobre las principales finalidades educativas, los resultados obtenidos y las implicaciones educativas.

Atendiendo al primer objetivo, de los 28 artículos analizados, 18 son comparativos entre escuelas que usan diferentes metodologías; los otros 10 tratan de evaluar los efectos del curriculum Montessori en determinados aspectos del desarrollo. Estados Unidos es el país en el que se han realizado más investigaciones, seguido por Suiza, donde encontramos a Denervaud (2019; 2020a; 2020b; 2020c) en cuatro publicaciones, convirtiéndose en la autora de esta revisión que más artículos científicos Montessori ha publicado en los últimos años. Por último, teniendo en cuenta los años de publicación, el año 2020 es el de mayor producción, con un total de 7 artículos (cuatro de los cuales están centrados en la etapa de EP), y el año 2011 destaca por la inexistencia de publicaciones.

Con la intención de responder al segundo objetivo, la etapa de EI es la que más investigaciones tiene, con un total de doce estudios. Esto es debido a que durante la primera infancia se sientan las bases para el desarrollo posterior en todos los ámbitos de vida (Bodero,

2007, como se citó en Mendioroz Lacambra y Rivero Gracia, 2019), y las experiencias en esta etapa influyen en el ser humano moldeando de por vida el aprendizaje, el comportamiento y la salud (Shonkoff, 2017). Cabe destacar que todos los estudios se centran en el segundo ciclo de EI (3-6 años), a excepción de Vasilonoks et al. (2018), que realiza un estudio comparativo entre varios métodos de tratamiento para infantes TEA entre 2 y 5 años.

De entre los estudios seleccionados, uno de los aspectos que más se investiga es la influencia de la pedagogía Montessori en la actividad física o el desarrollo de la psicomotricidad gruesa (Heni et al., 2020; Pate et al., 2014; Byun et al., 2013). Se ha demostrado que la práctica de actividad física en edades tempranas se asocia con esta práctica en la edad adulta. Por tanto, es importante promocionar la actividad física en los jóvenes para que cuando lleguen a adultos continúen siendo activos (Elosua, 2005), aunque lo primero que se tendrá que hacer es dotar a las escuelas de los recursos materiales necesarios, ya que la falta de estos es la principal dificultad que encuentra el profesorado para su implementación (Rusanescu et al., 2017).

En la etapa de EP hay siete artículos, dos de los cuales se centran en el material Montessori de matemáticas y en el hecho de si éste puede ayudar al alumnado con dificultades. Esta área curricular es de gran importancia, ya que, tal y como explica Arcavi (2018), las matemáticas nos permiten aprender sobre el mundo, entenderlo más profundamente y moldear situaciones para mejorar nuestras vidas. Estos estudios concluyen que el material Montessori puede ayudar a mejorar los resultados en los conceptos básicos de multiplicación y en la resolución de problemas.

En ES solo aparece un estudio, aunque hay dos investigaciones que incluyen alumnado de esta etapa junto con el de EP. Llama la atención que ninguna investigación se centre en los beneficios de la pedagogía Montessori en bachillerato (alumnado de 16 a 18 años). Quizás las pocas investigaciones en el alumnado de ES y la falta de éstas en bachillerato sea debido a que no existe material específico Montessori en estas edades.

Por último, resaltar las investigaciones relacionadas con la tercera edad. El método Montessori fue creado como un método para potenciar el desarrollo del infante en la etapa de EI, pero actualmente también está siendo aplicado a la tercera edad. Se trata de un ámbito en el que está siendo comprobada su alta eficacia, así como todos los beneficios que el método Montessori, en geriatría, puede tener en el tratamiento de enfermedades neurodegenerativas, tales como la Enfermedad de Alzheimer o el Parkinson, entre otras (Barrio, 2017). Los cinco estudios que aparecen en esta revisión se centran en personas con demencia y en cómo la

intervención no farmacológica centrada en el método Montessori puede contribuir a su mejora, entendiendo ésta como el hecho de mantener activas sus capacidades, evitar sus sentimientos de tristeza, mejorar los hábitos de alimentación o mejorar la calidad de vida de los familiares. Todas las intervenciones resultan beneficiosas, lo que justifica que cada vez se esté introduciendo en más centros residenciales y de día.

En cuanto al tercer objetivo, podemos englobar las finalidades de los estudios en tres bloques. El primero de ellos se centraría en cómo la pedagogía Montessori puede ayudar al correcto desarrollo físico en la primera infancia. En este grupo encontramos las investigaciones de Heni et al. (2020); Pate et al. (2014) y Byun et al. (2013), que analizan si el método educativo influye en la actividad física y en cómo disminuir el comportamiento sedentario en los infantes. El segundo bloque estaría relacionado en la forma en que el método Montessori podría ayudar a mejorar las habilidades cognitivas del alumnado para mejorar los resultados de aprendizaje. Es el bloque más amplio, con un total de 17 estudios relacionados con el pensamiento creativo (Kirkham y Kidd, 2017; Rose et al., 2012); el rendimiento académico (Jonah y Ogundile, 2021); la reacción frente al error (Denervaud et al., 2020a; Denervaud et al., 2020b); las FE (Denervaud et al., 2019; Phillips-Silver y Daza, 2018; Lillard et al., 2017); la mente matemática (Aprinastuti et al., 2020; Chytry et al., 2020; Nisa et al., 2019; Ongoren y Ozlem, 2018); el CI (Ahmadpour y Kraskian Mujembari, 2015); la inteligencia emocional (Denervaud et al., 2020c); las habilidades sociales (Courtier et al., 2021 y Chou, 2017) y el conocimiento científico (Alburaidi y Ambusaidi, 2019). Y el tercer bloque estaría centrado en el modo en que la metodología y principios Montessori podrían ayudar a grupos específicos, como el alumnado TEA (Vasilonoks et al., 2018); alumnado con deficiencia auditiva (Adeniyi y Kuku, 2018); el alumnado latino y negro (Ansari y Winsler, 2014); y las personas con demencia (Yue-lai et al., 2021; Chaudry et al., 2020; Chieh-chun et al., 2016; Van der Ploeg et al., 2012; Lin et al., 2010). Este bloque es interesante desde una perspectiva inclusiva, entendiendo ésta como un modelo que busca atender a las necesidades de aprendizaje de todas las personas en sus diferentes etapas de desarrollo. Hay numerosos autores que defienden que la pedagogía Montessori incorpora en su filosofía principios inclusivos. Shanks (2014) escribe que el legado que nos dejó la Dra. Montessori fue una comunidad inclusiva, que valoró los derechos individuales y reconoció el potencial de cada infante como la clave para el futuro de la humanidad; y Macià-Gual y Domingo-Peñañiel (2021) explican que la evidencia muestra que las instituciones reguladas bajo la Pedagogía Montessori coinciden con los principios de respetar los derechos y los ritmos de desarrollo de los infantes mediante prácticas educativas significativas e inclusivas.

Respecto a los resultados de las investigaciones, encontramos tres estudios en los que se muestran mejores los resultados de infantes que trabajan con otras metodologías. Dos de ellos (Kirkham y Kidd, 2017; Rose et al., 2012) están relacionados con el pensamiento creativo, la simulación y el dibujo expresivo. En estos, el alumnado de escuelas Steiner obtiene mejores resultados que el de escuelas Montessori. Y en el tercero (Chou, 2017), que se centra en analizar la aplicación de los juegos de mesa en la experiencia estética y en la comprensión interpersonal, el alumnado de escuelas constructivistas es el que mayores niveles de comprensión interpersonal expresa. El resto de las investigaciones revisadas concluyen que el alumnado de escuelas Montessori, o que ha trabajado con material Montessori, obtiene mejores resultados que los de otras metodologías y que este método es una buena herramienta para promover el progreso (Vasilonoks et al., 2018).

Finalmente, para establecer las implicaciones educativas que reflejan cada uno de los artículos, nos hemos inspirado en Aguilera et al. (2018), y hemos referenciado los trabajos a través del número asignado en la Tabla II y dividido los criterios de clasificación en cuatro aspectos: competencias; emociones, motivación y actitudes; adquisición y transferencia del conocimiento y profesorado. Esta síntesis queda reflejada en la Tabla 16.

**Tabla 16**

*Síntesis de implicaciones educativas*

REFERIDAS A	IMPLICACIONES EDUCATIVAS
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomenta la autonomía del alumnado – 2, 5, 18</li> <li>• Desarrolla la competencia lingüística – 1,</li> <li>• Desarrolla la competencia matemática y científica – 3, 4, 13, 14, 17</li> </ul>
Emociones, motivación y actitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumnado valora positivamente el empleo de esta metodología - 22</li> <li>• Incide en la motivación y estado emocional del alumnado – 15, 16</li> </ul>
Adquisición y transferencia del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora la adquisición de contenidos – 20, 21</li> <li>• Ayuda a alcanzar un aprendizaje significativo – 20, 21</li> <li>• Fomenta la reflexión y el pensamiento crítico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje - 16</li> <li>• Propicia la participación activa del alumnado - 18</li> <li>• Se adapta a las necesidades del alumnado – 6</li> </ul>
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar a futuros docentes en pedagogía Montessori podría incidir en el mejor desempeño del profesorado – 17, 20</li> </ul>

*Nota. De Pedagogía Montessori en las diferentes etapas del desarrollo humano: una revisión sistemática sobre su incidencia e implicaciones educativas, por R. Andrés-Martínez et al. (2022), Dykinson, pp. 27-41. Copyright 2022 por Dykinson S.L.*

Aunque todavía se necesita investigar más sobre la pedagogía Montessori (Ackerman, 2019), los resultados de los artículos de esta revisión avalan los beneficios de esta. En el ámbito educativo, este resultado refuerza la necesidad de incrementar la presencia de esta forma de trabajar en los centros de educación (Aljabreen, 2020) y en programas enfocados a la tercera edad (Nwadiugwu, 2020) pero, tal y como explica Chavarría (2012), en muchos sentidos, incursionar en temas relacionados con la pedagogía Montessori implica una doble ruptura: la primera estaría relacionada con los prejuicios que genera su nombre, particularmente en círculos académicos; y la segunda, con las prácticas que no son congruentes con Montessori y que, apropiándose de su nombre y de los materiales, lo utilizan como señuelo atrayente para padres en la búsqueda de sistemas novedosos en la educación de sus hijos e hijas. Una de las razones por la que es rechazada hoy en día la pedagogía Montessori es, precisamente, por su frecuente mala implementación. Sin embargo, sigue atrayendo una atención y fidelidad considerables, ya que es un sistema único que está bien alineado con la ciencia del desarrollo y del aprendizaje y tiene fuertes resultados socioemocionales y académicos (Lillard, 2019). Más de cien años después, el método Montessori sigue siendo un método de actualidad. Esto es posible gracias a su capacidad de adaptación; sin embargo, la mayor capacidad de adaptación implica menor fidelidad (Sanchidrian, 2020). Para conseguir esta fidelidad es muy importante, por una parte, el diseño de los espacios donde se llevará a cabo esta forma de trabajar, ya que las condiciones físicas de los edificios educativos son uno de los factores más influyentes en la educación y cada filosofía educativa necesita un entorno especial para poder llevarse a cabo (Islamoglu, 2018), y, por otra parte, una adecuada formación del profesorado, ya que éste debe ayudar al infante a trabajar, a concentrarse y a aprender sirviéndose del material y del entorno adecuados (Montessori, 2013a).

Por último, hay que señalar que el trabajo de Andrés-Martínez et al. (2022) no está exento de limitaciones estando una de ellas relacionada con la elección de los criterios de exclusión, ya que el cambio de estos daría lugar a una selección de artículos diferente. Y otra, con la selección de las bases de datos, porque una mayor inclusión daría lugar a un mayor número de investigaciones que las tenidas en cuenta en la presente revisión. A pesar de estas limitaciones, consideramos que esta primera revisión sistemática sobre la pedagogía Montessori permite conocer el estado de la cuestión y, de esta manera, se puede seguir avanzando en la investigación y mejorando las prácticas educativas.



## **CAPÍTULO IV. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

- 4.1 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
- 4.2 DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
  - 4.2.1 Concepto e implicaciones de la educación inclusiva
  - 4.2.2 Elementos para el desarrollo de una educación inclusiva
- 4.3 EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PEDAGOGÍA MONTESSORI
  - 4.3.1 La educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales
  - 4.3.2 Características inclusivas del método Montessori
  - 4.3.3 Conclusión
- 4.4 EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PRIMERA INFANCIA
  - 4.4.1 La importancia de prácticas inclusivas en la primera infancia
  - 4.4.2 La actitud de los docentes hacia la inclusión educativa
  - 4.4.3 Barreras y facilitadores de la educación inclusiva:
- 4.5 EL ÍNDICE PARA LA INCLUSIÓN
  - 4.5.1 Qué es el “Índice para la inclusión”
  - 4.5.2 Estructura del índice
  - 4.5.3 Primeras experiencias educativas con el índice en E.I

## CAPÍTULO IV. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En la sociedad en la que vivimos, continuamente se están produciendo cambios de orden cultural, moral, tecnológico, familiar y social, que influyen en una realidad educativa cada vez más heterogénea, diversa y compleja de abordar. No obstante, desde el sistema educativo debemos conseguir estar a la altura y poder responder a las necesidades de todos y cada uno de nuestros alumnos/as, sin excepciones. En este sentido, las diferentes leyes de Educación LOE 2/2006 de 3 de mayo y LOMLOE 3/2020 de 29 de diciembre están dirigidas hacia el desarrollo de los principios de inclusión y equidad educativa. Tal y como se expone en el apartado primero de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación, con equidad nos referimos a la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la persona a través de la educación, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, étnicas o de género, supongan una barrera al aprendizaje. Teniendo en cuenta que cada alumno/a tiene capacidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje, y, en definitiva, necesidades diferentes, su proceso educativo es único e irrepetible. Por tanto, resulta necesario organizar y actualizar la puesta en marcha de un amplio conjunto de medidas que atiendan y den respuesta a esta diversidad del alumnado desde el paradigma de escuela inclusiva y a las diferentes necesidades que puedan tener. Es decir, implica educar teniendo en cuenta las diferencias y necesidades individuales. Y, por otra parte, tal y como se explicita en el apartado tres de la citada ley, con educación inclusiva entendemos aquella que tiene como propósito atender a la diversidad de necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación por aprender. Por tanto, cuando nos referimos a los términos “inclusión educativa”, estos no se aplican solo al alumnado con deficiencias o necesidades educativas especiales, sino que, tal y como explican Booth et al. (2006), esto tiene que ver con la mejora de la participación de todos los infantes y adultos implicados en un centro.

Tras esta breve introducción, en la que dilucidamos la importancia de la escuela inclusiva “como el modelo hacia el cual deben encaminarse los sistemas educativos para garantizar la calidad y la equidad en la formación de todos los individuos” (Castaño, 2009, p.408), a lo largo de este capítulo vamos a profundizar, en primer lugar, en las diferentes maneras de conceptualizar la educación inclusiva, cuáles son sus dimensiones y qué barreras pueden dificultarla. Posteriormente detallaremos las características inclusivas de la pedagogía

Montessori y explicaremos la importancia de esta en la primera infancia. Y terminaremos analizando el índice para la inclusión como herramienta de mejora en los centros educativos.

#### **4.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

Tal y como explica Giné et al. (2020), el término “inclusión” comenzó a aparecer en la literatura alrededor de los años 90, centrándose las primeras definiciones básicamente en la disposición del alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias, lo que dilucidaba un nuevo énfasis centrado en el entorno por encima de las características individuales. Un hecho destacable dentro del movimiento de educación inclusiva lo constituye la Declaración mundial de educación para Todos de 1990, la cual reunió en Jomtien, Tailandia, a 1500 participantes que reafirmaron el derecho de todos a la educación y se comprometieron a actuar tomando todas las medidas necesarias para alcanzar los objetivos de educación para todos (UNESCO, 1990), encontrando, dentro del artículo 3, “Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad”, los siguientes objetivos:

3. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa.
  
5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo (UNESCO, 1990, p.9)

Como puede observarse, ambos objetivos focalizan su atención en mejorar el acceso a la educación; por tanto, ya comienza a dilucidarse ese nuevo énfasis centrado en el entorno, tal y como he mencionado anteriormente.

Cuatro años más tarde, entre el 7 y el 10 de junio de 1994, se celebró en Salamanca la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad. Tras esta, se aprobó la Declaración de Salamanca en la cual se especificaban principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales y se recomendaba un marco de acción:

Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuela para todos”, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual (UNESCO, 1994, p.3)

Esta conferencia dio soporte a la idea de educación inclusiva, siendo la Declaración de Salamanca y el marco de acción los documentos más significativos que nunca han aparecido en el campo de la educación especial, ya que argumentaban que las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva son el medio más efectivo para combatir la discriminación, construir una sociedad más inclusiva y conseguir una educación para todos; y sugieren que estas escuelas pueden proporcionar una educación efectiva para la mayoría de niños y niñas, llevando a que, en los años posteriores, muchos países invirtiesen muchos esfuerzos en promover políticas y prácticas educativas con una dirección más inclusiva (Ainscow, 2006). El principal objetivo de esta conferencia fue:

Promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994, p.3).

Siendo el Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales:

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras... tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidad graves... Esta idea ha llevado al concepto de escuela integradora... El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras... las diferencias humanas son normales y el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. (UNESCO, 1994, p.6)

En esta conferencia no solo continúan enfatizando la importancia de actuar sobre el entorno como elemento necesario para favorecer el acceso a la educación para todos, sino que aparece un nuevo concepto, el de “escuela integradora”. Aunque en estos documentos todavía no aparece el término educación o escuela inclusiva, cuando se refieren a escuelas integradoras encontramos una definición que incluye alguno de los principios generales que aparecen en el artículo 3 del actual Decreto 104/2018, de 27 de julio, donde se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, como que la educación inclusiva

parte de la base de que cada alumno y alumna tiene necesidades únicas y la consideración de la diversidad como un valor positivo; que la educación inclusiva tiene como propósito dar una respuesta educativa que favorezca el máximo desarrollo de todo el alumnado y que comporta la participación de toda la comunidad educativa. Por ello, se considera que esta conferencia dio soporte a la idea de escuela inclusiva, tal y como se define en la actualidad.

Ya en el siglo XXI, en abril de 2000, unas 1.100 personas procedentes de 164 países se reunieron en Dakar (Senegal) para asistir al Foro Mundial sobre la Educación. En este se trató de analizar los avances realizados desde la conferencia de 1990 en Jomtien, así como de reiterar los compromisos con la Educación para Todos y planificar las estrategias para la realización de nuevos recursos. En este foro observamos que el enfoque de integración ha evolucionado ya que ha pasado de una lucha en nombre de los niños “que tienen necesidades especiales” a otra que se centra en analizar todas las políticas y prácticas que pueden propiciar la exclusión en la educación como los programas de estudios, la cultura y los centros locales de aprendizaje. Ahora, en lugar de centrarse en preparar a los niños a adecuarse a las escuelas existentes, el nuevo enfoque apunta a preparar las escuelas de modo que puedan deliberadamente llegar a todos los niños. (UNESCO, 2000).

El 13 de diciembre del 2006 se celebra en Nueva York la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad con el propósito de promover, proteger y asegurar todos los derechos humanos y libertades fundamentales para las personas con discapacidad y promover el respeto a su dignidad. En su artículo 24, dedicado a la educación, en su primer apartado encontramos por primera vez el término sistema educativo inclusivo, exponiendo que

[...] los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. (Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006). (p.20.654)

Una vez el término inclusión y educación inclusiva afianzado, en el año 2008, en Ginebra, se celebró la cuadragésima octava reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) organizada por la Oficina de la Educación de la UNESCO (OIE) en torno al tema “La educación

inclusiva: el camino hacia el futuro”, cuyo objetivo principal era renovar los compromisos de Dakar para hacer avanzar la educación en el mundo. En esta conferencia encontramos por primera vez la educación inclusiva como tema principal poniéndose de manifiesto que:

La problemática de la inclusión no es en lo esencial una cuestión educativa o pedagógica, sino una cuestión de respeto de los derechos humanos que afecta prioritariamente a las orientaciones de política general de un país. Por lo tanto, es indisociable de la forma de concebir el tipo de sociedad y de bienestar al que se aspira y de la manera en que se concibe el "vivir juntos". La justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva aparecen así vinculadas indisolublemente. Aspirar a una sociedad inclusiva constituye el fundamento mismo del desarrollo social sostenible y sin duda no resulta exagerado decir que la inclusión es un buen indicador de la salud democrática de un país (...) la construcción de una sociedad inclusiva evidentemente sigue siendo un ideal y no puede concebirse, por consiguiente, más que como un proceso continuo uno de cuyos componentes es la educación y, para algunos incluso, la ‘piedra angular’. (UNESCO, 2008, pp.6-7).

Por último, siete años más tarde, en Incheon (Corea), se celebró el Foro Mundial sobre la Educación 2015. En este, los 193 Estados miembros de la ONU aprobaron la Declaración de Incheon para la educación 2030 y respaldaron su firme compromiso con la Agenda Educación 2030, la cual “es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de libertad” (Asamblea General Naciones Unidas, 2015, p.1). Este plan lo conforman 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), entendidos como aquellos que son necesarios para conseguir un futuro mejor y más sostenible para todos, comprometiéndose en su cuarto objetivo a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015). Por tanto, aquí se afianza la educación inclusiva como un objetivo esencial para conseguir que “el desarrollo sea sostenible, duradero, o sea, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (Naciones Unidas, 1987, p.23)

**Tabla 17***Evolución del concepto de educación inclusiva hasta la actualidad*

<b>AÑO</b>	<b>UBICACIÓN</b>	<b>ACONTECIMIENTO</b>	<b>TÉRMINO EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>
1990	Jomtien, Tailandia	Declaración mundial de educación para Todos	Aunque todavía no aparece el término educación inclusiva, se enfatiza la importancia de mejorar el acceso a la educación para poder responder a las necesidades de aprendizaje.
1994	Salamanca, España	Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad	Aparece el término “escuelas integradoras”, refiriéndose a aquellas instituciones que incluyen a todo el mundo, celebran las diferencias, respaldan el aprendizaje y responden a las necesidades de cada persona.
2000	Dakar, Senegal	Foro Mundial sobre educación	El enfoque de integración ha evolucionado desde una lucha en nombre de los niños con “necesidades especiales” a otra que cuestiona todas las políticas y prácticas que propician exclusión en la educación, señalando, que las escuelas deben llegar a todos los niños.
2006	Nueva York, EEUU	Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	Aparece el término sistema educativo inclusivo, señalando que los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Para poder hacer efectivo este derecho, sin discriminación y con igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles.
2008	Ginebra, Suiza	48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación	Aparece la educación inclusiva como tema principal, recalándose, que la problemática de la inclusión es una cuestión de respeto de los derechos humanos que afecta, prioritariamente, a las políticas de los países. Por lo tanto, no se puede separar de la forma de concebir la sociedad, del bienestar deseado, y de la manera en que se concibe el "vivir juntos".
2015	Incheon, Corea	Foro Mundial sobre la Educación	Se afianza la educación inclusiva como un objetivo esencial para conseguir que el desarrollo sea sostenible y duradero.

*Nota.* En esta tabla podemos observar la evolución del concepto de educación inclusiva desde su aparición, en los años 90, hasta su afianzamiento en el Foro Mundial sobre la Educación de Incheon, en 2015.

Para terminar este apartado, creemos necesario mencionar que, en la actualidad, España, como estado miembro de la ONU y tal y como se encuentra en el preámbulo de la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE), “reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030” (p.122871), por ello explicita que los principios pedagógicos que deben orientar las propuestas de los centros al alumnado “deben estar presididas por el principio de inclusión educativa” (p.122874) y que:

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera. (p.122882)

## 4.2. DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Una vez explicado la evolución del término “educación inclusiva”, consideramos necesario, en primer lugar, conceptualizar este término y enumerar las implicaciones educativas que conlleva para, más tarde, definir sus elementos clave, de modo que podamos obtener una comprensión más clara de lo que conlleva la expresión.

### 4.2.1. *Concepto e implicaciones de la educación inclusiva*

Tal y como aparece en Giné et al. (2020), un análisis reciente de la investigación internacional (Ainscow y César, 2006; Ainscow et al., 2006), muestra seis maneras de conceptualizar la inclusión hoy en día, las cuáles se muestran en la Tabla 19.

**Tabla 18**

*Seis maneras de conceptualizar la inclusión*

	CONCEPTUALIZACIÓN	DEFINICIÓN
1.	<b>Inclusión relativa a la discapacidad y a las “necesidades educativas especiales”</b>	La idea de asociar la inclusión a la escolarización en centros ordinarios de alumnado con discapacidad, está muy extendida como consecuencia de las políticas de integración llevadas a cabo en los años 80 y 90. Frecuentemente, inclusión e integración eran utilizadas como sinónimos y, aunque es cierto que la inclusión debe verse como un derecho y objetivo a conseguir por todo el alumnado con necesidades educativas especiales, esto ha provocado que exista una barrera en el desarrollo de una visión más amplia de inclusión, cuyo objetivo es la atención del desarrollo y mejora del entorno educativo y de mayores oportunidades para todo el alumnado.
2.	<b>Inclusión como respuesta a los problemas de conducta</b>	Es frecuente la idea de que avanzar hacia una escuela inclusiva supondrá introducir en las aulas alumnado con graves problemas emocionales y de conducta. Este es uno de los problemas que más preocupa a las autoridades educativas y al profesorado en la mayoría de los países, ya que se muestra

		como una amenaza para la convivencia escolar y la salud mental del profesorado. Sin embargo, la escuela inclusiva no puede focalizarse solo en las necesidades de un único colectivo, sino que debe atender a todo el alumnado de la comunidad de la que forma parte (en la cual habrá alumnado con estas características). Los problemas de conducta forman parte del conjunto de situaciones educativas con las que nos vamos a encontrar y, por ello, es importante que los hagamos frente con los soportes necesarios, y, sobre todo, focalizándonos en medidas universales y preventivas.
3.	<b>Inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión.</b>	La escuela debe cumplir su función social y socializadora hacia todo el alumnado, potenciando su desarrollo y reduciendo el riesgo de cualquier tipo de marginación. Esto significa que la escuela inclusiva debe atender las necesidades de todo el alumnado que le corresponda según la zona de la que forma parte.
4.	<b>Inclusión como la promoción de una escuela para todo el mundo.</b>	La inclusión también se ha relacionado con el desarrollo de una escuela común, no selectiva, conocida como escuela comprensiva. Esta supone defender una oferta educativa común, capaz de responder a la diversidad de necesidades del alumnado. El movimiento a favor de la escuela inclusiva comparte muchos de los valores y de las estrategias a favor de la comprensividad del sistema educativo, pero la principal diferencia radica en el hecho de que, mientras la comprensividad es fundamentalmente una opción de política educativa que afecta a la estructura del sistema, la inclusión se extiende a todo el proceso de escolarización y tiene más relación con la transformación de los centros para aumentar las oportunidades de participación y éxito de todo el alumnado.
5.	<b>Inclusión como “Educación para Todos”</b>	La “Educación para Todos” es un movimiento global liderado por la UNESCO cuyo objetivo es ofrecer una educación básica de calidad a todos los niños/as, jóvenes y adultos. Este movimiento tuvo su máxima expresión en el Foro mundial de educación celebrado en Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015). Aunque la prioridad de estos foros se establecía alrededor de la idea de la escolarización de los niños/as en los países más pobres del planeta, han sido una oportunidad para repensar la función de la escuela y la educación para que todo el alumnado tenga acceso a esta, independientemente de sus características o condiciones personales de género, etnia, religión o capacidad. Este ideal coincide con el concepto amplio de educación inclusiva, ya que tiene que ver con la participación en la educación de todo el mundo.
6.	<b>Inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad.</b>	Existe un creciente consenso internacional en torno a la idea de que la inclusión guarda relación con el hecho de ofrecer una propuesta educativa de calidad a todos los niños/as a lo largo de toda la vida, combatiendo cualquier tipo de exclusión, entendiéndose la escuela inclusiva como aquella que está siempre en movimiento (Ainscow et al., 2006).

*Nota.* Adaptado de *L'educació inclusiva. De l'exclusió a la plena participació de tot l'alumnat*, por C. Giné et al., 2020, Horsori, pp.12-17. Copyright 2020 por Horsori Editorial.

Como puede observarse, no se trata de visiones excluyentes, sino más bien coincidentes. Ahora bien, para que se pueda llevar a la práctica diaria de los centros educativos, Giné et al. (2020, p.27), citando a Booth et al. (2003) explican que se tendrían que implementar determinados valores y principios éticos relacionados con:

1. *La diversidad*: no tiene que ver con un grupo de alumnos/as en particular, sino con todo el alumnado de la escuela, entendiendo la diversidad humana como un valor.
2. *El aprendizaje y participación*: es necesario detectar y eliminar las barreras al aprendizaje y la participación que afectan tanto al profesorado como al alumnado. Esto supone la participación en la vida académica, social y cultural de la comunidad y la aceptación del derecho de todos los estudiantes a aprender.
3. *La democracia*: es necesaria la colaboración en todos los niveles y que todas las voces sean escuchadas.
4. *La escuela como totalidad*: la inclusión no se refiere tan solo a las prácticas escolares, sino también a las culturas y políticas de las instituciones educativas. Es la escuela como sistema la que debe cambiar.
5. *La sociedad*: la inclusión y la exclusión educativas están relacionadas con la justicia para todo el mundo en la sociedad; por ello, no es algo que se adquiera en un momento concreto, sino que es un proceso continuo a lo largo de toda la vida.

La visión inclusiva de la educación insiste en señalar la transformación de la escuela como elemento indispensable para poder atender las necesidades de todos los alumnos, transformarla en sus políticas, su cultura y sus prácticas (Booth, Ainscow y Kingston, 2007) y favorecer su participación plena (Echeita, et al, 2015). (García et al., 2015, p.227)

Por otra parte:

La noción de aula inclusiva se refiere al entorno que ha de producirse al interior de las escuelas, en cada aula de clase para hacer vigentes estos principios en las prácticas educativas de cada profesor. En este sentido un aula inclusiva es aquella en la que se genera un clima de comunidad social, de aprendizaje, de colaboración (Parrilla, 2004) donde todos los alumnos se sienten escuchados, reconocidos y donde no solamente se espera que estén presentes, sino que aprendan y participen activamente en todos los procesos educativos para lograr los objetivos del curriculum, mismo que se flexibiliza para responder a las necesidades o características de todos los alumnos. Un aula donde se viven los valores de la inclusión como lo son el respeto, la colaboración, la tolerancia y la responsabilidad. (García et al., 2015, p. 227)

Barrio de la Puente (2009, pp. 21-22) considera que para poder desarrollar prácticas inclusivas se deben tener en cuenta ciertos factores que ayudarán a reducir las barreras a la participación experimentadas por el alumnado. Estos aspectos son:

1. *Partir de las prácticas y conocimientos previos.* Los docentes deben colaborar en el desarrollo de actuaciones que les permitan analizar sus propias prácticas educativas con el fin de fomentar interacciones, con y entre el alumnado, más dinámicas.
2. *Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje.* Los docentes deben poder dar una óptima respuesta a las diferentes necesidades de cada uno de sus alumnos y alumnas, sin exclusiones, considerando la diversidad como un valor.
3. *Evaluar las barreras a la participación.* Se debe analizar si ciertos aspectos de las prácticas educativas pueden ser, en sí mismas, barreras a la participación. Para ello, es necesario incorporar medidas diseñadas para poder identificar las barreras que algunos alumnos/as puedan estar experimentando y así poder darles solución a través de apoyos escolares.
4. *Usar los recursos disponibles como apoyo al aprendizaje.* Un elemento fundamental para promover contextos más participativos, activos y amistosos en el aula es el uso eficiente de los recursos, especialmente de los recursos humanos. Por tanto, una mayor cooperación entre el alumnado, el profesorado y los demás miembros de la comunidad educativa puede contribuir al desarrollo de una educación más inclusiva, mejorando en consecuencia, las condiciones de aprendizaje en la escuela.
5. *Desarrollar un lenguaje de práctica.* La organización tradicional de la escuela, donde el profesorado no tiene la oportunidad de observar las prácticas educativas de sus compañeros y compañeras, representa una barrera que dificulta el desarrollo de un lenguaje de práctica común que permita compartir ideas, opiniones, experiencias y reflexiones sobre sus metodologías de trabajo. Con el intercambio de técnicas, estrategias y metodologías, el profesorado podría conseguir un mayor avance en el desarrollo de prácticas educativas más idóneas para el alumnado.
6. *Crear condiciones que animen a correr riesgos.* El profesorado realiza su labor delante de una audiencia lo que provoca que corra riesgos, por ello, debe ofrecérsele apoyo a través de la creación, por parte de la administración, de condiciones que fomenten el desarrollo de prácticas más inclusivas.

Echeita y Ainscow (2011) explican que el desarrollo de contextos más inclusivos debe involucrar a todas las partes interesadas dentro de la comunidad: las familias, los líderes políticos y religiosos, los medios de comunicación y las personas responsables de la gestión del sistema educativo en el ámbito local o regional. Pero en la actualidad

[...] no hay una política o una práctica educativa que pueda conseguir hoy, habida cuenta de la situación en la que nos encontramos en el devenir histórico de este proceso, el 100% de satisfacción en términos de asegurar la plena presencia, el rendimiento óptimo y la participación completa en un sistema educativo común, de todo el alumnado, incluidos aquellos estudiantes más vulnerables” (p. 6).

No obstante, existen cuatro elementos que pueden servir como impulsores de una educación inclusiva (Barrio de la Puente, 2009; Booth et al., 2000; Echeita y Ainscow, 2011; Giné et al., 2020), los cuáles detallamos en el siguiente apartado.

#### ***4.2.2. Elementos para el desarrollo de una educación inclusiva***

Realizar una definición de inclusión no es fácil, debido a que cada sistema es único, ya que tiene unas circunstancias locales, culturales y una historia determinada. No obstante, existen cuatro elementos que pueden llevar a una mejor comprensión de este principio, teniendo en cuenta aquellas condiciones que pueden servir como impulsores de una educación inclusiva (Ainscow, 2005; Barrio de la Puente, 2009; Booth et al., 2000; Echeita y Ainscow, 2011; Giné et al., 2020). Estos elementos son:

1. **La inclusión es un proceso:** la inclusión debe ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y, a la vez, de estudiar cómo podemos sacar partido a esta. Las diferencias deben percibirse como un valor positivo y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños/as y adultos.
2. **La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes:** con “presencia” nos referimos al lugar donde son educados los niños/as y al nivel de fiabilidad y puntualidad con que asisten a las clases. Con “participación”, a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela. Y, por último, con el término “éxito”, a los resultados de aprendizaje en relación con el currículo de cada país. Muchas veces la inclusión educativa se relaciona con el tipo de centros al que acuden determinados alumnos/as, lo cual impide un análisis sistémico del conjunto del sistema

educativo. Los lugares son importantes, pero de manera interdependiente con las otras dos variables mencionadas, es decir, con la participación y el aprendizaje.

3. **La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras:** el concepto de barreras está relacionado con aquellos elementos que impiden una educación inclusiva. Se debe entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen con relación a la inclusión y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que, individual y colectivamente, tienen y aplican y que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos/as o grupos de alumnos/as, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Por lo tanto, para mejorar la inclusión resulta imprescindible la recopilación y la evaluación de información para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar planes de mejora en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas. A este respecto existen distintos tipos de “guías” para ayudarnos en el proceso de indagación y reflexión sobre las culturas, las políticas y las prácticas educativas que pueden configurarse como “barreras”. Estas guías son un recordatorio de las condiciones, procesos y prácticas escolares que son puntos fuertes o facilitadores del proceso de inclusión educativa. Una de estas guías es el “Index for Inclusión”, elaborado por los profesores Booth y Ainscow (2002), la cual explicaremos en un apartado posterior.
4. **La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos/as que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar, pero sin limitarse a ellos (Decreto 104/2018; Ley Orgánica 3/2020):** conlleva asumir la responsabilidad moral de garantizar, por una parte, que aquellos grupos que se encuentran bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, son supervisados con atención. Y por otra, que siempre que sea necesario, se adoptarán medidas que afiancen su presencia, participación y éxito dentro del sistema educativo.

Todo lo analizado en este apartado nos recuerda que “la mejora escolar es básicamente un proceso social. En este sentido, la mejora de la escuela inclusiva trata de aprender a vivir con la diferencia y, de hecho, aprender a aprender de la diferencia” (Ainscow, 2005).

### 4.3. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PEDAGOGÍA MONTESSORI

Shanks (2014) escribe que “Una comunidad inclusiva es el legado que nos dejó la Dra. Montessori, que valoró los derechos individuales y reconoció el potencial de cada niño como la clave para el futuro de la humanidad” (p.5), pero considera que, para poder construirla, es necesario que nos embarquemos en un camino compuesto por tres etapas:

1. *Integración física*: es la primera etapa y tiene que ver con la creación de acceso físico. Cuando una escuela ha logrado la integración física, se reconoce el derecho del niño a un acceso físico, se planifican y construyen las instalaciones y se asegura el acceso. Sin embargo, la integración física es más que el acceso físico. También significa que debemos abrir nuestras puertas y abrir nuestra inscripción para permitir que todos los niños entren en nuestras escuelas.
2. *Integración funcional*: es la segunda etapa y se refiere a la capacidad de un niño para trabajar y aprender dentro de un entorno determinado. El niño/a ya no está simplemente colocado físicamente en un aula, físicamente presente, sino que sigue estando separado de la comunidad en su conjunto. En su lugar, el niño/a puede trabajar, aprender y progresar en su desarrollo en la escuela y en la comunidad del aula.
3. *Integración social*: se refiere al estado social y emocional igual y positivo de un niño en la comunidad del aula. A la capacidad de ganar aceptación social o participar en interacciones positivas. Los mandatos, las leyes y la presencia física del niño/a no aseguran la inclusión social. Cuando se alcanza este nivel, el niño/a es un verdadero miembro del aula con las mismas conexiones emocionales y sociales con la comunidad del aula que sus compañeros/as. Este nivel se alcanza cuando se crea una comunidad, independientemente de sus fortalezas o necesidades, son valorados, aceptados y conectados socialmente. Solo si se acepta la inclusión como un valor, se puede alcanzar este nivel.

Danner (2015) explica que la educación Montessori es un enfoque que puede proporcionar un entorno educativo especialmente propicio para incluir a los alumnos/as con discapacidad, ya que la filosofía de la educación Montessori consiste en "seguir al niño" e individualizar el plan de estudios para satisfacer las necesidades de cada niño y niña. El alcance y la secuencia de cada aula Montessori ofrece a los niños/as un plan de estudios de tres años, desde actividades introductorias hasta materiales y conceptos avanzados. Estos principios de la educación Montessori proporcionan un "buen ajuste" para los estudiantes con discapacidad (McKenzie y

Zascavage, 2012). Al igual que dos estrategias que son fundamentales para los métodos Montessori y que apoyan la inclusión de los niños/as con discapacidad:

1. **El aula multiedad** con múltiples capacidades. Las aulas multiedad de tres años son una práctica específica de Montessori que se presta a apoyar a los niños/as con discapacidad. Cada uno tiene un papel en el aula y experimenta cada papel a lo largo de los tres años en que son miembros de esa comunidad de aula. Los tres años proporcionan a cada docente un tiempo prolongado para comprender a cada niño/a y sus puntos fuertes y necesidades. Esta ventana temporal también proporciona a los niños/as tiempo para explorar y comprender el plan de estudios a su propio ritmo. Además, como en las aulas Montessori hay niños/as de todas las edades y capacidades, la individualización es la norma y no la excepción.
2. **Apoyo de los compañeros/as.** El apoyo de los compañeros/as es una parte natural de las aulas multiedad. Los docentes Montessori se preocupan por modelar las formas en que los compañeros/as pueden apoyarse mutuamente, una práctica importante para la inclusión. Por otra parte, las lecciones en el aula no siempre provienen del profesor, sino que en ocasiones son impartidas por un compañero/a mayor o con más experiencia en el aula. Estas lecciones entre compañeros/as son a menudo algunas de las experiencias más atractivas en el aula, tanto para el niño/a más pequeño como para el "profesor/a compañero/a" de más edad.

Tal y como encontramos en Danner y Fowler (2015), la educación Montessori es un enfoque que puede proporcionar un entorno educativo especialmente adecuado para incluir a los alumnos/as con discapacidad. El plan de estudios en las aulas Montessori se alinea estrechamente con muchas prácticas recomendadas para la primera infancia y la educación especial, ya que el método Montessori incorpora el aprendizaje práctico, diferenciado y a su propio ritmo en aulas de varias edades (Cossentino, 2010). Los propios materiales Montessori proporcionan oportunidades para que todos los niños/as aprendan y expresen su aprendizaje de diferentes maneras, alineándose con el concepto de educación especial del diseño universal para el aprendizaje (Kirk et al., 2011). Ofrecen múltiples medios de representación, expresión y compromiso. Del mismo modo, los educadores especiales suelen utilizar un enfoque diferenciado o individualizado de la enseñanza, a menudo mediante el uso de materiales multisensoriales y prácticos (Kirk et al., 2011). Estos principios de la educación Montessori proporcionan un buen ajuste para los estudiantes con discapacidad (McKenzie y Zascavage, 2012). Por otra parte, el marco educativo Montessori permite utilizar las fortalezas del niño/a

para alentar e inspirar la superación de déficits, disfunciones y discapacidades. Los niños/as son libres de seguir sus intereses. Al observar lo que atrae al niño/a, el docente y el equipo de recursos puede crear motivos terapéuticos para atraerle a trabajar para desarrollar aquellas áreas deficitarias. Es otra dimensión de conocer al niño/a: conocer su personalidad, saber qué le inspira y qué le atrae ya que, para educar, es esencial conocer a los que van a ser educados porque no podemos educar a nadie hasta que no lo conozcamos a fondo (Nehring, 2014).

Por último, tal y como encontramos en Curatola (2016), hacer explícito que la influencia de Maria Montessori en las políticas inclusivas modernas, en particular en relación con la educación escolar, es realmente notable. Su cultura, sus intuiciones pedagógicas, sus proyectos institucionales y sus innovaciones metodológicas y didácticas influyeron profundamente en nuestra visión de la educación, ofreciendo una comprensión detallada y original de la infancia como base de una sociedad madura, crítica y democrática. Las ideas de Maria Montessori, basadas en sólidos fundamentos filosóficos y antropológicos, no solo se han validado al adoptar y aplicar los logros de diversas ciencias relacionadas con el desarrollo evolutivo del ser humano y su comunidad social, sino que también arrojaron luz sobre temas de investigación que siguen siendo objeto de atención académica. Así lo atestigua el hecho de que su método educativo sigue siendo pertinente hoy en día y puede adaptarse fácilmente al cambio de las condiciones de vida y al uso generalizado de los nuevos medios de comunicación. El trabajo cooperativo, la ayuda mutua la educación individualizada, la lectura, las actividades curriculares y extracurriculares, la adaptación de entornos de aprendizaje a la medida del alumno/a, la necesidad de controlar y evaluar los resultados del aprendizaje, el diseño y la experimentación de la enseñanza, la implicación social, el uso de ayudas tecnológicas, así como la educación inclusiva e integradora, son sólo algunos de los fundamentos de su filosofía. De ahí la importancia de sus ideas hasta el día de hoy.

#### ***4.3.1. La educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales.***

Tal y como encontramos en McKenzie y Zascavage (2012), Maria Montessori fue una de las primeras educadoras especiales basadas en la investigación, ya que tenía una visión muy clara del concepto de equidad y oportunidad para el alumnado con necesidades educativas especiales, visión que reflejó en su pedagogía y que es tan aplicable hoy en día como lo fue en 1900. El método Montessori apoya las recomendaciones realizadas por Mastropieri y Scruggs (2010) como mejores prácticas para la educación individualizada y adecuada de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Cada una de las áreas que estos autores enumeran

como esenciales para conseguir una educación efectiva en alumnado con NEE las encontramos en un entorno Montessori, ya que este presenta las características básicas del modelo de inclusión. Estas áreas son:

### **1. Alcance y secuencia:**

- *Definición:* El alcance y la secuencia se refieren a la amplitud y profundidad del contenido y el orden en que se presentará. En educación especial, el nuevo aprendizaje debe basarse en conocimientos previamente adquiridos y habilidades relevantes.
- *Pedagogía Montessori:* muchos de los materiales en las aulas Montessori de infantil proporcionan experiencias sensoriales para los niños/as pequeños, siendo utilizados de nuevo estos materiales con niños/as mayores para apoyar nuevas experiencias de aprendizaje.

### **2. Currículo:**

- *Definición:* para poder construir la comprensión conceptual, dentro de cada nivel, el plan de estudios debe incluir los materiales de instrucción utilizados, los contenidos, y el orden de las presentaciones.
- *Pedagogía Montessori:* Las aulas Montessori tienen tres grupos de edad juntos en un aula: 3–6, 6–9 y 9–12. Montessori creía que el apoyo entre pares era esencial para el aprendizaje y el desarrollo social. El maestro/a, en el aula Montessori inclusiva, es responsable de introducir nuevos materiales que desafiarán a cada niño/a de acuerdo con su capacidad en cada área del plan de estudios; a partir de ese momento, el alumno/a es independiente de trabajar con el material que más le interese. Esta autoselección tiene un gran valor que influye positivamente en la mejora del aprendizaje

### **3. Estimulación:**

- *Definición:* El ritmo es la consideración de la velocidad con la que los estudiantes proceden a través del plan de estudios. El ritmo dentro de este, debido a las necesidades especiales de los estudiantes con discapacidades del desarrollo y/o del aprendizaje, a menudo se convierte en un desafío
- *Pedagogía Montessori:* En las aulas Montessori los niños/as no tienen restricciones de tiempo si están trabajando concentrados. La imposición de plazos se convierte en un elemento desmotivador.

#### 4. Tipos de aprendizaje:

- *Definición:* Los niveles y tipos de aprendizaje proporcionan información importante para la planificación de la instrucción. Mastropieri y Scruggs (2010) presentan diferentes tipos de aprendizaje como componentes fundamentales de una educación adecuada para estudiantes con necesidades especiales:
  - **El aprendizaje por discriminación:** es la habilidad para distinguir entre los estímulos y reconocer la información relevante, en contraposición a la irrelevante.
  - **El aprendizaje fáctico:** es la retención de información, como eventos, fechas, vistas, palabras y hechos matemáticos. Para muchos estudiantes con necesidades especiales, el aprendizaje fáctico presenta un desafío. La atención especial al diseño de materiales instruccional puede apoyar estos aprendizajes.
  - **El aprendizaje de reglas tanto académicas como sociales:** para el estudiante con necesidades especiales, las reglas sociales a menudo no son el resultado del sentido común, sino una forma de relacionarse con otros que debe ser enseñada explícitamente
  - **El aprendizaje procesual:** implica la secuenciación y la ejecución de pasos. El aprendizaje de procedimientos está presente en la instrucción explícita y en la realización de tareas que siguen un orden específico.
  - **El aprendizaje conceptual:** suele ser un proceso que implica la discriminación, la retención fáctica y los paradigmas de aprendizaje de reglas.
  - **El pensamiento crítico:** implica habilidades de pensamiento de orden superior, como el razonamiento, la conjetura y la resolución de problemas donde no se conoce la estrategia específica.
- *Pedagogía Montessori:* el método de educación Montessori utiliza todos los tipos de aprendizaje descritos anteriormente.
  - **El aprendizaje de la discriminación:** el curriculum sensorial Montessori para niños de 3 a 6 años incluye actividades que refinan los sentidos (tacto, oído vista, olor y gusto). Cada uno de los materiales sensoriales está diseñado para desarrollar los sentidos.
  - **El aprendizaje fáctico:** el plan de estudios Montessori hace un uso extensivo de los materiales manipulativos. El principio de aislamiento de dificultad lo demuestran los

- materiales diseñados para ser utilizados en la enseñanza de un solo concepto. Los materiales Montessori son concretos y ofrecen experiencias individuales y prácticas.
- **El aprendizaje de reglas tanto académicas como sociales:** este fomenta la capacidad del niño/a para contribuir a un ambiente pacífico y tranquilo, un aspecto esencial de un aula de educación infantil.
  - **El aprendizaje procesual:** Los materiales Montessori, presentes en cada área curricular, están hechos para aislar cada concepto o práctica a medida que el niño/a experimenta directamente el respeto por la propiedad y el espacio personal. De esta manera, a cada niño/a, se le dan lecciones adaptadas a su nivel de desarrollo. Por otra parte, las actividades concretas manipulativas que ofrece el ambiente Montessori y la distribución de los espacios (pequeños y separados con estanterías bloqueando el flujo del tráfico de alumnado y el contacto visual con todos los demás niños/as del aula), les permite concentrarse con mayor facilidad.
  - **El aprendizaje conceptual:** enseñar un punto de vista cósmico en la etapa de 6 a 12 años, es un elemento clave del aprendizaje conceptual Montessori, conduciendo a la aceptación de las diferencias. Con este amplio punto de vista, los niños/as son capaces de aprender el valor del respeto mutuo y la consideración. El niño/a con una discapacidad es parte del universo, de este mundo y de esta comunidad, y es considerado como tal por el maestro/a y los compañeros/as.
  - **El aprendizaje significativo:** Lillard (2017) describe de tres maneras la transferencia del aprendizaje en un aula Montessori al mundo real.
    - \* Muchos de los materiales se utilizan desde los 3 hasta los 12 años. Tener materiales que son familiares reduce las demandas de codificación en el niño/a, una ventaja que apoya el aprendizaje para todos los niños/as, incluyendo aquellos con necesidades especiales.
    - \* Los niños/as de primaria hacen muchos viajes fuera del aula para mezclar activamente el aprendizaje escolar con el aprendizaje del mundo real. El uso regular de las excursiones fuera del aula proporciona experiencias de aprendizaje auténticas que promueven la generalización de los aprendizajes. Para el estudiante con necesidades especiales, que está aprendiendo a generalizar, son muy importantes estas experiencias.
    - \* Las habilidades y las expectativas de comportamiento aprendidas en las aulas Montessori van evolucionando con la edad. La participación en una gran

variedad de experiencias auténticas favorece la utilización de habilidades de pensamiento de alto nivel para la resolución de problemas del mundo real. Las raíces de la inclusión en las aulas Montessori se plantan temprano y se nutren durante años, ya que el concepto de ayudarse y respetarse mutuamente se desarrolla desde la educación infantil y a lo largo de la primaria y secundaria.

#### ***4.3.2. Características inclusivas del método Montessori***

Según Dattke (2014), el marco educativo Montessori cuenta con una colección de características que crea una sólida base de desarrollo para todos los infantes y, al mismo tiempo, proporciona un programa personalizado de ejercicios para empoderar al niño/a con discapacidad dentro de una comunidad social inclusiva. Estas características educativas especiales del aula Montessori, que mostramos a continuación, contrastan fuertemente con los métodos educativos tradicionales:

1. **Libertad de los niños y niñas:** los niños/as tienen la libertad de elegir su actividad, que desarrolla su motivación intrínseca al trabajo y aprendizaje.
2. **Períodos sensibles:** los niños/as son libres de responder a sus procesos biológicos innatos de desarrollo, lo que les permite optimizar su autoconstrucción.
3. **Trabajando como una necesidad:** los niños/as trabajan para satisfacer una necesidad que tienen dentro de ellos, lo que les ayuda a desarrollar sus personalidades a un nivel superior. Se reconoce la individualidad de *todos* los niños/as como norma (Vettiveelo, 2008).
4. **Repetición:** se permite a los niños/as repetir sus actividades a su gusto, hasta que hayan interiorizado lo que necesitan de esa actividad.
5. **Concentración (polarización de la atención):** los niños/as están protegidos en el desarrollo de su atención, que es la base más básica del aprendizaje.
6. **Normalización de los niños/as:** a través de su trabajo, guiado por su maestro/a Montessori, las personalidades de los niños/as se elevan a niveles más altos de autocontrol, autosatisfacción, socialización y amor por el trabajo.
7. **No hay uso de elogios y culpa:** los elogios y la culpa no se utilizan para controlar o motivar a los niños/as. Lo importante es desarrollar la motivación intrínseca para trabajar y aprender.
8. **Orden, libertad y disciplina:** los niños/as experimentan orden externo, lo que crea orden interno en sus mentes, permitiéndoles gozar de acción independiente. La libertad de elección y la acción independiente crean autodisciplina en el niño/a.

9. **Silencio:** los niños/as aprenden a lograr y apreciar el silencio que construye la autodisciplina y sienta las bases para el desarrollo de su vida espiritual.
10. **Ejercicios de vida práctica, sensorial, lenguaje, matemáticas, etc.:** los niños/as se desarrollan a través de la exploración y el descubrimiento utilizando sus mentes, cuerpos y personalidades, en una experiencia educativa holística. Las actividades propuestas en el aula son prácticas y multisensoriales, porque los ejercicios prácticos son una herramienta útil para promover un aprendizaje eficaz en niños/as pequeños y los multisensoriales son un medio para hacer que el aprendizaje sea agradable y eficaz (Vettiveelo, 2008).

Por su parte, Vettiveelo (2008), también considera que la pedagogía Montessori tiene muchas cualidades inclusivas y añade tres características más a este listado:

11. **El material:** sirve para entrenar la coordinación mano-ojo, el control motor fino y bruto y la finalización de tareas, basándose en habilidades de concentración individuales. Cada pieza del material ha sido diseñada con un propósito específico y se introduce en sincronía con el nivel actual de aprendizaje del niño/a, que Montessori definió como *período sensible*, el cual es un momento en el que un niño/a es más capaz de interiorizar una determinada habilidad o área temática, maximizando así los resultados de aprendizaje.
12. La **autoeducación** es el núcleo del método. El niño/a aprende a través de la manipulación de los materiales, los cuales son autocorrectivos. El niño/a es el responsable de sus acciones; no es el adulto quien se las dicta o quien tiene derecho de juicio. De este modo se libera de la presencia del adulto, aprende a trabajar para sí mismo y se despierta en él un verdadero amor por el trabajo. “Trabajar porque le gusta, pensar por sí mismo sin necesitar la mirada del otro, es una fuente de independencia y autonomía” (D’esclaibes y D’esclaibes, 2020, p.57).
13. **Se atiende a los niños/as en un grupo de edad vertical** que hace innecesario la entrega de un plan de estudios específico para una edad concreta. El aprendizaje grupal se lleva a cabo como una tarea colectiva, pero en diferentes niveles de comprensión. Esta es una forma más adecuada de enseñar, porque cada niño/a es único y se desarrolla en un nivel diferente. La tutoría entre pares, en la que participan niños/as mayores y más pequeños, mejorará las habilidades ya aprendidas.

### **4.3.3. Conclusión**

El éxito de la inclusión depende de un programa bien diseñado que proporcione unas habilidades académicas y sociales óptimas a los alumnos con problemas de aprendizaje. La inclusión no es una colocación, sino un proceso de buenas prácticas de apoyo en un entorno de aprendizaje eficaz. Un plan de estudios inclusivo da la bienvenida a todos los alumnos para que exploren y se comprometan con las materias y las lecciones. La inclusión ofrece apoyo adicional para la independencia, la variación de los métodos de evaluación y la instrucción directa individualizada cuando sea necesario. En el mejor de los casos, la inclusión es una forma de atender las necesidades de todos los alumnos en un entorno de clase que respeta los estilos de aprendizaje únicos y las diferencias personales de todos los alumnos. Maria Montessori basó su pedagogía en maximizar las oportunidades educativas de todos los niños. Hoy en día, la tríada de inclusión física, social y pedagógica surge como la base sobre la que se construye el aula inclusiva Montessori, que permite atender las necesidades de todos los niños (McKenzie et al., 2021, p.8).

## **4.4. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PRIMERA INFANCIA**

Tal y como se especifica en el apartado “c” del artículo 1, denominado Principios educativos de la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación, uno de los principios en que se inspira nuestro actual sistema educativo es:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España (p.35).

Como podemos observar en este apartado, sí que aparece la inclusión educativa como principio inspirador y, más tarde, en el artículo 4, relacionado con la enseñanza básica, también se expone que:

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera (p.40).

Sin embargo, previamente se explicita que la enseñanza básica está comprendida por “la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y los ciclos formativos de grado básico” (p.39). Posteriormente, dentro del título I, que comprende las enseñanzas y su ordenación, el capítulo I está dedicado a la educación infantil, dividiéndose en cuatro apartados: principios generales, objetivos, ordenación y principios pedagógicos, y oferta de plazas y gratuidad. Dentro de los principios generales, encontramos que:

La programación, la gestión y el desarrollo de la educación infantil atenderán, en todo caso, a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje y evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo (p.47).

Como puede observarse, en esta ley no aparece ningún apartado donde se nombre explícitamente la educación inclusiva en la etapa de educación infantil; sin embargo, en el Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, en su artículo 5 encontramos que:

3. Con el objetivo de garantizar los principios de equidad e inclusión, la programación, la gestión y el desarrollo de la Educación Infantil atenderán a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje y en la evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo.

4. Con este mismo objetivo, las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se regirán por los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. (p.5).

Y en su artículo 13 aparece que

La intervención educativa contemplará la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas e identificando aquellas características que puedan tener incidencia en su evolución escolar con el objetivo de asegurar la plena inclusión de todo el alumnado (p.7)

En el Anexo I, con relación a los principios pedagógicos de la etapa de educación infantil, se explicita que

Con el fin de favorecer la inclusión de todo el alumnado, se prestará especial atención a la accesibilidad del material manipulativo en el aula. Asimismo, el diseño de las actividades diarias debe abordarse desde un enfoque que prevenga la discriminación; para asegurar el bienestar emocional y fomentar la inclusión social del alumnado con discapacidad, se garantizará la interacción con los iguales en el desarrollo de dichas actividades. De la misma manera, se tendrán en cuenta las posibles necesidades específicas en lo relativo a la comunicación y el lenguaje del alumnado con discapacidad (p.11).

Por último, en el Anexo II, donde se explican las áreas de la educación infantil, se especifica que

La inclusión en el aula de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo acerca a los niños y niñas a la diversidad de formas de ser y estar en el mundo y les ayuda a observar cómo actúan las personas que deben desenvolverse de un modo diferente al que ellos consideran habitual. Un aula inclusiva da cabida a diferentes posibilidades y limitaciones, a distintos modos de lenguaje y comunicación, a diversas formas de movilidad y a múltiples maneras de acercarse y comprender el entorno. La convivencia mutua enriquece a todas las personas, desarrolla una sociedad más justa y tolerante en la que las diferencias no se conciben como un impedimento, sino como una oportunidad de crecimiento personal y social para toda la comunidad educativa (p.13).

Centrándonos en la Comunidad Valenciana, encontramos el Decreto 100/2022 de 29 de julio del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de educación infantil, donde, en su artículo 5, relacionado con los principios generales de este ciclo, se expone que:

Con el objetivo de garantizar los principios de equidad e inclusión, la Administración velará por compensar los efectos que tienen las desigualdades de origen cultural, social y económico en el aprendizaje y evolución infantil, así como la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo. Con este mismo objetivo, las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se tienen que regir por el reconocimiento de los derechos de las niñas y niños y por los principios del diseño universal de aprendizaje (p.41.038).

Y en su artículo 18, relacionado con las programaciones de aula, se explicita también que “En las programaciones de aula se tienen que prever las adecuaciones necesarias para atender a los niños y niñas con la necesidad específica de apoyo educativo desde una perspectiva inclusiva, teniendo en cuenta los principios del DUA” (p.41.043)

Por último, en el artículo 21, relacionado con la atención a las diferencias individuales, podemos leer que,

1. Todas las niñas y niños, independientemente de las especificidades individuales o de carácter social, tienen derecho a una educación adecuada a sus características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo. Es por eso por lo que la atención individualizada constituye la pauta ordinaria de la acción educativa del equipo docente y otros profesionales de la educación.
2. La atención individualizada y, especialmente, a los niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo se tiene que fundamentar en los principios de equidad e inclusión que se establece en la normativa vigente de inclusión. (p.41.044).

Para finalizar, en la Resolución de 27 de julio de 2022 del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se dictan las instrucciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de primer ciclo de titularidad de la Generalitat para el curso académico 2022-2023, en su apartado 1.2.6.3, Criterios básicos para la atención a la diversidad y la inclusión educativa, se especifica que “La escuela debe responder a las necesidades educativas de todos los niños y niñas, sea cual sea su grado de singularidad, para que, con la atención personalizada, alcancen el nivel óptimo de desarrollo de sus potencialidades” (p.40.203).

Tras lo expuesto en este apartado, podemos concluir que la educación inclusiva es uno de los principios que rigen nuestro actual sistema educativo y, por lo tanto, el conseguir centros

educativos inclusivos debería convertirse en nuestra prioridad; sin embargo, todavía estamos en un proceso de transformación marcado por la investigación y la colaboración, un proceso que nos lleve a la conversión de las escuelas de educación infantil en escuelas inclusivas (Gülay y Zafire, 2012). Pero ¿por qué son tan importantes las prácticas inclusivas en la primera infancia?; ¿qué actitud tienen los docentes de educación infantil hacia la inclusión educativa?; ¿qué variables obstaculizan esta conversión y cuáles la favorecen?; ¿qué herramienta podría ayudarnos a convertir nuestro centro en un espacio más inclusivo? A lo largo de este apartado trataremos de dar respuesta a estas cuestiones.

#### ***4.4.1. La importancia de prácticas inclusivas en la primera infancia***

Grande y González (2015) explican que la diversidad del alumnado en las aulas muestra una realidad compleja a la que es necesario hacer frente desde la perspectiva de una educación inclusiva, preventiva, optimizadora de capacidades y compensadora de situaciones de desigualdad. Esto adquiere mayor importancia en la etapa de Educación Infantil debido, en primer lugar, a que se trata de una etapa que atiende a niños/as de cero a seis años, que están en plena expansión del desarrollo; y, en segundo lugar, a que se trata de una etapa preobligatoria, con alumnado que se incorpora a ella a distintas edades, así como con historias y experiencias pasadas muy diferentes. Esta diversidad no solo se aprecia en los niños/as, sino que también se puede observar en sus familias (estructura, pautas y estilos de crianza, expectativas educativas, cultura, idioma, etc.), en el profesorado (experiencia, formación, actitudes, estilos docentes, áreas de especialización, etc.), en los equipos directivos (estilo, liderazgo, conocimiento, experiencia, etc.) y en el resto de las profesionales del centro educativo.

Tal y como exponen Manaster y Jobe (2012, citado en Grande y González, 2015, p.148), la diversidad es algo que se hace extensivo a todos los miembros de la escuela. Por tanto, es muy difícil imaginar una oferta en centros escolares de educación infantil que no tenga, o al menos se proponga tener, un enfoque inclusivo. No obstante, existen estudios que demuestran que todavía queda un largo camino que recorrer para la creación de una verdadera cultura inclusiva, como el de Balongo y Mérida (2017) que, tras su investigación en un aula de educación infantil de un centro público de Córdoba, concluyeron que existe una percepción generalizada por parte del profesorado de la ausencia de ajustes razonables para que el aprendizaje inclusivo sea posible.

Por tanto, en el siguiente apartado vamos a analizar cuál es la actitud de los maestros y maestras hacia la inclusión, teniendo en cuenta, por una parte, que los contactos positivos y de cooperación entre personas diversas mejoran las actitudes entre los grupos y sus relaciones, teniendo un efecto positivo sobre el comportamiento prosocial, asocial y la victimización, las habilidades interpersonales, las habilidades de control de la ira y la adaptación al cambio, las habilidades de autocontrol y las habilidades de realización de tareas (Gülay y Zafire, 2012); y por otra parte, que para que en los centros se pueda desarrollar un enfoque inclusivo es imprescindible una actitud favorable hacia la inclusión de todos los agentes implicados en este (Polo y Aparicio, 2018), debido a que las percepciones y actitudes de los docentes pueden influir en el aprendizaje del alumnado, bien de forma directa o a través de su autoestima y motivación (Sales, et al., 2001).

#### ***4.4.2. La actitud de los docentes hacia la inclusión educativa.***

La actitud es un conjunto de creencias y sentimientos que condicionan y orientan nuestro comportamiento (Noe, 2002). Teniendo en cuenta esta definición, Rodríguez et al. (2002), consideran que, para que la inclusión escolar se lleve a cabo de una manera eficaz y satisfactoria, no es suficiente la implantación de leyes, sino que, además, es fundamental que los docentes tengan una actitud favorable hacia la discapacidad, ya que la actitud puede llegar a ser una de las barreras más importantes para los alumnos/as, sobre todo en la etapa de educación infantil, dado su marcado carácter preventivo. En una revisión sobre las actitudes hacia la discapacidad de León (1995, citado en Polo y Aparicio, 2018) se señala que algunas variables de tipo estáticas que correlacionan con la actitud del profesorado hacia la inclusión son:

**El género:** los resultados obtenidos por diferentes autores han sido inconsistentes. Mientras que algunos estudios afirman que las profesoras tienen una mayor tolerancia hacia la inclusión, otros destacan que una de las variables que influyen negativamente es el género, siendo los hombres quienes poseen una actitud más favorable a la integración. Un tercer grupo no ha encontrado diferencias en función de esta variable.

**La edad y los años de experiencia docente:** también parecen tener efecto, siendo los más jóvenes y con menos de cinco años de experiencia los que presentaban actitudes más positivas.

**El nivel educativo-formación de los docentes:** diferentes trabajos han puesto de manifiesto que la información sobre la discapacidad recibida a lo largo de su formación universitaria podría ser uno de los determinantes de sus actitudes, comprobándose

además que un mayor nivel de información y formación se relaciona con actitudes más positivas.

**El contacto con alumnado con discapacidad:** son varios los autores los que afirman que aquellos profesionales que han tenido contacto con alumnos/as con discapacidad se sienten más capaces.

**La etapa educativa:** los docentes de universidad y educación infantil con experiencias previas en ambientes inclusivos tienen actitudes más positivas que los de primaria y secundaria. Sin embargo, son escasas las investigaciones realizadas en la etapa de Educación Infantil. (p.357)

Por otra parte, según Ramírez y Muñoz (2008), existen dos variables que también están relacionadas con la actitud de los docentes hacia la inclusión. Estas son:

1. **Lugar de trabajo:** los docentes de la capital son más conscientes y tienen más conocimiento de las prácticas inclusivas relacionadas con la convivencia que los docentes de la provincia. Esto puede deberse a que en los centros de la provincia existe menos conflictividad. Los docentes de la capital necesitan solucionar los problemas de convivencia que se producen en sus centros, para lo cual generan estrategias, técnicas, acuerdos y consensos.
2. **Tiempo de servicio:** los docentes con menor experiencia en la enseñanza son más críticos con las prácticas que se llevan a cabo en el centro. Estos, frente a lo que opina el profesorado de más edad, consideran que la normativa sobre atención a la diversidad no es muy conocida en el centro, que su facilitación no está muy generalizada, y que la distribución espacial en el aula no se encuentra sustentada en criterios comunes.

Por último, cabe resaltar un aspecto que señalan diferentes autores (Barrio de la Puente, 2009; Polo y Aparicio, 2018; Molina y Holland, 2010) como esencial para tener una actitud positiva hacia la inclusión y poder vivir experiencias realmente inclusivas en los centros educativos:

3. **La formación del profesorado:** es un elemento clave que mejora las actitudes hacia las personas con discapacidad, siendo la falta de formación por parte del profesorado un impedimento para llevar a cabo su labor educativa de una forma adecuada. Tener limitados conocimientos sobre las prácticas inclusivas lleva a actitudes negativas o ambivalentes con respecto a estas, lo cual requiere, por un lado, el desarrollo de

programas efectivos y funcionales de formación inicial y formación continua que prepare a los profesores para trabajar con todos los niños/as pequeños y aumentar su autoconfianza con respecto a la inclusión; y, por otro, oportunidades para debatir situaciones reales durante la formación previa al empleo y durante el mismo, a fin de mejorar la calidad de las prácticas de inclusión. (Sucuoglu et al., 2013). Reyes-Parra et al. (2020) realizaron una revisión sistemática con el objetivo de identificar cómo la comunidad académica y científica trabaja el tema de la educación inclusiva, concluyendo que es necesario formar a docentes críticamente para que reconstruyan sus prácticas desde el cuestionamiento y la reflexión de sus experiencias. Además, es necesario formarlos en temas relacionados con la educación inclusiva ya que:

(...) aunque los docentes muestren una percepción positiva hacia la educación inclusiva, se evidencia que algunos docentes siguen teniendo una actitud conservadora, basado en un concepto de educación objetivista en la que definen al alumnado en torno a las necesidades específicas que este presenta y por ende, consideran que este requiere un apoyo educativo específico por parte de profesionales especialista (Jiménez-Ruiz et al., 2018), es decir, perciben aún la educación bajo un enfoque rehabilitador y basado en las necesidades y no en las oportunidades que el alumno tiene. (p.102)

Lo expuesto anteriormente nos lleva a concluir que existe una necesidad por parte de los docentes de formación en atención a la diversidad, ya que la falta de esta limita los intentos de los maestros y maestras de generar prácticas más inclusivas. La oferta de talleres sobre los derechos de las personas con discapacidad son una oportunidad para la comunidad educativa de eliminar las barreras que dificultan una participación plena y, en este aspecto, quizás también de involucrar de manera planificada a los padres y madres, como primeros agentes potenciales para promover actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (Angenscheidt y Navarrete, 2017, p.241). Por tanto, la formación de docentes para la inclusión debe ser un asunto prioritario.

Tal y como explica González Gil (2019), el maestro/a, como diseñador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es un elemento clave. Sus competencias docentes y cómo interpreta la diversidad, es el requisito esencial para el éxito de la inclusión educativa a través de la transformación de los enfoques, las estructuras organizativas y las metodologías, garantizando al alumnado una enseñanza acorde con sus características, y, de esta manera, lograr el pleno aprendizaje y la participación. Pero, para conseguirlo, es necesario que tenga una adecuada formación inicial, ya que la escasa formación docente en atención a las necesidades educativas

y las dificultades del alumnado pueden dar lugar a comportamientos de rechazo, que se traducen en pobres estrategias de enseñanza-aprendizaje y en bajas expectativas sobre el alumnado, lo cual imposibilita una auténtica educación inclusiva. “Es preciso buscar una formación de profesionales críticos y reflexivos para la escuela inclusiva que promuevan la participación, la creación, la actividad, la colaboración, la evaluación y el proceso de formación como procesos de investigación”. (Calvo, 2013, P.29)

Para finalizar, consideramos necesario señalar que, aunque es evidente la importancia y necesidad de que el profesorado cuente con capacitación y formación en atención a la diversidad, no siempre dispone de esta y existen diferentes investigaciones que lo confirman, como la de Sucuoglu et al. (2013), que señala que tan solo el 23% del profesorado de educación infantil que forma parte de su investigación ha participado en algún seminario o conferencia relacionado con la educación inclusiva; es una realidad que muchos profesores no reciben aún ninguna preparación formal sobre esta materia y que su único referente son las vivencias provenientes de sus colegas, cuando estos atienden a alumnado con discapacidad (Rodríguez-Hernández, 2019). En este sentido, Arnaiz-Sánchez et al. (2021) afirman que, salvo particularidades, el profesorado no recibe una formación universitaria que le permita afrontar los retos de la sociedad y, menos aún, una formación que le capacite para elaborar currículos inclusivos, por lo que la formación universitaria del profesorado constituye, en muchas ocasiones, un muro infranqueable que impide el ingreso de estos planteamientos.

Esta situación provoca que la formación inicial y continuada del profesorado se erija como un objetivo de atención preferente, pues sin docentes bien preparados, capaces y comprometidos con la educación inclusiva, que puedan dar respuesta a retos como la construcción de currículos flexibles y abiertos, personalizados, teniendo presente el Diseño Universal de Aprendizaje (Echeita et al., 2020), esta no podrá llevarse a cabo (Arnaiz, 2019). Por tanto, es importante, para avanzar en la mejora de la calidad de la inclusión educativa, que el profesorado realice “programas basados en prácticas educativas comprometidas con la inclusión. Programas que incluyan el análisis de las necesidades educativas. Programas centrados en los principios de comprensión, democracia y participación” (Navarro, 2021, p.16). “Para que todo el profesorado pueda contribuir a una renovación pedagógica genuina en torno al modelo inclusivo en todos los niveles del sistema educativo” (Arnaiz, 2019, p.48).

Una vez expuesta la importancia de la actitud positiva por parte de los docentes para el óptimo desarrollo de una educación inclusiva en los centros escolares y analizados los diferentes factores que pueden influir en esta, a continuación, profundizaremos en las barreras

y facilitadores que podemos encontrar en los centros de educación infantil para la puesta en marcha de prácticas inclusivas.

#### **4.4.3. Barreras y facilitadores de la educación inclusiva:**

Mirar desde la educación inclusiva implica, por una parte, centrarse en las barreras que frenan la presencia, la participación y el aprendizaje, entendiendo el concepto “barrera” como todas aquellas creencias y actitudes, culturas, políticas y prácticas del sistema educativo que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados niños y niñas generan exclusión (Save the Children, 2019); pero, por otra parte, esta mirada nos permite impulsar o potenciar facilitadores que mejoren las prácticas inclusivas, entendiendo por “facilitador” aquel aspecto que contribuye al desarrollo de la inclusión en los centros educativos (González-Gil et al., 2019). Por ello, a lo largo de este apartado profundizaremos, en primer lugar, en los facilitadores a la inclusión para, posteriormente, centrarnos en aquellas barreras que pueden obstaculizarla en los centros educativos.

#### **Facilitadores para el desarrollo de la educación inclusiva**

Según Muccio (2012), el proceso de inclusión puede verse afectado por ciertas variables. Aquellas que impiden o inhiben la participación del alumnado se denominan barreras; y aquellas posibilitan el desarrollo de la inclusión se llaman facilitadores. Por tanto, con el término “facilitador” nos estamos refiriendo a aquellos aspectos que condicionan la implementación de buenas prácticas para atender la diversidad presente en los centros educativos (González et al., 2019). Y podemos organizarlos en dos grupos: facilitadores de centro y facilitadores de aula (González et al., 2019 y Molina y Holland, 2010).

**1. Facilitadores de centro:** González et al. (2019) consideran que existen cuatro factores muy importantes que deben implementarse para poder desarrollar prácticas inclusivas en un centro educativo.

- **El compañerismo:** el apoyo entre los compañeros es una de las claves para lograr una mejora real en educación. Este debe darse entre el profesorado, el personal no docente del centro y el equipo directivo, el cual debería reflexionar sobre el tipo de liderazgo que hay que asumir a la hora de coordinar a toda la plantilla y sobre el tipo de defensa que hace de los valores y principios que caracterizan el funcionamiento del centro educativo.

- **La propia experiencia:** el día a día, el encontrarte con situaciones nuevas cada año y la introducción de cambios en el funcionamiento y organización de los centros, permiten que se desarrollen las competencias y las habilidades necesarias para el desempeño de la labor profesional en la cotidianeidad educativa.
- **La lucha y la constancia:** es importante no rendirse nunca y proponerse como reto profesional y, en algunas ocasiones personal, que todo el alumnado aprenda y alcance los objetivos propuestos.
- **El apoyo desde una perspectiva inclusiva:** algunos apoyos deberán proporcionarse fuera del aula, como es el caso del alumnado que necesita atención de especialistas en audición y lenguaje. Pero, en la medida de lo posible, deberán proporcionarse los apoyos dentro de las aulas a través de profesores de otras materias o de los propios tutores.

2. **Facilitadores en el aula:** Molina y Holland (2010), identifican algunas actuaciones que deben llevarse a cabo para conseguir buenos resultados educativos con relación a las prácticas inclusivas y a la participación de la comunidad:

- **Facilitar las agrupaciones heterogéneas y reorganizar los recursos:** Esta actuación implica el uso de los recursos personales y materiales “extra” para poder proporcionar la ayuda necesaria en un contexto de grupos heterogéneos. Existen varias formas en que se puede concretar esta actuación:
  - Grupos interactivos: es una estrategia de aprendizaje colaborativo que promueve el aprendizaje a través del diálogo y la interacción entre el alumnado, mediante una organización del aula concreta y con la ayuda de personas adultas voluntarias y el profesorado. La ayuda entre iguales que se propicia y la mayor atención recibida de los adultos favorecen el aprendizaje de todo el alumnado y, especialmente, de aquellos niños y niñas con necesidades educativas.
  - Codocencia: en lugar de usar al profesorado adicional para sacar del aula al alumnado de nivel más bajo o al alumnado con dificultades de aprendizaje o con discapacidad, la presencia de dos profesores/as en el aula en todo momento, posibilita que se pueda atender mejor a todo el alumnado. Estos desdoblamientos o clases divididas inclusivas reducen la ratio docente-discentes y facilitan que el profesorado pueda seguir mejor el aprendizaje del alumnado; es decir, posibilita un proceso de enseñanza-aprendizaje más individualizado.

- **Extender el tiempo de aprendizaje:** proporcionar una ayuda más individualizada o en grupos más pequeños, fuera del horario escolar, a través de grupos de estudio extraescolar. Para que esta medida sea posible, en ocasiones se precisa la colaboración de personas de la comunidad educativa.
- **Potenciar la interacción entre el alumnado:** la interacción del alumnado es igualmente un recurso para el aprendizaje. Algunas prácticas educativas, como “los padrinos de lectura”, son un buen recurso para que el alumnado aprenda y se ayude mutuamente. En este caso, el alumnado debe ponerse por parejas de diferentes edades para que el niño o niña mayor ayude al niño o niña más pequeño/a con el aprendizaje de lectura y la escritura
- **Tener altas expectativas:** estas favorecen el aprendizaje de todo el alumnado, pero son especialmente importantes con los niños y niñas con necesidades educativas, ya que implica, no ser conscientes de las dificultades particulares de estos.
- **Potenciar la participación de las familias:** en primer lugar, la participación de las familias favorece la implementación en los centros educativos de actuaciones de éxito, es decir, actuaciones que contribuyen a mejorar el aprendizaje del alumnado y la convivencia. Por otra parte, es importante dar la opción a las familias de realizar propuestas y tomar decisiones relacionadas con las opciones educativas de sus hijos/as, ya que compartir esta responsabilidad mejorará su sentido de pertenencia y promoverá un clima positivo en el centro. En segundo lugar, la participación de familiares en la escuela tiene una influencia directa, tanto en el aprendizaje del alumnado como en una mayor motivación de éste por esforzarse y aprender.

Múltiples estudios han demostrado las bondades de la participación por parte de las familias. Efectos en los estudiantes, como una mejoría del rendimiento académico, mayor y mejor acceso a estudios superiores, mejor actitud ante las tareas escolares, autoestima, conducta más adaptada, perseverancia académica, disminución de la matriculación en los programas de educación especial, del absentismo y del abandono escolar (Smith et al., 2022 y Valle, et al., 2018, como se citó en Alonso y Torres, 223, p.3468)

Por último, debemos formar a las familias para responder a sus propias demandas, contribuyendo de este modo a la creación de un mejor entorno educativo que pueda proveer un modelo de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Si nos adentramos en el marco internacional, encontramos una revisión descriptiva realizada por Bani y Lach (2024) en la que analizaron un total de 54 artículos con la intención de dilucidar cuáles son las principales barreras y facilitadores a la educación de los niños con discapacidad. Con relación a los facilitadores, estos se presentaron aplicando el marco de Brofenbrenner, es decir, distribuidos en diferentes niveles, apareciendo los siguientes como los más representativos:

1. *Microsistema o Nivel escolar*: dentro de este nivel encontramos como facilitadores la formación continua de los docentes, garantizar la disponibilidad de materiales educativos, proporcionar dispositivos de asistencia de alta calidad y fácilmente disponibles, y la implementación de un círculo de amistades entre compañeros de la escuela.
2. *Mesosistema o Comunicación entre padres y maestros*: dentro de este nivel los facilitadores seían las relaciones positivas entre maestros y padres, y la cantidad de apoyo que los padres y madres brindan a sus hijos e hijas con respecto a la educación.
3. *Exosistema o Servicios*: en este nivel los facilitadores están relacionados con las organizaciones que brindan asistencia a los padres y madres, y los Grupos de apoyo para las familias.
4. *Macrosistema o Política educativa*: por último, los facilitadores de este nivel serían, en primer lugar, los servicios de apoyo financiero de un estado para las familias con hijos e hijas con discapacidad, en segundo lugar, los centros de capacitación comunitario dedicado a brindar apoyo y recursos a las familias, en tercer lugar, la promoción de políticas educativas y formación de docentes con nuevas habilidades, y por último, información relevante para poder responder adecuadamente a las necesidades de los niños y niñas con discapacidad.

### **Barreras que obstaculizan la educación inclusiva**

Podemos dividir las barreras en dos grandes grupos: barreras de acceso a los centros educativos y barreras que obstaculizan la inclusión dentro de los centros educativos. A continuación, desarrollaremos ambos grupos:

#### **A. Barreras de acceso a los centros educativos:**

Según Save the Children (2019), las barreras que obstaculizan que el alumnado acceda a los centros educativos pueden ser de cuatro tipos:

- **Barreras económicas y de oferta:** plazas escasas, ayudas insuficientes y costes inasumibles.

Por una parte, para las familias en situación de máxima vulnerabilidad, la única opción viable dentro de las políticas educativas actuales es el acceso a una plaza con las máximas condiciones de apoyo económico (“cuota cero”, “becas de comedor”, etc.), lo cual, en la mayoría de los casos, solo puede darse en instituciones públicas o concertadas, cuyas plazas con ayudas de gratuidad son muy escasas y no cubren la demanda actual. Por otra parte, con frecuencia no se conocen las ayudas económicas disponibles o estas no cubren todos los costes de escolarización (matrícula, vestimenta, material o comedor). Por último, hay familias en las que ambos progenitores trabajan y optan por la escolarización en educación infantil 0-3, algo que supone un coste significativo dentro del presupuesto familiar y que no todas las familias pueden permitirse, lo que pone en riesgo la escolarización de sus hijos e hijas.

- **Barreras burocráticas, de información y comunicación:** procesos y plazos complejos y sin acompañamiento.

Por una parte, la complejidad de los requisitos administrativos relacionados con la matriculación y las ayudas para la asistencia al primer ciclo de la educación infantil suponen una barrera para algunas familias, ya que a menudo se desconoce la existencia del servicio, los plazos, su coste, las ayudas que hay, etc. Por otra parte, a muchas familias inmigrantes les resulta difícil comprender el sistema y la información, debido a que tienen capacidades limitadas de comunicación que les impiden completar con éxito los trámites burocráticos necesarios.

- **Barreras político-organizativas:** modelo rígido no diseñado para todas las familias.

Por una parte, no se contemplan modos de organización de horarios y calendarios que se ajusten a las necesidades de las familias con jornadas de trabajo irregulares o parciales, lo cual conduce a que algunas familias pospongan la asistencia a educación infantil hasta los 2-3 años, retrasando la incorporación de la madre al mercado laboral. Por otra parte, los criterios de admisión priorizan a las familias con dos progenitores con trabajo regular, que no son las de los niños y las niñas más desfavorecidos, ignorándose la búsqueda activa de empleo como una situación que también requiere de la “conciliación” de la escuela infantil 0-3. Por último, se ignoran las necesidades educativas de los niños y las niñas cuyas madres asumen íntegramente el cuidado en el ámbito del hogar.

- **Barreras ideológico-culturales:** creencias, preferencias y costumbres que no tienen cabida.

La desconfianza que algunas familias de origen migrante o de algunas minorías étnicas muestran hacia la escuela infantil, debido a que la consideran un espacio que entra en conflicto con su cultura, provoca que un tema clave de trabajo en los centros educativos sea la diversidad cultural. Algunas familias manifiestan escepticismo hacia la escolarización durante los primeros años de vida, teniendo una visión de la crianza y educación durante esta etapa menos institucionalizada y más centrada en la familia. Sin embargo, en la actualidad, prácticamente solo existe un modelo de atención educativa durante el periodo 0-3, ante el cual muestran desconfianza por la falta de información sobre cómo funcionan, cómo son los espacios, qué beneficios puede aportar, etc., convirtiéndose la ausencia de modelos alternativos que se aproximen más a sus preferencias en un elemento que frena su participación.

**B. Barreras para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos**

Tanto De la Iglesia et al. (2013) como González-Gil et al. (2019) realizaron una investigación en la que trataron de dilucidar cuáles eran las principales barreras a la inclusión en centros educativos de infantil y primaria, según la opinión solo de los docentes en el caso de González-Gil et al. (2019) y de los docentes, familias y alumnado en el caso de De la Iglesia et al. (2013). Para recolectar los datos utilizaron la metodología grupos de trabajos y, tras el análisis, De la Iglesia et al. (2013) encontraron tres tipos de barreras que aparecían de manera reiterada en los discursos del profesorado, alumnado y familias, las cuáles mostramos a continuación.

**1. Barreras relacionadas con la Administración:** en el discurso del profesorado aparecen tres grupos de barreras vinculadas con la administración educativa, que mostramos en la tabla 19.

**Tabla 19**

*Barreras relacionadas con la Administración*

BARRERA	DEFINICIÓN
<b>Política del Vaivén</b>	La propia inestabilidad de las políticas educativas absorbe una gran energía debido al efecto de ruptura que tienen en la labor educativa en los centros y supone una importante preocupación en términos laborales.
<b>Fisura entre la formación y las necesidades reales de los centros</b>	El profesorado encuentra deficiente la formación inicial, tanto en los contenidos como en la práctica. Por otra parte, en relación con la formación continua ofertada por los centros educativos, o en relación a la formación y puesta en marcha de planes o proyectos dentro del centro, los docentes señalan que les resulta muy complicado compatibilizar sus horarios y encontrar momentos en los que poder coordinarse y trabajar juntos

<p><b>Difícil comunicación entre la administración y los centros</b></p>	<p>Los docentes entienden que, en muchas ocasiones, las medidas propuestas por la Administración no responden a las necesidades de los centros y, en otras ocasiones, no se adecuan ni a los tiempos ni a las posibilidades reales de los centros para resolver situaciones problemáticas. Por otra parte, la burocracia necesaria para solicitar cualquier tipo de orientación o ayuda desde el centro retrasa y complica más la situación problemática de partida.</p>
--	--

*Nota.* Adaptado de “A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa” por C.J.F. De la Iglesia et al., 2013, *Revista de investigación en educación*, 11(3), pp. 180-183.

**2. Barreras en el centro:** aparecen dos grupos de barreras vinculadas al centro educativo, que mostramos en la Tabla 20.

**Tabla 20**

*Barreras en el centro educativo*

BARRERA	DEFINICIÓN
<p><b>Relación entre compañeros</b></p>	<p>Algunas veces, las malas relaciones personales entre ciertos docentes dificultan o imposibilitan el trabajo en equipo y la colaboración, constituyendo una barrera importante en los centros.</p>
<p><b>Organización del centro</b></p>	<p>La falta de espacios y tiempos compartidos que generen sinergias y fomenten las relaciones y la comunicación entre el profesorado, constituye una barrera importante en los centros. El trabajo en colaboración, todos con todos, no debería limitarse a aspectos relacionados con lo que sucede dentro del aula, sino que debería englobar al centro en su conjunto.</p>

*Nota.* Adaptado de “A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa” por C.J.F. De la Iglesia et al., 2013, *Revista de investigación en educación*, 11(3), pp. 184-185.

**3. Barreras en el aula:** se divide en tres grupos de barreras vinculadas al aula, que mostramos en la Tabla 21.

**Tabla 21**

*Barreras en el aula*

BARRERA	DEFINICIÓN
<p><b>Actitud ante la diversidad</b></p>	<p>Una barrera a la inclusión educativa es el hecho de que algunos docentes piensen que las diferencias son un impedimento y no un valor añadido. Este pensamiento, en numerosas ocasiones, es debido al hecho de que la diversidad requiere diferentes modos de actuación y presenta nuevas demandas de organización. Los docentes deberían reflexionar sobre la realidad de su aula, centrándose en la idea de que la labor docente no se reduce a cumplir unos objetivos definidos en los diferentes planes de estudio, sino que supone empezar a pensar y a trabajar inclusivamente, viendo las diferencias como un valor positivo que</p>

	enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si queremos conseguir una educación realmente inclusiva es necesario la superación de esta barrera.
<b>Metodología del aula: los libros de texto</b>	Tener que seguir un libro de texto es una limitación debido a que dificulta al alumnado la construcción del conocimiento de forma activa, participativa y colaborativa. Restringe las posibilidades metodológicas en el aula y dificulta la atención a la diversidad y a la individualidad de cada discente. El principal enemigo de la comprensión es completar el temario, en lugar de dar tiempo para presentar materiales desde diferentes perspectivas.
<b>Falta de motivación y disciplina por parte del alumnado</b>	El profesorado es consciente de que este obstáculo viene generado, principalmente, por las propias políticas educativas, el número de alumnos/as por aula y la falta de espacios. Aspectos que influyen en las metodologías que pueden llevarse a cabo en el aula.

*Nota.* Adaptado de “A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa” por C.J.F. De la Iglesia et al., 2013, *Revista de investigación en educación*, 11(3), pp. 185-189.

Por otra parte, González et al. (2019) señalan que existen cinco barreras que obstaculizan los procesos de mejora de los centros dentro del paradigma de la inclusión, las cuáles podemos sintetizar en tres categorías, que mostramos en la tabla 22.

**Tabla 22**

*Barreras para el desarrollo de la educación inclusiva*

BARRERA	DEFINICIÓN
<b>Barreras relacionadas con el profesorado</b>	Hacen referencia a la falta de formación en atención a la diversidad. Se pone de relieve la desconexión entre la teoría, impartida en las facultades de educación o en los cursos de formación permanente, y la realidad del aula y a la falta de tiempo para dar una respuesta educativa de calidad a todos los alumnos y alumnas
<b>Barreras relacionadas con la Administración.</b>	Se refieren a la poca implicación de la Administración en el funcionamiento diario de los centros educativos; la dificultad para seguir sus directrices en relación con la organización y funcionamiento del sistema educativo; y a la falta de recursos necesarios para proporcionar una educación que se ajuste a los estándares previamente definidos.
<b>Barreras relacionadas con las familias</b>	Hacen referencia a la poca colaboración para seguir en casa las pautas de trabajo marcadas por el centro y con la dificultad para asumir el hecho de que su hijo/a pueda tener algún tipo de dificultad que le impida seguir las explicaciones o el trabajo de las actividades al mismo ritmo que sus compañeros.

*Nota.* Adaptado de “Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo” por F. González-Gil et al., 2019, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (1), 251-254.

Por último, Kurowski et al. (2022), realizaron una revisión sistemática de investigaciones publicadas en las bases de datos Scopus y Web of Science entre 2017 y 2020 relacionadas con las barreras a la inclusión en la escuela primaria. En esta analizaron un total de 27 estudios de investigación (11 de Europa, 1 de América, 4 de Asia, 6 de Australia y 5 de África) de los cuales obtuvieron cuatro áreas como las más problemáticas a la hora desarrollar la inclusión en educación básica. Estas áreas son:

1. *Discrepancias entre la legislación y la práctica*: esta discrepancia se produce por las desavenencias entre las normas sociales y legislativas, debido a que sigue existiendo una gran distancia entre el marco de valores declarado de la educación inclusiva y las actitudes de los ciudadanos. Por una parte, se observan presiones que apoyan la escuela inclusiva como un derecho humano fundamental, pero, por otra parte, también se observa un sentimiento de resentimiento que considera que cualquier alteridad obstaculiza a los demás alumnos y retrasa su desarrollo, afectando negativamente a sus resultados educativos.
2. *Barreras docentes en el aula*: La inclusión se percibe como algo que hay, pero al mismo tiempo, tiene carácter de algo extra, es decir, otro requisito al ya sobrecargado ecosistema escolar. Los educadores y los auxiliares docentes se sienten poco preparados para un entorno inclusivo en el aula, y también carecen de desarrollo profesional continuo en relación con el trabajo con un aula heterogénea. En algunos países, el profesorado debe hacer frente a la falta de materiales educativos de apoyo y otros recursos didácticos inadecuados
3. *La transdisciplinariedad y la interprofesionalidad*: la educación inclusiva requiere una amplia cooperación de especialistas, por ello, constituye una tarea primordial la presencia de estos en las escuelas. Es necesario garantizar que todos los participantes sean capaces de cooperar, respetarse y perseguir objetivos comunes. La transdisciplinariedad implica no solo la transmisión de información sino también un proceso de adaptación de métodos y enfoques educativos, examen de las interacciones de socialización en relación a la arquitectura escolar, así como muchas otras subdimensiones en las que será necesario buscar una auténtica cooperación interdisciplinar e interprofesional.
4. *Las especificidades metodológicas*: los investigadores se han esforzado por mejorar la situación actual en el contexto local, pero sigue existiendo una laguna de conocimiento en cuanto a la formación y aplicación de modelos y teorías más amplias que podrían aplicarse de forma universal. Unos resultados más generalizables permitirían desarrollar marcos estratégicos claros, que a su vez podrían fomentar el avance de medidas más eficaces para paliar las barreras personales y sistémicas a la inclusión escolar.

A modo de conclusión, Durán et al. (2005) consideran que el proceso de cambio hacia la escuela inclusiva constituye un proceso complejo y singular que los centros educativos deben emprender, pero este no debe realizarse en solitario, sino que existen herramientas que, utilizadas de forma flexible y adaptada, pueden ayudarles en esta transformación. Uno de estos recursos es el “Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2000), el cual, planteado como un material de apoyo al proceso de avance hacia la inclusión, es una herramienta muy útil para hacer un análisis detallado de cómo se pueden reducir las barreras en el juego, el aprendizaje y la participación de cualquier niño/a y de cómo ayudar a que los centros respondan mejor a la diversidad del alumnado (Booth et al., 2007). Por ello, a lo largo del siguiente apartado profundizaremos en el “Índice para la inclusión”, sus características, estructura y los resultados de las primeras experiencias en escuelas de educación infantil.

#### **4.5. EL ÍNDICE PARA LA INCLUSIÓN**

Conseguir una Educación Inclusiva no es fácil, ya que conlleva el desarrollo de proyectos y experiencias inclusivas en las que participe toda la comunidad educativa: el alumnado, el personal docente, las familias y la comunidad local. De esta forma, podremos conseguir dejar atrás la retórica de las buenas intenciones y aspirar a que la equidad y la calidad educativa no sean opciones contrapuestas (Barrio de la Puente, 2009). En el viaje hacia la consecución de centros más inclusivos, el primer paso que hay que acometer es identificar las barreras al aprendizaje y la participación, presentes en las culturas, las políticas y las prácticas educativas de los centros educativos, ya que estas pueden estar perpetuando la exclusión y, por lo tanto, impidiendo el fomento de la educación que queremos (Haro Rodríguez et al., 2020). Para realizar esta identificación, Booth y Ainscow (2002) diseñaron el “Índice de inclusión”, como herramienta de autoevaluación por parte de los centros con el propósito de:

(...) mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas, y alentar a los docentes a compartir y construir sobre el conocimiento previo de los factores que impiden el aprendizaje y la participación. Ayuda a realizar un examen detallado de las posibilidades para aumentar el aprendizaje y la participación en todos los aspectos de su escuela para todos los estudiantes. Es una forma de comprometerse en la planificación del desarrollo escolar, la formulación de prioridades de cambio, la implementación de avances y la revisión del progreso. Pretende disminuir todos los obstáculos que el afectan el aprendizaje y la participación, independientemente de quién los debe sortear y dónde se encuentren, siendo esta la tarea principal que debe llevar a

cabo toda la comunidad escolar comprometida con el avance hacia la mejora en la educación (Echeita, 2008). Un aporte más del instrumento lo constituye el hecho de que considera a la diversidad –cuya naturaleza puede estar relacionada con la religión, raza, nivel socioeconómico o discapacidad–, como un invaluable recurso de apoyo al aprendizaje y a la enseñanza. (Plancarte, 2010, pp.149-150)

Tras esta breve introducción, a lo largo de este apartado, en primer lugar, profundizaremos en el “Índice para la inclusión” como herramienta creada para evaluar los enfoques inclusivos utilizados por la escuela y para apoyar el desarrollo del enfoque en la práctica, con la finalidad de promover procesos de cambio y mejora. Y, en segundo lugar, analizaremos su estructura, y conoceremos las primeras experiencias educativas realizadas con este en la etapa de educación infantil.

#### ***4.5.1. Qué es el «Índice para la inclusión»***

El “Index for Inclusion” es un texto de Tony Booth y Mel Ainscow publicado en el Reino Unido en el año 2000. Fue utilizado por primera vez en una escuela inglesa y, tras esta experiencia, fue distribuido por el gobierno a todos los centros escolares del Reino Unido como herramienta para promover la inclusión educativa. En el año 2002 apareció una segunda edición mejorada a partir de su uso extensivo, no solo en Inglaterra, sino en una gran variedad de países, como Australia, Brasil, India, Noruega, Portugal, Rumania o Sudáfrica (Vélez-Calvo et al., 2018). Y cuatro años más tarde, en el año 2006, se realizó una adaptación para Educación Infantil de esta primera edición, escrita para educación Primaria, que fue traducida al castellano en el año 2007. Tal y como explican Booth et al. (2007), el “Index” no es un elemento más para añadir a las actividades que tienen lugar en los centros, sino un modo de llevarlas a cabo de acuerdo con valores inclusivos. Es un documento de carácter práctico, que muestra lo que la inclusión puede significar para un centro, ofreciendo un apoyo al proceso de autoevaluación, reflexión crítica y mejora a partir de los conocimientos y las opiniones de los profesionales, alumnado, familiares y otros miembros del entorno.

Es un conjunto de materiales para apoyar la autoevaluación de todos los aspectos de una escuela, incluidas las actividades en los patios, las salas de profesores y las aulas, las comunidades y el entorno alrededor de la escuela. Anima a todo el personal, los padres/cuidadores y los niños a contribuir a un plan de desarrollo inclusivo y a ponerlo en práctica. (Sánchez et al., 2018, p.9)

El “Index” favorece el desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación, potenciando un mejor uso de los recursos disponibles, eliminando las barreras del centro y construyendo una cultura de colaboración. Apoya el aprendizaje experiencia partiendo del conocimiento previo del alumnado (trae de su casa) y puede contribuir a que las mejoras permanezcan, desarrollando las culturas del centro y ayudando a esclarecer el propósito de las actividades. En él encontramos cuatro conceptos clave (Booth et al., 2007):

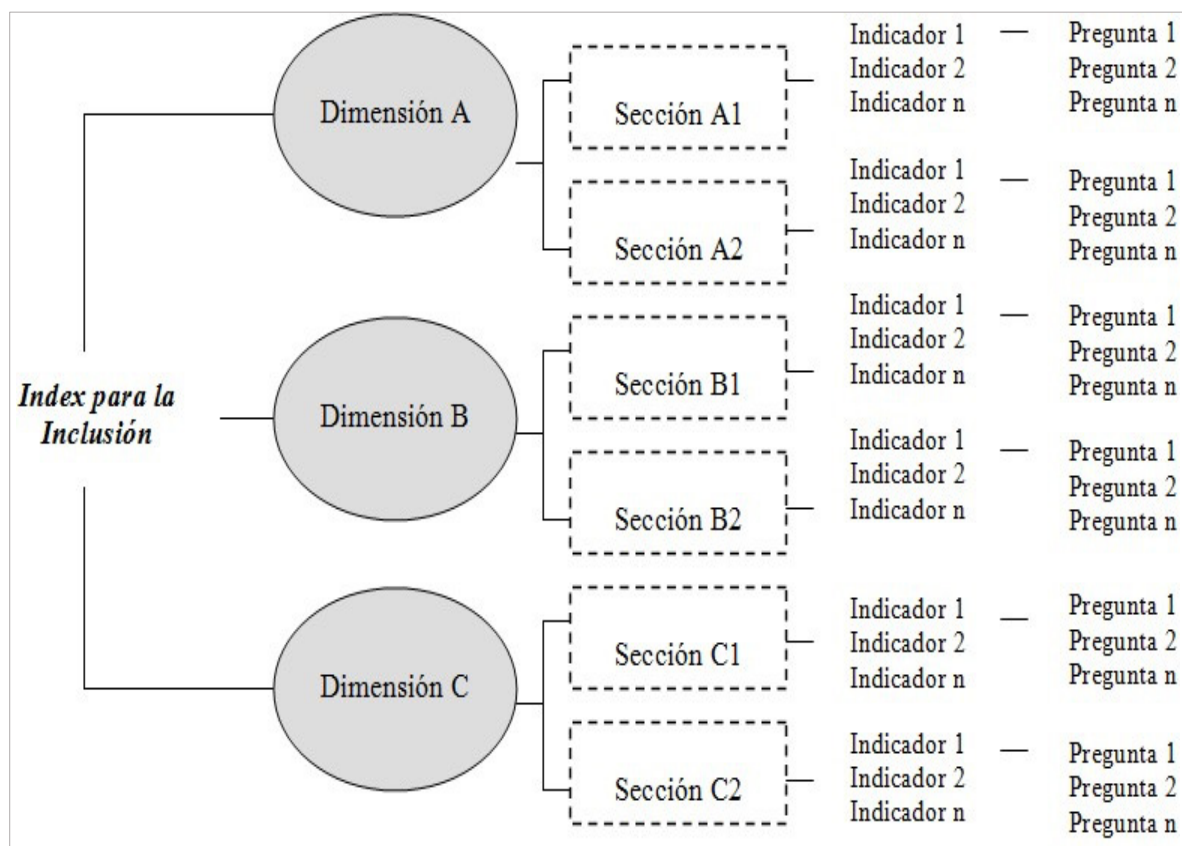
- 1. Inclusión:** es un proceso que nunca se termina de alcanzar; no obstante, se considera que ha comenzado cuando se trata de mejorar la participación de todos los miembros de la comunidad en el centro educativo. Si nos centramos en la etapa de educación infantil, está relacionada con la participación de todos los profesionales y la implicación de los niños/as, lo que supone la realización de una búsqueda, detección y eliminación de todas aquellas barreras que puedan dificultar o impedir el juego, el aprendizaje y la participación. Para esto, es necesario, en primer lugar, reconocer que los niños/as tienen distintas formas de responder a experiencias compartidas; en segundo lugar, fomentar la construcción de comunidades que celebren sus logros, partiendo de una reflexión sobre las creencias y valores que se deben incorporar a nuestro trabajo y nuestras acciones; y, por último, relacionar lo que se hace con valores inclusivos, como actuar con equidad o justicia, la importancia de la participación, el respeto a la diferencia, etc.
- 2. Barreras para el juego, el aprendizaje y la participación:** son todas aquellas dificultades que encuentran los niños/as en los centros educativos.
- 3. Recursos para el juego, el aprendizaje y la participación:** eliminar las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación conlleva movilizar recursos del centro y su entorno, refiriéndonos por recursos a los profesionales, los equipos directivos, los niños/as, las familias y los grupos locales.
- 4. Apoyo a la diversidad:** Con el término “apoyo” nos referimos, por un lado, a todas aquellas actividades que incrementan la capacidad de un centro para responder a la diversidad, aumentando la participación de todos. Y, por el otro, a los profesionales que planifican las actividades para todo el alumnado, siendo conscientes de los diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje. La visión de los apoyos es muy importante para la participación y el desarrollo de una responsabilidad compartida hacia todos los niños/as, lo cual se refleja en el modo en que los profesionales colaboran, planifican y desarrollan las actividades.

#### 4.5.2. Estructura del Index

Tal y como explican Gutiérrez et al. (2014), el “Index” tiene una estructura ramificada, lo que posibilita, poder realizar un examen detallado de todos los aspectos de la escuela de forma progresiva. En la figura 7 podemos observar esquema global de esta herramienta.

**Figura 7**

Esquema global del “Index”



*Nota.* De “El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación”, por M. Gutiérrez et al., 2014, *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), p. 190.

Toda institución en vías de inclusión persigue tres objetivos: crear culturas inclusivas (Dimensión A), generar políticas inclusivas (Dimensión B) y desarrollar prácticas inclusivas (Dimensión C). Estas tres dimensiones, que constituyen los ejes de mejora de cualquier centro educativo que pretenda dirigir su pensamiento hacia el cambio, aunque representan áreas relativamente distintas de la actividad escolar, están interconectadas, de manera que una prioridad específica asociada a una dimensión requerirá cambios en las otras. En la tabla 23 podemos observar la definición de cada una de estas tres dimensiones.

**Tabla 23.***Definición de las tres Dimensiones del índice para la inclusión*

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN
<b>A. CREAR CULTURAS INCLUSIVAS</b>	Busca crear una comunidad escolar segura, colaborativa y estimulante, en la que todas las personas son consideradas valiosas y en la que los principios y los valores inclusivos guíen todas las decisiones, siendo compartidos por toda la comunidad escolar (nuevos profesionales, a los niños y niñas, equipos directivos y familias).
<b>B. GENERAR POLÍTICAS INCLUSIVAS</b>	La inclusión debe impregnar todos los planes del centro educativo; debe fomentar la participación de los niños/as y los profesionales; debe llegar a todos los niños/as de la localidad y debe reducir las presiones excluyentes.
<b>C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>	El desarrollo de actividades debe reflejar culturas y políticas inclusivas. Se han de planificar teniendo en cuenta la diversidad de todos los niños/as del centro y del entorno, fomentando que los niños/as se impliquen activamente a partir de su conocimiento previo y de sus experiencias fuera del centro. Por otra parte, los profesionales deben identificar recursos materiales y humanos (equipos directivos, familiares, y grupos locales) que puedan ser movilizados para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación.

*Nota.* Adaptado de *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*, por T. Booth et al., 2007, CSIE, p.8. Copyright 2006 por CSIE.

Como puede observarse en el esquema global del “Index”, cada una de estas tres dimensiones se desarrollan a través de seis secciones (dos por dimensión) que constituyen las acciones que debemos realizar. Cada sección se despliega a través de 45 indicadores que, como explican Booth y Ainscow (2002), “representan una formalización de aspiraciones con las que se compara la situación existente en la organización, para poder llegar a establecer determinadas prioridades de mejora” (p.23). Por último, el significado de estos indicadores se esclarece a través de unas 500 preguntas, aproximadamente de 10 a 12 por indicador (Rustemier y Booth, 2005, citado en Gutiérrez et al., 2014, p.190).

De forma conjunta, las dimensiones, las secciones, indicadores y preguntas, proporcionan un mapa cada vez más detallado que va a orientar la exploración del centro educativo y va a permitir trazar un plan de mejora para un futuro más inclusivo (Booth y Ainscow, 2002); esto es debido a que una parte esencial del uso del “Index” lo constituye el intercambio de información acerca de lo que se conoce sobre el funcionamiento actual de la

organización y las barreras para el aprendizaje y la participación que existen dentro de ella (Gutiérrez et al., 2014). En la tabla 24 se detalla la definición de cada una de las secciones del “Index”.

**Tabla 24**

*Definición de las secciones del índice para la inclusión*

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>SECCIÓN</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>CREAR CULTURAS INCLUSIVAS</b>	<b>Construir una comunidad</b>	Crear dentro de la institución una comunidad en la que todos los participantes tengan cabida y puedan desarrollarse adecuadamente.
	<b>Establecer valores inclusivos</b>	Estos valores deberán conocerse, vivirse y reflexionarse. Para ello, debe producirse un cambio de conciencia entre los individuos que interactúan y que no han asumido todavía su papel ante la diversidad.
<b>GENERAR POLÍTICAS INCLUSIVAS</b>	<b>Desarrollar una escuela para todos</b>	Crear una estructura política organizacional que albergue a todo el mundo, independientemente de sus condiciones individuales.
	<b>Organizar el apoyo para atender a la diversidad</b>	Crear y organizar los apoyos materiales y humanos para que sea posible la implementación de estrategias y acciones que fomenten la inclusión.
<b>DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>	<b>Orquestar el proceso de aprendizaje</b>	A partir de un liderazgo comprometido entre toda la comunidad educativa y, principalmente, por parte de la dirección del centro escolar.
	<b>Movilizar recursos existentes en las escuelas</b>	Tanto materiales como humanos, para poder eliminar o minimizar las barreras a la inclusión y para poder crear un diseño universal a partir de los apoyos específicos necesarios.

*Nota.* Elaboración propia

Por último, en la tabla 25, podemos observar, a modo de ejemplo, el desglose del Indicador A.1.1 “Todo el mundo se siente Bienvenido”, perteneciente a la Dimensión A “Crear culturas inclusivas” y a la sección A.1. “Construir comunidad”. Las preguntas que forman parte de cada indicador tratan de clarificar su significado.

**Tabla 25**

*Preguntas Indicador A.1.1. Todo el mundo se siente bienvenido*

<b>DIMENSIÓN A</b>	Creación de culturas inclusivas
<b>Sección A.1</b>	Construir comunidad
<b>Indicador A.1.1</b>	Todo el mundo se siente Bienvenido
<b>Preguntas</b>	<p>a) ¿El primer contacto que las personas tienen con el centro es cordial y acogedor?</p> <p>b) ¿El entorno del centro es estimulante?</p> <p>c) ¿Se da la bienvenida y se despide siempre a los niños y a sus padres / cuidadores?</p> <p>d) ¿El centro acoge a todos los niños, incluso los que tienen discapacidad, a las minorías y refugiados?</p> <p>e) ¿El centro acepta a todos los padres y otros miembros de la comunidad?</p> <p>f) ¿Se proporciona información sobre las actividades y políticas del centro a todos los padres / cuidadores?</p> <p>g) ¿La información es accesible para todos, independientemente de su idioma o discapacidad (hay disponibles traductores, Braille, información impresa en letras grandes para personas con dificultades visuales, cintas de audio, etc. por si fuera necesario)?</p> <p>h) ¿Hay intérpretes de lengua de signos u otras lenguas cuando es necesario?</p> <p>i) ¿En la información sobre el centro se pone de manifiesto que todos los niños del entorno son bienvenidos?</p> <p>j) ¿Se celebran las fiestas locales?</p> <p>k) ¿Hay rituales para dar la bienvenida a los niños y a los profesionales nuevos y así como para cuando se marchan?</p> <p>l) ¿Los niños sienten como propias las instalaciones del centro?</p> <p>m) ¿Los niños, padres / cuidadores, profesionales, consejo escolar y miembros de la comunidad sienten el centro como propio?</p>
<b>Preguntas adicionales</b>	•

*Nota. De Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil, por T. Booth et al., 2007, CSIE, p.50. Copyright 2006 por CSIE.*

Para terminar este apartado, basándonos en Duran et al. (2005), vamos a describir algunas de las primeras experiencias del uso del Índice en Educación Infantil (E.I) en España, más concretamente en Madrid, Cataluña y el País Vasco, donde se demuestra su utilidad para promover procesos de cambio hacia escuelas más inclusivas (Echeita y Ainscow, 2010;

Sandoval et al., 2002) y, por otro lado, las barreras a la inclusión que se han detectado en algunos centros educativos tras la aplicación de esta herramienta.

#### **4.5.3. Primeras experiencias educativas con el índice.**

Aunque recientemente la Comunidad Valenciana ha mostrado interés en la distribución del Índice en la red de centros de profesores de esta Comunidad, hasta el momento se han descubierto relativamente pocas iniciativas que lo utilicen (Sánchez et al., 2018). Por ello, a continuación, vamos a relatar la descripción que Durán et al. (2018) realizan sobre la experiencia con el uso de esta herramienta en la Comunidad de Madrid, Cataluña y el País Vasco, y las principales conclusiones que extrajeron.

- **Comunidad de Madrid**

El IES Severo Ochoa de Alcobendas es un centro de secundaria de la Comunidad de Madrid con un proyecto educativo centrado en ofrecer una mejor respuesta a la diversidad del alumnado. Para poder conseguir este objetivo, decidió emprender un proceso de mejora en los últimos cursos a través del “Index” con el objetivo de conocer los ámbitos prioritarios de mejora del centro. Tras realizar una amplia consulta a los implicados, se compartieron los resultados con la comunidad educativa convirtiéndolos en núcleos de un proyecto de mejora en el centro.

- **Cataluña**

En el curso 2003/2004, se inició un trabajo en tres centros educativos interesados en mejorar la atención a la diversidad del alumnado y, en general, en avanzar hacia la inclusión. En uno (Escola Sant Josep), participó todo el claustro de educación infantil, primaria y secundaria; en el otro (Ateneu Instructiu), el trabajo se centró en la etapa de secundaria; y en el tercero (CEIP Els Xiprers) el trabajo se realizó en las etapas de educación infantil y primaria. En todos los centros se recogió la opinión del profesorado, de las familias y del alumnado mediante una adaptación del “Index”. Tras analizar toda la información, se decidió priorizar un indicador como objetivo de mejora para trabajar durante el siguiente curso concretando: qué aspectos del indicador seleccionado querían mejorar, quién debía participar en este proceso y cómo iban a participar. El profesorado valoró el “Índice” positivamente.

- **País Vasco**

También durante el curso 2003/2004, se llevaron a cabo unas pruebas preliminares de la versión vasca del *Index for Inclusion* en el centro Ikastola Karmelo Etxegarai, de Azpeitia, un centro público que acoge una gran diversidad de alumnado. Tras una fase de sensibilización

del concepto de educación inclusiva, el centro pasó a una fase de análisis teniendo en cuenta los parámetros de una educación inclusiva. En este proceso se convirtieron en explícitas muchas creencias, actitudes y conflictos que se vivían en el centro de manera implícita, provocando que muchos ambientes que ya estaban previamente debilitados se deterioraran, frente a lo cual, el centro respondió viviendo el conflicto como motor de cambio.

Tras estas tres experiencias, las principales conclusiones que Durán et al. (2018) extrajeron fueron las siguientes:

7. Todo cambio hacia una escuela inclusiva varía de un centro a otro y debe implicar distintos agentes.
8. La participación de toda la comunidad educativa (en especial las familias y el alumnado) es una garantía de éxito en la medida que la implicación de todos enriquece las perspectivas y asegura que se tomen en cuenta las diferentes voluntades.
9. El aprendizaje y el proceso pueden provocar debate y, algunas veces, algún conflicto, pero cuando ocurre, su superación fortalece al centro.
10. En el marco de la cultura escolar sobre la diversidad, es necesario reconceptualizar las “necesidades educativas especiales” en las “barreras al aprendizaje y a la participación”, poniendo el énfasis en el apoyo.
11. Es necesario hacer “propios” los materiales del “Índice”, adaptando los cuestionarios a las individualidades de cada centro.
12. El “Índice” tiene efectos más allá del propio proceso, ya que promueve la reflexión sobre la práctica, el trabajo colaborativo y el establecimiento de redes orientadas a que los centros se puedan ayudar unos a otros.
13. Poseer materiales traducidos y adaptados posibilitará un uso más extensivo del “Índice”, que permitirá explorar vías de aprendizaje colaborativo entre docentes y crear redes de escuelas que se ayuden mutuamente a avanzar hacia la inclusión.

#### ***4.5.4. Barreras detectadas tras la aplicación del Índice para la inclusión en diferentes centros educativos.***

En este apartado vamos a profundizar en las barreras a la inclusión detectadas en ocho investigaciones realizadas, en las que utilizaron el índice para la inclusión como instrumento de recogida de la información. Con el objetivo de visualizar los datos con mayor claridad los encontramos organizados en la tabla 26 por autoría, año, objetivo, población de estudio y barreras a la inclusión detectadas.

**Tabla 26***Resultados de algunas investigaciones con el “Index” (2012-2022)*

<b>AUTORÍA Y AÑO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>POBLACIÓN DE ESTUDIO</b>	<b>ÍTEMS CON MAYOR PORCENTAJE DE DESACUERDO</b>
<b>León y Arjona (2012)</b>	Detectar déficits en la atención a la diversidad y determinar el grado de compromiso con la inclusión de los agentes escolares.	90 profesores de tres centros concertados privados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de formación de profesorado en atención a la diversidad</li> <li>• Estructuras organizativas que suponen un impedimento para la colaboración profesorado-familia</li> <li>• Actitudes y creencias enmarcadas en el modelo de déficit</li> </ul>
<b>Havel y Kratochvilovab (2014)</b>	Determinar qué tipo de condiciones crean los maestros en sus aulas de clase para fomentar la inclusión.	8 maestros de escuelas rurales y urbanas	<p>Aspectos de mejora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las expectativas que los maestros/as tienen sobre el alumnado</li> <li>• La presencia y participación del alumnado que no tiene la lengua nativa.</li> <li>• Involucramiento del alumnado en su propio aprendizaje</li> <li>• La realización de autoevaluaciones y evaluaciones</li> <li>• La participación de todo el alumnado</li> </ul>
<b>Figuroa y Muñoz (2014)</b>	Analizar el proceso de autoevaluación educativa llevado a cabo en un colegio de Santiago de Chile	Directivos, coordinadores, personal de apoyo, Docentes de educación infantil, primaria y secundaria, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las familias colaboran</li> <li>• La escuela y las comunidades locales se desarrollan mutuamente</li> <li>• El acoso escolar se reduce al mínimo</li> <li>• Todas las formas de apoyo son coordinadas</li> <li>• Las actividades de aprendizaje se han planificado teniendo en cuenta a todos los niños/as</li> </ul>
<b>Crisol (2016)</b>	Comprobar el nivel de inclusividad de las aulas de educación primaria de un centro privado concertado de Granada (España)	7 trabajadores del centro, 2 familiares y 1 observador externo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los estudiantes tienen altas expectativas</li> <li>• El personal docente, el equipo directivo, los estudiantes y las familias comparten una filosofía inclusiva</li> <li>• Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias</li> <li>• El colegio organiza grupos de enseñanza para que todos los niños y niñas sean atendidos y valorados.</li> <li>• Las políticas de atención a las necesidades educativas especiales son políticas inclusivas.</li> <li>• El apoyo a los que aprenden español, como segunda lengua, se coordina con el aprendizaje.</li> <li>• Todos los alumnos/as participan en las actividades de fuera del aula</li> <li>• La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión</li> <li>• Los recursos del colegio son distribuidos de manera justa para apoyar la inclusión.</li> </ul>

<b>González (2016)</b>	Analizar el nivel de inclusión en un centro de educación infantil y primaria de atención preferente a alumnos/as con discapacidad motriz desde la perspectiva del profesorado	11 docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado</li> <li>• Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares</li> </ul>
<b>Mateus Cifuentes et al. (2017)</b>	Identificar las percepciones acerca de la cultura y las prácticas inclusivas de un centro educativo de Bogotá, en las etapas de primaria, secundaria y bachillerato.	71 miembros de la comunidad escolar 25 (estudiantes, 25 familias y 21 profesores/as)	<p><i>Aspectos de mejora:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las familias de alumnado con discapacidad perciben que pocas veces se llevan a cabo acciones concretas a favor del proceso formativo de sus hijos/as</li> <li>• Existe una carencia de recursos pedagógicos y de apoyo institucional para formar a estudiantes funcionalmente diversos.</li> <li>• Estereotipos negativos de los niños/as hacia la diferencia.</li> </ul>
<b>Sánchez et al. (2019)</b>	Análisis descriptivo para analizar las barreras y los facilitadores a la implementación de enfoques inclusivos.	430 profesionales de educación de diferentes centros de primaria de España.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se tiene expectativas altas sobre todo el alumnado</li> <li>• Las instalaciones son físicamente accesibles</li> <li>• La dirección educativa tiene una perspectiva inclusiva.</li> <li>• Los edificios y los patios permiten la participación de todos.</li> </ul>
<b>Bernabé Lillo et al. (2022)</b>	Promover el proceso de inclusión en un centro educativo de sostenimiento fiscomisional de Ecuador	18 docentes, 155 padres/madres y 149 estudiantes de alumnado de educación infantil a bachillerato	<p><i>Aspectos de mejora de las Culturas inclusivas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentación saludable</li> <li>• Relaciones entre estudiantes</li> <li>• Colaboración entre equipo educativo y familias</li> <li>• Respeto a las identidades de género</li> <li>• Expectativas ante el alumnado</li> </ul> <p><i>Aspectos de mejora de las Políticas inclusivas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo se abordan los castigos</li> <li>• Políticas para la socialización entre alumnado</li> <li>• La coordinación entre los diversos apoyos</li> <li>• La reducción de barreras de acceso al centro</li> <li>• La atención al alumnado en centros de protección de menores</li> <li>• La reducción de favoritismos</li> </ul> <p><i>Aspectos de mejora de las Prácticas inclusivas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La implicación de las familias en el centro</li> <li>• El interés por escuchar a los estudiantes</li> <li>• La burla entre compañeros/as</li> <li>• La contextualización de los contenidos del currículo</li> <li>• La participación activa y protagonista del alumnado en su proceso de aprendizaje</li> </ul>

Nota. Elaboración propia

Tras analizar los resultados de las investigaciones que se muestran en la tabla 27, podemos concluir que existen tres barreras a la inclusión reiterativas, que son aspectos esenciales para promover el proceso de inclusión en los centros educativos:

1. **Las expectativas sobre el alumnado.** Es importante que tanto el profesorado, como las familias y el propio alumnado tenga altas expectativas sobre sí mismos, es decir, sobre lo que son capaces de conseguir.
2. **La colaboración entre alumnado, familias, equipo directivo y profesorado.** Es necesario la presencia, implicación y participación activa de las familias y el alumnado en el centro educativo. Todos debemos trabajar en una misma dirección.
3. **La coordinación entre los diversos apoyos a favor de la inclusión.** Las políticas educativas deben apoyar y trabajar conjuntamente para mejorar el proceso de inclusión en los centros, mejorando las estructuras organizativas e incrementando los recursos pedagógicos.



## **CAPÍTULO V: APARTADO METODOLÓGICO**

### **5.1. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **5.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **FASE PREPARATORIA**

5.2.1. Contexto y temporalización de la investigación

5.2.2. Población de estudio y criterios de selección

5.2.3. Variables objeto de estudio

5.2.4. Técnicas e instrumentos de recogida de la información

5.2.5. Aspectos éticos

#### **FASE TRABAJO DE CAMPO**

5.2.6. Estudio empírico cuantitativo

5.2.7. Estudio empírico cualitativo

## **CAPÍTULO V: APARTADO METODOLÓGICO**

Durante el recorrido de esta investigación, hemos ido tomando diferentes decisiones metodológicas basándonos en el propósito de esta, el cual, tal y como se especifica en el capítulo I del presente estudio, tiene una doble vertiente. Por una parte, pretendemos detectar y analizar las principales barreras a la inclusión en tres centros de educación infantil de primer ciclo de Valencia capital, con el objetivo de poder realizar un plan de mejora que ayude a reducirlas, incidiendo en aquellos factores que podrían causarlas; y, por otra parte, trataremos de analizar si las aulas Montessori que tienen introducidas estos centros, favorecen el desarrollo de prácticas inclusivas. Hernández Sampieri et al. (2014) consideran que “la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (p.4). Pero, una vez definido el problema, se deben contestar las preguntas de investigación y cumplir los objetivos fijados mediante la selección y el desarrollo de uno o más diseños de investigación, entendiendo por diseño “al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 128). Por ello, para poder obtener la información que necesitamos para cumplir este doble propósito, a lo largo de este capítulo profundizaremos, a través de las fases que según Rodríguez et al. (1996) debe tener toda investigación cualitativa, en las diferentes decisiones metodológicas que se han ido tomando durante los tres años que han sido necesarios para realizar esta investigación. En primer lugar, explicaremos y justificaremos el enfoque metodológico elegido, el contexto, la temporalización, la elección de la muestra y los instrumentos de recogida de información; posteriormente, describiremos cómo se ha realizado el trabajo de campo, apartado que hemos dividido en dos subapartados: acceso al campo y el proceso de recogida de información.

### **5.1. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación es un estudio exploratorio, entendiendo este como el que se realiza cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado o novedoso (Sampieri et al., 2014); en nuestro caso, las principales barreras a la inclusión en centros de educación infantil de primer ciclo y la inclusividad de las actividades realizadas en un aula Montessori de comunidad infantil. Por otra parte, “sirve para preparar el terreno” (Batthyány y Cabrera, 2011, p.33) y antecede a una investigación posterior, que en este caso se centrará en poner en marcha

el plan de mejora creado y evaluar si este reduce las barreras a la inclusión detectadas. El paradigma en el que se enmarca es el interpretativo, ya que lo que pretendemos, tal y como explican Escudero y Cortez (2018), es estudiar los significados de las acciones humanas y de la vida social, teniendo por finalidad profundizar en el conocimiento y comprensión del porqué de una realidad. Trasladando esto a nuestra investigación, lo que pretendemos es estudiar y tratar de comprender la realidad inclusiva de tres centros de educación infantil, desde la visión de los diferentes profesionales y familias que forman parte de estos, con la finalidad de mejorar sus niveles de inclusión tras la profundización, por un lado, del conocimiento y comprensión de aquellos aspectos que podrían causarlas; y, por otro, en la realidad de las aulas Montessori.

El diseño utilizado para la obtención de datos, siguiendo a Hernández Sampieri et al. (2014), es no experimental, porque se realiza sin la manipulación deliberada de variables y solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos; transeccional, porque se recolectan los datos en un único momento; y correlacional-causal, porque no solo se centra en la descripción de las principales barreras a la inclusión a partir de las opiniones de los diferentes miembros del centro educativo, sino que también se analiza si determinados aspectos como el sexo, edad, años de experiencia, etc. pueden influir en las diferentes visiones hacia la inclusión.

Por último, en relación con la metodología, que tal y como explica Bisquerra (1989) es la descripción y el análisis de los métodos o procedimientos adoptados para la recogida y análisis de los datos que conducirán a alcanzar los objetivos de la investigación, y de los cuáles se derivarán unas decisiones o implicaciones para la práctica, en este caso, para la creación de unas propuestas de planes para la mejora de los niveles de inclusión en tres centros educativos; respecto a la metodología, como explicaba, hemos elegido la complementariedad e integración metodológica, considerando que esta será lo más acertado para las necesidades de nuestra investigación. Los métodos mixtos, “no se limitan a la simple recogida de datos de diferente naturaleza, sino que implica: combinar la lógica inductiva con la deductiva” (Bergman, 2010, citado en Castañer et al., 2013, pp. 11-12). La utilización de un método mixto nos dará una perspectiva más completa, integral y holística del problema de estudio; mayor riqueza y mejor exploración de los datos y una mejor presentación de los resultados, al no constar únicamente tablas numéricas (Castañer et al., 2013). Pero esta perspectiva requiere utilizar de forma conjunta instrumentos de recogida de datos cuantitativos, los cuáles nos darán más precisión en cuanto a los resultados medibles, y cualitativos, cuyo objetivo será comprender los motivos subyacentes y las razones internas que han motivado las respuestas hacia la inclusión de los

diferentes miembros de la comunidad educativa (Hernández Sampieri et al., 2014). Es decir, mediante las respuestas cualitativas buscaremos explicaciones a las respuestas cuantitativas.

Los instrumentos con los que realizamos la recogida de información varían según los objetivos específicos de nuestra investigación, tal y como detallamos a continuación:

**Objetivo 1º.** Registrar, analizar y valorar las opiniones de los miembros de la comunidad escolar acerca de las culturas, políticas y prácticas de su centro educativo teniendo en cuenta parámetros inclusivos, para realizar una propuesta de plan de mejora

- **Instrumento:** se utilizarán dos cuestionarios (uno para los profesionales del centro y otro para las familias) elaborados ad hoc para la investigación, partiendo de la versión en castellano del índice para la inclusión en educación infantil, diseñado por Booth et al. (2007), y una tabla de prioridades para la mejora para los profesionales del centro, también extraída del “Índice”.
- **Pasos seguidos en la elaboración de los cuestionarios:**
  1. Creación de los cuestionarios provisionales sobre las tres dimensiones a analizar en los centros educativos (políticas, culturas y prácticas inclusivas).
  2. Presentación del cuestionario a dos expertas (dos doctoras externas a la investigación, una de ellas experta en educación infantil e inclusión y la otra en educación infantil y pedagogía Montessori) para su validación.
  3. Elaboración definitiva de los cuestionarios, que cuenta con cuatro apartados: introducción, datos descriptivos de identificación de los sujetos, detección de las prácticas inclusivas a partir de una escala de mención tipo Likert (1 a 4) y preguntas abiertas.

**Objetivo 2:** Identificar y describir las principales barreras a la inclusión detectadas en cada uno de los tres centros educativos de nuestra muestra.

- **Instrumento:** Los cuestionarios para las familias y los trabajadores y la tabla de prioridades para la mejora de los profesionales del centro

**Objetivo 3:** Observar, registrar, sintetizar y exponer de manera justificada la relación entre las prácticas del aula Montessori y determinados principios inclusivos.

- **Instrumento:** preguntas de la dimensión C del cuestionario para el profesorado, preguntas relacionadas con el aula Montessori del cuestionario para las familias y diario de observaciones cumplimentado por el investigador principal.

**Objetivo 4:** Revisar y analizar los datos identificativos de la muestra participante y determinar su influencia en el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas, teniendo en cuenta los datos recogidos en la justificación teórica de esta investigación.

- **Instrumento:** El apartado de datos personales de los cuestionarios anteriormente mencionados.

Una vez descrito y justificado nuestro enfoque metodológico, en el siguiente apartado vamos a explicar las cuatro fases que hemos seguido para realizar esta investigación: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Estas no tienen un carácter lineal, sino que “cada fase se superpone con la siguiente y la anterior” (Rodríguez et al., 1996, p.4). Consideramos importante esta secuenciación de fases porque, tal y como explican Rodríguez et al. (1996), estas “intentan ordenar didácticamente el modo en el que los investigadores se aproximan a la realidad educativa desde una metodología cualitativa” (p.2), componiéndose a su vez de una serie de etapas y actuaciones que analizaremos en profundidad para poder comprender y alcanzar el propósito de esta investigación.

## 5.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Tal y como hemos explicado anteriormente, las fases de la investigación cualitativa, tal y como aparece en Rodríguez et al. (1996), son cuatro: fase preparatoria, fase del trabajo de campo, fase analítica y fase informativa. Cada una de estas está compuesta por diferentes etapas en la que se proponen una serie de actuaciones que dan lugar, al finalizar cada fase, a un resultado determinado. Tras la fase preparatoria, el proyecto de investigación; tras la fase del trabajo de campo, los datos cuantitativos y cualitativos; tras la fase analítica, los resultados y conclusiones; y tras la fase informativa, los planes de mejora. En la figura 8 podemos observar estas fases, etapas, actuaciones y resultados adaptados a nuestra investigación.

**Figura 8**

*Esquema del diseño metodológico*



*Nota:* Adaptado de *Metodología de la investigación educativa*, por G. Rodríguez et al., 1996, Aljibe, pp.62-77.

A lo largo de este capítulo explicaremos detalladamente aspectos metodológicos que se engloban dentro de las dos primeras fases, y en el capítulo 6, expondremos diferentes actuaciones que se enmarcan dentro de la fase analítica e informativa.

## **FASE PREPARATORIA**

### ***5.2.1. Contexto y temporalización de la investigación.***

El trabajo de campo de esta investigación ha sido realizado entre los meses de enero y febrero del 2022. Se ha desarrollado en los únicos tres centros de educación infantil de primer ciclo de Valencia capital que poseen entre sus instalaciones un aula Montessori de Comunidad infantil que cumple con los estándares de diseño establecidos por la Asociación Montessori Internacional (AMI). El objetivo de este ambiente es posibilitar que el alumnado de entre 18 meses y 3 años del centro pueda trabajar, en un horario establecido previamente, siguiendo los principios Montessori en un ambiente preparado para tal fin.

A continuación, vamos a analizar y presentar diferentes aspectos de los tres centros que forman parte de la muestra de esta investigación, con un doble objetivo. Por una parte, profundizar en los elementos que configuran su proyecto educativo de centro (PEC) y, por otra, posibilitar que el lector pueda llegar a visualizar las aulas Montessori que forman parte de cada uno de ellos. La información de estos centros ha sido extraída de los PEC.

#### **A. CENTRO 1**

##### **\* Contexto escolar:**

- *Instalaciones del centro:*

Esta escuela dispone de seis aulas destinadas al primer ciclo de educación infantil que se distribuyen de la siguiente manera:

- Dos aulas de 0 a 2 años con 22 puestos escolares
- Un aula de 1 a 2 años con 13 puestos escolares
- Dos aulas de 1 a 3 años con 30 puestos escolares
- Un aula de 2 a 3 años con 20 puestos escolares.

También entre sus instalaciones encontramos una sala de usos múltiples, cocina propia con servicio de comedor, sala de profesores, aula Montessori, dos amplios jardines para poder realizar actividades y juegos al aire libre y un patio cubierto para los días de frío y lluvia.

- *Organigrama del centro:* El personal del centro está compuesto por una maestra, seis educadoras (una de ella nativa de lengua inglesa), personal auxiliar de cocina, limpieza

y administración, y dirección. A continuación, en la figura 9, se muestra el organigrama de este centro.

\* ***Contexto social del centro:***

- *El entorno: características de la población o barrio en que está la escuela:*

Es un centro completo, aconfesional y plurilingüe, autorizado por la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, que participa de las ayudas a la escolarización de 1º ciclo (Bono Infantil) y está situado en la calle Hermanos Villalonga, 2; 46020 Valencia, en el distrito de Benimaclet. Está ubicado muy cerca de la zona Universitaria, a escasos metros del Centro de Salud de Benimaclet y muy cerca del Hospital Clínico Universitario y de la clínica Quirón. El barrio dispone asociaciones culturales, Biblioteca Municipal, centros deportivos privados y públicos y la oferta educativa es muy variada, existiendo centros educativos privados, públicos y concertados en las proximidades.

- *El Alumnado de la escuela:*

La mayoría de los niños y niñas que ingresan en la escuela no han estado escolarizados con anterioridad. Suelen ser niños y niñas muy pequeños, que están comenzando a acceder a la lengua materna, con su desarrollo motor en proceso de maduración y cuya autonomía, tanto en acciones de cuidado personal como de control de esfínteres, todavía se encuentra en proceso de desarrollo. Por su corta edad, son niños y niñas activos, vulnerables, que solo pueden mantener la atención durante un breve periodo de tiempo y que todavía no cuentan con los otros niños y niñas para desarrollar su actividad, ya que aún no están integrados en otro contexto que no sea el mundo familiar. Por todas estas características, en este centro escolar el niño/a es el protagonista indiscutible del proyecto educativo, siendo el juego su principal estrategia metodológica y su principal objetivo conseguir el óptimo desarrollo afectivo, personal, social e intelectual, potenciando el desarrollo de su autoestima, autonomía, responsabilidad e independencia, dando respuesta a su necesidad de amor, libertad de explorar y seguridad.

- *Plan multilingüístico del centro*

Las familias que escolarizan a sus hijos/as en este centro son mayoritariamente castellanohablantes, existiendo un 20% de valencianohablantes aproximadamente, y, dependiendo de los años, también cuenta con un porcentaje de familias que provienen de otras comunidades autónomas o trasladadas de otros países, especialmente de lengua inglesa. Por estas razones, en este centro la lengua valenciana y la castellana están presentes en la rutina

diaria del aula, con canciones, cuentos y poesías, y la lengua inglesa mediante una sesión diaria de media hora, salvo el alumnado de 2 a 3 años cuya clase es bilingüe, ya que se les imparte la sesión de la tarde, completa, en inglés.

- *Plan de atención a las familias*

A lo largo del curso escolar se realizarán numerosas reuniones individuales y grupales con las familias para resolver dudas, informar de la evolución de sus hijos/as y tratar temas que causan desasosiego en esta etapa, como las rabietas, las dificultades del sueño o la alimentación, los terrores nocturnos, el control de esfínteres, las dificultades del lenguaje, los celos, los miedos, la retirada del chupete o el paso de la cuna a la cama, prestando su asesoramiento en la búsqueda de respuestas.

- *Línea metodológica y pedagógica*

La razón de ser de este centro es conseguir la educación integral del niño y la niña, apostando por una enseñanza donde los verdaderos protagonistas sean ellos y donde se atienda a la diversidad y peculiaridades de cada uno/a. El proyecto educativo se desarrolla dentro de un clima de afectividad, seguridad e información, lo que favorece el desarrollo de una autoestima positiva. Las maestras y educadoras ejercen un rol de guías facilitando al alumnado los recursos que necesitan y acompañándolos a lo largo de su proceso de crecimiento. La programación está elaborada mediante la observación diaria de las características del niño/a, sus conductas, lenguajes y necesidades, lo que permite llevar a cabo una educación personalizada con el objetivo de que el niño/a se sienta querido y feliz.

- *Plan de formación del profesorado*

Se proporciona formación continua y permanente al personal de la escuela para que puedan tener un perfecto reciclaje de su profesión, ofertando la asistencia a cursos de interés debidamente consensuados con el equipo directivo y educativo. También se favorece la asistencia a seminarios, cursos, congresos, visitas, etc.

- *Plan de atención a la diversidad*

La educación infantil tiene un marcado carácter preventivo y compensador de las desigualdades sociales. Por lo tanto, esta escuela está preparada para este fin mediante la realización de una detección y atención temprana del alumnado que pueda presentar necesidades educativas especiales, facilitando adaptaciones curriculares cuando algún alumno/a, en función de su singularidad, lo requiera. Las adaptaciones curriculares son medidas que responden a la necesidad concreta de individualizar la enseñanza para que cada niño/a

pueda adquirir progresivamente destrezas y conocimientos que le aproximan a la autonomía, siendo algunas de estas: el ajuste de objetivos, contenidos, procedimientos y tiempos con relación a las diferencias de los alumnos/as y el diseño de actuaciones pedagógicas específicas a seguir, para que todos los alumnos/as puedan acceder al currículo. Al alumnado que necesita una adaptación curricular específica se le dedica un tiempo especial, ya que suelen presentar desigualdades con respecto a sus compañeros/as, tanto en hábitos como en los propios contenidos y procedimientos que configuran los objetivos de aprendizaje. Algunas de las causas que configuran este grupo son:

1. Niños/as con bajo nivel de atención y concentración.
2. Niños/as con dificultades motoras.
3. Niños/as con problemas de conducta.
4. Niños/as que presentan dificultades de aprendizaje.
5. Niños/as que, por causa de enfermedad, no han asistido asiduamente a la escuela.

Por último, hay que mencionar que esta escuela colabora estrechamente con los centros de estimulación y atención temprana a los que asiste, en algún momento, algún alumno/a con necesidades específicas, flexibilizado su asistencia y facilitando cualquier tipo de información que les pueda ser útil para su seguimiento.

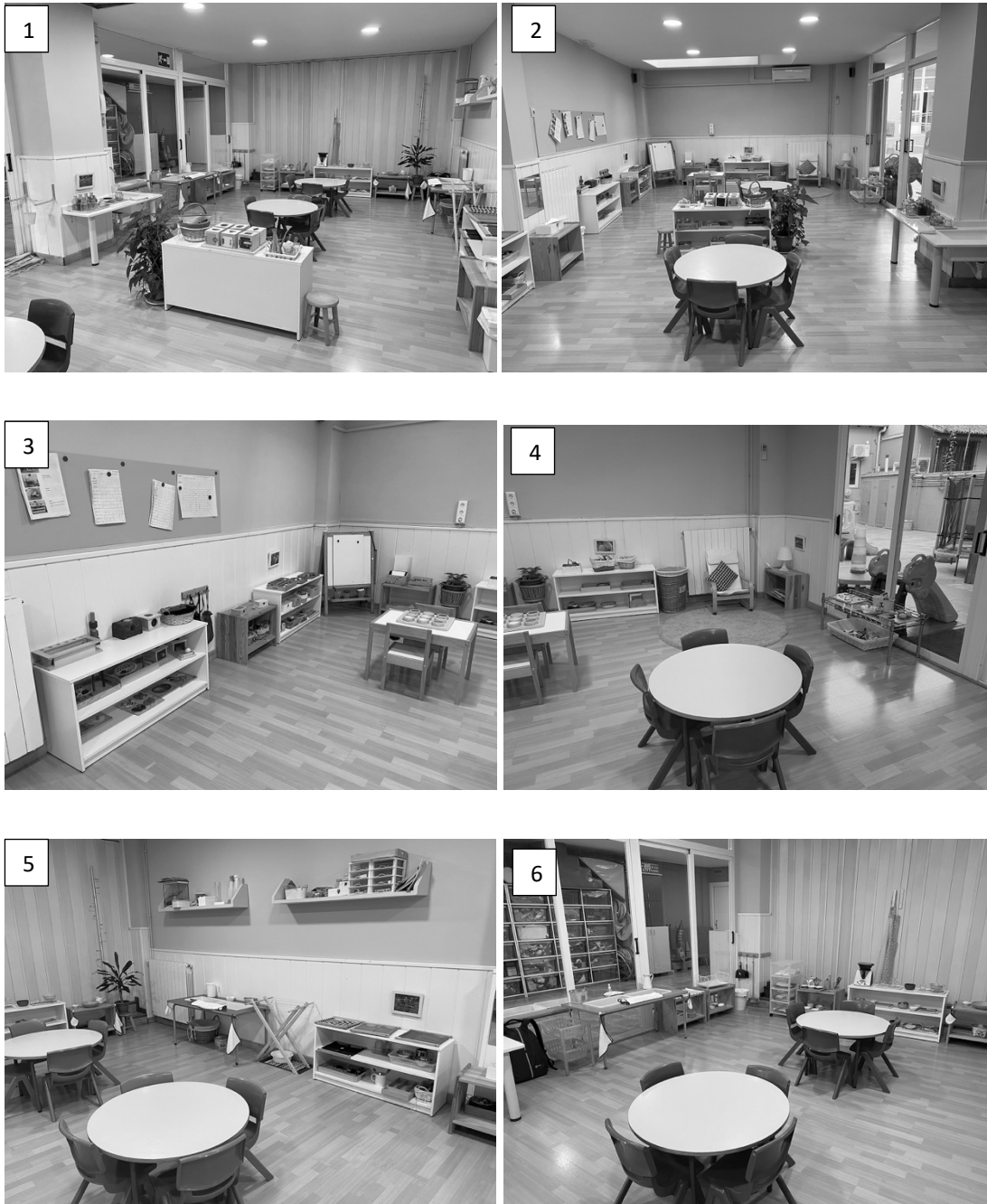
#### \* *Aula Montessori*

Esta aula se creó en febrero del 2017 y consiste en un espacio preparado donde el aprendizaje se realiza a través del movimiento y los sentidos con el objetivo de crear seres autónomos, con capacidad de elección, seguros de sí mismos e independientes. En esta se respetan los principios básicos de la pedagogía Montessori ya que los niños y niñas pueden moverse libremente eligiendo autónomamente el material con el que quieren trabajar, realizando en todo momento actividades con sentido que tienen un fin en sí mismas. Gracias a la programación personalizada y la gran diversidad de materiales de estas aulas, se fomenta la integración de todos los niños/as y la atención a la diversidad, trabajando la educación en el respeto y la tolerancia ante las posibles diversidades físicas, emocionales e intelectuales que puedan presentarse a su alrededor, fomentando actitudes de comprensión, colaboración y ayuda. En ella, diariamente trabajan tres grupos de alumnos/as entre 18 meses y 3 años guiados por dos adultos durante un tiempo limitado, pasando el resto de la jornada en sus respectivas aulas. A continuación, mostraremos algunas imágenes de esta aula en la que se muestran los diferentes espacios que la componen, tal y como propone la Asociación Montessori

Internacional (AMI) y que previamente hemos explicitado en el capítulo 3, apartado 3.2.3.2, de nuestro marco teórico.

## Figura 9

### Imágenes Centro 1



*Nota.* En 1 y 2, vista general de las áreas del aula, detalladas en las imágenes posteriores: en 3, el área óculo-manual y parte del área de arte; en 4, área de lenguaje; en 5, el área de vida práctica, y en 6, el área de comida.

## CENTRO 2

### \* *Contexto escolar:*

- *Instalaciones del centro:*

El centro dispone de ocho aulas destinadas a alumnado de primer ciclo de educación infantil. Todas ellas con baño propio y salida al patio central. En sus instalaciones también dispone de:

- Un patio central cubierto formado por un gran parque de bolas y un espacio adaptado para el alumnado no andador.
- Cocina propia con servicio de comedor
- Despacho de dirección y sala de reuniones
- Aula Montessori

- *Organigrama del centro:*

El equipo docente del centro se mueve y funciona en función del número de aulas abiertas y en funcionamiento. En estos momentos, el centro tiene abiertas cinco aulas: tres de ellas cubiertas en su totalidad, y dos al 80%.

- *Personal docente:* el centro cuenta con cinco educadoras (una por aula); tres docentes especialistas de inglés y una coordinadora-directora de Educación que, aparte de sus funciones como tal, ayuda a todas las aulas en los momentos necesarios, sobre todo en los momentos de comida y sueño. Todas las educadoras funcionan al mismo ritmo dentro de una misma edad, trabajando con las mismas programaciones y llevando a cabo el Proyecto Educativo, combinando varias metodologías: Montessori, estimulación temprana de Glenn Doman y actividades de juego y experimentación.
- *Personal no docente:* dispone de servicio de cocina y servicio de limpieza, encargadas, obviamente, de la cocina y de la limpieza del centro.
- *Equipo multidisciplinar:* el centro dispone de una psicopedagoga encargada de solucionar problemas referidos a sus competencias y de la atención a los padres y madres cuando solicitan su ayuda. También de un pediatra, encargado de revisar a aquellos niños/as del centro cuyas familias lo soliciten y de realizar los informes médicos correspondientes, detallando las conclusiones de su revisión, así como la valoración de esta (sin sustituir en ningún momento al pediatra familiar de cada niño/a).

### \* *Contexto social del centro:*

- *El entorno: características de la población o barrio en que está la escuela:*

Se encuentra ubicado en la zona noroeste de Valencia, en el barrio de Campanar. Comenzó a funcionar en septiembre de 2005 y, atendiendo a la legislación vigente, está perfectamente acondicionado. Consta de unos 890 metros cuadrados y dispone de entrada independiente desde el exterior, así como ventilación y luz natural en todas las aulas.

Consideran que los niños/as pueden y deben desarrollar todas sus potencialidades a través de su actividad sobre el medio y el entorno, siendo la actividad más natural el juego y la exploración. En el centro se da gran importancia al medio y los materiales con los que el niño/a pueda relacionarse y, teniendo en cuenta que los primeros materiales con los que el niño/a entra en contacto son la luz y el espacio, se intenta que el alumnado trabaje en espacios amplios, bien iluminados, estructurados y estéticos. Cuanto más rico y atractivo sea el ambiente, más motivador lo encontrará el niño/a para actuar sobre él.

Por otra parte, en el centro también se realizan actividades complementarias que permiten que el alumnado se implique con el medio sociocultural para favorecer su proceso de descubrimiento y la representación de los diferentes contextos que componen su entorno.

Algunas propuestas son:

- Salidas a granja-escuela
- Salidas a teatro, guiñol y espectáculos infantiles
- Visitas de cuentacuentos, magos, malabaristas, etc.
- Semana intercultural, con talleres de cocina, de fotografía, de artesanía, etc.
- *El Alumnado: origen social, cultural y económico del alumnado de la escuela:*

Al centro acuden alrededor de 75 niños/as de clase media y de edades comprendidas entre 0-3 años, distribuidos por meses y año de nacimiento. La mayoría de los niños y niñas proceden de los alrededores del centro, pero una minoría pertenecen a otras zonas de Valencia. En cuanto al horario del alumnado, el 90% de los niños/as acuden en jornada completa, es decir, entran a las 9:00 horas y salen a las 17:00 horas, lo que les posibilita poder realizar todas las actividades programadas en el centro diariamente, además de almorzar, comer, descansar y merendar. El 7%, aproximadamente, entra al centro sobre las 8- 8:30 horas, y sale sobre las 15:30 horas, con lo que realizan media jornada y no llevan a cabo las actividades programadas para la tarde. Y un 3%, más o menos, solo acude al centro desde las 9:00 horas hasta las 12:30/13:00 horas, con lo que solo realizan las actividades programadas hasta la hora de comer. Por último, en relación con el grado de asistencia, de manera habitual (salvo enfermedad, viaje, etc.), todos los niños y niñas acuden al centro todos los días durante todo el mes, dándose así una asistencia del 98% aproximadamente.

- *Plan multilingüístico del centro*

Desde septiembre de 2019 es una escuela bilingüe español/inglés, siendo el 50% de cada lengua lo que se imparte. Se enseña el idioma inglés de forma natural, en contexto real, significativo y divertido para el niño/a; es decir, como se le presentaría a un niño/a nacido en el seno de una familia anglófona. Con personal de habla inglesa, se ayuda al niño/a a adquirir los fonemas que facilitarán la adquisición del idioma con una correcta pronunciación.

- *Plan de atención a las familias*

El centro cree firmemente que se debe compartir con las familias la labor educativa, y más en estas edades. Por ello, los recursos metodológicos en torno a este principio se basan en la organización de la participación de los padres y madres en todo el proceso mediante la facilitación de espacios y tiempos de reunión, el contacto y la motivación de los proyectos comunes. Dentro de los cauces de participación familiar, el centro ofrece la Escuela de Padres y Madres como un espacio de aprendizaje mediante el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva. Se trata de una actividad formativa que proporciona una serie de habilidades, conocimientos y recursos emocionales-conductuales que pretenden ser un apoyo importante en la labor educativa que realizan con sus hijos/as. Por último, se realizan, trimestralmente, reuniones de aula en las cuales se expone a las familias lo que se ha trabajado a lo largo del trimestre y lo que se va a trabajar en el siguiente; también se les explica qué son capaces de realizar sus hijos e hijas, según la edad. De igual manera, se realizan tutorías individuales al finalizar cada trimestre para poder tratar de forma personalizada la evolución de cada uno y poder dar consejos y pautas para un mejor desarrollo.

- *Línea metodológica y pedagógica*

El principal objetivo es acompañar de forma armónica el desarrollo de todo el alumnado a través de juego, la experimentación, manipulación y emoción, porque sin emoción no hay aprendizaje. Para ello, el centro se basa en cuatro programas:

- Aula Montessori: en esta, el alumnado tiene la posibilidad de desarrollarse libremente por el ambiente, encontrando motivos para realizar la actividad correspondiente a las necesidades, según su desarrollo. El adulto es el guía y es el que prepara el ambiente para facilitar al niño/a el contacto con el mismo, invitándole a trabajar.
- El desarrollo motor del alumnado: este se produce a través de diferentes fases evolutivas, que se apoyan unas en otras. En la escuela se realizan actividades y juegos

que potencian la adquisición de la madurez necesaria para la conquista de la autonomía, siempre respetando los ritmos individuales de cada niño/a.

- Estimulación Temprana del lenguaje, conocimientos y matemáticas a través de bits de inteligencia, apoyándonos en la metodología de Glenn Doman.
- Inglés como segundo idioma: enseñándolo en contexto real, significativo y divertido para el niño/a.
- *Plan de formación del profesorado*

Cada curso escolar, el profesorado puede elegir un curso de formación relacionado con su labor educativa. Por otra parte, desde la dirección del centro se buscan cursos que pueden ser beneficiosos para el desarrollo del alumnado. Por último, cada año, el pediatra del centro ofrece formación sobre RCP, primeros auxilios pediátricos, atragantamiento y alergias.

- *Plan de atención a la diversidad*

La aceptación y el respeto a las diferencias individuales es un principio fundamental, realizándose los agrupamientos con la adscripción de cada niño/a a un grupo-aula, en función de su edad, teniendo en cuenta además el nivel madurativo y la consecución de competencias. De cara a los agrupamientos y organización del alumnado, se tienen en cuenta medidas específicas durante el periodo de adaptación, procurando para ello mantener una relación fluida y cercana con las familias, realizar adecuadamente las entrevistas iniciales, coordinar los horarios y pautas que faciliten el proceso, facilitar la posibilidad de jornadas reducidas y la incorporación progresiva de los niños al horario escolar. Dentro de su forma de entender a cada uno de los niños y niñas como seres únicos y con necesidades específicas, las programaciones y su puesta en práctica se caracterizan por la atención a la diversidad a través del trabajo en equipo y la individualización del proceso. Responder con medidas específicas a los niños/as con necesidades educativas especiales, a niños/as que proceden de otros países y culturas y desconocen nuestra lengua o a niños/as con carencias psicosociales (provenientes de familias desestructuradas), es parte importante de su trabajo. El plan de atención a la diversidad que se defiende es integral y se centra en las necesidades individuales del niño/a, con independencia de su género, etnia, religión, ideología, cultura, necesidades educativas especiales, etc. La atención a la diversidad se planifica teniendo en cuenta cinco fases: diagnóstico de la situación inicial, análisis de los recursos de que dispone el centro, toma de decisiones y actuaciones, seguimiento y evolución de las actuaciones y evaluación. De esta forma, metodológicamente se trabaja tomando como referencia la edad cronológica, el cuestionario inicial con la familia y el expediente personal del niño/a; realizando una evaluación del período de adaptación y una valoración

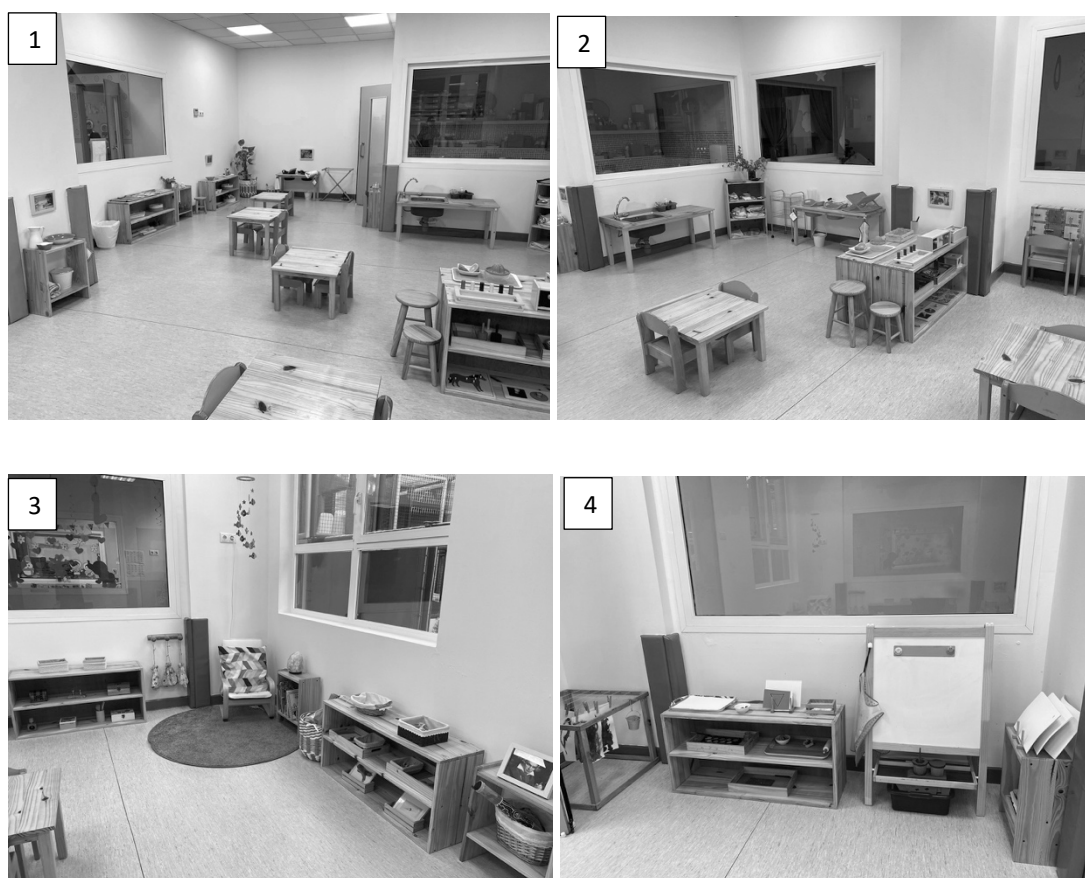
inicial del nivel evolutivo; efectuando un diagnóstico de la situación inicial del grupo; durante el primer y segundo año, planteando los objetivos didácticos por trimestres naturales de edad y, en el tercer año, agrupando los objetivos didácticos en los tres trimestres del curso escolar para facilitar la continuidad en el Segundo Ciclo de la Educación Infantil; estructurando las actividades, comenzando por aquellas que permiten detectar de qué nivel de conocimiento se parte para continuar con las encaminadas a desarrollar el objetivo y las destinadas al refuerzo y ampliación; y, por último, no agrupando las actividades en epígrafes, sino sabiendo el conocimiento previo del que se parte para conseguir el aprendizaje propuesto y, una vez alcanzado este, ampliando algún concepto, procedimiento o actitud relacionado con dicho objetivo.

**\* Aula Montessori**

Esta aula se inauguró en septiembre del 2020 con el objetivo de dar la oportunidad al alumnado, de entre 18 meses y 3 años, de trabajar actividades Montessori en un ambiente preparado para tal fin.

**Figura 10**

*Imágenes Centro 2*





*Nota.* Las imágenes 1 y 2 muestran una vista general de las áreas del aula, detalladas en las imágenes posteriores: en 3, el área de lenguaje y parte del área óculo-manual; en 4, el área de arte; en 5, el área de vida práctica y en 6, el área de comida.

## B. CENTRO 3

### \* *Contexto escolar:*

- *Instalaciones del centro:*

Las instalaciones del centro están ubicadas en un local de una sola planta, con una extensión de 700 m<sup>2</sup>. La estructura de la escuela podría dividirse en dos grandes áreas, siendo el patio exterior la zona común que las integra. En la primera área podemos encontrar: la entrada principal, el aula de bebés, las aulas de 1-2 años, el comedor, la cocina, el distribuidor, almacenes, despachos, aseos y el aula de sueño. En la segunda área se encuentran las tres aulas de 2-3 años, un pequeño vestíbulo y una salida a la calle peatonal. Por último, el patio del centro está abierto a la luz exterior y todas las aulas de la primera área disponen de grandes puertas de cristal con acceso directo a este patio y libre de barreras. Su suelo es de caucho y hay un corredor cubierto que lo rodea.

En total, el centro cuenta con 7 unidades autorizadas por la Conselleria de Educación, distribuidas de la siguiente manera:

- Un aula de 0 a 1 años con 8 puestos escolares
- Un aula de 0 a 2 años con 8 puestos escolares
- Dos aulas de 1 a 2 años con 26 puestos escolares
- Dos aulas de 2 a 3 años con 40 puestos escolares.
- Un aula de 1 a 3 años con 15 puestos escolares

- *Organigrama del centro:*

La estructura organizativa de este centro se divide en diferentes ámbitos que detallamos a continuación:

- \* *Ámbito de gestión empresarial:* presidente-vicepresidente-secretario-vocal
- \* *Ámbito de gestión del centro educativo*
  - Órganos colegiados: claustro
  - Órganos Unipersonales: dirección académica
- \* *Ámbito académico*
  - Coordinadoras de nivel
  - Coordinadoras de Materiales didácticos y comedor
  - Equipo pedagógico
  - Equipo de apoyo
- \* *Ámbito Administrativo y de Servicios:* comedor

El equipo educativo está formado por una directora gerente/ pedagógica con la titulación de maestra, una tutora educadora por cada aula con la titulación de técnico superior en educación infantil, dos de ellas, además, con la titulación de maestras de infantil, y la asistente, con la titulación también de técnico superior en educación infantil. Todo el personal es fijo o fijo discontinuo, con muchos años de experiencia en esta empresa. Por otra parte, el centro está abierto para recibir alumnos/as de prácticas, tanto de academias como de institutos públicos y privados. El centro también dispone de personal no docente, dentro del cual encontramos: una cocinera encargada de realizar la compra y elaborar diariamente los menús adaptados a las necesidades de los alumnos/as, el personal de limpieza y una psicóloga encargada de realizar una observación directa al alumnado para prevenir y detectar posibles necesidades educativas y trastornos en el desarrollo, asesorar a las educadoras en sus funciones diarias y atender las necesidades de las familias mediante reuniones individualizadas y grupales. En este centro dan mucha importancia al trabajo cooperativo del equipo educativo y a la implicación de todas y cada una de las personas que forman parte de este, incluido el personal no docente.

- \* ***Contexto social del centro:***

- *El entorno: características de la población o barrio en que está la escuela:*

Está ubicado en el barrio de San Isidro, en el Municipio de Valencia, donde actualmente se está llevando a cabo un gran proyecto urbanístico de ampliación de grandes vías de comunicación y de nuevas viviendas, lo que ha incrementado el número de familias jóvenes de nivel socioeconómico y cultural medio-alto en el barrio. Consideran de suma importancia la

implicación del centro con el medio sociocultural para favorecer en los alumnos/as el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen su entorno, facilitando su inserción en ellos, de manera reflexiva y participativa. Por ello, desde el centro se proponen diferentes actividades como “Felicitación la Navidad al Barrio”, “visitar las tiendas del entorno” o “visitar el CEIP más próximo al centro”, además de realizar fiestas y celebraciones compartidas en la comunidad.

- *El Alumnado: origen social, cultural y económico del alumnado de la escuela.*

Existe cierta dispersión geográfica ya que, por una parte, muchas de las familias no viven en este barrio, sino en municipios y pueblos cercanos; y por otra, a que parte del alumnado se ha venido a vivir a este barrio por dos motivos principales: la proximidad a los abuelos/as, volviendo así a su barrio natal, y el bajo precio de las viviendas.

- *Plan multilingüístico del centro:*

Este centro considera la pluralidad lingüística y cultural como un elemento enriquecedor de la sociedad y, por tanto, como parte de su tarea educativa. Por ello, incluye en su propuesta educativa un programa de inglés y otro de valenciano. La inclusión del programa de inglés tiene como objetivo principal que el alumnado se inicie en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, ampliando de esta manera su vocabulario y su plasticidad fonética. Y el de valenciano pretende contribuir a la recuperación de la plena identidad del pueblo valenciano, de su lengua, de sus costumbres y sus tradiciones, iniciando al niño/a en el conocimiento y uso de la segunda lengua oficial de la comunidad a través de manifestaciones propias de nuestra cultura, utilizando diferentes formas de expresión y apoyándose en numerosas expresiones no verbales para potenciar su participación.

- *Plan de atención a las familias:*

El papel de la familia es fundamental en el centro, tanto desde el punto de vista de su aportación al desarrollo de sus hijos e hijas como desde su participación. La colaboración planificada entre el centro y las familias se entiende como un pilar fundamental para realizar una buena labor educativa; por ello, el centro intenta abrirles sus puertas, manteniéndolas informadas de las actividades e implicándolas en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as. Se promueven las relaciones fluidas entre la familia y la escuela para poder unificar criterios y pautas de actuación que favorezcan el proceso de aprendizaje y el desarrollo armónico de la personalidad de sus hijos e hijas.

- *Línea metodológica y pedagógica:*

La metodología que utilizan con el alumnado se basa principalmente en cinco principios que exponemos a continuación:

- *Aprendizaje constructivista:* el aprendizaje parte de los conocimientos previos de los niños/as, siendo las actividades que realizan la principal fuente de aprendizaje y desarrollo. Por ello, es importante fomentar la interacción y el aprendizaje entre iguales.
- *Método Montessori:* Maria Montessori creía en la educación como una ayuda activa para el desarrollo del ser humano, considerando importante que en los primeros años de vida al niño/a se le diese la oportunidad de desarrollar su autonomía en un ambiente preparado para tal fin, donde aprendiese haciendo en libertad, con límites, y donde se respetasen las diferencias individuales.
- *Estimulación temprana:* entendida como un proceso en el cual se ofrece a los niños/as una amplia gama de experiencias que estimulan su atención, memoria y lenguaje, constituyendo la base para sus futuros aprendizajes.
- *Inteligencias Múltiples:* comparten el modelo educativo de Mar Romera, que intenta educar desde las fortalezas basándose en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Educar desde la fortaleza es tener en cuenta los aspectos en los que brilla cada uno de los alumnos/as para, a partir de ahí, mejorar las debilidades y cultivar sus potenciales.
- *Educación en las Emociones:* para la educación emocional no hay una programación especial, sino que los niños/as aprenden de sus vivencias. En la educación emocional se educa más con el ejemplo que con el conocimiento, por eso, es de suma importancia la actitud de la educadora, su vocación, atención, respeto y conocimiento.

- *Plan de formación del profesorado:*

El centro considera muy importante la preparación profesional, el reciclaje continuo y un permanente proceso de reflexión y mejora. Para lo cual consideran esencial que exista un trabajo conjunto y una amplia participación de cada uno de los profesionales del centro.

- *Plan de atención a la diversidad:*

Los diferentes equipos educativos que existen en el centro forman un colectivo de profesionales que defienden el papel de la escuela como el mejor lugar donde el niño/a puede estar. En esta, todo el alumnado tiene cabida, sea cual sea su origen, cultura, ideología, religión, situación familiar o necesidades educativas especiales, porque comprender la diversidad significa comprender que cada individuo es único. Todo el mundo es aceptado y valorado, sin

exclusiones. Por otra parte, en relación con los niños/as con necesidades educativas especiales (NEE), el Gabinete Psicopedagógico trabaja constantemente en la detección de trastornos del desarrollo y del aprendizaje para poder orientar a las familias y actuar lo antes posible.

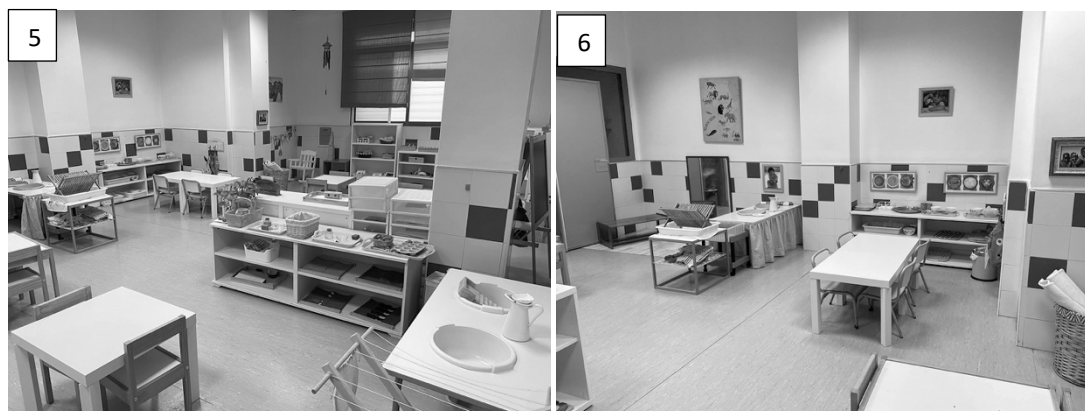
\* ***Aula Montessori:***

Esta aula se inauguró en octubre de 2014. Es un ambiente preparado cuya organización posibilita la participación de los niños y niñas en la construcción de su conocimiento, donde el docente es un guía que ayuda al alumnado en su autoconstrucción y donde se respetan los intereses del alumnado, dándole la oportunidad de elegir con qué material quieren trabajar.

**Figura 11**

*Imágenes Centro 3*





*Nota.* En la imagen 1 se muestra una vista general de las áreas del aula, detalladas en las imágenes posteriores: en 2, el área de arte; en 3, el área de lenguaje; en 4, el área óculo-manual; en 5, el área de vida práctica, y en 6, el área de comida.

### ***5.2.2. Población de estudio y criterios de selección***

La muestra de esta investigación está compuesta por dos grupos claramente diferenciados. Por una parte, se ha invitado a participar a todo el profesorado, equipo directivo y personal auxiliar que forma parte de cada uno de los centros educativos mencionados anteriormente. Y, por otra parte, a las familias, en concreto, a aquellos miembros mayores de edad a cargo del alumnado inscrito en estos centros. Para que sea posible su participación es necesario que cumplimenten y entreguen el consentimiento informado, el cuestionario de análisis del centro y, en el caso de los profesionales del mismo, también la tabla de prioridades para la mejora. Respecto a los criterios de inclusión y exclusión, podemos señalar los siguientes:

#### *Criterios de inclusión:*

- Ser mayor de edad
- Ser trabajador/a del centro educativo.
- Ser un familiar a cargo de un alumno/a inscrito en el centro.

#### *Criterios de exclusión:*

- No estar cumplimentadas las encuestas en el tiempo estipulado.
- No haber cumplimentado y firmado la hoja del consentimiento informado.

Por último, en relación con el cálculo del tamaño muestral, al ser un estudio exploratorio cuya intención es recoger datos para una investigación posterior, estamos exentos de realizarlo.

## A. PROFESIONALES Y FAMILIAS IMPLICADAS EN LA INVESTIGACIÓN

El procedimiento utilizado para la selección de la muestra es no probabilístico, ya que hemos elegido a todos los trabajadores y familias de los tres centros educativos que forman parte de esta investigación; por tanto, tal y como explica Hernández Sampieri et al. (2014), la elección de los elementos no ha dependido de la probabilidad, sino de las características de esta investigación. En este apartado vamos a tener en cuenta la perspectiva de McMillan y Shumacher (2005), los cuales especifican, con relación a la muestra de un estudio cualitativo, que esta es dinámica y su tamaño estará determinado por el propósito de la investigación. Por lo tanto, el tamaño de la muestra no será lo que aporte calidad o cantidad a esta investigación, sino que estará más determinada por la capacidad analítica del investigador y por la información obtenida de los casos. En nuestro estudio, las personas que han participado divididas por centro educativos son:

- Centro 1:
  - Profesionales: 13 personas
  - Familias: 66 personas
- Centro 2:
  - Profesionales: 7 personas
  - Familias: 45 personas
- Centro 3:
  - Profesionales: 6 personas
  - Familias: 33 personas

## B. NIÑOS Y NIÑAS OBJETO DE ESTUDIO

Estos han sido objeto de estudio durante las observaciones del investigador principal dentro del aula Montessori. El procedimiento de muestreo utilizado también ha sido no probabilístico, ya que la elección de esta muestra no es aleatoria, sino que hemos utilizado grupos naturales, aulas de primer ciclo de Educación Infantil que trabajaban en un horario determinado dentro del aula Montessori. Es, por tanto, un procedimiento de selección informal y algo arbitrario que, sin embargo, es utilizado en las ciencias sociales y, especialmente, en investigación educativa con mucha frecuencia (Pérez Juste et al., 2012). El alumnado que forma parte de nuestra muestra es el siguiente:

- Centro 1: 32 alumnos/as. 17 forman parte de dos aulas diferentes de 2-3 años y 15 forman parte de dos aulas diferentes de 1-2 años.

- Centro 2: 25 alumnos/as. 17 forman parte de dos aulas diferentes de 2-3 años y 8 forman parte del aula de 1-2 años.
- Centro 3: 17 niños/as del aula de 2-3 años.

### 5.2.3. Variables objeto de estudio

La variable principal de esta investigación es el grado de inclusividad del centro. A través de las opiniones de los trabajadores de los centros educativos y de las familias, determinaremos qué aspectos consideran que influyen negativamente o impiden que pueda darse la inclusión en su sentido más amplio y crearemos un plan para mejorar estos aspectos. Por otra parte, las variables secundarias que vamos a tener en cuenta son:

- **El aula Montessori:** a través de las respuestas de los trabajadores de los centros educativos, de las familias y de nuestra observación en el aula, analizaremos si las actividades que se realizan en esta son inclusivas y si mejoran los niveles de inclusividad del centro.
- **Datos personales de los participantes:** a través de estos datos, que se piden al comienzo del cuestionario, analizaremos si la edad, el sexo, el nivel de estudios, los años de experiencia y el número de hijos/as influyen en la detección de barreras a la inclusión.

### 5.2.4. Técnicas e instrumentos de recogida de la información.

#### A. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN:

La recogida de información se realizará mediante diferentes instrumentos siguiendo los objetivos específicos de nuestra investigación:

- \* **Objetivo 1º.** Registrar, analizar y valorar las opiniones de los miembros de la comunidad escolar acerca de las culturas, políticas y prácticas de su centro educativo teniendo en cuenta parámetros inclusivos, para realizar una propuesta de plan de mejora.
- \* **Objetivo 2:** Identificar y describir las principales barreras a la inclusión detectadas en cada uno de los tres centros educativos de nuestra muestra.

- *Instrumento:*

Para poder responder estos objetivos, por una parte, se utilizarán dos cuestionarios (uno para los profesionales del centro y otro para las familias) elaborados *ad hoc* para la investigación, partiendo de la versión en castellano del índice para la inclusión en educación infantil, diseñado por Booth et al. (2007), pero adaptados para los objetivos de esta

investigación, ya que «los instrumentos del “Index” están preparados para ser utilizados de diferentes maneras y para adaptarse a las necesidades del contexto donde se aplica» (González, 2016, p.2). Por otra, una tabla de prioridades para la mejora para los profesionales del centro, también extraída del “Index” (Anexo 1).

- *Cuestionario de inclusión para los trabajadores del centro educativo:*

Este cuestionario, al ser una adaptación del *Índice para la inclusión*, tiene una estructura ramificada, dividiéndose en tres dimensiones que, a su vez, se desarrollan a través de dos secciones cada una, constituyendo las acciones a realizar. Las dimensiones y secciones son las siguientes:

- ✓ Dimensión A: Creación de Culturas inclusivas
  - A.1. Construir comunidad
  - A.2. Establecer valores inclusivos
- ✓ Dimensión B: Creación de políticas inclusivas
  - B.1. Mejorar el centro para todos
  - B.2. Organizar apoyos para la diversidad
- ✓ Dimensión C: Desarrollo de prácticas inclusivas
  - C.1. Organizar el juego y el aprendizaje en el centro y en el aula Montessori
  - C.2. Movilización de recursos en el centro y en el aula Montessori

Las Dimensiones A y B, con sus respectivas secciones, se titulan exactamente igual que en el *Índice para la inclusión* adaptado a educación infantil, publicado en el año 2007, pero los enunciados y preguntas que integran las secciones de la Dimensión C han sido adaptadas a esta investigación para que los participantes pudiesen dar su opinión acerca de las prácticas inclusivas realizadas, tanto en el centro como en el aula Montessori.

Por último, cada sección se desarrolla mediante un escalamiento Likert, el cual “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (Hernández, 2014, p.238). Es decir, frente a la pregunta: “¿En qué medida los siguientes enunciados describen tu centro?”, se pide a los participantes que externen su reacción eligiendo una de las cuatro categorías de la escalan representadas por letras de la A a la D, significando cada opción: A. Totalmente de acuerdo; B. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; C. Desacuerdo; D. Necesito más información.

En la Dimensión A, en la sección A.1, encontramos 8 afirmaciones y en la sección A.2, 5. En la Dimensión B, en la sección B.1 aparecen 6 proposiciones y en la B.2, 9. Por último, en la Dimensión C, en la sección C.1 aparecen 12 preguntas, las cuales están

divididas en dos subapartados, a y b, para que los participantes puedan diferenciar las afirmaciones relacionadas con la organización del juego y el aprendizaje en el centro (subapartado *a*) y en las aulas Montessori (subapartado *b*). Lo mismo que encontramos en la sección C.2, que está compuesta por 6 afirmaciones divididas en subapartados *a* (movilización de recursos en el centro educativo) y *b* (movilización de recursos en el aula Montessori). De forma conjunta, las dimensiones, las secciones, indicadores y preguntas proporcionan un mapa cada vez más detallado que va a orientar la exploración de la posición actual del centro educativo y va a permitir trazar las posibilidades de un futuro más inclusivo (Booth y Ainscow, 2000). Para terminar, la última parte de cuestionario está compuesto por dos preguntas abiertas:

- ✓ ¿Qué te gustaría cambiar de tu centro?
- ✓ ¿Otros comentarios que te gustaría hacer?

- *Cuestionario de inclusión para las familias del centro escolar:*

Este cuestionario está compuesto por 43 afirmaciones, que, como el cuestionario para los profesionales de los centros educativos, deben contestarse con una opción de la A a la D, significado cada letra:

- A. Totalmente de acuerdo
- B. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- C. Desacuerdo
- D. Necesito más información

Las necesidades de esta investigación han requerido una adaptación de algunos de los ítems de este cuestionario, que han dado lugar a que las proposiciones 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, que se centran en las prácticas educativas que se realizan en los diversos centros escolares, estén duplicadas, refiriéndose las que llevan la letra “a”, a las realizadas en el centro, a nivel general, y la que llevan la letra “b” a las realizadas en el aula Montessori. En último lugar hay que mencionar que, al final de este cuestionario, también encontramos las mismas dos preguntas abiertas que en el anterior:

- ✓ ¿Qué te gustaría cambiar de tu centro?
- ✓ ¿Otros comentarios que te gustaría hacer?

- *Hoja resumen de planificación: prioridades para la mejora.*

Esta hoja resumen, que solo se entrega a los profesionales de los centros educativos, está compuesta por un bloque inicial donde deben marcar su vinculación con el centro entre cuatro opciones: docente, auxiliar, equipo directivo y personal no docente. A continuación, en un segundo bloque, aparece una explicación donde se detalla que deben escribir debajo de cada encabezado sus prioridades para la mejora del centro, es decir, aquellos aspectos que consideren que son más importantes para mejorar o cambiar de cada dimensión, teniendo como referente sus respuestas del cuestionario, y dándoles la opción de dejar en blanco aquella dimensión o sección que consideren que no tiene ningún aspecto a cambiar o mejorar. Por último, aparece una tabla con tres apartados, uno por cada dimensión del *Índice para la inclusión* que, a su vez, están divididos en cada una de las dos secciones que los componen y que hemos descrito anteriormente.

- *Revisión de los cuestionarios para su valoración:*

Tras la elaboración de los cuestionarios provisionales los enviamos a dos expertas para su revisión y valoración. La doctora Ana de Castro Calvo, profesora investigadora del Departamento de Didáctica y organización escolar de Florida Universitaria y coordinadora del modelo de estudios superiores, y la doctora Berta Vila Saborit, profesora del Departament de Didáctica de les arts i les ciències de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya y guía Montessori de 0 a 6 años. Ambas doctoras aconsejaron pequeños cambios relacionados con la terminología de algunos conceptos del cuestionario para que fuesen más respetuosos y aclaratorios, tal y como puede observarse en el Anexo 2. Tras realizar estas pequeñas modificaciones, elaboramos los cuestionarios definitivos que hemos explicado más arriba, los cuales cuentan con cuatro apartados: introducción, datos descriptivos de identificación de los sujetos, detección de las prácticas inclusivas a partir de una escala de mención tipo Likert (A a D) y preguntas abiertas.

\* **Objetivo 3:** *Observar, registrar, sintetizar y exponer de manera justificada la relación entre las prácticas del aula Montessori y determinados principios inclusivos.*

• *Instrumento:*

Para poder responder a este objetivo utilizaremos las preguntas de la dimensión C del cuestionario para el profesorado y las preguntas relacionadas con el aula Montessori del cuestionario para las familias, que hemos explicado anteriormente, y un diario de observaciones cumplimentado por el investigador principal, ya que, tal y como explica Martínez (2007), en la investigación, la observación y, fundamentalmente, los registros escritos de esta, constituyen los instrumentos básicos para poder producir descripciones de calidad. “Dichos registros se producen

sobre una realidad, desde la cual se define un objeto de estudio” (p. 74). En nuestro caso, los registros se producen en las diferentes aulas Montessori de los tres centros implicados en la investigación para poder describir las prácticas educativas del alumnado dentro de estas. Respecto al papel del observador, aunque este “debe mantener un papel activo, así como una reflexión permanente” (Hernández, 2014, p.399), es decir, debe estar atento a los sucesos, detalles, eventos e interacciones, según Hernández (2014), puede asumir diferentes niveles de participación, siendo el papel del observador en esta investigación el de participación pasiva, entendida como “está presente el observador, pero no interactúa” (Hernández, 2014, p.403). Por último, en relación con qué instrumento vamos a utilizar para registrar la información observada, utilizaremos el Diario de campo, el cual permite “al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador, en él se toma nota de los aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005, p.238).

Respecto al diseño del Diario de campo, creado para recoger los datos que necesitábamos para esta investigación, tiene los tres aspectos fundamentales que, según Martínez (2007), debe poseer un diario de campo para recopilar la información y posteriormente poder elaborar un informe. Estos tres aspectos son:

- Descripción o información detallada de la temporalización, el contexto donde se desarrolla la acción y las relaciones de los sujetos con este.

Nuestro diario está realizado por el investigador principal con el objetivo de observar diferentes aspectos de las tres aulas Montessori de los centros que forman parte de esta investigación, pudiendo así determinar si las prácticas y dinámicas que se realizan en estas se rigen por principios inclusivos. Está dividido en tres partes, cada una de ellas dedicada a uno de los centros de nuestra muestra, detallándose en cada portada la temporalización total de la observación en ese centro, el tiempo de funcionamiento del aula Montessori y el total de la muestra observada. Cada día de observación, en la parte superior izquierda de la primera página, aparece escrito el día en que se realizó la observación, la temperatura del aula y el estado de ánimo de la investigadora (ya que este puede influir en los hechos observados). Posteriormente, se señala la hora de inicio y finalización de dicha observación y el objetivo perseguido, es decir, qué aspectos se pretenden observar ese día.

Cada aula Montessori ha sido observada en cinco momentos concretos con la finalidad de responder a diferentes proposiciones extraídas del apartado C, prácticas inclusivas, del

índice para la inclusión. Los propósitos perseguidos en cada sesión y los ítems que se han tratado de responder son los siguientes:

Día 1. Observar la organización del aula, materiales y grupos.

- El aula está organizada para fomentar el juego (ítem C.2.1b)
- Los recursos están distribuidos de manera justa (ítem C.2.2b)
- Se conocen y utilizan los recursos del entorno (ítem C.2.6b)

Día 2. Observar actuaciones profesionales dentro del aula.

- Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños/as (C.1.8b)
- Los profesionales fomentan una atmósfera tranquila y respetuosa (C. 1.9b)
- Los profesionales planifican, revisan y se implican en las actividades de forma colaborativa (C.1.10b)
- Los profesores/as ayudantes apoyan en el juego, el aprendizaje y la participación (C.1.11b)
- Se utiliza plenamente la experiencia de los profesionales (C.2.4b)
- Los profesionales elaboran recursos compartidos para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación (C.2.5b)

Día 3. Observar las actividades realizadas por el alumnado.

- Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños/as (C.1.1b)
- Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños/as (C.1.2b)
- Todos los niños/as participan cuando hay actividades especiales (C.1.12b)

Día 4. Observar la participación y colaboración del alumnado.

- Las actividades fomentan la participación (C.1.3b)
- Se implica activamente a los niños/as en el juego y el aprendizaje (1.6b)
- Los niños/as cooperan en el juego y el aprendizaje (1.7b)

Día 5. Observar la autonomía, independencia e igualdad.

- Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas (C.1.4b)
- Las actividades evitan estereotipos (C.1.5b)
- Se utilizan las diferencias entre los niños/as como recurso de apoyo al juego, aprendizaje y la participación (C.2.3b)

- Argumentación o descripción y profundización en las situaciones observadas para poder comprenderlas.

Cada día de observación, el investigador principal describe, con la mayor objetividad posible, aquellos aspectos relacionados con los ítems a los que debe dar respuesta, profundizando en aquellos detalles que pueden ayudar a entender la situación observada.

- Interpretación o comprensión de los hechos observados argumentándolos desde la teoría.

Por último, en la parte derecha del diario, separado por una línea vertical, se han ido realizando anotaciones subjetivas. Estas, por una parte, están basadas en argumentaciones extraídas de la teoría que explican algunos de los hechos observados. Y, por otra parte, son reflexiones que relacionan y confirman algunas afirmaciones de autores que aparecen en nuestra justificación teórica. Una muestra de este diario, donde puede observarse el diseño y algunas de las anotaciones realizadas por el investigador principal, aparece en el Anexo 3.

\* **Objetivo 4:** *Revisar y analizar los datos identificativos de la muestra participante y determinar su influencia en el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas, teniendo en cuenta los datos recogidos en la justificación teórica de esta investigación.*

- *El apartado de datos personales de los cuestionarios para profesionales y familias anteriormente mencionados (Anexo 4).*

Este apartado en el cuestionario para los trabajadores del centro consta de seis preguntas, cada una con diferentes opciones para marcar la opción correcta. La primera de ellas está relacionada con el sexo, la segunda con la edad, la tercera con el cargo en la empresa, la cuarta con el nivel de estudios, la quinta con los años de experiencia y la sexta con la realización, o no, de algún curso relacionado con la educación inclusiva. Por otra parte, el cuestionario para las familias consta de cinco preguntas: la primera y la segunda, como en el cuestionario anterior, relacionadas con el sexo y la edad, la tercera relacionada con el nivel de estudios, la cuarta con la existencia de algún familiar con discapacidad y la quinta con el número de hijos/as. Todas estas cuestiones están extraídas de investigaciones que se han realizado previamente (Ramírez y Muñoz, 2008; Barrio de la Puente, 2009; Molina y Holland, 2010; Calvo, 2013; Polo y Aparicio, 2018; González Gil, 2019; etc.) y que mencionamos en la justificación teórica, teniendo como objetivo comprobar si los resultados extraídos de esta investigación corroboran o, por el contrario, no coinciden con las conclusiones tras la realización de estos estudios previos.

Por último, y a modo de resumen, en la tabla 27 se sintetizan todos los objetivos específicos que se persiguen en esta investigación y que hemos explicado previamente, la metodología que utilizaremos para alcanzarlos y los instrumentos que emplearemos para la recogida de datos.

**Tabla 27**

*Recogida de datos: objetivos, metodologías e instrumentos.*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO
Registrar, analizar y valorar las opiniones de los miembros de la comunidad escolar acerca de las culturas, políticas y prácticas de su centro educativo teniendo en cuenta parámetros inclusivos, para realizar una propuesta de plan de mejora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuantitativa</li> <li>• Cualitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionarios</li> <li>• Tabla de prioridades</li> </ul>
Identificar y describir las principales barreras a la inclusión detectadas en cada uno de los tres centros educativos de nuestra muestra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuantitativa</li> <li>• Cualitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionarios</li> <li>• Tabla de prioridades</li> </ul>
Observar, registrar, sintetizar y exponer de manera justificada la relación entre las prácticas del aula Montessori y determinados principios inclusivos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuantitativa</li> <li>• Cualitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensión “C” de los cuestionarios</li> <li>• Diario de Observación</li> </ul>
Revisar y analizar los datos identificativos de la muestra participante y determinar la influencia de estos en el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas, teniendo en cuenta los datos recogidos en la justificación teórica de esta investigación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cualitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apartado de datos personales de los cuestionarios.</li> </ul>

*Nota.* Elaboración propia

A estos instrumentos mencionados anteriormente debemos añadir el análisis documental como instrumento de recolección de datos, que se ha realizado utilizando como fuente principal el Proyecto Educativo de Centro (PEC) de cada uno de los tres centros de nuestra muestra, el cual, tal y como se especifica en la Resolución de 27 de julio de 2022, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de primer ciclo de titularidad de la Generalitat para el curso académico 2022-2023, es un documento que

[...] recoge los valores, las finalidades y las prioridades de actuación compartidos por la comunidad educativa de manera singular como principios que fundamentan, dan sentido y orientan las decisiones que generan y vertebran los diferentes proyectos, planes y actividades del centro. (p. 40197)

Por tanto, con el objetivo de tratar de comprender las características de los centros educativos donde se realiza la investigación, su visión hacia la inclusión, y “los antecedentes del ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano” (Hernández, 2014, p.415), consideramos prioritario este análisis documental.

Para finalizar es necesario mencionar que de todo lo expuesto anteriormente podemos deducir que, en esta investigación, con el objetivo de obtener “una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos” (Hernández, 2014, p.417) y consecuentemente mayor credibilidad, encontramos:

- Triangulación de métodos: ya que existe una complementación entre un estudio cuantitativo y cualitativo, que conduce a un plano mixto.
- Triangulación de datos: esta se produce porque, por una parte, existen diferentes fuentes de recolección de datos, ya que la información que vamos a utilizar en esta investigación proviene de familiares de alumnado del centro educativo, diferentes trabajadores (docentes, directivos y personal no docente) y de la observación realizada por el investigador principal a diferentes alumnos/as. Por otra parte, existen diferentes instrumentos de recolección de datos, cuestionarios, observación y análisis documental. Y, por último, encontramos diferentes tipos de datos, como las notas registradas en el diario de campo por el investigador principal durante sus observaciones, la información extraída del apartado de datos personales del cuestionario, las respuestas cerradas de los cuestionarios, las reflexiones de los participantes como respuesta a las preguntas abiertas realizadas en los cuestionarios y la información extraída tras el análisis de los proyectos educativos de los centros participantes. (Hernández, 2014, p.457)

### ***5.2.5. Aspectos éticos***

A lo largo de este apartado vamos a explicar cómo llevamos a cabo en nuestra investigación dos cuestiones relacionadas con la ética que, según Sandin (2013), deben tratarse en todo proceso de una investigación cualitativa:

## A. EL CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Tal y como explica Sandin (2013), este código ético implica que los sujetos de la investigación tienen derecho a ser informados de que van a ser estudiados y derecho a conocer la naturaleza de la investigación y las posibles consecuencias de los estudios en los cuales se involucran. Los seres humanos deben ser tratados como un fin en sí mismos y nunca como un medio para conseguir algo o, dicho de otra forma, debemos considerar a los demás como personas autónomas. Este procedimiento supone dos consideraciones necesarias: los sujetos deben aceptar de forma voluntaria su participación, sin coerción física ni psicológica; y su aceptación debe estar basada en una información completa y abierta sobre el alcance, proceso de la investigación y posibles implicaciones que pueda suponer. En nuestra investigación, el consentimiento, que debe estar firmado, se divide en tres partes:

- \* ***Información general sobre la investigación.***
- \* ***La aceptación de participar en la investigación donde se debe añadir el nombre completo y el DNI.***
- \* ***Una Declaración que incluye los siguientes ítems:***
  - Conozco perfectamente los objetivos del trabajo y el procedimiento que se va a realizar con la información obtenida.
  - El uso de los datos va a tener carácter meramente investigativo y en ningún momento se utilizarán con fines lucrativos, por lo que no pagaré ni recibiré ninguna remuneración económica por mi participación.
  - Todos los datos aportados van a pasar a un fichero, con titularidad de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, con la única razón de identificar a las personas en la labor de investigación, pero se guardará total confidencialidad con la información aportada en los cuestionarios, que son anónimos, de acuerdo con lo que marca la *Ley Orgánica de 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.*
  - La participación en el estudio es voluntaria y puedo negarme a participar o salirme de ella en cualquier momento, así como puedo pedir que se modifique algún dato de los que he aportado, tal y como indica la ley anterior.
  - Puedo solicitar información sobre el estado de la investigación en cualquier momento, así como de los datos que he aportado, conforme especifica la misma ley citada.

- Conozco el procedimiento para ejercer mis derechos respecto al tratamiento de datos a través de solicitud escrita, acompañada de copia de D.N.I. o equivalente en la dirección indicada.

En esta investigación encontramos dos tipos de consentimientos: el que se realizó para que lo cumplimentasen los participantes, es decir, familiares y trabajadores de los centros educativos (Anexo 6), y el que se realizó para que lo cumplimentasen las directoras de dichos centros mostrando el interés del mismo en participar, que se adjunta cumplimentado y firmado por cada centro en el Anexo 7.

## B. LA CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA:

Es el principal procedimiento para garantizar la privacidad y la intimidad de la misma y ninguna persona debe sufrir daño ni sentirse incómoda como consecuencia del desarrollo de la investigación, desde su planteamiento inicial hasta la elaboración de informes y posibles publicaciones (Sandín 2013). En nuestra investigación, en la hoja de información al participante (Anexo 5), en el último párrafo se menciona este aspecto, detallándose que se guardará total confidencialidad con la información aportada en los cuestionarios, que son anónimos, de acuerdo con lo que marca la Ley Orgánica de 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales; y que los datos personales provistos por los participantes y los resultados de las pruebas serán incluidos en un fichero con acceso restringido, siendo el personal investigador de este estudio los únicos autorizados. Por último, también se detalla que toda la información de carácter personal recogida no será cedida a terceros, ni utilizada con ningún otro fin.

## FASE TRABAJO DE CAMPO

### 5.2.6. Estudio empírico cuantitativo

La información necesaria para la realización de este estudio la hemos recopilado a través de dos cuestionarios inclusivos, uno para los profesionales de los centros educativos y otro para las familias, extraídos del *Índice para la inclusión* y adaptados para esta investigación, cuya entrega, implementación y recogida detallaremos a lo largo de este apartado. Sin embargo, consideramos necesario explicar en primer lugar que en julio de 2021 nos pusimos en contacto con los tres centros educativos implicados en este estudio y, en una reunión presencial con la dirección de cada uno de ellos, les explicamos en qué consistía esta investigación con el objetivo de convencerles de la importancia de esta y los beneficios para su centro educativo.

Tras esta reunión, los tres centros nos mostraron su interés en participar y, posteriormente, previo a la puesta en marcha de esta, nos firmaron un consentimiento informado (Anexo 7) en el que aceptaban la participación del centro educativo que dirigen en nuestra investigación, y declaraban estar informados de los objetivos, fines e implicaciones derivadas de esta.

#### A. CUESTIONARIOS PARA LOS TRABAJADORES/AS.

Previo a la observación en el aula Montessori y el pase de los cuestionarios inclusivos, realizamos tres reuniones presenciales (una por centro) con todos los profesionales de cada uno de los centros educativos para explicarles los siguientes aspectos:

- Presentar al investigador principal, explicar el objetivo, relevancia y beneficios de la investigación y remarcar la importancia de firmar el consentimiento informado como requisito para poder participar. Al terminar la reunión, se les entregó una hoja de información al participante (Anexo 5.2) donde se explican todos estos detalles.
- Explicar el cuestionario a cumplimentar, revisándolo detalladamente y solucionando todas aquellas dudas que pudiesen surgir. Señalar el lugar y fecha de entrega de estos, información que también se detalla en la hoja de información al participante (Anexo 5.2).
- Explicar el procedimiento de entrega de los cuestionarios a las familias, especificando que se les iba a ofrecer un sobre con un cuestionario para cumplimentar, la hoja de información al participante y el consentimiento informado. Determinar cómo y cuándo se les haría llegar a las familias, ya que cada tutora debía encargarse, en la fecha fijada, de introducirlo en la agenda de cada alumno/a y de recogerlo cumplimentado. Aunque esta información se detallaba en la hoja de información a la participante entregada a las familias (Anexo 5.1), era necesario que la conociesen por si alguna de ellas le realizaba alguna pregunta al respecto.
- Informar que, durante una semana, el investigador principal iba a estar observando en el aula Montessori, la fecha de esta observación y sus objetivos.

Tras la realización de esta sesión informativa, este cuestionario fue entregado en mano a los diferentes profesionales asistentes, debido a que “este método ha dado lugar a mejores índices de respuesta que otros” (Andereck y Vogt, 2000, p.30). Junto con el cuestionario, también se entregó la hoja de información al participante donde se explicaba brevemente el objetivo de la investigación, los datos del investigador principal, los beneficios de este estudio para la comunidad, la política de protección de datos y el procedimiento de cumplimentación y

entrega de la encuesta, detallando que tenían cinco días para cumplimentarlo y entregarlo en el buzón habilitado para tal fin en la entrada del colegio (Anexo 5.2); y el consentimiento informado (Anexo 6).

Pasado el tiempo estipulado, el investigador recogió los cuestionarios, cerciorándose antes de incluirlos en el análisis de datos, que la muestra fuera correcta descartando aquellos que no incluyesen el consentimiento informado firmado. El total de cuestionarios recolectados y porcentaje de participación en cada centro se muestra en la Tabla 28.

**Tabla 28**

*Porcentaje de participación de trabajadores/as*

	<b>Cuestionarios entregados</b>	<b>Cuestionarios recogidos</b>	<b>Porcentaje de participación</b>
<b>CENTRO 1</b>	13	8	61,5%
<b>CENTRO 2</b>	7	3	42,9%
<b>CENTRO 3</b>	6	6	100%
<b>TOTAL</b>	26	17	65,4%

*Nota.* Elaboración propia

#### B. CUESTIONARIOS PARA LAS FAMILIAS:

Tras la realización de la reunión informativa realizada en cada uno de los tres centros seleccionados para esta investigación y explicado a los tutores de aula el procedimiento de entrega y recogida de los cuestionarios a las familias, este fue entregado dentro de un sobre introduciéndose en la agenda escolar de cada niño/a que formaba parte del programa Montessori de cada uno de los centros educativos. Junto con el cuestionario, también se entregó la hoja de información al participante donde se explicaba brevemente el objetivo de la investigación, los datos del investigador principal, los beneficios de este estudio para la comunidad, la política de protección de datos y el procedimiento de cumplimentación y entrega de la encuesta, detallando que tenían cinco días para cumplimentarlo y entregarlo junto con el consentimiento informado firmado en el sobre cerrado a la tutora de su hijo/a. (Anexo 5.1). Pasado el tiempo estipulado, el investigador recogió los cuestionarios, cerciorándose antes de incluirlos en el análisis de datos, que la muestra fuera correcta descartando aquellos que no cumpliesen los criterios de inclusión (ser mayor de edad y familiar a cargo del alumno/a) y no incluyesen el consentimiento informado firmado. El total de cuestionarios recolectados y porcentaje de participación en cada centro se muestra en la Tabla 29.

**Tabla 29***Porcentaje de participación de familiares*

	<b>Cuestionarios entregados</b>	<b>Cuestionarios recogidos</b>	<b>Porcentaje de participación</b>
<b>CENTRO 1</b>	66	53	80,3%
<b>CENTRO 2</b>	45	17	37,8%
<b>CENTRO 3</b>	33	25	75,8%
<b>TOTAL</b>	144	95	66%

*Nota.* Elaboración propia

### **5.2.7. Estudio empírico cualitativo**

La información necesaria para la realización de este estudio la hemos recopilado mediante cuatro instrumentos cuyo procedimiento explicamos a continuación:

#### **A. REVISIÓN DOCUMENTAL Y DE ACTIVIDADES**

Esta información fue recogida previa a la realización del trabajo de campo para poder contextualizarlo y comprender las características de los centros educativos donde se realiza la investigación, su funcionamiento cotidiano, las vivencias que se producen en él y su visión hacia la inclusión. Para ello, se utilizó como fuente principal de información el PEC de cada uno de los tres centros educativos extrayéndose de este los siguientes datos:

- Aspectos relacionados con el contexto escolar: instalaciones y organigrama.
- Aspectos relacionados con el contexto social: características del entorno y del alumnado, plan multilingüístico, plan de atención familiar, línea metodológica y pedagógica, formación del profesorado, plan de atención a la diversidad y aula Montessori.

#### **B. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y REGISTRO EN EL DIARIO DE CAMPO:**

La observación por parte del investigador fue realizada y registrada en un diario de campo en diferentes momentos, según la organización de cada centro educativo:

- Centro 1: del 31 de enero al 4 de febrero de 2022.
- Centro 2: del 7 al 11 de febrero de 2022.
- Centro 3: del 15 al 21 de febrero de 2022.

El día de la observación, el investigador entraba en el aula Montessori antes de la entrada de los alumnos/as, se sentaba en un rincón del aula y anotaba en su diario de campo la fecha, hora y temperatura, su estado de ánimo. En el momento entraba un grupo anotaba la hora

de entrada y el número de alumnos/as y profesorado, y a partir de ese momento, comenzaba a observar y anotar diferentes aspectos relacionados con su objetivo de observación para ese día, los cuales ya detallamos en las páginas 185 y 186 de esta investigación. Cada aula Montessori ha sido observada en cinco momentos puntuales con la finalidad de responder diferentes proposiciones extraídas del apartado C, prácticas inclusivas, del índice para la inclusión, anotando en la parte derecha del diario, separado por una línea vertical, anotaciones subjetivas que relacionan los aspectos observados con la justificación teórica.

### C. PREGUNTAS ABIERTAS CUESTIONARIOS INCLUSIVOS:

Esta información fue recogida a través dos preguntas realizadas al final de los cuestionarios de inclusión, que eran las siguientes:

- ¿Qué te gustaría cambiar de tu centro?
- ¿Otros comentarios que te gustaría hacer?

El objetivo de estas era complementar las respuestas de los ítems de estos cuestionarios, dando la oportunidad a los participantes de expresarse libremente sobre aspectos relacionados con sus centros educativos. En la tabla 30 mostramos el número de respuestas de los trabajadores a estas preguntas, primero divididas por centros y posteriormente el total; y en la tabla 31, el número de respuesta del cuestionario de las familias.

**Tabla 30**

*Respuestas abiertas cumplimentadas por los trabajadores/as*

	Entregados	Recogidos	Respuestas a la pregunta “¿Qué te gustaría cambiar?”	Respuestas a la pregunta “Otros comentarios”
<b>CENTRO 1</b>	13	8	2	2
<b>CENTRO 2</b>	7	3	3	0
<b>CENTRO 3</b>	6	6	2	2
<b>TOTAL</b>	26	17	7	4

*Nota.* Elaboración propia

**Tabla 31***Respuestas abiertas cumplimentadas por los familiares*

	Entregados	Recogidos	Respuestas a la pregunta “Qué te gustaría cambiar	Respuestas a la pregunta “Otros comentarios”
<b>CENTRO 1</b>	66	54	30	23
<b>CENTRO 2</b>	45	17	6	6
<b>CENTRO 3</b>	33	25	12	12
<b>TOTAL</b>	144	95	48	41

*Nota.* Elaboración propia

#### D. HOJA RESUMEN DE PRIORIDADES DE MEJORA:

En esta hoja resumen, que solo se entrega a los profesionales de los centros educativos, se deben escribir las prioridades para la mejora del centro, aquellos aspectos que consideran que son los más importantes, buscando mejorar o cambiar cada una de las dimensiones en que se divide el cuestionario del índice para la inclusión:

- Dimensión A: culturas inclusivas.
- Dimensión B: políticas inclusivas.
- Dimensión C: prácticas inclusivas.

En la tabla 32 se muestra el porcentaje de participación en la cumplimentación de esta tabla, resumen de prioridades para la mejora por centros y total, y el porcentaje de respuestas relacionadas con cada una de las tres dimensiones del Índice.

**Tabla 32***Porcentaje de respuestas en las tablas de prioridades*

	Hojas recogidas	Hojas contestadas	Porcentaje de participación	Porcentaje de respuestas por Dimensiones
<b>CENTRO 1</b>	8	5	62,5%	Dimensión A: Culturas inclusivas – 37,5% Dimensión B: Políticas inclusivas – 62,5% Dimensión C: Prácticas inclusivas – 62,5%
<b>CENTRO 2</b>	3	2	66,7%	Dimensión A: Culturas inclusivas – 33,3% Dimensión B: Políticas inclusivas – 66,7% Dimensión C: Prácticas inclusivas – 33,3%
<b>CENTRO 3</b>	6	5	83,3%	Dimensión A: Culturas inclusivas – 83,3% Dimensión B: Políticas inclusivas – 33,3% Dimensión C: Prácticas inclusivas – 33,3%
<b>TOTAL</b>	17	12	70,6%	Dimensión A: Culturas inclusivas – 52,3% Dimensión B: Políticas inclusivas – 52,3% Dimensión C: Prácticas inclusivas – 47,0%

*Nota.* Elaboración propia

Tras esta fase de trabajo de campo, donde se han recogido los datos para analizar, en el siguiente capítulo pasaremos a la tercera fase de esta investigación, denominada fase analítica o de tratamiento de los datos recogidos, donde, realizaremos una reducción, codificación y estructuración de los datos con el fin de hacer más fácil la interpretación de los mismos y obtener así los resultados de la investigación.

En la primera parte del capítulo describiremos los instrumentos utilizados para el análisis de los datos recogidos en la línea de investigación cuantitativa y cualitativa. En la parte cuantitativa, explicaremos en profundidad los dos programas informáticos utilizados. Por un lado, el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Science, versión 23) para todo lo referente a datos estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes) y para realizar el análisis factorial exploratorio. Y, por otro lado, el paquete estadístico SmartPLS (versión 3.0) para el cálculo de modelos de ecuaciones estructurales. En la parte cualitativa explicaremos las dos rúbricas creadas para analizar la información. Una de ellas la utilizaremos para las diferentes respuestas del cuestionario para las familias y los trabajadores; la otra, para la información detallada por parte de la investigadora en el diario de campo, tras la observación en las aulas Montessori de los tres centros de educación infantil.

En la segunda parte, para facilitar la interpretación de los resultados, los expondremos en diferentes gráficas, entablando una discusión entre estos y nuestro marco teórico. Para, por último, en la tercera parte de este capítulo, dar paso a la cuarta y última fase de esta investigación, la fase informativa, elaborando un plan de mejora en los niveles de inclusión para cada uno de los centros implicados en nuestra investigación, a partir del resumen de los principales hallazgos obtenidos en la misma.

## **CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE DATOS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

- 6.1 FASE III: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
  - 6.1.1 ESTUDIO CUANTITATIVO
  - 6.1.2 ESTUDIO CUALITATIVO
- 6.2 PRESENTACIÓN, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS
  - 6.2.1 RESULTADOS ANÁLISIS CUANTITATIVO
  - 6.2.2 RESULTADOS ANÁLISIS CUALITATIVO
- 6.3 PLANES PARA LA MEJORA DE LOS NIVELES DE INCLUSIÓN
  - 6.3.1 Centro 1
  - 6.3.2 Centro 2
  - 6.3.3. Centro 3

## **CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE DATOS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Durante el siguiente capítulo se mostrarán los resultados obtenidos del análisis de los datos y se crearán los planes para la mejora de los niveles de inclusión, con el propósito de dar respuesta a los objetivos planteados en este trabajo. El primer apartado centrará su atención en la descripción de los instrumentos utilizados para el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, recogidos durante el trabajo de campo. Seguidamente, en el segundo apartado, se expondrán los datos obtenidos en diferentes gráficas y se interpretarán estos, entablándose una discusión con los resultados y opiniones de las investigaciones y autores/as de nuestro marco teórico. Para finalizar, se crearán tres planes de mejora de los niveles de inclusión en cada uno de los centros de nuestra muestra. En estos, se detallarán los aspectos en los que se ha detectado que hay que mejorar y una serie de actividades que podrían realizarse para ello.

### **FASE DE ANÁLISIS DE DATOS**

#### **6.1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

En este apartado describiremos los instrumentos utilizados para el análisis de los datos recogidos en la línea de investigación cuantitativa y, posteriormente, en la cualitativa.

##### ***6.1.1. Estudio cuantitativo***

Para el análisis estadístico de los datos de esta investigación se ha utilizado, como ya avanzamos, el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Science, Versión 23). Con este se ha analizado todo lo referente a los estadísticos descriptivos: medias, desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes.

- Paquete estadístico SPSS (Versión 23)

El programa SPSS (paquete estadístico aplicado a las ciencias sociales) constituye un programa modular que implementa gran variedad de temas estadísticos orientados al ámbito de las ciencias sociales. Actualmente, cubre casi todas las necesidades del cálculo estadístico de los investigadores y profesionales en cualquier campo de actividad en el que se precise el tratamiento estadístico de la información (UCO, 2010). En esta investigación vamos a utilizarlo para realizar el cálculo del análisis descriptivo diferencial.

##### ***6.1.2. Estudio cualitativo***

Tal y como se ha explicado anteriormente, la información cualitativa de esta investigación ha sido recopilada de diferentes fuentes, en diferentes momentos y de tres formas diferentes.

1. Familias y profesorado: mediante dos preguntas abiertas realizadas al finalizar el cuestionario de los trabajadores y las familias.
2. Profesorado: mediante la cumplimentación, al finalizar todo el cuestionario, de la tabla resumen de prioridades para la mejora del centro educativo, extraída del índice para la inclusión, la cual se divide en los mismos apartados o dimensiones y subapartados que el cuestionario.
3. Investigador principal: mediante un diario de observaciones, cumplimentado durante la observación de las aulas Montessori. Este está dividido en tres partes, cada una de las cuales dedicada a uno de los centros de nuestra muestra. Cada aula Montessori ha sido observada en cinco momentos concretos, con la finalidad de responder diferentes proposiciones extraídas de la Dimensión C, prácticas inclusivas, del índice para la inclusión. En relación con el análisis de los datos obtenidos, tal y como explican Ballestín y Fàbregues (2018) “es imprescindible reducir/condensar la información recogida y hacerla manejable e interpretable” (p.184). Para ello, hemos seguido los pasos que estos autores proponen:
  - a) Transcribir la información: este paso lo hemos realizado mediante la creación de tablas, en las cuáles hemos ido anotando toda la información recopilada. En total, hemos elaborado tres tablas diferentes, cada una de ellas diseñada para poder transcribir la información pertinente (Anexo 8).
  - b) Hacer una lectura preliminar de todo el material para explorar el sentido general de los datos: a medida que hemos ido leyendo la información, hemos ido subrayando aquella que es reiterativa, contabilizando las veces que aparecía. Por otra parte, también hemos ido realizando conexiones entre la información que se repetía en los diferentes centros.
  - c) Categorización: hemos identificado los patrones clave en la información recogida para poder clasificar y relacionar los datos.
  - d) Codificación: para poder localizar las categorías propuestas, hemos asignado códigos alfabéticos a cada una de estas buscando tener una mejor visión de conjunto que nos permita una mayor conectividad y comparabilidad entre los datos.
  - e) Representación de la información codificada: esta la hemos desarrollado a través de matrices y gráficos que permiten visualizar de manera sintética, significativa y comprensible la información obtenida.

## 6.2. PRESENTACIÓN, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se expondrán, en primer lugar, los datos cuantitativos obtenidos de los diferentes cuestionarios, interpretándose y entablando una discusión con los resultados y opiniones de las investigaciones y autores/as de nuestro marco teórico. Posteriormente se detallarán e interpretarán los datos cualitativos, obtenidos de las dos preguntas abiertas realizadas en los diferentes cuestionarios, la tabla de prioridades para la mejora cumplimentada por los trabajadores de los centros educativos y el diario de observaciones realizado por el investigador principal.

### 6.2.1. Resultados análisis cuantitativo

#### CUESTIONARIOS PROFESORADO

- Apartado Datos de identificación

Tras el análisis de este apartado en los diferentes cuestionarios cumplimentados por los trabajadores de los centros educativos, se muestran los resultados obtenidos en la tabla 33.

**Tabla 33**

*Resultados de los Datos de identificación de trabajadores/as*

DATOS SOLICITADOS	RESULTADOS
<b>Sexo</b>	Hombre – 0% <b>Mujer – 100%</b>
<b>Edad</b>	Menos de 21 años – 5,9% Entre 21 y 30 años – 0% Entre 30 y 40 años – 23,5% Más de 40 años – 70,6%
<b>Cargo en la empresa</b>	Profesor/a – 50% Auxiliar – 8,7% Equipo directivo – 25% Otros – 6,3%
<b>Nivel de estudios</b>	Ciclo formativo de grado superior – 47% Grado – 11,7% Licenciatura – 17,6% Otros – 23,5%
<b>Años de experiencia</b>	Menos de 5 años – 5,9% Entre 5 y 10 años – 5,9% <b>Entre 10 y 20 años – 53%</b> <b>Más de 20 años – 35,3%</b>
<b>¿Has realizado algún curso de educación inclusiva?</b>	<b>Si – 29,4%</b> No – 70,6%

*Nota.* De los resultados obtenidos, hemos resaltado en **negrita** aquellos que llaman nuestra atención, considerando necesario profundizar en ellos.

El primer resultado que llama nuestra atención es el sexo de las personas participantes, ya que todo el personal que trabaja en los tres centros educativos ha señalado que su sexo es femenino. Esto coincide con los recientes datos publicados por el Ministerio de educación y formación profesional (2023), que señalan que, en el curso 2020-21, el porcentaje de profesorado mujer en la etapa de educación infantil era de 97,6%. Por otra parte, si revisamos los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), entre los cursos 2012 y 2019 el porcentaje de mujeres en la etapa de educación infantil oscilaba entre el 97,6% y el 97,7%, tal y como se muestra en el gráfico 2.

### Gráfico 2

*Mujeres en la etapa de E.I entre los cursos 2012 y 2019.*



*Nota.* De “Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten y curso” por el Instituto Nacional de estadística, 2023.

El segundo de ellos está relacionado con el bajo porcentaje de personas que han realizado algún curso relacionado con educación inclusiva (29,4%), a pesar de que un 53% del personal tiene entre 10 y 20 años de experiencia y un 35,3% más de 20 años. Este dato coincide con el obtenido en la investigación realizada por Sucuoglu et al. (2013), en la que tan solo el 23% de profesorado de educación infantil que formaba parte de la investigación había participado en algún seminario o conferencia relacionada con la educación inclusiva. Diez años después de esta investigación los datos son muy similares, a pesar de que en el preámbulo de la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE), se explicita que los principios pedagógicos

que deben orientar las propuestas de los centros al alumnado “deben estar presididos por el principio de inclusión educativa”.

Tal y como mencionamos en la fundamentación teórica, diferentes autores (Barrio de la Puente, 2009; Polo y Aparicio; Molina y Holland, 2010), afirman que uno de los factores esenciales para tener una actitud positiva hacia la inclusión y poder vivir experiencias realmente inclusivas en los centros educativos es la formación del profesorado, debido a que esta mejora las actitudes hacia las personas con discapacidad, siendo la falta de formación el impedimento para llevar a cabo su labor educativa de forma adecuada, y una de las causas que lleva a actitudes negativas o ambivalentes con respecto a la inclusión. Con esta idea también coinciden Gómez et al. (2019), los cuáles señalan que la falta de formación en atención a la diversidad es una barrera para el desarrollo de la educación inclusiva, ya que el maestro/a, como diseñador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es un elemento clave, siendo sus competencias docentes y su interpretación de la diversidad, fundamental para el éxito de la inclusión educativa a través de la transformación de los enfoques, las estructuras organizativas y las metodologías, logrando con ello el pleno aprendizaje y la participación. Pero, para que esto sea posible, es necesario que tenga una adecuada formación inicial, porque los bajos índices de formación docente en atención a la diversidad pueden dar lugar a comportamientos de rechazo, que se traducen en escasas estrategias de enseñanza-aprendizaje y en bajas expectativas sobre el alumnado.

Por tanto, el hecho de que tan solo el 29,4% de las trabajadoras de los centros educativos haya realizado algún curso relacionado con la educación inclusiva, influye directamente con el desarrollo de estas prácticas.

- Ítems que integran las diferentes áreas del cuestionario.

En relación con las respuestas obtenidas en el cuestionario, en la tabla 34 se muestran divididos por dimensiones o ejes de mejora, secciones y centros educativos, los porcentajes de aquellos indicadores que señalan que menos del 50% de las personas participantes están totalmente de acuerdo con ellos y, por tanto, suponen aspectos para mejorar en los centros educativos.

Tabla 34

*Indicadores peor puntuados por parte de los trabajadores/as.*

DIMENSIONES	SECCIÓN	INDICADOR	C1	C2	C3
<b>A. CREACIÓN DE CULTURAS INCLUSIVAS</b>	<b>A.1. Construir Comunidad.</b>	A.1.5. Los profesionales y las familias/cuidadores colaboran		33,3%	33,3%
		A.1.8. Todos los grupos locales están implicados en el centro	42,9%		40%
	<b>A.2 Establecer valores inclusivos</b>				
<b>B. CREACIÓN DE POLÍTICAS INCLUSIVAS</b>	<b>B.1. Mejorar el centro para todos.</b>	B.1.2. Todos los profesionales nuevos reciben ayuda para la adaptación inicial.		33,3%	
		B.1.3. Se anima a que todos los niños/as de la zona a que formen parte del centro	12,5%		
	<b>B.2. Organizar apoyos para la diversidad.</b>	B.2.2. Las actividades de formación continua ayudan a los profesionales a responder a la diversidad de los niños/as	25%		
		B.2.8. Existen pocas barreras para la asistencia		33,3%	
<b>C. DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>	<b>C.1. Organizar el juego y el aprendizaje en el centro y en el aula Montessori.</b>	C.1.2b. Las actividades del aula Montessori fomentan la comunicación entre todos los niños/as.		33,3%	
		C.1.3b. Las actividades del aula Montessori fomentan la participación de todos los niños/as.		33,3%	
		C.1.4a. Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas	12,5%		
		C.1.4b. Las actividades del aula Montessori sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas	25%		
		C.1.11b. Los profesores/as de apoyo/ayudantes, apoyan el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños/as del aula Montessori.		33,3%	
		C.1.12b. Todos los niños/as participan cuando hay actividades especiales en el aula Montessori.		33,3%	
	<b>C.2. Movilización de recursos en el centro y en el aula Montessori.</b>	C.2.3a. Se utilizan las diferencias entre los niños/as como recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación.	28,6%		
		C.2.3b. En el aula Montessori se utilizan las diferencias entre los niños/as como recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación	42,9%	33,3%	

*Nota.* Esta tabla muestra los indicadores peor puntuados, detallándose, por centro educativo, el porcentaje de personas que están totalmente de acuerdo con este.

Como podemos observar, encontramos repartidos entre los diferentes centros 14 indicadores susceptibles de mejora, según los trabajadores participantes en este estudio. De estos indicadores, tan solo dos centros educativos coinciden en que se deben mejorar los aspectos A.1.5, A.1.8 y C.2.3b. El resto de los indicadores se consideran factores de mejora para algún centro concreto. Para poder analizarlos, los hemos agrupado en cinco grandes grupos que detallamos a continuación:

*1. Colaboración familia – escuela (A.1.5 y B.2.8)*

Tal y como se refleja en la tabla 35, solo el 33,3% de las trabajadoras de los centros 2 y 3 está totalmente de acuerdo en que exista colaboración entre los profesionales y las familias. Por otra parte, el 33,3% de las personas participantes en el centro 2 están totalmente de acuerdo en que existen pocas barreras para el acceso, considerando que esta colaboración no ayuda a que los niños y niñas asistan a los centros educativos cuando tienen dificultades para llevarlos, ni ayuda a resolver las preocupaciones de las familias sobre la asistencia al centro de sus hijos e hijas. Este resultado, tal y como aparece en la fundamentación teórica de esta investigación, coincide con una de las barreras que, según Gómez et al. (2019), obstaculiza el desarrollo de prácticas inclusivas, la poca colaboración de las familias; aunque en este estudio el resultado se centra en la poca predisposición para seguir en casa las pautas de trabajo marcadas por el centro, lo cual es esencial para garantizar un buen trabajo con los niños y niñas en edades tempranas; comprender mejor sus necesidades; actuar de forma coordinada y posibilitar un óptimo desarrollo social y personal (Red territorial de educación infantil de Cataluña, 2009; Comisión Europea, 2000).

Para poder mejorar este indicador, en primer lugar, deberíamos profundizar en qué entienden los profesionales por colaboración y qué aspectos consideran que deberían mejorarse, ya que la forma de conceptualizarla y promoverla varía de unos centros a otros (Ceballos y Saiz, 2021). Estas autoras señalan que existen cuatro grados de participación de las familias en los centros educativos: el primero de ellos está relacionado con propuestas en las que el rol de las familias es de recepción y emisión de información en espacios formales (reuniones, entrevistas, etc.) e informales (entradas y salidas); el segundo, con la implicación de las familias como agentes consultados, en temas relacionados con las medidas de atención a la diversidad; en el tercer nivel, las familias son invitadas a involucrarse en actividades concretas, habitualmente pautadas por el centro; y en el cuarto y último nivel, la propuesta implica que las familias asuman un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la

organización y gestión de la escuela. Molina y Holland (2010), defienden que un facilitador de aula para la implementación de prácticas inclusivas en los centros educativos es la participación de las familias en las opciones educativas de sus hijos/as, como, por ejemplo, la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que significa que, para conseguir un centro inclusivo, este debería abogar por el cuarto nivel de participación. Por tanto, para poder entender en profundidad el significado de la puntuación en este indicador y poder mejorarla, el primer aspecto que deberíamos conocer es el grado de participación que se promueve desde los centros educativos.

Por último, es necesario mencionar el trabajo de Egido (2020), en el cual se explica que “varios trabajos profundizan en los factores que dificultan una adecuada colaboración familia-escuela” (p.75). Por parte de los progenitores, una dificultad encontrada es la falta de tiempo y la incompatibilidad de horarios entre las familias y los centros escolares; y por parte del profesorado, la falta de facilidades para “la colaboración de las familias, especialmente en cuestiones de carácter académico, encontrando ciertas resistencias y límites por parte de los profesionales de la educación, que ven a los padres como ajenos al centro” (Beneyto et al., 2019; Giró y Andrés, 2016, citado en Egido, 2020, p.75). Ambos, factores importantes que debemos tener en cuenta si realmente queremos conseguir una participación activa y protagónica de las familias en los centros educativos.

## 2. *Escuela abierta a la comunidad (A.1.8 y B.1.3)*

Dos de los indicadores que menor puntuación han obtenido están relacionados con la apertura de la escuela al entorno. En el primero de ellos coinciden dos centros educativos, encontrando que en el centro 1 el 42,9% y en el centro 3 el 40% de las trabajadoras están totalmente de acuerdo en que todos los grupos locales están implicados en el centro. El segundo trata de descubrir si se anima a que todos los niños/as de la zona formen parte de la institución, estando tan solo el 12,5% de las trabajadoras del centro 1 totalmente de acuerdo con esta proposición. Estos aspectos también aparecen en nuestro marco teórico, al mencionar la investigación realizada por Molina y Holland (2010), los cuales opinan que la participación activa de la comunidad es un facilitador de las prácticas inclusivas, debido a que suponen un incremento de los recursos personales disponibles en la escuela para la puesta en marcha de estas prácticas y por ello debería incentivarse.

Tal y como se expone en el artículo 53 del Decreto 253/2019, por el que se regula la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil o de Educación Primaria, los centros educativos deben establecer contactos

y relaciones con las entidades más representativas y significativas de su entorno más inmediato (asociaciones vecinales, comercios, bibliotecas, ayuntamientos, etc.) para favorecer la relación de la escuela con su entorno y para facilitar el conocimiento de su oferta formativa, de forma que sean centros de enseñanza permanente al alcance de la ciudadanía. Por otra parte, la Resolución del 27 de julio del 2022, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de escuelas infantiles de primer ciclo de titularidad de la Generalitat para el curso académico 2022-2023, en el punto 12.2 se especifica que el entorno social y cultural en el primer ciclo de educación infantil incide en el desarrollo competencial del alumnado, por ello, es necesario que las escuelas participen, colaboren y se impliquen en las necesidades reales de la comunidad a través de metodologías activas y participativas.

La Red por el Diálogo Educativo (2020) defiende que las organizaciones no pueden entenderse al margen de su entorno, ya que este “está en permanente intercambio con la organización, condicionando su existencia, proporcionándole sus recursos, recibiendo sus productos, y, sobre todo, cambiando a su propio ritmo” (p.17). Por ello, es necesario potenciar y conexas las acciones educativas que suceden dentro del centro educativo con las que tienen lugar fuera de este, ya que

[...] establecer redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad incrementa el capital social y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de sus alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. (Red por el Diálogo Educativo, 2020, p.32)

Zaitegi (2020) explica que “en el espacio y tiempo no escolarizado también se juega el derecho a la educación, la justicia social y la equidad” (p.102), por ello, es necesario que se rompan los muros de la escuela para que se conecte a la sociedad y la sociedad con ella. Para ello, la escuela debe abrirse “al espacio público local, incluyendo como agentes de enseñanza y aprendizaje a las familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, organizaciones productivas, agrupaciones culturales u otras entidades que conforman en entorno en el que se inserta la escuela” (División general de educación de Chile, 2017, p.9). Lo cual significa que, para mejorar este indicador, es necesario promover acciones que posibiliten que la escuela se abra y proyecte en la comunidad de manera cuidadosa, “mostrándola inteligente, culta, profesional y abierta, alejada de estereotipos pueriles” (Abelleira y Abelleira,

2022, p.69). Ya que, como explican estas autoras, estas proyecciones muestran a la comunidad la manera que tiene el centro educativo de entender la educación, la infancia y la docencia.

### 3. *Formación continua y la atención a la diversidad (B.2.2, C.1.4a y C.2.3a)*

En este bloque hemos agrupado tres índices que aparecen en la tabla 35 y que guardan relación con la atención a la diversidad. El primero de ellos se centra en conocer la opinión de los profesionales en relación con el hecho de si las actividades de formación continua les ayudan a responder a la diversidad de los niños/as, resultando que solo el 22% de los profesionales del centro 1 está totalmente de acuerdo con esta proposición. El segundo está relacionado con las actividades que se realizan en los centros educativos, tratando de dilucidar si estas sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas. En este caso, solo el 12,5%% de la muestra del centro 1 está totalmente de acuerdo con esta afirmación. Por último, el tercer indicador se centra en la utilización de las diferencias entre los niños/as como recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación, indicador con el que solo está totalmente de acuerdo el 28,6% de las trabajadoras del centro 1.

Tal y como mencionamos en el marco teórico, la formación del profesorado es un elemento clave que mejora las actitudes hacia las personas con discapacidad, siendo la falta de formación lo que impide al profesorado llevar su labor educativa de una forma adecuada. Centrándonos en la etapa de educación infantil, Zabalza y Zabalza (2011) opinan que, en esta, la incidencia de los buenos educadores resulta relevante, de manera que no existe posibilidad alguna de mejora en los programas escolares sin una adecuada cualificación de las personas encargadas de llevarlos a cabo, ya que se pueden mejorar los espacios, los recursos, la implicación de la familia, etc., pero, al final, quienes se han de encargar de rentabilizar todo ello en beneficio de los niños/as son los maestros y maestras encargados de su cuidado y educación. Por tanto, la adecuada formación de estos es un requisito esencial para el desarrollo de buenas prácticas inclusivas. Reyes-Parra (2020) afirman que es necesario formar a los docentes en temas relacionados con la educación inclusiva debido a que, aunque tengan una percepción positiva hacia esta, se evidencia que algunos docentes tienen una actitud conservadora, percibiendo la educación bajo un enfoque rehabilitador y basado en las necesidades, en lugar de focalizar la atención en las oportunidades y potencialidades del alumnado. Por último, tal y como hemos mencionado anteriormente, González Gil (2019) afirma que el maestro/a necesita una formación adecuada en atención a la diversidad, ya que los bajos índices de esta pueden propiciar pobres estrategias de enseñanza-aprendizaje y bajas expectativas sobre el alumnado.

Por tanto, la mayoría de autores/as coinciden en que la formación inicial y continua del profesorado debe convertirse en un objetivo de atención preferente. Sin embargo, el bajo índice de respuestas afirmativas en este indicador coincide con otras investigaciones, como la realizada por Navarro, López y Rodríguez (2021), en la que tan solo un 18,75% de los docentes de infantil y primaria consideran que están preparados para responder a objetivos inclusivos, o la efectuada por Arnaiz-Sánchez et al. (2021), en la que llama poderosamente la atención que casi la mitad del profesorado, en cuyos centros está escolarizado alumnado que necesita atención especializada, indica que no se encuentra preparado para dar respuesta a sus necesidades educativas. Esto demuestra que, aunque la formación es el gran recurso para la mejora de los procesos educativos y que si se quiere introducir una innovación o si se quiere mejorar el desarrollo de lo que ya se viene haciendo, resulta imprescindible recibir formación que prepare a los docentes para ello (Zabalza y Zabalza, 2011), todavía queda un largo camino por recorrer hacia la puesta en marcha de estas formaciones en los centros educativos.

Respecto al segundo y tercer indicador, en primer lugar, es necesario comenzar por una conceptualización de qué significa atender a la diversidad. Tal y como expresan Balongo y Mérida (2017), cuando se habla de diversidad en el ámbito educativo estamos refiriéndonos al hecho de que todo individuo tiene unas necesidades propias y específicas que requieren experiencias de aprendizaje particulares. Estas experiencias deben poderse cubrir adecuadamente por el sistema educativo, principalmente en la infancia, ya que en esta etapa se puede trabajar con valores sin estar todavía asumidas concepciones de desigualdad entre los seres humanos. Trabajar la igualdad y utilizar las diferencias entre los niños y niñas como recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación favorece la inclusión de todos los miembros de un grupo clase y contribuye a prevenir actitudes de segregación, por ello, tal y como expresan Grande y González (2015), como el gran reto al que se enfrenta nuestro actual sistema educativo es la inclusión educativa, por un lado, debemos trabajar los aspectos mencionados anteriormente y, por el otro, necesitamos que se realicen modificaciones en tres ejes de los centros escolares: las estructuras, los recursos y las estrategias.

Con relación a las estrategias, estas autoras consideran que, por una parte, los grupos clase deben ser heterogéneos, ya que esto posibilita que se fomente el aprendizaje entre el alumnado y, por otra parte, centrándonos en los docentes, estos deben aprender a generar propuestas educativas que fomenten la autoestima positiva, potencien la creatividad, flexibilicen los agrupamientos y favorezcan el aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas que se pueden utilizar en el aula son: la instrucción individualizada, el matriz de actividades,

las prácticas que desarrollan imagen positiva, el arte al servicio de la inclusión, las tutorías entre iguales, la diversificación de actividades programadas, el aprendizaje por proyectos, el empleo de libros breves y las salidas curriculares. No obstante, la elección y aplicación de estas y otras estrategias debe estar siempre fundamentada en procesos de evaluación amplios, ya que las escuelas de educación infantil deben saber adaptar las metodologías e innovar sobre el análisis de su propia práctica (Grande y González, 2015).

#### *4. Actividades del aula Montessori (C.1.2b, C.1.3b, C.1.4b, C.1.11b, C.1.12b y C.2.3b)*

Con relación al aula Montessori, encontramos puntuaciones bajas en 6 indicadores. Por una parte, en el centro 2, el 33,3% de las trabajadoras no están totalmente de acuerdo, en cuatro indicadores: que las actividades del aula Montessori favorecen la participación; que fomentan la comunicación; que las ayudantes apoyan el juego y el aprendizaje; y que todos los niños/as participan cuando hay actividades especiales en el aula. Por otra parte, en el centro 1, el 25% de las trabajadoras no están totalmente de acuerdo en que las actividades Montessori sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas. Y, por último, en los centros 1, el 42,9%, y 3, el 33,3%, no están totalmente de acuerdo en que en el aula Montessori se utilizan las diferencias entre los niños/as como recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación. De estos indicadores, el C.1.11b y el C.1.12b, no los vamos a analizar, debido a que la baja puntuación seguramente se deba a la ausencia de personal de apoyo y de actividades especiales en el aula Montessori del centro 2. Por lo que centraremos el análisis en el resto de los indicadores, los cuales hemos dividido en dos grandes grupos, que detallamos a continuación, para poder explicarlos mejor:

- Montessori y la atención a la diversidad (C.1.3b, C.1.4b y C.2.3b)

Respecto a si se utilizan las diferencias entre los niños/as como recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación, realmente tendríamos que indagar más en los motivos de esta respuesta, ya que, tal y como mencionamos en nuestro marco teórico, Danner (2015) explica que la educación Montessori consiste en “seguir al niño” e individualizar el plan de estudios para poder dar respuesta a sus necesidades de desarrollo, siguiendo para ello dos estrategias: aula multiedad y apoyo entre compañeros/as. Por tanto, si en las aulas Montessori se fomenta un aprendizaje individualizado y se proporcionan oportunidades para que todos los niños/as aprendan y expresen su aprendizaje de diferentes maneras (Kirk, 2011), a la vez que los docentes se preocupan por modelar las formas en que los niños/as pueden apoyarse

mutuamente, de manera que se fomenta un aprendizaje cooperativo ¿por qué la puntuación de esta proposición es tan baja?

A falta de profundizar más en este indicador, quizás el motivo de este resultado coincida con una de las críticas que el profesor William Kilpatrick realizó a la doctora Montessori, su enfoque individualista de la educación, considerando que en las aulas Montessori no se proporcionaban situaciones para una cooperación social adecuada (Polk, 1982; Chavarría, 2012; L'Ecuyer, 2023), lo cual, según autores como Pujolàs (2012), es esencial para hacer posible la inclusión de todo el alumnado. Este autor opina que la única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos/as diferentes es mediante la introducción en esta de una estructura de aprendizaje cooperativo.

La educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo son dos conceptos distintos, pero estrechamente relacionados ya que las aulas inclusivas requieren una estructura cooperativa de la actividad, y educar los valores relacionados con la cooperación exige que las aulas sean inclusivas. (Pujolàs, 2012, p.89)

En las aulas Montessori de comunidad infantil (para alumnado de 18 meses a 3 años) la mayoría de las actividades se realizan de manera individualizada, teniendo el niño/a la libertad de elegir con qué quiere trabajar. Esta forma de trabajar favorece, por un lado, que se respete la individualidad del niño/a en términos de intereses, ritmos y estilos de trabajo; y por el otro, que los niños/as comprendan, respeten, se enriquezcan y acepten las diferencias entre las personas, al estar diariamente relacionándose con niños y niñas con formas de trabajar e intereses diferentes a los suyos (indicador C.1.4b). Dentro de este ambiente, una de las funciones de los maestros/as, según Polk (1982), es la de supervisar a los niños/as, a la vez que enseñar lecciones individuales para mostrarles el uso preciso de los materiales que ellos mismos eligen. Por tanto, hay muy pocas actividades que el profesorado proponga para realizar en pequeño grupo de manera cooperativa. Danner (2015) explica que el apoyo entre compañeros/as es una parte natural de las aulas Montessori, por lo que no se planifican específicamente actividades cooperativas que conlleven un aprendizaje concreto propuesto por el maestro/a, sino que se deja a voluntad de los niños/as que se realicen espontáneamente durante el desarrollo de la actividad de las aulas Montessori, favoreciéndose de este modo la participación de todos los niños y niñas (C.1.3b)

- Montessori y la comunicación (C.1.2b)

Con respecto a si en las aulas Montessori se fomenta la comunicación, tendríamos que profundizar más en el motivo de esta baja puntuación en el centro 2, ya que, tal y como aparece en el marco teórico, en las aulas Montessori se da mucha importancia al desarrollo del lenguaje, existiendo en todas las aulas un área específica con numerosos estímulos, libros y actividades para que el niño/a desarrolle ampliamente su vocabulario. Por otra parte, el adulto en todo momento posibilita que el niño/a se exprese debido a que, tal y como se explica en AMI (2016), el niño/a aprende los conceptos tanto de manera consciente como inconsciente, por ello se debe cuidar el cómo hablamos, porque con su mente absorbente está interiorizando nuestra forma de hablar, acentos, expresiones, etc. Por tanto, a falta de indagar más, quizás la baja puntuación está relacionada también con las críticas sobre el enfoque individualista de la educación que William Kilpatrick hizo a la doctora Montessori, citadas anteriormente.

##### *5. La adaptación inicial del profesorado nuevo (B.1.2)*

Por último, encontramos que el 33,3% de los trabajadores del centro 2 están totalmente de acuerdo en que todos los profesionales nuevos reciben ayuda para la adaptación inicial. Este aspecto es uno de los procesos que contribuye en mayor medida al fortalecimiento institucional. La manera como se le recibe, cómo se le transmite el talante del centro y, sobre todo, el grado de coherencia entre lo que se expresa y la realidad que se percibe en el día a día, confieren seguridad al recién llegado y le conducen a formarse expectativas positivas referidas al aprendizaje del alumnado y, también, a su desarrollo profesional como docente (Teixidó, 2009). Por ello, es importante que los centros educativos tengan un plan de acogida y seguimiento al profesorado de nueva incorporación, que posibilite favorecer la integración del profesorado de nueva incorporación; ayudar a este profesorado a desarrollar su trabajo y a solucionar sus problemas de forma más autónoma; facilitar la documentación general del centro y los materiales necesarios para las tareas que va a desarrollar; conseguir que este nuevo profesorado, independientemente de su procedencia, comprenda la organización y el funcionamiento del centro; conseguir que los profesionales nuevos conozcan las características del alumnado al que van a atender, enfatizando especialmente en el alumnado que presente necesidades educativas especiales; contribuir a la generación de un clima agradable de trabajo y convivencia; y contribuir a un rápido conocimiento de las instalaciones del centro que permita que el PNI se desplace por el mismo con autonomía y facilidad (Centro de Educación Infantil y Primaria Juvenal de Vega y Relea, 2023). Para poder conseguir estos objetivos, una de las medidas que se recomienda adoptar es dotar al profesorado durante el primer año de un tutor/a de referencia al que dirigirse para aclarar cualquier tipo de duda y para ir familiarizándose con

el proyecto de la escuela (Carbonell, 2019; Centro de Educación Infantil y Primaria Juvenal de Vega y Relea, 2023)

#### CUESTIONARIOS FAMILIAS.

- Apartado Datos de identificación

Tras el análisis de este apartado en los diferentes cuestionarios cumplimentados por los familiares del alumnado de los centros educativos, en la tabla 35 se muestran los resultados obtenidos.

**Tabla 35**

*Resultados de los Datos de identificación de los familiares*

DATOS SOLICITADOS	RESULTADOS
<b>Sexo</b>	<b>Hombre – 32,3%</b> <b>Mujer – 67,7%</b>
<b>Edad</b>	Menos de 21 años – 0% Entre 21 y 30 años – 11,5% Entre 30 y 40 años – 60,4% Más de 40 años – 28,1%
<b>Nivel de estudios</b>	Sin estudios/estudios primarios – 1% Bachiller/Formación profesional – 15,6%% Universitarios/Formación profesional superior – 82,3% Otros – 2,1%
<b>¿Tienes algún familiar con discapacidad?</b>	Si – 11,5% No – 88,5%
<b>Número de hijos/as</b>	Uno – 57,3% Dos – 37,5% Tres o más – 5,2%

*Nota.* De los resultados obtenidos, hemos resaltado en negrita aquellos que llaman nuestra atención, consideramos necesario profundizar en ellos.

De los datos observados en la tabla 36, consideramos interesante destacar el porcentaje de participación de las mujeres (67,7%), muy superior al de los hombres (32,3%), este resultado coincide con los datos del estudio realizado Fernández-Freire et al. (2019), en el cual, cuando se profundiza en la implicación parental en la escuela en función del género, exponen que diferentes investigaciones muestran que las madres son las que más se ocupan e involucran en las actividades de sus hijos e hijas (Gonida y Cortina, 2014; Madrona, 2001; Martínez-González

et al., 2012; Pizarro et al., 2013; Valdés t al., 2009; Fúnez, 2014; Pérez-Díaz et al., 2001). Por otra parte, en relación a la percepción del profesorado sobre la implicación del padre y de la madre en las tareas escolares, los resultados indican que el profesorado percibe que las madres se implican significativamente más que los padres en: realizar con sus hijos e hijas actividades que fomentan su aprendizaje, comentar con el profesorado aspectos relacionados con las actividades escolares de sus hijos e hijas, enseñar a sus hijos e hijas cómo estudiar y ayudarles con las actividades de aprendizaje.

- Ítems que integran las diferentes áreas del cuestionario.

En relación con las respuestas obtenidas del cuestionario, tal y como hemos realizado en el de los trabajadores, los indicadores que se van a tener en cuenta como aspectos de mejora son aquellos en los que menos del 50% de las personas participantes están totalmente de acuerdo con ellos, y, por tanto, suponen aspectos a mejorar en los centros educativos. En este caso, tan solo encontramos un indicador en el que todos los centros coinciden respecto a que es un aspecto que mejorar, que coincide con lo que han respondido también los profesionales de estos centros. Este indicador es:

- *Las instituciones de la localidad están implicadas en el centro*
  - Centro 1 – 27,8%
  - Centro 2 – 40%
  - Centro 3 – 32%

Tal y como hemos mencionado al analizar este índice en el cuestionario de los trabajadores, la Resolución del 27 de julio del 2022 por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de escuelas infantiles de primer ciclo de titularidad de la Generalitat para el curso académico 2022-2023, especifica que las escuelas deben participar, colaborar e implicarse en las necesidades reales de la comunidad, estableciendo contactos y relaciones con las entidades más representativas y significativas de su entorno más inmediato (asociaciones vecinales, comercios, bibliotecas, ayuntamientos, etc.). Esta implicación es necesaria para favorecer la relación de la escuela con su entorno y para facilitar el conocimiento de su oferta formativa, de manera que sean centros de enseñanza permanente al alcance de la ciudadanía. Lo cual significa que, para mejorar este indicador, es necesario promover acciones que posibiliten que la escuela se abra al espacio público local.

### 6.2.2 Resultados análisis cualitativo

En este apartado analizaremos los resultados cualitativos obtenidos de las dos preguntas abiertas que aparecen al final de los cuestionarios para los familiares y los trabajadores de los centros educativos, la tabla de prioridades para la mejora cumplimentada por los trabajadores de los centros y el diario de observaciones realizado por el investigador principal durante la observación de las aulas Montessori de cada uno de los tres centros educativos de nuestra muestra.

#### RESPUESTAS ABIERTAS DE LOS CUESTIONARIOS

Al final de cada uno de los cuestionarios aparecen dos preguntas abiertas:

- ¿Qué te gustaría cambiar de tu centro?
- Otros comentarios

Respecto a la segunda cuestión, las respuestas están relacionadas con comentarios positivos hacia el centro educativo; por ello, solo analizaremos las obtenidas en la primera de las cuestiones, ya que estas sí que pueden aportarnos información relevante para nuestra investigación. Esta pregunta ha sido respondida por 48 familiares y 7 trabajadoras de los centros educativos. Tras una primera lectura, hemos descartado aquellas que señalaban que no cambiarían nada del centro, quedando las respuestas para analizar en 27, por parte de los familiares, y en 7 por parte de las trabajadoras. Tras el análisis de las diferentes opiniones, en las tablas 36 y 37 se detallan los aspectos que consideran que deberían mejorarse o cambiarse en los diferentes centros educativos.

- **Respuestas abiertas cuestionario trabajadoras:**

**Tabla 36**

*Aspectos que mejorar por parte de los trabajadores/as.*

¿QUÉ TE GUSTARÍA CAMBIAR DE TU CENTRO EDUCATIVO?	INDICADOR	NÚMERO DE RESPUESTAS		
		CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3
	1. Adaptación alumnado		2	1
	2. El patio		1	1
	3. Renovación de materiales	2		
	4. Mayor atención a la diversidad	2		
	5. Adaptación del profesorado nuevo		1	
	6. Mejorar la participación de las familias			1
	7. Abrir la escuela al barrio			1

*Nota.* Esta tabla muestra diferentes aspectos para mejorar, especificándose, por centro educativo, el número de respuestas recopiladas.

Como puede observarse, según algunas de las trabajadoras existen siete aspectos que habría que mejorar o cambiar en los diferentes centros educativos. Ninguno de ellos coincide en los tres centros, aunque, encontramos dos factores que aparecen como aspecto mejorable en dos centros educativos: la adaptación del alumnado y los patios. Al ser el número de respuestas tan reducido, la adaptación del alumnado es el aspecto que más trabajadoras consideran que debería mejorarse, con un total de 3, no vamos a profundizar más en ellos; no obstante, ya que hemos recopilado la información, hemos creído conveniente mostrarla.

- **Respuesta abierta cuestionario familiares:**

**Tabla 37**

*Aspectos que mejorar por parte de los familiares*

	INDICADOR	NÚMERO DE RESPUESTAS		
		CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3
<b>¿QUÉ TE GUSTARÍA CAMBIAR DE TU CENTRO EDUCATIVO?</b>	1. La Comunicación familia – escuela	14	2	1
	2. La apertura del centro a las familias	6	1	1
	3. La dieta	6		2
	4. La adaptación del alumnado	2		1
	5. El patio	1	2	
	6. El Uniforme	1		1
	7. El aprendizaje de lenguas	6		
	8. Los precios	1		
	9. La agrupación del alumnado	1		
	10. Coeducación			1

*Nota.* Esta tabla muestra diferentes aspectos mejorables, especificándose, por centro educativo, el número de respuestas recopiladas

Tal y como se muestra en la tabla 37, existen 10 aspectos que los familiares de los diferentes centros educativos consideran que deberían mejorarse o cambiarse, aunque, de estos, solo dos aspectos son indicadores de mejora en los tres centros: la apertura del mismo a la comunidad, estando de acuerdo con este factor 8 personas; y la comunicación del centro con las familias, coincidiendo en ello 17 personas. Respecto a la apertura del centro a la comunidad, la mayoría de las familias considera que deberían realizarse más actividades con las familias,

mencionándose, en los centros 1 y 3, que les gustaría que hubiese cámaras en las aulas. Por otra parte, con relación a la comunicación, a algunas de las familias del centro 1 les gustaría que hubiese más información en la APP y menos en papel, y otras familias del centro 2 mencionan que les gustaría que se crease un grupo de WhatsApp.

Según La Red por el diálogo Educativo (2020), “la escuela tiende a limitar y protocolizar el contacto con las familias, sustituyéndolo por la difusión unilateral de información estereotipada, y a evitar a los observadores externos” (p.22). Esta tendencia de la escuela a ser opaca necesita cambiar, ya que la transparencia de las instituciones es un valor democrático y un instrumento de mejora. Macia (2019) considera que para mejorar la comunicación familia-escuela, todos los centros educativos deberían realizar cuatro acciones:

- \* Utilizar canales bidireccionales para compartir experiencias e intercambiar opiniones y puntos de vista. No se deben convertir las tutorías y las reuniones grupales en sesiones informativas. Esto reduce el interés de las familias por la comunicación con la escuela y disminuye el potencial de estos medios para mejorar las relaciones entre ambos.
  - \* Comunicarse con las familias para tratar cuestiones positivas. En lugar de supeditar las comunicaciones a la existencia o aparición de actitudes problemáticas o a los bajos resultados académicos, las tutorías, la agenda y la comunicación informal debería también centrarse en la visión positiva del hecho comunicativo.
  - \* Establecer una rutina comunicativa que aumente la eficacia de la agenda y las circulares. La creación de un hábito en las familias puede ayudar a estas a hacer un mejor seguimiento de las informaciones que les llegan desde los centros educativos.
  - \* Implementar algunos cambios en el cuándo realizar las entrevistas individuales y las reuniones grupales. Estos cambios deben tener, por una parte, el objetivo de facilitar la conciliación laboral y familiar de algunos padres y madres; y, por otra parte, el de mejorar la calidad y la cantidad de los contactos con las familias.
- **Tabla de prioridades para la mejora de los/las profesionales de los centros educativos.**

En la Tabla 38, podemos observar una síntesis de las respuestas obtenidas en la tabla de prioridades para la mejora de los diferentes profesionales de los centros educativos. Esta se divide en dimensiones y secciones, encontrando resaltados en negrita aquellos aspectos en los que consideramos necesario profundizar debido a que es la primera vez que aparecen.

**Tabla 38**

Resultados tablas de prioridades para la mejora

<b>DIMENSIÓN A: Creación de culturas inclusivas</b>		
	<b>Construir Comunidad</b>	<b>Establecer valores inclusivos</b>
<b>Centro 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la comunicación con las familias.</li> <li><i>Mejorar el compañerismo entre profesionales.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la atención a la diversidad</li> </ul>
<b>Centro 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todas las familias y profesionales deben involucrarse por igual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la atención a la diversidad.</li> </ul>
<b>Centro 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la implicación de las familias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las expectativas de las familias a veces influyen negativamente en el alumnado.</li> </ul>
<b>DIMENSIÓN B: Creación de políticas inclusivas</b>		
	<b>Crear un centro para todos</b>	<b>Organizar los apoyos para la diversidad</b>
<b>Centro 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No ver al profesorado nuevo como un rival</li> <li>Mayor consideración del trabajo realizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta formación para responder a la diversidad</li> </ul>
<b>Centro 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Mejorar la adaptación del alumnado</i></li> <li>Mejorar la adaptación del profesional nuevo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta formación para responder a la diversidad</li> </ul>
<b>Centro 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abrir el centro al barrio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta formación para responder a la diversidad</li> </ul>
<b>DIMENSIÓN C: Desarrollo de prácticas inclusivas</b>		
	<b>Organizar el juego y el aprendizaje</b>	<b>Movilización de recursos</b>
<b>Centro 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mayor innovación y actividades que ayuden a comprender mejor las diferencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar y renovar recursos</li> </ul>
<b>Centro 2</b>		
<b>Centro 3</b>		

*Nota.* Elaboración propia

La mayoría de las prioridades para la mejora que aparecen en la tabla 39 coinciden con los aspectos que tenían peores puntuaciones en el cuestionario, por lo tanto, ya hemos profundizado en ellos. Sin embargo, hay dos temas que se mencionan en esta tabla por primera vez y que consideramos necesario analizar: el compañerismo y la adaptación del alumnado.

Por una parte, tal y como explicamos en el marco teórico de esta investigación, el compañerismo, entendido como colaboración entre compañeros/as, es un facilitador de la educación inclusiva, debido a que es una de las claves para lograr cambios que vengán acompañados de una mejora real en educación (González et al., 2019). Numerosos estudios han demostrado que la colaboración entre compañeros/as habilita nuevas oportunidades de desarrollo profesional basadas en la reflexión compartida sobre los dilemas y problemas de la

práctica (Butler y Schnellert, 2012; Horn y Little, 2010, como se citó en Krichesky et al., 2018). Desde esta perspectiva, el profesorado aprende conjuntamente a partir de procesos de indagación colectiva basados en el análisis de evidencias y la observación de clases, constituyéndose como una herramienta para la mejora de la enseñanza (Hopkins, 2010; Duke, 2006, Jäppinen et al., 2015; Little, 2002; Martin, 2014; Silins y Mulford, 2004, como se citó en Krichesky et al., 2018).

El trabajo colegiado puede resultar estratégico para el profesorado en la medida en que lo abastezca de nuevas herramientas pedagógicas para hacer frente a los problemas concretos de su práctica, reforzando así su autonomía y capacidad de decisión. No obstante, no es fácil desarrollarlo y, aun cuando los docentes trabajen de forma colectiva, esto no siempre supone intercambios profundos y transparentes sobre los fines de la educación, los problemas de la práctica o las demandas de aprendizaje. Por ello, desde las instituciones educativas se debe fomentar la observación, discusión y comunicación, con el objetivo de reflexionar sobre los comportamientos profesionales y potenciar la creación de entornos de trabajo colaborativos donde abunde el apoyo mutuo, las responsabilidades compartidas y la reflexión sistemática. Lo cual, aunque no es un paso suficiente, es sin duda un camino necesario para estimular la capacidad de cambio e innovación en las escuelas (Krichesky et al., 2018).

Por otra parte, en relación con la adaptación del alumnado, podríamos definir este periodo como “el proceso por el cual el niño/a va formando y preparando, desde el punto de vista de los sentimientos, la aceptación de un medio nuevo: la escuela” (León, 2009, p.2). Tal y como se especifica en el punto 1.14 de la Orden 21/2019,

[...] la entrada a la escuela infantil es un gran cambio para el niño o niña y la familia y, por medio del proceso de acogida, todas las personas que forman parte de la escuela infantil intentarán facilitar el gran cambio emocional que supone. (p.21.293)

El objetivo es que el niño/a se sienta seguro, conocido y protegido en la escuela, para lo cual, esta favorecerá que una figura de referencia del entorno familiar del niño/a esté con él/ella en el aula; se preparará la acogida mediante juegos y dinámicas que le ayuden a superar el sentimiento de separación de la familia y la incorporación se realizará de forma flexible y progresiva. Respecto a este último aspecto, es importante tener en cuenta que el niño/a debe ser el centro del proceso de adaptación, adaptándose la escuela a su ritmo y no a la inversa (Generalitat Valenciana, s.f).

A falta de profundizar en los motivos por los que el profesorado opina que debe mejorarse el proceso de adaptación en su centro educativo, Moya y De la Cruz (2021), explican que este debe planificarse previamente al inicio de curso, no habiendo una única manera de hacerlo y dependiendo de la idiosincrasia del centro y de las características del alumnado. Sin embargo, existen unas líneas generales de actuación que se dividen en tres fases: antes del comienzo del curso (se produce el primer encuentro con la familia y el alumno/a con el objetivo que los padres/madres conozcan el centro y en qué consiste el periodo de adaptación); al comienzo del curso (las familias conocen al tutor/a, se recopilan datos de interés sobre el niño/a, se organiza la entrada escalonada y se proporcionan las normas de convivencia); los primeros días con el alumnado (garantizar que el niño/a se sienta seguro mediante una adaptación flexible y progresiva). Por último, Gutiérrez Porras (2010) considera que igual de importante que la organización temporal es la decoración de la clase y la organización espacial, con el fin de que sea posible la realización de actividades para conocer el espacio y actividades para conocer a los compañeros/as.

## OBSERVACIÓN EN LAS AULAS MONTESSORI

En este apartado vamos a exponer los resultados de las observaciones realizadas por el investigador principal en las aulas Montessori para determinar si las actividades que se realizan en estas son inclusivas. Tal y como expusimos en la parte metodológica de este trabajo, la observación por parte del investigador fue realizada y registrada en el diario de campo en diferentes momentos:

- Centro 1: del 31 de enero al 4 de febrero de 2022.
- Centro 2: del 7 al 11 de febrero de 2022.
- Centro 3: del 15 al 21 de febrero de 2022.

Por otra parte, con el objetivo de determinar si las prácticas y dinámicas que se realizan en las aulas Montessori se rigen por principios inclusivos, cada una de las aulas ha sido observada en cinco momentos concretos, persiguiendo en cada observación registrar información sobre una temática o categoría específica que engloba diferentes proposiciones extraídas del apartado C, prácticas inclusivas, del índice para la inclusión. En tabla 39 se puede observar, las temáticas observadas cada uno de los cinco días en cada una de las tres aulas Montessori, las proposiciones que dan respuesta a cada categoría, y los resultados de las observaciones del investigador principal tras el análisis del registro de datos realizado por este en el diario de campo. Estos resultados coinciden con las observaciones en las tres aulas y están compuestos por frases extraídas del diario que dan respuesta a la proposición planteada.

Tabla 39

*Observaciones del diario de campo*

1. ORGANIZACIÓN DEL AULA, MATERIALES Y GRUPOS	
<b>El aula está organizada para fomentar el juego (C.2.1b)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las actividades están bien organizadas.</li> <li>• Existe un ambiente de calma.</li> <li>• El alumnado trabaja autónomamente como si la profesora no existiese.</li> <li>• El niño/a conoce y entiende las normas.</li> <li>• Todo está al alcance del alumnado.</li> </ul>
<b>Los recursos están distribuidos de manera justa (C.2.2b)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las actividades están a la altura del alumnado para que pueda coger aquellas que les interesen sin intervención del adulto.</li> <li>• Todos trabajan con las diferentes actividades del aula</li> </ul>
<b>Se conocen y utilizan los recursos del entorno (C.2.6b)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las actividades del aula se componen de objetos que han visto en sus casas y en su entorno, pero en pequeño.</li> <li>• Muchas actividades las asocian a su vida cotidiana</li> </ul>
2. ACTUACIONES DE LOS PROFESIONALES DENTRO DEL AULA	
<b>Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños/as (C.1.8b)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La profesora enseña las actividades de manera individual.</li> <li>• Cuando realiza una presentación a un alumno/a, lo anota en una planilla.</li> <li>• El profesorado, mediante la observación, evalúa los logros del alumnado.</li> <li>• Si observa que un alumno/a realiza mal una actividad, se la representa.</li> </ul>
<b>Los profesionales fomentan una atmósfera tranquila y respetuosa (C.1.9b)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se observa un ambiente tranquilo en el aula.</li> <li>• Cada niño/a trabaja con lo que le interesa.</li> <li>• Hay unas normas de comportamiento y uso de materiales que todo el alumnado debe cumplir.</li> <li>• El profesorado observa al alumnado e interviene cuando hay un conflicto porque un niño/a no ha cumplido las normas y cuando un niño/a necesita ayuda para realizar una actividad.</li> <li>• El profesorado está atento a todo lo que sucede en el aula.</li> <li>• El profesorado habla y trata respetuosamente al alumnado.</li> </ul>
<b>Los profesionales planifican, revisan y se implican en las actividades de forma colaborativa (C.1.10b)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los profesionales colaboran en el cuidado del aula Montessori.</li> <li>• Revisan que las actividades estén completas al finalizar cada sesión.</li> </ul>
<b>Los profesores/as ayudantes apoyan en el juego, el aprendizaje y la participación (C.1.11b)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La profesora y la auxiliar se complementan. Tienen diferentes roles.</li> <li>• Mientras la profesora realiza una presentación individual, la auxiliar controla al resto del grupo.</li> <li>• La auxiliar observa e interviene cuando algún niño/a necesita ayuda y cuando algún niño/a no ha cumplido alguna norma.</li> <li>• Ayuda en el arreglo y cuidado del aula.</li> <li>• Realiza algunas actividades con el alumnado.</li> </ul>

<p><b>Se utiliza plenamente la experiencia de los profesionales (C.2.4b)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesorado debe utilizar su experiencia para saber observar:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Cuando intervenir</li> <li>– Cuando presentar una actividad</li> <li>– Las carencias del aula</li> <li>– Las necesidades e intereses del alumnado para darles respuesta</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Los profesionales elaboran recursos compartidos para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación (C.2.5b)</b></p>	<p style="text-align: center;">NO SE HA PODIDO OBSERVAR</p>
<p><b>3. ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL ALUMNADO</b></p>	
<p><b>Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños/as (1.1b)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las actividades tienen diferentes dificultades (multinivel)</li> <li>• Existen actividades de diferentes áreas para responder a las necesidades de todo el alumnado (vida práctica, arte, óculo-manual. lenguaje y comida)</li> <li>• Cada niño/a trabaja con el material que le interesa, el tiempo que necesita.</li> <li>• Se respeta el ritmo de trabajo de cada niño/a.</li> </ul>
<p><b>Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños/as (C1.2b)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría de las actividades del aula se realizan de manera individual.</li> <li>• Los niños/as se comunican entre ellos para:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Hacer cumplir las normas</li> <li>– Cuidar la clase</li> <li>– Comentar la actividad que están realizando</li> <li>– Mirar un libro o material del área de lenguaje (estos materiales suelen trabajarlos varios niños/as a la vez)</li> </ul> </li> <li>• Con la profesora para:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Contar una experiencia que han vivido previamente relacionada con algo vivido en la clase.</li> <li>– Pedir ayuda ante un conflicto o la dificultad de realizar una actividad</li> <li>– Reclamar su atención</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Todos los niños/as participan cuando hay actividades especiales (C.1.12b)</b></p>	<p style="text-align: center;">NO SE HA PODIDO OBSERVAR</p>
<p><b>4. PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN DEL ALUMNADO</b></p>	
<p><b>Las actividades fomentan la participación (C.1.3b)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los materiales están al alcance de los niños/as.</li> <li>• A lo largo de la sesión los niños/as trabajan con aquellos materiales que les interesan.</li> <li>• Todos participan en clase trabajando u observando.</li> </ul>
<p><b>Se implica activamente a los niños/as en el juego y el aprendizaje (C.1.6b)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada uno de los alumnos/as cuando entran al aula cogen un material y se sientan a trabajar. Cuando se casan dejan el material en su sitio y cogen otro.</li> <li>• El profesorado observa al alumnado. Si ve a algún niño/a que no está trabajando le realiza una presentación o le invita a trabajar con alguno de los materiales que ya tienen presentados.</li> </ul>
<p><b>Los niños/as cooperan en el juego y el aprendizaje (C.1.7b)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos participan en el cuidado del aula y en el cumplimiento de las normas</li> <li>• Los niños/as se ayudan unos a otro para recoger algún material o cuando tienen dificultades para realizar alguna actividad.</li> <li>• Los niños/as interaccionan gracias al material</li> <li>• Los niños/as se corrigen unos a otros.</li> </ul>

<b>5. AUTONOMÍA, INDEPENDENCIA E IGUALDAD</b>	
<b>Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas (C.1.4b)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada niños/a está trabajando con un material diferente porque cada niño/a es diferente.</li> <li>• Cada niño/a trabaja el tiempo que quiere con los materiales.</li> <li>• Hay alumnado que está toda la sesión con un material y otros que cambian más frecuentemente.</li> <li>• Hay niños/as que les gusta más los materiales del área de vida práctica y otros los del área de arte.</li> <li>• Hay niños/as que prefieren observar a otros compañeros/as.</li> <li>• Hay niños/as que prefieren trabajar en mesas y otros en alfombras.</li> <li>• Hay niños/as que tienden a verbalizarlo todo y otros que no.</li> <li>• El tener libertad de trabajo y movimiento a lo largo de la sesión les permite ver las diferencias entre las personas.</li> </ul>
<b>Las actividades evitan estereotipos (C.1.5b)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay diferentes tipos de actividades y el alumnado las elige según sus intereses.</li> </ul>
<b>Se utilizan las diferencias entre los niños/as como recurso de apoyo al juego, aprendizaje y la participación (C.2.3b)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños/as se observan unos a otros trabajando, y frecuentemente, el material de un niño/a despierta el interés de otro.</li> </ul>

*Nota.* De los resultados obtenidos, hemos resaltado en negrita aquellos que llaman nuestra atención, consideramos necesario profundizar en ellos.

Como puede observarse en la tabla 40, encontramos numerosos registros del observador principal relacionados con las cinco temáticas o categorías planteadas. A partir de estos, a continuación, vamos a dar respuesta a las diferentes proposiciones que aparecen dentro de cada categoría, y que extrajimos del apartado C, prácticas inclusivas, del índice para la inclusión, detallando el motivo de esta. Las respuestas serán de tres tipos: “sí”, en el caso de que los datos registrados demuestren que la proposición es cierta; “no”, si no se ha observado ese indicador; y “falta información” en el caso de duda, es decir, es posible que la proposición sea cierta, pero con los datos registrados, no se puede confirmar al 100%.

### ***Categoría 1. Organización del aula materiales y grupos:***

- *El aula está organizada para fomentar el juego: Sí*

Algunos de los aspectos que se observan en todas las aulas Montessori muestran que las actividades son variadas y están organizadas y colocadas a la altura del alumnado; los niños y niñas tienen libertad para coger y trabajar con el material que más les interese; y existe un ambiente de calma, con mesas y alfombras donde el alumnado puede sentarse libremente, etc., aspectos que favorecen el juego y el aprendizaje.

- *Los recursos están distribuidos de manera justa en el aula Montessori: Sí*

Si entendemos los recursos como el material del aula Montessori y cómo está distribuido este con relación a las diferencias del alumnado, observamos que siempre está al alcance de los niños/as para saciar sus diferentes necesidades de aprendizaje; por tanto, sí que podríamos afirmar que la forma de distribuirlos por el espacio es justa.

- *Se conocen y utilizan los recursos del entorno en el aula Montessori: Falta información.*

Tal y como explican Booth et al., (2007), este indicador está relacionado tanto con el hecho de que los recursos del entorno (organizaciones locales, familias, trabajadores) colaboren y participen en las actividades del aula como con el hecho que las actividades del aula se utilicen para ayudar y apoyar a los niño/as en sus hogares. Con relación al primer factor, no se ha podido observar; pero, con relación al segundo, el área de vida práctica está compuesta por actividades que enseñan al alumnado a realizar ciertas actividades de su vida cotidiana (regar plantas, limpiar zapatos, limpiar una mesa, barrer, etc.), por tanto, sí que se puede considerar que estas ayudan y apoyan al alumnado, en sus hogares, a que sean más independientes y autónomos, a la vez que fomentan la colaboración en las actividades de la casa.

### ***Categoría 2. Actuaciones de los profesionales dentro del aula:***

- *Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños/as: Falta información.*

Si entendemos la palabra logro como resultado satisfactorio, la evaluación en el aula Montessori sí que fomenta los logros, ya que el profesorado, a través de la observación, va anotando aquellas actividades que realiza el alumnado y, si considera que alguna no la realiza correctamente, se la representa sin juzgarle ni sancionarle. Por tanto, la evaluación en el aula Montessori es formativa y continua. Pero, por otra parte, no existen datos relacionados con los informes escritos; por tanto, no se sabe si estos reflejan todas las habilidades y conocimientos de los niños/as, si se personalizan evitando frases estándar, etc.

- *Los profesionales fomentan una atmósfera tranquila y respetuosa: Sí*

En el aula se observa un ambiente tranquilo gracias a que el alumnado entiende y comprende las normas. El profesorado interviene cuando algún alumno/a necesita ayuda o si se produce algún conflicto. Se fomenta el respeto entre alumnos/as y entre la profesora y los alumnos/as.

- *Los profesionales planifican, revisan y se implican en las actividades de forma colaborativa:* Sí

Todos los profesionales que entran en el aula Montessori colaboran en el cuidado de la clase, compartiendo sus opiniones sobre la organización y el funcionamiento de esta. Revisan que todo el material esté completo al finalizar cada sesión, decidiendo colaborativamente la introducción o, por el contrario, la extracción de alguna actividad.

- *Los profesores/as ayudantes apoyan en el juego, el aprendizaje y la participación:* Sí

Debido al reducido número de alumnos/as que trabaja en esta aula en algunos centros, no siempre hay una profesora ayudante, pero, en las aulas observadas que sí disponen de ella, se ha observado que la titular y la ayudante se complementan, debido a que tienen diferentes funciones. Mientras la profesora titular realiza las presentaciones individuales, la ayudante vigila al resto de la clase, interviniendo si se produce algún conflicto. También ayuda en el arreglo y cuidado de la clase, realiza algunas actividades en pequeños grupos con el alumnado e informa a la profesora titular si observa algo que le ha llamado la atención en relación con algún niño/a.

- *Se utiliza plenamente la experiencia de los profesionales:* Sí

La forma de trabajar del aula Montessori, libre pero guiada, posibilita que el profesorado utilice su experiencia y habilidades para: saber observar e interpretar lo observado, para detectar las carencias del aula y actuar para paliarlas, para decidir cuándo intervenir si se produce un conflicto, para poder dar respuesta a las necesidades e intereses de todo el alumnado, para saber cuándo un alumno/a está preparado para realizar una actividad, etc.

- *Los profesionales elaboran recursos compartidos para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación:* Falta información

No se tienen registros para responder esta proposición.

### ***Categoría 3: Actividades realizadas por el alumnado:***

- *Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños/as:* Sí

En las aulas Montessori existen una gran variedad de actividades de diferente dificultad y temáticas al alcance del alumnado. Estas han sido diseñadas y planificadas teniendo en cuenta las necesidades de desarrollo de los niños y niñas, en este caso, de 18 meses a 3 años. No obstante, el profesorado tiene libertad de añadir o quitar actividades según los intereses,

necesidades o carencias que observa en los niños y niñas de un grupo concreto. Por tanto, sí que se planifican teniendo en cuenta a todos los niños/as.

- *Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños/as: Sí*

En las aulas Montessori continuamente se observan interacciones comunicativas entre el alumnado o entre el alumnado y la profesora. Las primeras suelen darse para comentar actividades que están realizando, hacer cumplir una norma, comentar un libro o un material de vocabulario del aula de lenguaje y ordenar la clase. Y las segundas, cuando necesitan ayuda, para contar alguna experiencia vivida, recordada frente a algún suceso de clase, o para reclamar su atención. Por tanto, sí que se considera que la organización y la libertad disciplinada para trabajar en las aulas Montessori favorece la comunicación.

- *Todos los niños/as participan cuando hay actividades especiales: Falta información*

No se tienen registros para responder esta proposición

#### ***Categoría 4. Participación y colaboración del alumnado:***

- *Las actividades fomentan la participación: Sí*

Las actividades de se encuentran en el aula Montessori son de áreas variadas (lenguaje, óculo-manual, arte, vida práctica y comida) para por dar respuesta a los intereses de todos los niños/as; se basan en conocimientos y experiencias previas de los niños y niñas en sus hogares; están a su altura, para que puedan cogerlas siempre que les apetezca y tienen diferentes dificultades para poder dar respuesta a los diferentes niveles de desarrollo. Por estas razones se puede afirmar que favorecen la participación en el aula.

- *Se implica activamente a los niños/as en el juego y el aprendizaje: Sí*

En las aulas Montessori, los niños y niñas son los agentes activos de su aprendizaje, mientras que las profesoras asumen el rol pasivo de observadoras y guías. El alumnado elige con qué material quiere trabajar, durante cuánto tiempo (a qué ritmo), y en qué lugar de la clase. El profesorado observa al niño/a, interviniendo solo para enseñarles, de manera individualizada según sus intereses, cómo se realiza alguna actividad o para ayudarles frente a algún problema.

- *Los niños/as cooperan en el juego y el aprendizaje: Sí*

Los niños/as se piden ayuda entre ellos; participan conjuntamente en el cuidado de la clase y el cumplimiento de las normas; respetan los turnos de trabajo; saben que tienen que esperar cuando la profesora está trabajando con otro compañero/a; una vez han acabado de trabajar con un material lo vuelven a dejar en su sitio para que otro niño o niña puede trabajar

con él, etc. Por todos estos motivos, consideramos que existe una cooperación entre los niños/as que favorece el juego y el aprendizaje en el aula.

***Categoría 5. Autonomía, independencia e igualdad:***

- *Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas:*  
Falta información

Por una parte, el hecho de que en el aula exista una gran variedad de actividades de diferentes temáticas y se permita elegir al alumnado con qué trabajar a su ritmo provoca que se respeten las diferentes formas y estilos de aprender. Sin embargo, no se han observado materiales ni actividades específicas que sirvan para comprender las diferentes culturas, razas, géneros, etc. Es decir, es un tema que, durante el periodo de observación, no se trabajó específicamente en ningún aula.

- *Las actividades evitan estereotipos:* Falta información

El hecho de que todas las actividades estén colocadas en el ambiente a la altura de los niños/as, pudiendo elegir ellos y ellas con qué quieren trabajar en función de sus intereses, evita estereotipos relacionados con el género. Sin embargo, no se han observado actividades o libros que reflejen personas de minorías étnicas, con discapacidad o de diferentes géneros, realizando actividades sin recurrir a los estereotipos. Es un tema que, durante el periodo de observación, no se trabajó específicamente en ningún aula.

- *Se utilizan las diferencias entre los niños/as como recurso de apoyo al juego, aprendizaje y la participación:* Sí

La gran variedad de intereses del alumnado y la libertad de elección provoca que, simultáneamente, en el aula se estén trabajando una gran diversidad de actividades, encontrando en numerosas ocasiones que el interés de un niño/a hacia un material despierta el interés de otro. Por otra parte, la diferente dificultad en las actividades y la responsabilidad que sienten los unos por los otros (Lillard, 1882), favorece que los niños/as se ayuden entre ellos a realizarlas. Por tanto, las diferencias entre los niños/as sí que se utilizan como recurso de apoyo.

En síntesis, el análisis de la información recogida en el diario de campo indica que en las aulas Montessori se cumplen el 66,6% de las proposiciones o indicadores inclusivos, necesitando más información para poder dar respuesta al otro 33,3%. Por lo que podemos concluir que las prácticas y dinámicas que se realizan en las aulas Montessori se rigen por principios inclusivos.

## FASE INFORMATIVA

### 6.3. PLANES PARA LA MEJORA DE LOS NIVELES DE INCLUSIÓN

A lo largo de este apartado, se detallan en las tablas 41, 42 y 43, diferentes propuestas orientativas de planes de mejora que se pueden realizar en cada uno de los tres centros de nuestra muestra, con el objetivo de mejorar los índices inclusivos con menor puntuación y, consecuentemente, los niveles inclusivos de cada centro.

Para poder crear un Plan para la mejora, es necesario realizar tres pasos. En primer lugar, tal y como hemos realizado en el apartado anterior, necesitamos conocer qué indicadores son los que los profesionales y las familias de los centros educativos consideran que deberían mejorarse. En segundo lugar, se deben proponer una serie de actuaciones que hay que realizar para poder mejorarlos, las cuáles vamos a especificar a continuación; y, en tercer lugar, este plan debe presentarse a la dirección educativa de los diferentes centros para explicarles las diferentes actuaciones y consensuar cuáles quieren poner en marcha, cumplimentándose la hoja de registro de planificación que aparece en la Tabla 40, lo cual recomendamos realizar en una investigación posterior.

**Tabla 40**

*Hoja de registro por indicador*

HOJA DE REGISTRO POR ACTUACIÓN							
Qué área queremos mejorar	Qué indicadores	Propuesta de mejora	Qué pasos vamos a dar	Cuánto costará	Cuando revisaremos los logros	Qué necesitamos	Qué ha sucedido
Ajustes a la hoja de acción							

*Nota.* Adaptado de *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*, por T. Booth et al., 2007, CSIE, p.37. Copyright 2006 por CSIE.

Para finalizar este apartado, es necesario aclarar tres aspectos relacionados con las propuestas de planes de mejora:

- Los indicadores que aparecen han sido extraídos de las respuestas a las preguntas cuantitativas realizadas a las trabajadoras y las familias de los centros educativos; de las respuestas de la parte cualitativa de los cuestionarios presentados a las

familias y los/las profesionales educativos (incluyéndose, de la tabla que aparece en el apartado de resultados, aquellos índices con que están de acuerdo, como mínimo, el 50% de las personas participantes); y de la tabla de prioridades para la mejora.

- Los indicadores están agrupados por áreas de mejora con el objetivo de facilitar la visualización, organización de las principales temáticas que abordar en cada centro educativo y la propuesta de actividades para ello.
- Las propuestas de mejora son ejemplos de actuaciones que podrían realizarse, pero estas deben consensuarse con los centros educativos, detallándose los pasos que aparecen en la hoja de registro de cada indicador (Tabla 41)

### 6.3.1. Centro 1

Han aparecido cuatro áreas de mejora. La primera de ellas está relacionada con la apertura de la escuela a la comunidad; la segunda, con la relación entre las familias y la escuela; la tercera, con la atención a la diversidad; y la cuarta, con la mejora del compañerismo, proponiéndose para la mejora de cada una de estas diferentes actividades. En la tabla 41 se puede observar la propuesta del plan de mejora para este centro.

**Tabla 41**

*Propuesta plan de mejora para el centro 1*

INDICADOR	ÁREA DE MEJORA	PROPUESTAS DE MEJORA
Todos los grupos locales están implicados en el centro	<b>Escuela abierta a la comunidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar, diseñar y poner en práctica una aportación de la escuela a la comunidad, basándonos en las iniciativas que proponen Abelleira y Abelleira (2012) en el hilo 6 de su libro, titulado <i>Los hilos de infantil</i>.</li> </ul>
Se anima a que todos los niños/as de la zona formen parte del centro		
Las instituciones de la localidad están implicadas en el centro		
Existe una óptima comunicación familia-escuela	<b>Relación familia-escuela</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teniendo como referente las propuestas de Macia (2019), analizar qué actuaciones se llevan a cabo en la escuela y poner en marcha aquellas que no se estén realizando.</li> </ul>
Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas	<b>Atención a la diversidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar las estrategias educativas centradas en el aprendizaje para facilitar la atención a la diversidad propuestas por Grande y González (2015) y elegir una para llevar a la práctica.</li> <li>• Posibilitar que todo el profesorado pueda realizar algún curso, taller o seminario relacionado con la educación inclusiva.</li> </ul>
Se utilizan las diferencias entre los niños/as como recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación en el centro y en el aula Montessori		
La atención a la diversidad es excelente		
Las actividades de formación continua ayudan a los profesionales a responder a la diversidad de los niños/as		
Debe mejorarse el compañerismo entre profesionales	<b>Compañerismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proveer al centro de espacios y tiempos específicos que faciliten el encuentro entre el profesorado para poder llevar a cabo el desarrollo de materiales, la planificación de actividades y la resolución conjunta de problemas (Krichesky et al. 2018)</li> </ul>

*Nota.* Elaboración propia

### 6.3.2. Centro 2

Han aparecido cuatro áreas de mejora. La primera de ellas está relacionada con la apertura de la escuela a la comunidad; la segunda, con la relación familia-escuela; la tercera, con la atención a la diversidad en el centro en general y, específicamente, en el aula Montessori; y la cuarta, con el proceso de adaptación, proponiéndose para la mejora de cada una de estas diferentes actividades. En la tabla 42 se puede observar la propuesta del plan de mejora para este centro.

**Tabla 42**

*Propuesta plan de mejora para el centro 2*

ÍNDICE	ÁREA DE MEJORA	PROPUESTAS DE MEJORA
Todos los grupos locales están implicados en el centro	<b>Escuela abierta a la comunidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexionar, diseñar y poner en práctica una aportación de la escuela a la comunidad, basándonos en las iniciativas que proponen Abelleira y Abelleira (2012) en el hilo 6 de su libro, titulado <i>Los hilos de infantil</i>.</li> </ul>
Los profesionales y las familias colaboran  Las familias y el profesorado se involucran por igual	<b>Relación familia-escuela</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teniendo como referente las actuaciones propuestas por la Red territorial de educación infantil de Cataluña (2009), diseñar y poner en marcha una actuación que favorezca la colaboración de las familias en el centro escolar.</li> </ul>
En el centro: <ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la atención a la diversidad</li> <li>Mejorar la formación del profesorado para atender la diversidad</li> </ul> En el aula Montessori: <ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la comunicación y la participación</li> <li>Mejorar las actividades que sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas</li> <li>Utilizar las diferencias entre los niños/as como recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación.</li> </ul>	<b>Atención a la diversidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar las estrategias educativas centradas en el aprendizaje para facilitar la atención a la diversidad propuestas por Grande y González (2015) y elegir una para llevar a la práctica.</li> <li>Posibilitar que todo el profesorado pueda realizar algún curso, taller o seminario relacionado con la educación inclusiva.</li> <li>Analizar las actividades que se realizan en el aula Montessori y proponer actividades que mejoren la comunicación, participación y atención a la diversidad en estas.</li> </ul>
Todos los profesionales nuevos reciben ayuda para la adaptación inicial	<b>La adaptación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Alumnado:</b> analizar el proceso de adaptación del alumnado y poner en marcha aquellas actuaciones propuestas por Moya y De la Cruz (2021) que no se estén realizando.</li> </ul>
El alumnado tiene una excelente adaptación inicial		<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Profesorado:</b> iniciar un proyecto de acompañamiento al profesorado de nueva incorporación (Carbonell, 2019, p.163)</li> </ul>

*Nota.* Elaboración propia.

### 6.3.3. Centro 3

Han aparecido 6 áreas de mejora. La primera de ellas está relacionada con la apertura de la escuela a la comunidad; la segunda, con la relación familia-escuela; la tercera, con atención a la diversidad; la cuarta, con la adaptación inicial del alumnado; la quinta, con la mejora del patio escolar y la sexta, con la dieta. Para mejorar estas áreas se han propuesto diferentes actividades. En la tabla 43 se puede observar la propuesta del plan de mejora para este centro.

**Tabla 43**

*Propuesta plan de mejora para el centro 3*

ÍNDICE	ÁREA DE MEJORA	PROPUESTAS DE MEJORA
Todos los grupos locales están implicados en el centro	<b>Escuela abierta a la comunidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar, diseñar y poner en práctica una aportación de la escuela a la comunidad, basándonos en las iniciativas que proponen Abelleira y Abelleira (2012) en el hilo 6 de su libro titulado <i>Los hilos de infantil</i>.</li> </ul>
El centro está abierto al barrio		
Los profesionales y las familias colaboran	<b>Relación familia-escuela</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teniendo como referente en las actuaciones propuestas por la Red territorial de educación infantil de Cataluña (2009), diseñar y poner en marcha una actuación que favorezca la colaboración de las familias en el centro escolar.</li> </ul>
La implicación y participación de las familias es óptima		
La formación del profesorado es adecuada para responder a la diversidad.	<b>Atención a la diversidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilitar que todo el profesorado pueda realizar algún curso, taller o seminario relacionado con la educación inclusiva</li> </ul>
El alumnado tiene una excelente adaptación inicial	<b>La adaptación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar el proceso de adaptación del alumnado al centro educativo y poner en marcha aquellas actuaciones propuestas por Moya y De la Cruz (2021) que no se estén realizando.</li> </ul>

*Nota.* Elaboración propia



## **CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES**

- 7.1 CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- 7.2 CONSECUCIÓN DEL OBJETIVO GENERAL
- 7.3 RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
  - 7.3.1 En relación con las aulas Montessori
  - 7.3.2 En relación con las barreras a la inclusión
  - 7.3.3 En relación con los datos personales
- 7.4 LIMITACIONES, APORTACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

## CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

Este capítulo final consta de cuatro apartados. En los dos primeros expondremos las conclusiones derivadas del estudio cuantitativo y cualitativo, constatando el logro o no de los objetivos específicos propuestos en el primer capítulo y del objetivo general en el segundo; en el tercer apartado daremos respuesta a las preguntas planteadas al inicio de esta investigación; y, por último, en el cuarto apartado comentaremos las limitaciones, aportaciones y perspectivas de investigaciones futuras que pueden emerger a partir del presente estudio piloto.

### 7.1. CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A continuación, vamos a detallar los objetivos específicos enumerando y profundizando en las razones que justifican la consecución o no de estos:

*Objetivo 1º. Registrar, analizar y valorar las opiniones de los miembros de la comunidad escolar acerca de las culturas, políticas y prácticas de su centro educativo teniendo en cuenta parámetros inclusivos, para realizar una propuesta de plan de mejora.*

Se ha conseguido este objetivo, detallando a continuación los aspectos que consideramos más relevantes:

- Las familias y las trabajadoras de los centros educativos, a través de un cuestionario adaptado del *Índice para la inclusión*, en el que se incluían preguntas Likert, para observar el nivel de desacuerdo con cuatro opciones, y preguntas de respuesta abierta, han podido expresar sus opiniones e ideas acerca de las políticas, culturas y prácticas inclusivas de sus centros educativos.
- El índice de participación ha variado de unos centros a otros, siendo el centro 3 el que más participantes ha tenido, con un 100% de las trabajadoras y un 75,8% de las familias; el siguiente con más participantes ha sido el centro 1, con una participación de un 61,5% de las trabajadoras y un 81,8% de las familias; y, por último, encontramos una representación muy bajita del centro 2, ya que solo han participado el 42,9% de las trabajadoras y el 37,8% de las familias.
- Tras el análisis cuantitativo y cualitativo de esta información, en general, los datos registrados en los cuestionarios de las familias y trabajadoras han sido muy favorables, corroborando que en los tres centros el grado de inclusividad es alto y que existen pocas barreras que limiten el desarrollo de esta, aunque hallamos algunos indicadores cuyos resultados podrían mejorarse.

**Objetivo 2º.** *Identificar y describir las principales barreras a la inclusión detectadas en cada uno de los tres centros educativos de nuestra muestra.*

Se ha conseguido este objetivo, sintetizando a continuación cuáles son las principales barreras detectadas o aspectos que deberían mejorarse en cada una de las dimensiones o ejes de mejora de los centros educativos, según Booth et al. (2007):

- Con relación a la Dimensión A: la creación de culturas inclusivas. Por una parte, los tres centros coinciden en que los aspectos que deberían mejorarse son la apertura de la escuela a la comunidad, principalmente; la implicación de los grupos locales en el centro y la relación entre la escuela y las familias, mejorando la comunicación y colaboración entre ambos. Por otra parte, en el centro 1 consideran que debería mejorarse la relación entre los compañeros/as, aspecto necesario si se quiere crear un entorno que acepta, colabora y en el que todas las personas son valiosas.
- Con relación a la Dimensión B: la creación de políticas inclusivas. Los tres centros coinciden en que debería mejorarse la atención a la diversidad, incrementando la formación del profesorado en relación con este tema, ya que, aunque la mayoría de las trabajadoras encuestadas tienen entre 10 y 20 años de experiencia, tan solo el 29,4% de estas ha realizado algún curso específico relacionado con la educación inclusiva que les ayude a responder mejor a la diversidad de los niños y niñas de sus respectivos centros. Por otra parte, en el centro 2 consideran que debería mejorarse la adaptación del alumnado y profesorado de nueva incorporación; y, en el centro 3, la adaptación del alumnado, el patio y la dieta, ya que se considera que debería reducirse el consumo de azúcares de esta. Tan solo con profesionales formados en este ámbito y con actuaciones que aumenten la capacidad del centro para responder a la diversidad, se podrá conseguir totalmente el cambio inclusivo en estos tres centros.
- Por último, con relación a la Dimensión C: el desarrollo de prácticas inclusivas. En el centro 1 se considera que deberían mejorarse todas las actividades relacionadas con la comprensión de las diferencias entre las personas y la utilización de estas como recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación; sin embargo, en el centro 2 opinan que estos aspectos deberían mejorarse solo en el aula Montessori, junto con el desarrollo de la comunicación y la participación. Por último, en el centro 3 no hay ningún aspecto significativo de mejora.

**Objetivo 3º.** *Observar, registrar, sintetizar y exponer de manera justificada la relación entre las prácticas del aula Montessori y determinados principios inclusivos.*

Hemos alcanzado este objetivo, exponiéndose a continuación las conclusiones derivadas del análisis de la Dimensión C de los cuestionarios y de la información registrada en el Diario de Observaciones durante el reconocimiento del investigador principal en las aulas Montessori:

- Conclusiones extraídas de los cuestionarios: Respecto a los cuestionarios cumplimentados por las familias, los resultados son muy favorables, no encontrando ningún indicador que suponga una barrera a los principios inclusivos; sin embargo, las trabajadoras del centro 1 no están totalmente de acuerdo en que las actividades de las aulas Montessori sirvan para comprender mejor las diferencias, utilizando estas como recurso de apoyo al juego el aprendizaje y la participación; y las del centro 2 no solo coinciden en este hecho, sino que consideran que en las aulas Montessori no se fomenta la participación ni la comunicación.
- Conclusiones extraídas del diario de campo: Tras analizar esta información, se observa que faltan datos para responder al 33,3% de los indicadores, pero que el 66,6% restante ha obtenido una respuesta afirmativa, no encontrando ningún indicador que obstaculice el desarrollo de prácticas inclusivas.

Por tanto, podemos concluir que, aunque sería necesario observar durante más tiempo estas aulas y profundizar en los motivos de las respuestas de las trabajadoras de los centros 2 y 3, las prácticas que se realizan en las aulas Montessori sí que son inclusivas.

**Objetivo 4:** *Revisar y analizar los datos identificativos de la muestra participante y determinar su influencia en el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas, teniendo en cuenta los datos recogidos en la justificación teórica de esta investigación.*

Hemos cumplido este objetivo, obteniendo como resultado, tal y como aparece en el apartado de análisis de resultados cuantitativos, que hay un aspecto del cuestionario de las trabajadoras que sí que influye directamente en el desarrollo de prácticas inclusivas, y es el hecho que tan solo el 29,4% de estas haya realizado algún curso relacionado con la educación inclusiva.

Tal y como afirman diferentes autores (Barrio de la Puente, 2009; Polo y Aparicio; Molina y Holland, 2010), la formación del profesorado es uno de los factores esenciales para tener una actitud positiva hacia la inclusión y poder vivir experiencias realmente inclusivas en los centros educativos, siendo la falta de formación un impedimento para llevar a cabo su labor educativa de forma adecuada y una de las causas que lleva a actitudes negativas o ambivalentes con respecto a la inclusión. Sin embargo, este resultado no es aislado, ya que coincide con el obtenido en la investigación realizada por Sucuoglu et al. (2013). En esta, tan solo el 23% del profesorado de educación infantil que formaba parte de la investigación había participado en algún seminario o conferencia relacionado con la educación inclusiva.

Por tanto, para que en estos centros la educación inclusiva sea una realidad, se debe comenzar solucionando la falta de formación que tienen las trabajadoras mediante la oferta de cursos, talleres o seminarios que les proporcionen herramientas con las que puedan responder adecuadamente a la gran diversidad de personalidades, capacidades intelectuales, habilidades físicas, formas de aprender, ritmos, intereses, necesidades, etc. de los niños y niñas de sus respectivos centros educativos. Porque, tal y como explica González Gil (2019), los bajos índices de formación del profesorado pueden dar lugar a comportamientos de rechazo, que se traducen en escasas estrategias de enseñanza-aprendizaje y en bajas expectativas sobre el alumnado.

## **7.2. CONSECUCCIÓN DEL OBJETIVO GENERAL:**

Tal y como expusimos cuando enunciamos los objetivos al comienzo de este trabajo, los objetivos específicos identifican las acciones que se van a realizar para la consecución del objetivo general, que es la meta principal de toda investigación. En este caso, el objetivo general o meta a alcanzar era:

*Realizar una propuesta individualizada de plan de mejora de los niveles de inclusión en tres centros de primer ciclo de educación infantil de Valencia capital, a partir del análisis de las barreras detectadas por los diferentes miembros de la comunidad educativa, y determinar si las prácticas que se realizan en sus aulas Montessori son inclusivas.*

Objetivo que hemos conseguido ya que, por un lado, hemos creado propuestas individualizadas de planes de mejora de los niveles de inclusión para los tres centros de nuestra muestra; y, por otra parte, la información recogida nos ha permitido demostrar que las prácticas que se realizan en sus aulas Montessori son inclusivas.

### 7.3. RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Al comienzo de este trabajo formulamos una serie de preguntas que considerábamos que era importante poder responder al finalizar la investigación. Estas, guardaban relación con tres aspectos que aparecen en los objetivos específicos: las aulas Montessori, las barreras a la inclusión y los datos personales. A estas alturas de la investigación, consideramos que ya hemos respondido a todas las preguntas; no obstante, a continuación, vamos a detallar, divididas por temáticas, las preguntas y sus respectivas respuestas:

#### 7.3.1 *En relación con las barreras a la inclusión:*

- *¿Cuáles son las principales barreras detectadas relacionadas con las políticas, culturas y prácticas inclusivas en los diferentes centros?*
  - \* En el centro 1: La falta de implicación de las instituciones de la localidad en el centro, la falta de una adecuada comunicación familia-escuela, la falta de formación del profesorado en materia de inclusión y la falta de compañerismo.
  - \* En el centro 2: La falta de implicación de las instituciones de la localidad en el centro, la falta de una adecuada colaboración familia-escuela, la falta de formación del profesorado en materia de inclusión, y la falta de una adecuada adaptación de los profesionales de nueva incorporación y del alumnado.
  - \* En el centro 3: La falta de implicación de las instituciones de la localidad en el centro, la falta de una adecuada colaboración familia-escuela, la falta de formación del profesorado en materia de inclusión, la falta de una adecuada adaptación del alumnado, la falta de un patio y una dieta que se adapte a las necesidades de todo el alumnado.
- *¿Coinciden en los tres centros estas barreras?*

Las barreras que coinciden en los tres centros son:

- \* La falta de implicación de las instituciones de la localidad.
- \* La falta de formación del profesorado en materia de inclusión.
- \* La falta de colaboración o comunicación adecuada entre las familias y la escuela.

- *¿Ha habido un alto índice de participación por parte de las familias y los trabajadores de los centros educativos?*

El índice de participación ha variado de unos centros a otros, siendo el centro 3 el que más participantes ha tenido, con un 100% de las trabajadoras y un 75,8% de las familias; el siguiente con más participantes ha sido el centro 1, con una participación de un 61,5% de las trabajadoras y un 81,8% de las familias; y, por último, encontramos una representación muy escasa del centro 2, participando tan solo el 42,9% de las trabajadoras y el 37,8% de las familias.

- *¿Coincide la opinión de los trabajadores con la de las familias respecto a las principales barreras para la inclusión y los aspectos a mejorar?*

Coinciden en la falta de implicación en el centro de las entidades de la localidad

- *¿Hemos conseguido crear una propuesta de plan de mejora en los niveles de inclusión individualizada para cada uno de los centros participantes?*

Sí

- *¿Coinciden las diferentes propuestas de planes de mejora?*

Aunque ninguna de las propuestas es idéntica, encontramos tres áreas de mejora que coinciden: la apertura de la escuela a la comunidad, especialmente la implicación de los grupos locales en el centro; la relación familia-escuela, específicamente la colaboración y comunicación entre ambos contextos; y la atención a la diversidad, concretamente la formación del profesorado en materia de inclusión educativa.

### **7.3.2. En relación con las aulas Montessori:**

- *¿Las actividades de las aulas Montessori son inclusivas?*

Sí

- *¿Las aulas Montessori mejoran las prácticas inclusivas de los centros?*

Los indicadores relacionados con el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos han obtenido muy buenas puntuaciones, por lo que las actividades del aula Montessori posibilitan que en los centros se realice un mayor número de prácticas inclusivas, es decir, mejora la cantidad.

- *¿Coinciden las opiniones de los trabajadores de los tres centros respecto al aula Montessori?*

No. Las trabajadoras del centro 1, no están totalmente de acuerdo en que las actividades de las aulas Montessori sirvan para comprender mejor las diferencias, utilizando estas como recurso de apoyo al juego el aprendizaje y la participación; las del centro 2, no solo coinciden en este hecho, sino que también consideran que en las aulas Montessori no se fomenta la participación ni la comunicación; sin embargo, las trabajadoras del centro 3 han puntuado favorablemente todas las actividades realizadas en el aula Montessori.

- *¿Las observaciones del investigador principal coinciden con las respuestas de los trabajadores del centro respecto al aula Montessori?*

En general, las observaciones del investigador principal coinciden con la opinión de las trabajadoras del centro 1, ya que, por una parte, considera que falta información para poder afirmar que las actividades del aula Montessori sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas, lo cual concuerda con la baja puntuación en este indicador por parte de las trabajadoras de los centros 1 y 2. Pero, por otra parte, sus observaciones valoran muy favorablemente las prácticas que se realizan en las aulas Montessori, no destacando ningún otro aspecto que pudiese suponer una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas, lo que coincide con la opinión de las trabajadoras de los centros 1 y 3.

#### 7.3.3. En relación con los datos personales:

- *¿La información relacionada con los datos personales nos aporta información relevante?*

Nos aporta información variada, a excepción del dato relacionado con la realización de algún curso de educación inclusiva, que nos aporta información relevante para el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas en estos tres centros.

- *¿Coincide esta información con la obtenida en estudios previos?*

La información que coincide con estudios previos es:

- \* El alto porcentaje de mujeres que trabajan en la etapa de educación infantil.
- \* La falta de formación en materia de inclusión de los/las trabajadores en los centros educativos

- \* La mayor participación de las mujeres en el cuestionario para las familias que coincide con la información obtenida en estudios previos sobre la mayor involucración e implicación de las madres en las actividades y tareas escolares de sus hijos/as.

#### **7.4. LIMITACIONES, APORTACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

En este último apartado, en primer lugar, se van a enumerar las limitaciones que hemos encontrado durante la realización de esta investigación. Vamos a ir explicándolas sin orden de prevalencia y dejando constancia de que las conclusiones expresadas anteriormente quedan condicionadas, en cierta medida, por las limitaciones que a continuación se muestran:

- Para el desarrollo de este trabajo se han seleccionado los tres únicos centros de primer ciclo de educación infantil de Valencia capital, que en el curso escolar 2021-2022 tenían entre sus instalaciones un aula Montessori diseñada siguiendo los principios de la Asociación Montessori Internacional. Por tanto, el tamaño de la muestra es muy pequeño, lo que significa que los hallazgos podrían no ser generalizables.
- Las percepciones de los miembros de la comunidad educativa pueden variar en función del momento en que son consultados. En este caso, se debe tener en cuenta que el trabajo de campo se realizó durante el curso escolar 2021-2022, cuando todavía existían determinadas restricciones a causa de la pandemia de COVID-19, por lo que sería interesante realizar este tipo de estudios periódicamente para analizar su evolución, registrando las variaciones en las percepciones de los miembros de la comunidad educativa.
- Esta investigación tiene un alcance limitado, ya que es un estudio piloto cuyo objetivo general consiste en realizar una propuesta, para cada uno de los centros educativos de la muestra, de plan de mejora de los niveles de inclusión, actuando directamente sobre las barreras detectadas. Esta propuesta debe ser consensuada, aceptada y puesta en marcha en una investigación posterior; por tanto, hasta que no se realice esta, no sabremos con certeza si los planes propuestos ayudan a superar las barreras reseñadas.

- Aunque se realizaron reuniones previas presenciales con los profesionales de cada centro educativo para explicarles la importancia de esta investigación y de la cumplimentación del cuestionario, encontramos en uno de los tres centros educativos una participación por debajo del 50%, tanto de las trabajadoras como de las familias. Quizás, la causa de la escasa participación sea que, por falta de tiempo, este centro fue el único en el que no se realizó una reunión con todo el equipo educativo coordinada por la dirección académica, sino que esta se realizó solo con parte del profesorado. Por tanto, recomendamos en próximas investigaciones este tipo de reuniones presenciales con la colaboración y el apoyo de la dirección, ya que una transformación educativa solo es posible si los equipos directivos contribuyen a dinamizar, apoyar y animar (Bolívar, 2010).
- Dada la naturaleza estructurada del cuestionario para las familias y los profesionales de los centros educativos, la capacidad analizar en profundidad las respuestas individuales es limitada. Esto significa que es probable que no comprendamos en su totalidad el contexto o el razonamiento que hay detrás de las respuestas, lo que puede limitar la profundidad de nuestros resultados. No obstante, la inclusión en estos cuestionarios de dos preguntas abiertas ha posibilitado que algunas de las respuestas de la parte cuantitativa fueran explicadas.
- Por último, con relación a la observación del aula Montessori, encontramos dos limitaciones importantes a señalar. La primera de ellas está relacionada con el registro de datos y la interpretación de estos, aspectos que realiza únicamente el investigador principal, lo que aumenta la posibilidad de que hayan sido influidos por las perspectivas y opiniones de este. Este sesgo investigador, inherente a cualquier observación realizada por una sola persona, se ha tratado de minimizar contrastando los datos registrados con la información recopilada sobre este tema mediante métodos cuantitativos. No obstante, es importante ser conscientes de que existe la posibilidad de que las conclusiones relacionadas con las aulas Montessori hayan sido influidas por

este sesgo investigador. Y, por otra parte, otra limitación destacable es la restricción temporal, ya que, si el tiempo de observación hubiese sido mayor, posiblemente se hubiesen contestado una mayor cantidad de indicadores, lo que seguramente hubiese influido en las conclusiones.

En segundo lugar, con relación a las aportaciones de esta investigación, el desarrollo de este estudio viene a clarificar las principales barreras a la inclusión en tres centros de educación de primer ciclo de educación infantil, con el fin de promover actuaciones que ayuden a minimizarlas. Para ello, se ha utilizado una herramienta de fácil acceso para los centros y que tienen en cuenta la opinión de todos los miembros de la comunidad educativa. Por tanto, teniendo en cuenta que la educación inclusiva es uno de los principios fundamentales que rigen nuestro actual sistema educativo, consideramos esencial realizar este tipo de estudios periódicamente, ya que sirve como agenda para la planificación de actuaciones que posibiliten la mejora de las culturas, políticas y prácticas inclusivas en cualquier centro escolar.

En tercer y último lugar, con relación a las líneas futuras de investigación, nos gustaría comenzar resaltando la necesidad de continuar realizando este tipo de estudios en cualquier centro de educación infantil de Valencia, ya que la detección de barreras para la inclusión y la planificación de actuaciones para reducirlas es el primer paso para el desarrollo de una educación realmente inclusiva. Por otra parte, como hemos mencionado anteriormente, esta investigación es un estudio piloto o exploratorio, previo a una investigación posterior que conlleva la puesta en marcha de las actuaciones propuestas y la evaluación de los resultados. Por tanto, esta sería una línea futura de investigación que conllevaría: la aprobación de estos planes por parte de los centros educativos; la elección de las actuaciones específicas que se van a llevar a cabo; una programación de estas que incluyese objetivos, contenidos, metodología, materiales y temporalización; determinar cómo informar e implicar a la comunidad educativa y, por último, cómo y cuándo evaluar la consecución de los objetivos.

## REFERENCIAS

- Abelleira, A. y Abelleira, I. (2022). *Los hilos de infantil*. Octaedro
- Ackerman, D.J. (2019). The Montessori Preschool Landscape in the United States: History, Programmatic Inputs, Availability, and Effects. *Policy Information Report and ETS Research Report Series*. doi:10.1002/ets2.12252
- Adeniyi, S. y Kuku, O. (2018). Effectiveness of two instructional methods on reasoning ability of children with hearing impairment in Nigeria. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*, 17(4), 395-417. doi: 10.5937/specedreh17-18600
- Agència de Salut Pública de Catalunya (2020). *L'alimentació saludable en l'etapa escolar. Guia per a famílies i escoles*. Departament de Salut. Generalitat de Catalunya. [https://salutpublica.gencat.cat/web/.content/minisite/aspcat/promocio\\_salut/alimentacio\\_saludable/02Publicacions/pub\\_alim\\_inf/guia\\_alimentacio\\_saludable\\_etapa\\_escolar/guia\\_alimentacio\\_etapa\\_escolar.pdf](https://salutpublica.gencat.cat/web/.content/minisite/aspcat/promocio_salut/alimentacio_saludable/02Publicacions/pub_alim_inf/guia_alimentacio_saludable_etapa_escolar/guia_alimentacio_etapa_escolar.pdf)
- Aguilera, D., Martín-Páez, T., Valdivia-Rodríguez, V., Ruiz-Delgado, A., Williams-Pinto, L., Vilchez-González, J.M. y Perales-Palacios, F.J. (2018). La enseñanza de las ciencias basada en la indagación. Una revisión sistemática de la producción española. *Revista de Educación*, 381, 259-284. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-381-388
- Ahmadpour, N. y Kraskian Mujembari, A. (2015). The impact of Montessori teaching method on IQ levels of 5 years old children. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 205(2015), 122-127. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.09.037
- Ainscow (enero, 2005). *El próximo gran reto: la mejorar de la escuela inclusiva* [Discurso de apertura]. Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona. [http://webs.esbrina.eu/icsei2005/Imagenes/ponencias\\_completas/Ainscow\\_esp.pdf](http://webs.esbrina.eu/icsei2005/Imagenes/ponencias_completas/Ainscow_esp.pdf)
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howe, A. y Smith, R. (2006). *Improving Schools, developing Inclusion*. Routledge
- Ainscow, M. y César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI, 3, 231-238. <https://doi.org/10.1007/BF03173412>
- Ainscow, M. (2006). Fer inclusiva l'educació: Com s'hauria de conceptualitzar la tasca? *Suports*, 1(10), 4-10.

- Alburaidi, A. y Ambusaidi, A. (2019). The Impact of Using Activities Based on the Montessori Approach in Science in the Academic Achievement of Fourth Grade Students. *International Journal of Instruction*, 12(2), 695-708. Doi:10.29333/iji.2019.12244a
- Alexander, P.A. (2020). Methodological guidance paper: The art and science of quality systematic reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6-23. Doi: 10.3102/0034654319854352
- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 52, 337-353. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
- Alonso Sánchez, J. y González, N. (2023). La Participación de las Familias en los Centros Educativos: Una Exploración Teórica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 3460-3476. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i5.7970](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7970)
- AMI (2016). *Máster oficial europeo de pedagogía Montessori* [manuscrito no publicado]. Universidad de Vic-MISD
- Ami Journal (2020). *Human development. Passages to Montessori adulthood*. Pierson Publishing Company.
- Andereck, K. L., y Vogt, C. A. (2000). The relationship between residents' attitudes toward tourism and tourism development options. *Journal of Travel research*, 39(1), 27-36. <https://doi.org/10.1177/004728750003900104>
- Andrés-Martínez, R. (2017). *El patio escolar basado en la pedagogía Montessori*. [Trabajo final de máster]. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya]. [http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/5450/trealu\\_a2017\\_andres\\_raquel\\_patio.pdf?sequence=1](http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/5450/trealu_a2017_andres_raquel_patio.pdf?sequence=1)
- , Cañadas, M. y Domingo-Peñañiel, L. (2022). Pedagogía Montessori en las diferentes etapas del desarrollo humano: una revisión sistemática sobre su incidencia e implicaciones educativas. En A. Martos, A.B. Barragán, M.C. Pérez, M.M. Molero, M.M. Simón y M. Sisto (Coord.), *Acercamiento multidisciplinar para la investigación e intervención en contextos educativos* (27-41). Dykinson
- Angenscheidt Bidegain, L. y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 223-243. Doi: 10.22235/cp.v11i2.1500

- Ansari, A. y Winsler, A. (2014). Montessori Public School Pre-K Programs and the School Readiness of Low-Income Black and Latino Children. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1066-1079. Doi: 10.1037/a0036799
- Aprinastuti, C., Anggadewi, B.E.T., Suharno, R. y Wiyantari, W. (2020). Development of mathematics manipulative for slow learner and dyscalculia student in elementary school by using Montessori's characteristic. *Journal of Physics: Conference Series*, 1663. Doi:10.1088/1742-6596/1663/1/012065
- Arcavi, A. (2018). Hacia una visión integradora de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. *Educación Matemática*, 30(2), 33-48. Doi: 10.24844/EM3002.02
- Ardila, D.P. y Valencia, A.M. (2019). El neurodesarrollo y sus periodos sensibles en el preescolar. *Politécnico Grancolombiano*.  
<https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/1428/NEURODESARROLLO%20Y%20SUS%20PERIODOS%20SENSIBLES.pdf>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 6(9), 39-51. <http://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S. y De Haro Rodríguez, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485
- Asamblea general de las Naciones Unidas (2015). Resolución A/RES/70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 3030 para el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas.  
[https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Ayuntamiento de Madrid (2023). *Alimentación saludable y sostenible en la primera infancia. Guía para escuelas infantiles*. Área de Gobierno de Familias, Igualdad y Bienestar Social.  
<https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/EducacionyJuventud/CentrosEducativosMunicipales/EscuelasInfantilesMunicipales/Ficheros/Guia%20de%20%20Alimentacion%20Escuelas%20Infantiles.pdf>
- Azcona, J.M y Hoyuelos, A. (2011). Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles. *Tabiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 147-186.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3848950&orden=0&info=link>
- Ballestín, B. y Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC

- Balongo, E. y Mérida, R. (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en educación infantil. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 125-142. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550741011.pdf>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Bani-Odeh, K. y Lach, L.M. (2024) Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: a descriptive review. *Public Health*, 11, pp. 1-20 doi: 10.3389/fpubh.2023.1294849
- Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Barrio, N. (2017). Método Montessori geriatría como terapia alternativa. *Revista digital INESEM*. <https://www.inesem.es/revistadigital/educacion-sociedad/montessori-geriatria/>
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Universidad de la república de Uruguay. [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/26551/1/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20en%20CCSS\\_Batthyany\\_Cabrera.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/26551/1/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20en%20CCSS_Batthyany_Cabrera.pdf)
- Bazán-Ramírez, A. y Castellanos, D. (coord.) (2014). *La Psicología en la Educación. Contextos de aprendizaje e investigación*. Plaza y Valdés
- Bedregal, P. y Pardo, M. (2004). Desarrollo Infantil Temprano y Derechos del Niño. UNICEF. [https://www.unicef.org/chile/media/1171/file/desarrollo\\_infantil\\_temprano\\_y\\_derechos\\_del\\_nino.pdf](https://www.unicef.org/chile/media/1171/file/desarrollo_infantil_temprano_y_derechos_del_nino.pdf)
- Bernabé Lillo, M. de los L., Espinoza Ávila, M.E., Armijos Porozo, I. (2022). El Índice como Herramienta de Autoevaluación en Instituciones Educativas: un Estudio de Caso. *Revista Científica Hallazgos* 21, 7(2), 209-221. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Bisquerra, R. (1989). *Lectura 2. Clasificación de los Métodos de Investigación* [Archivo PDF]. [https://www.academia.edu/39640676/Lectura\\_2\\_Clasificaci%C3%B3n\\_de\\_los\\_M%C3%A9todos\\_de\\_Investigaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/39640676/Lectura_2_Clasificaci%C3%B3n_de_los_M%C3%A9todos_de_Investigaci%C3%B3n)
- Bodero Cáceres, C. (2017). La neurociencia en la primera infancia. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 7(1), 6-10. Doi: <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2017002>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Grupo editorial Norma.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion; Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE.
- Booth, T., Nes, K. y Stromstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education*. Routledge Falmer
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusion. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. CSIE
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. En oxford (Ed.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 37-43). Elsevier.
- Bush, D. y Sciaraffa, M. (2019). "I can do it!". Supporting young children's joy and independence through practical life exercises in a non-Montessori classroom. *Dimensions of early Childhood*, 47(1), 22-25.  
[https://www.researchgate.net/publication/338051675\\_DimensionsSPRING19FNLsm2/link/5dfbbfc8a6fdcc28372eafe3/download](https://www.researchgate.net/publication/338051675_DimensionsSPRING19FNLsm2/link/5dfbbfc8a6fdcc28372eafe3/download)
- Byun, W., Blair, S.N. y Pate, R.R. (2013). Objectively measured sedentary behavior in preschool children: comparison between Montessori and traditional preschools. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(2).  
 Doi:10.1186/1479-5868-10-2
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es).
- Campos, A.L (2010). *Primera infancia: Una mirada desde la neuroeducación*. Cerebrum.  
<http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/primera-infancia-esp.pdf>
- Carballo, A. (2019). Posibilidades y limitaciones de la Neuroeducación. *Mente y Cerebro*, 98, 26-32. <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/mente-y-cerebro/las-otras-causas-de-la-depresin-779/posibilidades-y-limitaciones-de-la-neuroeducacin-17832>
- Carbonell, J. (2019). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. EOS

- Castañer, M., Camerino, O. y Anguera, M.T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112(2), 11-16. Doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.01)
- Castaño Gómez, A.M. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva: evolución histórica. *El largo camino hacia la educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de historia de la educación*. 1, 405-416. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962652.pdf>
- Ceballos, N. y Saiz, A. (2021). Un proyecto educativo común: la relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 305-326. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.469301>
- Centro de Educación Infantil y Primaria Juvenil de Vega y Real (2023). Plan de acogida al nuevo profesorado. Junta de Andalucía. <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/ceipjuvenaldevegayrelea/files/2023/01/18-Plan-de-acogida-al-nuevo-profesorado.pdf>
- Chaudhry, N., Tofique, S., Husain, N., Couture, D., Glasgow, P., Husain, M., Kyran, T., Memon, R., Minhas, S., Qureshi, A., Shuber, F., y Leroi, I. (2020). Montessori intervention for individuals with dementia: feasibility study of a culturally adapted psychosocial intervention in Pakistan (MIRACLE). *BJPsych Open*, 6(e69), 1-8. Doi: 10.1192/bjo.2020.49
- Chavarría, M.C. (2012) ¿Está Montessori obsoleta hoy?: A la búsqueda del Montessori posible. *Revista Rupturas*, 2(1) 58-117. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4888197.pdf>
- Chieh-Chun, K., Li-Chan, L., Shiao-Chi, W., Ker-Neng L. y Ching-Kuan, L (2016). Effectiveness of different memory training programs on improving hyperphagic behaviors of residents with dementia. a longitudinal single-blind study. *Clinical Interventions in Aging*, 11, 707-720. <http://dx.doi.org/10.2147/CIA.S102027>
- Chin, W. W. (2010). How to write up and report PLS analyses. En *Handbook of partial least squares* (pp. 655-690). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas inclusivas en el aula*. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. <https://www.researchgate.net/publication/279688402>

- Chou, M.J. (2017). Board Games Play Matters: A Rethinking on Children's Aesthetic Experience and Interpersonal Understanding. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(6). Doi:10.12973/eurasia.2017.01232a
- Chytry, V., Medová, J., Rican, J. y Skoda, J. (2020). Relation between Pupils' Mathematical Self-Efficacy and Mathematical Problem Solving in the Context of the Teachers' Preferred Pedagogies. *Sustainability*, 12 (10215). Doi:10.3390/su122310215
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Col.legi San Pedro (25 de mayo de 2022). *Els quatre plans del desenvolupament-El bulb*. Janus Montessori Training. <https://www.janusmontessori.com/blog/>
- Comisión Europea (2020). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. [https://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6.\\_comision\\_eu\\_2000.pdf](https://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6._comision_eu_2000.pdf)
- Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (s.f). *Procés d'acollida a l'escola infantil*. Generalitat Valenciana. <https://ceice.gva.es/documents/162640733/174393750/Periode+d%27acollida%2C%20orientacions+per+a+una+acollida+respectuosa+%28pdf%29.pdf/969de56a-afc6-459e-babc-75b8045fdb41>
- Cossentino, J. (2010). Following all the children: Early intervention and Montessori. *Montessori Life*, 22(4), 38–45. <https://www.public-montessori.org/wp-content/uploads/2016/10/Following-All-the-Children-Early-Intervention-and-Montessori.pdf>
- Courtier, P., Gardes, M.L., Van der Henst, J.B., Croset, M.C., Noveck, I.A., Epinat-Duclos, J., Léone, J. y Prado, J. (2021). Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Child Development*, 92(5), 2069-2088. Doi: 10.1111/cdev.13575
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (135-157) <https://www.studocu.com/es-mx/n/35178248?sid=01667233569>

- Crisol, E. (2016). Una propuesta de aula inclusiva. Estudio de caso. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 7(1). 246 – 266.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8583042&orden=0&info=link>
- Cruz, F. (2015). Objetivos de la investigación [Archivo PDF].  
<https://franciscocruz.org/lectures/seminario/objetivos.pdf>
- Curatola, A. (2016). The contribution of Maria Montessori's Pedagogy and her educational action to Modern inclusive policies. *International Journal of Digital Competence*, 8(4), pp. 37- 40. Doi: 10.4018/ijdlc.2016100103
- D'esclaibes, N. y D'esclaibes, S. (2020). *El método Montessori para dummies*. Planeta
- Danner, N. (2015). Early childhood inclusion in a public Montessori school: access, participation and supports [Dissertation for de degree of Doctor of Philosophy in Special Education in the Graduate College of the University of Illinois]. <https://amshq.org/-/media/Files/AMSHQ/Research/Dissertations/Early-Childhood-Inclusion-in-a-Public-Montessori-School.ashx>
- Danner, N. y Fowler, S.A. (2015). Montessori and non-Montessori early childhood teachers' attitudes toward inclusion and access. *Journal of Montessori research*, 1(1), 28-41.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161287.pdf>
- Dattke, J. (2014). A Montessori model for inclusion. *The NAMTA journal*, 39(3), 107-119.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183188.pdf>
- De la Iglesia, C. J. F., Asorey, M. J. F., y Cerdeiriña, M. A. Z. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 172-191.  
<https://reined.webs4.uvigo.es/index.php/reined/article/view/294/343>
- De Moya, M.V y Madrid, D. (2015). La educación infantil que queremos: investigaciones y experiencias. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 1-9.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386346.pdf>
- De Stefano, C. (2020). *El niño es el maestro. Vida de Maria Montessori*. Lumen
- Delors, J (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO
- Denervaud, S., Knebel, J.F., Hagmann, P. y Gentaz, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills Benefit academic outcomes: Insights from Montessori education. *Plos One*, 14(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225319>

- Denervaud, S., Fornari, E., Yang, X., Hagmann, P., Immordino-Yang, MH y Sander, D. (2020a). An fMRI study of error monitoring in Montessori and traditionally schooled children. *Science of Learning*, 5(11). Doi:10.1038/s41539-020-0069-6
- Denervaud, S., Knebel, J.F., Immordino-Yang, M.H. y Hagmann, P. (2020b). Effects of traditional versus Montessori schooling on 4- to 15-year-old children's performance monitoring. *Mind, Brain and Education*, 14(2), 167-175. Doi:10.1111/mbe.12233
- Denervaud, S., Mumenthaler, C., Gentaz., E. y Sander, D. (2020c). Emotion recognition development: preliminary evidence for an effect of school pedagogical practices. *Learning and Instruction*, 69(101353).  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101353>
- División General de Educación de Chile (2017). *Orientaciones para la implementación de una escuela abierta a la comunidad*. Ministerio de Educación.  
<https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/54797/Orientaciones-Escuela-Abierta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dubovoy, S. (2013). *Periodos Sensitivos*. Máster oficial europeo de pedagogía Montessori [documento no publicado].
- Dubovoy, S. (2013). *Los cuatro planos del desarrollo*. Máster oficial europeo de pedagogía Montessori [documento no publicado].
- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz C., y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusión) en el estado español. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1).  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660873/REICE\\_3\\_1\\_43.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660873/REICE_3_1_43.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.  
<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*. 12, (26-46).  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion\\_echeita\\_TEJUELO\\_2011.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf)
- Muñoz, Y., Sandoval M. y Simón, C. (2015). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación

- inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8(2), 25-48.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994222.pdf>
- y Simón, C. (Coord.) (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- Egido, I. (2020). La colaboración familia-escuela: revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón*, 72(3), 65-84. Doi: 10.13042/Bordon.2020.79394
- Elosua R. (2005). Actividad física. Un eficiente y olvidado elemento de la prevención cardiovascular, desde la infancia hasta la vejez. *Revista Española de Cardiología*, 58(8), 887-890. Doi: 10.1157/13078123
- Eret, L. y Jagnjić, N. (2020). The Confirmation of Montessori Postulates in Contemporary Educational Neuroscience. *Croatian Journal of Education*, 22(4), 1227-1253.  
<https://doi.org/10.15516/cje.v22i4.3751>
- Erikson, E.H. (2010). *Infancia y sociedad*. Horné
- Escudero, C.L y Cortez, L.A. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/12501>
- Faas, A. (2018). *Psicología del desarrollo de la niñez*. Editorial Brujas.
- Fernández, E. (2014). *Temas de Psicología del desarrollo infantil*. Editorial Técnica AVICAM.
- Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B. y Martínez-González, R.A. (2019). Padres y Madres frente a las tareas escolares: la visión del profesorado. *Aula Abierta*, 48(1), 77-84.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84>
- Ferrer, A. (2019). Donde todo empieza. Save the children España.  
<https://www.savethechildren.es/publicaciones/informe-donde-todo-empieza-educacion-infantil-de-0-3-anos-para-igualar-oportunidades>
- Figuroa, I. y Muñoz, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198.  
[https://www.researchgate.net/publication/305703121\\_La\\_Guia\\_para\\_la\\_Inclusion\\_Educativa\\_como\\_herramienta\\_de\\_autoevaluacion\\_institucional\\_Reporte\\_de\\_una\\_experiencia](https://www.researchgate.net/publication/305703121_La_Guia_para_la_Inclusion_Educativa_como_herramienta_de_autoevaluacion_institucional_Reporte_de_una_experiencia)
- Foschi; R. (2014). *Maria Montessori*. Octaedro
- Freire, H. (2020). *Patios vivos para renaturalizar la escuela*. Octaedro

- Fuentes, J. L., Martín-Ondarza, P., y Redondo Corcobado, P. (2020). El espacio como lugar para la educación cívica: diseño de un patio escolar mediante un proyecto de Aprendizaje - Servicio. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 149-167. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.2>
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI editores.
- García, V., Aquino, S., Izquierdo, J. y Ramón, P. (2015). *Investigación e innovación en Inclusión Educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas*. REDIE
- Generalitat Valenciana (2018). *Guía para los menús en comedores escolares 2018*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Sanidad Universal y Salud Pública. <https://fen.org.es/storage/app/media/publicaciones%20nueva%20web%202020/Guia%20Menu%20Comedores%20Escolares%20GVA%202018.pdf>
- Giné, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, E. (2020). *L'educació inclusiva. De l'exclusió a la plena participació de tot l'alumnat*. Horsori
- González, M.A. (2016). Propuesta de aplicación del *Index for inclusión*. Universidad de Murcia. <https://www.researchgate.net/publication/301698473>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (1), 243-263. Doi:10.30827/profesorado.v23i1.9153
- Grande, P. y González, M.M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas*. 26, (145-162). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5247176.pdf>
- Gülay, H. y Seçer, Z. (2012). The effect inclusive education practice during preschool has on the peer relations and social skills of 5-6 – year olds with typical development. *International Journal of Special Education*, 27 (3), 169-175. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001069.pdf>
- Gutiérrez, M., Martín, M.V. y Jenaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 186-201. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/139/133>
- Gutiérrez Porras, A. (2009). *El periodo de adaptación en el segundo ciclo de educación infantil*. Bubok Publishing, S.L. <https://dokumen.tips/download/link/el-periodo-de-adaptacion-en-el-segundo-ciclo-de-educacion-infantil.html>

- <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/139/133>
- Hair, J. F., Ringle, C. M., y Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152. Doi: 10.2753/MTP1069-6679190202
- Haro Rodríguez, R., Ayala de la Peña, A., y Del Rey Gil, M. V. (2020). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341-352. <https://doi.org/10.5209/rced.63381>
- Havel, J. y Kratochvílováb, J. (2014). Maximum Expectation from Pupils–One of the Characteristic Features of Inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 331-336. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.057>
- Heni Kusumawardani, L., Nani, D. y Sulistiani, S. (2020). Improving gross motor skill development through the Montessori method in children aged 3-5 years. *Sri Lanka Journal of Child Health*, 49(4), 347-352. Doi:10.4038/sljch.v49i4.9266
- Henseler, J., Ringle, C. M., y Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the academy of marketing science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1108/IMDS-09-2015-0382>
- Hernández Díaz, J.M. (coord.) (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. FahrenHouse
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill
- Hughes, S.J. (2016). Education for Life: Neuroscience Perspectives on Montessori Education [película]. Center for Research on Developmental Education Pediatric Neuropsychologist/AMI Research Committee. <https://www.montessoriacion.com/steve-hughes-conference-education-for-life-neuroscience-perspectives-montessori-education/>
- Ibarrola, B. (2014). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. SM
- Instituto Nacional de estadística (s.f). *Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten y curso*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=12732>
- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori approach. Early Years Education in Practice*. Routledge
- Islamoglu, O. (2018). Interaction Between Educational Approach and Space: The Case of Montessori. *Eurasian Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 265-274. Doi: 10.12973/ejmste/79799

- Jiménez Ruiz, M., Rodríguez Navarro, H., Sánchez Fuentes, S. y Rodríguez Medina, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 185-217. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.305771>
- Jonah, B.A. y Ogundile, O.P. (2021). Influence of two modes of instructional methods on students' academic achievement in senior secondary school mathematics in Afijio Local Government Area of Oyo. *Journal of Physics: Conference Series*, 1734. Doi:10.1088/1742-6596/1734/1/012009
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R., y Anastasiow, N. J. (2011). *Educating exceptional children*. Wadsworth Publishing.
- Kirkham, J.A y Kidd, E. (2015). The Effect of Steiner, Montessori, and National Curriculum Education Upon Children's Pretence and Creativity. *Publication of the creative education foundation*, 51(1), 20-34. Doi:10.1002/jocb.83
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. *Un estudio de casos. Educación XXI*, 21(1), 135-156. Doi: 10.5944/educXX1.2018
- Kurowski, M., Černý, M., Trapl, F. (2022). A review study of research articles on the barriers to inclusive education in primary schools. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 15, (2), pp. 116-130. <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2022.150206>
- L'Ecuyer, C. y Murillo, J.I (2020). El enfoque teológico de la educación Montessori y sus implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 497-515. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-06>
- . (2023). Montessori: Origen y razones de las críticas a una de las pedagogas más controvertidas de la historia. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 251-270. <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-01>
- Lebrero Baena, M.P. y Fernández Pérez, M.D. (2010). Algunos indicadores de calidad en educación infantil. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(2), 195-225. <https://doi.org/10.14201/7156>
- León, S. (2009). ¿Por qué es necesario el período de adaptación en educación infantil? *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-9. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_15/SONIA\\_LEON\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/SONIA_LEON_1.pdf)

- , y Arjona, Y. (2012). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Innovación educativa*, 21, 201-221.  
<http://hdl.handle.net/10347/6234>
- Lillard, A.S (2017). *The science behind the genius*. Oxford University Press.
- , Heise, M.J., Richey, E.M., Tong, X., Hart, A. y Bray, P.M. (2017). Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 8(1783). doi:10.3389/fpsyg.2017.01783
- (2019). Shunned and Admired: Montessori, Self-Determination, and a Case for Radical School Reform. *Educational Psychology Review*, 31(1), 939–965.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-019-09483-3>
- Lin, L., Huang, Y., Su, S., Watson, R., Tsai, B, y Wu, S. (2010). Using spaced retrieval and Montessori-based activities in improving eating ability for residents with dementia. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 25, 953-959. doi: 10.1002/gps.2433
- Llorens, A.J. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fórum de recerca*, 7 (209- 227).  
<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/76550/-serveis-scp-publ-jfi-xvii-educacio-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Llorente, M. (2022). *Análisis nutricional de los menús escolares españoles: ¿Pueden ser una herramienta en la prevención de la obesidad infantil?* [Trabajo fin de grado, Universidad Europea]  
<https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/3014/MaraLlorente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, (37-54).  
<http://hdl.handle.net/10347/6223>
- Lowry, C. (2018). *Cultivating an attitude for inclusive Classrooms: Shifting our thinking*. Montessori-Now.  
<http://montessori-now.com/wp-content/uploads/2020/06/Cultivating-an-Attitude-for-Inclusive-Classrooms.pdf>

- Luna, F. (2015). Entrevista a Silvia Duvoboy. “En Montessori el niño aprende por sí mismo”. *Cuadernos de Pedagogía*, 455, 46-51. <https://www.misdami.org/wp-content/uploads/Entrevista-Silvia-C.-Dubovoy.pdf>
- Macia Bordalba M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Macià-Gual, A. y Domingo-Peñañiel, L. (2021). Demands in early childhood education: Montessori pedagogy, prepared environment, and teacher training. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 144-162. <https://doi.org/10.46328/ijres.1272>
- Marín, I., Molins, C., Martínez, M., Hierro, E., y Aragay, X. (2012). *Els patis de les escoles: espais d’oportunitats educatives*. Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/i/z/3/x/4/c/l/e/o/525.pdf>
- Martín, J.R. (2009). Observación participante: informantes claves y rol del investigador. *Nure Investigación* (42). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7724016.pdf>
- Martínez, L.A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles libertadores*. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Mastropieri, M. A. y Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Pearson Education.
- Mateus Cifuentes, L. E., Vallejo Moreno, D. M., Obando Posada, D., & Fonseca Durán, L. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Mc Kenzie, G.K y Zascavage, V.S (2012). A model for inclusion in Early Childhood classroom and beyond... *Montessori life*. <http://www.amshq.org/publications.htm>
- , Zascavage, V.S., Rigaud, V.M., Dahlmeier, C. y Vo, M.N. (2021). *The inclusive classroom*. Rowman & Littlefield.
- McMillan, J.H. y Schumacher S. (2005). *Investigación Educativa*. Pearson.
- Mendioroz Lacambra, A.M. y Rivero Gracia, P. (2019). Componentes y dimensiones que caracterizan una buena praxis en Educación Infantil (0-3 años). *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 217-230. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.318521>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Panorama de la educación. Indicadores OCDE*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:3922aacd-04c0-45ac-b8d4-4aebb9b96ab5/panorama-2021-papel.pdf>
- (2022). *Datos y cifras. Secretaría general técnica*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:23ffe4f5-a212-4f99-aea4-dd1baac84bd4/datos-y-cifras-2022-2023-espanol.pdf>
- (2023). *Igualdad en cifras. MAFP 2023. Aulas por igualdad*. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=24302](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=24302)
- Molina Roldán, S. y Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación”. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (56), 31-43. <https://www.researchgate.net/publication/235711467>
- Molines, S. (2023). *Guía de patios coeducativos*. REICO. Generalitat Valenciana. [https://ceice.gva.es/documents/169149987/172590358/Guia\\_de\\_patis\\_coeducatiu\\_cas.pdf](https://ceice.gva.es/documents/169149987/172590358/Guia_de_patis_coeducatiu_cas.pdf)
- Montanaro, S.Q. (2007). *Un ser humano: la importancia de los primeros tres años de vida*. Montessori Figueres.
- Montessori, M. (1971). *The four planes of education*. AMI/USA
- . (1994). *La descubierta de l'infant*. Eumo.
- . (2001). *Tendencias humanas y educación Montessori*. AMI
- . (2003). *Educación y paz*. Longseller.
- . (2013a). *El niño: el secreto de la infancia*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- . (2013b). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva.
- . (2014a). *La mente absorbente del niño*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- . (2014b). *Ideas generales sobre el método: manual práctico*. CEPE
- . (2016). *Dios y el niño y otros escritos inéditos*. Herder
- . (2021). *Las conferencias de Londres en 1946*. Montessori-Pierson Publishing house.
- Moya, M. y De la Cruz, J.C. (2021). *El periodo de adaptación en educación infantil*. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/68540/T5.-%20DIGIBUB%20-%20Peri%CC%81odo%20adaptacio%CC%81n.pdf?sequence=1>
- Muccio, L. (2012). *Head start instructional professionals' perceptions and practices: facilitators and barriers for including young children with disabilities*. [Tesis doctoral, George Mason University].

[http://mars.gmu.edu/bitstream/handle/1920/7941/Muccio\\_dissertation\\_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://mars.gmu.edu/bitstream/handle/1920/7941/Muccio_dissertation_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Myers, R.M. (1990). *Classical and Modern Regression with Applications* (2. Ed). Duxbury.
- Naciones Unidas (1987). *Informe de la comisión mundial sobre el medio ambiente y el desarrollo*. Dag Hammarskjöld Library.
- <https://drive.google.com/file/d/1VHuacfetduxOc7DQz60qlemAfGbHdo5Y/view>
- (2020). *Informe de los objetivos de desarrollo sostenibles*. United Nations Publications.
- <https://doi.org/10.18356/e8a6070e-es>
- (s.f.). *Educación de calidad: Por qué es importante*.
- <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/>
- Navarro-Montano, M.J; López-Martínez, A. y Rodríguez-Gallego, M. (2021). Research on Quality Indicators to Guide Teacher Training to Promote an Inclusive Educational Model. *Electrónica Revista Educare*, 25(1), 1-18. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.10>.
- Nehring, C. (2014). Implementing inclusion theory into practice. *The Namta Journal*, 39(3), 38-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183199.pdf>
- Nisa, T.F., Ariyanto, FLT., y Asyhar, AH. (2019). Montessori learning: understanding the concept of early childhood mathematics. *Journal of Physics: Conference Series*, 1211(1). doi:10.1088/1742-6596/1211/1/012094
- Noe, R.A. (2002). *Employee training and development*. McGraw Hill.
- [https://www.academia.edu/37724770/Employee\\_Training\\_and\\_Development\\_book](https://www.academia.edu/37724770/Employee_Training_and_Development_book)
- Nwadiugwu, M. (2020). Early-onset dementia: key issues using a relationship-centred care approach. *Postgrad Med Journal*, 97(1151). doi:10.1136/postgradmedj-2020-138517
- Ongoren, S. y Ozlem, D. (2018). Investigation of Mathematical Concept Skills of Children Trained with Montessori Approach and MoE Pre-school Education Program. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 9-19. Doi: 10.12973/eu-jer.8.1.9
- Page, M.J., Mckenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., Mcdonald, S., Mcguinness, L.A., Stewart, L.A., Thomas, J., Tricco, A.C., Welch, V.A., Whiting, P. y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10. Doi:10.1186/s13643-021-01626-4
- Papalia, D., Wendkos, S. y Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. Mc Graw-Hill

- , Feldman, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. Mc Graw Hill
- Parrilla Latas, A. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 19-24.  
[https://www.researchgate.net/publication/39207782\\_La\\_construccion\\_del\\_aula\\_como\\_comunidad\\_de\\_todos](https://www.researchgate.net/publication/39207782_La_construccion_del_aula_como_comunidad_de_todos)
- Pastor, R., Nashiki, R. y Pérez, M. (2010). *El desarrollo y aprendizaje infantil, y su observación*. Puentes para Crecer, de la Facultad de Psicología de la UNAM.  
[https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Desarrollo\\_y\\_aprendizaje\\_infantil\\_y\\_su\\_observacion\\_Pastor\\_Nashiki\\_y\\_Perez.pdf](https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Desarrollo_y_aprendizaje_infantil_y_su_observacion_Pastor_Nashiki_y_Perez.pdf)
- Pastor-Vicedo, J., Martínez-Martínez, J., Jaén Tévar, Y. y Prieto-Ayuso, A. (2021). Los descansos activos y la mejora de los aprendizajes en educación infantil: una propuesta de intervención. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 67–72. <https://doi.org/10.6018/sportk.401131>
- Pate, R.R., O'Neill, J.R., Byun, W., McIver, K.L., Dowda, M. y Brown, W.H. (2014). Physical activity in preschool children: comparison between Montessori and traditional preschools. *J. Sch Health*, 84(11), 716-721. doi:10.1111/josh.12207.
- Peinado, P., Aguilar, D., Solé, A. y El Hajmouni, Y. (2022). Implementación y análisis de un patio científico en la etapa de educación infantil. *Didacticae*, (11), xx-xx.  
<https://doi.org/10.1344/did.2022.11.xx-xx>
- Peralta, M.V. (2008). La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente. *Espacio para la Infancia*, 29, (3-13).  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a02.pdf>
- Pérez Juste, R., Galán, A. y Quintanal, J. (2012) *Métodos y Diseños de Investigación en Educación*. UNED.
- Phillips-Silver, J. y Daza, M.T. (2018). Cognitive control at age 3: evaluating executive functions in an equitable Montessori preschool. *Frontiers in Education*, 3(106). Doi: 10.3389/educ.2018.00106
- Plancarte, P.A. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(1), 145-166.  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a07.pdf>
- Polk, P. (1982). *Un enfoque moderno al método Montessori*. Diana

- Polo Sánchez, M.T. y Aparicio Puerta, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Ponce Mora, M.B. (2019). La descubridora del “secreto del niño”: Maria Montessori. *Revista Temas de Mujeres*, 15, (47-60).  
<http://ojs.filo.unt.edu.ar/index.php/temasdemujeres/article/view/344/254>
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151/132141>
- Quisbert, M. y Ramírez, D. (2011). Objetivos de la investigación científica. *Revista de Actualización Clínica*, 461-46.  
[http://revistasbolivianas.ciencia.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2304-37682011000700003&lng=pt&nrm=iso&tlng=es](http://revistasbolivianas.ciencia.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2304-37682011000700003&lng=pt&nrm=iso&tlng=es)
- Ramírez García, A. y Muñoz Fernández, 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. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.116241>
- Red por el Diálogo Educativo (2020). Hacia el diseño de un modelo organizativo consensuado. En Fernández-Enguita, M. (Coord.) *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 17-33). Ed. ANELE – REDE.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2009). *La educación de 0 a 6 años hoy*. Octaedro
- Responsabilidad Social Empresarial y Sustentabilidad (s.f.). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: Qué es, Dimensiones y Objetivos*.  
<https://responsabilidadsocial.net/agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible-que-es-dimensiones-y-objetivos/>
- Reyes-Parra, P., Moreno, A., Amaya, A. y Avendaño, M. (2020). Inclusive education: A systematic review of research in students, teachers, families and instructions and its implications for educational guidance. *REOP*. 31(3) 86-108.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa* [Archivo PDF]. <https://vsip.info/rodriguez-gil-y-garcia-capitulo-iii-pdf-free.html>

- Rodríguez, E., Etopa, P., y Rodríguez, A. (2002). Las actitudes de los futuros maestros y maestras de la Educación Infantil hacia la discapacidad: un factor de prevención. *El Guiniguada*, 11, 171-180.  
<https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/639/566>
- Rodríguez, H. J. (2019). La formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(3), 211-225.  
<http://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>
- Rodríguez-Arocho, W. (1999). La relación desarrollo-aprendizaje en las teorías de Jean Piaget y Lev s. Vygotski: un análisis comparativo. *Acta Colombiana de Psicología* (2), 29-37.  
[https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas\\_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/619](https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/619)
- Rose, S.E., Jolley, R.P. y Charman, A. (2012). An Investigation of the Expressive and Representational Drawing Development in National Curriculum, Steiner, and Montessori Schools. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 6(1), 83-95. Doi: 10.1037/a0024460
- Rusanescu, A., Stoicescu, M. y Moraru-Alexa, A.M. (2017). *Opinions of teachers about using alternative methods in physical education and sport*. International Congress of Physical Education, Sport and Kinotherapy. *EpSBS*.  
<http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.03.8>
- Salas, M.I. y Vidal-Conti, J. (2020). Orientaciones para crear patios activos en los centros escolares. *Retos*, 38, 745-753. <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v38i38.73038>
- Saldaña, D., Goula, J., Cardona, H., y Amat, C. (2019). *El patio de la escuela en igualdad: guía de diagnosis e intervención con perspectiva de género*. Equal Saree. [https://ia903008.us.archive.org/11/items/elpatiodelaescuelaenigualdad\\_equalsaree/2019%2006%2011%20Gu%C3%ADa-%20CASTELLANO.pdf](https://ia903008.us.archive.org/11/items/elpatiodelaescuelaenigualdad_equalsaree/2019%2006%2011%20Gu%C3%ADa-%20CASTELLANO.pdf)
- Sales, A., Moliner, O., y Sanchiz-Ruiz, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>
- Sánchez, S., Rodríguez, H., y Sandoval, M., (2019). Descriptive analysis os School Inclusion through Index for Inclusion. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 1-13. Doi 10.25115/psye.v10i1.653

- Sanchidrian, C. (2013). Tres modelos de espacios educativos y de materiales pedagógicos: infant schools, kindergarten y casas de los niños. *Tabanque Revista Pedagógica*, 26, 15-37. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4754486.pdf>
- . y Berrio, J. (2016). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Graó
- . (2020). El método Montessori en la educación infantil española: luces y sombras. *Historia de la Educación*, 39, 313-335. Doi: 10.14201/hedu202039313335
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Santerini, M. (2013). Grandes de la educación: Maria Montessori. *Revista Padres y Maestros*, 349. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4139438&orden=0&info=lin>
- Save the Children (2019). Donde todo empieza: educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades. Save the Children. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/donde\\_todo\\_empieza\\_0.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/donde_todo_empieza_0.pdf)
- Seldin, T. (2007). *Cómo obtener lo mejor de tus hijos*. Grijalbo
- . (2016). *Cómo educar niños maravillosos con el método Montessori*. Gaia Ediciones
- Shaffer, D y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia* (7ª ed.). Editorial Thomson.
- Shanks, P. (2014). Building the inclusive Montessori school. *The NAMTA journal*, 39(3), 3-36. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183184.pdf>
- Shonkoff J.P. (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. UNICEF
- Sousa, D.A (2014). *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación*. Narcea S.A
- Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., Iscen, F., Demir, S. y Akalin, S. (2013). Inclusive Preschool Teachers: Their Attitudes and Knowledge about Inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128. Doi:10.20489/intjecse.107929
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa grupo Noriega editores.
- Tanaka, J. S. y Huba, G. H. (1989). A general coefficient of determination for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 42, 233-239. Doi: 10.1111/j.2044-8317.1989.tb00912.x.
- Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. GRAÓ
- Úbeda, A.I. (2016). Enseñanza al alumnado de primaria que presenta un trastorno del déficit de atención con hiperactividad a través de la metodología Montessori. *3C Empresa*, 5 (1), 47-56. <http://dx.doi.org/10.17993/3cemp.2016.050125.47-56>

- UCO (2010). El análisis de datos mediante procedimientos informáticos: introducción al SPSS [Archivo PDF].  
<https://www.uco.es/dptos/educacion/invadiv/images/stories/documentos/METODOS/RECURSOS/SPSS.pdf>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_54ae275e-71cc-47c5-a220-e6a196e944cb?\\_098427spao.pdf&to=49&from=1#pdfjs.action=download](https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_54ae275e-71cc-47c5-a220-e6a196e944cb?_098427spao.pdf&to=49&from=1#pdfjs.action=download)
- (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_2cbbe64e-4161-453a-8312-0c8daee5fb0?\\_121117spa.pdf&to=52&from=1#pdfjs.action=download](https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_2cbbe64e-4161-453a-8312-0c8daee5fb0?_121117spa.pdf&to=52&from=1#pdfjs.action=download)
- (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_e5d21f1f-e6af-4291-bd6d-dd0fb2dcee6e?\\_162787spa.pdf&to=35&from=1#pdfjs.action=download](https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_e5d21f1f-e6af-4291-bd6d-dd0fb2dcee6e?_162787spa.pdf&to=35&from=1#pdfjs.action=download)
- (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_c142319d-a3dc-4ebd-8ec1-14ef702ca38c?\\_233137spa.pdf&to=6&from=1#pdfjs.action=download](https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_c142319d-a3dc-4ebd-8ec1-14ef702ca38c?_233137spa.pdf&to=6&from=1#pdfjs.action=download)
- (2020). *Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817.locale=es>
- UNICEF (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. UNICEF
- UVIC (2013). *Comunidad Infantil*. Máster oficial europeo de pedagogía Montessori [documento no publicado].
- Van der Ploeg, E.S., Camp, C.J., Eppingstall, B., Runci, S.J. y O'Connor, D.W. (2012). The study protocol of a cluster-randomised controlled trial of family-mediated personalised

- activities for nursing home residents with dementia. *BMC Geriatrics*, 12(2).  
Doi:10.1186/1471-2318-12-2
- Van Maanen, J. (1998). *Qualitative studies of organizations*. SAGE publications.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, S.A.  
[https://www.academia.edu/36458205/\\_Vasilachis\\_2006\\_Estrategias\\_de\\_Investigacion\\_Cualitativa](https://www.academia.edu/36458205/_Vasilachis_2006_Estrategias_de_Investigacion_Cualitativa)
- Vasilonoks, A., Zile, I. y Folkmanis, V. (2018). Efficiency of multisensoric therapy in autism spectrum disorder patients. *Proceedings of the Latvian Academy of Sciences*, 72(3), 193–195. Doi: 10.2478/prolas-2018-0022 E
- Vélez-Calvo, X., Tárraga R., Fernández, M-, Pastor, C. y Peñaherrera M. (2018). El Index for inclusión como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria. VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Innovación y creatividad en la investigación social: Navegando la compleja realidad latinoamericana.  
[https://www.researchgate.net/publication/346932308\\_El\\_index\\_for\\_inclusion\\_como\\_herramienta\\_para\\_valorar\\_la\\_inclusion\\_en\\_la](https://www.researchgate.net/publication/346932308_El_index_for_inclusion_como_herramienta_para_valorar_la_inclusion_en_la)
- Vettiveloo, R. (2008). A Critical Enquiry into the Implementation of the Montessori Teaching Method as a First Step towards Inclusive Practice in Early Childhood Settings Specifically in Developing Countries. *Contemporary issue in early childhood*, 9(2), 178-181. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2008.9.2.178>
- Wilinghan, T. (2019). Foundations for inclusion. *Montessoripublic*, 4(1), 1-2.  
[https://drive.google.com/file/d/1osYbAL6\\_vUbGclb\\_x2aHda2UNE0VSJw9/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1osYbAL6_vUbGclb_x2aHda2UNE0VSJw9/view?usp=sharing)
- Wolf, A.D. (1979). *Una guía para padres al aula Montessori*. Parent Child Press
- Yue-lai Chan, H., Yau, Y., Li, S., Kwong, K., Chong, Y., Fung-Kam Lee, I. y Sau-fung Yu, D. (2021). Effects of a culturally adapted group-based Montessori based activities on engagement and affect in Chinese older people with dementia: a randomized controlled trial. *BMC Geriatrics*, 21(24). Doi:10.1186/s12877-020-01967-0.
- Zabalza, M.A y Zabalza, M.A. (2011). La formación del profesorado de educación infantil. *Participación Educativa*. 16, 103-113.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81505/00820113012784.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Zaitegi, N. (2020). Participación: hacia un proyecto educativo comunitario. En Fernández-Enguita, M. (Coord.) *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 97-107). Ed. ANELE – REDE.
- Zubeldia, L.; Villalba, P., Quiles, J. y Yusà, V. (2020). Adhesión a los indicadores NAOS de la oferta alimentaria en comedores escolares de la Comunitat Valenciana, curso 2017-18. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 26(4).  
[https://www.renc.es/imagenes/auxiliar/files/RENC\\_2020\\_4\\_06.\\_-RENC-D-20-0039.pdf](https://www.renc.es/imagenes/auxiliar/files/RENC_2020_4_06._-RENC-D-20-0039.pdf)

## LEGISLACIÓN

- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado núm. 96*, de 21 de 2008. P. 20648 a 20659.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley orgánica de educación.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.
- Decreto 253/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil o de Educación Primaria.
- Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación infantil.
- Orden 21/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de primer ciclo de titularidad pública.
- Resolución de 27 de julio de 2022, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de primer ciclo de titularidad de la Generalitat para el curso académico 2022-2023.

## **ANEXOS**



## ANEXO 1

### A. 1.1 CUESTIONARIOS PARA LAS FAMILIAS ¿EN QUÉ MEDIDA LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS DESCRIBEN SU CENTRO?

(Por favor marque una respuesta para cada enunciado)

**A. Totalmente de acuerdo B. Ni de acuerdo ni en desacuerdo**

**C. Desacuerdo D. Necesito más información**

	A	B	C	D
1. Todo el mundo se siente bienvenido la primera vez que llega a este centro				
2. Existe una atmósfera de alegría en el centro				
3. Recibí excelente información sobre este centro antes de que mi hijo/a empezara				
4. Cualquier niño/a de la localidad, independientemente de su procedencia o discapacidad, es bienvenido en el centro				
5. El centro es accesible para todos los niños/as y adultos, incluyendo aquellos con discapacidad				
6. Las instituciones de la localidad están implicadas en el centro				
7. De entre todos los centros de la localidad, yo quería que mi hijo/a asistiera a éste.				
8. Los profesionales y los niños se tratan unos a otros con respeto				
9. Los profesionales piensan que todos los niños/as son igualmente importantes				
10. Los profesionales ayudan a los niños a llevarse bien entre ellos				
11. Mi hijo/a está haciendo amigos en el centro				
12. Mi hijo/a convive en el centro con niños/as y adultos de procedencia variada				
13. A mi hijo/a le gusta venir al centro				
14. Mi hijo/a se siente seguro en el centro				
15. Existen pautas de alimentación saludables				
16. Los profesionales tratan a los padres/cuidadores como iguales				
17. Los profesionales tienen una percepción positiva de los padres / cuidadores independientemente de que colaboren o no en las actividades				
18. Si estoy preocupado sobre mi(s) hijo/a(s) sé con quién puedo hablar				
19. Si hablo con los profesionales sobre algo que me preocupa, sé que me tomarán en serio.				
20. Me mantienen informado sobre lo que ocurre en el centro				
21. Los profesionales preguntan su opinión a los padres/cuidadores antes de hacer cambios				

22. Los profesionales están interesados en conocer lo que sé sobre mis hijos/as				
23. Me dan la oportunidad de discutir sobre el mejor modo de apoyar a mis(s) hijos/as en el centro y en casa				
24. Los profesionales y otros niños/as ayudan a los niños/as nuevos a sentirse como en casa				
25. Los profesionales ayudan a los padres/cuidadores a familiarizarse con el centro				
26. Los profesionales preparan adecuadamente a los niños/as para pasar a otros centros				
27. Cuando los niños/as no asisten a clase los profesionales se interesan por conocer las razones				
28. Los profesionales ayudan a los niños/as y a sus padres/cuidadores si tienen dificultades para asistir con regularidad				
29. Los profesionales trabajan duro para ayudar a los niños/as a superar las dificultades				
30. Los profesionales trabajan duro para evitar que un niño/a tenga que dejar el centro				
31. El <i>bullying</i> es poco frecuente				
32. Los profesionales trabajan bien juntos				
33. Existen muchas actividades que interesan a mi hijo/a				
34. Los niños/as aprenden sobre semejanzas y diferencias entre personas y modos de vida.				
35. La variedad de idiomas hablados en el centro beneficia a todos los niños/as				
36. Los profesionales asocian las actividades en el centro con las vidas de los niños/as en sus casas				
37. Los profesionales se aseguran de que todos los niños/as participen en las actividades				
38. Los profesionales pasan suficiente tiempo jugando, hablando y trabajando con los niños/as				
39. Se anima a los niños/as a realizar elecciones en sus juegos y aprendizaje				
40. Los niños/as colaboran en el juego y el aprendizaje				
41. El centro está limpio y ordenado				
42. El centro está organizado adecuadamente para apoyar el juego y el aprendizaje				
43. Los niños pueden jugar tanto fuera como dentro del centro				

¿QUÉ TE GUSTARÍA CAMBIAR EN EL CENTRO?

1.-----

2.-----

3.-----

4.-----

5.-----

¿QUÉ OTROS COMENTARIOS TE GUSTARÍA REALIZAR ACERCA DEL CENTRO?

---

---

---

---

---

---

---

---

**A. 1.2. CUESTIONARIO PARA LOS TRABAJADORES**

**¿EN QUÉ MEDIDA LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS DESCRIBEN SU CENTRO?**

**(Por favor marque una respuesta para cada enunciado)**

**A. Totalmente de acuerdo B. Ni de acuerdo ni en desacuerdo**

**C. Desacuerdo D. Necesito más información**

	A	B	C	D
<b>DIMENSIÓN A. Creación de culturas inclusivas</b>				
<b>A.1 CONSTRUIR COMUNIDAD</b>				
A.1.1 Todo el mundo se siente bienvenido				
A.1.2 Los niños se ayudan unos a otros				
A.1.3 Los profesionales trabajan bien juntos				
A.1.4 Los profesionales y los niños se tratan con respeto unos a otros				
A.1.5 Los profesionales y los padres/cuidadores colaboran				
A.1.6 Los profesionales relacionan lo que sucede en el centro con las vivencias de los niños en el hogar				
A.1.7 Los profesionales y el consejo escolar trabajan bien juntos.				
A.1.8 Todos los grupos locales están implicados en el centro				
<b>A.2 ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS</b>				
A.2.1 En el centro, todos comparten el compromiso con la inclusión				
A.2.2 Las expectativas son elevadas para todos los niños				
A.2.3 Todos los niños son tratados por igual				
A.2.4 El centro ayuda a los niños a sentirse bien consigo mismos				
A.2.5 El centro ayuda a los padres/cuidadores a sentirse bien consigo mismos				
<b>DIMENSIÓN B: Creación de políticas inclusivas</b>				
<b>B.1 MEJORAR EL CENTRO PARA TODOS</b>				
B.1.1 Se da un trato justo a los profesionales en relación con las oportunidades de empleo y promoción				
B.1.2 Todos los profesionales nuevos reciben ayuda para la adaptación inicial				
B.1.3 Se anima a que todos los niños de la zona formen parte del centro				
B.1.4 El centro es físicamente accesible para todas las personas				
B.1.5 Se ayuda a todos los niños en su adaptación inicial				
B.1.6 Los profesionales preparan adecuadamente a los niños/as para pasar a otros centros				

<b>B.2 ORGANIZAR APOYOS PARA LA DIVERSIDAD</b>				
B.2.1 Todos los apoyos están coordinados				
B.2.2 Las actividades de formación continua ayudan a los profesionales a responder a la diversidad de los niños				
B.2.3 La política de “necesidades educativas especiales” es inclusiva.				
B.2.4 La normativa vigente sobre necesidades educativas especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños/as.				
B.2.5 El apoyo para aquellos cuya lengua materna es diferente al castellano beneficia a todos los niños/as.				
B.2.6 Las normas de conducta hacen que el centro funcione mejor.				
B.2.7 Existen pocas presiones para excluir a los niños considerados disruptivos.				
B.2.8 Existen pocas barreras para la asistencia				
B.2.9 Se intenta eliminar el <i>bullying</i> (acoso escolar)				
<b>DIMENSION C: desarrollo de prácticas inclusivas</b>				
<b>C.1 ORGANIZAR EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE</b>				
C.1.1a Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los alumnos/as				
C.1.1b Las actividades del aula Montessori se planifican teniendo en cuenta a todos los alumnos				
C.1.2a Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños				
C.1.2b Las actividades del aula Montessori fomentan la comunicación entre todos los niños				
C.1.3a Las actividades fomentan la participación de todos los niños				
C.1.3b Las actividades del aula Montessori fomentan la participación de todos los niños				
C.1.4a Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas				
C.1.4b Las actividades del aula Montessori sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas				
C.1.5a Las actividades evitan los estereotipos				
C.1.5b Las actividades del aula Montessori evitan los estereotipos				
C.1.6a Se implica activamente a los niños en el juego y el aprendizaje				
C.1.6b En el aula Montessori se implica activamente a los niños en el juego y el aprendizaje				
C.1.7a Los niños cooperan en el juego y el aprendizaje				

C.1.7b En el aula Montessori los niños cooperan en el juego y el aprendizaje				
C.1.8a Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños				
C.1.8b Las evaluaciones del aula Montessori fomentan los logros de todos los niños				
C.1.9a Los profesionales fomentan una atmósfera tranquila basada en el respeto				
C.1.9b Los profesionales en el aula Montessori fomentan una atmósfera tranquila basada en el respeto				
C.1.10a Los profesionales planifican, revisan y se implican en las actividades de forma colaborativa				
C.1.10b Los profesionales planifican, revisan y se implican en las actividades del aula Montessori de forma colaborativa				
C.1.11 Los profesores de apoyo/ayudantes apoyan el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños				
C.1.12 Todos los niños participan cuando hay actividades especiales en el centro				
<b>C.2 MOVILIZACIÓN DE RECURSOS</b>				
C.2.1 El centro está organizado para fomentar el juego, el aprendizaje y la participación				
C.2.2 Los recursos se distribuyen de un modo justo				
C.2.3 Se utilizan las diferencias entre los niños como recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación				
C.2.4 Se utiliza plenamente la experiencia de los profesionales				
C.2.5 Los profesionales elaboran recursos compartidos para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación.				
C.2.6 Se conocen y utilizan los recursos del entorno				

¿QUÉ TE GUSTARÍA CAMBIAR DE TU CENTRO?

1.-----

2.-----

3.-----

4.-----

5.-----

¿OTROS COMENTARIOS QUE TE GUSTARÍA HACER?

---

---

---

---

---

---

---

---

### A.1.3. TABLA DE PRIORIDADES PARA LA MEJORA

#### HOJA RESUMEN PARA LA PLANIFICACIÓN: PRIORIDADES PARA LA MEJORA

Por favor, señale entre las siguientes opciones la que refleje su vinculación con el centro

Docente  Auxiliar

Equipo directivo  Personal no docente

Por favor, escriba bajo cada encabezado y basándose en sus respuestas del cuestionario sus prioridades para la mejora del centro. Es decir, aquellos aspectos que considera que son los más importantes para mejorar o cambiar de cada dimensión (culturas, políticas y prácticas inclusivas). Si considera que no hay ningún aspecto que mejorar dentro de uno de los apartados de una dimensión o de la dimensión entera, puede dejarlo en blanco.

DIMENSIÓN A: CREACIÓN DE CULTURAS INCLUSIVAS	
Construir comunidad	Establecer valores inclusivos
DIMENSIÓN B: CREACIÓN DE POLÍTICAS INCLUSIVAS	
Crear un centro para todos	Organizar los apoyos para la diversidad
DIMENSIÓN C: DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS	
Organizar el juego y el aprendizaje	Movilización de recursos

## ANEXO 2

### A.2.1. REVISIÓN DRA. BERTA VILA-SABORIT

**Cuestionarios sobre la inclusión educativa en centros de educación infantil, elaborado por Raquel Andrés Martínez, doctoranda de la Universidad Católica de Valencia- San Vicente Mártir.**

El objetivo de estos cuestionarios es determinar, a través de la opinión de las familias y trabajadores de diferentes centros de educación infantil, las principales barreras puestas a la inclusión para elaborar un plan de mejora; analizar si las actividades que se realizan en el aula Montessori mejoran las prácticas inclusivas del centro y determinar si algunos factores personales influyen en las ideas y actitudes hacia la inclusión.

#### **I. En relación con la primera parte que contiene los datos de identificación de los participantes.**

##### **A. Cuestionario para las familias**

Apartado 4: En la pregunta donde dice “Cuál” se debe especificar Cuál discapacidad (podría referirse a qué miembro de la familia)

Apartado 5: Si el número de hijos es más de uno, no hay casilla para responder con las edades de cada uno

En apartado D (*Necesito más información*) no estaría de más un pie de página aclarando, exactamente, qué significa

##### **B. Cuestionario para los trabajadores**

Apartado 1: En la coyuntura actual es necesario abrir el abanico de posibilidades en la identificación personal del género. Se deberían añadir dos opciones más: Género no binario y Prefiero no responder. Se debe justificar como actitud inclusiva del investigador al tener en cuenta todas las diversidades.

Apartado 3: Quizá en lugar de “Otros” sería más respetuoso con sus tareas y responsabilidades anotar “Personal no docente”

En apartado D (*Necesito más información*) no estaría de más un pie de página aclarando exactamente qué significa

**II. En relación con la segunda parte, que contiene preguntas relacionadas con las culturas, políticas y prácticas inclusivas del centro educativo.**

**A. Cuestionario para las familias**

La parte literal del *Index* no requiere modificaciones

**B. Cuestionario para los trabajadores**

La parte literal del *Index* no requiere modificaciones

**III. En relación con la hoja resumen para la planificación, del cuestionario para los trabajadores del centro educativo**

Quizás se debería pensar en si es fácil que identifiquen qué se les pide exactamente. Recomiendo unas instrucciones breves, sin dar ejemplos ni informaciones concretas para evitar el sesgo en la medida de lo posible.

Firma:

Berta Vila Saborit  
Firmado digitalmente por Berta Vila Saborit - DNI  
- DNI 77312281N 77312281N (TCA Fecha: 2022.02.01  
20:54:04 +01'00')

Valencia a 1 de febrero de 2022

Revisión realizada por la Dra. Berta Vila-Saborit

Profesora del Departament de Didàctica de les Arts, les Ciències de la Universitat de Vic-  
Universitat Central de Catalunya

## **A.2.2. REVISIÓN DRA. ANA DE CASTRO CALVO**

### **I. En relación con la primera parte que contiene los datos de identificación de los participantes.**

#### **A. Cuestionario para las familias**

Me parece bien.

#### **B. Cuestionario para los trabajadores**

Me parece correcto

### **II. En relación con la segunda parte que contiene preguntas relacionadas con las culturas, políticas y prácticas inclusivas del centro educativo.**

#### **A. Cuestionario para las familias**

En la pregunta 2, en lugar de “atmósfera de alegría”, yo pondría “clima amable”.

En la pregunta 23, en lugar de “discutir”, yo pondría “debatir”

#### **B. Cuestionario para los trabajadores**

Está bien

### **III. En relación con la hoja resumen para la planificación, del cuestionario para los trabajadores del centro educativo**

Bien para complementar la información.

Firma: Ana de Castro Calvo



Valencia a 24 de enero de 2022

Revisión realizada por la Dra. Ana de Castro Calvo

Coordinadora de Modelo Educativo de Florida Universitària



## ANEXO 4

### A.4.1. CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS

#### CUESTIONARIO DE INCLUSIÓN PARA FAMILIAS DEL CENTRO ESCOLAR

Este cuestionario ha sido extraído de la versión en castellano del *Índice para la inclusión en educación infantil*, de Booth, Ainscow y Kingston (2007). Con la información obtenida pretendemos, por una parte, elaborar y poner en marcha un plan de mejora en los niveles de inclusión del centro educativo; analizar el nivel de inclusividad de las actividades que se realizan en el aula Montessori; y, por último, determinar si algunos factores personales influyen en las ideas y actitudes hacia la inclusión.

El cuestionario es anónimo, con lo cual garantizamos que los datos recogidos en este no estarán ligados a su nombre. Le rogamos la máxima sinceridad en todas las respuestas.

Agradecemos de antemano su colaboración.

#### DATOS DE IDENTIFICACIÓN

##### 1. Sexo

(1) Hombre  (2) Mujer

##### 2. Edad

(1) Menos de 21  (2) 21-30   
 (3) 30-40  (4) más de 40

##### 3. Nivel de estudios

(1) Sin estudios/estudios primarios  (2) Bachiller/Formación profesional   
 (3) Universitarios/Formación profesional superior  (4) Otros.....

##### 4. ¿Tienes algún familiar con discapacidad?

(1) Sí  (2) No

En caso afirmativo, ¿Cuál? .....

5. Número de hijos/as  Edad

¿Han ido a la misma escuela infantil?

(1) Si  (2) No

## A.4.2. CUESTIONARIO PARA LOS TRABAJADORES

### CUESTIONARIO DE INCLUSIÓN PARA TRABAJADORES DEL CENTRO ESCOLAR

Este cuestionario ha sido extraído de la versión en castellano del *Índice para la inclusión en educación infantil*, de Booth, Ainscow y Kingston (2007). Con la información obtenida pretendemos, por una parte, elaborar y poner en marcha un plan de mejora en los niveles de inclusión del centro educativo; analizar el nivel de inclusividad de las actividades que se realizan en el aula Montessori y, por último, determinar si algunos factores personales influyen en las ideas y actitudes hacia la inclusión.

El cuestionario es anónimo, con lo cual garantizamos que los datos obtenidos no estarán ligados a su nombre. Rogamos la máxima sinceridad en todas las respuestas.

Agradecemos de antemano su colaboración.

#### DATOS DE IDENTIFICACIÓN

**1. Sexo**

(1) Hombre  (2) Mujer

**2. Edad**

(1) Menos de 21  (2) 21-30   
(3) 30-40  (4) más de 40

**3. Cargo en la empresa**

(1) Profesor/a  (2) Auxiliar   
(3) Equipo directivo  (4) Otros

**4. Nivel de estudios**

(1) Ciclo formativo de grado superior  (2) Grado   
(3) Licenciatura  (4) Otros.....

**5. Años de experiencia**

(1) Menos de 5 años  (2) De 5 a 10 años   
(3) De 10 a 20 años  (4) Más de 20 años

**6. ¿Has realizado algún curso relacionado con la educación inclusiva?**

(1) Sí  (2) No

## ANEXO 5

### A.5.1. HOJA DE INFORMACIÓN A LAS FAMILIAS

#### HOJA DE INFORMACIÓN AL PARTICIPANTE

##### **Estimada/o participante,**

La Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” (UCV) le ofrece la oportunidad de participar en un estudio de investigación sobre la inclusión educativa en educación infantil. Con este documento pretendemos informarle de las características del estudio, para que usted pueda decidir si desea participar en la investigación. La participación en esta investigación es voluntaria, gratuita, anónima (los datos recogidos en los cuestionarios no estarán ligados a su nombre) y usted puede abandonar el estudio en cualquier momento, por la razón que usted considere, incluso sin causa justificada.

**Título del estudio:** “Un plan de mejora en los centros de educación infantil: aulas Montessori e inclusión”.

**Promotor:** Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”.

**Código del promotor:** UCV/2020-2021/140

**Nombre y apellidos del investigador/res Principal/es:** Raquel Andrés Martínez

**Estipulaciones personas que puedan sufrir daños:** Ninguna; este estudio no supone ningún riesgo para los participantes.

**Características y pruebas del estudio.** El objetivo de este estudio es crear, a través de las opiniones de los diferentes miembros del centro educativo y las familias, un plan de mejora de los niveles de inclusión del centro. Mediante un cuestionario extraído de la versión en castellano del *Índice para la inclusión en educación infantil*, de Booth, Ainscow y Kingston (2007), se recogerán las diferentes opiniones y prioridades de mejora en los ámbitos de cultura, política y prácticas educativas del centro. Junto a este cuestionario encontraréis el documento de “Consentimiento informado”, el cual deberéis firmar para poder participar en esta investigación. Tras el análisis de las respuestas, se elaborará un plan de mejora del grado de inclusión del centro a nivel de cultura, política y prácticas educativas. Por otra parte, también se analizará el grado de inclusión de las actividades que se realizan en el aula Montessori mediante los cuestionarios y la observación del aula y, por último, gracias a la

información del apartado datos personales (edad, nivel de estudios, sexo y experiencia profesional), se valorará, en qué medida estos factores pueden influir en las opiniones y actitudes ante la inclusión.

Su participación implicará la cumplimentación y entrega del consentimiento informado y del cuestionario sobre inclusión.

**Lugar de cumplimentación de los cuestionarios.** El participante puede elegir el lugar que prefiera para cumplimentarlo. Desde el momento de la entrega del sobre con la documentación, se le dará un plazo máximo de 5 días para su cumplimentación y entrega al maestro/a de su hijo/a. Se recomienda contestar los ítems solo/a y no consensuar respuestas para que refleje su percepción personal lo mejor posible. Ante cualquier duda, le rogamos se ponga en contacto con el investigador principal: *Raquel Andrés Martínez*, al correo electrónico: [raquel.andres@mail.ucv.es](mailto:raquel.andres@mail.ucv.es) o al número telefónico: **615944551**

**Beneficios:** Los datos obtenidos en este estudio permitirán determinar en qué medida el “índice para la inclusión” es una buena herramienta para mejorar el grado de inclusión de los centros de educación infantil; si las actividades realizadas en el aula Montessori favorecen las prácticas inclusivas y si algunos rasgos personales influyen en las opiniones y actitudes hacia la inclusión.

Además, si lo desea, recibirá información sobre la importancia de la educación inclusiva y le informaremos de los resultados obtenidos al finalizar la investigación.

**Riesgos:** No existen riesgos asociados con la participación en esta investigación.

**Protección de datos:** Se guardará total confidencialidad con la información aportada en los cuestionarios, que son anónimos, de acuerdo con lo que marca la **Ley Orgánica de 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales**. Los datos personales provistos por los participantes y los resultados de las pruebas serán incluidos en un fichero con acceso restringido, siendo el personal investigador de este estudio los únicos autorizados. Toda la información de carácter personal recogida no será cedida a terceros ni utilizada con ningún otro fin.

**A.5.2. HOJA DE INFORMACIÓN A LOS TRABAJADORES/AS****HOJA DE INFORMACIÓN AL PARTICIPANTE****Estimada/o participante,**

La Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” (UCV) le ofrece la oportunidad de participar en un estudio de investigación sobre la inclusión educativa en educación infantil. Con este documento pretendemos informarle de las características del estudio, para que usted pueda decidir si desea participar en la investigación. La participación en esta investigación es voluntaria, gratuita, anónima (los datos recogidos en los cuestionarios no estarán ligados a su nombre) y usted puede abandonar el estudio en cualquier momento, por la razón que usted considere, incluso sin causa justificada.

**Título del estudio:** “Un plan de mejora en los centros de educación infantil: aulas Montessori e inclusión”.

**Promotor:** Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”.

**Código del promotor:** UCV/2020-2021/140

**Nombre y apellidos del investigador/res Principal/es:** Raquel Andrés Martínez

**Estipulaciones personas que puedan sufrir daños:** Ninguna; este estudio no supone ningún riesgo para los participantes.

**Características y pruebas del estudio.** El objetivo de este estudio es crear, a través de las opiniones de los diferentes miembros del centro educativo y las familias, un plan de mejora de los niveles de inclusión del centro. Mediante un cuestionario extraído de la versión en castellano del *Índice para la inclusión en educación infantil*, de Booth, Ainscow y Kingston (2007), se recogerán las diferentes opiniones y prioridades de mejora en los ámbitos de cultura, política y prácticas educativas del centro. Junto a este cuestionario encontraréis el documento de “Consentimiento informado”, el cual deberéis firmar para poder participar en esta investigación. Tras el análisis de las respuestas, se elaborará un plan de mejora del grado de inclusión del centro a nivel de cultura, política y prácticas educativas. Por otra parte, también se analizará el grado de inclusión de las actividades que se realizan en el aula Montessori mediante los cuestionarios y la observación del aula y, por último, gracias a la información del apartado datos personales (edad, nivel de estudios, sexo y experiencia

profesional), se valorará, en qué medida estos factores pueden influir en las opiniones y actitudes ante la inclusión.

Su participación implicará la cumplimentación y entrega del consentimiento informado, el cuestionario sobre inclusión, y la tabla de prioridades para la mejora.

**Lugar de cumplimentación de los cuestionarios.** El participante puede elegir el lugar que prefiera para cumplimentarlo. Desde el momento de la entrega del sobre con la documentación, se le dará un plazo máximo de 5 días para su cumplimentación y entrega en el buzón habilitado para ello en el centro. Se recomienda contestar los ítems solo/a y no consensuar respuestas para que refleje su percepción personal lo mejor posible. Ante cualquier duda le rogamos se ponga en contacto con el investigador principal: *Raquel Andrés Martínez*, al correo electrónico: [raquel.andres@mail.ucv.es](mailto:raquel.andres@mail.ucv.es) o al número telefónico: **615944551**

**Beneficios:** Los datos obtenidos en este estudio permitirán determinar en que medida el “índice para la inclusión” es una buena herramienta para mejorar el grado de inclusión de los centros de educación infantil; si las actividades realizadas en el aula Montessori favorecen las prácticas inclusivas y si algunos rasgos personales influyen en las opiniones y actitudes hacia la inclusión.

Además, si lo desea, recibirá información sobre la importancia de la educación inclusiva y le informaremos de los resultados obtenidos al finalizar la investigación.

**Riesgos:** No existen riesgos asociados con la participación en esta investigación.

**Protección de datos:** Se guardará total confidencialidad con la información aportada en los cuestionarios, que son anónimos, de acuerdo con lo que marca la **Ley Orgánica de 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales**. Los datos personales provistos por los participantes y los resultados de las pruebas serán incluidos en un fichero con acceso restringido, siendo el personal investigador de este estudio los únicos autorizados. Toda la información de carácter personal recogida no será cedida a terceros, ni utilizada con ningún otro fin.

## **ANEXO 6**

### **A.6.1. CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LA REALIZACIÓN DEL ESTUDIO POR PARTE DE LOS PARTICIPANTES**

---

#### **Estimada/o participante:**

La Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” (UCV), le ofrece la oportunidad de participar en un estudio de investigación. Con este documento pretendemos informarle de las características del estudio, para que usted pueda decidir si desea participar en la investigación. La participación en esta investigación es voluntaria, gratuita, y anónima (los datos recogidos en los cuestionarios no estarán ligados a su nombre), y usted puede abandonar el estudio en cualquier momento por la razón que usted considere, incluso sin causa justificada.

**Título del estudio:** “Un plan de mejora en los centros de educación infantil: aulas Montessori e inclusión”.

**Promotor:** Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”.

**Código del promotor:** UCV/2020-2021/140

**Nombre y apellidos del investigador/res Principal/es:** Raquel Andrés Martínez

**Estipulaciones personas que puedan sufrir daños:** Ninguna; este estudio no supone ningún riesgo para los participantes.

**Confidencialidad de los datos:** Los datos personales provistos por los participantes y los resultados de las pruebas serán incluidos en un fichero con acceso restringido, siendo el personal investigador de este estudio los únicos autorizados. Toda la información de carácter personal recogida no será cedida a terceros, ni utilizada con ningún otro fin.

**Al firmar este documento de consentimiento adjunto, consiento participar en la investigación titulada “Un plan de mejora en los centros de educación infantil: aulas Montessori e inclusión”**

#### A.6.2. CONSENTIMIENTO INFORMADO (CI) PARA PARTICIPANTES:

Yo, \_\_\_\_\_, con DNI \_\_\_\_\_, **ACEPTO** participar en la investigación denominada: *Un plan de mejora en los centros de educación infantil: aulas Montessori e inclusión*. Además, **DECLARO** que he sido informado/a de manera adecuada de su naturaleza y fines y comprendo las posibles implicaciones derivadas, así como los derechos que tengo sobre mi participación en el estudio. Y con relación a lo que se me ha explicado, afirmo que:

- Conozco perfectamente los objetivos del trabajo y el procedimiento que se va a realizar con la información obtenida.
- El uso de los datos va a tener carácter meramente investigativo y en ningún momento se utilizarán con fines lucrativos, por lo que no pagaré ni recibiré ninguna remuneración económica por mi participación.
- Todos los datos aportados van a pasar a fichero titularidad de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, con la única razón de identificar a las personas en la labor de investigación, pero se guardará total confidencialidad con la información aportada en los cuestionarios, que son anónimos, de acuerdo con lo que marca la **Ley Orgánica de 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales**.
- La participación en el estudio es voluntaria y puedo negarme a participar o salirme de ella en cualquier momento, así como puedo pedir que se modifique algún dato de los que he aportado, tal y como indica la ley anterior.
- Puedo solicitar información sobre el estado de la investigación en cualquier momento, así como de los datos que he aportado, conforme especifica la misma ley citada.
- Conozco el procedimiento para ejercer mis derechos respecto al tratamiento de datos a través de solicitud escrita, acompañada de copia de D.N.I. o equivalente en la dirección indicada.

Firma:

Valencia, a \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_

## ANEXO 7

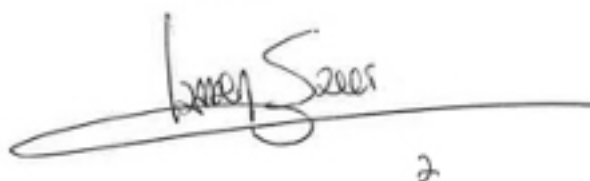
### A.7.1 CENTRO 1

#### Consentimiento Informado (CI) para directores/as de centro:

Yo, Carmen Saura Bedrina, con DNI 18.416.858 E, **ACEPTO** que el centro que dirijoparticipe en la investigación denominada: *Un plan de mejora en los centros de educación infantil: aulas Montessori e inclusión*. Además, **DECLARO** que he sido informado/a de manera adecuada de su naturaleza y fines y comprendo las posibles implicaciones derivadas, así como los derechos que tengo sobre mi participación en el estudio. Y con relación a lo que se me ha explicado, afirmo que:

- Conozco perfectamente los objetivos del trabajo y el procedimiento que se va a realizar con la información obtenida.
- El uso de los datos va a tener carácter meramente investigativo y en ningún momento se utilizarán con fines lucrativos, por lo que no pagaré ni recibiré ninguna remuneración económica por mi participación.
- Todos los datos aportados van a pasar a fichero titularidad de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, con la única razón de identificar a las personas en la labor de investigación, pero se guardará total confidencialidad con la información aportada en los cuestionarios, que son anónimos, de acuerdo con lo que marca la **Ley Orgánica de 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales**.
- La participación en el estudio es voluntaria y puedo negarme a participar o salirme de ella en cualquier momento, así como puedo pedir que se modifique algún dato de los que he aportado, tal y como indica la ley anterior.
- Puedo solicitar información sobre el estado de la investigación en cualquier momento, así como de los datos que he aportado, conforme especifica la misma ley citada.
- Conozco el procedimiento para ejercer mis derechos respecto al tratamiento de datos a través de solicitud escrita, acompañada de copia de D.N.I. o equivalente en la dirección indicada.

Firma:



Handwritten signature of Carmen Saura Bedrina, written in black ink over a horizontal line. The signature is stylized and includes the name 'Carmen Saura'.

## A.7.2 CENTRO 2

Consentimiento Informado (CI) para directores/as de centro:

Yo, Elena Marqués Sabés, con DNI 73391426-J.

**ACEPTO** que el centro que dirijo participe en la investigación denominada: *Un plan de mejora en los centros de educación infantil: aulas Montessori e inclusión*. Además, **DECLARO** que he sido informado/a de manera adecuada de su naturaleza y fines y comprendo las posibles implicaciones derivadas, así como los derechos que tengo sobre mi participación en el estudio. Y con relación a lo que se me ha explicado, afirmo que:

- Conozco perfectamente los objetivos del trabajo y el procedimiento que se va a realizar con la información obtenida.
- El uso de los datos va a tener carácter meramente investigativo y en ningún momento se utilizarán con fines lucrativos, por lo que no pagaré ni recibiré ninguna remuneración económica por mi participación.
- Todos los datos aportados van a pasar a fichero titularidad de la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir", con la única razón de identificar a las personas en la labor de investigación, pero se guardará total confidencialidad con la información aportada en los cuestionarios, que son anónimos, de acuerdo con lo que marca la **Ley Orgánica de 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales**.
- La participación en el estudio es voluntaria y puedo negarme a participar o salirme de ella en cualquier momento, así como puedo pedir que se modifique algún dato de los que he aportado, tal y como indica la ley anterior.
- Puedo solicitar información sobre el estado de la investigación en cualquier momento, así como de los datos que he aportado, conforme especifica la misma ley citada.
- Conozco el procedimiento para ejercer mis derechos respecto al tratamiento de datos a través de solicitud escrita, acompañada de copia de D.N.I. o equivalente en la dirección indicada.

Firma:



Valencia, a 13 de 01 de 2022

### A.7.3. CENTRO 3

**Consentimiento Informado (CI) para directores/as de centro:**

Yo, M<sup>te</sup> Dolores Saucedo Compañon DNI 22551329

**ACEPTO** que el centro que dirijo participe en la investigación denominada: *Un plan de mejora en los centros de educación infantil: aulas Montessori e inclusión*. Además, **DECLARO** que he sido informado/a de manera adecuada de su naturaleza y fines y comprendo las posibles implicaciones derivadas, así como los derechos que tengo sobre mi participación en el estudio. Y con relación a lo que se me ha explicado, afirmo que:

- Conozco perfectamente los objetivos del trabajo y el procedimiento que se va a realizar con la información obtenida.
- El uso de los datos va a tener carácter meramente investigativo y en ningún momento se utilizarán con fines lucrativos, por lo que no pagaré ni recibiré ninguna remuneración económica por mi participación.
- Todos los datos aportados van a pasar a fichero titularidad de la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir", con la única razón de identificar a las personas en la labor de investigación, pero se guardará total confidencialidad con la información aportada en los cuestionarios, que son anónimos, de acuerdo con lo que marca la **Ley Orgánica de 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales**.
- La participación en el estudio es voluntaria y puedo negarme a participar o salirme de ella en cualquier momento, así como puedo pedir que se modifique algún dato de los que he aportado, tal y como indica la ley anterior.
- Puedo solicitar información sobre el estado de la investigación en cualquier momento, así como de los datos que he aportado, conforme especifica la misma ley citada.
- Conozco el procedimiento para ejercer mis derechos respecto al tratamiento de datos a través de solicitud escrita, acompañada de copia de D.N.I. o equivalente en la dirección indicada.

Firma:

Valencia, a 18 de 2 de 2022

## ANEXO 8

### A.8.1. DOS PREGUNTAS ABIERTAS

	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3
<b>¿Qué te gustaría cambiar del centro?</b>			
<b>Otros comentarios</b>			

### A.8.2. TABLA DE PRIORIDADES DE MEJORA

<b>DIMENSIÓN A: Creación de culturas inclusivas</b>		
	<b>Construir Comunidad</b>	<b>Establecer valores inclusivos</b>
<b>Centro 1</b>		
<b>Centro 2</b>		
<b>Centro 3</b>		
<b>DIMENSIÓN B: Creación de políticas inclusivas</b>		
	<b>Crear un centro para todos</b>	<b>Organizar los apoyos para la diversidad</b>
<b>Centro 1</b>		
<b>Centro 2</b>		
<b>Centro 3</b>		
<b>DIMENSIÓN C: Desarrollo de prácticas inclusivas</b>		
	<b>Organizar el juego y el aprendizaje</b>	<b>Movilización de recursos</b>
<b>Centro 1</b>		
<b>Centro 2</b>		
<b>Centro 3</b>		

**A.8.3. DIARIO DE CAMPO**

<b>ORGANIZACIÓN DEL AULA, MATERIALES Y GRUPOS</b>			
	<b>CENTRO 1</b>	<b>CENTRO 2</b>	<b>CENTRO 3</b>
El aula está organizada para fomentar el juego			
Los recursos están distribuidos de manera justa			
Se conocen y utilizan los recursos del entorno			
<b>ACTUACIONES PROFESIONALES DENTRO DEL AULA</b>			
	<b>CENTRO 1</b>	<b>CENTRO 2</b>	<b>CENTRO 3</b>
Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños/as			
Los profesionales fomentan una atmósfera tranquila y respetuosa			
Los profesionales planifican, revisan y se implican en las actividades de forma colaborativa			
Los profesores/as ayudantes apoyan en el juego, el aprendizaje y la participación			
Se utiliza plenamente la experiencia de los profesionales			
Los profesionales elaboran recursos compartidos para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación			

<b>ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL ALUMNADO</b>			
	<b>CENTRO 1</b>	<b>CENTRO 2</b>	<b>CENTRO 3</b>
Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños/as			
Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños/as			
Todos los niños/as participan cuando hay actividades especiales			
<b>PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN DEL ALUMNADO</b>			
	<b>CENTRO 1</b>	<b>CENTRO 2</b>	<b>CENTRO 3</b>
Las actividades fomentan la participación			
Se implica activamente a los niños/as en el juego y el aprendizaje			
Los niños/as cooperan en el juego y el aprendizaje			
<b>AUTONOMÍA, INDEPENDENCIA E IGUALDAD</b>			
	<b>CENTRO 1</b>	<b>CENTRO 2</b>	<b>CENTRO 3</b>
Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas			
Las actividades evitan estereotipos			
Se utilizan las diferencias entre los niños/as como recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación			





