



# **Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**PROGRAMA DE ESTUDIO CONJUNTO**

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

*LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS DE  
COVID-19. SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL VS  
SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÉS*



**Autora: Estefanía Ramírez Alcázar**

**Tutor académico: Luis Torrego Egido**

**Cotutora académica: Judith Cáceres Iglesias**

## RESUMEN

La presente investigación aborda la inclusión educativa como un elemento sustancial para conseguir una educación de calidad. El objetivo que se persigue es analizar la trascendencia que ha tenido la pandemia ocasionada por el COVID-19 en la inclusión educativa en el sistema educativo español y portugués. Para lograrlo, se emplea una metodología cualitativa mediante la realización del análisis de los protocolos y medidas dictadas por ambos sistemas educativos, la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes y la elaboración de un relato autobiográfico por parte de la investigadora. Los resultados evidencian que no se ha logrado el alcance de la inclusión educativa ante la situación sanitaria actual y que es necesaria una transformación de la educación para poder conseguir que sea íntegra, inclusiva y de calidad.

**Palabras clave:** Inclusión educativa, Sistema educativo, COVID-19, equidad, educación de calidad.

## ABSTRACT

This research addresses educational inclusion as an important element in achieving inclusive education. The objective is to analyse the transcendence that the pandemic caused by COVID-19 has had on educational inclusion in the Spanish and Portuguese educational systems. In order to achieve this, a qualitative methodology was used by analysing the protocols and measures dictated by both educational systems, conducting semi-structured interviews with teachers, and writing an autobiographical account by the researcher. The results indicate that the scope of inclusive education has not been achieved in the current health situation and that a transformation of education is needed to make it whole, inclusive and of high quality.

**key words:** Inclusive education, education system, COVID-19, equity, quality education.

# INDICE

1.INTRODUCCIÓN .....	4
2.OBJETIVOS .....	5
3.JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	6
4.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	7
4.1 La inclusión educativa.....	7
4.1.1 ¿Qué es la Educación Inclusiva? Concepto y características .....	7
4.1.2 Desafíos y limitaciones de la Inclusión Educativa .....	9
4.1.3 Hacia aulas y escuelas inclusivas .....	11
4.1.4 Formación y papel docente en la Inclusión Educativa .....	13
4.2 COVID-19 y la inclusión educativa .....	13
4.2.1 Transcendencia del COVID-19 en la Inclusión Educativa.....	14
4.2.2 Retos y limitaciones que ha supuesto para la evolución del concepto de inclusión .....	15
4.3. Inclusión educativa en el sistema educativo español y portugués .....	16
5.METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	17
5.1 Método de investigación .....	17
5.2 Diseño de la investigación .....	18
5.3 Obtención de datos: técnicas e instrumentos.....	19
5.3.1 La entrevista .....	19
5.3.2 Análisis documental .....	20
5.3.3 Relato autobiográfico .....	21
5.4 Rigurosidad del estudio.....	22
6.ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA Y EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS.....	22

6.1 Análisis de los protocolos dictados por los sistemas educativos español y portugués ..	23
6.2 Análisis de los datos extraídos de las entrevistas .....	25
6.2.1 Interpretación de los resultados .....	25
6.3 Relato autobiográfico .....	31
7.DISCUSIÓN .....	34
8.CONCLUSIÓN.....	35
9.LIMITACIONES EN EL ESTUDIO .....	37
REFERENCIAS.....	39

## INDICE DE TABLAS

<b><u>Tabla 1</u></b> .....	20
-----------------------------	----

## 1. INTRODUCCIÓN

La inclusión debe concebirse como una búsqueda profunda y continua de respuestas que atiendan a la diversidad del alumnado. Desde esta perspectiva, las escuelas deben formar respetando la heterogeneidad del alumnado, es decir, las escuelas deben “aprender a convivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia” (Ainscow, 2003, p. 12).

La inclusión educativa tiene un papel fundamental en la educación, más tras la compleja situación sanitaria en la que se vio envuelta en el curso escolar 2020-2021, del cual parte nuestra investigación. A pesar de ser una situación acontecida recientemente, ya se pueden observar las consecuencias que está teniendo en lo referente a los logros de aprendizajes, pues la cobertura curricular es desigual. La educación es la herramienta más útil y necesaria para que se desarrollen cambios en el mundo y es por eso por lo que la inclusión no debe desligarse de esta, evitando desigualdades u otros problemas sociales, además de formar una población competente y adaptada.

En este sentido se hace fundamental “considerar las necesidades y respuestas diversas que requieren distintos grupos, incorporando respuestas pedagógicas sensibles y pertinentes a las diferencias culturales, lingüísticas, de género y de accesibilidad” (Bárcena y Uribe, 2020, p.15). Así pues, los gobiernos deben realizar políticas que garanticen el derecho a la educación de todo el alumnado, tanto en lo que se refiere a disponibilidad y acceso de oportunidades, como al diseño de una educación de calidad, adaptada a los intereses y aspiraciones de todos y todas.

Por todo ello, es necesario analizar la transcendencia que esta situación pandémica ha tenido en el ámbito escolar y en el ámbito personal de la investigadora principal de este trabajo. Por este motivo, se ha decidido realizar una investigación cuya principal finalidad consiste en analizar las medidas y las prácticas propuestas por los gobiernos para alcanzar la inclusión educativa en estos tiempos tan complicados. Para hacer más exhaustivo este análisis, se ha decidido comparar los dos sistemas educativos europeos que conviven en la península ibérica. Esta decisión ha sido tomada a raíz de haber cursado el sistema educativo portugués durante una estancia de la investigadora principal como estudiante Erasmus.

Este documento queda organizado mediante un epígrafe introductorio, seguido de los objetivos del trabajo y de una justificación del tema elegido con razones tanto personales como de relevancia académica. A continuación, se exponen la fundamentación teórica y el diseño de la investigación.

El marco teórico, compuesto por aportaciones teóricas de diversos autores como Cornejo (2014), Echeita (2020) y Torrego (1997), ha facilitado el sustento de la investigación. En este apartado se recogen conceptualmente los elementos primordiales de la investigación, es decir, información relativa a inclusión educativa, la trascendencia del COVID-19 y la trayectoria de los sistemas educativos que se estudian.

Por otro lado, partiendo de los conocimientos presentados previamente, nos centramos en la investigación y la metodología empleada. Como técnicas de recogida de datos se ha recurrido a las entrevistas, al análisis documental y a la autobiografía. Posteriormente, se analizaron los resultados del estudio y se extraen las conclusiones.

Finalmente, se presentan las limitaciones del estudio y las referencias bibliográficas que se han empleado.

## **2. OBJETIVOS**

El objetivo general de esta investigación pretende indagar sobre las medidas y prácticas tomadas por los sistemas educativos que conviven en la península ibérica para alcanzar la inclusión educativa, teniendo en cuenta la situación sanitaria actual.

Asimismo, los objetivos específicos que se proyectan son los siguientes:

- a) Resaltar la importancia y trascendencia de la inclusión educativa en la educación, observar los factores que la hacen fundamental y los que dificultan su evolución.
- b) Analizar, comprender y evaluar las medidas y prácticas propuestas por el sistema educativo español y portugués para fomentar la inclusión educativa en los centros escolares tras la situación excepcional y compleja potenciada por el COVID-19.
- c) Comparar los sistemas convivientes en la península ibérica respecto a las decisiones tomadas para alcanzar la inclusión educativa en el curso 2020/2021.
- d) Describir y presentar las repercusiones que ha supuesto el COVID-19 para conseguir la inclusión educativa en los centros escolares.
- e) Extraer información y testimonios de docentes españoles y portugueses respecto a la inclusión educativa en tiempos de COVID-19.
- f) Exponer y presentar, tras el análisis y búsqueda de información sobre la inclusión educativa en tiempos de COVID-19, retos de futuro y alternativas para avanzar hacia el logro de una escuela inclusiva.

### 3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Los sistemas educativos de todo el mundo han sido afectados por la situación sanitaria generada por la pandemia del COVID-19. Las medidas educativas adoptadas para hacerle frente han tenido enormes consecuencias en la educación del alumnado. La evolución social que se ha producido en los últimos tiempos ha dado lugar que se reclame el término de inclusión en las aulas siendo un soporte eficaz de inclusión social según Operti (2009), para conseguir que la inclusión educativa sea una estrategia sensata, factible y convocante.

Al respecto, consideramos que la realización del presente trabajo contribuye con la trayectoria investigadora sobre la inclusión educativa, aprovechando la actual situación en la que nos enmarcamos y a su vez, nos permite seguir formándonos en la investigación educativa con una mirada prospectiva.

Uno de los intereses de esta justificación es de índole académico, respondiendo a la necesidad de conocer y formarnos sobre el papel de la inclusión en la realidad educativa de nuestras aulas y sistemas educativos. Del mismo modo, debido al interés que origina esta temática, pretendemos que esta investigación “constituya una evidencia científica en su defensa, trascendiendo a la mejora y el progreso de la realidad educativa actual” (De Frutos, 2020, p.4). Mediante la elaboración de este trabajo se pretende evidenciar el desarrollo de las competencias que se requieren para conseguir el título de Maestro de Educación Primaria. En concreto, se ven desarrolladas las siguientes:

- Implementar sus conocimientos a su trabajo de manera profesional y adquirir las competencias demostradas a partir de la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas incluidos en su área de estudio (G.2).
- Ser capaz de recopilar e interpretar los datos más relevantes, dentro de su área de estudio, para emitir juicios reflexivos de índole ético, científico y social (G.3).
- Desarrollar y aplicar un compromiso ético en su configuración como profesional, potenciando la educación integral y equitativa de manera crítica, democrática y ética (G5).
- Promover la capacidad de análisis y aceptación sobre los contextos escolares en materia de accesibilidad, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual (E17), así como analizar e impulsar la inclusión social y desarrollo sostenible (E16).

Por otro lado, esta investigación responde a intereses y motivaciones personales. Teniendo en cuenta la pandemia en la que nos hemos visto inmersos, la sociedad tuvo que

coger de nuevo las riendas de la “nueva” vida y seguir con los planes de futuro marcados antes de esta situación y que se vieron forzados a una pausa.

Apenas unos meses antes de que se decretase el estado de alarma me habían concedido una plaza para ser estudiante Erasmus en la capital del país vecino: Lisboa. La idea de seguir mi plan de estudios fuera de España se basaba principalmente en poder nutrirme de otro sistema educativo, ver otras maneras de aprender y enseñar y conocer su cultura, pudiendo formarme y complementar ambos métodos educacionales para mi futura práctica docente. Esta ha sido la motivación principal para realizar mi investigación sobre inclusión educativa. Se ha considerado como una oportunidad para mostrar las diversas realidades educativas y los aspectos más destacables a nivel educativo y social de cada país, centrándome en la inclusión educativa. Además, a lo largo de mi trayectoria académica en la carrera, las asignaturas relacionadas con la pedagogía me han suscitado gran interés.

Resulta interesante observar que tanto la legislación vigente española como la portuguesa trabajan sobre la educación inclusiva. A lo largo del desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado se mostrará las discrepancias y similitudes que guardan ambos sistemas educativos, centrándose a lo que la inclusión educativa respecta.

En definitiva, si consideramos la justificación –académica y personal– que se ha expuesto, la relevancia de dicha investigación reside en valorar la inclusión educativa como un impulso y necesidad hacia la educación de calidad.

## **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

En este apartado se contextualizan los aspectos fundamentales en los que se sustenta nuestra investigación: la inclusión educativa en tiempos de COVID-19, comparando dos sistemas educativos europeos – el de España y el de Portugal-.

### **4.1 La inclusión educativa**

#### **4.1.1 ¿Qué es la Educación Inclusiva? Concepto y características**

La preocupación por la educación es una constante en muchas sociedades y actualmente, debido a la progresiva diversidad de la sociedad, se requiere un análisis de las escuelas en este nuevo contexto (Barrio, 2009).

Por eso la educación debe adoptar una perspectiva comprometida e inclusiva, en su sentido más amplio, para conseguir una educación real y de calidad.

Partiendo de la idea de que la educación debe adoptar una perspectiva comprometida e inclusiva, en su sentido más amplio, para conseguir una educación real y de calidad, se hace primordial recurrir a un organismo internacional como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) para delimitar la educación inclusiva, más aún cuando esta se establece como principio educativo en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE) por el Ministerio de Educación. La UNESCO la enmarca como derecho de todos a optar a una educación de calidad que complazca las necesidades básicas de aprendizaje.

Además, la define como el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas.

En una acepción ciertamente acrecentada, Gonçalves, Acero y Pérez (2019) definen la Educación Inclusiva como “un proceso referido a la transformación de los sistemas educativos vigentes” (p.1060), con el fin último de promover y asegurar la defensa de oportunidades para todos los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad de sus posibilidades e intereses.

El propósito de la educación inclusiva es educar juntos a todos los estudiantes, prestando una atención especial a aquellos que tradicionalmente han tenido un papel más vulnerable en la escuela. Por tanto, debe entenderse como “una meta realista que, por compleja, difícil y lejana que esté, debe inspirar políticas y acciones no basadas en la caridad, sino en imperativos morales y de justicia social” (Gonçalves, Acero y Pérez, 2019, p. 1061).

Siguiendo a Rodríguez y Torrego (2013), la inclusión educativa se operativiza con tres variables relevantes en la escuela: presencia, progreso y participación. En lo que se refiere a presencia, nos referimos a las estancias en las que está escolarizado el alumnado. La variable de progreso alude a que el centro educativo lleva a cabo las medidas pertinentes para optimizar el rendimiento escolar. Finalmente, con la participación comprendemos el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada estudiante y la preocupación por su bienestar.

Es evidente que, desafortunadamente, en el camino de alcanzar la educación inclusiva, pueden aparecer inconvenientes que dependen de cada sociedad y estado; su política, filosofía, cultura, etc. De acuerdo con Barrio (2009), apostar por la inclusión exige enfrentarse a la exclusión, caracterizada por ser diversa. Se trata de un “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” (UNESCO, 2017, p.13).

Díaz (2019) comparte que la heterogeneidad es la base en la que se sustenta la educación inclusiva. Para ello, admite y acepta las diferencias humanas, concibiéndolas como un hecho natural e inevitable y para lo que es necesario desarrollar estrategias didácticas comunes adaptadas a la diversidad. El propósito de la educación inclusiva es que el alumnado, a pesar de su situación personal o social, desarrollen su aprendizaje junto al resto de escolares que presenten otras posibilidades.

Los principios de la escuela inclusiva implican a todo el profesorado, las familias y el alumnado y están estrechamente relacionados con las metas de la educación intercultural, pues desarrollan un sentido de comunidad compartido entre todos. Tal vez por esto, el principio de igualdad tiende a ser sustituido por el de equidad, puesto que atiende al principio de justicia y a la atención a la diversidad, pues la aplicación de una medida justa debe contar con la diversidad (Bisquerra, 2012).

El principio de equidad permite una atención a la diversidad y una escuela inclusiva con mayor sensibilidad y calidad. Entender y atender a la profunda relación entre igualdad, diversidad y equidad supone incorporar a la vez procesos generalizadores y procesos focalizados (p.3).

Los centros educativos deben proporcionar los mecanismos necesarios que permitan que la diversidad pueda compartir los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje y que puedan responder a las necesidades de todo el alumnado. La inclusión aparece como un cambio necesario y eficaz para potenciar y promover el logro social y académico de los escolares en los diferentes contextos de aprendizaje.

#### **4.1.2 Desafíos y limitaciones de la Inclusión Educativa**

Si tenemos en cuenta la información recogida en el epígrafe anterior y las palabras de Echeíta y Duk Homad (2008), la inclusión educativa es “consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa” (p.1). Por tanto, avanzar hacia la inclusión supone, una lucha y trabajo constante para poder conseguir condiciones que aseguren que la inclusión educativa sea una realidad.

De acuerdo con Haya y Rojas (2017), el desafío más apremiante es asegurar respuestas educativas basada en la equidad y la calidad para el alumnado y para ello, es acuciante la revisión y reformulación de planteamientos pedagógicos desfasados. Por ello, se refuerza la idea de que la inclusión es un proceso de continua reflexión y debate (Aguerrondo, 2008). Por

otro lado, la institución escolar debe proporcionar respuestas coherentes a los desafíos que representa la diversidad (Cornejo et al.,2014).

Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, este debe impregnar todos los aspectos de la vida escolar (...). No se puede concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar. (Ainscow, 2001, p. 2)

Autores como Marchesi, Coll y Palacios (1999) mantienen que alcanzar la inclusión en los centros educativos es un proceso complejo y largo, lleno de avances y retrocesos, donde queda reflejados la gran incidencia que los valores sociales tienen en la práctica educativa. Por eso, es imprescindible que la acción educativa se base en principios éticos configurados en una ética democrática en la que participen todos los colectivos (Echeita, 2020).

La inclusión es un proceso incompleto puesto que constantemente pueden aparecer diferentes barreras que excluyan y limiten la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar.

Haciendo referencia a este último párrafo, si no eran suficientes las barreras que ya existían para alcanzar la inclusión, la llegada del COVID-19 no ha facilitado en absoluto el alcance inclusivo que nos proponemos. La pandemia irrumpió en una sociedad atravesada por una limitada formación docente, un sistema educativo inestable y desigualdades de origen social, cultural, digital y educativa que amenazan con intensificarse (Martinez-Novillo y Alonso, 2021). Por tanto, esa situación ha supuesto enormes retos para la inclusión educativa.

Teniendo en cuenta, en este caso, la institución educativa española, las medidas poco sensibles e improvisadas ante las situaciones de las familias y docentes, potenciaron que los centros educativos promulgaran una respuesta educativa condicionada por la segregación y las desigualdades preexistentes del sistema. Con ello, las oportunidades de aprendizaje se polarizaron tanto por la diversidad y por las propias prácticas de los centros educativos (Rujas y Feito, 2021).

En la actualidad, la escuela tiene un desafío único, el cual responde a las necesidades del alumnado, reduciendo al máximo las consecuencias directas e indirectas, en el proceso de aprendizaje, producto de la pandemia (Hurtado Talavera, 2020). Para ello, es de vital

importancia “generar, analizar e implementar acciones que permitan contextualizar los sistemas educativos” (p.183).

Por otro lado, la transición abrupta a la enseñanza a distancia forzó a todos los agentes educativos a adaptarse a las nuevas condiciones de enseñanza. El cierre de los centros educativos originó que el sistema educativo dejase de cumplir, total o parcialmente, algunas de sus funciones sociales y personales, ya de por sí arduas de gestionar (Rujas y Feito, 2021). Estos mismos autores, referencian que la crisis generada por el COVID-19 en educación ha reforzado la transformación digital del sistema educativo y las repercusiones, positivas y negativas, que suponen para el avance de un sistema más equitativo e inclusivo. Carneiro, Toscano y Díaz (2009), sostienen que:

Lograr cambios sustanciales en el paradigma educativo, lo que debe permitir hacer frente a las nuevas demandas sociales, supone necesariamente que las nuevas tecnologías sean capaces de colaborar en la consecución de los principales objetivos de la educación [...]. La búsqueda de una nueva etapa de reencantamiento social y educativo difícilmente será posible si las TIC continúan siendo herramientas técnicas orientadas exclusivamente a la adquisición y transmisión de conocimientos, pero incapaces de participar en las metas sociales y morales que persiguen la educación y la sociedad. (pág.163)

Aludiendo a lo anterior, la inclusión se ha visto influenciada de alguna manera por la introducción de las TIC en la enseñanza. En la mayoría de los casos, fue un hilo de desconexión con muchos estudiantes debido a que su acceso era limitado o inviable debido a sus circunstancias y contexto. Aprovechando la situación sanitaria, muchos centros han incluido estos recursos digitales como instrumentos de aprendizaje. De este modo, los sistemas educativos deben poner énfasis en un abordaje completo y adecuado de estos medios, en donde se enseñe una conducta correcta sin olvidar la inclusión educativa.

En definitiva, es relevante la creación de escenarios reales e inclusivos que acompañen al alumnado en el proceso de enseñanza, teniendo en cuenta las carencias y posibilidades que se ofrecen a partir de esta nueva realidad social y educativa. Las TIC pueden ser un vehículo útil para potenciar la equidad y la educación de calidad para todos los miembros de la comunidad educativa. El núcleo de la educación inclusiva es “la transformación de la educación en general y de las instituciones educativas en particular, para que sean capaces de dar respuestas equitativas y de calidad a la diversidad” (Cornejo et al., 2014, p.7).

#### **4.1.3 Hacia aulas y escuelas inclusivas**

Atendiendo a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOMLOE), el sistema educativo atiende a la diversidad del alumnado, destinando el título II a garantizar la equidad educativa y estableciendo los recursos necesarios para abordar su plena inclusión.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social [...]. La diversidad se contempla como un principio (LOMLOE, 2020, p.12).

A pesar de que una gran mayoría de centros educativos estén promoviendo actitudes y prácticas inclusivas, muchas aulas y escuelas se siguen caracterizando por “proporcionar respuestas homogéneas a necesidades, situaciones y contextos muy distintos” (Blanco, 2006, p. 10)

Por ello, el principal desafío comienza con la creación de condiciones que favorezcan a la mejora e innovación educativa, con el fin de trasladar la educación inclusiva a una realidad en el aula (Echeita, 2017). Para ello, este autor respalda dos cometidos imprescindibles para los centros:

- Reconocer las barreras que limitan la presencia, aprendizaje y participación del alumnado en la práctica educativa. De este modo, se hace imprescindible la revisión y análisis de los documentos de centro y programas institucionales.
- Transformar las barreras en facilitadores de acción, ajustándose a la diversidad y respondiendo con equidad a las necesidades educativas.

Cabe señalar que, aun teniendo las condiciones y claves delimitadas teóricamente, cada contexto educativo es particular, por lo que cada centro educativo, de manera autónoma, debe desarrollar y flexibilizar su propio proceso educativo inclusivo, con el fin de llegar a todo el alumnado.

Moya, Moya y El Homrani (2017) argumentan la existencia de cinco grupos de factores que componen a las prácticas de aulas de carácter inclusivo: “cooperar para enseñar, cooperar para aprender, colaborar en la resolución de problemas, los agrupamientos heterogéneos y la enseñanza efectiva” (p.259). Las iniciativas que abordan el modelo inclusivo apuestan por mantener la heterogeneidad en el aula compartiendo el mismo entorno y aprendizaje debido a que favorecen el establecimiento de relaciones interpersonales, de cooperación y solidaridad.

“Tenemos la obligación de aceptar la idea de que en la escuela actual todos los caminos no son válidos para todos los alumnos, que la didáctica es un continuo y permanente ajuste metodológico” (Muntaner, 2017, p. 72). Por eso, llegados a este punto reiteramos lo importante que es una buena formación docente para poder ofrecer una educación inclusiva y de calidad. Asimismo, son el medio de trasmisión de valores e ideas procedimentales sobre la inclusión, su práctica y tratamiento.

#### **4.1.4 Formación y papel docente en la Inclusión Educativa**

La inclusión educativa se caracteriza por ser un proceso complicado que puede llegar a entenderse mejor teniendo en cuenta que “las actitudes de toda la comunidad educativa, en concreto las actitudes del profesorado, son claves para atender la diversidad del alumnado” (Garzón, 2015, p.8). Los estudios publicados por esta misma autora demuestran que existen factores que repercuten de manera directa en los modelos inclusivos de las escuelas, entre los que cabe destacar las actitudes del profesorado hacia la inclusión y el desarrollo de estrategias educativas inclusivas para asegurar la participación de todo el alumnado. Torrego (1997) comparte que para afrontar este reto es prioritaria la formación de todos los y las docentes, incidiendo, especialmente, en la formación de actitudes y valores, además de acentuar el carácter reflexivo de la docencia, de manera que se alcance una implicación personal y profesional.

Es preciso incidir en la formación del futuro profesorado hasta que alcancen autoconciencia profesional de “*in-completitud*” (Torrego, 1997). Genera un proceso reflexivo y crítico para que las prácticas pedagógicas sean eficaces y contribuyan a fortalecer la práctica docente (Díaz, 2006).

#### **4.2 COVID-19 y la inclusión educativa**

La situación insólita originada por el COVID-19 ha supuesto una prueba de esfuerzo que ha puesto de manifiesto las debilidades y fortalezas del sistema educativo en su conjunto. Un informe redactado por los responsables de la UNESCO admitió que se trataba de una crisis sin precedentes en la historia de la educación escolar. El análisis de los efectos sociales, económicos, sanitarios y educativos de la pandemia sirve como baremo para valorar la trayectoria educativa (Colás, 2021).

Por encima incluso de la evidencia sobre las consecuencias en el ámbito educacional, lo que quedan remarcados son los efectos inmediatos sobre la cohesión social y la equidad, en

otras palabras, sobre la inclusión educativa y cultural de los ciudadanos (Moreno y Gortazar, 2020).

#### **4.2.1 Transcendencia del COVID-19 en la Inclusión Educativa**

Las aulas virtuales y las clases en línea sustituyeron rápidamente a las aulas físicas de los centros. Esto no solo supuso incertidumbre entre las familias, alumnado y profesorado, sino que se agravaron los problemas en el sistema educativo. Este primer suceso hizo tambalear los principales principios de inclusión educativa puesto que la escuela es el centro de la mejora y donde sus funciones dan provecho a “crear condiciones y favorecer las pautas culturales que permitan iniciar, sostener y evaluar los cambios organizacionales y didácticos favorecedores de la inclusión educativa” (Echeita y Duk Homad, 2008, p.5).

El confinamiento supuso el distanciamiento de valores, actitudes y estrategias inclusivas entre iguales, de manera que, a la vuelta a las aulas, se tuvo que empezar casi desde el principio. De la misma manera, durante este periodo la brecha inclusiva se vio masivamente incrementada, ya que el uso de las TIC acaparó todas las vías educativas y no todos los estudiantes tenían acceso a estos medios.

Partiendo de que el distanciamiento social era una realidad, las relaciones interpersonales también se vieron afectadas por este suceso y con ello las metodologías y propuestas que incidían en el trabajo cooperativo, la solidaridad y la inclusión. Esto ha repercutido en el tratamiento del aprendizaje y otros elementos educacionales, llegando en muchos casos a emplear una metodología más tradicional, con menos dinamismo y objetividad. Esto significa que, no solo hemos retrocedido en lo que incide en la inclusión sino también en la educación en general. Sin embargo, muchas aulas y escuelas han apostado por metodologías innovadoras e incluyentes.

La participación familiar ha aumentado por medio de los medios digitales, en la mayoría de los casos. Aunque esto último aparezca como una ventaja educativa, vuelve a crear una brecha inclusiva entre el alumnado, debido a que no todas las familias pueden acceder a los instrumentos que se necesitan para poder seguir una educación y comunicación digitalizada.

Tratando el desafío de la escuela inclusiva en tiempos de COVID-19 recurrimos a Espinoza, Maldonado y Rosero (2020), para abordar el rediseño de los centros educativos, la adaptación hacia una nueva realidad educativa y la elaboración protocolos sanitarios para hacer

más seguros nuestras escuelas. Con ello, es igual de imprescindible replantear nuevas estrategias pedagógicas y metodologías para mejorar la inclusión en nuestro sistema educativo.

Si algo positivo podemos extraer de esta situación es que la pandemia puso de manifiesto que “el trabajo de la inclusión es una tarea de toda la sociedad y no solamente de la escuela, a la cual se le venía exigiendo de manera implícita o explícitamente” (Espinoza, Maldonado y Rosero, 2020, p. 225).

Ahora que tras estos meses hemos aprendido y valorado las repercusiones que los imprevistos pueden tener sobre la educación y sobre el alumnado, se comienza a hablar en términos de reconstrucción. Para ello, antes hay que desarrollar una labor previa de deconstrucción, es decir, evaluación y cuestionamiento crítico de las condiciones educativas e inclusivas (Beltrán et al.,2020) que caracterizan a nuestro sistema educativo.

#### **4.2.2 Retos y limitaciones que ha supuesto para la evolución del concepto de inclusión**

La escasez de recursos inclusivos, la falta de adaptación del currículum y la formación del profesorado ante la diversidad, son factores que limitan el acceso, permanencia y aprendizaje en las escuelas inclusivas. Por tanto, los desafíos que se deben marcar para alcanzar la inclusión deben estar dirigidos a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales, que interfieren en las oportunidades de aprendizaje (Blanco, 2006). La oferta educativa, al verse diversificada, necesita flexibilizar los elementos curriculares atendiendo a la diversidad, empleando recursos facilitadores.

En medio de robustos desafíos y adversidades, el impacto del COVID-19 ha impuesto una poderosa reforma educativa, perfilándose en base a “fracturas estructurales, problemas y retos” (Canaza, 2021, p.1) relacionados con la inclusión educativa. Con ello, se exponen una serie de limitaciones y retos inclusivos para terminar de paliar las carencias que la pandemia ha proporcionado a la educación. Asimismo, es de justicia considerar que la situación actual debe ser un puente hacia mejoras inclusivas para mitigar los “puntos débiles” que el COVID-19 ha puesto en evidencia.

Partiendo de las declaraciones de Colás (2021), Canaza (2021), Hurtado Talavera (2020) y Espinoza, Maldonado y Rosero (2020), se recogen los siguientes retos y limitaciones que ha supuesto el COVID-19 para el concepto de inclusión:

- La restricción de recursos digitales para el acceso al aprendizaje continuado tanto fuera como dentro del aula, así como la limítrofe formación en este ámbito de docentes, familias y alumnado, ha supuesto incluir el aprendizaje y manejo de las TIC como herramienta de uso habitual en las aulas y con todo el alumnado, creando ambientes de aprendizaje más inclusivos.
- Dotar de formación y estrategias de uso al profesorado y alumnado, así como de asistencia digital, con motivo de las escasas competencias digitales tanto del alumnado como del profesorado. El fin último es un uso correcto de estos dispositivos para tener un mayor aprovechamiento de los recursos de aprendizaje.
- La incompatibilidad laboral y personal de las familias para la comunicación y colaboración con la escuela hace que haya una participación moderada en las actividades escolares. Para conseguir una mayor conciliación, se utiliza como medio facilitador de participación el empleo de las TIC.
- El aprovechamiento de las circunstancias derivadas del COVID-19, de aprendizaje y resiliencia ha supuesto el planteamiento de nuevas estrategias y prácticas más inclusivas, para deshacer modelos metodológicos homogéneos para la diversidad.
- La falta de acceso a las prestaciones vinculadas a la asistencia presencial de los centros educativos ha supuesto la creación e implementación de un plan de inversión en el sistema educativo, para su actualización en políticas inclusivas, agenda digital y protección de las familias.

#### **4.3. Inclusión educativa en el sistema educativo español y portugués**

Tanto el sistema educativo español como el portugués han experimentado crecientes cambios en lo que atañe a inclusión educativa. Las leyes educativas actuales defienden el papel esencial que tiene la inclusión educativa:

La educación inclusiva [...] representa una perspectiva que debe servir para analizar como transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (UNESCO, 2005, p.15).

En Portugal, de acuerdo con el estatuto en la Ley de Bases del Sistema educativo aparece reglada la atención a la diversidad en centros ordinarios buscando la recuperación e inclusión socioeducativa. De la misma manera, en el artículo 74.1 y 74.3 de la Ley Orgánica, de 15 de febrero (LOMLOE), se recoge este hecho rigiéndose por principios de normalización, evitando la discriminación y promoviendo la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo con régimen inclusivo.

Como se ha expuesto anteriormente, para llegar a los límites inclusivos que marca el sistema educativo portugués, se han realizado diversas modificaciones legislativas, abarcando términos de flexibilización curricular y organización de apoyos (Martínez, Páramo y Claudino, 2015, p.3). En la actualidad, en este sistema se toma como punto de referencia al alumnado hasta llegar al principio de la inclusividad en su contexto (Sanches y Teodoro, 2006). Para los avances en materia legislativa se hace necesario el hecho de “identificar y analizar elementos mediadores para convertirlos o hacerlos inclusivos” (Figueira, Iglesias y Necho, 2015, p.4), y para ello se dio cabida al Decreto-Lei 3/2008, de 7 de enero que concreta el concepto de inclusión como “diversidad de necesidades, intereses y características” (p.3)

Según Gonçalves, Acero y Pérez (2019), “la noción de educación inclusiva es genérica y adolece de falta de estrategias contextuales de implementación, y para países como en el caso de España, queda reducida a una educación insuficiente (p.1062). La descentralización gubernativa de este país “provoca transferencias educativas a las comunidades regionales, lo que genera una gran variedad administrativa” (Ferreira, Prado y Cadavieco, 2015, p.46) y de estrategias inclusivas.

La evolución de inclusión educativa en España y Portugal sigue un itinerario paralelo y simultáneo en gran medida. Comprometerse con una perspectiva inclusiva se corresponde con la revisión y adaptación del currículo escolar, configurándolo como un proceso facilitador de aprendizaje (Gonçalves, Acero y Pérez, 2019, p. 1061).

## **5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

En el presente apartado se exponen los aspectos metodológicos en los que se ha basado la investigación. Para ello, se justifica el método de investigación empleado, y las técnicas e instrumentos para la recogida de información.

### **5.1 Método de investigación**

El proceso investigativo tiene como finalidad producir conocimiento por medio de la respuesta efectuada al problema establecido al comienzo del proceso. Por este motivo, partiendo de nuestra principal finalidad – indagar sobre las medidas y prácticas tomadas por los sistemas educativos de España y Portugal para alcanzar la inclusión educativa en tiempos de COVID-19– recurrimos a la metodología cualitativa.

Schenkel y Pérez (2019) afirman que la metodología cualitativa destaca por la flexibilidad en el proceso de investigación ya que dota de libertad al investigador y actúa sobre

la observación de los individuos en su propio contexto, desde el paradigma interpretativo. Este término denota que la realidad es construida por los individuos implicados en la situación que se estudia; y a pesar de que las versiones de los mundos sean personales, las construcciones marcan cierta similitud (Ceballos, 2009).

Por otro lado, Ceballos (2009) sostienen que la inductividad determina a las investigaciones cualitativas requiere de cuestiones formuladas de manera general y con opción a ser modificadas según se desarrolla el proceso.

En una misma línea, Mendizábal (2006) sustenta que la investigación cualitativa debe ser flexible, rigurosa y fiable, preestableciendo ciertos componentes estructurales en la investigación. La investigación cualitativa en Educación no pretende describir una realidad existente fuera de lo que hagan los sujetos, una realidad cosificada y naturalizada que opera con leyes fijas; la investigación cualitativa habla de una realidad “construida” por los significados y la acción de las personas. Incluso podría decirse que la investigación cualitativa es más flexible en cuanto a la metodología y busca adaptar sus herramientas y procedimientos a la realidad y escapar de la estandarización, de la homogeneidad (Torrego, 2004).

## **5.2 Diseño de la investigación**

Dado el carácter cualitativo de nuestra investigación, hemos recurrido a un diseño metodológico analítico y observacional que “se hace idóneo para estudiar los cambios que tienen lugar en los procesos de carácter social y organizativo” (Ugalde y Balbestre, 2013, p.182). Partiendo de esta base, se selecciona un método de análisis contextual y discurso de los participantes de la investigación, puesto que “implica un entendimiento comprensivo, una descripción extensiva de la situación y el análisis de la situación en su conjunto, y dentro de su contexto” acerca del eje temático que nos concierne: la educación inclusiva durante la pandemia sanitaria sufrida (Murillo et al, p.11, 2013).

El presente estudio destaca por su inductividad debido a que parte de interrogantes enunciados en base a los objetivos introducidos y con los cuales se pretende alcanzar la comprensión de la información facilitada por los participantes, sin partir de ninguna hipótesis (Taylor y Bogdan, 1987). Tal es así que, se considera el método idóneo para aprender sobre esta nueva realidad, en la que se requiere explicar relaciones causales complejas, analizar procesos de cambio, generar una solución a la problemática y estudiar este fenómeno ambiguo, incierto y complejo (Jiménez, 2012).

El estudio se desarrolla mediante la comparación y la profundización en dos contextos para estudiar la realidad que se quiere mostrar. González (2013) comparte que el diseño de caso múltiple “es más robusto al basarse en la replicación, que es la capacidad para contrastar y contestar las respuestas que se obtienen en cada caso que se esté analizando” (p.141).

### **5.3 Obtención de datos: técnicas e instrumentos**

La elección del método de investigación se define en función de las circunstancias del contexto (Hernández y García, 2008) y por un “conjunto de factores adicionales, entre los cuales, debe pesar más la naturaleza de la pregunta que la investigación en sí” (Campoy y Gomes, 2009, p.1). Consigo, se deben tener en cuenta otros factores como el tiempo, los recursos y quien los concede, el conocimiento previo que se tenga sobre el tema y la relación que guarde con otros estudios.

Para la presente investigación se han empleado la entrevista, la experiencia personal en un centro inclusivo, concretada en un relato autobiográfico y la recopilación documental y su posterior análisis.

#### **5.3.1 La entrevista**

La entrevista toma un papel fundamental en esta investigación, tras considerarse como hilo de unión entre los dos contextos que se van a estudiar. Siguiendo la definición que aporta Conejero (2020), la entrevista se conoce como

Técnica de interacción, inmediata, que pretende conocer en forma exhaustiva un tema en particular, puede usarse un guión con los principales tópicos a abordar como una entrevista dirigida, sin embargo, se debe permitir la libre expresión del entrevistado en cuanto a intereses, creencias y afectos respecto al tema (p.244).

Las entrevistas que se han llevado a cabo para la investigación se clasifican en la categoría de semiestructuradas, siguiendo la clasificación de Hernández y García (2008), ya que se tratan de preguntas abiertas que posibilitan al entrevistado mayor libertad en sus respuestas mientras alude a la información relevante que se quiere extraer (Anexo I). Con estas se pretende mostrar la realidad de los centros ante la situación sanitaria y su relación con la inclusión educativa. Todas han sido formuladas teniendo en cuenta los intereses de la investigación, aprovechando la extracción de toda aquella información que no podemos recoger con la lectura y análisis de recursos bibliográficos.

En el caso de nuestra investigación, se han realizado 4 entrevistas a docentes de Educación Primaria y a 2 docentes de Educación Infantil, de los cuales 2 son de centros educativos españoles y otros 2 de escuelas portuguesas.

La intención ha sido seleccionar a un grupo heterogéneo para poder tener mayor variedad en los testimonios respecto a la inclusión educativa. La relación profesional y experiencial sobre los contextos que se estudian de las personas de la investigación fue el incentivo principal para la selección de los participantes. Cada uno de ellos muestra una realidad educativa en ámbitos distintos, proporcionando mayor riqueza en los testimonios de la investigación.

Las entrevistas se realizaron por medio de videollamadas debido a la complicada situación sanitaria y con el empleo de la grabación de audio. Posteriormente, las entrevistas se transcribieron (Anexo II). En la siguiente tabla se muestran las características de los participantes, en la que se incluye la codificación correspondiente de cada sujeto para guardar su anonimato.

**Tabla 1**

*Tabla resumen de los participantes en la investigación*

<b>Rango de edad</b>	<b>Codificación</b>	<b>Sexo</b>	<b>Experiencia</b>	<b>Titularidad del centro</b>	<b>Etapas educativa</b>	<b>Sistema educativo</b>
<b>(A) 20-30 años</b>	A1	H	2 años	Centro Privado	Ed. Infantil	Portugués
	A2	M	4 años	Centro Público	Ed. Primaria	Español
<b>(B) 31-40 años</b>	B1	M	10 años	Centro Público	Ed. Primaria	Portugués
<b>(C) 41- 50 años</b>	C1	M	18 años	Centro Público	Ed. Infantil	Español

### 5.3.2 Análisis documental

Latorre, del Rincón y Arnal (1996) sostienen que la revisión documental ayuda al investigador a definir y delimitar el problema, a situar la investigación en una perspectiva histórica y contextual y a relacionar los hallazgos de conocimiento previos y sugerir otras investigaciones.

Dentro de la variedad de documentos, en este caso hacemos referencia a documentos oficiales y que por tanto nos van a ofrecer visiones deseables (Álvarez, 2008). En esta ocasión, aludimos a los Protocolos de actuación de Portugal y de España emitidos sobre el COVID y la educación por organismos internacionales.

En esta ocasión, la revisión de estos documentos se ha hecho en base a la comparación de las medidas que ambos gobiernos han realizado para el área educativa a partir del COVID-19. Se han observado las semejanzas y diferencias que los países miembros presentan en su ámbito legislativo.

### **5.3.3 Relato autobiográfico**

El relato autobiográfico se concreta en un documento en el que se vuelva la vida de una persona narrada por ella misma, de ahí que esté escritos en primera persona (Campoy y Gomes, 2009). En el relato autobiográfico suelen aparecer las vivencias, deseos, perspectivas, intereses, creencias personales y profesionales. De ese modo se va formando un contexto global de la vida de la persona que lo narra (Bolívar, 2002).

En nuestro caso el recurso a la autobiografía se ha concretado en un apunte sobre la experiencia propia vivida durante el Practicum realizado, durante los meses de febrero a mayo del curso 2020/2021, un centro escolar español que había apostado por caminar hacia la inclusión, sirviéndose de recursos tecnológicos. Esta introducción de las TIC con intenciones inclusivas supuso un descubrimiento para quien escribe estas líneas y de ahí el recurso a traer aquí lo reflejado en el diario realizado durante ese Practicum.

La elección por introducir este instrumento en la investigación se ha visto motivada por la perspectiva que hemos optado para situarnos dentro de la metodología cualitativa, ya que se manifiesta el interés por realizar “una forma de investigación científica humanizada, expresada bajo la narrativa y la biografía” (Bolívar, 2002, p.7). De este modo, se pretende que esta investigación sirva de autoconocimiento y nos impulse a una transformación continua y reflexiva.

#### **5.4 Rigurosidad del estudio**

Con el fin de que nuestra investigación cualitativa sea creíble, coherente y de calidad, se han considerado una serie de criterios de rigurosidad (Jaramillo, Valerezo y Astudillo, 2014). Se hace fundamental conservar los conceptos de confiabilidad y validez en este enfoque metodológico (Morse, 2002), por lo que Margaret y Keneth (2006) sugieren los siguientes criterios de calidad:

- **Coherencia y cohesión** entre las técnicas de recolección y el análisis de datos, así como en la relación teórica con los conocimientos previos y otros estudios. Este criterio se ha alcanzado haciendo una exhaustiva selección de los datos empleados en el estudio y de la relación establecida entre cada uno de ellos.
- **Aplicación eficaz de la recogida y análisis de datos** extraídos de las técnicas empleadas para recoger la información de dicha investigación, seleccionando y analizando de manera responsable. Los datos utilizados han sido concisos, directos y empelados de manera útil para dar respuesta a la investigación planteada.
- **Consideraciones éticas** para la participación en esta investigación, tanto por parte de los docentes como de la parte investigadora, así como de la exposición de un criterio reflexivo, crítico y respetuoso con el tema a tratar. El alcance de dicho criterio se ha regido por el respeto y responsabilidad con los datos extraídos de las entrevistas docentes, de los protocolos y del estudio del tema principal de la investigación.

Asimismo, completando estos criterios generales de calidad, se ha apostado por la exhaustividad del proceso investigativo, incluyendo la recogida, estudio de los datos extraídos y la calidad técnica de la investigación.

### **6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA Y EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS**

Este epígrafe recoge un análisis de la información extraída de los instrumentos y técnicas presentadas en el apartado anterior. En primer lugar, se han analizado minuciosamente los protocolos dictados por las instituciones educativas de España y Portugal, los cuales han sufrido adaptaciones en sus respectivas escuelas para amoldarse a la realidad educativa del centro. Cabe destacar las peculiaridades que diferencian y acercan a ambos sistemas educativos en lo que respecta a inclusión a partir de los regímenes dictados.

En segundo lugar, se han realizado entrevistas a docentes y la cual ha sido la mayor fuente de información, puesto que su experiencia ha enriquecido y conformado esta investigación. Finalmente, el estudio se ha completado con un relato autobiográfico, referido a mi experiencia en un centro escolar donde se ha procurado avanzar hacia la inclusión educativa sirviéndose del trabajo con las TIC. Esta experiencia me ha hecho descubrir un camino hacia la inclusión.

### **6.1 Análisis de los protocolos dictados por los sistemas educativos español y portugués**

Los diferentes gobiernos y autonomías han desarrollado una serie de protocolos de actuación con el objetivo de recoger medidas de carácter preventivo y educativo, que permitan impartir enseñanzas ante los posibles escenarios que puedan plantearse desde el punto de vista sanitario, así como organizar el regreso a la actividad lectiva.

Ambos gobiernos centrales han dotado a las autonomías y centros escolares de responsabilidad para desarrollar protocolos de actuación propios y planes de contingencia, atendiendo siempre al protocolo estatal.

Los protocolos dictados por España y Portugal guardan semejanzas, puesto que la Comisión Europea presentó un documento común para los Estados miembros. La organización de los estudiantes se realiza por medio de grupos permanentes de convivencia escolar, limitando las interacciones interpersonales a aquellas mantenidas con los integrantes de un mismo grupo. Mientras que, en el caso de Portugal, los escolares tenían una modalidad mixta, en España se optaba por la presencialidad total. Esto se debe a que ambos países, con anterioridad a la pandemia, tenían una ratio superior a 20 estudiantes por docente, suponiendo un exceso de estudiantes en el aula para poder desarrollar las medidas establecidas. Partiendo de que el distanciamiento social era una realidad y, por tanto, la situación en el aula se convertía en individual, las relaciones interpersonales también se han visto afectadas, influyendo en el desarrollo cognitivo, personal y emocional (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009) que han repercutido en las metodologías y propuestas que incidían en el trabajo cooperativo, la solidaridad y la inclusión.

Recuperando la información anterior, los centros españoles se vieron obligados a realizar desdobles en sus grupos, debido al número de participantes por aula. Este suceso supuso el aumento en las limitaciones sociales y la adaptación en un nuevo ambiente de aprendizaje. Sin embargo, estos agrupamientos heterogéneos y reducidos han permitido, en gran medida, una atención más individualizada.

Por otro lado, el uso de la mascarilla en España se hacía obligatoria a partir de los seis años, mientras que en Portugal se hacía a partir de los diez. El uso de este nuevo complemento ha dificultado la comunicación entre los miembros del centro escolar, especialmente a aquellos estudiantes con dificultades auditivas o de idioma.

Siguiendo el modelo organizativo que se ha expuesto anteriormente, los espacios comunes como el patio de recreo, salas específicas, aseos, entradas y salidas, han sido modificadas en base a la guía protocolaria. El establecimiento de horarios ha tomado protagonismo, para evitar aglomeraciones y contactos entre grupos. Con ello, la repartición de las zonas comunes como patios, pasillos y aseos. Esta repartición se ha realizado teniendo en cuenta las posibilidades y contextos del grupo de estudiantes. Las limitaciones que se presentan vuelven a ser otro factor perjudicante para las relaciones sociales y el tratamiento heterogéneo del alumnado.

El acceso a las aulas específicas (como el aula de música o la biblioteca) en el sistema español ha sido restringido y con ello, ha creado una barrera educativa y de aprendizaje, puesto que los recursos didácticos han sido más sencillos y menos concretos para el aprendizaje.

En lo que respecta a las familias y a su participación en el centro, han sido restringidas en su totalidad. La realización de reuniones se concedía por cita previa y por medios telemáticos, dotando de relevancia las plataformas educativas digitales. Esto ha supuesto una menor fluidez comunicativa entre familia y escuela debido a que no todas ellas optan a recursos y destrezas digitales. Del mismo modo, la participación de las AMPAS ha facilitado la transmisión de la información y las alianzas en la adecuada implementación de las medidas. Asimismo, la situación y los protocolos dictados han repercutido en la conciliación familiar, es decir, muchas de las oportunidades que se ofrecían con anterioridad a la pandemia se han visto gravemente perjudicadas. Entre estas, dentro del protocolo dictado por Portugal, el transporte escolar se ha visto reducido a dos tercios de la capacidad máxima, imposibilitando la compatibilización del acceso al centro con la actividad laboral.

Una diferencia entre los protocolos de ambos países ha sido la realización de actividades complementarias y extraescolares tras la actividad lectiva. En el caso de España decidió dotar a las autonomías y centros de esta decisión, y en su mayoría, optaron por la no realización de estas para evitar contactos entre grupos. Mientras, el país vecino, optaba, por lo contrario. Hilando esta característica con el apartado anterior, estas actividades complementarias facilitaban la conciliación familiar y además, eran un apoyo beneficioso para el alumnado.

La desigualdad más destacable entre protocolos ha sido marcada por el gobierno español, destinado su apartado 6.4 a la equidad entre participantes. Este ha dictado diferentes escenarios entre los que se incluyen las situaciones de vulnerabilidad, el absentismo escolar y situaciones de especial necesidad.

## **6.2 Análisis de los datos extraídos de las entrevistas**

Una vez adquirida la información de las entrevistas, se procede al análisis de datos en base a los objetivos propuestos para la presente investigación. De acuerdo con González y Cano (2010), el estudio cualitativo pretende categorizar, sintetizar y comparar los datos obtenidos para alcanzar una visión más completa y extensa de la realidad de objeto de estudio.

Los datos cualitativos tienen significados heterogéneos, por lo que el análisis e interpretación de sus datos se hace fundamental para recoger la información necesaria para obtener las conclusiones adecuadas a nuestro estudio.

### **6.2.1 Interpretación de los resultados**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas, organizadas en las siguientes variables:

#### **a) Medidas y protocolos:**

Dentro de esta primera variable se incluye el trabajo de la inclusión en el centro antes de la pandemia. Todos los docentes coinciden en que antes de la pandemia apostaban por la inclusión en sus aulas y centros educativos, pero que la realidad a veces se veía afectada por otros factores que dificultaban el alcance íntegro de lo que se proponía. En este sentido, recuperamos las declaraciones de la participante A2, que expone ante que, en la medida de lo posible, han intentado educar en un clima inclusivo pero que el espacio educativo y los objetivos que se tenían preparados dificultaban este alcance.

De manera particular, hilando las anteriores declaraciones, la participante C1 corrobora que aun en estos tiempos complicados, su centro escolar ha realizado las prácticas inclusivas que se esconden en sus documentos de centro. Esto ha podido ser posible por las metodologías que constituyen su centro. Asimismo, B2 comparte que el contexto en el que se desenvuelve la realidad educativa influye en gran medida en la consecución de la inclusión educativa.

Por otro lado, el participante A1 opina que es esencial trabajar la inclusión desde la Educación Infantil, puesto que así solamente, en cursos superiores podría reforzarse y facilitar el camino hacia la inclusión. Los estudios del Premio Nobel James Heckman (Heckman, Pinto

y Savelyev, 2013) afirman que la intervención escolar más eficiente ocurre en los primeros años, siendo, por tanto, la Educación Infantil es un instrumento de gran utilidad para el desarrollo de habilidades y conciencia social.

Aludiendo al trabajo de la inclusión a partir de las medidas y protocolos dictados, en totalidad coinciden en que las medidas y la situación pandémica han dificultado el alcance de inclusión educativa y aunque se ha hecho más hincapié en poder conseguirlo “no se ha llegado” como bien indica la docente A2. Los participantes de centros españoles (C1 y A2) opinan que los protocolos dictados han sido correctos pero que realmente la problemática viene de mucho antes de la pandemia, puesto que las políticas están orientadas “rendimiento y hay muchos más aspectos a los que focalizar. Siempre se dice que ha inclusión, pero en realidad no la hay” (A2). Su compañera, C1 corrobora que “hay mucho que cambiar y por supuesto en lo que se refiere a inclusión”.

B1 opina que se ha pensado en potenciar la inclusión, pero las medidas han sido insuficientes. Han permitido realizar una buena docencia, implicando al alumnado. “Comparando nuestra situación con centros de España, creo que hemos tenido algo más de avances”. A su vez, A1 aporta que las medidas podrían haber sido más concisas y específicas para poder evaluar la situación en los centros.

#### b) Instrumentos educativos:

En el momento de abordar los instrumentos educativos que se emplean en los centros educativos, es primordial centrarnos en los proyectos y decisiones que se han llevado a cabo a nivel particular.

En lo que respecta a un proyecto concreto para el trato de la inclusión, los entrevistados A1, B1 y C1 declaran la existencia de metodologías, prácticas y subproyectos que dan cabida a la inclusión a nivel de aula y de centro. Además, resalta la importancia del papel docente y de las estrategias que emplee. En lo que se refiere a proyectos, las participantes C1 y A2 comparten los programas que sus respectivas Comunidades Autónomas han empleado para equilibrar las carencias ante el COVID-19. Desde esa perspectiva, la participante A2 aborda un proyecto destinado a las TIC mientras que la docente C1 expone la existencia de un proyecto educativo como refuerzo y apoyo al alumnado.

Las clases extraescolares cumplen un papel enriquecedor a nivel educativo y social. Los docentes C1 y A1 aseguran la no realización de clases extraescolares ni excursiones para evitar

contactos “innecesarios”. En cambio, los centros de los entrevistados A2 y B1 si han realizado clases extraescolares y de apoyo, para intentar suplantar las carencias que el covid-19 ha podido ocasionar.

Asimismo, hay que tener en cuenta que la comunicación y participación familiar es un requisito indispensable en la escuela y en la educación. Sin embargo, las circunstancias han tenido consecuencias sobre este aspecto. Los participantes de las entrevistas comparten que la comunicación ha sido fluida, continua y mejor de los que esperaban. Es importante tener en cuenta los diversos contextos de los que partimos y en los que se desenvuelven los centros. En el caso de los entrevistados A1 y B1 (Portugal), al ser centros de institucionalización privada, los recursos económicos no han supuesto una problemática para la comunicación telemática, además de sus destrezas en las TIC. En cambio, los problemas particulares que han podido surgir han sido en el desinterés de poder participar, pero sin ser algo producido por la situación. Además, confirman que ha supuesto una mayor conciliación para las familias permitiendo una comunicación mucho más responsable y comprometida con la educación de sus hijos.

En cambio, en el caso de España encontramos la situación de dos realidades muy diferentes, a pesar de ser centros públicos. Mientras que en el centro de la participante C1 la realidad es semejante a la situación de Portugal, por los recursos con los que cuenta el centro a nivel tecnológico, también consta de inconvenientes.

No es lo mismo citar a una familia y que vaya al centro que enviar un enlace para que se conecte a una tutoría. Siempre ha habido el típico problema de “no me funcionaba”, “no podía”, “no sabía”. Entonces, en este sentido ha sido difícil, claro que sí (C1).

La participante A2, asegura que depende de la implicación que los propios padres estén dispuestos a tener en la escuela, “no por las posibilidades que otorgue el colegio, sino de las decisiones que ellos tomen”.

Hay familias que han estado muy pendientes de la comunicación vía email o por teléfono y la comunicación era bastante fluida. En cambio, otras familias, han seguido la mecánica de antes de la pandemia.

En la misma línea, C1 afirma que en su centro la participación ha sido diferente: “al trabajar por aulas virtuales y debido a los medios que se le facilitaba al alumnado, las familias han colaborado mucho más. Además, destaca que muchas familias se han dado cuenta de lo importante que es una continua comunicación y se han implicado mucho más.

c) Comportamientos y actitudes:

Como se ha ido mostrando a lo largo de la investigación, la pandemia ocasionada por el COVID-19 ha provocado grandes consecuencias. A pesar de que se deseaba que el alumnado volviese a las aulas después de una situación tan compleja, los docentes y centros educativos han tenido que enfrentarse a diversos desafíos.

Los entrevistados A1 y B1 afirman la influencia negativa y las repercusiones de la situación sanitaria aun teniendo en cuenta que en su sistema educativo existen bases inclusivas más consolidadas. La mayor parte se refiere a desequilibrios educativos debido a la situación y a las carencias sopesadas durante el confinamiento. Por otro lado, la participante A2 duda en su respuesta puesto que opina que es decisión de los centros y que, aunque se apueste por la inclusión, “no se llega”. En primera persona comparte que ante una situación sobre pasada ha llegado a escuchar por parte del centro el desánimo de ser constantes con un estudiante, manifestando la frase “bueno, ya sabemos lo que hay”. Además, confirma que es una realidad y que “es triste contarlo, pero más vivirlo”.

En cambio, la participante C1 se plantea si ha podido influir: “sinceramente en mi centro y bajo mi experiencia no sabría seleccionarte el impacto. No se me ocurre porque no he tenido un ejemplo destacado o influyente”. En lo que se refiere a la segunda cuestión, encontramos una discrepancia entre ambos sistemas educativos, mostrando las docentes A2 y C1 una opinión conjunta a lo que se refiere a justicia educativa.

Si realmente, esta situación hubiese servido para tomar medidas más decisivas e inclusivas, quizás hubiese apostado por la consecución de un camino más justo. Pero no, no lo creo. Al contrario. Hay mucha mayor brecha, aunque mi centro, en mi opinión, no sea un claro ejemplo de lo que digo (C1).

En cambio, los docentes de Portugal (A1 y B1) confían en que esta nueva situación haya podido despertar mayor conciencia inclusiva para seguir apostando por este principio y seguir hacia el camino de una educación de calidad.

Las relaciones interpersonales han variado y se han visto afectadas en gran medida, así como los comportamientos, actitudes y lazos de grupo de los estudiantes. Analizando desde esta perspectiva, las entrevistadas C1 y A2 afirman que el alumnado volvió a las aulas eufórico, contento y motivado porque “querían volver a su rutina y volver a ver sus compañeros” (A2). Mientras, el entrevistado A1 confirma que, fue un comienzo de curso convencional, pues en Lisboa la llegada nuevamente a los centros tras la pandemia ocurrió en los últimos meses del

curso pasado. Aun así, comparte las mismas declaraciones que C1, confirmando que el alumnado de infantil siempre llega con alegría al centro, exentos de cualquier dificultad. La participante B1 notó el primer día que su alumnado estaba cohibido y perdido por no saber cómo actuar con las nuevas medidas implementadas, por lo que fue difícil “arrancar” y familiarizarse con la nueva realidad. Tanto las entrevistas B1 como C1 también aluden a un cansancio progresivo en el alumnado durante el curso, debido al ritmo de trabajo y al nuevo contexto en el que se estaban desarrollando.

En infantil no tanto, pero mis compañeros han comentado que, en un curso normal, sin pandemia, sin restricciones, los niños a mitad de trimestre están frescos y activos pero este año han notado que a esas alturas se estaban cansados. Si que se les notaba un agotamiento de siempre hacer la misma rutina, de las limitaciones que había (C1).

Sin embargo, la entrevistada B1 dice haber notado cambios en la actitud del alumnado debido a que venían con una “rutina de trabajo y de ir al alumnado” totalmente quebrada. Ve al alumnado más nervioso, menos implicado y más desconcentrados.

En lo que alude a lazos de grupo, la entrevistada A2 confirma haberse afianzado “pero con matices”.

Se han empezado a crear nuevas uniones. Esta situación ha proporcionado inclusión en los grupos de clase, pero a la vez más distanciamiento. Los lazos de grupo se han afianzado en aquellos que ya tenían una relación importante. Otros pocos, se han ido introduciendo en estos grupos, pero siempre hay alguien que “queda descolgado” y esta situación no ha facilitado nada.

Sin embargo, la participante C1 afirma no haberse percatado de cambios en las relaciones de los alumnos porque “son pequeños y aunque tienen sus preferencias, aun no las tienen definidas”. A1 está convencido de que su alumnado llegó con mayor madurez lo que hizo que la perspectiva social e interpersonal fuese tratada desde otra perspectiva.

#### d) Formación y papel docente:

La formación y actitud docente ha tenido un papel muy relevante durante esta situación, puesto que han tenido que hacer frente a diversos desafíos, además de los convencionales. El miedo, el descontrol, confusión e inestabilidad han sido sentimientos que han experimentado los participantes de las entrevistas, pero, además, entre todos ellos se recoge el sentimiento de “ilusión y ganas” (A1) por comenzar un nuevo curso y volver a ver a los estudiantes. En cambio, la entrevistada B1 confirma haber sido “todo un reto ya que es la situación más compleja a la que se ha enfrentado en sus años de carrera”.

El aprendizaje de una lengua es importante vocalizar, es importante que te escuchen. La mascarilla ha dificultado la visión de que el alumnado vea como pronuncio y gesticulo las palabras. Por eso he tenido que buscarme otros recursos para poder sustituir o al menos compaginar en gran medida las destrezas que siempre empleaba para la docencia de mi asignatura.

La participante A2 referencia que para la parte personal ha sido complicado el no saber “si llegas a todo el alumnado” o “si consigues que te entiendan”. Por eso, ha sido primordial adquirir nuevas competencias, estrategias y metodologías para poder hacer frente a esta realidad. En este punto, la participante C1 confirma haber seguido con las metodologías que se desarrollaban con normalidad en su centro, puesto que son metodologías activas que potencian el trabajo de la inclusión y de otros factores importantes. Además, son beneficiarios y positivos para el alumnado. Son estrategias diferentes las empleadas en función de la etapa, por lo que cada una tiene respuestas diferentes. Además, compartiendo declaraciones con B1, refuerza que la labor docente y las decisiones individuales que llevasen a cabo en el aula eran primordiales.

Llegados a este punto, se plantea si todos los docentes constan de esas destrezas profesionales para poder hacer frente a una situación como esta. Los entrevistados abogan por una insuficiente formación tanto a nivel inclusivo como en otros aspectos educativos: “en muchas cosas no te preparan en la carrera y o buscas ayuda en otros profesionales o te buscas tus “castañas”. Al final es la experiencia” (A2).

Sinceramente, creo que no estamos preparados, incluso yo con mis años de experiencia. Es verdad que bueno, yo a partir de mis años en el centro y trabajando he aprendido bastante pero aún se me escapan muchas cosas y más con temas tan complejos como el que me planteas (C1).

La entrevistada C1 concluye su entrevista alentando de la necesidad de un cambio en la inclusión educativa y de la posibilidad de recursos humanos para poder atender de manera adecuada a todo el alumnado y a sus necesidades. Es fundamental no perder de vista que la inclusión educativa es un principio que debe orientar las políticas y prácticas educativas, contemplando como eje principal el reconocimiento y la valoración de la diversidad (Murillo y Duk, 2016). Recalca que es un problema agravado por la situación sanitaria pero que es una lucha que se lleva desarrollando muchos años, por lo que nos hace entender que la inclusión educativa era un problema que se ha agravado con las circunstancias sanitarias y sociales.

### **6.3 Relato autobiográfico**

Durante los meses de febrero a mayo del curso 2020/2021, llevé a cabo mi Prácticum II en un centro escolar de Castilla la Mancha, más concretamente en el municipio toledano de Noblejas, el cual fue uno de los 158 centros de la comunidad que, desde el curso 2019/2020 y de manera voluntaria, decidió participar en el programa que presento a continuación. En todo ese tiempo, he adquirido infinidad de aprendizajes y he valorado propuestas, recursos y herramientas muy útiles e innovadoras para promover la inclusión educativa en los tiempos que vivimos. Por ello, he rescatado una de las entradas que realicé en mi diario reflexivo, en la cual aludía al papel inclusivo que, en este caso, las TIC habían tenido.

Siguiendo las declaraciones de Cabero y Córdoba (2009), la escuela debe tener la capacidad de diseñar y desarrollar una oferta educativa de calidad para todo el alumnado, teniendo por tanto en cuenta sus características, intereses y posibilidades. Es por eso por lo que, la Consejería de Educación de Castilla- La Mancha, entre otras, ha optado por introducir las tecnologías innovadoras e inclusivas en el aula, poniendo en marcha el programa “Carmenta”. Se conoce como tal al proyecto que conlleva la utilización de dispositivos digitales, tanto por parte de los docentes como del alumnado, para trabajar las diferentes áreas en formato digital, así como la adecuación y digitalización de las instalaciones escolares.

El proyecto Carmenta nace con el propósito de ser una metodología activa con la que el alumnado pueda crear su propio entorno de aprendizaje y que contribuya a una adecuada inclusión educativa. Para ello, el profesorado es el encargado de proporcionar los conocimientos necesarios al alumnado para poder desarrollar el aprendizaje de manera adecuada y útil.

La práctica de este programa supone un compromiso totalitario por parte de toda la comunidad educativa y, en este caso, de la institución local del municipio. El proyecto Carmenta lleva consigo un programa de becas para el alumnado, con el cual se le facilita a cada estudiante unas claves de acceso a los libros digitales y unas tablets de trabajo. Estas becas se reparten con la finalidad de crear una equidad educativa consistente, es decir, que todos los estudiantes opten a tener las mismas posibilidades. Las tablets son la única herramienta de trabajo, con la cual tienen acceso a sus aulas virtuales, libros digitales y fichas interactivas. Como se ha comentado, el centro escolar se comprometió a la adecuación de sus instalaciones para poder realizar este programa a la perfección. Para ello, se instalaron proyectores y pizarras interactivas en todas las aulas del centro, incluidas en las aulas comunes, de apoyo y de

especialidades, para que el alumnado pudiese tener acceso completo a ellas. Además, se reforzó la fibra de internet en todo el recinto, para asegurar la conexión a todos los usuarios. Junto a esto último, el ayuntamiento del municipio apoyó el proyecto del centro e instaló diversas antenas públicas de conexión por toda la localidad para asegurar que toda la población, primeramente, los estudiantes, tuviese conexión a internet.

Trabajar con este programa supone esfuerzo para su correcto desarrollo, pero igualmente posibilita una educación de calidad e inclusiva, pues ofrece una respuesta más real y acorde con las exigencias y demandas actuales de la diversidad escolar. Al tratarse de licencias digitales, el propio centro es el que elige las editoriales con las que decide trabajar cada curso, e igualmente, cada docente puede recurrir a la utilización de materiales y recursos que el mismo decida para trabajar en sus clases. Entre todas las ventajas que otorga esta nueva enseñanza, quiero destacar la potenciación del trabajo cooperativo, al trabajar entre todos, aportando su granito de arena, siendo protagonistas de su propio aprendizaje e interactuando con los compañeros. Como se ha comentado, la finalidad de este programa es innovar en educación y de conseguir la inclusión educativa, por lo que la mejor manera de hacerlo es potenciar el trabajo entre iguales. Callado (2015) afirma que cooperar es la mejor opción para todos ya que podemos ofrecer ayuda a partir de los recursos con los que contamos, y, por el contrario, podemos pedir ayuda.

Desde esta perspectiva, podemos considerar que las TIC componen un recurso relevante, a veces imprescindible, para el desarrollo integral, social y profesional (Cabero y Córdoba, 2009). Es por lo que ahora, este centro escolar, valora mucho más la utilización de estos dispositivos en las aulas y son conscientes de que se están volviendo imprescindibles en el aprendizaje de su alumnado. Siguiendo las palabras de Domingo y Marqués (2011), “las TIC configuran nuevos entornos y escenarios para la formación con unas características significativas” (p. 170) y facilitan la creación fusionada de conocimiento (Domingo y Marqués 2011).

Por otro lado, tomando como referencia las declaraciones de los docentes del centro escolar que he descrito al comienzo de este epígrafe, aseguran que, por lo general, durante el comienzo de la pandemia, no notaron esa gran carencia que he expuesto anteriormente en el ámbito académico, ya que, desde el comienzo de curso de ese mismo año, habían estado utilizando dispositivos digitales. Esto supuso que tanto alumnado y familias como docentes e instituciones educativas manejasen casi a la perfección estas herramientas.

Esto nos hace llegar a la conclusión de que, este programa ha facilitado la inclusión educativa de todo el alumnado en tiempos de pandemia, pues todos han podido alcanzar el aprendizaje deseado acorde con sus intereses y posibilidades y siempre con el apoyo de los docentes encargados. El equipo directivo me hizo llegar la satisfacción de las familias, ya que estaban muy contentas con el resultado que estaba teniendo el programa, a pesar del rechazo que sufrieron al comienzo del proceso. Están mucho más comprometidas con el centro y con la vida educativa, pues para ellos también les es más sencillo el mantener una comunicación con la escuela y participar en las actividades que se organizan a nivel de aula y de centro. De igual manera, el orientador del centro me informó del aumento de la apuesta en el centro por los dispositivos digitales y de la mejora académica que había supuesto.

El alumnado con necesidades educativas trabaja de manera más dinámica y atractiva y los nuevos materiales a los que tienen acceso los docentes, propician mayor interés y estimulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, la inclusión debe verse tal y como nos indica Echeita (2013) como:

Un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad –incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de inclusión–, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas diferencias entre el alumnado (p.108).

Este proyecto, además de hacer más completo, inclusivo y atractivo el aprendizaje, promueve el dinamismo en las aulas, motivando y estimulando mucho más a los estudiantes. De esta manera se consigue un grado mayor de implicación en la tarea, tanto por parte del alumnado como de las familias. Debemos preocuparnos por que nuestros estudiantes estén interesados en aprender. La inclusión educativa, actualmente, es una aspiración de todos los sistemas educativos y es por eso por lo que, estos mismos, deben doblar sus esfuerzos para equiparar las oportunidades de los estudiantes, generando condiciones de aprendizaje que contribuyan a compensar sus carencias y desigualdades (Echeíta y Duk Homad, 2008).

Avanzar hacia la inclusión supone, aminorar los obstáculos que dificultan la participación, el acceso y aprendizaje, y el programa “Carmenta” fomenta que esto ocurra. Una evidencia de ello ha sido la experiencia anteriormente expuesta, la cual he podido vivir en primera persona. Está claro que supone poner esfuerzo, ganas y compromiso, pero merece la pena por los deslumbrantes cambios y beneficios que produce. Es hora de sorprender al alumnado y de probar con metodologías no convencionales para dar un giro a la educación y

conseguir los resultados que deseamos. Hagamos disfrutar del bonito camino de aprender, juntos y sin barreras.

## 7. DISCUSIÓN

A partir de la exposición de los resultados en el epígrafe anterior, se va a desarrollar la discusión del estudio en la que se reflexiona de manera crítica sobre los resultados obtenidos en nuestra investigación.

Como resultado, el sistema portugués y español guardan gran cantidad de similitudes en lo que se refiere a inclusión. De diferente manera y medida, ambos países banderarán la inclusión como un principio esencial para conseguir la integridad personal y el alcance de una educación de calidad. En este sentido, Echeita (2008) afirma que “podría haber calidad sin inclusión, ya que, si la calidad es para todos, un indicador de calidad debiera ser la inclusión” (p.1). De igual manera, García (2021) insiste en que las instituciones educativas deben promover una educación democrática e inclusiva, que garantice equidad y justicia social. Tras el análisis de los protocolos de ambos países, se ha concluido que dichos documentos tienen una orientación ligera en lo que incide a educación inclusiva.

Por otro lado, son muchos los factores implicados en el proceso educativo y que se contemplan más allá del aprendizaje. Las carencias afectivas en el alumnado han sido notorias, dificultando así el desarrollo integral en la sociedad y la educación efectivo- emocional que se ha visto gravemente perjudicada (Genol y Guido, 2020). De tal modo, vuelve a quedar reflejado “el rol social insustituible que juega la institución escolar en el reconocimiento y compensación” (Murillo Y Duk, 2020, p. 12)., abordando una educación basada en principio inclusivos (Genol y Guido, 2020).

Ahora bien, si abordamos la importancia del papel de los centros educativos, es imprescindible hablar de la significativa labor docente y de su formación en este ámbito. Como se ha mostrado, todos los participantes denuncian tener una formación insuficiente en el ámbito inclusivo. Sales (2010) hace referencia a la necesidad de una formación docente que se asiente sobre principios y valores inclusivos y consciente de la responsabilidad en el desarrollo de la vida educativa basada en la equidad. Con ello, es esencial dotar de destrezas, recursos y estrategias para poder desenvolverse en situación que no impliquen inclusión.

Como se referencia al final de la exposición de resultados, los centros educativos reclaman más recursos humanos y herramientas para afrontar de manera consistente la inclusión educativa de sus aulas. Defienden que son insuficientes los recursos para poder

afrontar una realidad más equitativa, donde se permita el desarrollo íntegro de todos los estudiantes. Echeita (2017) destaca como principal desafío el “crear las condiciones para que los centros educativos sean capaces de iniciar y sostener sistémicos procesos de mejora e innovación educativa para trasladar la educación inclusiva del olimpo de los deseos a la realidad de las aulas” (p. 19).

Se hace vitalmente necesaria la transformación profunda de los sistemas educativos para plantear la educación desde una perspectiva inclusiva. Para ello, hay que emprender un proceso persistente de aprendizaje institucional que requiere compromiso (Gonçalves, Acero y Pérez, 2019). Desde una concepción personal, lo más prudente y eficaz sería desarrollar un medidas y protocolos inclusivos concretos para los centros, dando así la oportunidad de un avance más persistente hacia la inclusión educativa.

## 8. CONCLUSIÓN

En el presente epígrafe se exponen las conclusiones obtenidas de la investigación atendiendo a los resultados que se han recogido a través de los objetivos que se han planteado al comienzo del proyecto.

En lo que respecta al primer objetivo, *resaltar la importancia y transcendencia de la inclusión educativa en la educación, observar los factores que la hacen fundamental y los que dificultan su evolución*. Con ello, hemos podido observar que la principal limitación dada del dictamen de protocolos y medidas COVID-19, puesto que ha supuesto un descuido de la inclusión educativa al poner mayor énfasis en los aspectos sanitarios y de rendimiento escolar para los centros educativos.

Del mismo modo, el segundo objetivo, *analizar, comprender y evaluar las medidas y prácticas propuestas por retos el sistema educativo español y portugués para fomentar la inclusión educativa en los centros escolares tras la situación excepcional y compleja potenciada por el COVID-19*. Como resultado, hemos podido comprobar las insuficientes medidas que se han propuesto para conseguir alcanzar la inclusión y las carencias que han aparecido con motivos de no hacer frente a factores esenciales relacionados con la inclusión y con la educación. Para el trabajo de estos dos primeros objetivos se ha empleado el apoyo teórico de diversos autores y documentos y protocolos dictados por los países estudiados.

En cuanto al tercer objetivo, *comparar los sistemas convivientes en la península ibérica respecto a las decisiones tomadas para alcanzar la inclusión educativa en el curso 2020/2021*. Nos ha permitido valorar y comparar las diferencias y semejanzas entre los países que se

estudian, con el fin de comprender la influencia que han tenido en la realidad educativa. Ambos sistemas difieren en el trato e importancia de las actividades extraescolares y de apoyo educativo para el alumnado más vulnerable y la conciliación familiar.

Aludiendo al cuarto y quinto objetivo, *describir y presentar las repercusiones que ha supuesto el COVID-19 para conseguir la inclusión educativa en los centros escolares y extraer información y testimonios de docentes españoles y portugueses respecto a la inclusión educativa en tiempos de COVID-19*. Se han empleado diferentes técnicas de recolección de datos para poder contrastar teóricamente la información recogida, comprobando la verdadera inclusión en las escuelas. Las entrevistas semiestructuradas realizadas han dado visión a las diferentes realidades educativas a las que se han enfrentado los docentes en el curso escolar 2020/2021, teniendo en cuenta de los contextos de los que partían y las influencias recibidas.

La variedad en las técnicas para la recolección de datos para la investigación nos ha permitido observar las diferentes perspectivas desde las que se concibe la inclusión educativa. Entre estos instrumentos se ha comprobado cierta coherencia entre ellos, es decir, las similitudes en los testimonios de los docentes a pesar de los contextos que les caracterizan, del relato autobiográfico o los protocolos dictados por las instituciones. Esto nos ha permitido en esta investigación cualitativa la confirmación del análisis de datos.

La presente investigación me ha permitido comprobar las diferentes realidades educativas que existen, aun tratándose de centros del mismo país. Además, con ello, he extraído que las decisiones docentes y de los centros educativos son primordiales para alcanzar la inclusión. Aunque sea necesario un refuerzo institucional, podemos dar una respuesta inclusiva y educar en principio comprometidos con la inclusión. Además, he podido observar que estamos muy lejos de alcanzar la inclusión que nos planteamos y que nos queda mucha lucha por delante para poder conseguir el objetivo.

Por todo ello, en líneas generales, podemos extraer una evaluación positiva de la investigación debido a que la información analizada nos ha mostrado datos de gran relevancia sobre la inclusión y su puesto en la esfera de la educación. Desde este punto, podemos extraer conclusiones para corregir las prácticas actuales en al ámbito de inclusión, reforzar otras existentes que no completan el fin último del concepto y finalmente, alcanzar el objetivo principal en todos los sistemas educativos, escuelas y aulas.

Para finalizar, como punto de prospectiva de la investigación, se propone presentar la verdadera realidad educativa y todo lo que con ello conlleva, incluyendo a la inclusión. Ser

reflexivos, críticos y responsables con nuestra tarea educativa proporcionaría una visión mejorada de la educación, acercándonos a la integridad educacional. Aunque se ha comprobado la importancia del apoyo institucional de los gobiernos y las medidas y protocolos dictados, llego a la conclusión del papel fundamental que cumple el docente en esta investigación. Como guías de aprendizaje, debemos de contar con las destrezas y capacidades de crear lazos inclusivos en el aula y de acercar al alumnado a este principio fundamental.

De acuerdo con Freire (1993) los docentes debemos tener la capacidad de “educar la esperanza”, puesto que “sin un mínimo de esperanza ni siquiera podemos empezar el embate” (p.25). De este modo, es decisión nuestra formarnos para ser capaces de enfrentarnos a la realidad educativa y de apostar por alcanzar la inclusión en nuestra aula, empleando las técnicas, estrategias y recursos necesarios. Asimismo, está en nuestras manos cultivar comportamientos coherentes con la equidad, de manera que consigamos comprometernos socialmente para que, colectivamente, luchemos y superemos cualquier tiempo de discriminación en nuestros centros.

## **9. LIMITACIONES EN EL ESTUDIO**

En la elaboración del presente trabajo se han encontrado una serie de limitaciones tanto a nivel temporal como contextual. A pesar de haber sido válidos los datos recogidos por medio de las entrevistas a los docentes, son insuficientes debido a que hacen una representación general de la inclusión educativa en España y Portugal. Debido a compleja investigación que se ha llevado a cabo, se ha visto limitada la participación de docentes portugueses debido a que ha sido más difícil acceder a la entrevista.

Por otro lado, la intención principal era recopilar datos por medio de evidencias documentales, entrevistas a docentes y a la observación directa. A pesar de que se ha adjuntado mi experiencia personal en un centro inclusivo, me hubiese gustado entrar en las aulas de todos los docentes entrevistados, en concreto en las aulas portuguesas para analizar las posibles incoherencias entre el discurso y la práctica docente. Este asunto ha sido inviable debido a la situación sanitaria y a las normas dictadas por cada centro sobre el acceso de personas externas al centro educativo.

Hay que destacar la inexperiencia de la investigadora en estrategias y metodologías de investigación, puesto que es la primera investigación que ha realizado. Esto ha supuesto dificultades en su elaboración y planteamiento, pero ha supuesto un gran aprendizaje.

Para finalizar, he de añadir que la mayor dificultad ha surgido para elaborar la justificación teórica, puesto que la inclusión educativa es un término que aún necesita más investigación y la que existe sobre ellas, ser renovada para hacerla más eficiente. Además, son mínimos los artículos que tratan sobre el COVID-19, la educación y la inclusión educativa, debido a su reciente aparición. Este documento, junto con la investigación realizada, pretende ser un recurso útil para el conocimiento y comprensión de la inclusión educativa en tiempos de COVID-19.

## REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2008). *Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión*. [Archivo PDF].  
<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/170059spa.pdf#page=64>
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. [Archivo PDF].  
[https://www.researchgate.net/profile/Mel-Ainscow-2/publication/266574049\\_COMPRENDIENDO\\_EL\\_DESARROLLO\\_DE\\_ESCUELAS\\_INCLUSIVAS/links/5605827308ae5e8e3f32a393/COMPRENDIENDO-EL-DESARROLLO-DE-ESCUELAS-INCLUSIVAS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mel-Ainscow-2/publication/266574049_COMPRENDIENDO_EL_DESARROLLO_DE_ESCUELAS_INCLUSIVAS/links/5605827308ae5e8e3f32a393/COMPRENDIENDO-EL-DESARROLLO-DE-ESCUELAS-INCLUSIVAS.pdf)
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. [Archivo PDF]  
[https://www.izenpe.com/s154812/es/contenidos/informacion/dia6/es\\_2027/adjuntos/escuela\\_inclusiva/Respuesta\\_necesidades\\_c.pdf#page=17](https://www.izenpe.com/s154812/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/escuela_inclusiva/Respuesta_necesidades_c.pdf#page=17)
- Álvarez, C. Á. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15.  
[https://www.ugr.es/~pwlac/G24\\_10Carmen\\_Alvarez\\_Alvarez.pdf](https://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.pdf)
- Bárcena, A & Uribe, C. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO* [Archivo PDF]  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7707727.pdf>
- Barrio, J. L. D. P. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view%20/RCED0909120013A>
- Beltrán, L. J., Venegas, M., Villar, A. A, Andrés, C. S., Jareño, R.D., & Gracia, S, P. D. (2020). Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(2),92-104.  
<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/79441/146886.pdf?sequence=1>
- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. *Diversidad, calidad y equidad educativas*, 1-23.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1-26.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412002000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412002000100003&script=sci_arttext)

Cabero, M. J. & Córdoba, M. P. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista educación inclusiva*, 2 (1), 61-77.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/27/26>

Callado, C. V. (2015). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. *La peonza: revista de educación física para la paz*, 10, 3-22.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5367746>

Campoy, T. A & Gomes, E. A. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos* [Archivo PDF].

[http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos\\_virtuales/posgrado/maestria\\_asesoria\\_familiar/Investigacion%20I/Material/29\\_Campoy\\_T%C3%A9cnicas\\_e\\_instrum\\_cualita\\_recogidainformacion.pdf](http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/29_Campoy_T%C3%A9cnicas_e_instrum_cualita_recogidainformacion.pdf)

Canaza, F. A. C. (2021). Educación y pos-pandemia: tormentas y retos después del Covid-19. *Revista Conrado*, 17(83), 430-438.

<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2115>

Ceballos, F. A. H. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413-423.

<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548015.pdf>

Colás, M. P. B. (2021). Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 219-233.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/469871>

Conejero, J. C. (2020). Una aproximación a la investigación cualitativa. *Neumología Pediátrica*, 15(1), 242-244.

<https://www.neumologia-pediatrica.cl/index.php/NP/article/view/57>

Cornejo, C. O., Rubilar, F. C., Díaz, M. C., & Rubilar, J. C. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14 (3), 1-23.

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048022.pdf>

De Freitas, M.G.G (2020). Regresso ao Regime Presencial dos 11.º e 12.º Anos de Escolaridade e dos 2.º e 3.º Anos dos Cursos de Dupla Certificação do Ensino Secundário. Lisboa-Portugal.

De Frutos, M. A (2020). *Análisis de la influencia de un Proyecto de Innovación Docente en la formación y la identidad docente de los estudiantes participantes con relación a la educación inclusiva*. Trabajo de fin de Grado. Universidad de Valladolid.

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47286>

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de enero que define os apoios especializados a prestar na educación especial pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Díaz, V. Q. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103.

<https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

Díaz, C. M (2019). *Educación Inclusiva: estudio en centros inclusivos* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/39389>

Domingo, M., & Marquès, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 19(37), 169-175.

<https://www.redalyc.org/pdf/158/15820024020.pdf>

Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art01.pdf>

- Echeita, G. S. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo "Voz y Quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11 (2), 100-118.  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661466/REICE\\_11\\_2\\_5.pdf?sequence](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661466/REICE_11_2_5.pdf?sequence)  
[ce](#)
- Echeita, G. S. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.  
<https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982>
- Echeita, G. S. (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.  
<https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12152/12024/0>
- Echeíta, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (2), 1-8.  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE\\_6\\_2\\_1.pdf?se](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se)
- Espinoza, C. N. P., Maldonado, G. A. R., & Rosero, C. J. P. (2020). Los desafíos de la inclusión en tiempos de COVID-19. *Revista Científica*, 5(17), 221-239.  
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.11.221-23>
- Estévez, E. L., Martínez, B. F., & Jiménez, T. I. G. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa. Revista de los psicólogos de la educación*, 15(1), 45-60.  
<https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765489007.pdf>
- Ferreira, M. M., Prado, S. A., & Cadavieco, J. F. (2015). La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Magister*, 27(1), 44-50.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212679615000055>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 7ª Ed. Madrid: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/profile/Arlinda-Cabral-2/publication/237033273 Resena de Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire/link](https://www.researchgate.net/profile/Arlinda-Cabral-2/publication/237033273_Resena_de_Pedagogia_do_Oprimido_de_Paulo_Freire/link)

[s/544ba7280cf24b5d6c408d23/Resena-de-Pedagogia-do-Oprimido-de-Paulo-Freire.pdf](https://544ba7280cf24b5d6c408d23/Resena-de-Pedagogia-do-Oprimido-de-Paulo-Freire.pdf)

García, A.S.J (2021). *¿Se valora en Educación Infantil la importancia de la educación para el desarrollo?* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid.

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47828>

Garzón, C. P. (2015). *Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Salamanca.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/184439>

Genol, M. Á. A., & Guido, J. I. (2020). La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 173-194.

<https://www.redalyc.org/journal/270/27063237026/27063237026.pdf>

Gobierno de España. Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a COVID-19 para centros educativos en el curso 2020-2021. Madrid.

Gonçalves, F. F., Acero, J. M. A., & Pérez, F. J. S. V. (2019). Educación inclusiva. el modelo de Portugal: ¿Realidad o una tarea aún pendiente? *Inseguridades y desigualdades en sociedades complejas*, 1059-1073.

[https://www.academia.edu/download/65150153/EDUCACION\\_INCLUSIVA.pdf](https://www.academia.edu/download/65150153/EDUCACION_INCLUSIVA.pdf)

González, T. G., & Cano, A. A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características. *Nure investigación*, 44, 1-5

[http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3832/1/Introducci%C3%B3n\\_an%C3%A1lisis\\_datos\\_investigaci%C3%B3n\\_cualitativa.pdf](http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3832/1/Introducci%C3%B3n_an%C3%A1lisis_datos_investigaci%C3%B3n_cualitativa.pdf)

González, W. O. L. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

Haya, I. S., & Rojas, S. P. (2017). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2-bis), 155-170.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/277/259>

Heckman, J., Pinto, R. y Savelyev, P. (2013). Understanding the Mechanisms through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review*, 103(6), 2052-2086.

<https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.103.6.2052>

Hernández, T. B., & García, L. O. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (33), 6.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7763141.pdf>

Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, 44, 176-187.

[https://www.grupocieg.org/archivos\\_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera\\_articulo\\_id650.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)

Jaramillo, J. A. O, Valerezo, G. C, & Astudillo, O. B. G (2014). Rigurosidad versus flexibilidad en la investigación cualitativa. *Panorama médico*, 8 (1), 6-13.

<http://dspace.ucacue.edu.ec/bitstream/ucacue/854/5/RIGUROSIDAD%20VERSIS%20FLEXIBILIDAD%20EN%20INVESTIGACION.pdf>

Jiménez, V. E. C. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 8(1), 141-150.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999526>

Latorre, A., del Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, sec I, 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953.

Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comp.) (1999). *Desarrollo psicológico y educación, tomo 3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.

Martinez, M. F., Páramo, M. B. I., & Claudino, E. M. D. M. N (2015). Desafíos actuales a la inclusión: un estudio de caso en un aula de preescolar portuguesa. *Actualidades investigativas en educación*, 15(1), 621-639.

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a27v15n1.pdf>

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 65-106.

<https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2018/08/Unidad-4-Investigacion-Cualitativa.pdf>

Moreno, J. M., & Gortazar, L. (2020). Escolarización en confinamiento: Experimento natural y prueba de esfuerzo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 168-181.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/15540>

Morse, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 13-22.

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940690200100202>

Moya, E. C., Moya, J. M., & El Homrani, M. (2017). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 254-270

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/100>

Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1), 63-79.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>

Murillo, F. J., Payeta, A. M., Martín, I. M., Lara, A. J., Gutiérrez, R. C., Sánchez, J. C. S., & Moreno, R. V. (2013). Estudio de casos. *Universidad Autónoma de Madrid*.

<http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Estudio%20de%20casos.pdf>

Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13.

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782020000100011&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782020000100011&script=sci_arttext)

Operti, R. (2009). La educación inclusiva: el ADN de la educación. *Ruta Maestra*, 25, 59-61.

<https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2019/03/la-educacion-inclusiva-el-adn-de-la-educacion.pdf>

Protocolo de actuación COVID-19 Instituto Español Giner de los Ríos (2020). Lisboa.

Real Decreto 861/2010. Que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España. 2 de julio de 2010.

Rodríguez, H., & Torrego, L. (2013). Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. *Madrid, Grupo Acoge*.

Rujas, J. M. N., & Feito, R. A. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 14*(1), 4-13.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7731150.pdf>

Sales, A. (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado: hacia la transformación social [Archivo PDF].

<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/32837>

Sanches, I & Teodoro, A (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educaçolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, 8*, 63-83.

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>

Schenkel, E., & Pérez, M. I. (2019). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *Acta Geográfica, 12*(30), 227-233.

<https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/5201>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. [Archivo PDF].

[http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/MODELOSDEINVESTIGACIONII2019III/document/libro\\_metodo\\_de\\_investigacion.pdf](http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/MODELOSDEINVESTIGACIONII2019III/document/libro_metodo_de_investigacion.pdf)

Torrego, L. (1997). La escuela de la diversidad: Algunas consecuencias de las necesidades educativas especiales para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1*, 1-5.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2784645>

Torrego, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>

Ugalde, N. B & Balbastre, F.B. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31 (2), 179-187.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730>

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to Education for All*. París, UNESCO.

UNESCO (2012). *Education Inclusive*. UNESCO-OIE.

UNESCO (2017). *La educación transforma vidas*. París, UNESCO.

Víctor, A. M, Santos, M. D. C. A., Sánchez, A. B. G, Martín, M. V. C, Morales, E. M. M, Gonçalves, T. M. P. A. A. D., ... & Sánchez, M. C. G (2013). Seminario semipresencial sobre “Metodología Cualitativa” a través de la plataforma Studium [Archivo PDF].

[https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/122752/MID\\_12\\_213.pdf?sequence=1](https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/122752/MID_12_213.pdf?sequence=1)



**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

TRABAJO FIN DE GRADO

# ANEXOS

*LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS DE  
COVID-19. SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL VS  
SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÉS*



**Autora: Estefanía Ramírez Alcázar**

**Tutor académico: Luis Torrego Egido**

**Cotutora académica: Judith Cáceres Iglesias**

## **INDICE DE ANEXOS**

Anexo I. Guión de las preguntas de entrevistas

Anexo II. Transcripción de las entrevistas

**Anexo I.** Guión de las preguntas de entrevistas

<b>Guión de las entrevistas</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Antes de la pandemia ¿se trabajaba sobre inclusión en el centro? Y a partir de las medidas y protocolos dictados ¿se ha podido seguir trabajando en la inclusión o se ha visto afectada de alguna manera?</li><li>2. Su centro ¿consta de algún proyecto que haya potenciado inclusión?</li><li>3. Empezar un nuevo curso nuevo siempre es un reto, pero en esta ocasión, ¿se ha tenido que enfrentar a desafíos diferentes a los convencionales, a nivel personal como profesional?</li><li>4. Es un hecho que se estaba deseando que el alumnado volviese a las aulas, pero ¿se ha percatado de un cambio de actitud o motivación de los niños, tras la pandemia a nivel de aula, de grupo; si se han roto lazos de grupo...?</li><li>5. ¿Ha implementado, o le consta que otros docentes hayan empleado metodologías concretas o innovadoras para intentar suprimir las carencias que el COVID-19 ha supuesto en el alumnado?</li><li>6. ¿Ha influido la pandemia en la inclusión educativa? ¿En qué ámbitos ha impactado con mayor gravedad?</li><li>7. A partir de las circunstancias, ¿cómo ha sido la comunicación entre la escuela y familia?</li><li>8. ¿Se han podido realizar salidas del centro o realizar actividades extraescolares? ¿Qué atención se le ha podido dar a ese colectivo teniendo en cuenta la atención que merece en torno a inclusión, rendimiento escolar, etc?</li><li>9. Al ser un curso diferente, atípico con todo lo que con ello conlleva, la manera de evaluar, ¿ha sido diferente o se han tenido en cuenta otros aspectos en lo que atañe a la evolución del estudiante?</li><li>10. ¿Cree que la educación inclusiva favorece en estos tiempos a una perspectiva más justa de la educación?</li></ol>

11. A partir de los protocolos y medidas que se han establecido ¿consideras que han estado a la altura de potenciar la inclusión educativa o si han sido inválidos para conseguirla?
12. ¿Considera que es necesario un cambio en las políticas educativas para dar una mejor o correcta respuesta inclusiva? ¿Cuáles resaltaría? Y a nivel educativo, ¿qué prácticas educativas modificaría?
13. Hemos comprobado el papel tan necesario que cumple la inclusión educativa ante esta situación. Desde su punto de vista, ¿cree que los docentes estamos formados correctamente para dar la respuesta educativa que necesita el alumnado actual?

## **Anexo II.** Transcripción de las entrevistas

Enlace directo a la transcripción de las entrevistas:

<https://drive.google.com/file/d/1qiI83Jtk5dfUQ1nNypxOYxG9k2PmlzR2/view?usp=sharing>

