



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

MÁSTER DE PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE
IDIOMAS

VALORACIÓN DE LA INCLUSIVIDAD EN UN CENTRO RURAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A PARTIR DEL INDEX FOR INCLUSION

TRABAJO FIN DE MÁSTER

ESPECIALIDAD INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA

AUTORA: Coral Sánchez Frías

TUTORA: Judith Quintano Nieto

Palencia, Julio de 2022

RESUMEN

Con el presente Trabajo Fin de Máster (TFM) se aborda la Educación Inclusiva, un paradigma que cada vez cobra más peso en el campo educativo. Para ello, se elabora una revisión bibliográfica respecto a cómo, desde lo educativo, se ha ido prestando atención a la diversidad hasta llegar a las premisas que sustentan la inclusión social y educativa. Se realiza una panorámica legislativa nacional y autonómica respecto a la temática, y por el máster y la especialidad en la que se ubica, se vincula con la figura de Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad. En la segunda parte del trabajo, se presenta una investigación educativa en la que, tomando como referencia el Index for Inclusion de Booth y Ainscow (2000), se adapta el cuestionario y se suma a la observación de campo realizada en un centro concreto del medio rural castellano. Los resultados, aunque son alentadores, ponen de manifiesto la necesidad de repensar nuestras propuestas y estrategias que, poco a poco, vayan potenciando una cultura más inclusiva en el centro concreto.

Palabras clave: Index for Inclusion, educación inclusiva, investigación educativa, diversidad, orientación educativa.

ABSTRACT

This master's thesis will address the issue of inclusive education, a paradigm whose importance is ever increasing in education. To this end I've undertaken a literature review on how education has taken into account diversity reaching social and educational inclusion. I've done a general overview of national and autonomic legislation relating to these themes, and in relation to the master's degree and specialty, I've linked it with the figure of Technical Services Teacher to the Community. In the second part of this theses there's an investigation in education based on the Index for Inclusion of Booth and Ainscow (2000), with an adapted questionnaire, and including observational field work done in a specific centre in rural Castille. The results, although encouraging, put forth the need to rethink the strategies and plans in order to enhance a more inclusive culture in the specific educational centre.

Key words: Index for Inclusion, inclusive education, educational research, diversity, educational guidance.

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 3 |
| 2. OBJETIVOS DEL TFM..... | 4 |
| 3. JUSTIFICACIÓN | 4 |
| 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA..... | 6 |
| 4.1. DE LA EXCLUSIÓN A LA INCLUSIÓN..... | 6 |
| 4.2. DE LA DISCAPACIDAD A LA DIVERSIDAD EN SENTIDO AMPLIO..... | 7 |
| 4.3. ¿QUÉ ES LA ESCUELA INCLUSIVA?..... | 9 |
| 4.4. LEGISLACIÓN ACTUAL RELACIONADA CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA | 13 |
| 4.5. INDEX FOR INCLUSIÓN | 16 |
| 4.6. VINCULACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA CON LA FIGURA DEL PTSC | 18 |
| 5. METODOLOGÍA | 21 |
| 5.1. DISEÑO | 21 |
| 5.2. ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 28 |
| 6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS..... | 30 |
| 6.1. RETRATO DE LA REALIDAD A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE | 30 |
| 6.2. INDEX FOR INCLUSIÓN: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS..... | 36 |
| 7. CONCLUSIONES..... | 54 |
| 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 56 |
| 9. ANEXOS..... | 60 |

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Inclusiva pretende ser un modelo de escuela para todas las personas con la finalidad de dar respuesta a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, es decir, eliminar todas las situaciones de exclusión en la educación, que suceden como consecuencia de actitudes y respuestas hacia la variedad de etnia, clases social, género, cultura y habilidad. Se pretende conseguir a través del aumento de la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a toda la comunidad educativa y de la reducción de la exclusión, dentro y desde la educación.

Por ello, con este Trabajo Fin de Máster se persiguen conocer los planteamientos de la Educación Inclusiva, un paradigma que cada vez tiene más importancia en el ámbito educativo, y analizar una realidad concreta mediante la adaptación del *Index for Inclusion* propuesto por Booth y Ainscow (2000). Todo ello, tomando como referencia el papel y los aportes de la figura de Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad como miembro de los órganos de orientación educativa y en clave de hacer de la inclusión educativa una realidad.

Para ello, el presente trabajo en primer lugar, presenta una revisión bibliográfica referente a cómo se ha ido abordando, desde el ámbito educativo, la diversidad de las personas a nivel teórico y legislativo; viendo la unión y aportación que puede traer consigo la figura profesional referenciada anteriormente, debido a que los aprendizajes del máster, en la especialidad de Intervención Sociocomunitaria, giran en torno a esta figura en lo relativo a su función no docente.

En la segunda parte, comienza el proceso de investigación educativa mediante un estudio de caso con el objetivo de describir y analizar el nivel de inclusividad percibido por los agentes implicados (profesionales, estudiantes y familias) en un centro educativo de la etapa de secundaria, a través del *Index for Inclusion*, un cuestionario de metodología mixta con tendencia cuantitativa ya validado. A continuación, se presenta el análisis obtenido de las respuestas del cuestionario una vez trianguladas con la información que ha ofrecido el centro y la que se ha obtenido mediante la observación, diario y notas de campo de la investigadora.

Finalmente, se exponen las conclusiones obtenidas tras la realización de dicho TFM, que ponen de manifiesto que los aunque resultados, son positivos, demandan la necesidad de seguir trabajando en propuestas de Educación Inclusiva, no solo por el beneficio que obtendría el alumnado de ello, sino para toda la sociedad en su conjunto.

2. OBJETIVOS DEL TFM

El objetivo general de este Trabajo Final de Máster pretende conocer los fundamentos de la Educación Inclusiva y la percepción de la inclusividad de los agentes implicados (alumnado, profesorado y familias) en el ámbito educativo objeto de estudio.

Para conseguirlo se perseguirán los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el concepto y planteamientos de la Educación Inclusiva según la literatura científica.
- Conocer la legislación sobre Educación Inclusiva a nivel nacional y de la comunidad autónoma de Castilla y León.
- Reconocer la función de la figura de PTSC en relación a la Educación Inclusiva.
- Acercarnos a una realidad educativa concreta, conocerla y comprenderla a través de la observación.
- Conocer y analizar la valoración que hace el profesorado, alumnado y familias sobre la presencia de la inclusión educativa en un centro educativo en concreto.

3. JUSTIFICACIÓN

La educación es un derecho del que deberían disfrutar todas las personas, sin excepción ni limitaciones, puesto que la Declaración de Derechos humanos (1948) menciona en el Artículo 1 que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, los cuales deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. Además de que en el Artículo 2 se expone que todas las personas tienen los derechos y libertades, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Por este motivo, todas las personas deben de tener este derecho cubierto, independientemente de la diversidad, funcional, cultural, ideológica o de cualquier otro tipo, aunque tal diversidad requiera de necesidades educativas a las que haya que dar respuesta.

En la actualidad en España, según el Artículo 4 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, señala que la enseñanza básica y obligatoria comprende diez años de escolaridad y se desarrolla, de forma

regular, entre los seis y los dieciséis años de edad. Con esta regulación el derecho de recibir una educación está satisfecha, sin embargo, en ocasiones esta educación no cuenta con toda la calidad que se quisiera, puesto que el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) o Necesidades Educativas Especiales (NEE) precisa de algún tipo de apoyo determinado que desde los centros ordinarios, en ocasiones, no pueden ofrecer en su totalidad. Además, esto no solo trata de dar el apoyo a la persona que lo necesita, sino de educar al resto del alumnado a comprender y convivir con las diferentes capacidades que tiene cada persona que conforma la sociedad.

Debido a ello, en este Trabajo Final de Máster (TFM) se plasman los conocimientos aprendidos en las diferentes asignaturas cursadas durante el Máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en la Especialidad de Intervención Sociocomunitaria. En esta especialidad, desde la que se puede optar a un perfil profesional que tiene cabida en el ámbito formal de la enseñanza obligatoria, es necesario abordar aspectos relacionados con la Educación Inclusiva. En este sentido, este trabajo tiene estrecha relación con algunos de los conocimientos impartidos durante las asignaturas como, por ejemplo, “Orientación Comunitaria” con la que se aprende el ámbito legislativo en el que trabaja un PTSC, viendo además el concepto de Educación Inclusiva. También en la asignatura de “Iniciación a la Investigación Educativa en la Intervención Sociocomunitaria” donde se puede conocer diferentes métodos y herramientas para llevar a cabo una investigación. Con “Aspectos psicopedagógicos de la Intervención Sociocomunitaria” en la que se adquieren conocimientos sobre las enfermedades mentales, dificultades y diversidades que hace que el alumnado tenga una barrera para alcanzar el aprendizaje. Finalmente, con la asignatura de “Desarrollo Comunitario” en la que se ve la importancia de trabajar conjuntamente profesorado, alumnado y familia.

Tanto el máster, como la formación de educación social realizada anteriormente, no conciben la educación sin ser inclusiva, es por ello, que se considera necesario conocer y analizar la realidad educativa para poder plantear propuestas de mejora transformadoras que alcancen el reto de construir una sociedad más justa, igualitaria y cooperativa.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. De la exclusión a la inclusión

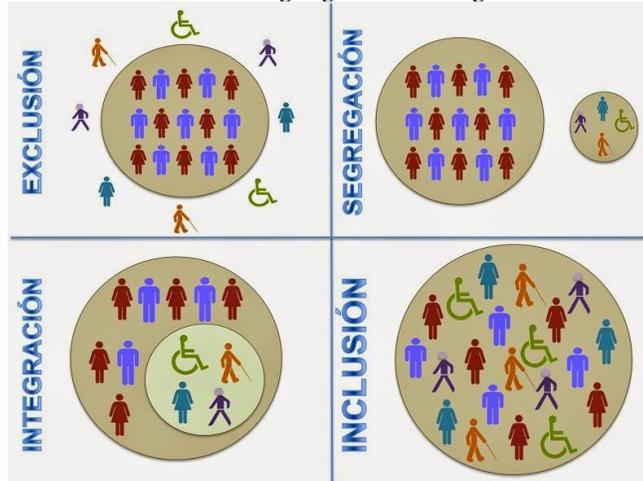
A lo largo de la historia, se ha tratado de distinta manera a las personas que eran diferentes, no solo por tener algún tipo de discapacidad, sino que también por ser de otra cultura diferente. Como menciona Montes (2008) la discriminación se presenta de muy distintas maneras, y en ámbitos y niveles diferentes, entendiendo discriminación como manifestación externa, en forma de comportamiento del prejuicio, es decir, una actitud negativa hacia una persona o grupo social, diferenciando que el prejuicio es poseer emociones negativas, que no siempre desemboca en el acto de discriminación.

Por este motivo, a día de hoy se diferencian los siguientes términos según el papel que realice la persona dentro de la sociedad. Como elemento clarificador se aporta la siguiente imagen (Figura I):

- Exclusión: Subirats, Gomà y Brugué (2005) expresan que las desigualdades en el contexto social implican fracturas en el tejido social. La exclusión tiene que ver con la actitud, puesto que con dinámicas de marginación aumenta la vulnerabilidad de las personas de quienes son marginadas. No afecta sólo a grupos concretos, más bien al contrario, afectan a todas las personas y colectivos.
- Segregación: Según Sabatini (2003) lo define como el conjunto de personas de una misma condición social, aunando a la población con diferencias sociales según la condición étnica, origen, poder socioeconómico, diversidad, entre otras diferencias, con lo que llega a producir desigualdades sociales entre la población.
- Integración: significa superación de la marginación, pero no porque haya que aceptar un patrón común, sino porque se abren posibilidades para todas las opciones (Villasante, 1997) pero dentro de un marco en el cual los individuos desarrollan su actividad, determinando por su conducta (Sánchez, 2014, p. 540), en la cual debe existir un apoyo social, es decir, participación, y con ella incluir.
- Inclusión: según Blanco (2006) el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración, puesto que se relaciona con el acceso, la participación y logros de todas las personas, con especial énfasis en aquellas que están en riesgo de vulnerabilidad, ser excluidos o marginados, por diferentes razones.

Figura 1

Imagen gráfica de los términos exclusión, segregación, integración e inclusión



Nota: Wordpress (2017) <https://acortar.link/FAN3pc>

Destacar que uno de los ámbitos en los que mide la exclusión es en lo referente a lo educativo (Subirats, Gomà y Brugué, 2005). Con lo cual, para evitar el riesgo de exclusión, y fomentar la integración e inclusión, de todas las personas, se propició el nacimiento de la Educación Especial a principios del siglo XIX, dando paso a lo que hoy entendemos como Educación Inclusiva (Arnaiz, 2019, p. 12).

4.2. De la discapacidad a la diversidad en sentido amplio

Comenzando en este proceso evolutivo sobre el concepto de discapacidad, puede enmarcarse en diferentes etapas históricas, las cuales han sido llamadas de diferentes maneras (López, 2011, p. 102). Hernández et al. (2019) lo centraron desde los modelos de prescindencia, médico o de rehabilitación y social, que a lo largo de la historia han servido a la sociedad como marco de referencia sobre la discapacidad y su evolución como consecuencia del desarrollo social, tanto en sus ideas de percibir a las personas con discapacidad, como en las intervenciones que se han ido modificando a partir de las tradiciones y creencias, así como el avance de la ciencia.

En cuanto al primer modelo, de prescindencia, mencionan las personas con discapacidad han sido excluidas, rechazadas y marginadas. En tiempos de a.c. las leyes permitían que los recién nacidos con muestras de debilidad o malformación se lanzaran desde el monte. Durante la Edad Media Arnaiz (2019) señala que comienza a gestarse una comprensión más amplia, pero aún limitada, del retraso mental, se consideraba intratable por toda una serie de razones físicas y

astrales. Hernández et al. (2019) afirma que la discapacidad, creían que eran por causas religiosas asociadas al castigo divino o a la intervención del maligno. Por ello la iglesia crea el Infanticidio, a la vez que la idea de atribuir a causas sobrenaturales las “anormalidades” que tengan las personas, sometiéndolas a prácticas exorcistas y o incluso a la hoguera. Pero predominaba el rechazo y el abandono porque estas personas eran consideradas como una carga para la sociedad, sin nada que aportar a la comunidad.

El período comprendido entre los siglos XVI al XVIII se caracterizó por el llamado naturalismo psiquiátrico. En este momento empieza a desaparecer la idea de trascendencia presente en años anteriores, para dar paso a una noción de naturaleza que se basta a sí misma y se rige por sus propias leyes (...) Se produce, por tanto, una evolución importante en las concepciones médicas que inician una modificación de actitud con respecto a las personas “enfermas mentalmente”. Este cambio también está relacionado con los avances habidos en el pensamiento humano a través de las aportaciones de filósofos (Arnaiz, 2019, p. 14).

Con el modelo médico o de rehabilitación a inicios del siglo XX, finalizando la Primera Guerra Mundial; creció el número de hombres heridos, por lo que se les denominó “mutilados de guerra” para poder distinguirlos de aquellas personas que tenían alguna discapacidad. Fue en ese momento que se relacionó discapacidad con los heridos de guerra y empezó a ser vista como una deficiencia a ser erradicada (Hernández et al., 2019). A lo que añaden Duque, Quintero y González (2015) que las causas para justificar la discapacidad ya no eran religiosas, sino científicas, además de que las personas con discapacidad ya no se consideraron personas “inútiles” en la comunidad, sino que podían aportar algo en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas. Por ello, comenzaron los tratamientos clínicos según Hernández (2015) de forma individualizada, centrada en conseguir la cura o una mejora de la persona.

Finalmente, en el modelo social, aparece como un nuevo paradigma para abarcar el tema de la discapacidad. Pone el acento en que las causas de esta no son religiosas ni científica, sino en su mayoría, social, por lo que se enfatiza en que pueden contribuir a la sociedad en iguales circunstancias que el resto de las demás, pero siempre desde la valorización a la inclusión y el respeto a lo diverso (Victoria, 2013). También destacar que en la Era de la Normalización (1950-1990), que puso en marcha el proceso de la Integración Escolar (Arnaiz, 2019, p. 12) que hizo que se dieran los primeros avances en la Educación Especial, debido a los acontecimientos sucedidos en el campo de la medicina sobre las enfermedades mentales.

Por ello, Hernández et al. (2019) señalan que la normativa en el ámbito de los derechos de las personas con discapacidad debe estar en el mismo plano de la igualdad y no discriminación, al igual que el resto de personas con el objetivo de que este paradigma promueve rescatar las capacidades en vez de acentuar las discapacidades. Es decir, que el modelo social, tiene la finalidad de resolver las insuficiencias del modelo médico en el contexto de los derechos, asimismo, exigiendo una regulación legal que iguale los derechos de todas las personas; y asumir que podemos experimentar un deterioro de la salud y, por tanto, un cierto grado de discapacidad, extendiéndose por igual y en todas sus facetas los términos salud y discapacidad.

Sin embargo, la escuela inclusiva no solo está pensada para incluir a las personas que tengan algún tipo de discapacidad, sino también contemple aquel alumnado que practique otra cultura diferente. Valero y Sánchez (2018) comentan que la modernidad actual ha creado una nueva forma de vivir en el mundo por las interconexiones permanentes que han conectado los países lejanos con la cercanía. Destacan que las migraciones exteriores alcanzan su máxima expresión a partir de la segunda mitad del siglo XIX, adquiriendo el inicio de la migración como costumbre hasta el momento actual, prediciendo que en el siglo XXI será aún de más intensidad.

Entonces, en la actualidad las clases sociales, la etnicidad, la culturalidad, hay que situarlas en un nuevo contexto global como consecuencia de la globalización sociocultural por el cual “ha habido una diversificación de las culturas añadiendo elementos extraños a otros sistemas culturales” (p.67).

Esta situación trasladada a la educación se traduce en repensar la educación tal como afirma Ortega (2005) debido a que en una sociedad de migraciones es una sociedad más compleja, la práctica educativa tiene que ir acorde con ello comprendiendo y transmitiendo una educación globalizada en la que se suprima los prejuicios, estigmas y discriminaciones llevando a cabo una educación que promueve la diversidad de culturas.

4.3. ¿Qué es la Escuela Inclusiva?

Puesto que la educación es un derecho que debería de cumplirse en todas las personas puesto que la Declaración de Derechos humanos (1948) menciona en el Artículo 1 que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, los cuales deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. Además de que en el Artículo 2 dice que todas las personas tienen los derechos y libertades, sin distinción alguna de raza, color,

sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Por este motivo, la educación inclusiva pretende ser un modelo de escuela para todos, la UNESCO (2005; p. 13) expresa que la educación inclusiva es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado mediante un aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Con el objetivo de eliminar de “los procesos de exclusión en la educación que son una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad” (Ainscow, 2005, p. 2).

Por ello, es necesario realizar modificaciones en los enfoques, las estructuras y metodologías, con una visión que incluye a todos los niños y niñas, lo que implica “un gran cambio escolar, inmediato y a largo plazo, que requiere de una acción concertada de distintos agentes sociales: administración, profesorado, familias, organizaciones e investigadores” (Verdugo, 2009, p.23). Para López (2012) es importante conocer cuáles son las barreras que impiden el aprendizaje y la participación del alumnado en el aula porque es precisamente, el compromiso ético del discurso de la cultura de la diversidad, además del compromiso ético como lucha contra las desigualdades y la segregación. Añade que nunca el aprendizaje puede ser entendido y usado como un instrumento de dominación porque la educación es un modo de guiar los valores sociales. Como bien señala Arnaiz (2019), entre los siglos XIX y XX surgió la necesidad de que “los niños anormales, especialmente los débiles mentales, abandonaran la escuela ordinaria” (p.16) lo que promovió una exclusión de estas personas acompañada de la opinión y del ambiente generado por expertos del momento, más que por la opinión de las personas provenientes del ámbito educativo y del profesorado.

A día de hoy, según López (2012) se está privando a las personas y colectivos diferentes de la convivencia humana sin respetarlos en su diferencia, puesto que en la sociedad se ve las diferencias humanas como defecto y no como valor. Menciona también que las personas que quieren educar a sus hijos/as para que sean personas solidarias y cooperativas y, sin embargo, se educa en la competitividad, cuando ésta significa lo contrario de cooperar. Sin embargo, la cooperación es central en la manera humana de vivir, como una característica de la vida cotidiana fundada en la mutua confianza y respeto.

Según Verdugo (2009) en un contexto de escuela inclusiva, se logra reconocer los derechos de todo el alumnado a participar, teniendo más en cuenta la dirección de los esfuerzos y el criterio para evaluar los avances que se producen. Sin embargo, destacar que el objetivo principal de esta educación debe centrarse en mejorar la calidad de vida de cada alumno, “basadas en los más altos valores de las personas y en la dignidad intrínseca de todas ellas” (Ainscow y Echeita, 2011, p. 28). Entendiendo como calidad de vida “un concepto holístico, multidimensional, que se centra en la persona y ayuda a especificar los indicadores más relevantes de una vida de calidad” (p.26).

Para ello, es de vital necesidad contemplar una educación inclusiva, que según Muntaner (2013), es un modelo que permite plantear una educación de calidad para todos, basada en la equidad y la participación, con la finalidad de evitar la exclusión y la discriminación del alumnado. Para él, viene unido al término de calidad de vida, que es un referente básico en las personas deben de conseguir un, bienestar emocional, físico, y material, conseguir un desarrollo personal e interpersonal adecuado, y así desarrollar sus derechos, autodeterminación e inclusión en la sociedad. Y con ello, disponer de las mismas oportunidades todas las personas para proponerse y conseguir metas en los principales contextos vitales, es decir, el hogar, la escuela o el trabajo.

“Hablar de convivencia es hablar de educación y para mí esta supone un proceso de humanización y, por tanto, lleva implícito el respeto y la participación” (López, 2012, p. 137), por lo que es necesario para Muntaner (2013) contemplar unos principios básicos en la educación inclusiva como son:

- La aceptación y el respeto por la diversidad, es decir, no categorización de los alumnos.
- Diseñar actividades flexibles y abiertas que permitan la participación, el aprendizaje y la satisfacción del alumnado.
- Utilización de agrupamientos heterogéneos, que reflejan la realidad diversa de los centros y del alumnado.

Y con ello conseguir transformar la visión que tenemos de las posibilidades de vida de las personas con discapacidad, diversidad funcional y cultural, y sus familias; desarrollar alternativas que suponen la presencia en la comunidad del sistema de apoyo; y asumir una concepción de la discapacidad que focaliza la persona y el entorno (Muntaner, 2013). Asimismo, las personas obtengan una calidad de vida adecuada al poder desarrollar un papel importante en la provisión de apoyos y recursos para.

Para Ainscow y Echeita (2011, p. 32) esta transformación tiene que venir de la mano de dos factores; el primero la claridad de la definición en relación con la idea de inclusión; y el segundo las formas de evidencia que se utilizan para medir el rendimiento educativo. A lo que añade Ainscow (2005, p. 2-3) para lograr esta visión y mejorarla, partir desde un enfoque que se caracterice por:

- Desarrollar en la enseñanza y aprendizaje mediante de la creación de condiciones para gestionar el cambio con éxito.
- Llevarlo a cabo desde las escuelas, centrándose en áreas que se consideran puntos de prioridad.
- Actividades basadas en estimular el pensamiento y la acción, y para evaluar el progreso.
- Colaborar entre escuelas para disponer de un amplio abanico de recursos y profesionales de apoyo.

Todo ello contemplado desde cuatro esferas (política, práctica, conceptos, y estructuras y sistemas), como mencionan Ainscow y Echeita (2011, p. 37), las cuales se encuentran superpuestas, interaccionando dinámicamente entre sí, y encontrando la *inclusión educativa* en su intersección (Figura II)

Figura 2

Esferas en las que intervenir para conseguir la escuela inclusiva



Nota: Ainscow y Echeita (2011, p. 37)

4.4. Legislación actual relacionada con la Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva

Los sistemas educativos de todo el mundo tienen que afrontar el reto de ofrecer a todo el alumnado una educación de calidad, que favorezca la inclusión, que se considera cada vez más como una reforma que responde a la diversidad entre todo el alumnado que tiene el acceso a la educación (Ainscow y Echeita, 2011, p. 28; y Ainscow, 2005, p. 2).

En España el sistema educativo está organizado según el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Tiene como objeto regular las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial, en los centros docentes y programas formativos sostenidos con fondos públicos. Regulando, por un lado, en el proceso de detección precoz y atención, con su correspondiente dictamen de escolarización en los centros y programas ordinarios en las etapas de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, además de estudios superiores. Por otro lado, la escolarización en centros de educación especial, organizando la enseñanza en la educación obligatoria, programas de transición a la vida adulta; marcando los criterios generales siguientes (p.12):

- Se propondrá la escolarización en centros de educación especial de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad que requieran
- En las zonas rurales podrán habilitarse, en determinadas circunstancias, algunas aulas en centros ordinarios
- Podrán existir centros de educación especial específicos que escolaricen, de acuerdo con los criterios que reglamentariamente se establezcan, a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a un determinado tipo de discapacidad.

Siempre se promoverá experiencias de escolarización combinada en centros ordinarios y centros de educación especial cuando las mismas se consideren adecuadas para satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos que participen en ellas. Pero siempre de acuerdo con la evaluación y el dictamen realizados por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP), adaptaciones significativas y en grado extremo en las áreas del currículo oficial que les corresponda por su edad y cuando se considere por ello que sería mínimo su nivel

de adaptación y de integración social en un centro escolar ordinario.

Destacar que en la actualidad se rige por la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esta ha traído consigo mucho debate sobre el aspecto de la atención a la diversidad, puesto que plantea que, en diez años, el alumnado que tiene discapacidad podrá asistir a los centros ordinarios, siendo de referencial el centro de educación especial, en el artículo 24.2.e. y así cumplir el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (p. 122942).

Con todo ello, en Castilla y León, está regulado por la ORDEN EDU/1603/2009 de 20 de julio por lo que se establece los modelos de documentos a utilizar en el proceso de evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización; con la finalidad de realizar un análisis adecuado de la situación del alumnado atendiendo a la siguiente clasificación, y así ofrecer los mejores apoyos educativos y centro de escolarización más acorde a sus necesidades.

Concretando en la educación de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado, se encuentra regulado por la Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León; dividiéndolo en diferentes grupos como son:

- Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), los cuales se clasifica según tengan discapacidad física, intelectual, auditiva, visual y otras, Trastorno del Espectro Autista (TEA), otras discapacidades, retraso madurativo, trastorno de la comunicación y lenguaje muy significativo, trastornos graves de la personalidad y de la conducta.
- Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa (ANCE), incluyen al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, especiales condiciones sociales y culturales, y condiciones personales.
- Altas Capacidades Intelectuales; según el tipo de precocidad múltiple, talento simple, múltiple o complejo, o superdotación intelectual.
- Dificultades de Aprendizaje y/o Bajo Rendimiento Académico, debido a trastornos de la comunicación significativo y no significativo, dificultades específicas del aprendizaje, y capacidad intelectual límite.

- Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

Para poder atenderlos en los centros ordinarios, es necesario aplicar la resolución de 17 de agosto de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se regula el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, entendiéndolas como toda modificación en ellos elementos del currículo para responder a las necesidades del alumnado. Su finalidad es responder a las necesidades educativas especiales que pueda presentar un alumno o alumna a lo largo de su escolaridad.

Por otro lado, se aplica la resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa escolarizado en los centros de Castilla y León; para garantizar la respuesta educativa de calidad y ajustada en función de su diversidad cultural o de otras necesidades de carácter personal, familiar o social, asegurando la igualdad de oportunidades, respeto, comprensión y garantizando la continuidad en el proceso educativo.

Todo ello, está sujeto al ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. El cual persigue los objetivos de:

- Atender la educación con calidad respecto a las necesidades específicas y diferenciales, de personalizada al alumnado.
- Adaptar a las características de nuestra Comunidad y del alumnado extranjero al centro y al entorno.
- Compensar los desfases curriculares, y obtener niveles de competencia intercultural por parte de todo el alumnado.
- Plena asistencia del alumnado a clase.
- Currículo adaptado al nivel de la superdotación intelectual del alumnado.
- Niveles de integración conductual del alumnado con alteraciones del comportamiento.
- Acceso al currículo para alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orientación personalizada en función de las características de los alumnos.

- Intervenciones en orientación.

Tras la panorámica legislativa reflejada en este apartado, Gómez (2021), señala que través de todos los desarrollos normativos, el concepto de atención a la diversidad se ha transformado hacia un paradigma de atención individualizada de la enseñanza basada en la equidad, igualdad y no discriminación del alumnado. Coincide con Ainscow (2005, p.11), en la idea de que el centro de atención de la escuela inclusiva no sólo es la práctica, también es el pensamiento que se encuentra detrás de las metodologías. Por lo que recuerda que la mejora escolar es básicamente un proceso social en el cual la mejora de la escuela inclusiva trate de aprender a vivir con la diferencia y, de hecho, aprender a aprender de la diferencia.

4.5. Index for inclusión

El *Index for Inclusión* (Índice de Inclusión) cobra un papel importante en este trabajo, es un proceso creado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000) para impulsar el transcurso de cambio hacia una mayor inclusión en el ámbito educativo en los centros escolares, mediante la opinión y pensamiento que tienen diferentes miembros de la comunidad educativa. El material contempla el proceso de inclusión educativa desde una perspectiva integral, ya que está dirigido al aprendizaje, y la participación de todo el alumnado vulnerable de ser excluido socialmente ya sea por su cultura, discapacidad, etc. (Sandoval et al., 2002).

Según Booth y Ainscow (2000) presentan un proceso de cinco etapas para desarrollar el trabajo colaborativo propuesto por el *Index for Inclusion*. La primera etapa se inicia cuando el equipo responsable del plan de mejora forma un grupo de coordinación. Los miembros de este grupo se informan y posteriormente transmiten la información al resto del profesorado sobre los conceptos del *Index*, los materiales y la metodología para recoger opiniones de todos los miembros de la comunidad escolar. En la segunda etapa, se usan los materiales como base para el análisis del centro educativo para la identificación de las prioridades que se quieren llevar a cabo mediante las opiniones de toda la comunidad educativa. La tercera fase se trata de elaborar un plan de mejora que refleje los objetivos inclusivos y cubrir las necesidades detectadas con los materiales de la etapa 2. En la etapa 4 se implementan y apoyan las innovaciones, y finalmente en la etapa 5 se evalúa el progreso del proceso inclusivo en relación con el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas. Como elemento clarificador de las etapas se presenta la Tabla 1 diferenciando etapas y acciones a llevar a cabo en cada una de ellas.

Tabla 1*El proceso de trabajo con el Index*

| | |
|---------|---|
| Etapa 1 | Inicio del proceso de Index |
| | Constitución de un grupo coordinador Sensibilización del centro respecto al Index Análisis del conocimiento del grupo Preparación en el uso de los indicadores y las preguntas Preparación en el trabajo con otros grupos |
| Etapa 2 | Análisis del centro |
| | Exploración del conocimiento del profesorado y de los miembros del consejo escolar Exploración del conocimiento del alumnado Exploración del conocimiento de las familias y de los miembros de las instituciones de la comunidad Decisión de las prioridades a mejorar |
| Etapa 3 | Elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva |
| | Introducción del Index en el proceso de planificación escolar Introducción de las prioridades en el plan de mejora |
| Etapa 4 | Implementación de los aspectos susceptibles de mejora |
| | Poner en práctica las prioridades Mantener el proceso de mejora Registro del progreso |
| Etapa 5 | Revisar el proceso de Index |
| | Evaluación de los procesos Revisión del trabajo realizado con el Index Continuación del proceso del Index |

Como explican Sandoval et al. (2002), el Index se estructura como un proceso de autoevaluación en base a tres dimensiones, Cultura, Políticas y Prácticas en relación a una educación inclusiva. Estas dimensiones se encuentran divididas en indicadores y preguntas para evaluar cada indicador, en las cuales las personas que componen el centro educativo se comprometen a realizar el análisis desde la mayor veracidad posible. Queda clasificadas de la siguiente manera (Tabla 2)

Tabla 2*Dimensiones Index for Inclusion*

| Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas | Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas | Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas |
|--|---|---|
| 1. Construir comunidad 2. Establecer valores inclusivos | 1. Desarrollar una escuela para todos 2. Organizar la atención a la diversidad | 1. Orquestar el proceso de aprendizaje 2. Movilizar recursos |

Según Sandoval et al. (2002) y Booth y Ainscow (2000) en cuanto a la dimensión A de crear Culturas inclusivas, está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora. El fundamento primordial es para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

Respecto a la dimensión B: elaborar políticas inclusivas, se pretende asegurar que la inclusión esté en el centro del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Finalmente, en relación a la dimensión C: desarrollar Prácticas inclusivas se refiere a que con esta dimensión se pretende los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas, mediante las actividades que se lleven a cabo en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar.

4.6. Vinculación de la Educación Inclusiva con la figura del PTSC

Para terminar este apartado de revisión en torno a cuestiones que contempla la educación inclusiva, es necesario situar el tema en el contexto del máster en el que se presenta este trabajo, y más concretamente, en la especialidad. Por ello, es necesario hacer alusión a una de las figuras clave para atender a las necesidades que surjan al alumnado y promover su inclusión, la de Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), que en su perfil no docente, que en la etapa educativa que nos ocupa, presta servicios en los Departamentos de Orientación (DO). Figura contemplada como un profesional que trabaja en colaboración con servicios educativos, sociales, sanitarios, a modo de "bisagra" o "puente" entre el centro educativo y los recursos de la zona, así como colaborar con tutores, asesorar y orientar a las familias del alumnado con necesidades el proceso de atención e intervención (González, 2016, p.93).

Todo ello en conexión con las pretensiones de la escuela inclusiva pues como apunta Verdugo (2009), "el modelo de calidad de vida es de gran utilidad como referencia base y guía conceptual de cambios curriculares y de otras transformaciones que la escuela necesita acometer para atender las necesidades y deseos de los alumnos" (p. 27). Incluso, podríamos apuntar que el

concepto de calidad de vida cobra relevancia en la Educación Secundaria, donde se llevará a cabo la investigación que se presenta a continuación, y postsecundaria, puesto que el alumnado tenga éxito en la educación no solo es importante, sino que también es vital para lograr el éxito adulto en el empleo y en la autonomía e independencia personal (Verdugo 2009, p. 27).

En este sentido, según la ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre por la que se establece la organización y funcionamiento de los Departamento de Orientación en Castilla y León, establece que la finalidad de asesorar e intervenir con todo el profesorado, alumnado, familias y demás profesionales, además de participar en la planificación y desarrollo de las actuaciones del centro, en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la acción tutorial y de la orientación académica y profesional; prestando siempre especial atención a la diversidad del alumnado. El DO está compuesto por profesorado de enseñanza secundaria de la especialidad de orientación educativa, profesorado de apoyo, profesorado técnico de servicios a la comunidad (PTSC), maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y en audición y lenguaje, y profesorado de apoyo a educación compensatoria.

Señalar que esta figura, trabaja en colaboración con el resto de profesionales que conforman los AT, EOPE, DO, entre otros, realizando las funciones asignadas por la citada ORDEN EDU/1054/2012, en el artículo 8.4, que se señalan las más relevantes a continuación:

- Proporcionar orientaciones para la atención al alumnado en desventaja socioeducativa o incorporación tardía en el sistema educativo, facilitando su acogida, integración y participación, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.
- Favorecer el conocimiento del entorno de recursos educativos, sanitarios, culturales, sociales o de otra índole.
- Colaborar en la prevención, mejora y control de la convivencia y del absentismo escolar, además de prevenir y disminuir el abandono temprano de la educación.
- Evaluar del contexto familiar y social facilitando la información pertinente.
- Orientar a las familias, integrar e inserción socialmente al alumnado.
- Participar en las comisiones en las que se trate necesidades de organización interna de los centros.

González (2016), explica que se centra en intervenir en el contexto sociofamiliar con el objetivo de generar un desarrollo integral del alumnado, proporcionando elementos de conocimiento de los mismos y del entorno en los aspectos familiar y social, así como acercar la relación entre la escuela, la comunidad y la familia.

Se hace necesaria la presencia de esta figura por las características de su intervención, ofreciendo una coordinación ágil y eficaz con el entorno social. Por ello, González (2016) pone el acento en que se mire al centro educativo como una comunidad de convivencia en la que existen diferentes microsistemas sociales, familia, alumnado, profesorado, comunidad, etc. que no son independientes entre sí, sino que están relacionados, y deben de trabajar de forma cooperativa.

Para llevar a cabo esta intervención, López (2012) menciona que la educación es un espacio para convertirse en ser humano, y para ello, tener una escuela que entienda y abarque la realidad social, por lo que Muntaner (2013) menciona tres principios que se deben de seguir para plantear la educación inclusiva, plena e integral, viéndola como clave de aceptación de la diversidad como algo inevitable con la que debemos aprender a trabajar como un elemento enriquecedor, nunca sin desprestigiarla:

- Presencia: entendiéndose que todo el alumnado esté siempre presente en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la escuela y en el aula.
- Participación: todo el alumnado participe en todo lo relacionado al centro educativo como medio de aprendizaje.
- Progreso: todo el alumnado progrese y aprenda con su participación, y mejore en todas las áreas de su vida, gracias al centro educativo.

Destacar unas estrategias básicas para que son necesarias contemplar para llevar a cabo las intervenciones como son, asegurar al alumnado experiencias significativas que contribuyan a su crecimiento y desarrollo a través de todas las áreas del currículo, experimentando logros positivos y un creciente sentimiento de autovalía; creando un ambiente en el que disfruten, estén seguros/as y con tranquilidad, libre de daño físico y moral. Asimismo, proporcionándoles tanta autonomía como sea posible para que puedan tomar decisiones y hacer elecciones responsables, además de ser la escuela un marco en el que las relaciones sean constructivas y lleguen a convertirse en relaciones de amistad. Por último, aumentar y mantener su curiosidad y sentido de admiración por

su entorno (Muntaner,2013, p. 44). Todo ello llevado a una evaluación individualizada como señala Verdugo (2009) que es una las claves para la mejora de las prácticas educativas; porque todos los apoyos o ayudas que reciba la persona en base a sus necesidades individuales deben ser evaluados con la máxima precisión y revisados con frecuencia por los equipos interdisciplinarios.

Para ello, la figura del PTSC, junto con el resto de profesionales, deben de llevar a cabo las siguientes estrategias con el alumnado para garantizar el grado óptimo de calidad de vida, en lo que la educación respecta: adoptar compromiso de cambio; planearlo de la forma más adecuada para la persona; prepararse para el cambio, y apoyar el cambio que se va a producir (Verdugo 2009, p. 37).

5. METODOLOGÍA

5.1. Diseño

La investigación educativa, según Sola (1993), consiste en un transcurso de aplicación de métodos y técnicas científicas, a situaciones reales y problemáticas concretas, que puedan suceder en el ámbito educativo. Todo ello, con la finalidad de buscar respuesta a los hechos y problemas y así, de esta forma, obtener nuevas perspectivas de la realidad, o para mejorar la información ya adquirida (p.280).

Enmarcamos esta investigación en el paradigma interpretativo, puesto que, siguiendo a Sánchez Santamaría (2013), su finalidad es:

Comprender y describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de lo sujetos intervinientes en las diversas situaciones objeto de investigación. Lo que interesa es la perspectiva de los participantes, ya que una comprensión en profundidad de casos particulares puede ayudarnos a acceder al simbolismo que configura una realidad educativa concreta. (p.96)

La investigación llevada a cabo, puesto que lo permite el instrumento de recogida de información protagonista, se caracteriza por tener un diseño mixto, es decir, que la investigación se centra en la unión de la investigación cuantitativa y cualitativa. El objetivo de la metodología de investigación mixta no se basa en sustituir a la investigación cuantitativa ni a la cualitativa, sino en utilizar ambos beneficios de los dos métodos, pudiéndolas combinar, y asimismo minimizar sus debilidades. Señalar, que una de las características fundamentales, es que elimina el dualismo que

se genera entre lo cuantitativo y cualitativo, y de este modo puede obtener una perspectiva plena de la realidad a analizar (Chavez, 2018).

Respecto la metodología cuantitativa, se basa en la obtención de la información de manera objetiva, siendo su propósito la cuantificación de los fenómenos sociales; para lo cual se abordan la realidad desde el punto de vista estadístico. En cuanto a la segunda, la metodología cualitativa, su finalidad es descubrir el sentido y el significado de las acciones sociales, por lo que valoran la subjetividad y no persiguen la generalización de los resultados. Además de que esta información se puede obtener con el instrumento de recogida elaborado, también se recabará información mediante materiales ofrecidos por el centro, observaciones realizadas en el propio escenario (Sorribas y Gutiérrez, 2005)

Por otro lado, dentro de las posibilidades metodológicas y del campo de la investigación, también se utiliza una metodología de estudio de caso, que consiste en llegar al análisis intensivo y completo de un problema o situación real, con el objetivo de conocerlo, interpretarlo, analizarlo, resolverlo y reflexionar (De Miguel, 2006).

El objetivo del trabajo es describir y analizar el nivel de inclusión percibido por las personas implicadas (profesionales, estudiantes y familias) en un Instituto de Educación Secundaria de una zona rural de Castilla y León. Tomando como referencia un cuestionario ya validado, el Index for inclusión, que está diseñado para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en los centros escolares, dado que su objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de éxito (Booth y Ainscow, 2000).

Todo ello desde las premisas de las que parte la educación inclusiva mencionadas en el marco teórico previo, y siguiendo el proceso que se plantea desde la guía del Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2000), se plantean tres dimensiones generales de análisis, con dos categorías diferentes en cada una de ellas. No obstante, para clarificar cómo se conciben las distintas dimensiones, en la Tabla 3 se especifica qué aspectos contemplan cada una de ellas y que constituirán el eje central de observación y análisis.

Tabla 3*Descripción de las categorías de análisis*

| | Categorías de análisis | Descripción |
|--------------------|--|--|
| Dimensión A | A.1. Construir comunidad | Busca crear una comunidad segura, acogedora, en la que las personas colaboren y se estimulen, siendo valorados, como elemento fundamental para que el alumnado tenga los mayores niveles de logro. |
| | A.2. Establecer valores inclusivos | Se centra en desarrollar valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad educativa, para transmitir esa cultura a todas las personas que vengan nuevas al centro educativo. |
| Dimensión B | B.1. Desarrollar una escuela para todos | Pretende asegurar la inclusión en la base al desarrollo del centro educativo, con todas las políticas posible para que el aprendizaje y la participación de todo el alumnado sea la mejor. |
| | B.2. Organizar la atención de la diversidad | Entendiendo que los apoyos son actividades que aumentan la capacidad de respuesta de un centro hacia la diversidad; Todos los tipos de apoyos se juntan dentro de un mismo marco y se visualizan desde la perspectiva del alumnado y su desarrollo, en vez de desde la perspectiva del centro. |
| Dimensión C | C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje | Se basa en que las prácticas del centro reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares. Pretende asegurar que todas las actividades haya participación de todo el alumnado y que se ponga en valor los aprendizajes que suceden fuera de la escuela; buscando eliminar cualquier barrera para que se produzca el aprendizaje y la participación. |
| | C.2. Movilizar recursos | El profesorado moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todo el alumnado. |

Nota. Siguiendo las directrices de la Guía publicada por Booth y Ainscow (2000)

Respecto al cuestionario, para obtener la información se ha optado por la técnica encuesta, entendida como una técnica basada en un formulario de preguntas preestablecidas, utilizando el cuestionario (Tabla 4) como instrumento protagonista de recogida de información de esta investigación.

El cuestionario se plantea con una metodología mixta con un total de 60 preguntas. Sin embargo, tiene tendencia cuantitativa, puesto que se conforma de 4 preguntas generales para la obtención de características de la muestra (edad, sexo, relación con el centro...), 3 preguntas

cuantitativas, 53 preguntas cuantitativas. Estas últimas se caracterizan por utilizar la Escala de Likert, una graduación de medición que considera las actitudes como un conjunto que se evalúa de forma ordinal, de lo favorable a lo desfavorable, mediante una serie de ítems ante los cuales la persona tiene que afirmar (Sorribas y Gutiérrez, 2005; Maldonado, 2007). En este caso, la respuesta se clasifica en siempre, con mucha frecuencia, con poca frecuencia, y nunca.

Todo el cuestionario (Anexo 1) está basado en los indicadores planteados en *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva* propuesta por Booth y Ainscow (2000). No obstante, tras un proceso de revisión del cuestionario inicial, los indicadores han sido adaptados a la actualidad, teniendo en cuenta un lenguaje inclusivo y, además, se han incorporado nuevos indicadores desde una perspectiva de Educación para la Ciudadanía Mundial y el cumplimiento de las metas planteadas en la Agenda 2030 (UNESCO, 2015). El motivo de la adaptación es que fue considerado que contemplar esos aspectos es más coetánea a la actualidad social y educativa, y que los dictados referentes ponen de manifiesto las funciones esenciales de la educación sobre el aprendizaje de la ciudadanía en referencia a la globalización, con el objetivo de tratar un problema desde los conocimientos, competencias y valores de la participación de la ciudadanía para lograr el desarrollo de la sociedad cuales están implicados al nivel local y mundial (UNESCO, 2016). Las modificaciones aparecen en los indicadores de la dimensión A, en las preguntas 1.8., 2.7. y 2.8.; en la dimensión B, en las cuestiones 1.7. y 1.8.; y en la dimensión C, en 1.13., 1.14., 1.15. (indicadores marcados en cursiva en la tabla 4)

Tabla 4
Cuestionario final adaptado del Index for Inclusion

| CUESTIÓN | Indicadores/cuestiones |
|---|--|
| 0. DATOS GENERALES <i>(Perfil individual de la comunidad educativa)</i> | 0.1. Fecha de nacimiento 0.2. Sexo 0.3. Relación con el centro 0.4. Forma parte del centro como... |
| A. Crear CULTURAS inclusivas | A.1.1. Todo el mundo es bien recibido A.1.2. Los estudiantes se ayudan mutuamente A.1.3. El equipo educativo coopera A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto A.1.5. El profesorado y las familias colaboran A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos A.1.7. El centro y las instituciones/agentes de la zona están interconectadas. |

| | |
|---|---|
| | <p>A.1.8. <i>Se promueve, desde toda la comunidad educativa, el desarrollo de una conciencia de ciudadanía democrática, global y crítica (participación colectiva en la toma de decisiones; implicación en actividades complementarias y extraescolares...)</i></p> <p>A.2.1. Las expectativas son altas para todo el alumnado</p> <p>A.2.2. El centro fomenta el respeto de todos los derechos humanos.</p> <p>A.2.3. Se valora de igual manera a todo el alumnado</p> <p>A.2.4. Se fomenta la participación del profesorado, del alumnado, de las familias y del personal del centro para favorecer la inclusión</p> <p>A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y favorece la participación en el centro</p> <p>A.2.6. El centro rechaza todas las formas de discriminación y promueve la convivencia</p> <p>A.2.7. <i>El centro anima a todas las personas a sentirse bien consigo mismas</i></p> <p>A.2.8. <i>El centro promueve acciones y actitudes relacionadas con el cuidado del planeta</i></p> |
| <p>B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas</p> | <p>B.1.1. Los procesos organizativos y de funcionamiento tienen carácter participativo</p> <p>B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro</p> <p>B.1.3. El centro trata de admitir a todo el alumnado de la zona</p> <p>B.1.4. El centro proporciona un entorno accesible para todas las personas (físicamente, organizativamente y tecnológicamente).</p> <p>B.1.5. Se ayuda al alumnado de nueva incorporación a formar parte del centro</p> <p>B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado aprenda y se sienta valorado</p> <p>B.1.7. <i>El centro escolar promueve valores y actitudes hacia formas de vida más sostenible</i></p> <p>B.1.8. <i>Se prepara a los estudiantes para desenvolverse en contextos diversos</i></p> <p>B.2.1. La organización e implementación de los apoyos responde a planteamientos inclusivos (se realiza fundamentalmente dentro del aula)</p> <p>B.2.2. Las actividades de formación que realiza el profesorado ayudan a responder mejor a la diversidad del alumnado.</p> <p>B.2.3. El centro garantiza las políticas de “necesidades educativas especiales” que apoyan la inclusión</p> <p>B.2.4. Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y fomentan la participación de todo el alumnado</p> <p>B.2.5. El apoyo al alumnado que aprende castellano como segunda lengua se coordina con el apoyo pedagógico</p> <p>B.2.6. El apoyo psicopedagógico se vincula con el desarrollo del currículo</p> <p>B.2.7. El profesorado trata de reducir las expulsiones disciplinarias</p> <p>B.2.8. El centro intenta reducir las barreras de asistencia al centro escolar</p> <p>B.2.9. El profesorado trata de minimizar el maltrato entre iguales por abuso de poder (por ejemplo: Bullying)</p> |
| <p>C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas</p> | <p>C.1.1. Las actividades de aprendizaje responden a la diversidad del alumnado</p> <p>C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado</p> <p>C.1.3. Las clases promueven la comprensión de la diversidad (cultural, personal, física, cognitiva, ideológica, etc.).</p> <p>C.1.4. El alumnado está activamente implicado en su propio aprendizaje</p> <p>C.1.5. El alumnado aprende de manera cooperativa</p> <p>C.1.6. Las evaluaciones motivan los logros de todo el alumnado</p> <p>C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo</p> <p>C.1.8. El profesorado planifica, enseña y revisa de forma cooperativa</p> |

| | |
|---------------------------|--|
| | <p>C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado</p> <p>C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado</p> <p>C.1.11. Los deberes para casa se programan de modo que contribuyan al aprendizaje de todo el alumnado</p> <p>C.1.12. Todo el alumnado puede participar en actividades complementarias y extraescolares</p> <p><i>C.1.13. El centro promueve/prioriza aprendizajes relacionados con la conciencia ciudadana, el mundo global y su interdependencia</i></p> <p><i>C.1.14. El diseño curricular de centro es para todos, contempla la inclusión/participación de todo el alumnado</i></p> <p><i>C.1.15. Las actividades de aprendizaje fomentan la creatividad y el pensamiento crítico</i></p> |
| | <p>C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma equitativa para apoyar la inclusión</p> <p>C.2.2. El centro conoce y aprovecha los recursos de la comunidad</p> <p>C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente</p> <p>C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje</p> <p>C.2.5. El profesorado genera y comparte recursos para apoyar el aprendizaje y la participación</p> |
| PREGUNTAS ABIERTAS | <p>D.1. Las tres cosas que más me gustan de este centro educativo</p> <p>D.2. Las tres cosas que más me gustaría cambiar para mejorar este centro educativo</p> <p>D.3. Comentarios o alguna cuestión que desees añadir</p> |

Tras plantear la propuesta al equipo directivo y obtener los permisos correspondientes, el proceso por el cual se ha llevado a cabo la encuesta ha sido de forma presencial, es decir, se ha acudido al centro durante varios días para realizarlo con el alumnado y parte del profesorado en las horas de tutoría. En los cursos de primero y segundo de la ESO y Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), se trabajó leyendo pregunta por pregunta y explicando las cuestiones que no se entendían. Después, en los cursos de tercero de la ESO hasta segundo de Bachillerato, se explicaron los conceptos básicos para poder realizar el cuestionario, y la investigadora se quedaba dentro del aula resolviendo las dudas que les pudieran surgir. En cuanto al alumnado que acude a clases con la PT para aprender el castellano, se tradujo a su idioma el cuestionario. Tras pasar el cuestionario al alumnado, al acabar, se les entregaba copia de otro cuestionario en blanco para que lo pudieran contestar sus familias.

A mayores de este cuestionario, para conseguir información sobre las características del centro, se pasó otro cuestionario (Anexo 2) con las siguientes preguntas (Tabla 5) tomando como referencia el cuestionario del Grupo ACOGE (2011):

Tabla 5*Cuestionario Index for Inclusion - Datos sobre el centro.*

| | |
|------------------------------------|--|
| Perfil del centro educativo | <ul style="list-style-type: none">1.1. Comunidad Autónoma1.2. Tipo de centro1.3. Financiación1.4. Ámbito1.5. Formado por1.6. Lenguas utilizadas formalmente en el centro1.7. Lenguas utilizadas informalmente en el centro1.8. El centro cuenta con alumnado con1.9. Número total de alumnos en el centro1.10. Número de profesores1.11. Número de alumnos inmigrantes1.12. Número medio de alumnos por clase1.13. Número de profesores de apoyo1.14. Número de alumnos con NEE1.15. El centro es una comunidad de aprendizaje1.16. Tipo de participación que realizan agentes externos en el centro1.17. Clasificación de las aulas |
|------------------------------------|--|

Por otro lado, para retratar la realidad se tendrá en cuenta la información recopilada por la investigadora. Durante todo este proceso se desarrolló una exhaustiva observación participante de la realidad para poder comprender las acciones que se llevaban a cabo. La observación es una técnica de recogida de información interesante, entendida como una “recopilación de datos de captación de la realidad social” (Ander Egg, 1987, p.197). En este caso los instrumentos de recogida de información fueron de corte cualitativo, ya que, para ello, fueron los elegidos dos instrumentos: primero, el diario, un registro en primera persona en el que recoge la información, experiencia, anécdotas, dificultades o sentimientos, que se observa durante la investigación. Y segundo, las notas de campo, un instrumento descriptivo-narrativo en forma de apuntes incluyendo impresiones e interpretaciones. Ambas aportan datos subjetivos (Sorribas y Gutiérrez, 2005).

Además, toda la información recopilada se triangulará con documentos oficiales del centro, como la Programación General Anual (PGA) y el Plan Anual de Actuación del Departamento de Orientación. Finalmente, los datos cuantitativos recopilados se analizarán de forma estadística y los cualitativos mediante un análisis de contenido descriptivo e interpretativo.

5.2. Escenario de la investigación

El IES situado en una zona rural de Castilla y León, en la actualidad imparte estudios de Educación Secundaria Obligatoria, y Bachillerato. El objetivo primordial es llevar a cabo una formación integral de los alumnos, atendiendo a sus diversas aptitudes e intereses para desarrollar al máximo sus capacidades. Cuenta con 207 alumnos, no todos de la población donde se encuentra ubicado el centro sino de la comarca que le rodea y al que se desplazan diariamente en autobús. Cubre un ámbito de escolarización de más de 40 localidades, es un centro de titularidad pública dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Respecto al cuerpo docente, lo constituyen 31 docentes pertenecientes a departamentos diferentes.

El centro se encuentra organizado en las mañanas: desde las 8:00 hasta las 15:00 horas. Por un lado, están las actividades lectivas, en jornada continua de mañana, con seis periodos lectivos de cincuenta minutos cada uno, con un descanso (recreo) de treinta minutos después del tercer periodo. Durante los periodos lectivos habrá dos o tres profesores de guardia, que se harán cargo de los grupos en que falte el docente y del aula de guardias. Por otro lado, existen horas de guardias del patio durante los recreos que serán atendidas por tres profesores.

Los objetivos específicos de trabajo que se plantean desde su Programación General Anual (PGA), para el curso 2021-2022, partiendo de los objetivos del proyecto de dirección y las inquietudes expresadas por el claustro, son los siguientes:

- La prevención del fracaso escolar.
- La mejora del clima y la cultura del centro, a través del aprendizaje socio-emocional de la comunidad educativa.
- Mantener el enfoque individualizado y empático de la convivencia del centro y la disciplina.
- El desarrollo académico mediante el desarrollo de las habilidades instrumentales y las habilidades no cognitivas.
- La intensificación del enfoque competencial.

Los niveles impartidos y el número de grupos de cada nivel son los siguientes (Tabla 6):

Tabla 6*Grupos de estudiantes*

| Grado de Estudio | Curso/Líneas | Modalidad |
|--|---|---|
| Educación Secundaria Obligatoria (ESO) | Primer curso: dos grupos Segundo curso: dos grupos Tercer curso: dos grupos Cuarto curso: dos grupos | Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) → Segundo curso de PMAR (Tercer curso ESO): 1 grupo |
| Bachillerato | Primer curso: dos grupos | 1 grupo Modalidad de Humanidades y CC. Sociales 1 de la Modalidad de Ciencias |
| | Segundo curso: dos grupos | 1 grupo de Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales 1 grupo de Modalidad de Ciencias |

En estos grupos mencionados, se encuentran 14 alumnos y alumnas que fueron determinados para recibir apoyo o refuerzo educativo en el presente curso, de acuerdo a las necesidades del alumnado escolarizado en el centro se ofrecerá el apoyo específico necesario. Debido a que el alumnado inicia 1º de ESO en el centro se tiene en cuenta la información del EOE correspondiente y sus informes; la evaluación inicial de los profesores tutores y de área; la evaluación inicial por parte del P.T.; y, la coordinación con la familia. En el caso de que los alumnos-as de 2º de ESO requieran de un apoyo más específico a lo largo del curso, se tendrá en cuenta: si el alumno recibió o no refuerzos el curso pasado, si el alumno repite curso o no, y los resultados obtenidos por el alumno en el curso anterior.

Según la PGA del centro, en cumplimiento de la Instrucción de 25 de septiembre de 2000 de la Dirección General de Planificación y Ordenación educativa, se ha elaborado el Plan de Refuerzos educativos. La atención a alumnos con dificultades de aprendizaje se centra en el curso de 1º ESO en las materias de Lengua Española y en Matemáticas. El alumnado será atendido por el PT en un aula separada, dadas las dificultades de su atención integrada en el grupo con su actual desfase curricular. En referencia a la PT, el plan de actuación que plantea según El Plan Anual de Actuación del DO, se basa en que las áreas que serán reforzadas y/o adaptadas son las instrumentales de matemáticas y lengua castellana y literatura, trabajando una Programación de Aula adaptada para cada uno de los alumnos, siendo compartida en el caso de aquellos cuyos desfases curriculares y estilos de aprendizaje son similares. Todo ello evaluado desde el tipo de evaluación continua, de cada trimestre.

De forma individual el objetivo general es responder a las necesidades de los alumnos y reforzar aquellos aspectos que son esenciales para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, llevado a cabo mediante:

- Estrategias de acceso a los conocimientos: autocontrol de conductas autorregulación en el trabajo, etc.
- Programas de intervención sobre praxis de escritura, etc.
- Potenciar y aumentar su grado de autonomía para poderse desenvolver con soltura en situaciones normales de la vida diaria.
- Mejorar su autoestima y autoconcepto, los cuales suelen ser bajos debido a su fracaso continuado en las tareas escolares y a su poca autonomía en las relaciones sociales y en la vida.

Por otro lado, dependiendo del nivel de competencia curricular de cada alumno, los objetivos didácticos de las programaciones son de los currículos de la etapa de Educación Primaria. En este sentido se toma como referencia las competencias básicas que debe tener el alumno cuando finaliza su escolaridad obligatoria para enfrentarse a los retos de su vida personal y laboral, como son: competencia en comunicación lingüística, matemática, conocimiento y la interacción con el mundo físico, el tratamiento de la información y competencia digital; social y ciudadana, cultural y artística; aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal.

6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1. Retrato de la realidad a través de la observación participante

Como hemos apuntando, nos parecía interesante retratar la realidad desde la mirada observadora. De esta forma, además de poder realizar una instantánea de la cotidianeidad del centro, consideramos que será más sencillo comprender los resultados que las personas participantes han otorgado en el cuestionario y las cuestiones que plantean. Consideramos interesante hacer esta panorámica desde el foco del DO, pues desde el mismo se tiene contacto continuado con el profesorado, el alumnado y las familias, así como con el equipo de dirección y las entidades externas, aspecto que nos aporta una valiosa información global de la realidad.

El instituto está compuesto de aulas ordinarias, dos laboratorios, dos salas de informática, un gimnasio, un aula de tecnología con su propio taller, otro de música, y otro de latín. También, cuenta con otras dependencias como la biblioteca, Dirección, Jefatura de Estudios, secretaria, Consejería, DO, Administración y pistas de deporte.

Según la PGA, para este curso han planteado mejoras en las instalaciones del centro que esperan poder efectuar, como son la instalación de calistenia para el patio, traslado del aula de informática ESO a un espacio mayor y la funcionalidad total del laboratorio de Física y Química. En referencia al informe sobre la situación de los recursos materiales y necesidades de equipamiento, los recursos de los que disponen son suficientes para la realización de la actividad del centro. Sin embargo, las necesidades a día de hoy se limitan a la renovación progresiva de los proyectores y la continua renovación de los medios informáticos. Destacar que la actividad del centro presenta desde hace algunos cursos la necesidad del mantenimiento, tanto rutinario como de urgencia, de las TICs, Software, Hardware y conectividad, cuya prestación externalizada no es suficiente para el funcionamiento cotidiano del centro.

Concretamente, describiendo en sí un aula ordinaria, están las mesas colocadas en filas una detrás de otra, con la separación correspondiente por las medidas del Covid-19. Todas las aulas están equipadas con un ordenador conectado a Internet, un proyector y pantalla blanca desplegable, además de dos pizarras tradicionales en la pared; destacando que en algunas aulas están colocadas encima de la tarima, la cual, en otras aulas no existe debido a que se construyeron más tarde. Todas tienen las paredes blancas, y al fondo una corchera en la que se cuelga información, calendarios, dibujos, etc.

En lo referente al DO, por ser el órgano desde el que se conoce la realidad, apuntar que está situado a la entrada del instituto, al lado de reprografía. Es un lugar alegre y colorido, con la pared con dibujos sobre feminismo e inclusión, además de tener dos paredes con estanterías llenas de libros. En la entrada tiene tres mesas, en las que se realizan las reuniones, y las medidas provocadas por la pandemia, la personas se colocan con distancia una en frente de la otra, con las sillas forradas con papel film.

Concretando en las relaciones entre los diferentes agentes que conforman la comunidad educativa, por lo general la relación del profesorado hacia el alumnado, es cercana y paciente; busca que el alumnado aporte, se abra y diga lo que piensa. Cuando aportan algo positivo siempre

se les dice “Muy bien (nombre)”, y para animar a que participen suele decir también “¡Venga! Alguien que me hable”. Sin embargo, en algunas de las clases de otras asignaturas, son clases de corte más tradicional, en las que solo se escucha al profesorado hablar, gritar, poner partes y meter prisa porque no se llegan a abordar los contenidos suficientes.

Los recursos que se utilizan para evaluar al alumnado, en referente a la mayoría de las asignaturas, se evalúa su conocimiento mediante exámenes y trabajos, además de tener en cuenta la actitud. Los tutores de cada grupo, antes de realizar la sesión de evaluación, les pasan un cuestionario para que se autoevalúen y reflexionen sobre lo que hicieron y como pueden mejorar. En cuanto al DO, las evaluaciones que se hacen son según el informe psicopedagógico sobre la revisión de cambio de etapa, o por necesidad de cambio en la situación. Además, se evalúa la situación mediante entrevistas presenciales o por llamada telefónica.

Es necesario separar entre las relaciones que surgen dentro del aula, que aquellas que derivan de las intervenciones en el departamento. En referencia a las reuniones en el DO, el alumnado entra serio, apagado, apático y/o nervioso. Es diferente relación si la causa por la que están allí es por bajo rendimiento académico a si van por problemas personales, familiares, relaciones sociales, entre otros. Por un lado, cuando van allí para hablar de sus notas, y el problema es que no se esfuerzan lo suficiente, se les pregunta por cómo están, si les pasa algo, cómo es su rutina de por la tarde, etc. Cuando dicen que no se esfuerzan lo suficiente, y que están con el móvil, la orientadora y tutor/a les recomienda ponerse las pilas, dejar el móvil a un lado, y lo importante que es su presente para tener el futuro que ellos/as quieren. Muchas veces recalca que no es una bronca lo que se les está diciendo. Todo ello, lo hacen hablando desde la empatía, seriedad, y preocupación, utilizan frases como: “¿puedes hacer algo para mejorar las notas?”, “Ponte las pilas, lo ves lejos, pero la evaluación está ahí”, “Me da rabia porque puedes”, “¿Cuál es tu plan B? porque con esfuerzo también puede salir mal”, “¿Has pensado qué te gustaría hacer en un futuro?”, “No te queremos asustar, va a ser tu vida”, “No me lo digas por decir, que vas a estudiar”.

Por otro lado, cuando acuden por problemas personales, ya sea convocados o han ido por sí mismos/as, es un trato más cercano, tranquilo, y de confianza, para que se puedan expresar libremente. Se les dice que lo que digan es confidencial y se hace mucho hincapié en que, si sucede algo, que alguien les hace algo, que vuelvan allí a contarlo, que no es chivarse y que están para lo que necesiten. También se hace especial mención a que allí en el instituto van a aprender, no a

pasarlo mal ni a tener miedo, y que tienen que estar bien ellos/as consigo mismos/as para poder aprender de verdad, con frases como “el objetivo es disfrutar y aprender”; “No nos da la gana que lo paséis mal”. También les preguntan qué cosas pueden hacer para que se encuentren lo mejor posible, y siempre deja claro que están para lo que necesiten. Se les anima en su situación, para que vean el problema y salgan, empatizan con ellos/as, y les aporta confianza, con palabras más informales y con frases como: “Nos pasa a todos, estamos dentro del problema y no lo vemos”, “Quiero saber cómo estás”, “Que te resbale un poco más”, “No te quiero soltar el rollo, pero me da rabia la gente que se aburre y hace el mal”, “No estás sola”, “¿Qué es un verdadero amigo/a?”, “Venga, cuéntame más”, “Hacemos lo que tú quieras”, “Vas a volver a estar bien”, “Es normal, yo también estaría preocupada” entre otras.

Destacar que durante la observación se percibe que el alumnado se caracteriza por tener bastante apatía respecto a lo académico, debido a que muy pocos alumnos y alumnas participan durante las clases, realizan preguntas, salen de forma voluntaria, etc. Parece, y en ocasiones verbalizan, que su papel consiste en asumir todo lo que tiene que memorizar, sin estar dispuesto a reflexionar sobre ello. Además, muchos de los que acuden al DO, no esperan nada de su futuro, aprueben o suspendan les da igual, lo que más les interesa es estar conectado a su dispositivo móvil. Esta actitud puede ser propia de la adolescencia, pero sin lugar a dudas, genera tensiones a la hora de desarrollar la actividad docente y también social.

En los pasillos, en los cinco minutos de cambio de clase, se escuchan muchísimas voces, ruidos, se tiran por los aires borradores, tizas, papeles, etc. Se ven relaciones amorosas, afectivas entre el alumnado, abrazados, apoyadas de pie unas encima de otros; a la par que se escucha cómo se relacionan, para bien entre compañeros/as y amistades, diciéndose como insultos “maricón”, “gilipollas”, “eres tonto”, etc., dándose capones, agarrándose, abrazándose, llamándose a voces de una punta a otra.

En los recreos, es más de lo mismo respecto a las relaciones, sin embargo, muchos de los chicos van a jugar al fútbol y muchas de las chicas se quedan hablando en los bancos de los soportales o dando paseos. También, los que pueden salir, van a comprar el almuerzo al supermercado, en los que compran productos ultra-procesados y con alto contenido en azúcar y grasas, sobre todo bollería industrial, bolsas de patatas fritas, etc., destacando los jueves que una panadería del pueblo hace pizza casera. Un número reducido de estudiantes van al bar de al lado,

a por un bocadillo o traen almuerzo de casa.

En cuanto al profesorado, según la PGA y por medidas de seguridad respecto a la pandemia, las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica se llevarán a cabo los martes, al menos una vez al mes, y por el momento de manera virtual. Y las reuniones del Claustro de profesores se celebrarán de manera no presencial, mientras se considere conveniente. Los lugares donde se encuentran son en los despachos y sala de profesores, suele haber silencio porque cada uno está trabajando en lo suyo, pero también surgen conversaciones personales, de sus propias vidas, debido a la confianza que existe entre ellos-as. Semanalmente, se realiza una hora de reunión con los tutores-as de cada curso, en las cuales plantean las problemáticas del aula en general, y en particular, en el caso de que sea necesario hablar con esa persona y su familia.

Por otro lado, el profesorado, en esas reuniones, vuelcan sus sentimientos sobre lo que pasa en clase y en sus tutorías de forma abierta y sincera, mencionando que es un trabajo duro, porque no solo se dedican a enseñar, sino que también tienen que trabajar con la situación personal de cada alumno-a, además de que ocasionalmente se siente sobrepasados-as con la tecnología, diciendo frases como: “me siento una total analfabeta de la tecnología”. Frente a estos sentimientos, se escucha, no se juzga, y se empatiza con la situación, además de buscar posibles soluciones; Asimismo, estando en un clima de total confianza, sirviendo a la vez de vía de escape y desahogo para volver renovado-a de nuevo a las aulas.

Señalar que en la PGA aparece reflejado que, en referencia al alumnado, tienen las reuniones del Consejo Escolar se celebrarán en horario de tarde a partir de las 17:00 horas y las reuniones de la Junta de Delegados de alumnos se celebrarán durante los recreos.

En referencia sobre las relaciones entre las familias y el centro, en ocasiones la familia acude porque es convocada por parte de la orientadora o tutor/a del alumnado, de forma presencial, aunque si no es imposible, se realiza por llamada telefónica la reunión. Destacar que acuden tanto padres como madres a las reuniones de forma individual, mencionando que se lo comunicarán todo a su pareja. Las familias se muestran receptivas a la información y colaborativas con el instituto e interesadas por cómo resolver la situación en casa por el bien de sus hijos e hijas. El lugar en el que se les recibe es en el despacho de orientación, acompañando a la orientadora con el tutor-a. A pesar de estar colocados en las mesas de forma confrontada y separada, con las palabras de la orientadora y los tutores-as se acorta esa distancia, se vuelve todo más personal y cercano; siempre

empatizando con el caso de la familia, mencionando que es difícil, o dando la enhorabuena por el progreso y el apoyo que ofrecen. Siempre al comenzar se hace un resumen del motivo por el que están allí, y al final, se remarca lo importante de todo lo hablado y las soluciones que hay para poder mejorar la situación, además de preguntar si tienen alguna duda, y que están para lo que necesiten allí.

Finalmente, sobre las relaciones que existen por parte del centro con otros recursos de la zona, los programas en los que intervienen, están sujetos al apoyo acción tutorial y orientación, mencionado anteriormente. Con él, da pie a poder relacionarse y coordinarse con los recursos exteriores, algunos de ellos son:

- Salud Mental, dependiente del hospital provincial correspondiente; en el cual, el alumnado está diagnosticado de TDAH, su gran mayoría, aplican el protocolo correspondiente en el que la familia debe de dar el consentimiento, manteniendo el contacto para poder compartir información entre ambos profesionales para cooperar con la situación.
- Psicólogos/as privadas pagadas por la familia: puesto que demandan un seguimiento y continuidad en los diagnósticos y tratamientos desde el hospital, pero como no es posible, lo llevan a parte.
- Colaboración con el CEAS de la localidad, mediante el programa de Apoyo a Familias, dirigido a familias desestructuradas o sin recursos, los cuales están formados por una trabajadora, educadora social, y una psicóloga, que acude al centro para conseguir información tanto de los profesionales, como del propio alumnado porque en ocasiones, no encuentra la manera de hablar con el alumnado y su familia.
- Diputación provincial, Plan Director: talleres que tiene que pedir la orientado, para dar formación al alumnado sobre temas de adicción a las pantallas, sexualidad y afectividad, alcohol y drogas, feminismo, entre otros talleres.
- Programa Orienta de la página oficial del instituto: en el cual está estructurado por temáticas como estudios de Formación Profesional (FP), estudios universitarios, test personales para trabajar la autoestima asertividad, etc.
- Ayuntamiento del municipio: difunde actividades y ayudas que son interesantes para el alumnado y sus familias, además de trabajar de forma coordinada con el instituto y otras empresas para llevar cursos y talleres.

La relación con estos servicios, se realizan con un trato cordial, adecuado, correcto, y profesional. Sin embargo, si el recurso externo visita frecuentemente el centro, hay relación de confianza, que da lugar a hablar de los sentimientos que provoca esa situación, y a hablar de otros temas en los descansos.

A modo de recopilación y análisis de la observación realizada, se expone el siguiente DAFO (Tabla 7) que aglutina los aspectos que más destacan de la realidad en la que se desarrolla la investigación.

Tabla 7
DAFO del escenario de la investigación

| | Interno | Externo |
|-----------------|--|--|
| Negativo | Debilidades | Amenazas |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Apatía por parte del alumnado en el ámbito académico. - Adicción a pantallas por parte del alumnado. - Falta de motivación hacia los estudios y propósitos en la vida. - Ausencia de trabajo colaborativo. - Baja autoestima en el alumnado. - TICS sin buenas conexiones. - Falta de sensibilidad en intervención por parte del profesorado en sus clases. | <ul style="list-style-type: none"> - Pocas horas de clase por curso para trabajar aspectos personales y sociales. - Restricciones por Covid19. - Despoblación rural. - Conflictos externos entre personas. - Mal uso de las redes sociales. - Falta de continuidad de servicios externos. |
| Positivo | Fortalezas | Oportunidades |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Buena coordinación con los servicios externos. - Implicación por parte del profesorado en la vida académica y personal del alumnado. - Parte del profesorado sensibilizado con problemas personales del alumnado. - Trato cercano y de confianza entre parte del profesorado, alumnado y familia. - Número reducido de alumnado. - Apoyo del profesorado especializado. - Información a las familias con la mínima sospecha de algo sin dejar pasar lo que pueda suceder. - Coordinación adecuada del profesorado con familias, alumnado y recursos. - El alumnado valora positivamente el apoyo que recibe del profesorado. - Implicación de familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. | <ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidad de servicios externos como Salud Mental, CEAS, Psiquiatría, Diputación Provincial, etc. - Apoyo y continuidad del CEAS - Las personas se conocen y tienen confianza entre sí. - La identidad rural compartida y el sentido de comunidad. - El alumnado reclama otro tipo de metodología para recibir los aprendizajes, y que estos estén relacionados con la búsqueda de su propia independencia. |

6.2. Index for Inclusión: análisis y discusión de datos

En primer lugar, exponemos los datos generales ofrecidos por el centro en el cuestionario del Anexo 2. Como se refleja en la ficha cumplimentada en centro, se trata de un centro ordinario

con una financiación pública en el área rural, con 207 estudiantes divididos en doce grupos, en los cuales, el número de las ratios es muy dispar puesto que hay aulas con 25 personas y otras con 6. El centro tiene mucha relación con el entorno, realiza actividades contando con recursos externos, como la Guardia Civil, para llevar a cabo sensibilización en temas de adicción a las pantallas, acoso escolar y peligros en las redes. Señalar que el tipo de participación que generan las familias y agentes sociales se caracteriza por ser informativa y consultiva; en lo referente a las familias, además es decisiva para llevar a cabo las acciones necesarias, y respecto a los agentes, es evaluativa ocasionalmente.

La lengua utilizada en el centro es la lengua castellana exclusivamente. El alumnado que lo conforma, en su mayoría es población española, pero también encontramos población árabe, sudamericana y centroamericano, china y actualmente, por el conflicto bélico, también hay población ucraniana; además está matriculado alumnado de etnia gitana. Según exponen, no cuantifican el número de personas que puede haber de cada país, cultura o etnia, debido a que ponen el acento en la persona y sus necesidades sin necesidad de categorizar. En total, este curso hay 14 estudiantes que necesitan apoyos como se puede ver a continuación (Tabla 9):

Tabla 8

Alumnado de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI) y su tipología.

| ALUMNADO | GRUPO ATDI | TIPOLOGÍA |
|------------------------|---|--|
| 2 alumnos en 1º E.S.O. | ACNEEs | Discapacidad intelectual leve |
| 1 alumno en 1º E.S.O. | ACNEE | Trastorno del espectro autista |
| 2 alumnos en 1º E.S.O. | Trastorno por déficit de atención e hiperactividad | Hiperactividad |
| 1 alumnos en 1º E.S.O. | Dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico. | Capacidad Intelectual Límite |
| 3 alumnos en 1º E.S.O. | Dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico. | Dificultades específicas de aprendizaje. |
| 1 alumna en 1º E.S.O. | ANCE | Desconocimiento del español. Ambiente desfavorecido. Retraso en todas las áreas. |
| 1 alumna en 2º E.S.O. | ANCE | Desconocimiento del español. Ambiente desfavorecido. Retraso en todas las áreas. |
| 1 alumna en 2º E.S.O. | Dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico. Lectoescritura y matemáticas. | Capacidad Intelectual Límite |
| 1 alumno en 1º E.S.O. | Dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento académico. Lectoescritura | Especiales condiciones geográficas, sociales y culturales. Ambiente desfavorecido. |

| | | |
|-----------------------|------|--|
| 1 alumna en 4º E.S.O. | ANCE | Desconocimiento del español. Ambiente desfavorecido. Retraso en todas las áreas. |
|-----------------------|------|--|

Nota: Tomado del Plan Anual de Actuación del Departamento de Orientación del centro (2021)

Destacar que es preciso añadir dos alumnos más que tienen necesidades de compensación educativa, uno en 1º y otro en 3º de la ESO, puesto que vinieron a principio del tercer trimestre de Ucrania.

Antes de comenzar con el análisis de datos de los 232 cuestionarios recogidos, consideramos necesario exponer la representatividad de la muestra (Tabla 8). Respecto a alumnado y profesorado la muestra tiene una alta representatividad, sin embargo, en relación a las familias es complicado hablar de representatividad, pues consta que una misma familia tiene escolarizado a más de un estudiante. El número de familias que han devuelto el cuestionario es reducido, lo que hace complicado conocer valoraciones que se puedan generalizar. Por ello, en el análisis cuando aportamos datos de las familias, se hace teniendo en cuenta que las familias participantes son aquellas que normalmente tienen una alta vinculación y contacto con el centro educativo, independientemente de cuáles sean los motivos que dan lugar a la relación.

Tabla 8

Muestra de la encuesta

| | Total | Representación del centro en % | Hombres | Mujeres | Prefiere no decirlo |
|--------------------|-------|--------------------------------|---------|---------|---------------------|
| Alumnado | 182 | 87,9% | 78 | 99 | 5 |
| Profesorado | 23 | 74,2% | 8 | 15 | - |
| Familias | 27 | - | 3 | 24 | - |
| Total | 232 | - | 89 | 138 | 5 |

Con todo ello, se expondrán los resultados atendiendo a las dimensiones, mostrando una gráfica por cada categoría en la que se ha realizado la investigación. Recordamos que al tratarse de un análisis estadístico, a la escala de Likert planteada se le han atribuido los siguientes valores numéricos: Nada(=0), con poca frecuencia (=1), con mucha frecuencia (=2) y Siempre (=3).

En cuanto a la **dimensión A de Crear Culturas Inclusivas (A)**, en la categoría de *Construir Comunidad (A.1.)* (Figura 3), se otorga una media de 2 puntos equivalente a la valoración “con mucha frecuencia”. La pregunta que más valoración tiene es la primera (A.1.1.) respecto a la primera acogida. Al tratarse de un centro situado en una zona rural, sufre el problema de despoblación, por lo que cualquier matrícula es necesaria para poder seguir teniendo el instituto

abierto, y toda la comunidad es consciente de este aspecto lo que invita a realizar acogidas muy positivas.

Destacar que el alumnado y profesorado coinciden bastante en las respuestas de esta categoría, aunque el alumnado valora algunas cuestiones más positivamente, aspecto que pone de manifiesto que el alumnado se siente bien en el centro y percibe que forma parte de la comunidad. Sin embargo, las familias participantes son las que dan una puntuación más alta en todas las preguntas menos en la (A.1.2.) que coincide con el profesorado; ambos piensan que el alumnado se ayuda mutuamente, mientras que el alumnado reconoce que no lo hacen con tanta frecuencia como piensan. Para ello, el profesorado mediante el plan de apoyo a la acción tutorial busca mejorar la convivencia y desarrollo personal y social del alumnado. Por otro lado, durante las clases, en algunos grupos se ve la confianza que hay entre el alumnado, mientras que en otros el profesorado tiene que intervenir para frenar los comentarios inadecuados de unos a otros; esto es más propenso en las aulas que hay más número de alumnado, además de darse en los cursos más tempranos.

Sobre la pregunta A.1.7., es la que menos puntuación ha tenido (1,8) y el alumnado y el profesorado coinciden (1,6) puesto que después de la pandemia no han podido realizar charlas ni excursiones, además de que tampoco estaban pudiendo utilizar el espacio del teatro para realizar las graduaciones. Pero según la PGA, uno de los objetivos marcados es que van a buscar la mejora del clima y la cultura del centro, a través del aprendizaje socio-emocional de la comunidad educativa.

Señalar, la disparidad de opinión en la cuestión A.1.5. entre la familia (2,4) y el profesorado (1,6), puesto que la familia piensa que sí colabora con el profesorado, y este considera que no tanto. En las reuniones de DO tanto con el profesorado como con las familias, se apreciaba que en ocasiones había algunas familias que eran totalmente transparentes con la situación que tienen, preguntando dudas y aceptaban y llevaban a cabo consejos que les daba la orientadora y profesorado; otras ponían excusas, incluso afirmaban que todos los consejos les parecían adecuados, pero no los ponían en práctica.

Finalmente observar que en la cuestión A.1.8. el alumnado otorga menos puntuación (1,7), dejando ver que frecuentemente les dan contenidos en relación a temas de educación para la ciudadanía mundial, mientras que las familias piensan que sus hijos e hijas son educados en esos

ámbitos con bastante frecuencia (2,4). Mientras, el profesorado (1,8), parece que aborda este tipo de contenidos de forma directa en la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos, que sustituye a religión, por lo tanto, no todo el alumnado recibe este tipo de educación. Además, en el centro se celebran días característicos como el 8 de marzo, el Día Internacional de la Mujer, o el 25 de noviembre, el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres.

Figura 3
Valores A.1. Construir Comunidad



Por su parte la categoría (A.2.), *establecer valores inclusivos* (Figura 4), ha obtenido un 2,1 de puntuación total. Se vuelve a repetir que las familias dan mucha más puntuación en todas las preguntas.

En relación con la anterior pregunta (A.1.8.), está la cuestión A.2.8. que continua en la misma línea de educación para la ciudadanía mundial, en este caso haciendo referencia al cuidado del planeta. Esta cuestión tiene la puntuación más baja por parte del profesorado (1,4) y del alumnado (1,5) coincidiendo con la escala relativa a “poca frecuencia”.

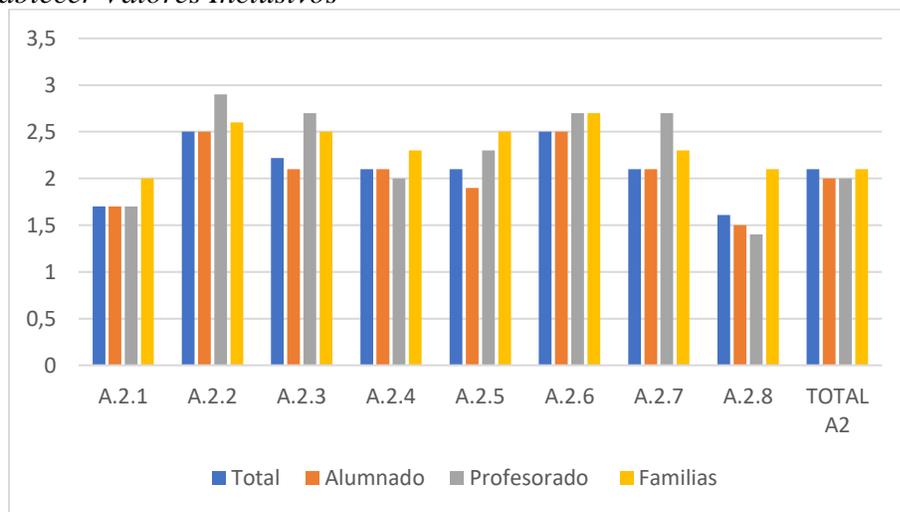
Otra cuestión (A.2.1.) también obtuvo puntuación baja, pero en la que coinciden las opiniones del profesorado y del alumnado (1,7), considerando que con frecuencia se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado. Este aspecto ha sido observado en las juntas de evaluación, el profesorado viendo las notas que tenían muchos alumnos y alumnas, junto con su situación personal, consideraban que era muy difícil que aprobasen. Por ello, desde el DO se

llamaba al alumnado para dar toques de atención e intentar animar, utilizando frases como “Ponte las pilas, lo ves lejos, pero la evaluación está ahí”, “Me da rabia porque puedes”. Pero en ocasiones, con algunos alumnos y alumnas hablaban de su forma de ser y de sus actos, dejándose ver que no tenían ninguna esperanza en ellos utilizando frases como: “sorprendentemente, ha venido a clase”.

En tres cuestiones, (A.2.2.) (A.2.3.) (A.2.7.) la opinión del profesorado sobresale por encima del resto (2,9) (2,7) (2,7), menos en una (A.2.6.) que se iguala con la de la familia (2,6). Por lo que declara que casi siempre fomentan los derechos humanos, valoran de igual forma a todo el alumnado, potencian que se sientan bien consigo mismos y rechazan toda forma de discriminación. Sin embargo, el alumnado opina que esto no sucede casi siempre, sino con mucha frecuencia, (2,5) (2,1) (2,1) (2,5). Puede deberse a que el profesorado lo intenta llevar a cabo, ponen de manifiesto que la educación es un derecho, pero en ocasiones el alumnado no lo recibe de igual manera, porque durante algunas clases y en este mismo cuestionario, mencionan que no se sienten escuchados por algunos profesores, y que deberían de cambiar y actualizar la forma en la que transmiten la información, aspecto que interpela de forma directa al tipo de metodologías puestas en práctica por el profesorado.

Figura 4

Valores A.2. Establecer Valores Inclusivos



Continuando con la **dimensión B. Elaborar Políticas Inclusivas**, en la categoría B.1. *Desarrollar una escuela para todos* (Figura 5) se alcanza una media global de 2,1 puntos. Comenzando con la cuestión más valorada (B.1.3.) con 2,7 puntos, muy cerca de “siempre”, está directamente relacionada con la pregunta A.1.1. y por el mismo motivo, se admite a todo el alumnado de la zona.

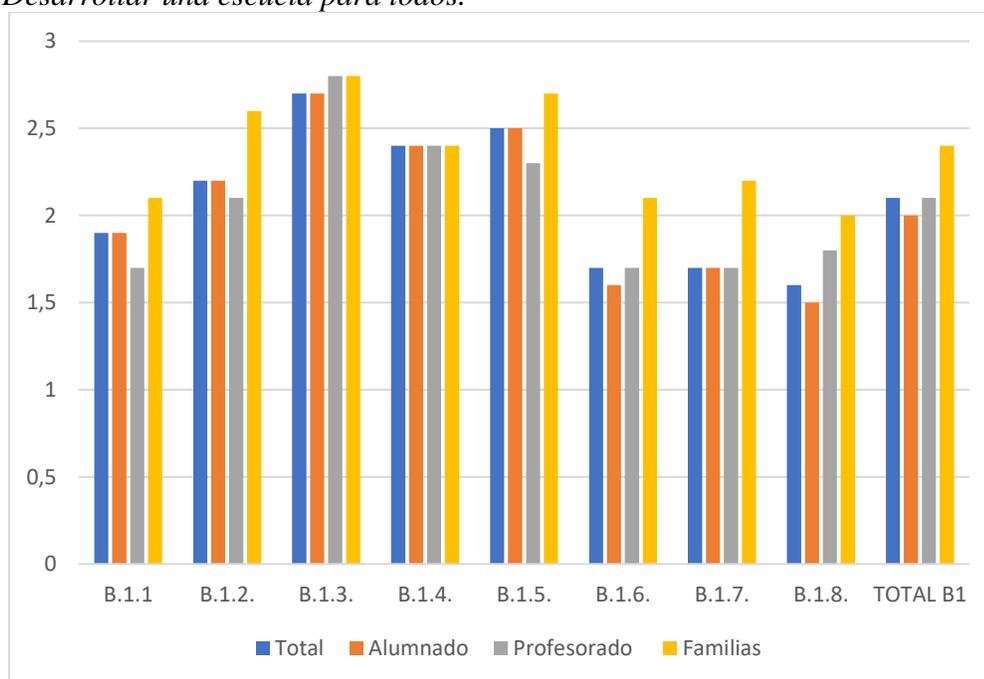
Las familias siguen dando las puntuaciones más altas en todas las preguntas, excluyendo a la B.1.4. que está de acuerdo con el profesorado y el alumnado (2,4) en que el centro proporciona un entorno accesible para todas las personas, puesto que se trata de eliminar cualquier barrera que impida el aprendizaje. El centro está dotado de rampas y ascensores; además cuenta con una maestra de PT que trabaja con el alumnado que tiene dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. Por ello, trabaja con alumnado que viene de otros países y les enseña castellano, o da apoyo tanto dentro del aula como fuera a alumnado con discapacidad intelectual y Trastorno del Espectro Autista. Sin embargo, una parte del profesorado, en ciertas ocasiones durante las reuniones, comenta que considera que ciertos estudiantes necesitan adaptaciones significativas y por algún motivo desconocido, aún no las tenían.

Una de las puntuaciones más bajas (1,5) que otorga el alumnado es en la cuestión B.1.8., relacionada con la Educación para la Ciudadanía Mundial. El alumnado considera que no se les enseña para desenvolverse en contextos diversos, mientras el profesorado lo puntúa con un 1,8 y las familias con un 2. El alumnado reclama que les gustaría salir del instituto sabiendo afrontar muchas cuestiones de la vida diaria para ser más independientes, en vez de tener que memorizar tantos contenidos y aprendizajes. Consideran que actualmente tienen toda la información necesaria en sus móviles y que es más importante y necesario comprender el mundo, a sí mismos/as y aprender a desenvolverse en la vida adulta. También tienen una menor puntuación las preguntas B.1.6. y B.1.7. por parte del alumnado (1,6) (1,7) y el profesorado (1,7) (1,7). Respecto a B.1.6. han evaluado que frecuentemente se realizan grupos de aprendizaje, sin embargo, por un lado, el alumnado reclama en las cuestiones cualitativas que quiere trabajar en grupo. Por otro lado, en el DO comentaban que se eliminaron todas las actividades grupales por causa de la pandemia. En cuanto a la B.1.7., el centro promueve actitudes sostenibles, se realizan con frecuencia debido a que dentro de asignaturas como ciencias del mundo contemporáneo se trabajan estos temas. A mayores, hay diferentes papeleras clasificadas por colores dependiendo de la basura que se tenga que tirar. Además, como en los recreos pueden salir y van a comprar el almuerzo al supermercado, normalmente envuelto en plástico, el centro propuso al supermercado otra forma de envolver los productos para no generar tanto residuo de plásticos, pero continúan con esa problemática. Para ello, el alumnado en las cuestiones cualitativas sugiere que se vuelva a abrir la cafetería, pudiendo mejorar su alimentación y solucionar el problema de los plásticos.

Señalar que en tres cuestiones (B.1.1.) (B.1.2.) (B.1.5), el profesorado valora con menor puntuación (1,7) (2,1) (2,3). Consideran que los procesos de organización y de funcionamiento tienen un carácter participativo frecuentemente y que por ello se trata de ayudar a incorporarse al centro a todo profesorado y alumnado de nueva incorporación. Destacar que el alumnado puntúa con un 1,9, un 2,2 y con un 2,5 respectivamente. Sin embargo, llama la atención que cuando se pasó el cuestionario, una de las profesoras, rogó al alumnado que fueran sinceros contestando porque cuando vino otra profesora a sustituirla dijo que la habían hecho la vida imposible, y que no son los más solidarios al recibir a un nuevo alumno o alumna a clase.

Figura 5

Valores B.1. Desarrollar una escuela para todos.



Respecto a la categoría B.2. *Organizar la atención a la diversidad* (Figura 6), las familias continúan otorgando mayores valores.

En los tres primeros indicadores (B.2.1) (B.2.2) (B.2.3) y en el quinto (B.2.5), el profesorado ha evaluado con puntuaciones más bajas que el alumnado y las familias, (1,6) (1,5) (1,9) y (2) respectivamente. Señalando que en el cuarto indicador (B.2.4.) el alumnado y profesorado coincide en su opinión (1,9) y, sin embargo, en la sexta (B.2.6.) y octava (B.2.8.) el profesorado evalúa más alto (2,2) (2,4) que el alumnado (1,9) (2,1) respectivamente. Esto puede deberse a que quien conoce realmente la realidad de cómo se organizan y se llevan a cabo los

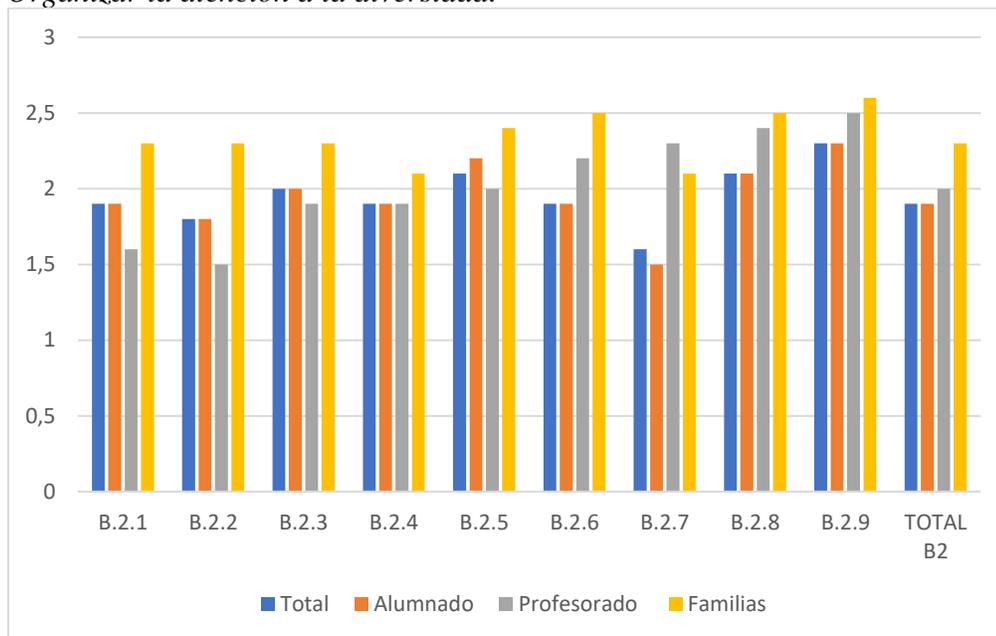
apoyos necesarios para atender a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales es el profesorado, que puede ver si realmente al alumnado le funciona el apoyo viendo su avance en el aprendizaje; mientras que el alumnado solo ve que viene una profesora de apoyo dentro del aula, o que el alumno/a que lo necesita, sale fuera de él, pero sin saber qué es lo que aprende o no ese alumno/a. Destacar también que en estas cuestiones hubo mucha menos participación por parte del alumnado porque muchos manifestaban que eran datos que no conocían.

Sobre la cuestión séptima (B.2.7.) existe una diferencia de opiniones entre el profesorado (2,3) y el alumnado (1,5) y su familia (2,1). El profesorado piensa que casi siempre se tratan de reducir las expulsiones y las familias apuntan que con mucha frecuencia; sin embargo, el alumnado y los compañeros/as que sufren las expulsiones, piensan que solo a veces se trata de reducir. Esto puede deberse a que el alumnado considera que con algunos profesores/as no se sienten escuchados, considerando que únicamente van a “echarles la bronca”.

Finalmente, respecto a la última pregunta (B.2.9.), el alumnado, profesorado y familia piensan que con mucha frecuencia incluso, casi siempre, (2,3) (2,5) (2,6) respectivamente, se trata de minimizar el abuso entre iguales, Bullying; pero aun así sigue habiendo actitudes entre el alumnado de acoso de unas personas a otras. En varios casos se llamaba al alumnado para que fuera al DO porque había bajado su rendimiento y acababa contando que no estaba a gusto con algunos de sus compañeros-as. En este sentido, ya hemos apuntando que el profesorado y orientadora insisten en que cualquier cosa que les hagan o vean lo tienen que comunicar. En la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos se trabajaba con el material de *Ratones, Dragones y Seres Humanos Auténticos*, que va en relación con este tema. También acudió un guardia civil a dar una charla sobre prevención de acoso escolar; incluso recibieron varias charlas también (impartidas como educadora social por la persona que realiza este trabajo), en las que se realizaron dinámicas como la del termómetro, en la que unos cuantos alumnos y alumnas reconocieron que realizaban actitudes inadecuadas hacia sus compañeros/as repetidas veces, y otras personas encontraron el momento de decir qué actitudes tienen sus compañeros con ellos y ellas que les molestaban y les hacía sentir mal.

Figura 6

Valores B.2. Organizar la atención a la diversidad.



Nos encontramos ya ante la **dimensión C** sobre **desarrollar prácticas inclusivas**; en la primera categoría (C.1) sobre *orquestrar el proceso de aprendizaje*, hay mucha variedad en las opiniones, puesto que de los quince ítems solo en dos, (C.1.3.) (C.1.8.), coinciden las valoraciones del profesorado y el alumnado (2) y (1,8) respectivamente, y las familias una vez más, valoran con puntuaciones más altas, en este caso con un 2,2 y un 2,3. Es decir, que con mucha frecuencia en las clases se promueve la comprensión de la diversidad a cualquier nivel, y que el profesorado planifica, enseña y revisa de forma cooperativa. Sin embargo, en esta última (C.1.8.) en el indicador A.1.3. respecto si al equipo educativo coopera, obtuvo menos puntuación tanto por parte del alumnado como del profesorado (1,8). Además, en las preguntas cualitativas realizadas, parte del profesorado sugería que era necesario más colaboración entre el profesorado en sí, incluyendo al equipo directivo. También, añadir, que los tutores y tutoras, a nivel individual, sí que trabajan de forma coordinada con la orientadora, no obstante, hay carencias a la hora de trabajar todo el profesorado junto frente a la situación de un alumno/a que se encuentra dentro de la ATDI, puesto que cada profesor/a hace lo que puede, unos les realizan adaptaciones significativas, buscan formas de trabajar para captar la atención del alumnado y que llegue al aprendizaje, y otros nada; en vez de consensuar lo que le funciona a cada uno y trabajar todo el profesorado en la misma línea.

Destacar que en los dos primeros indicadores (C.1.1.) (C.1.2.), y en el cuarto (C.1.4.) y quinto (C.1.5.) el profesorado ha dado valoraciones menores (1,8) (2,1) (1,6) (1,3), que el alumnado (2) (2,5) (1,9) (1,5), y sus familias (2,1) (2,4) (1,8) (1,9) respectivamente. Consideran que con mucha frecuencia las actividades que se realizan responden a la diversidad del alumnado, haciendo accesible las clases a todas las personas; que a veces o con poca frecuencia, el alumnado está implicado en su proceso de aprendizaje, y que aprende de forma cooperativa. En esta última, aprender de forma cooperativa (C.1.5.), es la puntuación más baja que ha dado el profesorado en todo el cuestionario (1,3); además de reconocer que no organizan ni llevan a cabo actividades que sean cooperativas, el alumnado reclama tanto en las aulas, como en las preguntas cualitativas, que les gustaría hacer trabajos en grupos, que muy pocas veces los han realizado y que solo los llevan a cabo con un par de profesores/as. Apuntamos, que parece que esto no tiene relación con que por la pandemia se haya tenido que mantener distancia de seguridad, puesto que el alumnado menciona que antes del Covid-19 tampoco los hacían.

Respecto la cuestión sexta (C.1.6), opinan que a veces las evaluaciones sirven para motivar los logros del alumnado. Señalar que el alumnado es el ítem que menos puntuación tiene de todo el cuestionario (1,4), pero tanto el profesorado como la familia no lo valoraron mucho más alto (1,7). Esta situación puede deberse a que tanto el modo de evaluación mediante exámenes, como la hoja informativa con las notas, es un proceso de estrés y de competición entre el alumnado por ver quién es la mejor persona y más inteligente, puesto que parece que la nota la relacionan directamente con la inteligencia, aunque no tenga demasiado que ver, puesto que las pruebas que se realizan son de corte tradicional, en su mayoría, consisten en memorizar y plasmar lo memorizado en una hoja. Además, algunos profesores/as mencionan que sería importante y necesario que el boletín de las notas se entregase de nuevo en papel, puesto que permite reforzar los mensajes de forma personal con el alumnado el esfuerzo y trabajo que ha realizado durante cada trimestre; además de ser una manera en la que pueden comprobar que las familias vean las notas de sus hijos e hijas al tener que entregar el resguardo de las notas firmado.

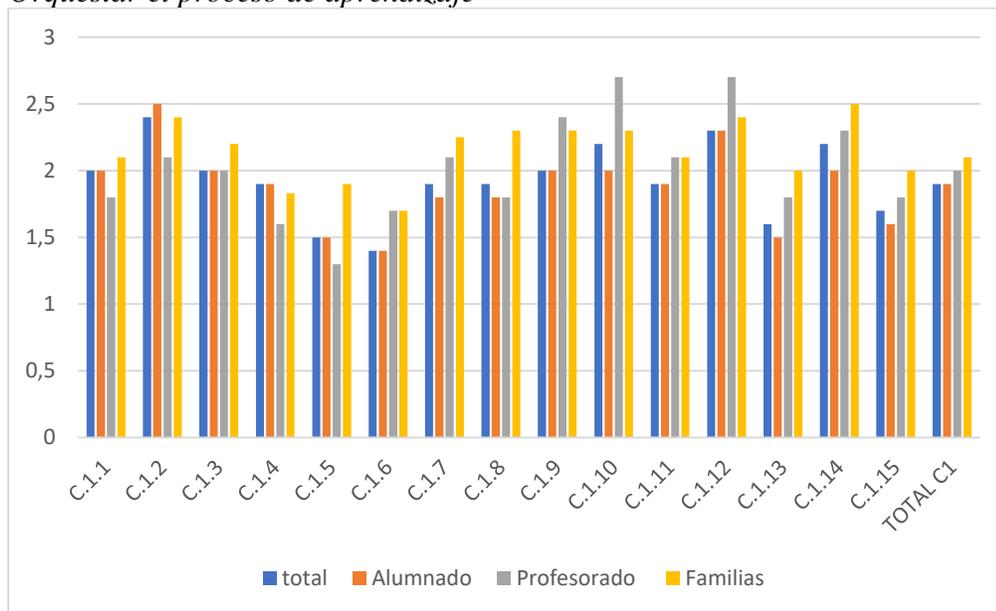
En cuanto a las preguntas séptima (C.1.7.) y undécima (C.1.11.), todas las partes apuntan que con mucha frecuencia la disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo y que los deberes para casa son para contribuir con el aprendizaje. A pesar de que el alumnado lo haya valorado positivamente (1,8) (1,9), en las preguntas cualitativas, en los aspectos de mejora piden que haya más respeto por parte del profesorado hacia al alumnado, y que éste manda demasiada tarea, que

mucha de esa tarea les gustaría que fueran trabajos en grupo. Respecto al ítem del respeto mutuo, hay profesores/as que sus clases si se basan en esa disciplina, promoviendo valores de escucha activa, respeto hacia las personas, etc. Pero con otra parte del profesorado, desde el se percibe una comunicación más violenta con el alumnado, y desde nuestra mirada, estas son actitudes en las que se pierde el respeto mutuo, aspecto que revierte en la relación entre profesorado-alumnado.

En los indicadores que vienen a continuación, (C.1.9) (C.1.10.) (C.1.12), el profesorado ha otorgado mayor valoración (2,4) (2,7) (2,7) que el alumnado (2) (2) (2,3), e incluso que las familias (2,3) (2,3) (2,4). A nivel general, casi siempre el profesorado, y el profesorado de apoyo, se preocupan de reforzar el aprendizaje y participación del todo el alumnado, y en potenciar que todos participen en las actividades complementarias y extraescolares. Señalar que gran parte del profesorado sí que muestra preocupación, puesto que ante cualquier situación surgida con un alumno/a acuden a la orientadora en las reuniones que realiza con los tutores/as de cada curso si no saben cómo resolver la situación; o simplemente por tener una segunda opinión de cómo llevarlo a cabo. Incluso, en las sesiones de evaluación, cuando hablan de cada alumno/a cada uno muestra su preocupación y comenta que hizo al respecto.

Por último, las siguientes cuestiones (C.1.13) (C.1.14.) (C.1.15) están relacionadas con la idea de Educación para la Ciudadanía Mundial. Respecto a la C.1.14, obtuvo muy buena valoración por ambas partes, es decir, que casi siempre el diseño curricular es para todos y contempla la inclusión y participación de todo el alumnado. Sin embargo, respecto a las otras dos (C.1.13) (C.1.15), las familias las valoraron de forma positiva (2), el profesorado algo menos (1,8), y el alumnado menos aún (1,5) y (1,6). Todo ello, en la línea del ítem B.1.8. de la categoría anterior. Todo ello pone de manifiesto, nuevamente, que el alumnado reclama que le gustaría aprender aspectos de la vida diaria para ser más independientes, el fomentar su pensamiento crítico, promover aprendizajes relacionados con la conciencia ciudadana mundial, y su interdependencia. Destacar que el alumnado de más edad, cuando interioriza lo que es tener un pensamiento crítico, reclama que en el instituto no se les enseña a pensar de esa forma, que todo se basa en memorizar.

Figura 7
Valores C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje

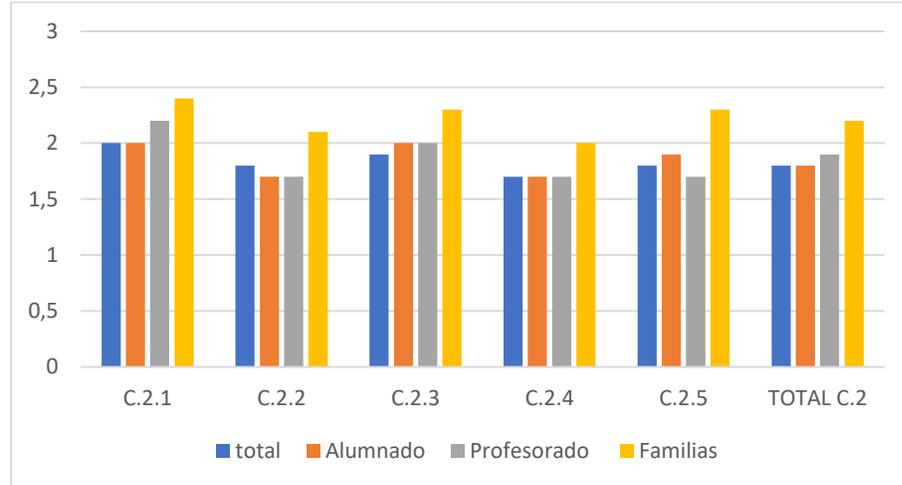


En cuanto la última categoría (C.2.) de esta tercera dimensión, *Movilizar recursos* (Figura 8), la familia continúa dando los valores más altos en las preguntas del cuestionario.

En el primer ítem (C.2.1.) que hace alusión a si el centro reparte de forma equitativa los recursos entre el alumnado, opinan que con mucha frecuencia se realiza. El alumnado lo evaluó con 2 puntos, el profesorado con 2,2, y la familia con un 2,4. Sobre la segunda (C.2.2.), tercera (C.2.3.) y cuarta (C.2.4.) cuestión, las opiniones del alumnado y del profesorado coinciden (1,7) (2) y (1,7) respectivamente, en que el centro con frecuencia conoce y aprovecha los recursos de la comunidad, su propia experiencia, y que la diversidad del alumnado se utiliza como un recurso más para la enseñanza y el aprendizaje. Es llamativo que, en las anteriores preguntas, y en la última pregunta (C.2.5.), respecto a si el profesorado genera y comparte recursos para apoyar el aprendizaje y la participación, el alumnado y el profesorado piensan que a veces se realiza, (1,9) y (1,7) respectivamente. Se aprecia que el profesorado afirma que no realiza del todo estas acciones. Entre las disitntas razones apunta a la situación de la pandemia que ha limitado cualquier relación, actividad extraescolar, etc., y a la carga de material que tienen que enseñar al alumnado porque no llegan a evaluar los aprendizajes que tienen que adquirir; sumado al cambio de legislación adelantando todas las evaluaciones y quitando las recuperaciones de septiembres; por todo ello, justifican que se ha tenido que dejar de lado otra forma de aprender, sin utilizar otros recursos más interesantes para que pueda aprender el alumnado.

Figura 8

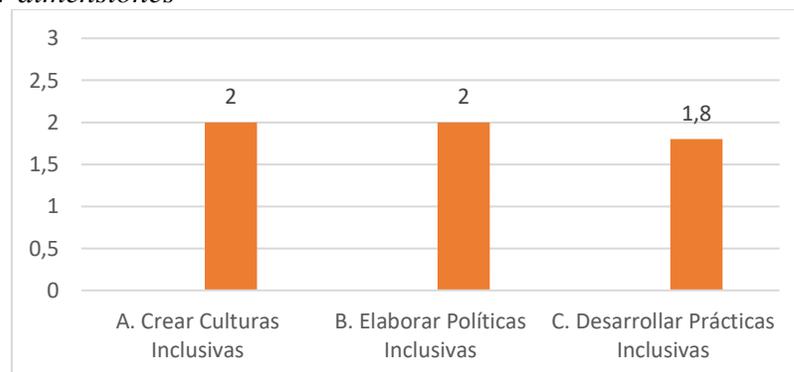
C.2. Movilizar recursos



Finalmente, a modo de resumen, es interesante mostrar los resultados globales obtenidos con el cuestionario especificado por dimensiones (Figura 9). En la Dimensión A, de crear culturas y en la Dimensión B, sobre elaborar culturas inclusivas, han obtenido la misma puntuación (2), es decir, que la comunidad educativa considera que con mucha frecuencia se va generando una cultura inclusiva. Sin embargo, en la Dimensión C, sobre desarrollar las prácticas inclusivas, obtuvo un poco menos de puntuación (1,8), aspecto que puede deberse a que, los planteamientos estratégicos del centro buscan la creación de una cultura inclusiva, pero que a la hora de poner en práctica un conjunto de ideas que fueron planificadas, es más complicado, puesto que depende de muchos factores para poder llevarlo a cabo. Entre otros aspectos puede depender del tipo de alumnado y sus familias; si hay disposición por parte de todos los agentes de la comunidad educativa a colaborar o no; la ratio de la clase; la pandemia por covid-19, que ha alejado a las personas; el cambio continuo de legislación en la educación, entre otros aspectos.

Figura 9

Valores globales por dimensiones



Para comprender mejor los datos recopilados en el cuestionario, ya apúntábamos que se consideraba imprescindible entrelazar los mismos con otras fuentes de información, como la observación participante. Comparando los datos obtenidos con esa observación y las respuestas cualitativas, se puede percibir que en algunas ocasiones se han dado respuestas socialmente esperadas, cuestión que puede venir provocada por la “tendencia de las personas a responder lo que ellos creen es socialmente correcto o esperado por el encuestador” (Asún, 2006, p.79), aspecto que pone en riesgo la fiabilidad de la investigación.

Por ejemplo, el alumnado demanda que quiere tener autonomía e independencia, que se consigue sabiendo desenvolverse en diversos contextos, además de tener un pensamiento crítico ante las situaciones, y en el cuestionario, estas preguntas han estado valoradas con un 1,6 y un 1,7, afirmando que lo aprenden frecuentemente. Otra evidencia es que en las respuestas relacionadas con que si el profesorado coopera y si planifica, enseña y revisa de forma cooperativa, obtuvieron una puntuación de un 2 y un 1,9, afirmando que lo hacen con mucha frecuencia, mientras que la demanda principal del profesorado es que deberían de mejorar la cooperación entre sí.

Por otro lado, mediante la observación realizada se considera, al igual que el alumnado en sus respuestas cualitativas, que estos resultados son reales si se evalúan acciones y actitudes que realiza parte del profesorado, porque un gran número se esfuerza en hacer las clases dinámicas, realizando cursos sobre Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) para que sirvan como método de aprendizaje; apoyan, escuchan y acompañan al alumnado en sus dificultades tanto a nivel académico, como personal y social, hasta el punto de que piden colaboración a otros profesores-as para que el alumnado consiga el éxito, defendiendo así que la educación es un derecho para todas las personas. Sin embargo, existe otra parte del profesorado que solo se preocupa por no poder dar toda la materia planifica, y la relación que entronca con el alumnado es distante y tensa, como mencioné con anterioridad.

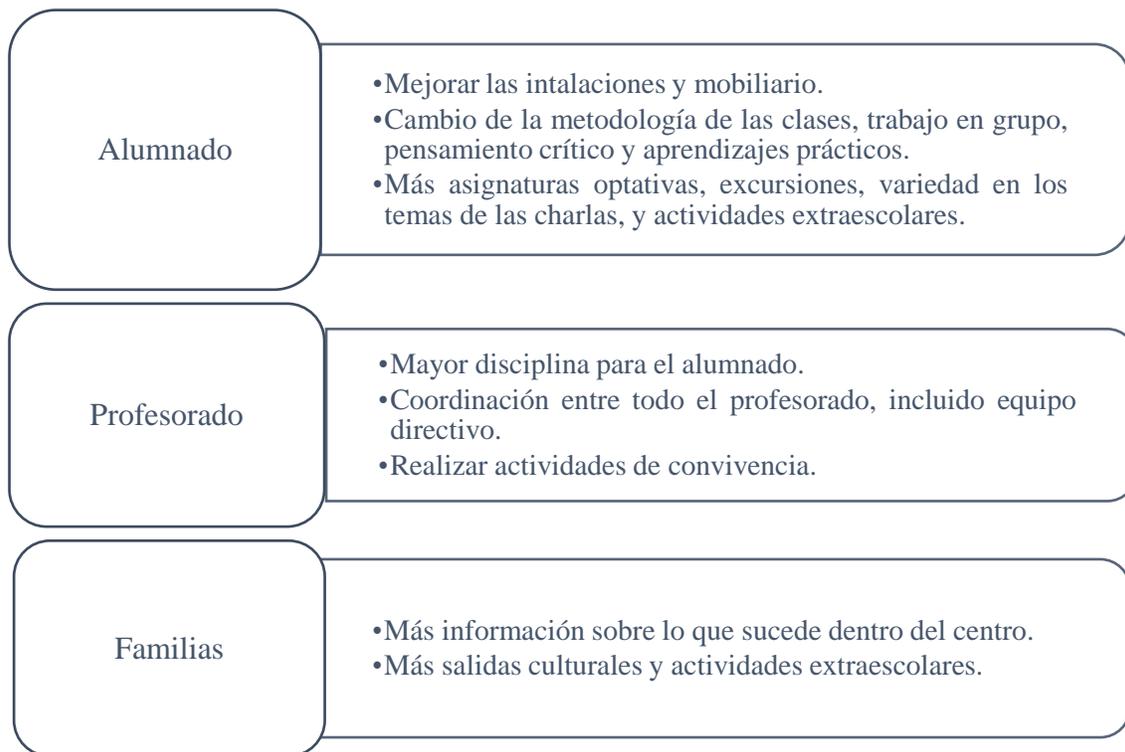
Para finalizar, se expone una síntesis respecto a las cuestiones cualitativas; algunos aspectos ya se han ido incorporando al análisis, pero otros consideramos relevantes, pues ofrecen pistas de cara a mejoras futuras en el camino hacia la inclusión, que además han sido propuestas por la propia comunidad educativa. Respecto a las “tres cosas que más gustan del centro educativo”, destacamos que el alumnado le gusta la relación que tiene con sus compañeros y compañeras de clase, además de la relación de cercanía y confianza que tienen con algunos

profesores/as que demuestran y se implican en que el alumnado aprenda apoyando en sus dificultades. También mencionan que les gusta los recreos, los 5 minutos de descanso entre las clases, la asignatura de Educación Física y la forma de enseñar de algunos profesores/as. En este sentido, se evidencia que el alumnado valora aquellos momentos y espacios en los que existe una relación interpersonal entre los distintos agentes de la comunidad.

En relación a lo que le gusta al profesorado, prácticamente en su mayoría menciona que le gusta el alumnado que hay, que el centro al ser rural es pequeño y que, por ello, no surgen grandes conflictos y se conocen de manera más cercana. Aspectos que parecen mostrar que el profesorado está a gusto en el centro y valora al alumnado y las relaciones con los agentes de la comunidad educativa. Respecto a las familias, aun siendo conscientes de la escasa representatividad en el estudio, es interesante mencionar que apuntan que les gusta la cercanía, el trato entre alumnado-profesorado, y que es un centro pequeño y accesible.

Por otro lado, se solicitó a las personas participantes que propusiesen tres aspectos que cambiarían de su centro; la figura 10 sintetiza alguna de esas propuestas más reiteradas por cada uno de los agentes participantes:

Figura 10
Propuestas de cambio



Como se observa en la figura 10, el alumnado, en su mayoría menciona repetidas veces que sería necesario mejorar y modernizar las instalaciones y mobiliario debido a que hay muebles antiguos y dañados como percheros, mesas, sillas, pizarras, y pantallas para los proyectores. Respecto a las instalaciones y recurso sobre las TICs, algunos ordenadores, proyectores, pantallas, tienen bastantes años, funcionan bastante despacio, con conexiones débiles a Internet, y suelen dar fallos frecuentemente. Por ejemplo, el cuestionario alumnado 196 (cA196), cA34, y cA57 coinciden en sus opiniones proponiendo: “Mejorar las condiciones de los proyectores para poder utilizar los medios informáticos para aprender, mejorar la conexión WIFI”, “Las instalaciones se caen a cachos, las persianas se atrancan, las luces funcionan mal y el ordenador funciona cuando quiere y como quiere” y “Pintar paredes, arreglar persianas y puertas, la calefacción, cambiar el mobiliario”. En cuanto a las clases en sí, piden un cambio en la metodología; les gustaría realizar trabajos cooperativos para aprender, en vez de tantos deberes a nivel individual como apunta cA149 “Mas trabajos en grupo, aprendizaje de forma más entretenida”. También apuntan que los aprendizajes que les enseñen sean útiles para su día a día, como para su futuro, para desenvolverse de forma segura en la vida adulta, además de que esos aprendizajes estén relacionados con trabajar el pensamiento crítico. En concreto coinciden (cA4) y c195 en sus propuestas de mejora: “Mayor enfoque en el desarrollo de la creatividad y pensamiento crítico” y “Dar más importancia al desarrollo del pensamiento crítico y menos a otras cosas”, respectivamente.

El tercer tema por señalar es que les gustaría tener más asignaturas optativas, las cuales son reducidas por el bajo número de alumnado en el centro; más excursiones y actividades culturales, como visitar museos, conciertos, ciudades, entre otros. También quieren tener más charlas, y que en estas haya más variedad en los temas, puesto que estas suelen estar enfocadas a la prevención de acoso escolar, adicción a las pantallas, peligros en la red en su mayoría, y alguna que otra de sexualidad. En concreto citamos algunos de sus comentarios: “La diversidad de las charlas hacia el alumnado. Proponer más temas. Tener más excursiones educativas a museos, conciertos, por ejemplo.” (cA11) y “Dar más charlas sobre las drogas, el sexo, LGTBI...” (cA135). Por último, señalar que gran parte del alumnado también quiere más espacios de convivencia, proponiendo que se abra la cafetería de nuevo; y momentos no lectivos que favorecen también su convivencia como más tiempo de descanso en los recreos, y en los espacios entre una clase y otra. Por ejemplo, mencionan: “Que haya una cafetería para el recreo” (cA101); “El tiempo de descanso entre clases podrían ser dos minutos más (7 minutos)” (cA60)

Una de las mejoras que piden algunos estudiantes coincide con la gran demanda que manifiesta el profesorado sobre que exista más disciplina. El alumnado que se sumó a esta propuesta, quiere tener clases tranquilas, donde no se interrumpa su aprendizaje y que sean más justos con el alumnado que se porta de forma inadecuada. Se debe a que casi siempre, los partes de comportamiento que pone el profesorado al alumnado no tienen ninguna repercusión, porque no se envía el aviso a las familias, ni se llega a ninguna consecuencia más grave después de obtener cierto número de partes. Mencionamos como ejemplo las propuestas de mejora sugeridas por ambos: “Menos tolerancia con las persona que se portan mal” (cA118); “Que el equipo directivo no sea tan "bueno" con los alumnos que deberían ser expulsados por mal comportamiento” (cA184); “Mayor disciplina para alumnos descolgados académicamente” (Cuestionario profesorado 52 (cP52)); “Que hubiera más disciplina del alumnado” (cP61); “Falta de coherencia en materia disciplinaria: cuando se amonesta a un alumno por mal comportamiento o falta de disciplina, el parte no sirve para nada. Simplemente "acompaña” al alumno de camino al Equipo Directivo, que devuelve al alumno a clase a los 10 minutos” (cP67).

El profesorado, también menciona que es necesario mayor coordinación entre todo el profesorado, incluido equipo directivo, como he mencionado con anterioridad, un ejemplo de ello es que no siguen todo el profesorado una misma línea de trabajo para alumnado que necesita apoyo. Algunos prueban métodos para conseguir que lleguen al aprendizaje, sin ver que se puede confundir al alumnado porque con cada profesor desarrollan una forma diferente de trabajo. Y esta falta de cooperación sucede también a la hora de realizar actividades para el resto del alumnado, no se plantean desde objetivos y criterios compartidos, concretamente coinciden en sus propuestas de mejora cP8, cP56 y cP94 respectivamente: “Mayor coordinación y organización”; “Alineación de objetivos de los docentes” y “La coordinación entre profesorado para hacer frente a las diferentes necesidades que se presenten”. Asimismo, consideran que por esta situación demandan también que se realicen actividades de convivencia para mejorar las relaciones y conocerse mejor entre sí, al alumnado y a sus familias, mencionando mejoras como “Se echan en falta más actividades extraescolares con los alumnos” (cP62) y “Se deberían fomentar por parte del Centro actividades que incluyeran a las familias (escuela de padres, talleres para familias, recuperar el AMPA). Es una parte muy importante de la comunidad educativa” (cP67)

Finalmente, en cuanto a las sugerencias de las familias, piden tener más información sobre lo que sucede dentro del centro, ya que han comentado en el cuestionario e incluso de forma

personal, que no pudieron contestar muchas preguntas, y para responder algunas han necesitado preguntar a sus hijos e hijas, como sugieren en el cuestionario familia 87 (cF87) “Para poder realizar esta encuesta he necesitado la ayuda de mis hijos, puesto que los padres desconocemos lo que ocurre en el centro” y “Siento no poder responder a este cuestionario, ya que debido a la situación sanitaria, no hemos disfrutado de la jornada de puertas abiertas antes de que nuestros/as hijos/as accedieran al instituto. Es por ello que desconozco totalmente el funcionamiento del centro en esta u otras cuestiones” (cF92). Consideran que anteriormente ya tenían la información justa, pero que después de la pandemia, se eliminaron actividades como la jornada de puertas abiertas y las tutorías familiares se minimizaron tanto, que dejaron de tener información. Además, al igual que el alumnado también piden que se realicen más salidas culturales y actividades extraescolares puesto que es otra forma de aprender, más dinámica y vivencial; por ejemplo “Más salidas culturales” (cF79) y “Más excursiones. Información sobre el futuro (laboral)” (cF75)

7. CONCLUSIONES

Para concluir, después de la realización de este trabajo se ponen de manifiesto las siguientes ideas clave. Comenzando con la importancia de la Educación Inclusiva y partiendo de que la educación es un derecho, el mundo actual está en constante cambio e interconectado, por ello, existe la necesidad de enseñar al alumnado a comprender y respetar la diversidad social que les rodea. En esta línea, desde la educación se requiere trabajar conocimientos, competencias y valores que promuevan una participación de la ciudadanía para lograr el desarrollo de la sociedad globalizada en clave solidaria y de justicia social.

La investigación se centra en describir y analizar el nivel de inclusividad de un centro educativo de educación secundaria según las percepciones del profesionales, estudiantes y familias. Para ello, inicialmente se han analizado los fundamentos de la Educación Inclusiva según la literatura científica mediante autores como Verdugo (2009), Ainscow y Echeita (2011) que evidencian la importancia de que cuando se consigue un contexto de escuela inclusiva, se logra reconocer los derechos de todo el alumnado a participar, mejorando su calidad de vida. Además, se realizó un recorrido en lo referente a la legislación relacionada con la Educación Inclusiva a nivel nacional y autonómico, destacando la importancia de la Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa que regula el procedimiento de

recogida y tratamiento sobre la diferente diversidad que se puede encontrar dentro de un aula. Todo ello, trabajado desde la visión de una de las figuras claves, el PTSC, para atender a las necesidades que surjan al alumnado y promover su inclusión; reconociendo de esta forma sus funciones y aportes en el ámbito académico y en la sociedad.

Destacar también, sobre todo en el contexto de este máster, la importancia de romper los límites académicos hacia la puesta en marcha de aprendizajes sociocomunitarios, debido a que, de esta forma, el alumnado puede aprender a ser ciudadano participando en la sociedad. Es decir, aprender de la realidad social diversa que le rodea, en cuanto a capacidades, culturas, ideologías, género y clase social, incitando a participar en ella para crear una sociedad más equitativa, empática y justa, teniendo en cuenta los procesos socialización e inclusión de todas las personas, tanto en el ámbito educativo, como fuera de él.

También, este trabajo me ha dado la oportunidad de aprender, por un lado, sobre cómo se realiza una investigación educativa mediante un instrumento validado, como es el *Index for Inclusion*, el cual hemos intentado adaptar a la actualidad. Aunque somos conscientes de que la propuesta referida en la guía de Booth y Ainscow (2000), se ha quedado en la fase inicial, ojalá con la devolución de estos datos al contexto, la comunidad continúe trabajando por poner en práctica acciones que generen una cultura de centro más inclusiva. Por otro lado, he aprendido sobre lo interesante que resulta acercarse a una realidad educativa para poder conocerla y conseguir aprendizajes mediante la propia experiencia. Lo más significativo ha sido poder relacionarme directamente con las personas, tanto de forma individual como colectiva, y de esta forma poder aprender de cada una de las opiniones y perspectivas que tienen; además apreciar las debilidades y fortalezas de la comunidad, ambas dos, características indisolubles de la realidad. Al respecto, es necesario en estas líneas, agradecer la confianza con la que han compartido conmigo su vida diaria en el centro y su implicación a la hora de participar en la investigación.

Los datos cuantitativos obtenidos tras trabajar estadísticamente la información obtenida del cuestionario fueron muy positivos. Tal y como se ha apuntado en el análisis, en cuanto a la Dimensión A, de crear culturas y en la Dimensión B, sobre elaborar culturas inclusivas consiguieron la misma puntuación (2), lo que significa que globalmente consideran que con mucha frecuencia generan una cultura de inclusión. No obstante, la Dimensión C, sobre desarrollar las prácticas inclusivas obtuvo un 1,8, un valor relativamente menor, lo que puede deberse a que llevar

a la acción el ideario planificado resulta más complicado debido a los múltiples factores de los que depende cada situación. Esto pone de manifiesto, que hemos de estar alerta, puesto que normalmente nuestras normativas y planteamientos teóricos están cargados de buenas intenciones, sin embargo sistematizar y llevar a la práctica las acciones no es tan sencillo o no se toman como referencia los fundamentos iniciales.

Para terminar, hacer alusión a que consideramos que la educación es una herramienta que puede generar transformaciones sociales en clave de mejora; sin embargo, educar no es solo trabajo del profesorado y de las familias de forma independiente, sino que es trabajo de toda la sociedad. Trabajando de forma conjunta, las personas con sus diferencias, aprenderemos a comprendernos, repstartos y a convivir juntas. Trabajando juntas por la consecución de objetivos comunes, aprenderemos del valor de la diversidad, poniendo el foco en lo verdaderamente importante, la persona en sí y no en lo que nos diferencia de ella.

Si caminas solo, irás más rápido; si caminas acompañado, llegarás más lejos.

(Proverbio chino)

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022.

Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. School of Education, University of Manchester, Oxford Road, Manchester M13 9PL, United Kingdom.

Ainscow, M. y Echeita-Sarrionandía, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, nº 12, p. 26-46. ISSN: 1988 - 8430

Ander-Egg, E. (1987) *Técnicas de investigación social*. México: Ed. El Ateneo.

Arnaiz-Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia. <https://acortar.link/10e3>

Asún Inostroza, R. (2006). Construcción de cuestionarios y escalas: El proceso de la producción de información cuantitativa. En M. Canales Cerón (Coord.), *Metodologías de investigación social* (p. 63-113). Lom Ediciones.

- 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*, vol. 4, núm. 3, 2006, p. 1-15 <https://acortar.link/xPhjb>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Chaves, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en la investigación social. *Rompiendo Barreras en la Investigación*, 164-184.
- De Miguel, M. (Dir.). (2006). *Modalidades de Enseñanza centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Declaración Universal De Los Derechos Humanos (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. <https://acortar.link/BtP41Q>
- Duque, S., Quintero, M. & González, P. (2015). Sobre el concepto “persona en situación de discapacidad” en el ordenamiento jurídico colombiano. *Revista Advocatus*, 12(25), 71-87. <https://acortar.link/D4ovW9>
- EDU/1054/2012, de 5 de diciembre por la que se establece la organización y funcionamiento de los Departamentos de Orientación en Castilla y León.
- Gómez-Jiménez, O. (2021). La atención a la diversidad en España: de la ley general de educación a la LOMOE. Comunicación Actual, ámbitos y nuevas tendencias. *Revista inclusiones, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 8, número especial. <https://acortar.link/wq96X6>
- Grupo ACOGE (2011). *Cuestionario de Datos Sociodemográficos*. Universidad de Valladolid.
- Hernández-Ponce, K., Delgado-Sánchez, U., Martínez-Flores, F.G. y Ortiz-Rodríguez, M.A. (2019) Evolución del concepto de discapacidad. *Revista de Filosofía y Cotidianidad*, Vol.5 N° 14 (p. 7-12). <https://acortar.link/9rUB3A>
- Hernández, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de los Derechos. *Revista CES Derecho*, 6 (2), 47-59. <https://acortar.link/SMkeiK>
- Instrucción de 24 de agosto de 2017, de la Dirección General de la Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 de julio de 2015 de la Dirección General de

- Innovación Educativa y Formación Profesional, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León. Junta de Castilla y León, Consejería de Educación, de 24 de agosto de 2017.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://acortar.link/HWXXC>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://acortar.link/G0RjK>
- López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74, p. 131-160. ISSN 0213-8646. <https://acortar.link/AsID4h>
- López, R. (2011). Evolución histórica y conceptual de la discapacidad y el respaldo jurídico-político internacional: el paradigma de los derechos humanos y la accesibilidad. *Revista de Educación*, 6(2), 102-108. <https://acortar.link/qc7PaA>
- Maldonado, S. (2007). Manual Práctico Para El Diseño De La Escala Likert. *Xihmai*, 4(2).
- Montes-Berges, B. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipo: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. *Revista electrónica*, 3, 1-16. <https://acortar.link/j6Mk63>
- Muntaner-Guasp, J.J. (2013). Calidad de Vida en la Escuela Inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 63, p. 35-49. <https://acortar.link/kIeydh>
- ORDEN EDU/1071/2017 de 1 de diciembre, por la que se establece el Protocolo específico de actuación en supuestos posibles de acoso.
- ORDEN EDU/1603/2009 de 20 de julio por lo que se establece los modelos de documentos en el proceso de evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización. B.O.C. y L. - N.º 142, de 28 de julio 2009, pp. 23727- 23744. <https://acortar.link/EIfcxQ>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial - Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. <https://acortar.link/O3Wf5p>
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.

- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, dedica el título VI a la «Información y orientación profesional en la formación profesional del sistema educativo», Boletín Oficial de Castilla y León. Castilla y León, 26 de noviembre, núm. 227, p 70107-70124.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 131, de 2 de junio de 1995. <https://acortar.link/tAD6rl>
- RESOLUCIÓN de 17 de agosto de 2009, que regula el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado. B.O.C. y L. - N.º 163, pp. 26108 – 26118. <https://acortar.link/7yoT1e>
- RESOLUCIÓN de 17 de mayo de 2010 por el que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa. Boletín Oficial de Castilla y León, nº 100, pp. 42853 – 42870. <https://acortar.link/rHUKuJ>
- Sabatini, F. (2003). La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina. *Banco Interamericano de Desarrollo, División de Programas Sociales*. <https://acortar.link/Oilxkn>
- Sánchez, E. (2014) Apoyo social, integración social y salud mental, *Revista de Psicología Social*, 13:3, 537-544. <https://acortar.link/LlenhD>
- Sánchez Santamaría , J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia, revista interdisciplinar*, 16, 91-102.
- Sandoval, M.; López, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Echeita, G. (2002). Index for inclusión Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, p. 227-238.
- Sola Martínez, T. (1993). *La formación del Profesorado de Educación Infantil en zonas de actuación educativa preferente: diseño de un programa*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sorribas, M. y Gutiérrez, I. (2005). *Metodología de la Intervención Social*. Altamar

- Subirats-I Humet, J., Gomà-Carmona, R. y Brugué-Torruella, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Institut de Govern i Polítiques Públiques. <https://acortar.link/OkNL55>
- Valero Matas, J.A. y Sánchez Bayón, A. (2018). *Balance de la globalización y teoría social de la postglobalización; Cómo percibir y gestionar la diversa, compleja y voluble realidad social en curso del TecnoEvo*. Dykinson. Madrid
- Verdugo-Alonso, M.A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, p. 23-43.
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos. *Revista de derecho UNED*, 12, 817-833. <https://acortar.link/0yB0cB>
- Villasante, T.R. (1997). Participación e integración social. *La Construcción de la Ciudad Sostenible* Núm. 3. <https://acortar.link/T31Zjc>
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: design and Methods, Applied social research Methods Series*, Newbury Park CA: Sage.

9. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario adaptado Index for Inclusion

Anexo 2. Cuestionario Datos Generales del Centro