



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO
SOBRE LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA
INCLUSIVA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER
MÁSTER PROFESORADO EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FP Y ENSEÑANZA IDIOMAS. ESPECIALIDAD:
INTERVENCIÓN SOCIOMUNITARIA**

AUTOR/A: Alberto Díez Pérez

TUTOR/A: María Tejedor Mardomingo

Palencia, 26 de junio de 2023



RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo conocer la percepción del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional acerca de la promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos de Castilla y León.

La atención a la diversidad es un principio fundamental de la educación, siendo la inclusión su objetivo principal. Esta no puede existir si no se garantiza la participación y aprendizaje de todos. En este sentido, la Junta de Castilla y León aprobó el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022 que incluye diversas medidas educativas para lograr la inclusión.

En la primera parte de este trabajo se exponen los fundamentos teóricos de la inclusión educativa mientras que, en la segunda parte, se describe la investigación realizada, que consistió en el diseño y aplicación de un cuestionario para obtener la perspectiva de los estudiantes de los centros de Educación Secundaria de Castilla y León. Finalmente, los resultados obtenidos demuestran la importancia de implementar prácticas inclusivas que promuevan la interacción entre la escuela y la comunidad.

Palabras clave:

Atención a la diversidad, inclusión, educación, cultura inclusiva, cuestionario, percepción, alumnado

ABSTRACT

The aim of this study is to find out how students in Compulsory Secondary Education, Baccalaureate and Vocational Training perceive the promotion of an inclusive culture in educational centres in Castilla y León.

Attention to diversity is a fundamental principle of education, and inclusion is its main objective. Inclusion cannot exist if the participation and learning of all is not guaranteed. In this sense, the Junta de Castilla y León approved the II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022 which includes various educational measures to achieve inclusion.

The first part of this paper presents the theoretical foundations of educational inclusion, while the second part describes the research carried out, which consisted of the design and application of a questionnaire to obtain the perspective of students in secondary schools in Castilla y León. Finally, the results obtained demonstrate the importance of implementing inclusive practices that promote interaction between the school and the community.

Keywords:

Attention to diversity, inclusion, education, inclusive culture, questionnaire, perception, students

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	- 1 -
2. OBJETIVOS.....	- 3 -
3. MARCO TEÓRICO.....	- 4 -
3.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR DIVERSIDAD?.....	- 4 -
3.1.1. Diversidad cultural	- 5 -
3.1.2. Diversidad social	- 6 -
3.1.3. Diversidad de género y sexo.....	- 7 -
3.1.4. Diversidad funcional.....	- 7 -
3.2. DEL MODELO CLÍNICO AL MODELO INCLUSIVO. LA ESCUELA INCLUSIVA.....	- 9 -
3.2.1. El modelo clínico y el proceso de institucionalización educativa	- 9 -
3.2.2. Normalización de servicios y modelo pedagógico	- 10 -
3.2.3. Tendencia actual: el modelo inclusivo	- 11 -
3.3. MARCO LEGISLATIVO ESTATAL Y AUTONÓMICO.....	- 15 -
3.3.1. Nivel estatal	- 15 -
3.3.2. Nivel autonómico	- 19 -
3.4. II PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN DE CASTILLA Y LEÓN 2017-2022	- 22 -
3.4.1. Concepto, punto de partida y análisis.....	- 22 -
3.4.2. Líneas estratégicas y objetivos	- 24 -
4. MÉTODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	- 27 -
4.1. INSTRUMENTO DE MEDIDA	- 28 -
4.2. PROCEDIMIENTO.....	- 31 -
4.3. POBLACIÓN DESTINATARIA, UNIVERSO Y MUESTRA.....	- 31 -
4.4. RESULTADOS	- 32 -
4.4.1. Información general.....	- 32 -

4.4.2.	¿Qué conoces acerca de la inclusión?.....	- 34 -
4.4.3.	El centro escolar inclusivo.....	- 35 -
4.4.4.	El aula inclusiva	- 38 -
4.4.5.	Acoso escolar y ciberacoso.....	- 40 -
5.	DISCUSIÓN.....	- 44 -
6.	CONCLUSIONES	- 48 -
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	- 50 -
8.	ANEXOS.....	- 53 -
8.1.	ANEXO I. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO “CULTURA INCLUSIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS”	- 53 -

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se contempla la atención a la diversidad como principio fundamental de la educación a la hora de responder a las distintas características que puede presentar el alumnado. Como señalan Azorín, Ainscow, Arnaiz y Goldrick (en prensa, como se citó en Azorín et al. 2017) “se están impulsando distintas reformas cuyos esfuerzos postulan hacia sistemas educativos más inclusivos” (p. 12).

Para lograr la inclusión, debemos fomentar la creación de entornos sociales y educativos que valoren y respeten la diversidad de las personas, garantizando la participación plena y equitativa de todas ellas. En palabras de Arnaiz (2003) “la filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueran sus características personales, psicológicas o sociales” (p. 1).

En este sentido, la Junta de Castilla y León publicó el Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, por el que se aprobó el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022, cuyas líneas estratégicas pretendían promover la cultura inclusiva en los centros educativos, mejorar los procesos de prevención, detección e intervención temprana de las necesidades educativas del alumnado, mejorar las tasas de los indicadores internacionales (Agenda 2030, OCDE, etc.), fomentar procesos de participación de la familia y la sociedad en los centros educativos, reforzar y apoyar las líneas de investigación, innovación y evaluación pedagógica, e impulsar la igualdad, la cultura de la no violencia y el respeto a todas las personas.

Sin embargo, el impacto de la crisis sanitaria provocada por el Covid-19 en la consecución de estos objetivos ha sido significativo. La pandemia ha generado grandes desafíos en el ámbito educativo, especialmente en lo que se refiere a la atención a la diversidad. Según los datos recabados en el informe de la Fundación SM *Volvemos a clase. El impacto del confinamiento en la educación* (2020), el cierre de los colegios y la transición a la educación en línea, ha generado dificultades para proporcionar una atención personalizada y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto ha afectado de manera desproporcionada al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) y a aquellos que provienen de entornos socioeconómicos desfavorecidos, quienes han presentado dificultades para acceder a los recursos

necesarios y han experimentado una mayor cantidad de ansiedad, estrés y aislamiento social debido a la pandemia.

A pesar de ello, se llevaron a cabo grandes esfuerzos para garantizar la continuidad de la atención a la diversidad durante la pandemia, incluyendo la adaptación de los recursos educativos y la implementación de programas de apoyo y atención socioemocional para satisfacer las necesidades individuales del alumnado.

Por tanto, lo que se pretende con este trabajo es diseñar un cuestionario que nos ayude a comprender la percepción de los estudiantes sobre la educación inclusiva, su centro educativo y su aula. De esta forma, se evaluará el grado de consecución de la primera línea estratégica del II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022.

El trabajo está compuesto por tres partes fundamentales: el marco teórico, el diseño de la investigación y las conclusiones.

En el marco teórico, se abordan conceptos clave relacionados con la diversidad, la inclusión y el modelo inclusivo. También se examina el marco legislativo estatal y autonómico que respalda la educación inclusiva, centrándose principalmente en el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. El objetivo es establecer una base sólida para comprender el contexto y los fundamentos de la investigación.

En la siguiente sección, se presenta el diseño de la investigación, que incluye el enfoque metodológico utilizado, el procedimiento de recopilación de datos y los resultados obtenidos. Aquí se detalla cómo se llevó a cabo el estudio y qué instrumentos se utilizaron para recopilar la información. Por otra parte, se presentan los resultados, se mencionan las limitaciones encontradas durante la investigación y se reflexiona sobre las posibles áreas de mejora y futuras investigaciones.

Finalmente, las conclusiones, donde se evalúa el grado de consecución de los objetivos establecidos.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es analizar el grado de consecución de la primera línea estratégica del II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022, “Promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos”, en los centros educativos que imparten Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la comunidad autónoma de Castilla y León.

Partiendo de este objetivo, se pretenden lograr los siguientes objetivos específicos:

- Elaborar un marco teórico mediante la revisión de bibliografía y legislación relacionada con la atención a la diversidad, la inclusión y el modelo inclusivo en el ámbito educativo que fundamente la investigación
- Diseñar un instrumento que permita conocer la percepción del alumnado en relación con la promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos de Castilla y León
- Analizar los resultados de la investigación, teniendo en cuenta las limitaciones e inconvenientes
- Extraer conclusiones que contribuyan al conocimiento y mejora de la educación inclusiva en Castilla y León

3. MARCO TEÓRICO

3.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR DIVERSIDAD?

La diversidad es una característica intrínseca de la naturaleza humana. Hablar de diversidad implica reconocer y afirmar que cada persona es un ser único, con una identidad y características que lo distinguen de los demás, que es una realidad observable y que influye en cada uno de los aspectos que la conforman.

En los últimos años, como resultado de una profunda reflexión sobre el significado y las implicaciones que tiene atender a la diversidad, se ha reconocido la importancia de abordar otras formas de diversidad existentes en la sociedad y en la escuela.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) reconoce la educación como uno de los derechos fundamentales. A partir de ese momento, la comunidad internacional comenzó a entender la importancia de la educación como un factor crucial para el desarrollo social y personal, siendo “uno de los principales medios para fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano y de ese modo, reducir la exclusión, la ignorancia y la guerra” (Delors, 1996).

En el contexto educativo, esta diversidad se hace especialmente evidente. Cuando nos encontramos en un aula, nos damos cuenta de la gran variedad de personas que coexisten en un mismo espacio. Cada estudiante aporta su bagaje cultural, experiencias de vida, perspectivas, habilidades y talentos únicos. La diversidad se manifiesta en la forma en que cada uno de ellos aprende, interactúa con los demás y se desenvuelve en el proceso educativo.

Según Cela et al. (1997, como se citó en Gómez, 2021) se distinguen tres elementos que constituyen el constructo de diversidad en el alumnado. Estos son “el aspecto social (procedencia geográfica, cultura imperante, nivel socioeconómico, rol social, etc.), el aspecto personal o físico (factores hereditarios) y el aspecto psicológico (estilo educativo, hábitos de aprendizaje, capacidades, aspectos relacionales y emocionales, etc.).”

Reconocer y valorar la diversidad en el entorno educativo es esencial para promover una educación inclusiva y equitativa. Cada estudiante merece ser respetado y valorado en su individualidad, permitiendo que sus diferencias sean reconocidas como fortalezas y oportunidades de aprendizaje enriquecedoras para todos. Es responsabilidad de la escuela,

en tanto comunidad educativa, satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de cuáles sean sus características personales, psicológicas o sociales.

En este sentido, Amorós y Pérez (1993, como se citó en Arnaiz, 2003) señalaron lo siguiente:

Educar para este pluralismo conlleva educar desde la igualdad, en el respeto del otro, del diferente, del que procede de otra cultura, hable otra lengua, practique religión o no, padezca una discapacidad física o psíquica y sufra el rechazo por vivir en situaciones de pobreza y marginación social. (p. 2)

Con el fin de implementar este enfoque pedagógico basado en la aceptación y el respeto a la diversidad, es fundamental que los centros educativos reflexionen y definan sus convicciones sociales, culturales y pedagógicas. Esto implica que el centro debe identificar y expresar claramente cuáles son sus valores y metas, para así poder desarrollar una propuesta de acción coherente con lo manifestado.

3.1.1. Diversidad cultural

La diversidad cultural y la presencia de pluralidad y heterogeneidad en el entorno escolar generan una mayor conflictividad. A medida que las escuelas se vuelven más diversas, con la presencia de estudiantes de diferentes trasfondos culturales, étnicos y lingüísticos, surgen tensiones y conflictos entre los estudiantes. Estos, son el resultado de la falta de estrategias y respuestas adecuadas frente a este nuevo panorama educativo.

Ante esta situación, la educación intercultural adquiere una mayor relevancia, buscando promover la comprensión mutua, el respeto y la valoración de las diferencias culturales. Sin embargo, aunque se reconoce teóricamente que la educación intercultural es la mejor forma de integración, en la realidad no está presente en todos los centros educativos. En muchos casos, se observan prácticas que no valoran adecuadamente las características culturales de las minorías étnicas, llegando a caer en el etnocentrismo o el relativismo cultural.

Las explicaciones que Marchesi y Martín (1998, como se citó en Arnaiz, 2003) dan como justificación a este hecho son:

- 1) El currículo escolar y los materiales que se utilizan en la clase no recogen las características propias de las culturas minoritarias, por lo que estos grupos tienen más dificultades para acceder a una cultura escolar que no es la suya.

- 2) La preparación y las actitudes de los profesores son expresión de la cultura mayoritaria. Los profesores conocen poco sobre los valores, creencias y comportamientos de las minorías étnicas, por lo que no pueden tenerlos en cuenta a la hora de diseñar sus estrategias instruccionales.
- 3) Las expectativas de los profesores son más negativas hacia estos alumnos, lo que produce el efecto esperado, especialmente en la motivación de los alumnos y su autoestima.
- 4) Existe un menor ajuste entre los estilos de vida familiar de los grupos minoritarios y el ambiente escolar en comparación con el del grupo cultural mayoritario. Esta falta de congruencia dificulta el proceso de aprendizaje y el comportamiento de las familias con los objetivos educativos.
- 5) Los alumnos de la cultura mayoritaria desarrollan creencias y valoraciones hacia los demás grupos étnicos más negativas que hacia los miembros de su grupo. Estos prejuicios contribuyen a ampliar la desigualdad educativa en las escuelas y en las aulas. (p. 3)

Además, según el estudio realizado por Garreta et al. (2021), no solo un 42% de los centros escolares españoles desarrollan acciones para implementar la educación intercultural en los centros, sino que, a mayores, el 58% restante llevan a cabo acciones educativas generales deficitarias, realizándose con mayor frecuencia cuando el alumnado del centro se percibe como “diverso o diferente culturalmente”.

3.1.2. Diversidad social

La clase social a la que pertenecemos tiene un impacto significativo en varios aspectos de nuestra vida educativa. Esto incluye el acceso a la educación, la forma en que se organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada centro educativo y los resultados académicos que obtenemos. La manera en que se interpreten estos factores y la importancia que se les dé, ha dado lugar a diferentes modelos de respuesta educativa en las últimas décadas.

Uno de estos modelos es el enfoque del déficit cultural, el cual está vinculado a la desventaja social. Este modelo sostiene que los estudiantes en esta situación provienen de familias o grupos sociales que experimentan discriminación económica o marginación social. Desde su nacimiento, están expuestos a normas, lenguaje, valores y expectativas

que los colocan en desventaja en comparación con sus compañeros, y carecen de estímulos y experiencias enriquecedoras.

No obstante, a pesar de la importancia y posible influencia de factores como la economía, la cultura o el estatus social, las circunstancias adversas de un estudiante no determinan de manera irremediable y negativa su futuro. Existen otras variables como la respuesta del individuo frente a su entorno familiar y la forma en que los centros educativos atienden sus necesidades educativas.

3.1.3. Diversidad de género y sexo

La diversidad en cuanto a los conceptos de género y sexo ha generado desigualdad y discriminación en los últimos años. A día de hoy aún no se ha logrado la igualdad en las condiciones laborales o incluso la igualdad de oportunidades para las mujeres en el ámbito educativo, ya que aún perduran regímenes políticos que no permiten a las niñas estudiar.

Por otra parte, según Foucault (2004, como se citó en Castelar, 2014) “la escuela se ha convertido en la escuela en una reproductora de las estrategias de poder que fomentan la producción de cierto tipo de cuerpos dóciles” (p. 80). Estos cuerpos se corresponden con las masculinidades y feminidades legitimadas, mientras que otras realidades son rechazadas o menospreciadas.

De esta manera, la heterosexualidad se convierte en un ideal en el que se basa la regulación y el control de los cuerpos. En contraste, otras orientaciones como la bisexualidad, la homosexualidad o la transexualidad, son objeto de vigilancia y supervisión.

3.1.4. Diversidad funcional

En los últimos años, ha habido un cambio significativo en la forma en que se aborda el tema de la discapacidad en el ámbito educativo. Este cambio se ha manifestado a través del paso del concepto de "personas con discapacidad" al concepto de "personas con diversidad funcional", que implica un enfoque más inclusivo y respetuoso hacia las personas con diferentes capacidades.

Este nuevo concepto busca un nuevo significado que no esté basado en una carencia. Como señalan Rodríguez y Ferreira (2010, como se citó en Belda, 2018) “La de la diversidad funcional es, en consecuencia, una propuesta de contenido ideológico: la

denominación pretender ser una síntesis conceptual para la comprensión de una realidad social comúnmente denominada discapacidad; y lo hace con clara pretensión emancipadora”.

Esta nueva concepción de la diversidad se fundamenta en una perspectiva ecológica que va más allá de una visión meramente biológica de la discapacidad. En lugar de ello, se reconoce que la discapacidad es el resultado de la interacción entre las limitaciones individuales y diversos factores ambientales, tales como el entorno físico, la educación, la situación social y los recursos disponibles.

En definitiva, como expone Arnaiz (2003):

Educación en y para la diversidad es un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana, que deberían estar recogidos en los documentos institucionales que rigen la vida del centro, no como un mero trámite administrativo y burocrático, sino porque representan la opinión consensuada de un grupo de personas que de manera colaborativa han llegado a ese posicionamiento. (p. 7).

Se trata de un proceso de gran importancia en el ámbito educativo en el cual es fundamental que todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo profesores, padres, alumnos y autoridades, se comprometan de manera activa y colaborativa. Este compromiso va más allá de la mera implementación de métodos de enseñanza y aprendizaje tradicionales, ya que implica tener en consideración aspectos de índole social, así como la idiosincrasia particular de cada grupo y, además, las circunstancias y características individuales del alumnado que se encuentran en situación de desventaja dentro del grupo.

En este sentido, surge la educación inclusiva, la cual se opone a cualquier forma de segregación y a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación. A continuación abordaré cual ha sido la evolución de los modelos educativos, desde el modelo clínico hasta el modelo inclusivo, y el surgimiento del concepto de “escuela inclusiva”.

3.2. DEL MODELO CLÍNICO AL MODELO INCLUSIVO. LA ESCUELA INCLUSIVA

3.2.1. El modelo clínico y el proceso de institucionalización educativa

El llamado modelo clínico se desarrolla paralelamente al proceso de institucionalización educativa de los “deficientes” a finales del siglo XIX y principios del XX, y está determinado por el criterio médico y la estrecha relación entre la psiquiatría y el ámbito educativo.

En aquella época, se hacía necesario identificar, definir y clasificar los trastornos. Esto se debía en parte al creciente interés en los test de inteligencia. Se introdujo un modelo de reeducación basado en la psicometría, donde el concepto fundamental de Cociente Intelectual (CI), propuesto por Binet en 1912, desempeñó un papel fundamental. Esto dio lugar a una pedagogía diferenciada y basada en diagnósticos. Surgieron varios test para medir la inteligencia, destacando los desarrollados por el autor mencionado anteriormente, que permitieron categorizar a las personas según su nivel de inteligencia, considerada en ese momento como un valor estable e inmutable.

La principal aportación del modelo clínico es prever, a través del tipo y grado de deficiencia, las posibilidades de reeducación. Esta reeducación será la que caracterice al modelo clínico:

- Los individuos son categorizados en función de su capacidad para ser educados, basándose únicamente en los resultados de los Test de inteligencia.
- Los programas de reeducación son llevados a cabo por profesionales especializados fuera del sistema educativo ordinario.
- Hasta los años 40, se consideraba que la discapacidad estaba relacionada con causas orgánicas. Esta concepción implicaba la necesidad de detectar y brindar atención educativa especializada. Doll (1941) definió la deficiencia mental como "una incompetencia social debida a una capacidad por debajo de lo normal, detectada dentro del periodo evolutivo, de origen constitucional y esencialmente incurable". (p. 47)

De esta forma, la institucionalización y el modelo clínico supusieron un avance, aunque no podemos considerar que el tratamiento que se daba a estas personas fuera el más adecuado, ya que su carácter era médico-asistencial en lugar de educativo.

Este modelo recibió numerosas críticas, ya que el CI proporcionaba poca información sobre las capacidades de aprendizaje y las necesidades educativas de estas personas. Por otra parte, únicamente se centraba en las dificultades individuales, eludiendo considerar los contextos educativos y sociales del individuo.

No fue hasta 1955 cuando Niels Bank-Mikkelsen, por aquel entonces director del Servicio Danés para el Retraso Mental, quien propuso un nuevo principio al que denominó “normalización”. Mikkelsen (1955, como se citó en O’Brien, 1999) definió este nuevo concepto como “La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible”. Más adelante, en 1959, tras el rechazo iniciado por asociaciones de padres contra la segregación, incorpora a su legislación este principio.

3.2.2. Normalización de servicios y modelo pedagógico

El concepto de normalización se extendió por toda Europa y América del Norte. En Canadá Wolf Wolfeensberger publica en 1972 el primer libro desarrollando este principio.

A lo largo de los próximos años se va pasando paulatinamente de prácticas segregadoras a prácticas y experiencias integradoras. Aceptar el principio de normalización supone reconocer que todas las personas tenemos los mismos derechos fundamentales, aceptar a las personas tal y como son, ofreciéndolas los servicios de la comunidad para que puedan desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir la vida con la mayor normalidad posible.

El Modelo pedagógico surge como una respuesta a las limitaciones del modelo clínico, ya que este último no proponía intervenciones educativas apropiadas que se adaptaran y abordaran las necesidades y particularidades del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este modelo supone:

- El interés del proceso educativo se pone en el contexto escolar y no sólo en el alumnado que presenta dificultades y/o necesidades. En consecuencia, las estrategias educativas se orientan a modificar este contexto y no tanto al estudiante. Por lo tanto, se trata de un modelo interaccionista, el cual considera tanto al estudiante como a la situación de enseñanza-aprendizaje.
- Las necesidades educativas las valora el docente y no tanto las pruebas de inteligencia.

- La responsabilidad del progreso en el aprendizaje la tienen el profesor-tutor en coordinación con otros profesionales.
- La respuesta educativa se desarrolla con referencia al currículum ordinario con el fin de valorar si son precisas adaptaciones curriculares. Es la escuela la que se adapta al niño y no este a la escuela.

Por otra parte, apareció en 1978 el Informe Warnock, el cual introdujo el concepto de “necesidades educativas especiales”. Tuvo un gran impacto, ya que muchas de las propuestas que este informe hacía fueron recogidas en la mayoría de países europeos, dando pie a la integración en España.

Este cambio en el paradigma supuso plantear que los fines de la educación deben ser los mismos para todo el alumnado, entiendo la atención a las necesidades educativas especiales como el conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición de los alumnos para responder a sus necesidades transitorias o permanentes.

En definitiva, la integración, en una visión personal y libre, quedaría entendida como:

La incorporación, por derecho propio, a un grupo para formar parte de él. Según el caso ese grupo de referencia puede ser el de alumnos de la misma edad, los trabajadores del mismo sector productivo o el grupo social con el que se relaciona el sujeto. (Rubio, 2009, p. 2)

3.2.3. Tendencia actual: el modelo inclusivo

El origen de la idea de inclusión se sitúa en el Foro Internacional de la UNESCO, celebrado en Jomtien, Tailandia, en 1990. En dicho evento se promovió el compromiso de una educación para todos, que no solo satisficiera las necesidades básicas de aprendizaje, sino que también fomentara el bienestar individual y social de todas las personas dentro del sistema de educación formal.

El mayor empuje al desarrollo del enfoque de educación inclusiva fue dado en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), documento elaborado durante la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Como señala Martín et al. (2017) en este documento “se propone impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos, con y sin necesidades educativas especiales dentro un mismo sistema común de educación”.

En los últimos quince años, ha habido una evolución en el concepto de educación inclusiva, defendiendo la igualdad de oportunidades en las escuelas independientemente de la diversidad cultural, social y/o aprendizaje.

En su artículo, Azorín y Martínez (2023) citan uno de los párrafos correspondientes al último Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2020), dedicado a la inclusión, poniendo de manifiesto lo siguiente:

La inclusión en la educación consiste en velar por que cada educando se sienta valorado y respetado, y pueda disfrutar de un claro sentido de pertenencia. Sin embargo, muchos son los obstáculos que yerguen en el camino hacia ese ideal. La discriminación, los estereotipos y la alienación excluyen a muchos. Estos mecanismos de exclusión son esencialmente los mismos, independientemente del género, la ubicación, la riqueza, la discapacidad, el origen étnico, la lengua, la migración, el desplazamiento, la orientación sexual, el encarcelamiento, la religión y otras creencias y actitudes. (p. 8)

Para superar esos obstáculos, la educación inclusiva implica un enfoque en el cual los docentes, el alumnado, las familias y otros miembros de la sociedad, participan y desarrollan un sentido de comunidad, sin tener en cuenta que tengan o no discapacidad o provengan de diferentes culturas, etnias o religiones. Su responsabilidad es garantizar el derecho de cada estudiante a formar parte de una comunidad educativa que promueva el pleno desarrollo de sus habilidades y capacidades dentro de un sistema educativo equitativo y de calidad.

Por ello, las prioridades de la escuela inclusiva son:

- 1) Asegurar que la educación se adapte a las necesidades de cada estudiante.
- 2) Promover el desarrollo de situaciones de aprendizaje que garanticen la participación mediante la implementación de cambios en la organización, los estilos de aprendizaje y los métodos de evaluación.
- 3) Brindar medidas de acción positiva, refuerzo y acompañamiento educativo para aquellos grupos que son más vulnerables socialmente.
- 4) Detectar tempranamente las necesidades específicas de apoyo educativo.
- 5) Promover la formación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Para progresar en la búsqueda de alcanzar la escuela inclusiva, será necesario llevar a cabo una serie de actuaciones, siendo las más destacadas:

- **Reflexionar acerca de la situación actual del centro y a dónde queremos llegar**

Una de las herramientas más utilizadas para medir el grado de inclusividad de un centro educativo es el Index for Inclusion (2015), el cual pretende:

“servir de guía para docentes y equipos educativos ante dos tareas independientes. En primer lugar, para repensar cuáles con los valores que mueven su acción y sobre aquellos que realmente quisieran que lo hicieran. En segundo término, para iniciar y sostener procesos de mejora e innovación escolar guiados por los valores inclusivos que se someten a consideración en este trabajo.” (Booth y Ainscow, 2015, p.4).

- **Llevar a cabo actuaciones de sensibilización para la comunidad**

Por ejemplo, a través de las acciones coordinadas de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagogía (EOEP) y los Departamentos de Orientación (DO). Destaca especialmente la figura del Profesor de Servicios a la Comunidad (PSC), el cual adopta las funciones de: dar a conocer recursos de la zona, valorar el contexto escolar y social para la evaluación psicopedagógica, fomentar relaciones entre el centro y las familias, llevar a cabo actuaciones preventivas y de intervención sobre absentismo escolar y mejora de la convivencia escolar, entre otros.

- **Formarse e informarse**

Mediante la formación permanente del profesorado, se pretende alcanzar la innovación pedagógica mediante la implantación de pedagogías y metodologías innovadoras como: aprendizaje memorable, realidades enriquecidas, chatbots educacionales o la pedagogía orientada a la equidad.

De entre todos estos enfoques destaca el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Surge de la aplicación al ámbito educativo del Diseño universal arquitectónico, llevada a cabo por el Center of Applied Special Technology (CAST). Es un enfoque que prima la flexibilización del currículo para que sea

abierto y accesible desde el principio. Supone diseñar situaciones de aprendizaje con actividades en diferentes formatos y para la libre elección del alumnado.

El documento “Inclusión, DUA y Multinivel” (2020) publicado por Ana Fernández, miembro del CREECYL, señala que el Diseño Universal del Aprendizaje se basa en tres principios relacionados con las tres redes neuronales que mayor implicación tienen en el aprendizaje:

- ***Principio I. Proporcionar múltiples formas de compromiso. El Porqué del aprendizaje:*** Se trata de utilizar diferentes estrategias para motivar al alumnado, mantener esa motivación y para facilitar su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje
 - ***Principio II. Proporcionar múltiples medios de representación. El Qué del aprendizaje:*** Debemos presentar la información al alumnado mediante soportes variados y en formatos distintos, teniendo en cuenta las diferentes vías de acceso y procesamiento de dicha información
 - ***Principio III. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. El Cómo del aprendizaje:*** Siguiendo este principio, debemos ofrecer al alumnado diferentes posibilidades para expresar lo que saben, para organizarse y planificarse.
- **Ofrecer una respuesta que garantice la presencia, participación y progreso de todos y todas.**

Según Azorín y Martínez (2023) “para que la educación inclusiva sea posible, es necesario también un entorno político favorable que propicie su puesta en práctica, así como infraestructura, profesorado debidamente formado, recursos, planes de apoyo y mecanismos de planificación/evaluación inclusivos”. (p. 58)

Por este motivo, la normativa más reciente en el ámbito de la educación ha destacado la importancia de ajustar los modelos educativos existentes a las necesidades de la escuela inclusiva y a los avances investigativos en el campo de la discapacidad. A continuación procederé a realizar una revisión de la legislación tanto a nivel nacional como autonómico en lo referente a la inclusión con el fin de analizar las medidas implementadas por dichas normativas.

3.3. MARCO LEGISLATIVO ESTATAL Y AUTONÓMICO

Mediante el estudio detallado de la legislación educativa, podemos obtener una visión clara y contextualizada de la evolución y transformación de las políticas educativas hacia un enfoque más inclusivo, que reconoce y valora la diversidad de los estudiantes y busca garantizar igualdad de oportunidades para todos.

3.3.1. Nivel estatal

La evolución de la sociedad española ha estado estrechamente vinculada a los cambios y desarrollos experimentados por el sistema educativo. La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, más conocida como Ley Moyano, establece un primer modelo educativo donde, según Gómez (2021) “destaca la concepción centralista de la educación, la importancia de los contenidos científicos en la formación académica, la incorporación de los estudios técnicos y profesionales, la jerarquía en la organización del sistema escolar o la regulación de la profesión docente.” (p. 463)

Durante el siglo XIX, la inestabilidad política imperante, debido a los cambios de gobierno durante los periodos del sexenio democrático y la restauración borbónica, provocó cambios en los paradigmas educativos y en la legislación, llevándose a cabo las reformas más importantes durante el periodo de la II República Española. Durante este periodo se establecieron principios como la gratuidad de la enseñanza, la obligatoriedad de la escolarización y la profesionalización de los docentes como funcionarios del estado, los cuales siguen vigentes hoy en día.

Son muchas las leyes que, a lo largo de la historia de la educación en España, han buscado responder a las necesidades de la población. Sin embargo, no fue hasta la transición democrática cuando se promulgó una ley que respondió a las demandas sociales del momento y sentó las bases de la educación a nivel nacional.

Durante este período, caracterizado por el cambio político y social, se reconoció la necesidad de una legislación educativa que reflejara los valores y aspiraciones de una sociedad en transformación. La ley que se estableció en este contexto fue diseñada para abordar los desafíos y las demandas educativas planteadas por la ciudadanía.

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), establece las bases generales para el tratamiento educativo del alumnado con necesidades educativas dentro del sistema educativo. En su preámbulo

establece que uno de sus objetivos es “ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio”. Propone dos modalidades de escolarización: la primera hace referencia a las aulas de educación especial en centros ordinarios que irán dirigidas a la educación de deficientes leves y los Centros de Educación Especial donde se concentran las minusvalías más profundas.

En 1978 se aprueba la Constitución Española, reconociendo en su artículo 27 el derecho de todos los ciudadanos a la educación, teniendo por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, así como a garantizar el derecho de todos a la educación mediante una programación general de la enseñanza que cuente con la participación de todos los sectores afectados. Por otra parte, el artículo 49 de dicho documento señala que:

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos. (1978, p. 11)

La Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), aun no siendo una ley educativa, proyecta la desaparición progresiva de la educación especial como subsistema diferencia y dispone que sólo cuando la gravedad de la minusvalía lo haga imprescindible, la educación se llevará a cabo en centros específicos, los cuales funcionarán en conexión con los centros ordinarios para facilitar la integración en ellos a través de unidades de transición. Además, regula principios que se fundamentan en los derechos del art. 49 de la Constitución.

La concreción educativa de esta ley se lleva a cabo con la aprobación del Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial. Esta normativa prevé la necesidad de proporcionar ciertos tipos de apoyo que incluyen principalmente los siguientes aspectos: evaluación y orientación educativa, refuerzo pedagógico, tratamientos y atenciones personalizadas, así como la incorporación de la figura del maestro de apoyo en los centros educativos. También se contempla la atención temprana y la posibilidad de prolongar el final de la escolarización hasta los 18 años cuando existan causas que lo justifiquen.

La aprobación de la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) supuso una revolución del sistema educativo tal y como se conocía por aquel entonces, apostando por los principios de normalización e integración. Esta ley propuso un modelo educativo abierto a la diversidad y al entorno social, extendiendo la idea de integración a todos los centros educativos.

Sustituyó términos como deficiente y minusválido por alumnado con necesidades educativas especiales, término que se extendió por toda Europa con la publicación del Informe Warnock en 1978 como ya adelanté en el apartado anterior. Especifica que la escolarización en centros específicos se producirá solamente cuando el alumnado no pueda recibir atención educativa en los centros ordinarios. Además, en su artículo 63 contempla medidas específicas de compensación educativa de las desigualdades por situaciones sociales, laborales y económicas.

Con las implantaciones que propuso la LOGSE, y otras normas importantes como el Real Decreto 696/95 de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, y el Real Decreto 299/96 de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de las Desigualdades en Educación, se empieza a configurar y dar forma a lo que actualmente conocemos por educación inclusiva.

En el año 2002 se implantó la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Esta generó mucha polémica, ya que proponía una visión segregadora de la integración educativa, promoviendo un modelo educativo que acentuaba la competencia entre el alumnado y los centros a partir de una asignación de itinerarios y recursos ligada a las posibilidades individuales del alumnado. Debido al calendario de implantación de la ley, su aplicación nunca llegó a ser efectiva, siendo la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) la que daría el relevo a la LOGSE.

La LOE (2006) establece en su artículo 1 que se ha de garantizar “La calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición” (p. 14)

Así como:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (p. 15)

Por otra parte, dedica un capítulo al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, categorizando al alumnado en cuatro principales grupos: alumnado que presenta necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnos con integración tardía en el sistema educativo español y alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.

Expone la necesidad poner el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la detección e intervención temprana de las dificultades de aprendizaje como herramienta de adecuación de la educación a las necesidades individuales. Todo ello, bajo el principio de inclusión, equidad y cohesión social, enmarca la diversidad del conjunto del alumnado como un principio básico.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) propuso una modificación de la LOE que planteó pocos cambios en el ámbito de la atención a la diversidad. Se creó una categoría única para el alumnado con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad y se propusieron evaluaciones periódicas a lo largo de la escolarización para detectar posibles dificultades de aprendizaje.

Finalmente, la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), como señala Gómez (2021) defiende “la equidad e inclusión del sistema educativo, a través de la inclusión educativa y el diseño universal del aprendizaje, siempre bajo la igualdad y la no discriminación del alumnado por razón de sexo, discapacidad o enfermedad.” (p. 469)

Por otra parte, en su disposición adicional cuarta afirma que:

El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. (2020, p. 75)

Los enfoques de la educación inclusiva, a partir de la normativa estatal, son desarrollados por las Comunidades Autónomas. Estos siguen los principios de igualdad de oportunidades y acceso universal, normalización, inclusión escolar e integración social. “Son diversos los desarrollos normativos autonómicos para atender a la diversidad en el contexto nacional, siempre bajo las directrices de la legislación nacional en vigor”. (Gómez, 2018. p. 4)

3.3.2. Nivel autonómico

La Educación de Castilla y León es un valioso activo que forma parte esencial de nuestra identidad y patrimonio compartido por todos nosotros. Destacados informes internacionales como PISA, han posicionado a la Educación de Castilla y León como una de las mejores en los países desarrollados, mostrando un desempeño destacado y constante en el ámbito educativo, además de ser una de las regiones más desarrolladas en términos de equidad e inclusión.

La normativa pionera en este sentido fue el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León, aprobado por Acuerdo de 18 de diciembre de 2003, el cual promovió e implementó medidas de mejora educativa. Con él se asumió un compromiso sólido en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo mediante la aplicación de medidas para garantizar la igualdad de oportunidades en todos los niveles.

Además, este plan Marco se unió a la publicación de cinco planes específicos de Atención a la Diversidad: Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías, Plan de Atención al alumnado con Superdotación Intelectual, Plan de prevención y control del Absentismo Escolar, Plan de Orientación Educativa y Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Por otra parte, no podemos olvidar la labor que ejercen los Equipos de Orientación Educativa y los Departamentos de Orientación en nuestra comunidad autónoma, los cuales, según la LOMLOE (2020) destacan “como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie la educación integral en conocimientos, destrezas y valores”. (p.15)

En Castilla y León la orientación educativa está legislada por el Decreto 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León. En él se incluyen las estructuras precisas para su desarrollo en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas no universitarias.

Según el artículo 2 de dicho Decreto:

La orientación educativa, vocacional y profesional es el conjunto de procesos estratégicos del sistema educativo no universitario relativos al acompañamiento, asesoramiento, prevención e intervención dirigidos a los centros educativos, a los docentes, al alumnado y a los padres, madres o tutores legales, con la finalidad de contribuir a la mejora de la educación, facilitando la inclusión y el desarrollo integral de todo alumnado. (p. 3)

Estos estarán formados por profesionales de diferentes perfiles en la proporción que se crea necesaria para atender las necesidades de los centros educativos. Estos profesionales son:

- Profesores de enseñanza secundaria de la especialidad de Orientación Educativa
- Profesores de Servicios a la Comunidad
- Personal de otros cuerpos docentes o profesionales como el maestro especialista en pedagogía terapéutica o el maestro especialista en audición y lenguaje

Los servicios de orientación educativa, vocacional y profesional están formados por:

- Equipos de orientación educativa y psicopedagógica, regulados por la ORDEN EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la comunidad de Castilla y León, así como por la ORDEN EDU/522/2017, de 22 de junio, por la que se establecen los equipos de orientación educativa en la Comunidad de

Castilla y León así como su ámbito de actuación, y se delega la competencia para modificar dicho ámbito.

- Equipos de orientación en educación infantil y atención temprana, regulada por el Decreto 53/2010, de 2 de diciembre, de coordinación interadministrativa en la atención temprana en Castilla y León.
- Equipos de orientación educativa específicos, los cuales trabajan con alumnado con discapacidad motórica y auditiva. También están regulados por la ORDEN EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la comunidad de Castilla y León.
- Equipos de orientación educativa multiprofesional, regulada por la ORDEN EDU/11/2016, de 12 de enero, por la que se crean el Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León y los Equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta de Castilla y León.
- Departamentos de orientación educativa, regulados por la ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León
- Servicios de orientación en centros educativos privados concertados, que prestan su servicio de apoyo y asesoramiento en centros privados concertados que imparten las enseñanzas de educación secundaria

Por último, cabe destacar que para garantizar una respuesta educativa de calidad para el alumnado se estableció un marco normativo que contemplara la atención a la diversidad mediante la ORDEN EDU/371/2018, de 2 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, garantizando las condiciones, las medidas y los recursos necesarios con el fin de que el alumno reciba una atención educativa que responda a sus necesidades, así como la última normativa que abordaré en este trabajo: el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022, aprobado mediante el Acuerdo 29/2017, de 15 de junio.

3.4. II PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN DE CASTILLA Y LEÓN 2017-2022

Como se mencionó anteriormente, la Junta de Castilla y León en los últimos años ha apostado por un modelo de educación inclusiva que responda a las demandas de la sociedad actual, facilitando la igualdad de oportunidades y evitando que aumente el número de población en riesgo de exclusión social.

Con este objetivo en mente, se aprobó el 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. Con este plan se ha pretendido profundizar en el concepto de diversidad “como hecho consustancial a los colectivos sociales actuales, impregnados de diversidad cultural, étnica, lingüística, de identidad de género...” (2017, p. 9)

El II Plan está formado por dos partes bien diferenciadas:

3.4.1. Concepto, punto de partida y análisis

En esta primera parte se desarrolla un marco conceptual que pretende sentar las bases de la educación inclusiva, así como definir los principios y enfoques metodológicos que potencian el desarrollo de prácticas inclusivas.

Seguidamente se hace un análisis de la situación de la que parte el plan, llegando a la conclusión de que el objetivo principal de las líneas de actuación será conseguir que el alumnado “pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, y en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”. (2017, p.28)

Por último, se realiza un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) del sistema educativo de Castilla y León, entre los que destacan:

- **Debilidades**

- Poca formación inicial del profesorado en principios básicos de atención a la diversidad
- Existencia de proyectos educativos que no tienen en cuenta la normativa básica de discapacidad y atención a la diversidad.

- Evaluaciones del alumnado y materiales que no cumplen el diseño universal de accesibilidad.
 - Centros educativos con barreras comunicativas y a veces arquitectónicas.
 - Saturación de tareas administrativas para los docentes.
- **Fortalezas**
 - Profesionales especialistas en atención a la diversidad con una amplia y buena formación.
 - Implicación de todas las entidades (educativas, locales, asociaciones, etc.)
 - Existencia de Centros de Formación e Innovación Educativa en la Comunidad
 - Asesores de atención a la diversidad en todas las Direcciones Provinciales de Educación.
 - Autonomía de los centros educativos.
- **Amenazas**
 - Dispersión geográfica en nuestra Comunidad
 - Actuaciones puntuales o individuales y no de conjunto social
 - Proceso de evaluación más centrado en contenidos que en competencias
 - Desfase entre el cambio social acelerado frente a la lentitud de los procesos de las instituciones educativas
- **Oportunidades**
 - Concienciación cada vez mayor de la sociedad de la necesidad y la importancia de la equidad e inclusión educativa.
 - Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para la eliminación de barreras de aprendizaje.
 - Inicio de redes de aprendizajes virtuales para ayudar a las interrelaciones con el mundo global.
 - Desarrollo del modelo de educación inclusiva como modelo de futuro, extendido por todo el mundo con el apoyo de la ONU, UNESCO, Comisión Europea, etc. (2017, pp. 26-30)

3.4.2. Líneas estratégicas y objetivos

En esta segunda parte se establecen las seis líneas estratégicas de actuación dirigidas a toda la comunidad educativa, las cuales hacen un especial hincapié en las actuaciones de los centros educativos y sus miembros.

1) Promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos, fomentando la formación de todos los profesionales de la educación en organización, metodologías inclusivas, programas de sensibilización a la comunidad educativa y adaptando la normativa al enfoque inclusivo.

La primera línea marca el comienzo y se puede considerar como un elemento fundamental que abarca todas las demás. Este proceso tiene como objetivo fortalecer la capacidad del sistema educativo para atender a todos los estudiantes, brindando oportunidades de aprendizaje a todos, especialmente a aquellos que pertenecen a grupos más vulnerables. Para promover una cultura inclusiva en las escuelas, es necesario realizar cambios permanentes en el sistema de apoyo, las metodologías y las evaluaciones.

Para lograr esta cultura, se promoverá la formación del profesorado en metodologías inclusivas y se adaptará la normativa de la Comunidad.

2) Enriquecimiento de los procesos de prevención, detección e intervención temprana de las necesidades educativas del alumnado.

La segunda línea se enfoca en la importancia de la prevención y detección temprana de necesidades específicas de apoyo educativo, ya que ambos procesos contribuyen a un sistema educativo de alta calidad al garantizar un acceso equitativo a la educación sin discriminación.

Para lograr esto, se promoverá la coordinación entre las diversas instituciones y administraciones que brindan atención a los estudiantes, a través de acuerdos de colaboración y la capacitación de profesionales que trabajan en el campo de la educación, especialmente en la etapa de Educación Infantil.

3) Mejora de las tasas de los indicadores internacionales (Objetivos 2020, OCDE...).

La tercera línea pretende una mejora de las tasas de titulados en Educación Secundaria, Bachillerato y Estudios Técnicos ofreciendo medidas de acción positiva, refuerzo y acompañamiento educativo que permitan favorecer oportunidades de aprendizaje a los colectivos más vulnerables.

4) Fomento de procesos de participación de la familia y la sociedad en los centros educativos.

La cuarta línea tiene como objetivo principal mejorar la participación de las familias en el proceso educativo y fortalecer las relaciones de colaboración con federaciones, asociaciones y otras entidades de nuestra Comunidad Autónoma que contribuyan al desarrollo de un modelo educativo inclusivo. El proceso de participación de las familias se consolida cuando estas perciben que su involucramiento en los centros educativos contribuye a mejorar la educación de sus hijos e hijas.

5) Refuerzo y apoyo de líneas de investigación, innovación y evaluación pedagógica como estrategia que estimule el desarrollo de prácticas eficaces e inclusivas e impulse la mejora de las competencias profesionales docentes como parte de un sistema educativo de calidad.

La práctica educativa debe fundamentarse en los conocimientos proporcionados por investigaciones. Estas contribuciones son esenciales para asegurar que nuestra práctica educativa sea efectiva e innovadora. Por lo tanto, es necesario establecer colaboraciones con instituciones educativas no solo a nivel regional, sino también a nivel nacional e internacional, fomentando el uso de recursos tecnológicos que nos permitan analizar y conocer nuestra realidad.

6) Impulso de la igualdad, la cultura de la no violencia y respeto a todas las personas.

Los centros educativos desempeñan un papel fundamental en la promoción de valores como la igualdad, la no violencia y el respeto hacia todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, tal como se expresa en la sexta línea. Se impulsarán medidas y programas destinados a fomentar la igualdad y combatir el racismo, con el objetivo

de fomentar el respeto hacia el desarrollo personal de cada estudiante y mejorar la convivencia y la educación en general. (2017, pp. 37-39)

En definitiva, podemos concluir en que, la Junta de Castilla y León, ha buscado adoptar un enfoque de educación inclusiva en los últimos años, buscando garantizar la igualdad de oportunidades y evitar la exclusión social. Para ello, implementó el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022, el cual estableció unas líneas estratégicas que van desde la promoción de la cultura inclusiva hasta el fomento de la participación de las familias y la sociedad en las escuelas.

Sin embargo, la incursión del Covid-19 en marzo de 2020 ha presentado un desafío inesperado, ya que supuso grandes barreras a nivel organizativo e institucional que no estaban contemplados en el momento de redacción del Plan. Esto, ha dificultado la implementación de propuestas derivadas de las distintas líneas estratégicas.

Por el momento, no existe ningún documento o publicación que se haya encargado de evaluar el cumplimiento de dichas líneas estratégicas. Por lo tanto, este trabajo de investigación ha consistido en la elaboración y aplicación de un cuestionario basado en los principales aspectos del Index for Inclusion. A través de este cuestionario, se buscó obtener información sobre la percepción del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la comunidad autónoma de Castilla y León acerca de la educación inclusiva, su centro educativo y su propio aula, de tal manera que nos permita conocer, de forma aproximada, el grado de consecución de la primera línea estratégica del Plan, que se centra en la promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos.

Aunque este trabajo se enfoca en la primera línea estratégica, es prioritario señalar la importancia que tiene que se realicen evaluaciones y estudios similares para analizar el cumplimiento de todas las líneas estratégicas del plan y evaluar de manera integral el progreso hacia una educación inclusiva en la comunidad autónoma de Castilla y León.

4. MÉTODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de los últimos años, se han redactado guías e informes que plasman la realidad vivida en los cursos 2019/2020 y 2020/2021 donde se llevaron a cabo medidas y adaptaciones para cumplir los objetivos educativos pertinentes y garantizar que se cumpliera el artículo 27 de nuestra Constitución, mencionada anteriormente.

Estas guías e informes, entre las que se encuentran *Educación inclusiva y de calidad frente al COVID-19* (Ayuda en Acción, 2020), *Escuelas inclusivas. Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva. Guía para la formación a través de recursos audiovisuales* (Echeita y Fernández-Blázquez, 2021) y *La educación frente al COVID-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia* (UNICEF, 2020), hacen referencia a como la pandemia ha exacerbado la exclusión y la discriminación hacia ciertos colectivos, generando una mayor desigualdad y perpetuando los estereotipos asociados a esos grupos. Según estos, se ha prestado menor atención y cuidado a las personas con diversidad funcional, se han empeorado las cifras de desigualdad de género y los grupos más desfavorecidos económicamente han experimentado situaciones de extrema pobreza. Además, ha habido un aumento en el número de personas desplazadas, refugiadas o migrantes debido a la crisis sanitaria.

Como señala Calderón et al. (2021, como se citó en Azorín, 2023) “En el ámbito de la educación durante el Covid-19, uno de los desafíos destacados en estos documentos ha sido proteger el derecho a la educación, centrándose en los grupos más vulnerables”. (p. 63)

En este sentido, es fundamental llevar a cabo un proceso de evaluación y conocimiento de la percepción del alumnado para comprender el impacto de la pandemia en la consecución de los objetivos establecidos en el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022.

La hipótesis planteada en este trabajo es que la crisis del Covid-19 ha generado cambios significativos en el entorno educativo, lo que podría haber tenido un impacto en la implementación de estrategias y medidas planificadas para promocionar la cultura inclusiva en los centros educativos.

Es crucial comprender la realidad actual de los centros educativos de Castilla y León en términos de inclusión educativa, una vez superada la crisis del Covid-19, buscando

conocer si se han llevado a cabo acciones para sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la educación inclusiva, impulsar la orientación de los centros hacia un modelo inclusivo y garantizar la accesibilidad universal y el diseño para todos.

Se espera que los resultados obtenidos a través del cuestionario que se describirá a continuación, proporcionen información relevante sobre la percepción del alumnado en relación con la educación inclusiva, permitiendo así analizar y evaluar cómo se han visto afectadas las estrategias y medidas implementadas durante la crisis del Covid-19. Estos resultados podrán contribuir a la identificación de áreas de mejora y a la implementación de medidas específicas que permitan superar los desafíos actuales y fortalecer la promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos de Castilla y León.

A continuación, se describirá la metodología que se ha seguido para conocer el grado de consecución de la primera línea estratégica “Promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos” del II Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de Castilla y León.

4.1. INSTRUMENTO DE MEDIDA

La técnica de estudio utilizada en este trabajo para recopilar datos ha sido la encuesta, la cual se distribuyó utilizando un enlace web y un código QR, que se enviaron a través de correo electrónico, WhatsApp, Facebook, Instagram y otras redes sociales. Esta estrategia de difusión ha garantizado una rápida difusión del cuestionario, llegando a multitud centros educativos y logrando al menos una respuesta de cada provincia de Castilla y León.

Para diseñar el cuestionario, se ha seguido como modelo un instrumento estandarizado como es el ya citado *Index for Inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* (2015)

Los bloques que han servido para confeccionar el cuestionario son los siguientes:

- A1. Todo el mundo es bienvenido
- A10. El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí
- A2.4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos

- A2.5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes
- A2.6. Los estudiantes son valorados por igual
- A2.7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación
- B1.10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas
- B2.5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión
- B2.9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (Bullying)
- C2.1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes
- C2.2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes
- C2.5. Los estudiantes aprenden unos de otros
- C2.6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas
- C2.7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes
- C2.11. Los profesores de apoyo ayudan en el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

El cuestionario está compuesto por 59 preguntas de diferente índole: preguntas de opción múltiple, preguntas de respuesta múltiple, preguntas de escala de Likert, preguntas dicotómicas y preguntas abiertas.

Aunque las preguntas abiertas fueran optativas, han permitido que un 53% de los participantes tuvieran la posibilidad de expresar su opinión acerca de diferentes cuestiones como los valores que promueve su centro, las actuaciones que deberían llevarse a cabo en sus centros para que fueran un lugar mejor o qué aspectos mejoraría de su aula.

Estas preguntas están divididas en cinco bloques bien diferenciados:

- Información general
- ¿Qué conoces acerca de la inclusión?
- El centro escolar inclusivo
- El aula inclusiva
- Acoso escolar y ciberacoso

Antes de trasladar el cuestionario a la muestra objetivo, se llevó a cabo una prueba piloto con el fin de obtener retroalimentación y evaluar su viabilidad. Esta prueba piloto contó con la participación de 8 estudiantes de edades comprendidas entre 15 y 17 años. La finalidad de esta etapa preliminar fue recopilar comentarios y observaciones que permitieran identificar posibles problemas en las preguntas del cuestionario.

A partir del feedback proporcionado por los participantes, se realizaron modificaciones en las preguntas que presentaban ambigüedad, doble interpretación o dificultades de comprensión debido a la utilización de un lenguaje demasiado técnico en la versión original del cuestionario. Por otra parte, se implementaron imágenes que acompañaban a las preguntas relacionadas con los espacios dentro del centro educativo.

Como se señaló anteriormente, la confección de este cuestionario tiene como objetivo evaluar las diferentes actuaciones comprendidas dentro de los cinco objetivos específicos de la primera línea estratégica del II Plan de Atención a la Diversidad. A continuación, se destacan las siguientes actuaciones:

- Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la educación inclusiva
 - Sensibilización sobre la importancia de la educación inclusiva a la comunidad educativa y a la sociedad a través de jornadas, seminarios, teatros, talleres, etc.
 - Creación de redes de colaboración y participación de las asociaciones y/o entidades sin ánimo de lucro en los centros educativos.
- Impulsar la orientación de los centros educativos hacia un Modelo inclusivo
 - Realizar, participar o apoyar campañas de concienciación de equidad en la educación, en y desde los centros a la comunidad educativa.
 - Realizar jornadas de difusión de acciones de educación inclusiva.
 - Habilidad en centros ordinarios de “apoyo de comunicación y lenguaje” para atender al alumnado con graves problemas de comunicación (Trastornos del espectro autista, Afasias, Trastornos específicos del lenguaje gravemente afectados).
- Impulsar la accesibilidad universal y diseño para todos
 - Potenciar sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, lengua de signos español, que ayuden a eliminar las barreras de comunicación.

- Señalización progresiva de rótulos de situación de los centros educativos utilizando sistemas alternativos de comunicación siguiendo el principio de universalidad y diseño para todos. (2017, pp. 40-46)

4.2. PROCEDIMIENTO

Los datos fueron recogidos a lo largo del mes de mayo de 2023, proporcionando las instrucciones pertinentes para garantizar la adecuada recogida de datos y la confidencialidad de la información.

El cuestionario ha sido realizado de forma telemática y fue enviado a través de los distintos medios mencionados en el apartado anterior. Además, el cuestionario, el enlace web y una imagen del código QR fueron enviados a los correos oficiales de 20 centros educativos de la comunidad, únicamente recibiendo una respuesta positiva de 3 de ellos.

4.3. POBLACIÓN DESTINATARIA, UNIVERSO Y MUESTRA

La población objetivo de la investigación, como ya se ha mencionado anteriormente, comprende a todos los estudiantes matriculados en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en los centros educativos de la región de Castilla y León durante el curso académico 2022-2023. Para obtener información precisa sobre esta población, se recurrió a los ficheros proporcionados por la Consejería de Educación de Castilla y León, que contienen datos estadísticos relacionados con las enseñanzas no universitarias, desglosados por cursos. Entre la amplia gama de datos recopilados en estos ficheros, se incluyen los referentes al Alumnado matriculado por enseñanza durante el curso 2022-2023 en las Enseñanzas de Régimen General (2023), siendo estos los datos:

	E.S.O	Bachillerato	Grado Medio	Grado Superior	F.P. Básica
Público	55.418	23.887	12.378	15.727	2.812
Privado	31.232	7.761	5.417	5.426	1.448
TOTAL	86.650	31.648	17.795	21.153	4.260

Tabla 1. Alumnado matriculado por enseñanza. Curso 2022-23. Enseñanzas de Régimen General

Además, un aspecto destacado es la representatividad geográfica de la muestra, ya que se ha logrado la participación de estudiantes provenientes de cada una de las provincias que conforman la comunidad de Castilla y León. A continuación, se presenta la distribución de las respuestas obtenidas según la provincia de origen de los participantes:

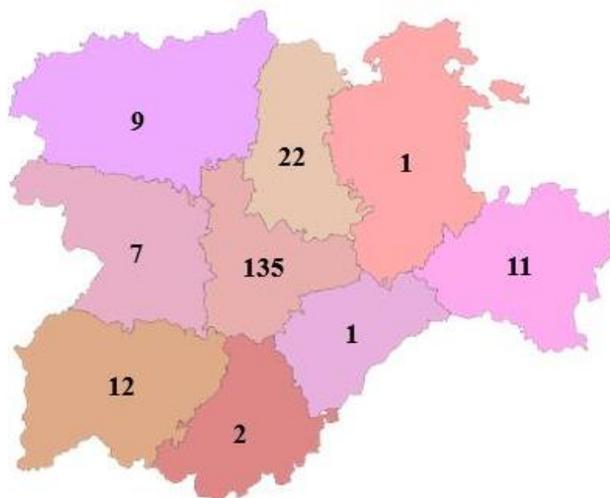


Figura 2. Distribución geográfica del alumnado participante. Fuente: Elaboración propia.

En relación a la participación de los centros educativos en las respuestas del cuestionario, se ha logrado obtener la representación de un total de 48 centros educativos, los cuales abarcan tanto establecimientos de carácter público como privados concertados. A continuación, se presenta la proporción de respuestas obtenidas en relación a los distintos tipos de centros educativos:

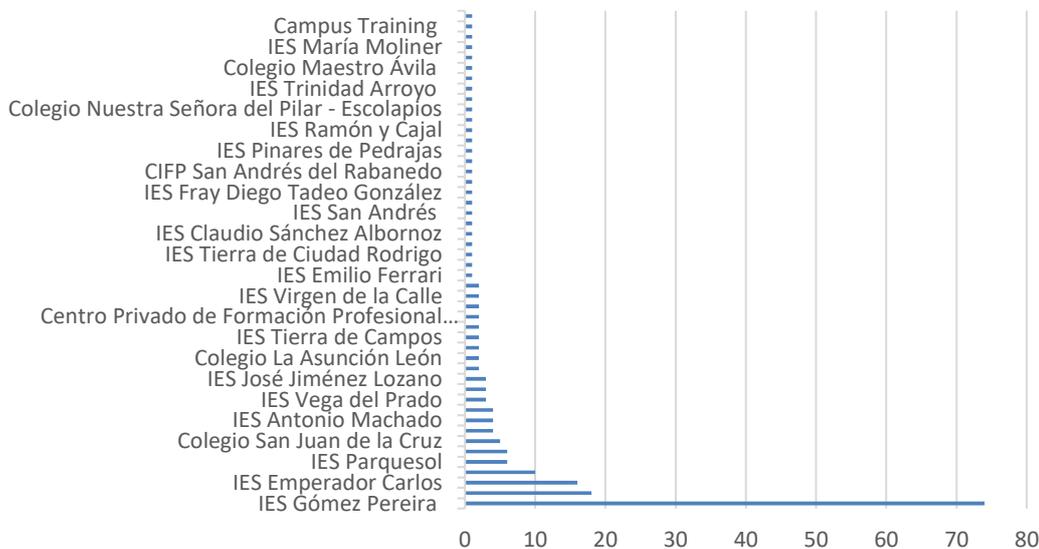


Figura 3. Distribución de la participación por centro educativo. Fuente: Elaboración propia.

Esta diversidad en la procedencia de las respuestas permite obtener una visión más amplia y variada de las realidades educativas presentes en los diferentes tipos de centros educativos que conforman el panorama educativo de la región de Castilla y León.

4.4.2. ¿Qué conoces acerca de la inclusión?

En relación al primer objetivo específico “Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la educación inclusiva”, se ha analizado cuál es la percepción del alumnado acerca de las oportunidades y dificultades de las que disponen las personas pertenecientes a grupos sociales minoritarios y si son conocedores de asociaciones y/o fundaciones que atiendan a estos grupos.

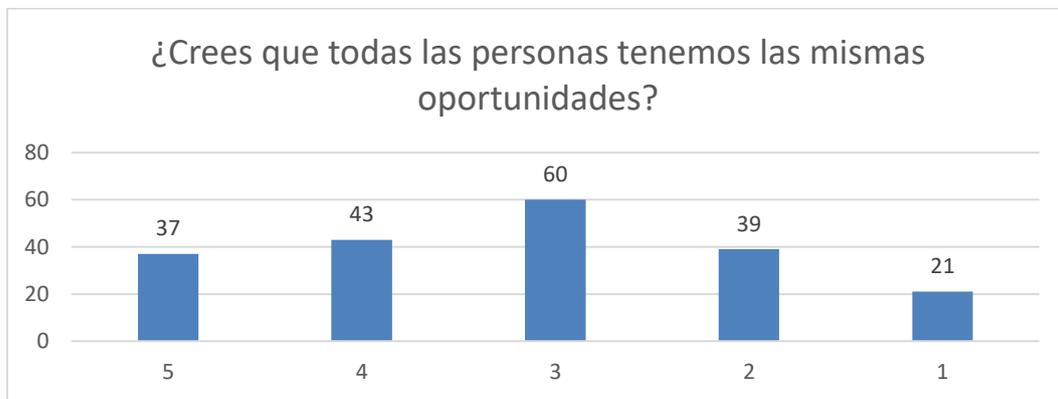


Figura 4. Respuestas en relación a la igualdad de oportunidades. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos obtenidos, el 40% de los participantes afirma que todas las personas tienen las mismas oportunidades, mientras que un 30% de ellos sostiene que no todos tienen las mismas oportunidades. Estos resultados reflejan una amplia gama de perspectivas y opiniones dentro de la muestra estudiada.



Figura 5. Percepción acerca de las dificultades que presentan grupos minoritarios. Fuente: Elaboración propia.

En relación a la percepción de los estudiantes sobre los grupos que creen que enfrentan mayores dificultades para vivir en sociedad, destaca que la respuesta mayoritaria ha sido la de las personas con diversidad funcional, con un 62% de respuestas. A continuación, se encuentran los migrantes con un 55% de respuestas que los identifican como grupo vulnerable, seguidos de las personas sin hogar con un 52% de respuestas. Estos resultados reflejan la percepción de los participantes acerca de los grupos que enfrentan desventajas y dificultades en nuestra sociedad, lo cual puede ser relevante para la identificación de áreas de intervención y apoyo en la promoción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

Finalmente, es importante destacar que un 60% de los estudiantes encuestados están familiarizados con asociaciones y/o fundaciones que trabajan con los grupos mencionados anteriormente. Entre las organizaciones mencionadas por los estudiantes se encuentran Cruz Roja, ONCE, Cáritas, Banco de Alimentos, ACCEM y UNICEF.

4.4.3. El centro escolar inclusivo

En relación al segundo objetivo específico “Impulsar la orientación de los centros educativos hacia un Modelo Inclusivo” y el quinto objetivo específico “Impulsar la accesibilidad universal y diseño para todos”, he buscado indagar en la percepción que el alumnado tiene de su centro educativo. Esto incluye conocer los valores que el centro promueve, así como la existencia de actitudes discriminatorias presenciadas o experimentadas por los estudiantes. Además, se ha explorado la accesibilidad de diferentes lugares dentro del centro educativo y la disponibilidad de apoyos en comunicación y lenguaje.

En general, el alumnado tiene una percepción positiva sobre la acogida que les brinda su centro educativo, considerando que este ofrece un ambiente seguro y acogedor. Sin embargo, un 30,5% de los estudiantes ha presenciado o experimentado actitudes discriminatorias en el entorno educativo. Las actitudes más destacadas por los estudiantes han sido las siguientes:

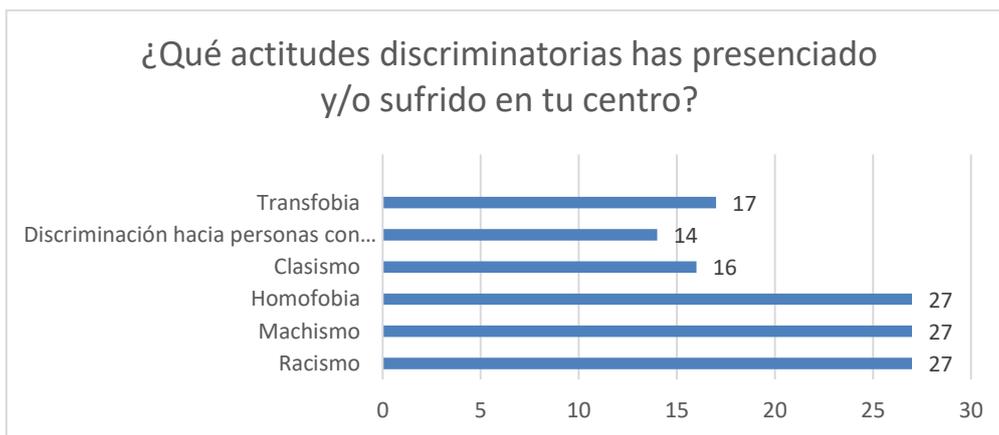


Figura 6. Actitudes discriminatorias presenciadas en los centros educativos. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la accesibilidad de los centros educativos de los participantes, los resultados revelan que aproximadamente un 63% de los estudiantes consideran que su centro educativo es accesible para todas las personas.

Al analizar la accesibilidad de los diferentes espacios que conforman el centro, se observa que los accesos de entrada y salida son percibidos como los lugares más accesibles, obtenido un porcentaje de respuestas positivas del 80,5%. Esto indica que los accesos principales del centro han sido adecuadamente diseñados y adaptados para permitir entrar y salir sin dificultades a todas las personas.

Por otro lado, se identifica que el comedor del centro es percibido como el lugar menos accesible con un 19% de respuestas positivas. Sin embargo, este dato no será considerado en el análisis, dado que la mayoría de los centros educativos representados no cuentan con servicio de comedor. Por lo tanto, se señala que las salas de estudio son el lugar menos accesible dentro de los centros, de acuerdo con el 44% de las respuestas obtenidas.



Figura 7. Espacios del centro que se perciben como más accesibles. Fuente: Elaboración propia.

En relación a la adaptación de las señalizaciones para que sean accesibles para cualquier persona, es importante destacar que los resultados obtenidos no reflejan una situación óptima. Según las respuestas recopiladas, un 65% de los estudiantes indican que los carteles o señalizaciones presentes en su centro educativo no están acompañados de un Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación (SAAC), como los pictogramas ARASAAC.

Por otro lado, el 84,5% de los estudiantes señala que los carteles e información del centro educativo no están acompañados de sistema Braille. Esta cifra pone de manifiesto una carencia en la accesibilidad para estudiantes con discapacidad visual. La falta de adaptación en este aspecto puede dificultar el acceso a la información y limitar la participación plena de estos estudiantes en el entorno educativo.

En relación a los baños y aseos, hay que destacar que los datos recopilados revelan una aparente contradicción. Por un lado, un 59% de los participantes indica que consideran estos espacios como accesibles para todas las personas. Sin embargo, un 60% de los estudiantes afirma que en su centro educativo no existen baños adaptados para personas con movilidad reducida.

Esta información resulta sorprendente, ya que en Castilla y León ha existido normativa que aborda la accesibilidad y la supresión de barreras arquitectónicas, como por ejemplo la Ley 3/1998, de 24 de junio, de accesibilidad y supresión de barreras o el Acuerdo 39/2004, de 25 de marzo, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba la Estrategia Regional de Accesibilidad de Castilla y León 2004-2008.

Por último, se preguntó acerca de la participación de los estudiantes en actividades relacionadas con campañas de concienciación sobre equidad en la educación, así como su colaboración con asociaciones dedicadas al bienestar de las personas, como Cruz Roja, ONCE, ADAVAS o ACCEM. Los resultados revelan que un 49,5% de los participantes ha llevado a cabo alguna vez actividades en conjunto con este tipo de organizaciones, mientras que un 44,5% respondió negativamente.

El alumnado tuvo la oportunidad de compartir su visión acerca de estos aspectos, destacando respuestas como: “Promover diferentes tipos de actividades con gente mayor o entre alumnos para mejorar la convivencia (entre todos los cursos), o realizar más actividades del tipo bocadillo solidario”, “realizar más talleres junto a gente del aula de

educación especial y/o asociaciones de aquí para que nos expliquen sus dificultades y cómo podemos ayudarles” o “llevar a cabo más reuniones con alumnos en estado de depresión, ofrecer apoyo moral o educativo adecuado a la situación y sus limitaciones”.

4.4.4. El aula inclusiva

En este bloque del cuestionario, se ha buscado obtener información acerca de las relaciones que se establecen entre los alumnos y los docentes, así como explorar los recursos y metodologías utilizadas en el contexto educativo. Además, se ha indagado sobre la colaboración existente entre los docentes.

En general, los resultados obtenidos reflejan que el alumnado percibe su aula como un espacio acogedor y valora positivamente la presencia de diversidad entre sus compañeros. Por otra parte, estos datos revelan que la mayoría de los estudiantes percibe que tienen libertad para expresar su opinión y pensamiento en el aula.

Sin embargo, un 22% de los estudiantes siente que sus opiniones y/o comentarios no son valorados por el resto. Además, un pequeño porcentaje, el 4%, sostiene que ha experimentado momentos en los que sí sienten que tienen valor y momentos en los que no. Estos resultados destacan la importancia de promover un ambiente inclusivo y respetuoso en el aula, donde todos los estudiantes se sientan valorados y seguros al expresar sus ideas y perspectivas.

En cuanto la relación entre el alumnado y los docentes, los datos obtenidos han sido los siguientes:

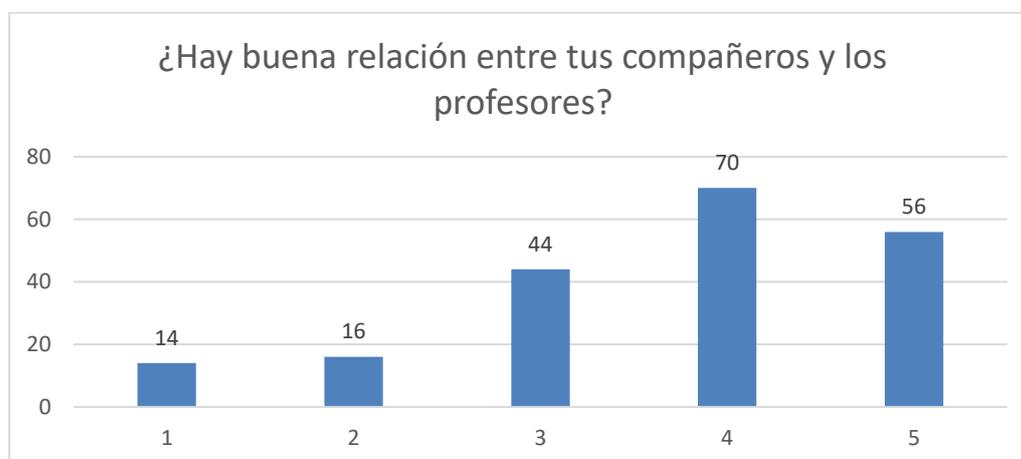


Figura 8. Relación entre el alumnado y el profesorado. Fuente: Elaboración propia.

En relación a la pregunta sobre la intervención de otros docentes durante el desarrollo de las clases, los resultados revelan que un 57,5% de los participantes ha señalado que no se ha observado dicha participación. Esto implica que, en la mayoría de las situaciones, las clases son conducidas únicamente por el profesor correspondiente a cada asignatura o módulo, sin la presencia activa de otros profesionales.

Por otro lado, un 37,5% de los estudiantes afirma que sí se involucran otros profesores durante las clases, haciendo hincapié en que esto ocurre principalmente durante la realización de actividades grupales.

Sobre la pregunta acerca de los recursos y materiales disponibles dentro del aula, se observa que la mayoría de los participantes indica que estos recursos pueden ser utilizados por todos los estudiantes, lo cual es fundamental para promover la igualdad de oportunidades en el proceso de aprendizaje.

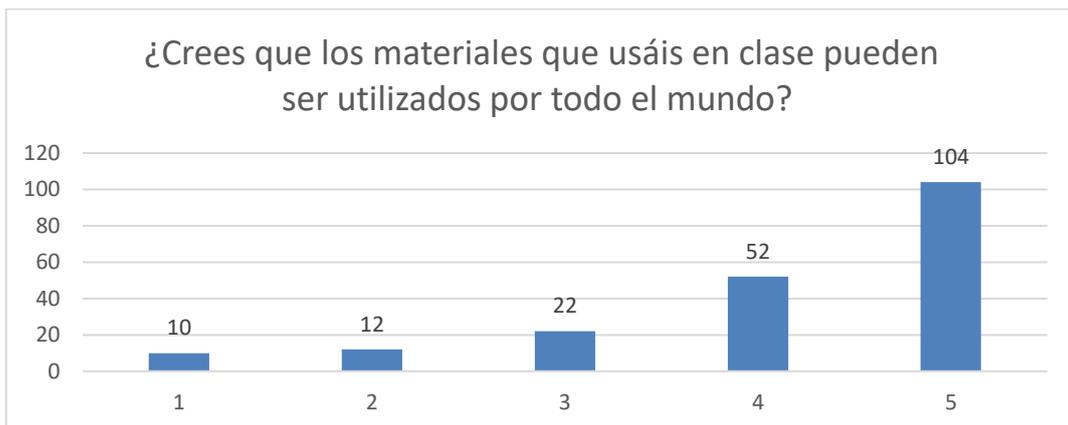


Figura 9. Percepción acerca de los recursos didácticos y su universalidad. Fuente: Elaboración propia.

No obstante, se observa una disparidad en la opinión del alumnado respecto al uso de dispositivos electrónicos dentro del aula. Un 64% de los encuestados considera que estos dispositivos sí se utilizan para ayudar a los estudiantes con mayores dificultades, lo cual implica que reconocen el potencial de las tecnologías en el ámbito educativo y su capacidad para brindar apoyo adicional a aquellos que lo necesitan. Pero, por otro lado, un 36% de los participantes señala que los dispositivos electrónicos no se utilizan para ayudar a este alumnado.

¿Crees que los dispositivos electrónicos se utilizan para ayudar al alumnado con mayores dificultades?

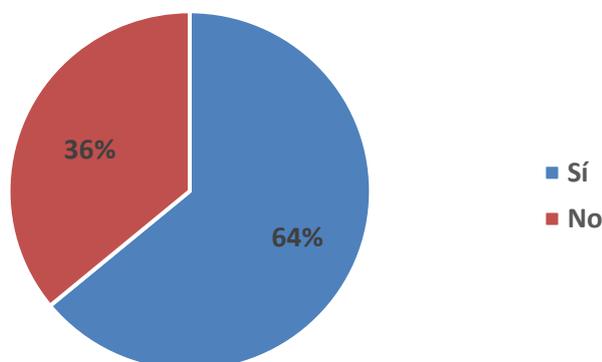


Figura 10. Percepción acerca del uso de dispositivos electrónicos como recurso de apoyo. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se invitó al alumnado a compartir su opinión y sugerir medidas para mejorar su entorno de clase, destacando las siguientes respuestas: “Promoviendo un cambio de profesorado en general que se preocupara por el bien y el aprendizaje de los alumnos que es lo que más importa como tal, y los trabajos en grupo obligatorios”, “tratándonos todos con respeto, sin mirar por encima del hombro nadie a nadie” y “que sea más visual, más carteles, fotos, mejor distribución de las mesas...”.

4.4.5. Acoso escolar y ciberacoso

El último bloque del cuestionario se enfoca en abordar la problemática del acoso escolar y el ciberacoso, considerándolos como manifestaciones de una sociedad que puede ser segregadora e irrespetuosa hacia la diversidad, así como conocer las medidas de actuación y soluciones que se implementan para prevenir y detener estos casos.

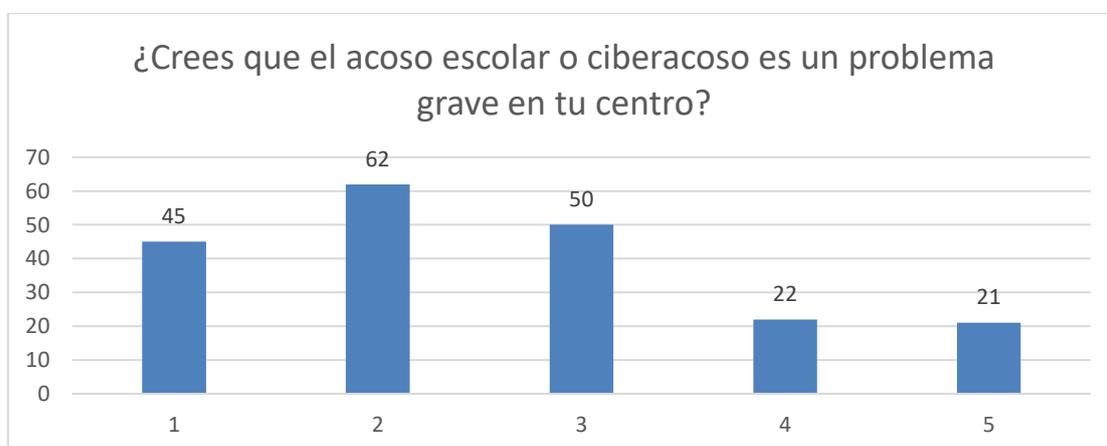


Figura 11. Percepción acerca del acoso escolar y ciberacoso en los centros educativos. Fuente: Elaboración propia.

En general, según las respuestas obtenidas, un 53,5% de los estudiantes percibe que el acoso escolar y el ciberacoso no son considerados como problemas graves en su centro educativo. Por otro lado, un 25% de los participantes adopta una postura neutral, es decir, no se posiciona claramente a favor o en contra de esta afirmación. Sin embargo, un 21,5% de los estudiantes señala que sí considera que el acoso escolar y el ciberacoso son problemas graves.

Estos datos pueden guardar cierta correlación con los obtenidos al preguntas acerca de si han presenciado o experimentado algún tipo de acoso escolar o ciberacoso, ya que se obtienen porcentajes muy similares.

¿Has presenciado o experimentado algún tipo de acoso escolar o ciberacoso?

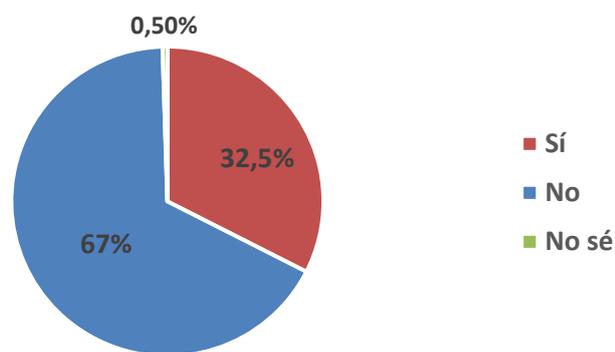


Figura 12. Presencia del acoso escolar y ciberacoso en los centros educativos. Fuente: Elaboración propia.

En el caso de aquellos estudiantes que respondieron afirmativamente al haber presenciado o sufrido acoso escolar o ciberacoso, se les pidió que identificaran los posibles motivos que consideraban que habían llevado a estas situaciones.

Los principales motivos mencionados por los participantes incluyen: la gordofobia, la orientación sexual, la forma de ser introvertida, el hecho de ser buen estudiante, el vestuario, el aspecto físico y el hecho de proceder de otro país.

En cuanto a las formas en que se manifestó el acoso escolar y ciberacoso, los estudiantes mencionaron diversas formas de agresión. Estas incluyen insultos, burlas, suplantación de identidad en redes sociales, chantaje con fotos íntimas, aislamiento, robos y agresiones físicas.

En relación a la información y formación ofrecida por parte de los centros educativos al alumnado sobre cómo reconocer y actuar en situaciones de acoso escolar y ciberacoso, la mayoría de los estudiantes, un 77,5%, afirma haber recibido dicha información, mientras que un 22,5% afirma que no.

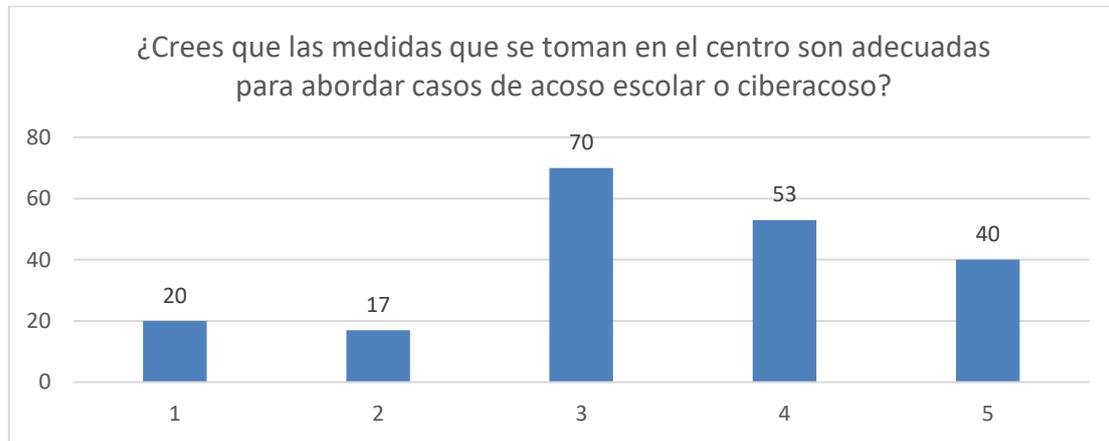


Figura 13. Valoración de las medidas que se implementan en los centros educativos para abordar casos de acoso escolar o ciberacoso. Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, al analizar la percepción de los estudiantes sobre las medidas tomadas dentro del centro para abordar estos casos, los resultados muestran que solo un 46,5% del alumnado considera que las medidas implementadas son adecuadas. Esto sugiere que existe una brecha entre las acciones tomadas por los centros educativos y la percepción de los estudiantes.

Además, un 35% de los estudiantes se mantiene en una posición neutral, lo que indica una falta de claridad o información insuficiente sobre las medidas adoptadas. Por otro lado, un 18,5% del alumnado considera que las medidas no son suficientes para hacer frente al acoso escolar y ciberacoso.

Para finalizar el cuestionario, se recopilaron las respuestas del alumnado acerca de las medidas que adoptarían para prevenir casos de acoso escolar y ciberacoso. A continuación, se presentan las respuestas más destacadas:

- “Intervenir de manera totalmente activa y no haciendo oídos sordos como pasa en la mayoría de los casos, sino tajando el problema de raíz, con intervención activa por parte del alumnado, profesorado, familiares y que esa persona se sienta arropada y acogida.”

- “Una manera de contacto anónimo, hacer concienciar de que todos somos iguales, concienciar de las represalias legales que conlleva.”
- “Que la educación fomente la ayuda entre compañeros desde pequeños y otorgue mucha importancia a las relaciones sociales”
- Mejorar tanto los medios como la cantidad de personal destinada a esas funciones, actualmente insuficientes en cualquier centro.

5. DISCUSIÓN

El presente trabajo ofrece evidencias de que, a lo largo de los últimos cinco años, se han implementado estrategias y medidas para promocionar la cultura inclusiva en los centros educativos de Castilla y León. Como señaló Azorín (2023) la pandemia Covid-19 proporcionó “una oportunidad para transformar la educación e incorporar cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 65). Desarrollar metodologías alternativas, dominar la competencia digital y responder mejor a la diversidad que presenta el alumnado fueron los objetivos que los docentes propusieron durante los tres años de crisis sanitaria.

Uno de los aspectos positivos que se desprende de los resultados es que un porcentaje significativo del alumnado cree que es positivo que exista diversidad en las aulas. Además, sienten que tiene libertad para expresar su opinión y para expresar su orientación sexual. Se sienten respetados y aceptados independientemente de su origen y, en general, sienten sus centros educativos como espacios seguros.

Esto indica que se han realizado avances en la implementación de medidas y estrategias para garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes. Los resultados obtenidos refuerzan la importancia de continuar trabajando en esta dirección, ya que es crucial desarrollar planes dirigidos a estos colectivos que contribuyan a eliminar las discriminaciones asociadas a la pandemia.

Como explica Castro et al. (2007):

El gran desafío de la escuela actual es disponer de las condiciones necesarias para poder cumplir su cometido de instrucción-formación-educación, siendo a la vez una institución verdaderamente abierta al barrio, es decir ha de compartir y coordinar su acción —diferenciada— con otras instancias educativas con la que comparte comunidad y, en lugar de intentar sustituir o suplir déficits tiene que canalizar y complementar con eficacia (p. 11)

Sin embargo, también se identifican áreas de mejora y desafíos que requieren atención. Aunque el alumnado en general tiene una percepción positiva sobre su centro educativo y su acogida, es preocupante que un 30,5% haya presenciado o experimentado actitudes discriminatorias en el entorno educativo. Este dato nos indica que aún persisten

problemas de discriminación y exclusión dentro de las aulas, lo cual es un desafío importante a abordar.

Otro dato preocupante es que un 32,5% del alumnado ha presenciado o experimentado algún tipo de acoso escolar o ciberacoso. Estas cifras nos alertan sobre la tendencia ascendente de estos casos a medida que los estudiantes superan etapas educativas. El acoso escolar y el ciberacoso representan una grave problemática que afecta el bienestar y el desarrollo de los estudiantes, y es necesario tomar medidas contundentes para prevenir y detener estas situaciones.

Es relevante destacar la alta participación del IES Gómez Pereira de Medina del Campo en la investigación. Esto brinda una visión detallada de la realidad vivida en ese centro educativo. Los resultados reflejan que se trata de un centro educativo que es percibido como un espacio acogedor y seguro donde se valora de forma positiva sus instalaciones y accesibilidad. Estos hallazgos sugieren que se han implementado medidas efectivas para fomentar la inclusión y promover una convivencia respetuosa.

No obstante, es importante tener en cuenta que la alta participación de un único centro educativo puede limitar la generalización de los resultados. Cabe la posibilidad de que los datos obtenidos estén influenciados por características específicas de este centro en particular, lo cual podría afectar negativamente la extrapolación de los resultados a otros contextos educativos. Para obtener una imagen más completa y generalizable, sería necesario ampliar el alcance de la investigación y contar con una participación similar de otros centros educativos para tener una visión más representativa de la realidad educativa en su conjunto.

En relación a la consecución de los objetivos específicos establecidos en la primera línea estratégica del II Plan de Atención a la Diversidad, "Promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos", se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- A pesar de que los estudiantes muestran un nivel de conciencia aceptable sobre la importancia y el impacto que tiene la educación inclusiva en su formación, los resultados indican que aún hay espacio para fortalecer las acciones de sensibilización.

En este sentido, se identifica la oportunidad de abrir la escuela a la comunidad, fomentando la creación de redes entre los distintos miembros de la comunidad

educativa. Esto puede lograrse mediante la implementación de jornadas, seminarios, talleres y otros eventos que promuevan la participación activa de estudiantes, familias y personal docente.

Además, es esencial ofrecer espacios dentro de los centros educativos que permitan tanto al alumnado como a las familias y el entorno más cercano al centro disfrutar de actividades educativas y/o de otro tipo. Estos deben servir como lugares de encuentro y reunión, brindando oportunidades para fortalecer las relaciones entre la escuela y la comunidad.

- En cuanto a la orientación de los centros educativos hacia un modelo inclusivo, los resultados indican que se han llevado a cabo algunas campañas de concienciación de equidad en la educación. No obstante, aún hay margen para mejorar y difundir estas iniciativas de manera más amplia.

Los profesionales que pertenecen a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y a los Departamentos de Orientación, entre los que se encuentra la figura del Profesor de Servicios a la Comunidad, tienen un papel vital en la promoción de prácticas inclusivas en los centros. Las prácticas que pueden llevar a cabo están recogidas en el artículo 5 de la ORDEN EDU/987/2012, de 14 de noviembre, destacando:

- Asesoramiento y apoyo a los docentes en la planificación y adaptación de las estrategias didácticas para atender a la diversidad del alumnado.
 - Llevar a cabo evaluaciones psicopedagógicas para identificar las necesidades y dificultades de los estudiantes, proporcionando intervenciones individualizadas y adaptadas a cada caso
 - Dirigir programas de formación y sensibilización dirigidos al personal docente, familias y alumnado, como por ejemplo, a través de la escuela de familias.
 - Estableciendo colaboraciones con servicios externos como servicios sociales, asociaciones de apoyo a la diversidad, instituciones especializadas, entre otros.
- En cuanto a la accesibilidad universal y el diseño para todos, los resultados obtenidos en el cuestionario reflejan una realidad poco alentadora, ya que un 65% de los estudiantes ha señalado que los carteles y señalizaciones del centro no se

acompañan con Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) como pictogramas o imágenes; un 84,5% que los carteles e información del centro no están acompañados en Braille y un 60% ha destacado que no conocen la existencia de baños adaptados para personas con movilidad reducida en su centro.

Estos datos revelan la necesidad de fortalecer los SAAC, como la Lengua de Signos Española o la señalización progresiva de rótulos de situación en los centros educativos mediante el uso de pictogramas. Dichos aspectos son fundamentales para garantizar que todas las personas, independientemente de sus habilidades o discapacidades, puedan acceder y participar plenamente en el entorno educativo.

En lo que concierne a las limitaciones que presenta el trabajo, la falta de representatividad de la muestra puede limitar la generalización de los resultados obtenidos a toda la población estudiantil de Castilla y León. Sería importante garantizar en futuras investigaciones una selección de muestra más amplia y diversa para obtener una visión más completa y precisa de la percepción del alumnado sobre la educación inclusiva.

Por otra parte, el cuestionario, aunque aborda aspectos relevantes sobre la educación inclusiva, puede resultar limitado en cuanto a la amplitud de la diversidad que se aborda. Sería beneficioso incluir preguntas que abarquen todo el espectro de la diversidad. Asimismo, podría ser más exhaustivo al explotar diferentes dimensiones de la educación inclusiva, como la accesibilidad física y digital, el grado de cooperación entre alumnado, familia y escuela y otras áreas relevantes. Esto permitiría obtener una imagen más completa y detallada de la implementación de la primera línea estratégica del II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León.

En futuras investigaciones, se debería evaluar el nivel de consecución de los objetivos específicos de cada una de las líneas estratégicas del II Plan de Atención a la Diversidad, en lugar de centrarse únicamente en una, como se ha hecho en este trabajo. De esta manera, se podrían abordar las necesidades y deficiencias que existen en la educación de nuestra comunidad en términos de atención a la diversidad e inclusión educativa.

6. CONCLUSIONES

Gracias a la elaboración del presente trabajo se han desarrollado y puesto en práctica competencias y contenidos adquiridos durante el transcurso del máster, tales como: conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional (E.E.5.) o conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación (E.E. 15.).

A pesar de que durante el proceso de la investigación se han encontrado algunas limitaciones en el estudio, se puede concluir que, tanto el objetivo general como los objetivos específicos, se han cumplido.

La elaboración del marco teórico ha permitido establecer las bases conceptuales y normativas necesarias para fundamentar la investigación. Conociendo la evolución que ha experimentado la atención a la diversidad y los diferentes modelos educativos, se puede llegar a comprender en mayor profundidad el sistema educativo actual.

El diseño de un instrumento de investigación, aún con sus limitaciones, ha posibilitado conocer la percepción del alumnado en relación con la promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos de la comunidad autónoma.

Los resultados obtenidos, junto con la información presentada en el marco teórico de este trabajo, indican que la educación en Castilla y León ha logrado avances significativos en términos de inclusión educativa. No obstante, es crucial reconocer la presencia de agentes y factores que minimizan el impacto de estas mejoras y que perpetúan el *statu quo*, mostrando falta de compromiso para realizar cambios o invertir en ofrecer una educación más equitativa y accesible. Esto se traduce en políticas y prácticas educativas que no logran brindar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes.

Además, la falta de estabilidad legislativa en términos de educación en España dificulta la implementación de efectiva de prácticas educativas inclusivas y obstaculiza la planificación a largo plazo. La comunidad educativa, en general, siente frustración al tener que adaptarse constantemente a nuevos marcos normativos, así como a la creciente carga burocrática impuesta a la profesión. Esta situación dificulta la capacidad de

innovación y el desarrollo de metodologías que aborden de manera efectiva la diversidad presente en las escuelas.

Abordar estos desafíos es de suma importancia, y una posible solución radica en la implementación de un pacto de Estado por la Educación en España. Por otra parte, resulta esencial proporcionar una formación más amplia y de mayor calidad a los docentes, para que puedan desarrollar prácticas inclusivas efectivas y brindar una educación de mayor calidad para todos.

Asimismo, es necesario fortalecer y asignar más recursos a los profesionales que forman parte de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, así como a los Departamentos de Orientación, con el objetivo de mejorar el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en Castilla y León.

Es de suma importancia tomar en consideración las medidas propuestas por el alumnado en el presente estudio, ya que su perspectiva sobre esta problemática resulta fundamental para ofrecer soluciones que realmente satisfagan sus necesidades e inquietudes. Los estudiantes son los principales protagonistas del sistema educativo y su voz debe ser escuchada y valorada en el diseño de políticas y estrategias educativas.

En definitiva, se puede concluir que la implementación de la primera línea estratégica del II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022 ha tenido un éxito relativo, ya que ha logrado que un alto porcentaje de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de Castilla y León perciban la diversidad como un aspecto positivo en nuestra sociedad.

No obstante, es importante destacar que estas líneas estratégicas deben continuar desarrollándose en el futuro. La escuela debe abrirse a la comunidad y trabajar en colaboración con ella para ofrecer servicios educativos equitativos e inclusivos. Solo a través de la participación conjunta de todos los actores involucrados podemos construir un sistema educativo que garantice oportunidades iguales para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

7. BIBLIOGRAFÍA

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. 19 de junio de 2017. BOCyL. No. 115.

Arnaiz, P. (2003). *Sobre la Atención a la Diversidad*. Universidad de Murcia. https://www.academia.edu/9335209/SOBRE_LA_ATENCI%C3%93N_A_LA_DIVERSIDAD

Azorín, C. M. y Martínez, C. (2023). Educación inclusiva en tiempos de pandemia. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 57-69.

Azorín, C. M., Arnaiz, P. y Maquilón, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22 (75), 1021-1045.

Belda, D. (2018). *La literatura infantil como recurso educativo en la escuela inclusiva: voces de las familias de niños y niñas con diversidad funcional* [Tesis de doctorado. Universidad de Alicante]. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/82888>

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. (Adaptación de la 3ª edición del Index). OEI/ FUHEM. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

Castelar, A. (2014). Sobre la diversidad sexual en la escuela. *Educación y Ciudad*, 26, 77-86

Constitución Española. 29 de diciembre de 1978. BOE. No. 311.

Decreto 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León. 12 de marzo de 2018. BOCyL. No. 50.

Delors, J et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO

Doll, E. (1941). Edgar A. Doll, president of the American Association for Applied Psychology, 1941. *Journal of Consulting Psychology*, 5(1), 47–48. <https://doi.org/10.1037/h0057073>

Fernández, A. (2020). *Inclusión, DUA y Multinivel*. CREECYL. <https://read.bookcreator.com/hCdKGBh-8nH3TEroYxoh3FIDtxQxDIs2Z0sD1zDBWpY/VaCnGLRxSGSq1cXs9qgmTA/6ELeL1ZNSi-mdKhZV4WZiw>

Fundación SM (2020). Volvemos a clase. El impacto del confinamiento en la educación. <https://www.fundacion-sm.org/investigacion/informevolvemos-a-clase>

Garreta, J., Torrelles, A., y Cárcamo, H. (2022). La educación primaria en España y la diversidad cultural. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2323>

Gómez, M.^a T. (2021). Atención a la Diversidad. Conceptualización y su aplicación en Educación Infantil. *RINED, Revista de Recursos para la Educación Inclusiva*, 1(1), 37-48

Gómez, O. (2021). La atención a la diversidad en España: de la Ley General de Educación a la LOMLOE. *Revista Inclusiones*, 8, 463-480.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. 6 de agosto de 1970. BOE. No. 187.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. 4 de octubre de 1990. BOE. No. 238.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 4 de mayo de 2006. BOE. No. 106.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE. No. 340.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. 10 de diciembre de 2013. BOE. No. 295.

Martin, D. M., González, M, Navarro, Y. y Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4 (40), 90-104.

O'Brien, J. (1999) Niels Erik Bank-Mikkelsen: Father of the Normalization Principle. *Ment Retard*, 37 (5), 423-425. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(1999\)037<0423:BR>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(1999)037<0423:BR>2.0.CO;2)

ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Pérez, A. B. (2023). Editorial. La educación inclusiva y la atención a la diversidad. *RETOS* XXI, 7(1), 1-6 <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RETOSXXI/article/view/28152>

Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León por acuerdo de 18 de diciembre de 2003 de la Junta de Castilla y León.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. 16 de marzo de 1985. BOE. No. 65.

Rodríguez, J. y Gómez, O. (2018). Nuevos paradigmas de atención educativa a la diversidad. Consideraciones. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 23(2), 1-14. [http://doi.org/10.35742/rcci.2018.23\(2\).1-14](http://doi.org/10.35742/rcci.2018.23(2).1-14)

Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 19 (90), 1-9.

8. ANEXOS

8.1. ANEXO I. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO “CULTURA INCLUSIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS”

Edad

200 respuestas

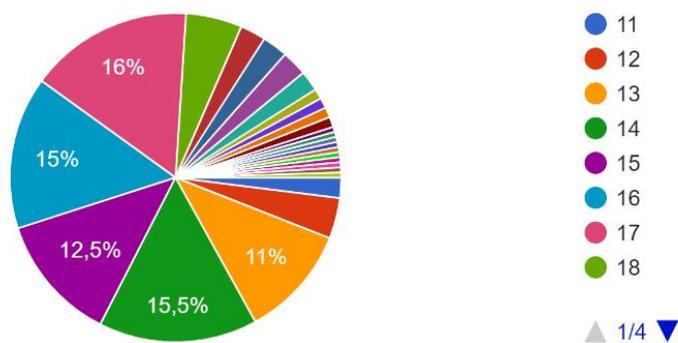


Figura 14. Respuesta ítem nº1. Fuente: Google Forms.

Curso

200 respuestas

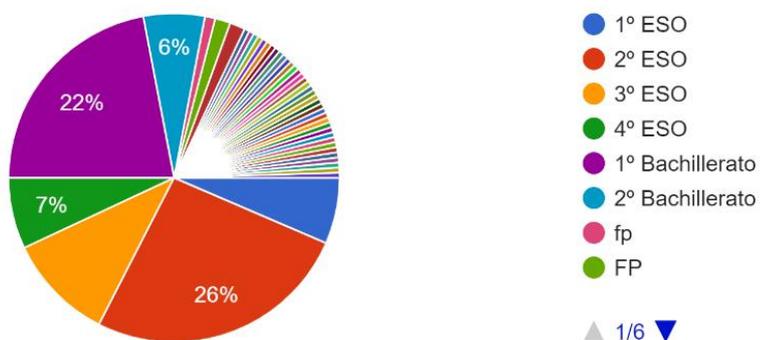


Figura 15. Respuesta ítem nº2. Fuente: Google Forms.

CENTRO ESCOLAR

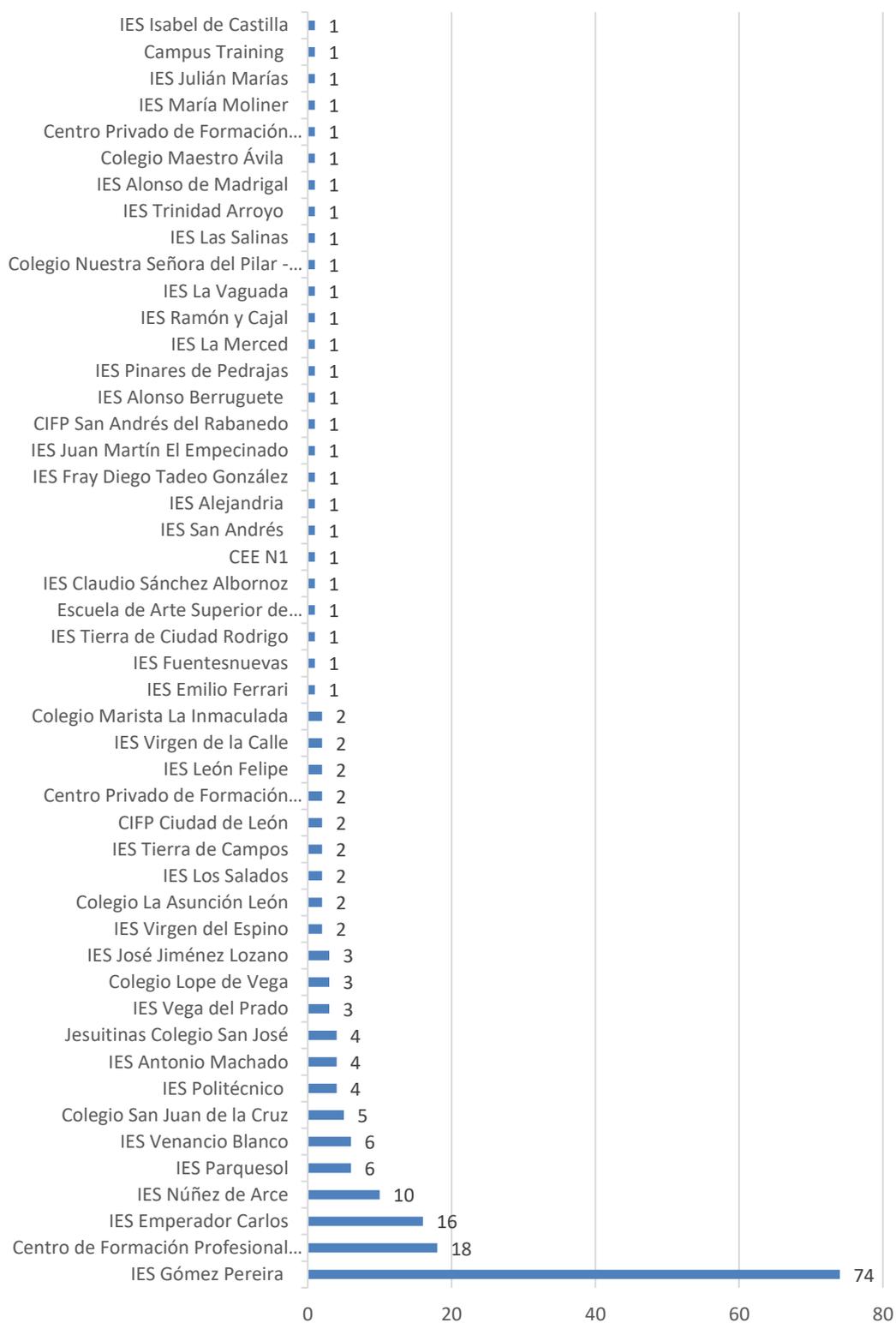


Figura 16. Respuesta ítem nº3. Fuente: Elaboración propia.

SECCIÓN: ¿QUÉ CONOCES ACERCA DE LA INCLUSIÓN?

¿Crees que todas las personas tenemos las mismas oportunidades?

200 respuestas

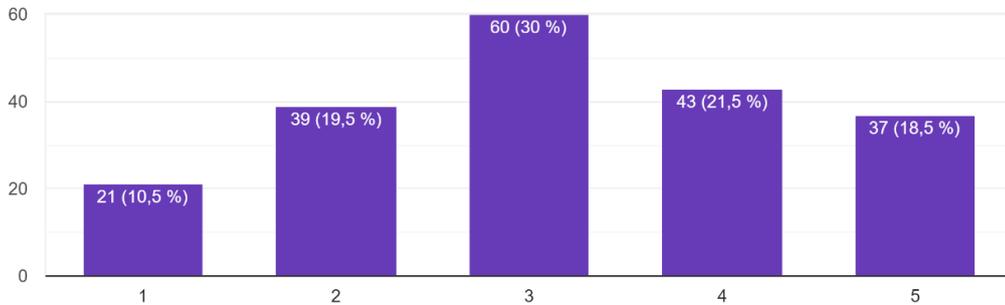


Figura 17. Respuesta ítem n°4. Fuente: Google Forms.

¿Qué grupo o grupos crees que tienen mayores dificultades para vivir en la sociedad?

200 respuestas

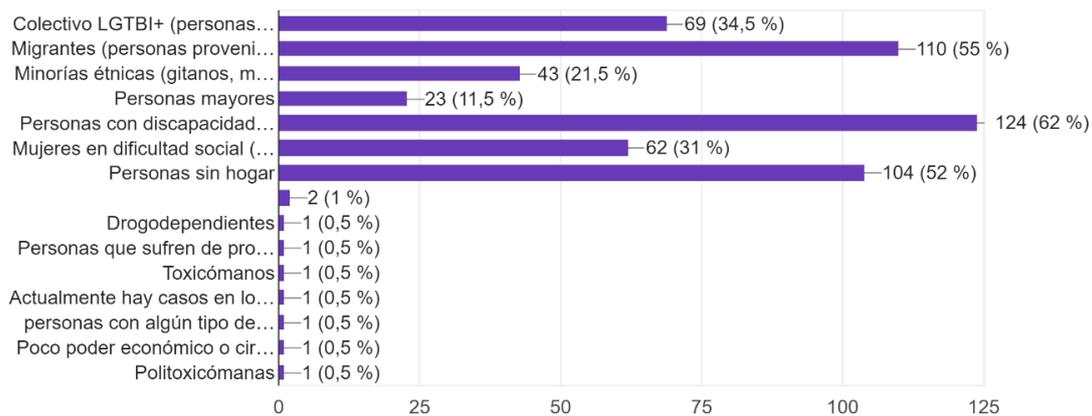


Figura 18. Respuesta ítem n°5. Fuente: Google Forms

¿Piensas que las personas que pertenecen a los grupos anteriores presentan mayores dificultades para estudiar?

200 respuestas

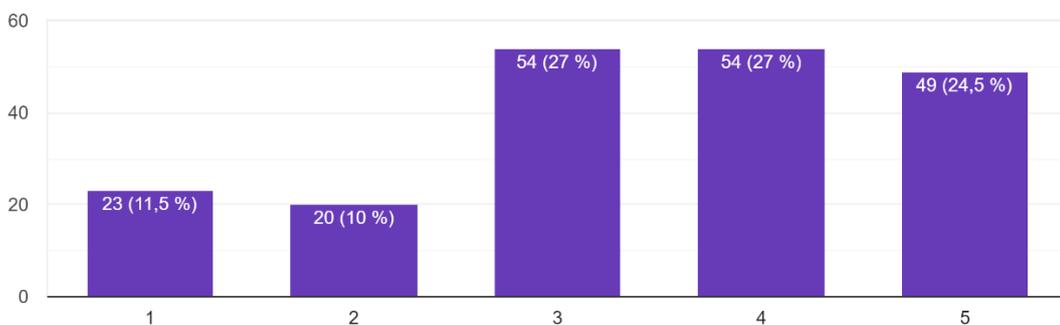


Figura 19. Respuesta ítem n°6. Fuente: Google Forms..

¿Crees que las personas que pertenecen a los grupos anteriores necesitarían ayuda y apoyos para estudiar?

198 respuestas

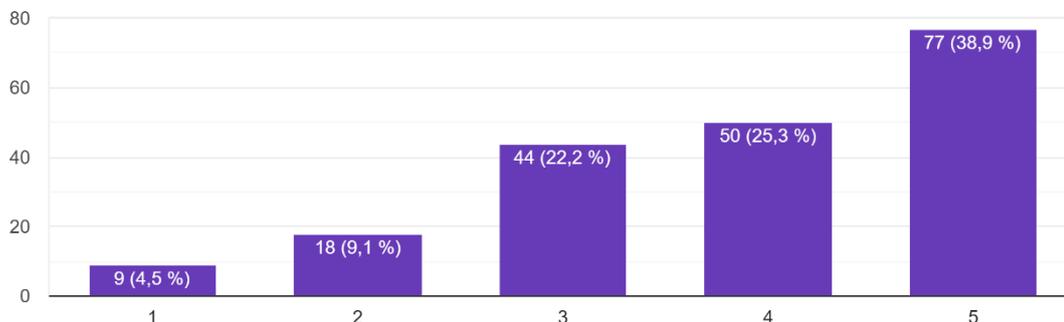


Figura 20. Respuesta ítem n°7. Fuente: Google Forms.

¿Conoces alguna asociación o fundación que trabaje con estos grupos? (Ejemplo: Cruz Roja, ONCE, etc.)

200 respuestas

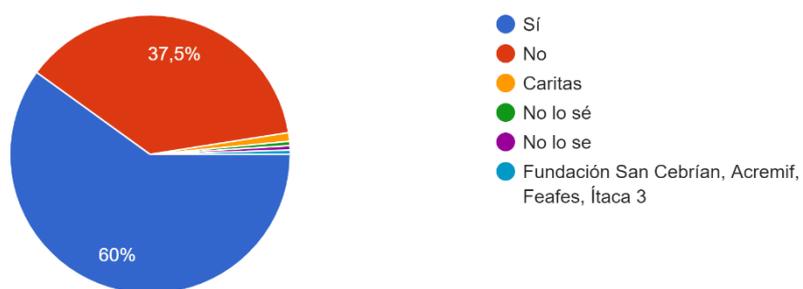


Figura 21. Respuesta ítem n°8. Fuente: Google Forms.

En caso afirmativo, señala cuales

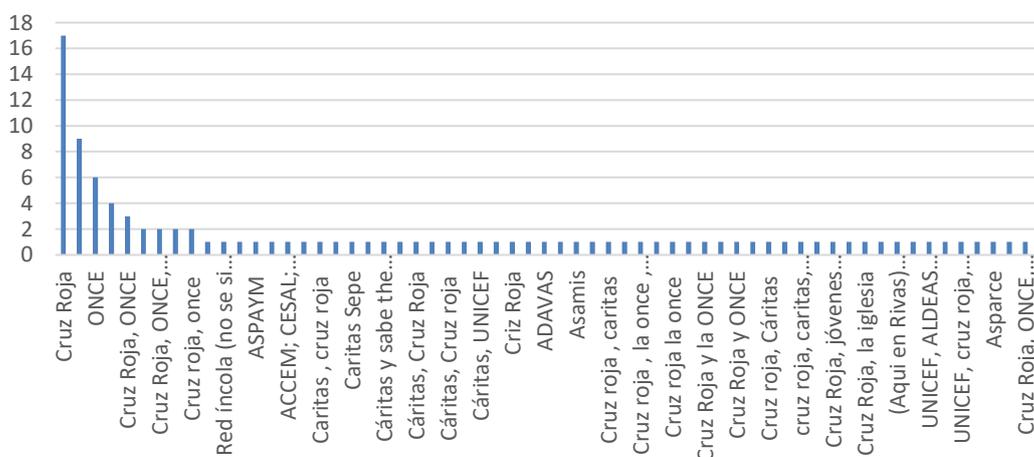


Figura 22. Respuesta ítem n°9. Fuente: Elaboración propia.

SECCIÓN: EL CENTRO ESCOLAR INCLUSIVO

¿En qué medida crees que tu centro es acogedor?

200 respuestas

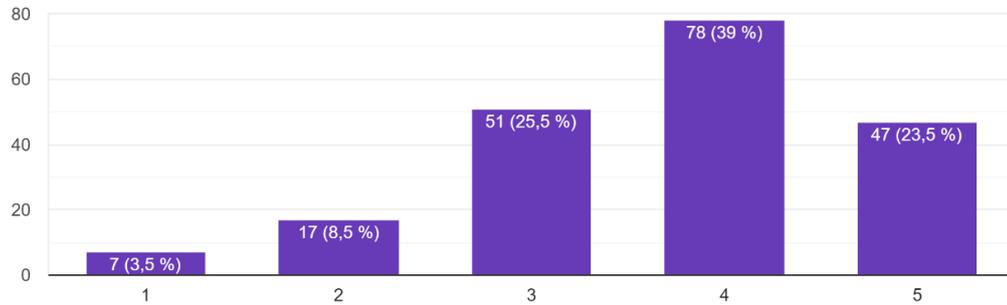


Figura 23. Respuesta ítem nº11. Fuente: Google Forms.

¿Te sientes seguro en todos los espacios del centro?

200 respuestas



Figura 24. Respuesta ítem nº12. Fuente: Google Forms.

¿Has presenciado o has sufrido actitudes discriminatorias en tu centro?

200 respuestas

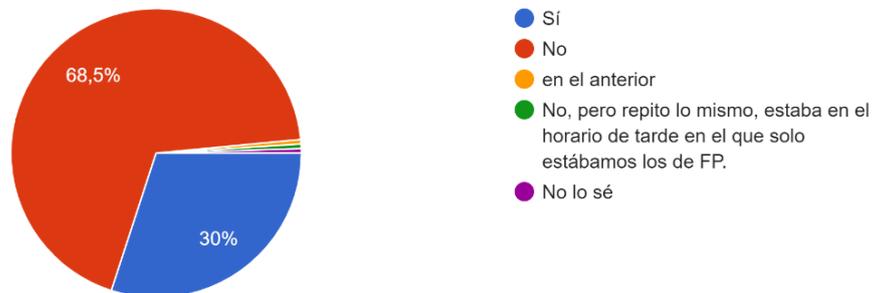


Figura 25. Respuesta ítem nº14. Fuente: Google Forms.

En caso afirmativo, señala cuáles:

63 respuestas

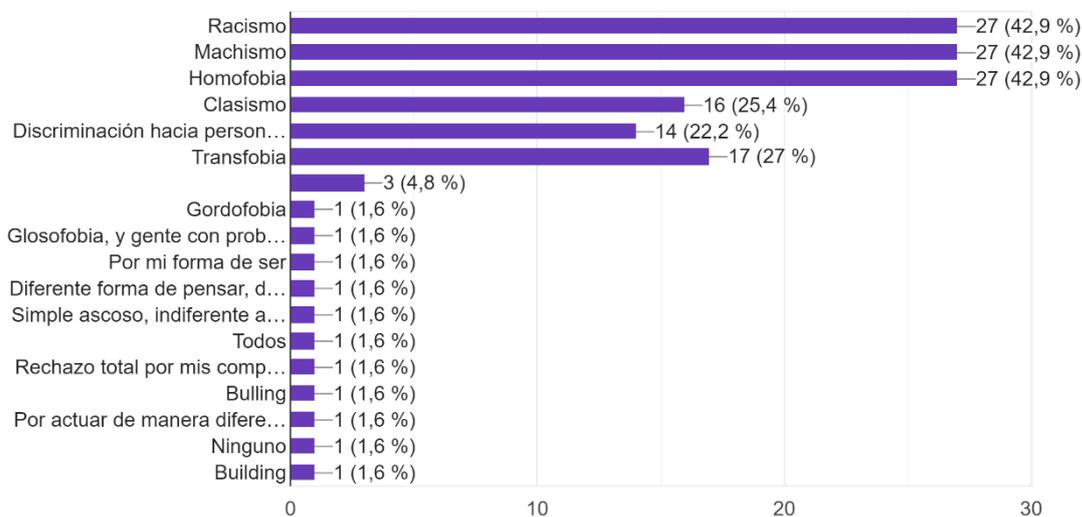


Figura 26. Respuesta ítem nº15. Fuente: Google Forms.

¿Tienes libertad para expresar tu orientación sexual (heterosexual, bisexual, homosexual, etc.) en tu centro?

200 respuestas

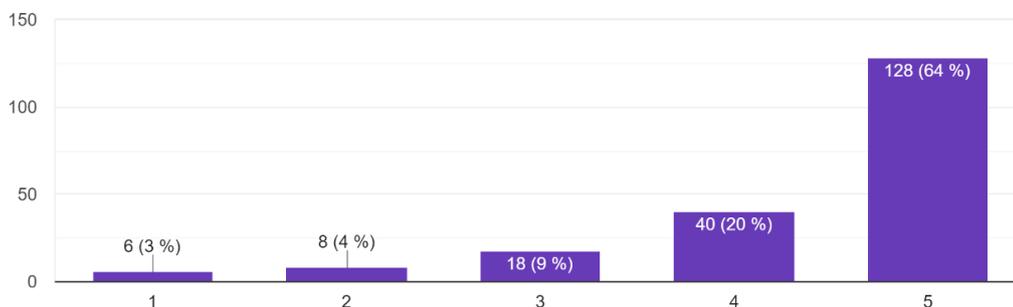


Figura 27. Respuesta ítem nº16. Fuente: Google Forms.

¿Habéis recibido información o formación acerca de identidad de género y sexualidad?

200 respuestas



Figura 28. Respuesta ítem nº17. Fuente: Google Forms.

¿Te sientes respetado y aceptado dentro del centro independientemente de tu color de piel?

200 respuestas

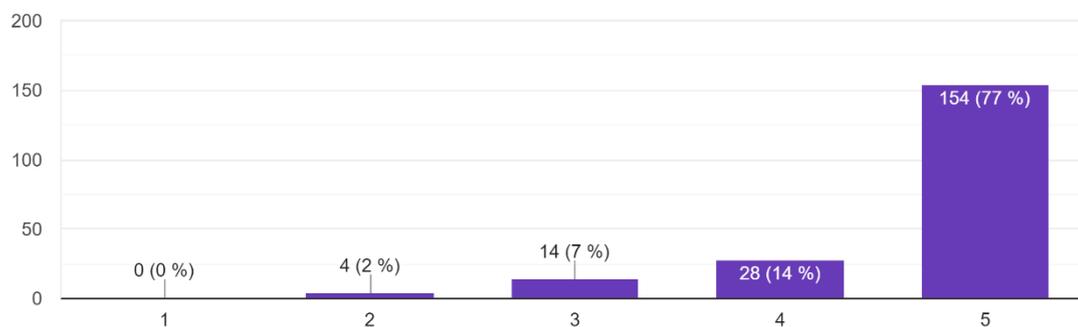


Figura 29. Respuesta ítem nº18. Fuente: Google Forms.

¿Conoces al alumnado que estudia en el aula de Educación Especial?

200 respuestas



Figura 30. Respuesta ítem nº19. Fuente: Google Forms.

¿Realizáis actividades o lleváis a cabo proyectos con personas mayores dentro del centro?

200 respuestas

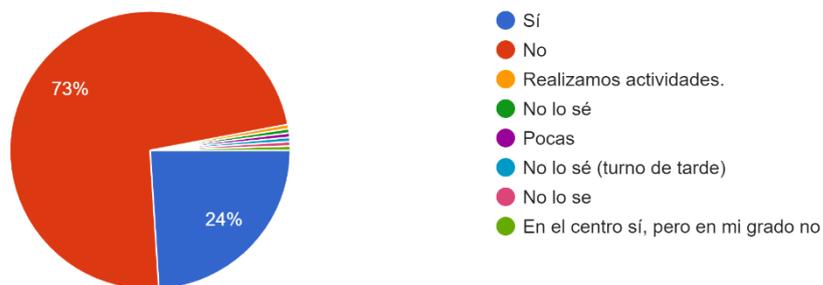


Figura 31. Respuesta ítem nº20. Fuente: Google Forms

¿Tu familia participa o ha participado en actividades propuestas por el centro?

200 respuestas



Figura 32. Respuesta ítem nº21. Fuente: Google Forms.

¿Qué lugares del centro crees que son accesibles para todo el mundo?

200 respuestas

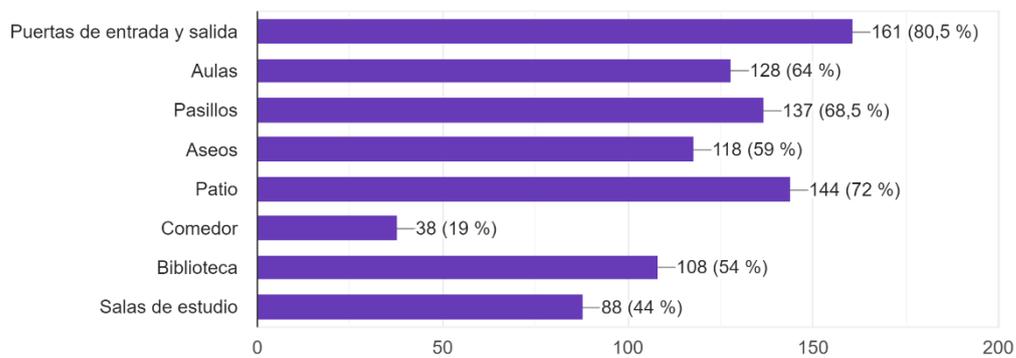


Figura 33. Respuesta ítem nº22. Fuente: Google Forms.

¿Crees que hay buena iluminación en las clases de tu centro?

200 respuestas

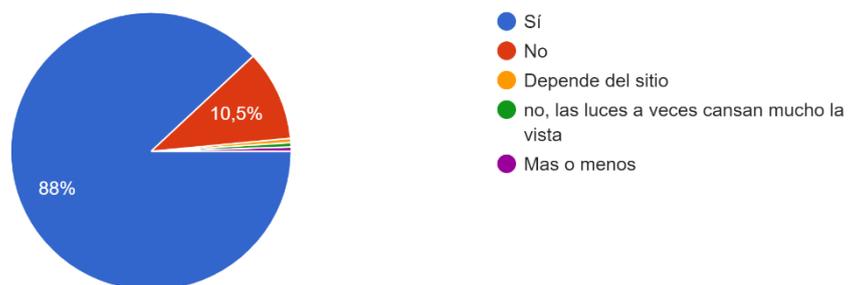


Figura 34. Respuesta ítem nº23. Fuente: Google Forms.

¿Podéis disfrutar de la biblioteca y utilizar los recursos tecnológicos del centro (ordenadores, pizarra digital, proyector, etc.) siempre que queráis?

200 respuestas



Figura 35. Respuesta ítem nº24. Fuente: Google Forms.

¿Podéis disfrutar de las instalaciones deportivas y el patio del centro fuera del horario lectivo?

200 respuestas



Figura 36. Respuesta ítem nº25. Fuente: Google Forms.

¿Los carteles o señalizaciones del centro están en otro idioma, además del español?

200 respuestas



Figura 37. Respuesta ítem nº26. Fuente: Google Forms.

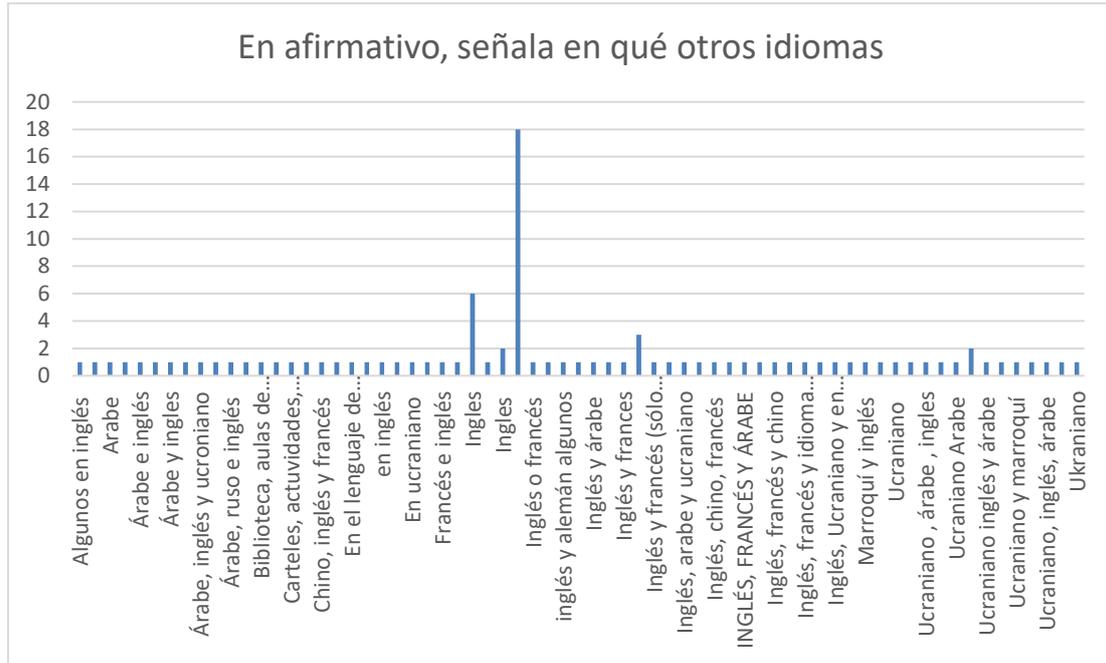


Figura 38. Respuesta ítem nº27. Fuente: Elaboración propia.

¿Los carteles o señalizaciones del centro están acompañados por imágenes como esta?
200 respuestas



Figura 39. Respuesta ítem nº28. Fuente: Google Forms.

Los carteles e información del centro ¿Están acompañados en Braille?
200 respuestas

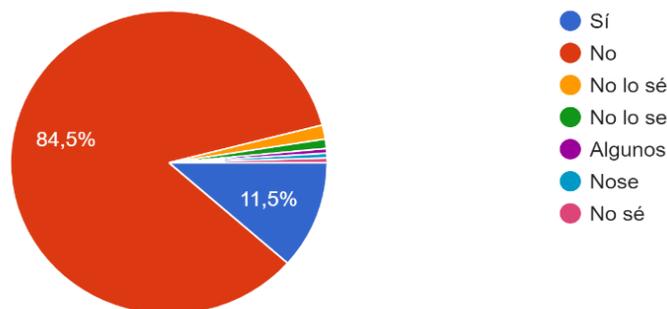


Figura 40. Respuesta ítem nº29. Fuente: Google Forms.

¿Hay baños adaptados en tu centro?

200 respuestas

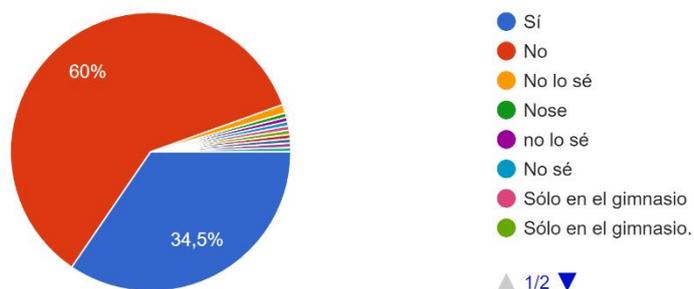


Figura 41. Respuesta ítem nº30. Fuente: Google Forms.

¿Sabes si hay interpretes de lengua de signos en tu centro?

200 respuestas

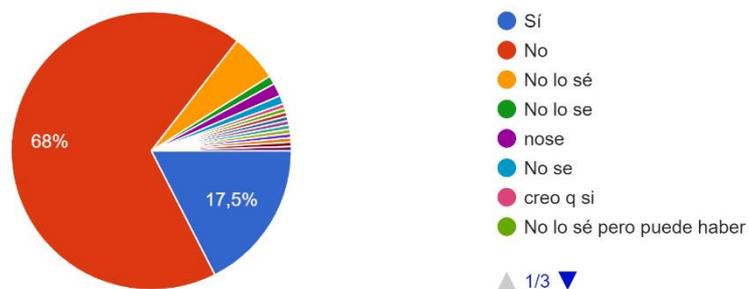


Figura 42. Respuesta ítem nº31. Fuente: Google Forms.

¿Habéis realizado actividades con asociaciones que velen por el bienestar de las personas como Cruz Roja, ONCE, AVIVA, ADAVAS, ACCEM, etc.?

200 respuestas



Figura 43. Respuesta ítem nº32. Fuente: Google Forms.

SECCIÓN: EL AULA INCLUSIVA

¿En qué medida crees que tu clase es acogedora?

200 respuestas

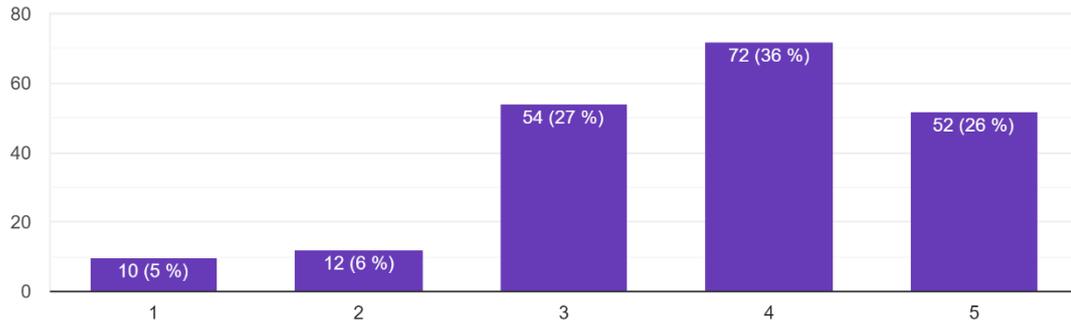


Figura 44. Respuesta ítem nº34. Fuente: Google Forms.

¿En qué medida crees que es positivo que haya diversidad en tu clase?

200 respuestas

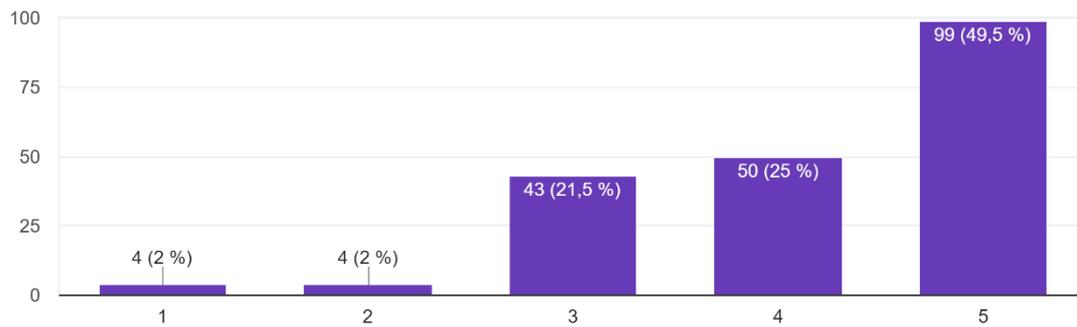


Figura 45. Respuesta ítem nº35. Fuente: Google Forms.

Cuando un compañero tiene más dificultades que tú, ¿le ofreces ayuda?

200 respuestas

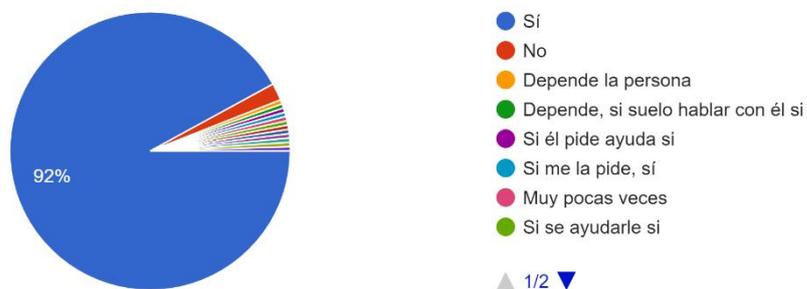


Figura 46. Respuesta ítem nº36. Fuente: Google Forms.

Si necesitas ayuda en algún momento ¿sientes que tus compañeros te la ofrecerán?

200 respuestas

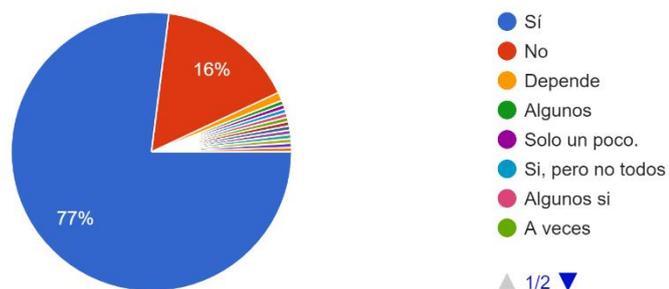


Figura 47. Respuesta ítem nº37. Fuente: Google Forms.

¿Te gustan tus profesores?

200 respuestas

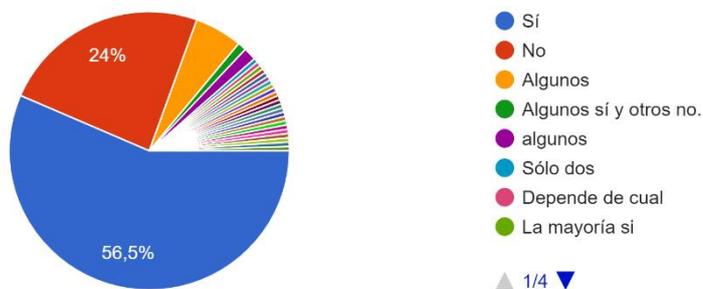


Figura 48. Respuesta ítem nº38. Fuente: Google Forms.

¿Hay buena relación entre tus compañeros y los profesores?

200 respuestas

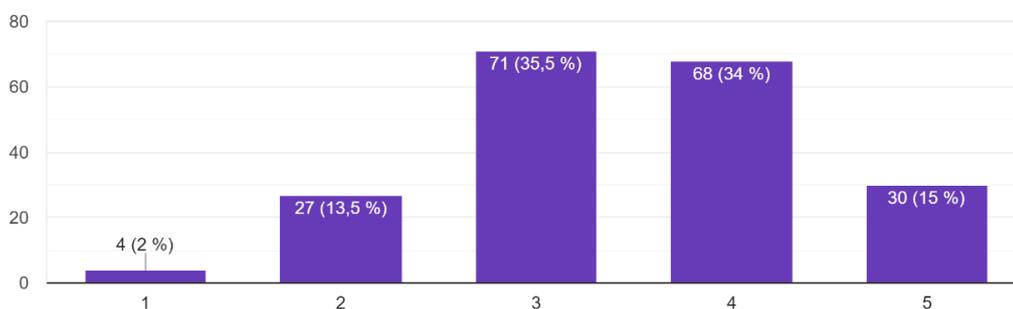


Figura 49. Respuesta ítem nº39. Fuente: Google Forms.

¿En qué medida crees que tienes libertad de expresar tus opiniones o tu pensamiento?

200 respuestas

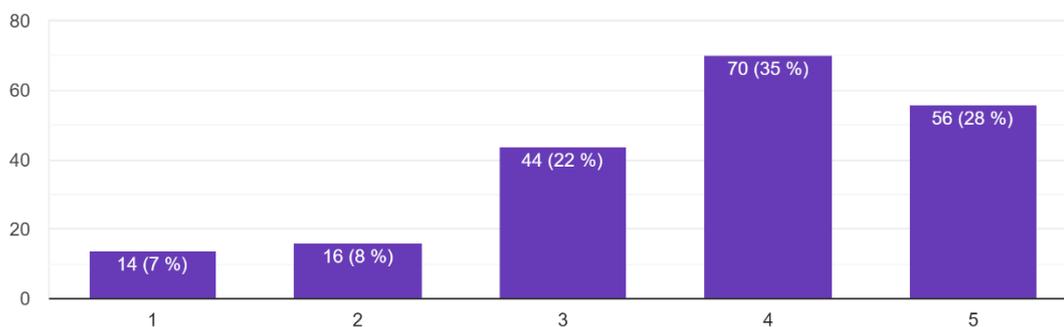


Figura 50. Respuesta ítem nº40. Fuente: Google Forms.

¿Sientes que tu opinión o tus comentarios tienen valor?

200 respuestas

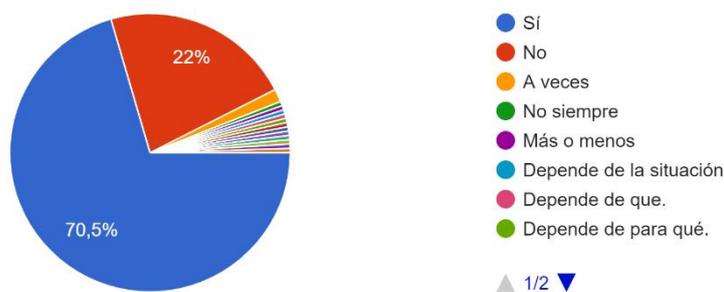


Figura 51. Respuesta ítem nº41. Fuente: Google Forms.

¿Crees que en las actividades que realizáis en clase puede participar todo el mundo?

200 respuestas

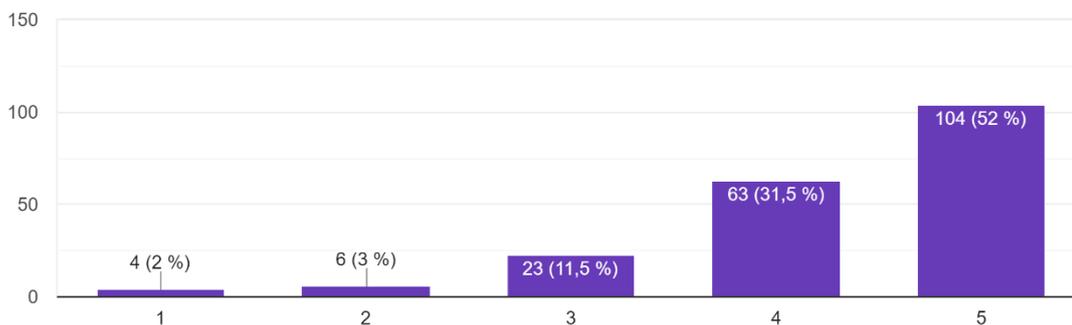


Figura 52. Respuesta ítem nº42. Fuente: Google Forms.

¿Crees que los materiales que usáis en clase pueden ser utilizados por todo el mundo?

200 respuestas

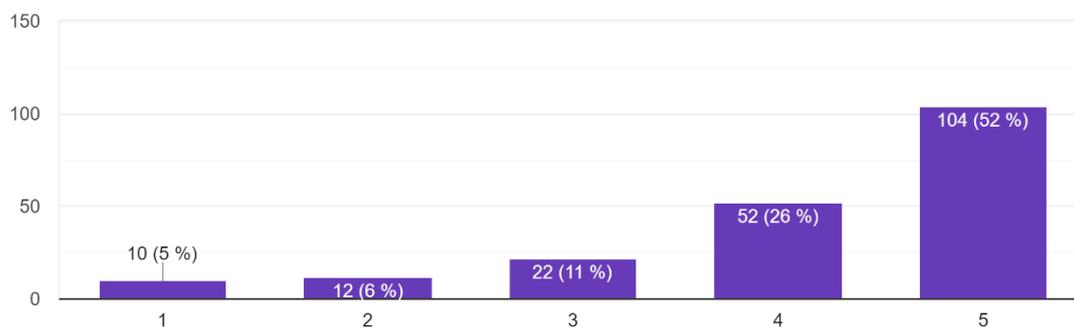


Figura 53. Respuesta ítem nº43. Fuente: Google Forms.

¿En que medida recibís tú y tus compañeros elogios por parte de los profesores?

200 respuestas

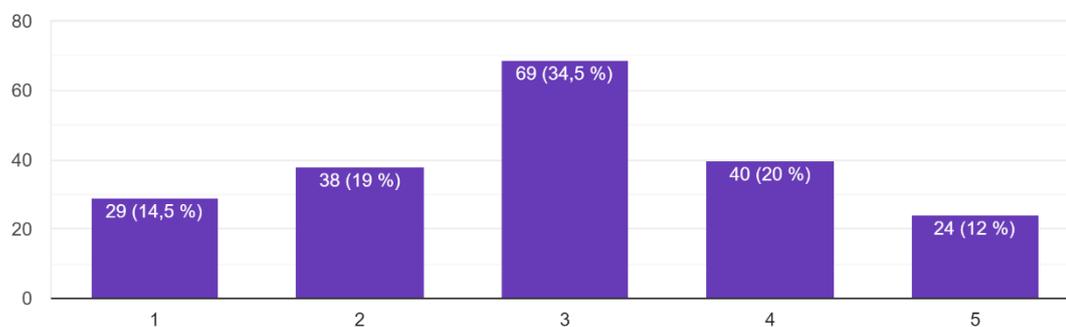


Figura 54. Respuesta ítem nº44. Fuente: Google Forms.

¿Crees que tus profesores son justos cuando te castigan a ti o a tus compañeros?

200 respuestas

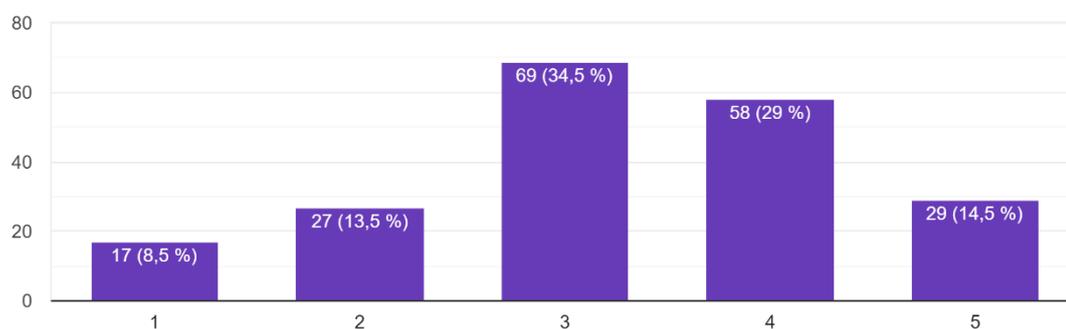


Figura 55. Respuesta ítem nº45. Fuente: Google Forms.

¿Intervienen otros profesores en el transcurso de las clases?

200 respuestas



Figura 56. Respuesta ítem nº46. Fuente: Google Forms.

¿Crees que los dispositivos electrónicos (móviles, tablets, pantalla digital, etc.) se utilizan para ayudar al alumnado con mayores dificultades?

200 respuestas

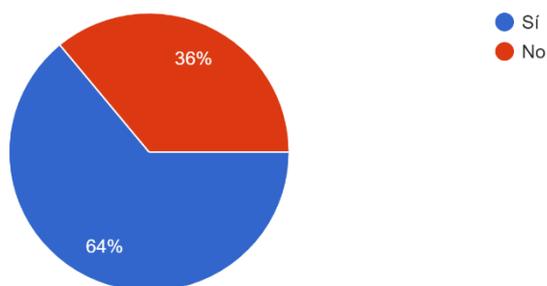


Figura 57. Respuesta ítem nº47. Fuente: Google Forms.

¿El aula dispone de ayudas visuales? (Letra grande, imágenes, pictogramas, etc.)

200 respuestas

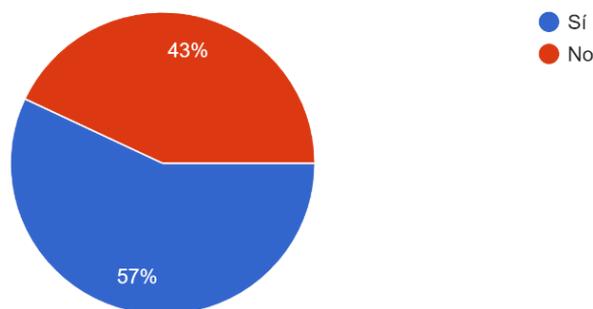


Figura 58. Respuesta ítem nº48. Fuente: Google Forms.

SECCIÓN: ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO

¿Crees que el acoso escolar o ciberacoso es un problema grave en tu centro?

200 respuestas

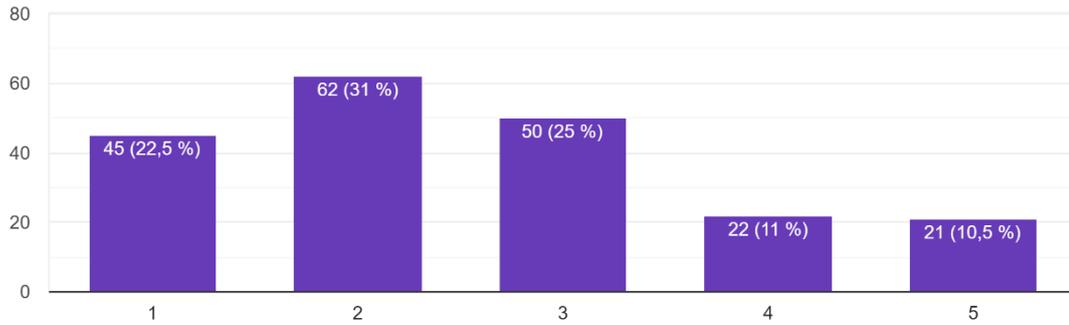


Figura 59. Respuesta ítem nº50. Fuente: Google Forms.

¿Has presenciado o experimentado algún tipo de acoso escolar o ciberacoso?

200 respuestas



Figura 60. Respuesta ítem nº51. Fuente: Google Forms.

¿Crees que los grupos de personas anteriormente mencionados (LGTBI+, migrantes, personas con discapacidad, etc.) tienen más posibilidades de sufrir acoso escolar o ciberacoso?

200 respuestas

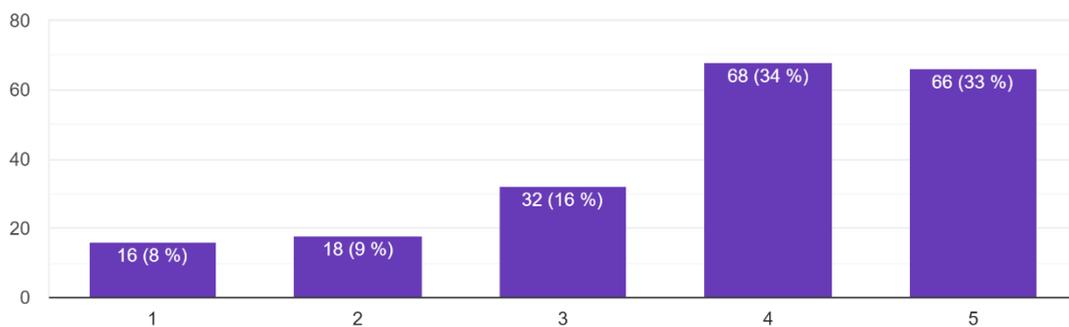


Figura 61. Respuesta ítem nº53. Fuente: Google Forms.

¿Has recibido información o formación sobre como reconocer y actuar ante situaciones de acoso escolar y ciberacoso?

200 respuestas

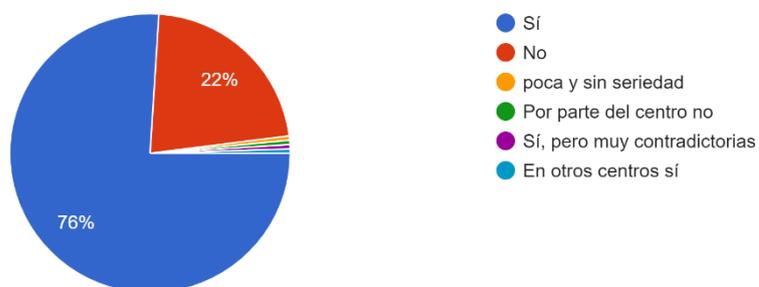


Figura 62. Respuesta ítem nº54. Fuente: Google Forms.

En caso afirmativo, ¿te ha sido útil?

166 respuestas

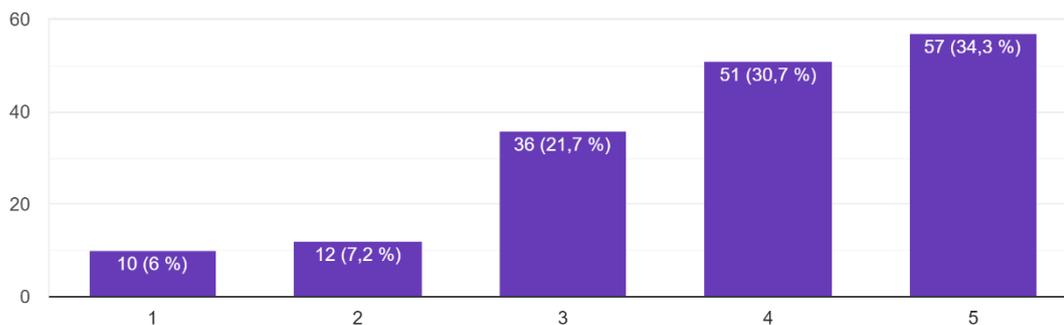


Figura 63. Respuesta ítem nº55. Fuente: Google Forms.

¿Crees que las medidas que se toman en el centro son adecuadas para abordar casos de acoso escolar o ciberacoso?

200 respuestas

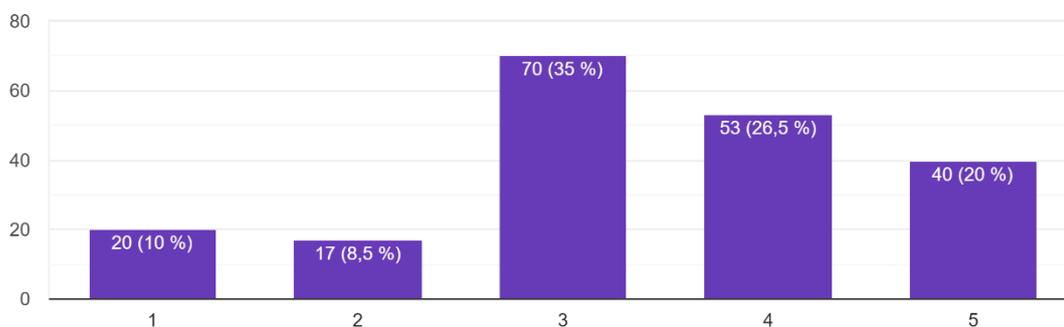


Figura 64. Respuesta ítem nº56. Fuente: Google Forms.

¿Tenéis algún programa para resolver conflictos en el que participéis los estudiantes? (Ejemplo: mediadores escolares)

200 respuestas

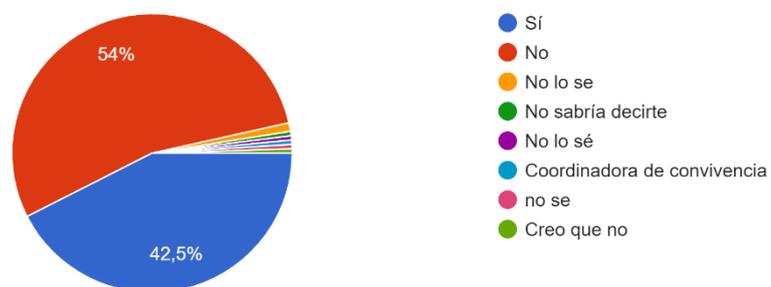


Figura 65. Respuesta ítem nº57. Fuente: Google Forms.