

TESIS DOCTORAL

EL VIAJE HACIA UN MODELO INCLUSIVO DE ORIENTACIÓN

ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA



ERICA LORENTE MUÑOZ

CO-DIRIGIDA POR:
DRA. AUXILIADORA SALES CIGES
DR. JOAN A. TRAVER MARTÍ

OCTUBRE 2021



UNIVERSITAT
JAUME·I



**UNIVERSITAT
JAUME I**

TESIS DOCTORAL

Programa de Doctorado en Educación
Escuela de Doctorado de la Universitat Jaume I

**EL VIAJE HACIA UN MODELO INCLUSIVO DE ORIENTACIÓN.
ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA**

Memoria presentada por Erica Lorente Muñoz para optar al
grado de doctora por la Universitat Jaume I

Doctoranda:

Érica Lorente Muñoz

Dirección de tesis:

Joan A. Traver Martí

Auxiliadora Sales Ciges

Castellón de la Plana, 27 octubre 2021

© Erica Lorente Muñoz, 2021

Universitat Jaume I, Castelló de la Plana

Esta tesis doctoral se encuentra bajo una licencia Creative Commons:
Reconocimiento- NoComercial- SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES



Financiación Recibida:

Ayuda predoctoral para la Formación de Personal Investigador
Oficina de Cooperación en Investigación y Desarrollo Tecnológico
Universitat Jaume I

Lorente, E. (2021). *El viaje hacia un modelo inclusivo de orientación. Estudio de caso en una escuela democrática* (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.

Agradecimientos

La palabra agradecimiento
es un vocablo muy completo.

No solo significa gratitud
también es sinónimo de plenitud.
Plenitud cuando me dices ‘adelante’
sin tono vacilante.

Plenitud cuando reconoces mi esfuerzo
porque le he puesto empeño.

Plenitud cuando me brindas tu apoyo
y estás conmigo en cualquier *meollo*.

Y si plenitud te parece un concepto de poca grandiosidad
también añado generosidad.

Generosidad al compartir conmigo tu tiempo
que es máspreciado que todo el universo.

Generosidad al transferirme tus conocimientos
que son la joya de mis pensamientos.

Generosidad al depositar en mí tu atenta mirada
y hacerme sentir la persona más afortunada.

Generosidad al ayudarme, al impulsarme,
porque *esto* me da alas para no estrellarme.

Este último verso se lo quiero dedicar a Ana Angulo.

Gracias por tu sensibilidad y tus aprendizajes,
sin ellos no hubiera recorrido este viaje.

Gracias por tu entrega, por tu humanidad,
que demuestran tu gran bondad y profesionalidad.

Gracias por contagiar los valores de la inclusión,
porque sin ellos la educación no sería sinónimo de humanización.

Gracias por haber impulsado esta investigación,
que no hubiera sido la misma sin tu participación.

Transitando a la prosa, me gustaría acabar este apartado agradeciendo enormemente el apoyo incondicional que mis directores me han brindado desde el inicio hasta el final del trayecto.

Mil gracias, Auxi y Joan, por darme alas cuando todavía no sabía volar,
y por acompañarme en este camino:
El cielo es demasiado grande para un pájaro tan pequeño.
Gracias por creer en mí, nunca lo olvidaré.

Mis más sinceras palabras de agradecimiento para Lise-Anne,
compañera de viaje de valor incalculable.
Aventurera intrépida que enriqueció esta particular odisea.
Sin ella las divergencias se hubieran perdido en el camino.

Dedicación especial para Marta, Cristina, Adrià, Migue,
Irene, Vicent, Isabel, Xusa, Rosa, María José, Belén,
gracias por abrirme las puertas de vuestro mágico mundo.
Gracias por dejarme invocar con vosotros a la justicia social.
Gracias por vuestra lucha.

Para todas las personas del CRA de Benavites-Quart de les Valls,
que hacen posible la inclusión educativa y hacen, de este, un mundo mejor.

Gracias a Cristina Aliagas por acogerme durante mi estancia en Barcelona,
por ayudarme en el diseño de la hoja de ruta de este fascinante viaje
y por enseñarme, desde la humildad y la amabilidad,
a convertirme en una mejor etnógrafa.

Agradecimientos al artista Francesc Guillamón por reconstruir
con tanto acierto y talento la portada del presente informe.

A mis preferentes y referentes vitales, para mis auténticas pasiones:
Pilar, mi madre, y Rafaela, mi abuela, allá donde estés.
A Nacho, por impulsar mis sueños, y sumarte a ellos.
Gracias por auparme y animarme en cada vahído emocional.

A todas las personas que han mostrado interés por este proyecto,
gracias por preguntar con curiosidad y atención por esta tesis,
por la que ha sido mi vida.



RESUMEN

En el presente informe de tesis se proyecta un estudio de caso basado en la mejora de la inclusión de los procesos de orientación escolar a través del incremento de la participación y democracia de la comunidad educativa. Nuestra pretensión es comprender cómo se gestiona la diversidad en el contexto de una escuela rural que camina desde hace años hacia un modelo de escuela democrática e inclusiva. Para ello, en esta investigación cualitativa, incidimos en el estudio de las prácticas que el equipo de orientación realiza en el centro para cuidar de la diversidad. Más concretamente, nos interesa conocer las funciones que la orientadora, desde su posición de agente externo, desempeña en la escuela como profesional garante de la inclusión.

El análisis de las prácticas que desarrolla el equipo de orientación para potenciar el bienestar de la diversidad es uno de los objetivos del estudio. Este análisis nos permite atender a los dos objetivos específicos que nos acompañan en esta particular travesía. El primero de ellos está centrado en detectar qué funciones y roles actúan como barreras para la pretendida escuela democrática e inclusiva. El segundo persigue descubrir los patrones actitudinales, organizativos y estructurales del centro que facilitan el progreso hacia formas inclusivas de atender a la diversidad. La evolución de la investigación durante el trabajo de campo tomará un cáliz más activista de forma que acabará ayudando a la comunidad a superar sus obstáculos potenciando los facilitadores encontrados para construir un *Marco Común de Referencia* en torno a un *Modelo Inclusivo de Orientación*.

Los objetivos se alcanzan mediante un enfoque metodológico etnográfico y participativo. Por un lado, la etnografía nos permite acercarnos a esta realidad educativa, con respeto y humildad, para entender y apreciar su complejidad. Por otra parte, el carácter participativo del estudio nos posibilita formar parte de la escuela, es decir, implicarnos en su aprendizaje y crecimiento para gestar cambios y mejoras que respondan a sus plurales intereses. El trabajo de campo presenta una duración de dos cursos escolares en los cuales se han llevado a cabo quince entrevistas, más de sesenta observaciones participantes y dos intervenciones: *El Proceso de Empoderamiento* y *El Proceso Formativo*. El primero, dirigido al alumnado de sexto de primaria del aulario de Quart de les Valls, está enfocado a democratizar las decisiones en materia de orientación; y el segundo, dirigido a toda la comunidad escolar, se centra en establecer consensos, desde los dilemas emergentes, para configurar un *Marco Común de Referencia* que plasme los fines y las funciones de la orientación educativa requeridas en este particular contexto. Ambos procesos actúan como grandes grupos focales donde discutir y negociar, colectivamente, el papel de la orientación desde los valores de la inclusión.

La reflexión y análisis de los datos recogidos en el contexto de estudio ha derivado en la creación de diversas categorías y temáticas. Las primeras recogen las barreras y facilitadores encontrados en la construcción del *Modelo Inclusivo de Orientación (MIO)*. Entre las barreras encontramos la prevalencia de las prácticas clínico-administrativas, acentuadas por la existencia de la teoría del déficit y por unas condiciones de trabajo que limitan la presencia, participación y aprendizaje de la orientadora en el centro.

Por otra parte, la cultura colaborativa de trabajo y el liderazgo distribuido de la orientación serán los facilitadores que el centro aproveche para dar paso a una gestión más inclusiva de la diversidad. Respecto a las temáticas, estas muestran aquellas voces divergentes en torno a la gestión inclusiva de la diversidad, a sus implicaciones y expectativas, que han generado cierta tensión durante el proceso de creación del MIO. Así, la singularidad del análisis temático aportado por esta investigación reside en su apuesta por exhibir aquellos elementos que hacen tambalear la escuela inclusiva. Esta contribución nos parece reseñable ya que este modelo inclusivo de orientación se origina en entornos donde la discusión, negociación y toma de decisiones forma parte del ADN cultural.

En las conclusiones defendemos un liderazgo transformador del rol de la orientadora, pues esta figura educativa resulta necesaria para acompañar a la comunidad con seguridad en el viaje hacia la escuela inclusiva. Además, apoyamos la (re)negociación de las tareas de este profesional con el fin de que resulten coherentes con las actuales motivaciones y objetivos del centro donde se inserta. Otro aspecto importante es procurar su sentimiento de pertenencia desde la cultura colaborativa de trabajo y su participación en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje del aula. Esto es, compartiendo docencia, y espacios de diálogo crítico, para la mejora de la calidad e innovación pedagógica, con las y los tutores de la escuela. Esta tesis considera que, únicamente procuraremos la inclusión educativa si conseguimos que los procesos de orientación se incluyan en la dinámica de aula. Finalmente, reivindicamos una profunda formación en valores inclusivos e innovación pedagógica para estos profesionales y su incorporación en las plantillas de los centros de educación infantil y primaria.

Palabras clave: estudio de caso, etnografía participativa, orientación escolar, educación inclusiva, escuela democrática, escuela intercultural y escuela rural.

ABSTRACT

In this thesis report, we plan a case study based on the improvement of inclusion in school guidance processes from the democratic participation of the educational community. Our aim is to understand how diversity is managed in the context of a rural school that has been moving for years towards a democratic and inclusive school model. To this end, in this qualitative research, we focus on the study of the practices that the guidance team carries out in the school to take care of diversity. More specifically, we are interested in knowing the functions that the guidance counsellor, from her position as an external agent, performs in the school as a professional guarantor of inclusion.

The analysis of the practices developed by the guidance team to enhance the well-being of diversity is one of the aims of the study. This analysis allows us to address the two specific objectives that accompany us on this particular journey. The first of these is focused on detecting which functions and roles act as barriers to the intended democratic and inclusive school. The second aims to discover the attitudinal, organisational and structural patterns of the school that facilitate progress towards inclusive ways of dealing with diversity. The evolution of the research during the fieldwork will take a more activist approach so that it will end up helping the community to overcome its obstacles by leveraging the facilitators found to build a *Common Framework of Reference* around an *Inclusive Guidance Model*.

The objectives are achieved through an ethnographic and participatory methodological approach. On the one hand, ethnography allows us to approach this educational reality, with respect and humility, in order to understand and appreciate its complexity. On the other hand, the participatory nature of the study enables us to become part of the school, that is, to become involved in its learning and growth in order to bring about changes and improvements that respond to its multiple interests. The fieldwork lasted two school years, during which fifteen interviews, more than sixty participant observations and two interventions were carried out: *The Empowerment Process* and *The Formative Process*. The first one, addressed to the sixth-grade pupils of the Quart de les Valls classroom, is focused on democratising guidance decisions; and the second one, addressed to the whole school community, is focused on establishing consensus, from the emerging dilemmas, to configure a *Common Framework of Reference* that embodies the aims and functions of educational guidance required in this particular context. Both processes act as large focus groups to collectively discuss and negotiate the role of guidance considering the values of inclusion.

The reflection and analysis of the data collected in the context of the study have led to the creation of various categories and themes. The first ones include the barriers and facilitators encountered in the construction of the *Inclusive Guidance Model (IGM)*. Among the barriers we find the prevalence of clinical-administrative practices, accentuated by the existence of the deficit theory and by working conditions that limit the presence, participation and learning of the guidance counsellor in the centre.

On the other hand, the collaborative working culture and the distributed leadership of the counsellor will be the facilitators that the school will use to make way for a more inclusive management of diversity. With regard to the themes, these show those divergent voices around inclusive diversity management, its implications and expectations, which have generated some tension during the process of creating the IGM. Thus, the uniqueness of the thematic analysis provided by this research lies in its commitment to showcasing those elements that make inclusive schools falter. This contribution seems remarkable to us since this inclusive model of guidance originates in environments where discussion, negotiation and decision-making are part of the cultural DNA.

In the conclusions, we defend a transformative leadership of the role of the guidance counsellor, as this educational figure is necessary to accompany the community safely on the journey towards the inclusive school. Furthermore, we support the (re)negotiation of the tasks of this professional in order to make them coherent with the current motivations and objectives of the centre where she/he works. Another important aspect is to ensure that they feel a sense of belonging based on a collaborative work culture and their participation in the teaching-learning dynamics of the classroom. It means, sharing teaching and critical dialogue spaces, for the improvement of quality and pedagogical innovation, with the tutors of the school. This thesis considers that we will only achieve educational inclusion if we manage to include guidance processes in classroom dynamics. Finally, we demand in-depth training in inclusive values and pedagogical innovation for these professionals and their incorporation into the staff of state schools.

Keywords: case study, participatory ethnography, school guidance, inclusive education, democratic school, intercultural school and rural school.

ÍNDICE

Introducción. Bienvenida.....	18
El viaje. Rumbo hacia un Modelo Inclusivo de Orientación.....	18
Ruta 1. Marco teórico. Trazando el camino. Primeros pasos.....	24
PASO 1.1. De la orientación profesional a la educación inclusiva.....	26
1.1.1. Orígenes de la orientación escolar.....	26
1.1.2. Perspectivas, modelos y roles de la orientación educativa.....	32
A) Las perspectivas psicométricas y clínica del Modelo Clínico.....	33
A.a) El modelo clínico como sustrato de la Educación Segregadora.....	36
B) Las perspectivas humanista y sociológica del Modelo de Programas.....	37
B.b) La era de la integración como escenario del Modelo de Programas.....	42
C) La perspectiva didáctica como base del Modelo de Consulta.....	45
C.c) El Modelo de Consulta: Más cerca de la inclusión.....	48
1.1.3. La tradición del Modelo Clínico en la Orientación Escolar.....	51
1.1.4. Cruce de caminos entre marcos normativos: intersecciones entre la orientación escolar y la educación inclusiva.....	55
PASO 1.2. Aportaciones a la orientación escolar desde el marco de la educación inclusiva.....	67
1.2.1. Aportaciones en forma de valores humanos.....	67
1.2.2. Aportaciones en forma de políticas educativas.....	70
1.2.3. Aportaciones en forma de prácticas y roles.....	77
A modo de síntesis.....	84
Ruta 2. Metodología. Emprendiendo el camino. Enseres y vivencias.....	103
Paso 2.1. Contextualización, motivaciones, objetivos y preguntas.....	105
2.1.1. Contextualización del caso de estudio.....	105
2.1.2. Motivaciones de la investigación.....	106
2.1.3. Objetivos generales, específicos y preguntas de investigación.....	107
Paso 2.2. Diseño de la investigación.....	110
2.2.1. Metodología de la investigación: El viaje, la estancia y el retorno.....	110
2.2.2. El viaje: planificación, realización y retorno.....	113
Secuencia 1. Antes de viaje: Preparación y planificación.....	113
Secuencia 2. En el destino: Registro, actividades y experiencias.....	115
Secuencia 3. Retorno del viaje: Revisión de la maleta y reflexiones.....	116
2.2.3. Descripción de los participantes: Incansables caminantes y cooperantes del viaje.....	125
2.2.3.1. Posicionamiento de la investigadora.....	129
2.2.4. Enseres y bártulos: Experiencias de recogida de información.....	131
2.2.4.1. Observaciones. Libreta de viaje: Diario de campo etnográfico.....	132
2.2.4.2. Entrevistas semiestructuradas: Diálogos memorables.....	133
2.2.4.3. Experiencias para el empoderamiento y la mejora educativa: Grupos de discusión.....	136
Paso 2.3. Intervenciones. Relatos para la Orientación Inclusiva.....	138
2.3.1. Proceso de empoderamiento: La construcción del poder de los vulnerables.....	139
2.3.1.1. Estaciones del PEM: Contenido, explicación y temporalización.....	141
Primera parada: Construcción compartida de significados.....	141
Segunda parada: Búsqueda e importación de conocimientos.....	142
Tercera parada: Reflexión dialógica de las entrevistas.....	144
Cuarta parada: “El Pozo de los Deseos”.....	145
Última parada: Valoración crítica de la experiencia.....	146

2.3.2. Proceso formativo: La orientación escolar desde la inclusión educativa.....	157
2.3.2.1. Fases del Proceso Formativo.....	161
Fase I: Presentación, reflexión y negociación.....	161
Fase II: Construcción compartida del documento (MCR).....	163
Fase III: Últimos retoques. Convergencias en torno al MIO.....	165
Paso 2.4. Inmersión en los datos: procedimiento de reducción y análisis.....	168
2.4.1. Primera inmersión en los datos: Análisis de Contenido.....	168
2.4.2. Overseas. Second immersion in the data: Thematic Analysis.....	185
Paso 2.5. Cuestiones éticas de la investigación.....	197
Ruta 3. Resultados. Relatos del camino.....	200
Paso 3.1. Resultados del análisis de contenido.....	204
3.1.1. Barreras para el Modelo Inclusivo de Orientación.....	204
3.1.2. Facilitadores para el Modelo Inclusivo de Orientación.....	213
3.1.2.1. Facilitadores. Valores Inclusivos.....	213
3.1.2.2. Facilitadores. Organización Cooperativa.....	223
3.1.2.3. Facilitadores. Prácticas Inclusivas.....	230
Paso 3.2. Resultados del análisis temático.....	238
3.2.1. Divergencias para la creación del Marco Común de Referencia sobre el Modelo Inclusivo de Orientación.....	238
3.2.1.1. Divergencias para conceptualizar la inclusión.....	239
3.2.1.2. Divergencias en las necesidades de los beneficiarios.....	246
3.2.1.3. Divergencias en las percepciones sobre el proyecto inclusivo.....	249
3.2.1.4. Divergencias en la respuesta hacia la diversidad.....	253
3.2.1.5. Divergencias en las expectativas profesionales.....	262
Ruta 4. Discusión. Confrontación de los Relatos.....	269
Paso 4.1. Cuestionando el Marco Común de Referencia.....	272
4.1.1. Organización democrática de los apoyos en la Orientación Inclusiva.....	272
4.1.2. Valores y metas para la gestión inclusiva de la diversidad.....	275
4.1.3. Profundizando en el rol de la orientación escolar como elemento de cambio.....	278
4.1.4. Gestión inclusiva desde la cooperación interprofesional.....	280
4.1.5. El trabajo cooperativo como garante de la Orientación Inclusiva.....	282
4.1.6. La superación de la teoría del déficit desde la formación en inclusión.....	283
Paso 4.2. Divergencias para la construcción del MCR a debate.....	287
Paso 4.3. Discusión de las interconexiones de los resultados.....	306
Fin del trayecto. Conclusiones. Aprendizajes del viaje.....	313
Parada I. Conclusiones y recomendaciones.....	315
Parada II. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	322
Última parada. Aportaciones a la investigación.....	325
The end of the journey. Findings. Lessons from the travel.....	329
Stop I. Conclusions and recommendations.....	331
Stop II. Limitations and future lines of research.....	336
Last stop. Contributions to research.....	339
Anexos.....	343
Bibliografía.....	395

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. Tabla-resumen: Niveles de respuesta educativa para la inclusión.....	344
Anexo II. Invitaciones para la discusión de los resultados.....	346
Anexo III. Correo conclusiones de la discusión.....	347
Anexo IV. Preguntas entrevistas de la investigación.....	348
Anexo V. Primeros borradores MCR.....	370
Anexo VI. Tabla de la dinámica F-C-P.....	374
Anexo VII. Actividades para la captación <i>Voz</i> del alumnado.....	375
Anexo VIII. Tabla volcado <i>Voz</i> del alumnado (MCR).....	376
Anexo IX. Conclusiones extraídas a partir del estudio de la <i>Voz</i> del alumnado.....	377
Anexo X. Tabla volcado <i>Voz</i> de las familias (MCR).....	380
Anexo XI. Material de presentación del <i>Proceso de Empoderamiento</i> a las familias.....	382
Anexo XII. Documento del MCR sobre el MIO.....	383
Anexo XIII. Formulario Google para la Confección de la entrevista a la directora del SPE y reflexión proceso formativo	390
Anexo XIV: Consentimientos Informados de la Investigación.....	391

ÍNDICE DE TABLAS

Elaboración propia

Tabla 1. Hitos que configuran el origen de la orientación educativa.....	32
Tabla 2. Comparativa del Modelo Counselling y Modelo de Programas.....	39
Tabla 3. Tabla-resumen legislación sobre orientación e inclusión. Principales avances.....	67
Tabla 4. Principios de la educación inclusiva y organización de sus aulas según Arnaiz (2003).....	77
Tabla 5. Resumen de las funciones, actitudes, aptitudes y objetivos del rol ampliado (Bolívar, 1999) del/a orientador/a.....	80
Tabla 6. Temporalización de la investigación.....	118
Tabla 7. Participantes del equipo de orientación.....	126
Tabla 8. Participantes del equipo docente.....	127
Tabla 9. Alumnado participante.....	128
Tabla 10. Familias participantes.....	128
Tabla 11. Participantes de los Servicios Externos de Apoyo a la Inclusión.....	129
Tabla 12. Procesos, recursos e información generada de la recogida de información.....	132
Tabla 13. Interviewees of the fieldwork.....	134
Tabla 14. Tabla-resumen del Proceso de Empoderamiento.....	148
Tabla 15. Temporalización de las sesiones del Proceso Formativo.....	166
Tabla 16. Sistema de códigos: Instrumentos y participantes.....	169
Tabla 17. Tabla de análisis confeccionada a partir del programa Atlas. Ti.....	171
Tabla 18. Definición e indicadores de las categorías y subcategorías teóricas derivadas del análisis de contenido.....	173
Tabla 19. Resumen de las categorías y subcategorías del análisis de contenido.....	184
Tabla 20. Data extracts and codes in Thematic Analysis.....	187
Tabla 21. Creating themes and subthemes from codes.....	187

Tabla 22. Example of the process of defining and naming themes.....	189
Tabla 23. Final Products of TA: Themes and subthemes meanings.....	190
Tabla 24. Main differences between Thematic and Content Analysis inspired by Vaismoradi and Snelgrove (2019).....	196
Tabla 25. Comparativa de los resultados de los análisis de contenido y temático.....	203
Tabla 26. Códigos de las voces, contextos, técnicas o procesos del verbatim.....	203
Tabla 27. Roles y competencias de Hoover y Patton (2008) en Durán y Giné (2017).....	286
Tabla 28. Conexiones entre las divergencias (AT) y las barreras y facilitadores (AC).....	307
Tabla 29. Propuesta de roles y funciones según la literatura consultada.....	334

ÍNDICE DE INFOGRAFÍAS

Elaboración propia

Infografía 1. Modelos de orientación, enfoques, roles y fases de la inclusión.....	51
Infografía 2. Valores, políticas, prácticas y roles para la orientación inclusiva.....	83
Infografía 3. Resumen gráfico de las preguntas objetivo de la investigación.....	109
Infografía 4. Voces del alumnado para la construcción de significados.....	142
Infografía 5. <i>Timeline</i> del Proceso de Empoderamiento.....	147
Infografía 6. Barreras para la gestión inclusiva de la diversidad a través del MIO.....	212
Infografía 7. Valores Inclusivos que condicionan la construcción del MIO.....	222
Infografía 8. Organización cooperativa de los apoyos.....	229
Infografía 9. Prácticas inclusivas de gestión de la diversidad para el MCR.....	237
Infografía 10. Resumen de los resultados de ambos del AT y AC.....	238
Infografía 11. Divergencias en la conceptualización e implicaciones de la inclusión.....	246
Infografía 12. Divergencias en las necesidades de los beneficiarios.....	249
Infografía 13. Divergencias en las percepciones sobre la implementación y sostenibilidad del proyecto inclusivo de centro.....	253
Infografía 14. Divergencias en las respuestas hacia la diversidad.....	262
Infografía 15. Divergencias en las expectativas hacia los profesionales.....	266
Infografía 16. Valores, políticas, prácticas, objetivos y actitudes que dan vida al MIO.....	321

ÍNDICE DE MATERIALES INTERACTIVOS

Elaboración propia

Material 1. Presentación Prezi para la discusión de los resultados del análisis de contenido. Código QR.....	117
Material 2. Vídeo explicativo sobre el <i>Proceso de Empoderamiento</i> para la sesión de presentación a las familias.....	140
Material 3. WIX . Documentación y difusión del Proceso de Empoderamiento.....	141
Material 4. Álbum del Proceso Formativo con fotos de las sesiones realizadas.....	160

ÍNDICE DE MAPAS

Elaboración propia

Mapa 1. Enfoques teóricos de la orientación escolar según Santana (2007).....	84
--------------------------------------------------------------------------------------	----

GUIA DE RUTA



RUTA 1. MARCO TEÓRICO

HACIA LOS ORÍGENES

RUTA 2. METODOLOGÍA

REVOLUCIÓN ETNOGRÁFICA

RUTA 3. RESULTADOS

CONFLUENCIAS Y DIVERGENCIAS

RUTA 4. DISCUSIÓN

CUESTIONANDO HALLAZGOS

FIN DE LA RUTA. CONCLUSIONES

CONQUISTANDO APRENDIZAJES



BIENVENIDA

**EL VIAJE.
RUMBO HACIA UN MODELO
INCLUSIVO DE ORIENTACIÓN**



*“Buenos días señoras y señores pasajeros.
La comandante les da las gracias por elegir esta compañía
con destino a la mejora educativa.
Nos complace dar una bienvenida especial
a quienes se unen a nuestro trayecto.
Les informamos que la duración del vuelo es indeterminada.
Por motivos de seguridad, y para evitar interferencias,
por favor, apaguen sus teléfonos móviles
y dejen el pasillo despejado de cualquier distracción.
Recordamos que está prohibida la irreflexión,
así como no disfrutar del vuelo.
Gracias por su atención.”*

INTRODUCCIÓN

El comienzo de cualquier viaje inédito genera un halo de misterio. Ese no saber qué te deparará la experiencia te plantea muchos interrogantes y te hace imaginar muchas situaciones, algunas muy buenas y otras no tanto. Aun siendo optimista y sintiéndome plétórica de ilusión he de reconocer que el miedo a lo desconocido me produce vértigo. Como la primera vez que cogí un vuelo. Me senté en el avión con inseguridad, sentí las mariposas revolotear en mi estómago, cogí la mano de mis acompañantes al despegar y, cuando el pájaro se estabilizó en el aire me despreocupé, hasta sentir una turbulencia. A ratos disfrutaba de estar en las nubes.

Esta historia es parecida a la que se relata en la tesis: desconocimiento, incertidumbre, falsa sensación de estabilidad, descubrimiento, sorpresas y alguna pequeña turbulencia. Pero, como en el avión, lo más importante es que pude superar con éxito esta aventura gracias a todas las personas que me cogieron de la mano. En este viaje no he estado sola, además de iniciarlo con la maleta cargada de buenos propósitos y esperanzas, me he encontrado con viajeros valientes, exploradoras atrevidas y sabios trotamundos que han enriquecido cada paso de esta ruta. Sin ellas, sin ellos, este trayecto no se hubiera completado con tanto sentido y aprendizaje.

Primera y última parada de este estudio: la escuela. Donde comienza la vida. El viaje escolar es, para mí, el más fascinante y apasionante. No lo digo como maestra, que también, lo digo, ahora, como alumna. El lugar donde forjas tu personalidad, tus fortalezas, tus emociones. También donde todo se te viene abajo en cuestión de segundos. Tanta sensibilidad, tanta fragilidad, tanta vulnerabilidad hacinada en unos pocos metros cuadrados. Tantas cosas que aprender. Los primeros referentes vitales, en la escuela. Las primeras amistades, en la escuela. Las primeras decepciones, en la escuela. El primer fracaso, en la escuela. Todo cuanto vives gira alrededor de la escuela, al menos entre los tres y los doce años. El papel que juega en la vida de cada una de nosotras es tan decisivo como insustituible.

En mi caso, la escuela me marcó. Me marcó tanto que he acabado por destinar mi esfuerzo, empeño y dedicación a todo lo referente al mundo escolar. Mi vocación: aprender. Mi pasión: enseñar. Tal cual. De aquellos polvos estos lodos. Desde que acabé la escuela no he dejado de estudiar y formarme. Alguien plantó en mí la semillita de la curiosidad y, puedo asegurar, que no ha dejado de florecer. Desde entonces podemos decir que he ido emprendiendo viajes académicos sin cesar: instituto, formación superior, universidad, máster y, ahora, doctorado. Aprender me genera dependencia. Está claro. Cuando acabé el grado en educación primaria algo dentro de mí, la insatisfacción, me decía que esto no podía acabar aquí. Que todavía me quedaban muchas cosas por aprender para ser una buena maestra. Una maestra que no solo quiere a sus alumnas y alumnos, sino que, también sabe cómo quererlos.

Todo empezó con el máster de psicopedagogía. Era un máster que me llamó la atención porque en su programa contenía la palabra que alteraría mi foro interno: inclusión. Así, esta investigación comenzó cuando incluí la inclusión en mi vida, valga la redundancia. En este postgrado se me trastocaron muchas concepciones, muchos prejuicios, muchos imaginarios. Incluir la inclusión en tu vida es lo que tiene. Al final de este trayecto, se me planteó un gran dilema: elegir el tema del trabajo final de grado. Tenía que completar el viaje, cerrar el círculo. Pero, ¿cómo? Surgían pocas ideas y muchas dudas. Todavía recuerdo aquel viaje en coche hacia el CRA con Joan donde me mostró un camino por el que Auxi, más tarde, como tutora, me guiaría. Me sugirió abordar el papel del psicopedagogo (orientador) en la escuela inclusiva como tema del TFM. Además, esta era una demanda que les había llegado de parte del equipo de orientación del CRA de Benavites- Quart de les Valls, especialmente, de la orientadora, en aquel momento Xusa.

Me gustó la propuesta. Muy interesante. Estudiar el rol del profesional que le pone nombre al máster. Un actor educativo que, como estudiante de magisterio, no había tenido en cuenta durante mi formación. Era hora de darle protagonismo, de entender qué pinta en la escuela. Pero no en cualquier escuela, si no en un centro como el CRA que pone todo patas arriba para ser cada día más democrático, más inclusivo. En ese momento empecé a investigar sobre las funciones que esta figura educativa desempeña en la escuela. Cuanto más indagaba, más lejos la percibía del mundo educativo. Con el tiempo entendí que, cuando la orientadora pidió ayuda al MEICRI para saber cómo acompañar al centro educativo en su transición hacia la escuela inclusiva, lo que realmente solicitaba era su inclusión en la cultura escolar. Como dice Flynn (1989) todas las personas sentimos una tendencia natural a formar parte de algo. Eso era, cómo ayudar, cómo aportar, cómo participar. La única forma de sentirnos parte es teniendo la oportunidad de contribuir.

En la entrevista que le hice a la que en aquel momento era la orientadora del CRA me quedó clara una cosa: a veces, querer no es poder. Aunque ella ponía entusiasmo por favorecer el proyecto escolar, había ciertas barreras que le impedían sumarse al cambio, por no estar incluida. Esta primera incursión en el rol de la orientadora fue suficientemente iluminadora para entender que algo no fluía con respecto a esta profesional. El trabajo final de máster no solo despertó el interés hacia esta figura educativa, también lo hizo hacia la investigación. La investigación no solo es ciencia, es una oportunidad para desordenar las cosas con el fin de volverlas a ordenar de manera que comporten un bienestar para el conjunto de la sociedad. Es una ocasión única para no dejarlo todo cómo estaba, cuando ese todo genera situaciones de injusticia y de privación. La investigación no solo es ciencia, ha de ser libertad. Libertad de expresión, libertad de actuación, libertad para empoderar y empoderarte. Libertad para mejorar la vida de las personas.

Miro por la ventanilla del avión y contemplo el panorama. Los discursos de odio se apoderan de la población y copan cualquier vacío mental. Se cuelan donde ven un atisbo de falta de conciencia crítica. Otra muerte por violencia de género, otro asesinato homófobo, otro inmigrante al que llaman delincuente. Miles de vidas arrancadas. Quizá sea más seguro estar aquí dentro que fuera. La vida en la tierra se llena de insolidaridad, de discriminación, de egoísmo. Cada vez más lejos los unos de los otros. En tiempo récord hemos producido, e inculcado, más de cuatro vacunas distintas contra un virus hasta ahora desconocido que ha generado una pandemia sin precedentes salvando, así, millones de vidas. Pero, ¿quién nos salva del odio? ¿Quién nos salva de morir estando vivos? La respuesta, mi respuesta: la educación. No cualquier educación, no. Aquella que salva vidas. Aquella que pone a la persona por delante de cualquier etiqueta. Aquella que ama, respeta y acoge a la diversidad. Aquella que impulsa el espíritu crítico. Aquella que permite mostrarte tal y como eres. Aquella que nos hace falta.

Las sociedades plurales, ricas, no necesitan nada más, ni nada menos, que un sistema democrático para prosperar. Porque la democracia no es otra cosa que reconocer en el otro la capacidad de tomar decisiones y poder, así, trazarse su propio camino. El que más le convenga. Por eso, la educación, la buena educación, debe poder discutirse, negociarse y (re)construirse frecuentemente respetando los cambiantes intereses de todas y todos, esto es, democráticamente. La escuela es el lugar donde todo puede pasar, pero, para eso, hay que hacer que las cosas sucedan. Es decir, poner de nuestra parte. Mi voluntad durante esta investigación ha sido ayudar a crear una escuela mejor, intentando mejorar la calidad de las personas que la conforman. Para ello, mi aliada ha sido la orientadora, y el equipo de orientación. De ellas y ellos he aprendido que la buena educación se consigue aplicando nuestros valores humanos y no nuestros conocimientos técnicos. Que, con una sonrisa, con un gesto de cariño o unas palabras de aliento se enseña más que con cualquier innovadora metodología. Inclusión no es sinónimo de gran transformación, es sinónimo de pequeños gestos que te hacen grande. Pero, para eso, cada una de las almas de la escuela han de sentirse parte, han de incluirse, desde un modelo de centro y de orientación basado en el apoyo mutuo y la cooperación. Somos seres sociales, nuestros caminos son siempre compartidos.

Este viaje ha planteado desafíos que se han asumido desde la participación de la comunidad escolar. Porque, sin su predisposición, el vuelo no hubiera cogido la necesaria velocidad para despegar, ni la suficiente altura para llegar a nuestro destino. La ruta trazada es un recorrido que comienza desde lo individual para expandirse hacia lo comunitario. Es una experiencia que se inicia tímidamente desde la observación a la orientadora, y al equipo de orientación, para convertirse en un proyecto de mejora y cambio que implica al resto de profesorado, alumnado y familias. Es un proceso que va desde lo minúsculo hasta lo mayúsculo. Que no ha dejado de evolucionar para intentar incluir(me). Porque la escuela ha de ser un espacio de bienvenida que erradique las desigualdades que se fraguan desde la cuna (Carbonell, 2008). Un entorno de convivencia que asuma su rol social como agente transformador del odio en humanidad. Espero y

deseo que esta experiencia pueda inspirar a otras personas a iniciar rebeldes cambios. Porque, como alguien me enseñó, a veces toca desobedecer.

Llegados a este punto, este viaje exploratorio está dividido en cinco rutas. Caminos o senderos que nos llevan de una parte hasta otra. En la primera de ellas iniciaremos un recorrido por la historia de la orientación y de la inclusión educativa con el fin de entender el estado que ambas presentan en el ámbito escolar actual. Será nuestro Marco teórico. Además, al finalizar esta ruta, entrecruzamos los caminos de ambos conceptos para presentar, atendiendo a la literatura consultada, las aportaciones que la inclusión educativa realiza en los procesos de orientación. La última sección se destina a resumir los aspectos clave de la ruta.

En la segunda de nuestras rutas emprendemos el camino por la Metodología de la investigación. En los primeros pasos de la ruta, observaremos las motivaciones, los objetivos y las preguntas de investigación que nos guían en este viaje. También se presentan los recursos, técnicas y experiencias desarrolladas en el trayecto. En este punto nos detendremos para entender, desde la lectura de su relato, las dos intervenciones realizadas: el *Proceso de Empoderamiento* al alumnado, para democratizar los procesos de orientación, y el *Proceso Formativo* a la comunidad educativa, para construir un Marco Común de Referencia (MCR) en el centro, en torno a un *Modelo Inclusivo de Orientación* (MIO), que dé respuesta a los intereses del proyecto de escuela democrática en la que nos insertamos. El relato de las experiencias se acompaña de materiales audiovisuales, como una página web y un álbum interactivo, donde poder descubrir y explorar estos procesos desde una aproximación más cercana y realista.

La tercera ruta está dedicada a la exploración de los Resultados de la investigación. En ella se relatan, por un lado, las categorías y subcategorías de los resultados del análisis de contenido que pretenden responder a las preguntas planteadas dando luz a las barreras y facilitadores encontrados en nuestro camino; y, por otro lado, se proyectan las temáticas y subtemáticas, producto del análisis temático, que muestran aquellas discrepancias, contradicciones y tensiones derivadas de la construcción del MCR. Estas se presentan como desafíos, propios de cualquier realidad social, que se convierten en una oportunidad para el progreso y el avance del centro hacia la escuela inclusiva. Esta ruta se acompaña de diversas infografías que permiten apoyar el relato y hacerlo más visual, accesible y comprensible.

Con la cuarta ruta emprendemos un viaje por la Discusión de los resultados, que se contrastan con nuevas voces y aportaciones procedentes de la literatura. Estos se discuten por separado: por un lado, aquellos derivados del análisis de contenido y, por otro, aquellos originados por el análisis temático. En este punto se presenta una sección que contrasta los resultados de ambos análisis de forma que dialogan y discuten entre sí. Aunque en esta ruta se comienzan a vislumbrar las conclusiones, será en la última parada de esta tesis donde se plasmen de manera independiente.

Aquí cobrarán fuerza y protagonismo. Del mismo modo, las conclusiones van en paralelo a las recomendaciones que, humildemente, aportamos para impulsar desde nuestra parte una gestión de la diversidad más democrática e inclusiva.

Finalmente, se presenta el apartado de Bibliografía para referenciar a aquellas maestras y maestros de la investigación y mejora educativa que han ayudado a darle forma y sentido al contenido que se presenta en esta travesía. Así como los Anexos que ayudarán a que el lector de la tesis complete la información que en ella se expone.

Sin más dilaciones, arrancamos motores.
Feliz viaje.

Ruta 1. Marco teórico. Trazando el camino. Primeros pasos

PASO 1.1. De la orientación profesional a la educación inclusiva

1.1.1. Orígenes de la orientación escolar:

Del ámbito profesional al educativo

1.1.2. Perspectivas, modelos y roles de la Orientación Escolar

A) Las perspectivas Psicométrica y Clínica del Modelo Clínico

A.a) El Modelo Clínico como sustrato de la Educación Segregadora

B) Las perspectivas Humanista y Sociológica del Modelo de Programas

B.b) La Era de la Integración como escenario del Modelo de Programas

C) La perspectiva Didáctica como base del Modelo de Consulta

C.c) El Modelo de Consulta: Más cerca de la Inclusión escolar

1.1.3. La tradición del Modelo Clínico en la Orientación:

El peso de la psicopedagogía

1.1.4. Cruce de caminos entre marcos normativos:

Intersección entre la legislación sobre orientación y educación inclusiva

PASO 1.2. Aportaciones a la Orientación Escolar desde el marco de la Educación Inclusiva

1.2.1. Aportaciones en forma de valores humanos

1.2.2. Aportaciones en forma de políticas educativas

1.2.3. Aportaciones en forma de prácticas y roles

A modo de síntesis

Paso 1.1. De la orientación profesional a la educación inclusiva

*“Quienes no pueden recordar el pasado
están condenados a repetirlo”
(Santayana)*

En el presente apartado nos acercamos a los inicios de la orientación¹ como término, enfoque y medida de atención a la diversidad. Remontarnos a sus orígenes nos permitirá entender el modelo de respuesta a la diversidad que ha imperado en los centros educativos desde su aparición hasta la actualidad. En este sentido, veremos los movimientos sociales que han motivado su surgimiento y evolución, conoceremos los responsables, organismos e instituciones de la labor de la orientación en las escuelas, y abordaremos los efectos de las funciones vinculadas con esta tarea en el ámbito educativo.

1.1.1. Orígenes de la orientación escolar:

Del ámbito profesional al educativo

Para conocer el origen de la orientación hemos de remontarnos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. No obstante, autores como Jiménez y Porras (1997), Bisquerra (1998) o Santana (2007), coinciden en señalar que esta actividad se remonta a la cultura clásica griega, y continúa en la Edad Media y en el Renacimiento, donde filósofos, teólogos y humanistas, como Sócrates, Aristóteles, Santo Tomás de Aquino, Ramón Llull o Juan Luís Vives, dejan un legado de obras cuyas temáticas se vincularían, siglos más tarde, con las áreas que actualmente le atribuimos al campo de la orientación: *desarrollo personal, el conocimiento de las aptitudes individuales, la toma de decisiones profesionales, y el estudio de la diferencia como virtud innata afectada por el ambiente y la educación.*

Sin embargo, el acontecimiento histórico que marca el inicio y determina la evolución de la orientación hasta nuestros días es la Revolución Industrial, situada temporalmente en las últimas décadas del siglo XVIII. En este momento, se le exige al sistema educativo que forme a los estudiantes para la vida industrializada. Este proceso de renovación económica y tecnológica supuso grandes cambios a nivel social que desatarían la aparición de la orientación como respuesta a las inéditas necesidades de la nueva sociedad. Entre los acontecimientos que desencadenan el nacimiento de la orientación encontramos: *La industrialización, la urbanización, la escolarización, la revolución científica, y el desarrollo del sistema capitalista de producción y organización del trabajo* (Álvarez-Rojo, 1994).

¹ Nótese que a lo largo del informe se pueden utilizar orientador/a y psicopedagogo/a, indistintamente, para referirnos al profesional que vertebrará las funciones de la orientación en los centros de infantil y primaria.

Fruto de la creciente demanda de trabajadores, en EEUU, asistimos a la aparición de la corriente llamada: *Vocational Guidance* que pone énfasis en la elección ocupacional. El origen de este movimiento lo situamos en Boston con la inauguración de la primera *Oficina de Orientación Vocacional* (1908), por el profesor y reformista social Frank Parson, como un servicio público ajeno al ámbito educativo. La finalidad principal de esta oficina es contribuir al acceso en el mercado laboral de jóvenes desfavorecidos, desde el conocimiento de sus habilidades y aptitudes personales, con el fin de asesorarles en la selección del trabajo más idóneo de acuerdo a su naturaleza e intereses profesionales:

Se perseguía con ello no sólo la felicidad individual de conseguir un trabajo acorde con las capacidades del sujeto, sino contribuir también al desarrollo de la sociedad, ubicando a los sujetos en los lugares que les correspondía no en razón de su cuna, sino de las capacidades y habilidades adquiridas (Santana, 2007, p. 32)

Estas oficinas colaboran con las escuelas primarias para asegurar la universalización de la orientación profesional. En el año 1909, en España se crea el Museu Social en Barcelona, que se ocupa de dar respuesta a los problemas laborales de los trabajadores de las industrias y, al mismo tiempo, se preocupa por ofrecerles formación profesional con el fin de adecuarlos a un mundo laboral cambiante (Bisquerra, 1998). También en este año, Parson, considerado el padre de la orientación profesional, publica el libro *Choosing a vocation* (1909), que se revela como una obra trascendental para el desarrollo de la *Vocational Guidance* como disciplina. En ella, el autor guía a los lectores hacia la prevención de errores asociados a la toma de decisiones profesionales. A partir de la publicación de este trabajo, en Boston, se nombran como orientadores profesionales a 117 profesores y, en el año 1911, se comienza la formación de orientadores en la Universidad de Harvard (Gordillo, 1986 en Álvarez-Rojo, 1994).

En 1914, en Barcelona, se crea el *Secretariat d'Aprenentatge*, el cual es considerado el primer servicio nacional de psicología aplicada a la actividad orientadora (Bisquerra, 1998). Entre los fines de esta institución se encuentran: la orientación y la selección de personal, y el ajuste entre las características personales y las ocupaciones. Todo ello mediante el conocimiento del alumnado y de las profesiones.

Ese mismo año, Jesse B. Davis, reconocido como el padre de la orientación educativa, propone que la actividad orientadora forme parte del currículum escolar. Como resultado, la orientación profesional se inserta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas con el fin de comprometerse a guiar al alumnado en la toma de decisiones vocacionales. Es importante recordar que, en estos momentos, la función básica del sistema educativo reside en la creación de mano de obra útil para el sistema productivo (Bisquerra, 1998).

El objetivo basado en proporcionar trabajadores cualificados para las industrias, acentúa los procesos de clasificación social que, como bien indica Arnaiz (2002): “la naciente evolución de la revolución industrial creó cada vez mayor número de zonas de marginación conformadas por aquellas personas que no eran útiles para el sistema productivo” (p.22).

El surgimiento de la orientación escolar se ve afectado por una serie de movimientos sociales y corrientes científicas que confluyen para configurar sus enfoques y modelos de actuación (Santana, 2007).

En primer lugar, a comienzos del siglo XX, surge el Movimiento para la Reforma Social, donde reformistas y profesionales de diferentes ámbitos políticos, educativos y sociales, reclaman soluciones para atender a los problemas más severos y acuciantes derivados de la industrialización, entre los que destacan: el desempleo, el analfabetismo, la explotación de trabajadores, y los conflictos socio-laborales. La orientación se erige, entonces, como un servicio social en manos de los intereses del ansiado y conocido “Estado de Bienestar”. En este momento, el propósito fundamental de los reformadores sociales: humanizar y mejorar las condiciones de vida de los trabajadores de las industrias, se convierte en la principal tarea de la orientación.

En segundo lugar, la creciente preocupación social por incrementar la efectividad de los procesos de selección de los operarios, que debían encargarse de la exigente función de manejar con astucia el mecanismo de complejas máquinas industriales, da lugar a la aparición de la psicotecnia. En 1911, el psicólogo germano-americano Münsterberg inaugura esta disciplina con el objetivo de adaptar al hombre al trabajo mediante la aplicación de la psicometría en los procesos de selección de personal (Álvarez-Rojo, 1994). Por tanto, la selección profesional se realiza mediante la medición y el diagnóstico de las capacidades objetivables del operario, las cuales determinarían su competencia, o no, para la realización del puesto de trabajo al que deseaba aspirar. La jerarquización de funciones y el notable incremento de la especialización y complejidad del trabajo incentiva la necesidad de reforzar las técnicas de los procesos de selección y clasificación de los asalariados.

En esta época aparece el Counseling, un movimiento de orientación que se proyecta en las escuelas. Cuando en el año 1920 la corriente Vocational Guidance entra en los centros de enseñanza secundaria para ayudar a los jóvenes a encaminarse hacia la vida laboral, los agentes educativos comienzan a demandar ayuda para abordar problemas académicos y personales que afectan a sus estudiantes, aspecto que da lugar a una ampliación de responsabilidades en materia de orientación. De los programas de la Vocational Guidance, dirigidos a la atención de problemáticas adolescentes, se pasa a implantar la orientación en la enseñanza primaria mediante el School Counseling. Esto impulsará la institucionalización de la orientación (Álvarez-Rojo, 1994).

En este momento, se consolida la orientación como disciplina científica y transitamos de la Orientación Vocacional (Guidance) a la Orientación Terapéutica (Counseling). Esta última se va alejando de la psicometría imperante para aproximarse a un asesoramiento individualizado basado en una relación de ayuda personal psicológica (Jiménez y Porras, 1997).

Esta transición se ve motivada por el Movimiento Psicoanalítico el cual determina el tipo de ayuda que se ofrece para resolver los conflictos personales. Una ayuda basada en la entrevista personal, en lugar de en la aplicación de test, y dirigida hacia el conocimiento del sujeto entrevistado (Bisquerra, 1998). En este momento, el neurólogo australiano y fundador del psicoanálisis Sigmund Freud contribuye a situar al psicoanálisis como una estrategia aplicable para la superación de los trastornos de personalidad (Álvarez-Rojo, 1994). En 1942, Carl R. Rogers, publica el libro *Counseling and Psychotherapy* donde defiende que la orientación ha de atender no solo las necesidades profesionales, también las personales. En este sentido, Jonh Brewer en la obra *Education as Guidance* (1932), apoya la teoría de que orientación y educación deben compartir la finalidad de preparar al individuo para la vida apoyándole en la toma de decisiones personales (Santana, 2007).

En la próxima década, la orientación va conquistando terreno dentro de las escuelas con el movimiento “servicios personales al alumno” (Bisquerra, 1998), al mismo tiempo que se especializa en diferentes ramas: Psicología Clínica, Psicología Industrial, Psicología Educativa, Asesoramiento y Orientación, entre otras.

En los años 50, la orientación se expande con la aparición de asociaciones que acentúan la labor de la orientación y promueven redes de intercambio entre sus miembros. Como la Asociación Internacional de Orientación Profesional (AIOP), creada en 1951, o la American Personnel and Guidance Association (APGA), fundada un año más tarde. En este momento, voces como la de Donald E. Super argumentan que la orientación ha de ser para toda la vida y que no ha de limitarse a un momento concreto de nuestra etapa vital: fase de elección profesional.

Las teorías de los años cincuenta repercuten notablemente en la consolidación de una orientación con un enfoque de ciclo vital, esto significa: centrado en la ayuda a todas las personas, durante toda su vida, y en todas las esferas afectivas, educativas y sociales que la conforman. Esta mirada holística de la orientación es promulgada por diversos autores de la década de los sesenta. Entre las obras más significativas destacamos la escrita y publicada por Wrenn, en 1962, titulada *The Counselor in a Changing World*, donde resalta la importancia de la prevención y del desarrollo personal en los procesos de orientación, así como el enfoque universal y holístico de la disciplina, y el papel del orientador como promotor de cambios (Bisquerra, 1998).

En esta década asistimos a una reconceptualización de la práctica orientadora desde el surgimiento de dos corrientes: el movimiento de educación para la carrera y el movimiento de la educación psicológica. El primero aboga por la introducción de contenidos vocacionales al currículum y defiende la orientación como una práctica con oportunidades para la experimentación profesional. El segundo movimiento se basa principalmente en ayudar al alumnado a adquirir competencias psicológicas básicas para desarrollarse plenamente en la sociedad. Para ello, se desarrollan programas para proveer a los usuarios de habilidades asertivas, sociales o de prevención del estrés, entre otras. En este momento, se consolida la tendencia a considerar la orientación como un proceso educativo que debe perseguir el desarrollo vital de todas las personas, dejando atrás la concepción de la orientación como técnicas de “ajuste del trabajador como persona a un sistema de producción en transformación” (Álvarez-Rojo, 1994, p. 29).

En las últimas décadas del siglo XX, asistimos al auge de los programas de prevención, que perseguían abordar la extendida preocupación social por los problemas sexuales y las adicciones. En este momento, los principios de prevención y desarrollo de la orientación se consolidan aumentando la incidencia de programas que buscan potenciar la autonomía personal a lo largo de toda la vida, el fomento de la salud comunitaria y los hábitos de vida saludables. En la siguiente tabla exponemos los hitos principales que han ayudado a configurar la orientación educativa hasta nuestros días:

Hito	Años	Repercusiones OE
Cultura clásica griega	S. V y VI a.c.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo personal de potencialidades • Conocimiento de aptitudes individuales • Importancia de la elección profesional • Diferencia como virtud innata del ser humano • Influencia del ambiente y la educación percibida en la configuración personal
Edad Media	S. V y XV d.c.	
Renacimiento	S. XV y XVII d.c.	
Fundación del Colegio de Nebraska	1875	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación educativa con bases psicológicas • Se predecía curación para imbéciles e idiotas • Estudios con niños “anormales”, con repercusión en los procesos educativos • Comienza la perdurable relación entre médicos y pedagogos
Creación de la Institución Libre de enseñanza	1876	
Creación del Museo de Pedagogía Nacional	1882	
Obligatoriedad de la enseñanza	S. XIX- XX	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas masificadas con alumnado heterogéneo • Aparición de la <i>Corriente Higienista</i> • Creación de la Inspección Médico- Escolar en España (1884) • Homogeneización y clasificación del alumnado • Se debate en torno al concepto “normalidad” • Psicología experimental como materia de estudio para la formación de docentes • <i>Movimiento psicométrico</i>: utilización de test para la medición de las aptitudes del alumnado • “Pedagogía curativa” o “pedagogía terapéutica” para superar problemas individuales

Proceso de Industrialización	S. XIX- XX	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda de mano de obra especializada para el sector de la industria
<i>Vocational Guidance</i> (EEUU)	Principios S. XX	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación ajena a la escuela, centrada en los aspectos laborales
Creación del Museo Pedagógico Nacional, por la Diputación de Madrid	1902	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la elección profesional de jóvenes desfavorecidos • Conocimiento de las habilidades y aptitudes personales para favorecer la elección profesional
Inauguración de la Oficina de Orientación Vocacional en Boston, por Frank Parson	1908	<ul style="list-style-type: none"> • Inauguración de una serie de oficinas para facilitar la incorporación de los jóvenes a las fábricas • Orientación como respuesta a las exigencias y demandas formativas de las industrias
Clifford Beers publica el libro: <i>A Mind that Found Itself</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Orientación como respuesta a las necesidades de los trabajadores de la industrialización • Se debate sobre el tratamiento de los enfermos mentales en las instituciones
Creación del Museu Social, en Barcelona	1909	<ul style="list-style-type: none"> • Se fomenta la prevención para evitar la aparición de problemas educativos, adictivos y sexuales
Jesse B. Davis propone integrar la orientación en el curriculum escolar	1914	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación como parte del curriculum escolar • La orientación como ayuda al alumnado en la toma de decisiones vocacionales • La escuela como sistema de selección de personal para la industria
Publicación del libro <i>Diagnóstico de niños anormales</i> por Anselmo González		<ul style="list-style-type: none"> • Extensión del término “psicopedagogo” “psicopedagogía” el cual se asocia a patologías infantiles • Se normaliza la aplicación del término “psicopedagogía” a nivel europeo
Creación del <i>Secretariat d'Aprenentatge</i> en Barcelona		<ul style="list-style-type: none"> • Psicología aplicada a la actividad orientadora • Ajuste de las capacidades individuales con las características profesionales de las ocupaciones
Creación de <i>l'Institut d'Orientació Professional</i>	1919	<ul style="list-style-type: none"> • Se promueven actividades vinculadas con la orientación profesional
Movimiento para el estudio del niño o <i>Child Study</i>	1920- 1930	<ul style="list-style-type: none"> • Creciente preocupación social por la educación, integridad y salud en la infancia • Consolidación de la psicología: ciencia del estudio del niño
Movimiento Psicoanalítico	Década de los 30	<ul style="list-style-type: none"> • La entrevista como técnica para comprender los problemas de los sujetos • Empiezan a constituirse los modelos de la orientación • La orientación se consolida como disciplina científica
Publicación del libro <i>Counseling and Psychotherapy</i> , de Carl Rogers	1942	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación como actividad para atender las necesidades personales, no solo las profesionales • Ampliación de las funciones de orientación • Orientados y educación como aliados con la idea de preparar al individuo para la vida
Movimiento “servicios personales al alumno”	Década de los 40	<ul style="list-style-type: none"> • La orientación gana terreno en las escuelas • Especialización de la orientación: <i>psicología clínica, Psicología Industrial, Psicología Educativa, Asesoramiento y Orientación.</i>

Fundación de la Asociación Internacional de Orientación Profesional (AIOP)	1951	<ul style="list-style-type: none"> • Aparición de asociaciones nacionales e internacionales de reconocimiento a la labor de la orientación
<i>American Personnel and Guidance Association (APGA)</i>	1952	<ul style="list-style-type: none"> • La orientación con enfoque de <i>ciclo vital</i>: orientación como proceso de ayuda para <i>toda</i> la vida
Se publica la obra de Wrenn: <i>The Counselor in a Changing World</i>	1962	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación como proceso de prevención y desarrollo personal • La orientación como actividad integradora y holística • El orientador como agente promotor de cambios
Movimientos de renovación de la orientación	Década de los 70	<ul style="list-style-type: none"> • Movimiento de educación para la carrera • Movimiento de la educación psicológica • Desarrollo de los primeros programas de orientación
Problemas sociales contra la salud individual y pública	Últimas décadas del S. XX	<ul style="list-style-type: none"> • Auge de los programas de prevención para combatir problemas sexuales y adictivos • Consolidación de los principios de prevención y desarrollo de la orientación • Se persigue impulsar la autonomía personal a lo largo de toda la vida

Tabla 1. Hitos que configuran el origen de la orientación educativa. *Elaboración propia.*

Como vemos, el concepto de orientación ha experimentado importantes cambios desde sus orígenes que han acabado por resituarla en la escuela como un servicio de ayuda al estudiantado. De este modo, la historia nos permite comprender su evolución desde una concepción de proceso de búsqueda y selección de personal cualificado para la industria, a un espacio de ayuda en las escuelas para atender las necesidades personales, sociales y académicas de todo el alumnado. Esta evolución se hace notar en los enfoques teóricos que acaban determinando los modelos de actuación de la tarea orientadora.

1.1.2. Perspectivas, modelos y roles de la orientación escolar a lo largo del tiempo: Encaje histórico con el pasado y presente de la educación inclusiva

En el presente apartado, interrelacionamos las distintas concepciones teóricas, los modelos y roles de la orientación dentro del contexto histórico de la educación inclusiva. De este modo, profundizamos en la evolución de la orientación escolar desde el recorrido por las distintas fases que han originado la educación inclusiva hasta nuestros días, dos mundos que han crecido en paralelo desde la segregación de la diferencia hasta la celebración de la diversidad. A continuación, se muestran distintos subapartados que muestran el trascurso de esta evolución de la orientación e inclusión educativas, y la correlación entre las diferentes perspectivas, que condicionan los roles de la orientación; y estos últimos, los modos de atender a la diversidad.

A) Las perspectivas Psicométrica y Clínica del Modelo Clínico

La orientación escolar como segregadora de la diversidad

La orientación es una disciplina que surge para dar respuesta a las demandas de la industria, en primer lugar, y a los intereses de la escuela ordinaria, en segundo lugar. Ambos fines se conectan en un claro objetivo: clasificar a las personas. En el mundo del trabajo, para decidir el puesto más idóneo; y en el mundo escolar para prescribir el itinerario educativo más adecuado. Como vemos, la orientación siempre ha estado a disposición de exigencias ajenas a ella misma. Para lograr el objetivo mencionado, la orientación utiliza diferentes enfoques, métodos e instrumentos que, bajo la voluntad de asistir al débil, categorizan la diversidad para, después, segregarla. Esto se torna evidente, especialmente, en el desarrollo de la primera perspectiva: la *Perspectiva Psicométrica*.

En la *Perspectiva Psicométrica*, la orientación se entiende como una práctica basada en el conocimiento de las habilidades y debilidades de un alumno- sujeto desde la administración de test y la elaboración de diagnósticos individuales con el fin de vaticinar su éxito o fracaso escolar. Como su propio nombre indica, se trata de medir, de manera objetiva y rigurosa, la capacidad mental de las personas. Este proceso, como indican Echeita y Calderón (2014), legitima el etiquetado y la segregación del alumnado más vulnerable debido a su pretendida carga de objetividad. Esta perspectiva se apoya en la *teoría de rasgos y factores*, la cual defiende el uso de tests como el instrumento de trabajo principal de la figura de la orientación. Según indica Santana (2007), esta concepción supuso para las funciones del orientador: “un modo de hacer más científico su trabajo, ya que supuestamente estas pruebas permitían medir y predecir tanto el éxito académico como laboral con instrumentos supuestamente rigurosos, confiables y válidos” (p. 63). En este sentido, la figura de la orientación es vista como un experto que identifica los problemas a través de técnicas irrefutables.

Este enfoque estuvo ligado a la orientación profesional inicialmente, pues a través de la aplicación de tests, se pretendía averiguar las capacidades y habilidades del candidato para efectuar una buena elección de su puesto de trabajo. Más tarde, la orientación profesional se vincularía con la orientación escolar: los tests se veían como instrumentos que ayudaban a evidenciar las fortalezas y fragilidades mentales del alumnado y a entender su funcionamiento cognitivo. La valoración de su cognición por la figura de la orientación permitiría al alumno/a continuar, o no, en la educación general.

No obstante, la *Perspectiva Psicométrica* fue perdiendo intensidad en la última década del siglo XX por resultar insuficiente para la realización de planes de actuación dirigidos a resolver problemas. De esta forma, empieza a resurgir la *Perspectiva Clínico-Médica*, que pone el foco, no tanto en el diagnóstico, sino en la respuesta o intervención para abordar el problema. Por tanto, esta perspectiva, imperante en los años 80, desplaza su atención desde el diagnóstico hacia el desarrollo de planes de intervención. Como afirma Bolívar (1999) este enfoque supone limitar las funciones de la orientación escolar al

campo específico de la resolución de problemas mediante la aportación de *recetas mágicas* que sus usuarios tendrán que seguir, en solitario, en el aula. Además, tras esta *Perspectiva* subyace la *Teoría del déficit* que interpreta las diferencias individuales como elementos estáticos, no modificables, que causan problemas los cuales hay que compensar (Loreto, López y Assaél, 2015).

En Santana (2007), siguiendo a Sampascual, Navas y Castejón (1999), se describen las características principales de la *Perspectiva Clínico-Médica*. Entre ellas encontramos:

- El diagnóstico permite trazar el diseño de un plan de intervención diseñado por el orientador y aplicado por el profesorado con la idea de reeducar y rehabilitar las discapacidades del alumno-problema
- El orientador atiende al profesorado, de manera externa y experta, para combatir las dificultades del alumnado
- Los problemas se encuentran en el interior del alumno, no se atiende al contexto, y, por tanto, son de naturaleza intrapsíquica
- La orientación es individual, intensiva, puntual y externa tanto al centro como al currículum

Esta forma de entender la orientación desemboca en un modelo concreto de atención a la diversidad llamado: *Modelo Clínico*. El *Modelo Clínico* se caracteriza por el desarrollo de pruebas individualizadas y estandarizadas, por parte de un profesional externo y experto, hacia un sujeto, con el propósito de entender el origen de ‘sus problemas’ educativos mediante la concreción de un diagnóstico psicométrico. El procedimiento principal del *Modelo Clínico* es la entrevista entre personas con *status* diferentes: orientador/a y alumno/a, con el fin de afrontar una intervención directa, de persona a persona, y terapéutica sobre el propio sujeto, que actúa como paciente con problemas (Sanchiz, 2008).

No obstante, el objetivo principal del *Modelo Clínico* es mejorar una situación que resulta problemática para el usuario mediante el ofrecimiento de una adecuada solución. Esta relación de ayuda, eminentemente terapéutica y centrada en las necesidades del cliente, comprende el desarrollo de un asesoramiento privado, basado en una comunicación personal, sin intermediarios, y sustentado por una evaluación de la situación del alumnado, fuera del aula y mediante tests, con el fin de proveerle ayuda especializada para reparar sus áreas vitales afectadas (Santana, 2007). En estos procesos, la figura de la orientación es la persona competente y preparada. De este modo, este actor educativo se erige como el responsable máximo en la superación del problema, delegando en él la atención correctiva de la diversidad (Bisquerra, 1998).

En el ámbito educativo, concretamente, este modelo supone una serie de prácticas de base médica o psicológica que pretenden ayudar al alumnado con necesidades a superar sus problemas mentales, desde la terapia individual y la psicometría, siguiendo el siguiente esquema: “diagnóstico-intervención-seguimiento” (Fontán, 1999, p.153).

Autores como Álvarez-Rojo (1994) se refieren a este modelo como una estructura organizada creada para atender las necesidades de las personas. Estos servicios son puestos a disposición de las comunidades escolares para dar respuesta a las “disfunciones, carencias o necesidades de los grupos implicados” (p. 131). Un aspecto importante de este modelo es la existente diferenciación funcional. En este sentido, cada profesional que compone el servicio desarrolla una función específica de acuerdo con la parcela del problema que le ha sido asignada y que se asocia con su ámbito de conocimientos. Por tanto, no existe cooperación ni corresponsabilidad interprofesional. Además, la actuación de la orientación se materializa a través de las demandas y solicitudes de los usuarios, puesto que esta no presenta objetivos concretos, solo tareas que desarrollar.

De esta forma, el desarrollo del *Modelo Clínico* genera unas sinergias que sitúan al orientador/a ejerciendo el rol de *experto o técnico burocrático* que ofrece ayudas terapéuticas con el fin de reparar problemas individuales presentes en las aulas educativas (Bisquerra, 1998). Esta actuación simplifica el rol de este profesional de forma que lo convierte en un simple funcionario destinado a evaluar y tratar necesidades específicas desde su experticia, asumiendo una posición jerárquica superior al de otros actores educativos. Como indica Arnaiz (2003), el rol de experto está enfocado a “evaluar las características personales de los alumnos y proponer actividades destinadas a compensar o reeducar lo que perciba como un problema individual o familiar” (p. 28).

En este sentido, Jiménez y Porras (1997) nos ofrecen tres aproximaciones al rol que el profesional de la orientación ejerce en el *Modelo Clínico*: (1) *el psicopedagogo como interventor*, (2) *el psicopedagogo como reparador* y (3) *el psicopedagogo como experto*.

- *El psicopedagogo como interventor*. La figura de la orientación desempeña un rol de marginalidad y autoridad. Este profesional no se siente parte de la realidad educativa. Este rol es reactivo puesto que, esta figura educativa esperará en su despacho a que le vengán los problemas para remediarlos. El tiempo se concibe como una variable objetiva, en lugar de subjetiva: sus tareas concluyen en el centro cuando acaba su jornada laboral.
- *El psicopedagogo como reparador*. La figura de la orientación se concibe como un restaurador de problemas a través de intervenciones compensatorias para “normalizar” al alumnado diverso. Este profesional se ocupa de los problemas individuales, desde su conocimiento experto, para abordar las dificultades que otros profesionales delegan en él porque no se consideran capaces de hacerlo. Este rol es conocido como el de un *bombero apaga fuegos* (Bolívar, 1999).
- *El psicopedagogo como experto*. La figura de la orientación es vista como la profesional del conocimiento válido que soluciona los problemas que los docentes le plantean. Este actor recurre al lenguaje técnico para legitimar sus decisiones y asegurar su superioridad jerárquica. En este rol quedan patentes las funciones de predicador de teorías, las de solucionador de trastornos intrapsíquicos de aquellos niños y niñas que son etiquetados como *alumnado problemático*; y las de principal responsable a la hora de atender a la diversidad.

Por consiguiente, las implicaciones de este *Modelo* han contribuido a segregar a una parte del alumnado con necesidades educativas de aprendizaje de su contexto natural de aprendizaje para proveerle un tratamiento específico y diferencial a sus problemas, poniéndolo en riesgo de exclusión (Calvo, Haya y Susinos, 2012). Por tanto, esta perspectiva favorece el avance de la escuela segregadora, aquella que concibe la diferencia como perturbadora para la dinámica “normal” de las aulas (Santana, 2007; Arnaiz, 2012; Echeita y Calderón, 2014).

A.a) El Modelo Clínico como sustrato de la Educación Segregadora

Las primeras fases que definen los orígenes de la educación inclusiva son las *fases de exclusión y segregación*. Estas fases se gestan considerando que los niños *deficientes* no podían ser educados y, por tanto, no eran capaces de adaptarse a la normalidad de la escuela ordinaria. Para remediar los problemas en materia de atención a la diversidad que supuso la implantación del derecho universal a la educación, donde alumnado diferente convivía en un mismo espacio de aprendizaje, se origina la *Educación Especial* (Parrilla, 2002).

Es precisamente desde el *Modelo Clínico* de intervención que se desarrollan los procedimientos y métodos psicométricos de evaluación necesarios para derivar y clasificar en centros específicos al alumnado considerado “no educable” por el sistema ordinario, que era visto como un peligro para el progreso académico de los niños y niñas sin discapacidad (Rojas y Olmos, 2016). Asimismo, si los niños y niñas no eran capaces de asimilar las normas y patrones educativos de la escuela general se procedía a su separación y marginación del sistema ordinario, asignándoles una educación diferente con menos oportunidades de aprendizaje (Parrilla, 2002).

Las instituciones escolares se apropian de las teorías de organización empresarial basadas en la especialización del proceso de producción y en la creación de grupos de trabajadores con aptitudes homogéneas para optimizar el trabajo en cadena, distintivo de la época industrializada. Esta organización se aplica en el funcionamiento escolar cuyo fin último reside en incrementar el rendimiento y la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje (Grau, 1994). El carácter social de la escuela es absorbido por el capitalismo imperante de la época: la valía de una persona es igual a su utilidad laboral o capacidad de producción. Por tanto, si la escuela general debía ayudar a incrementar los estándares de producción del mercado industrial no podía invertir su tiempo en intentar educar a personas “improductivas” (Arnaiz, 2003).

Todas aquellas personas que no resultaban productivas para la escuela son consideradas inferiores y destinadas a centros especiales. El *Modelo Clínico* no solo ayuda en la labor de segregación y homogeneización de la escuela ordinaria a través de sus métodos de diagnóstico, también contribuye a la educación del alumnado con deficiencias mediante terapias médicas (Santana, 2010). Esto generó una espiral de comentarios negativos hacia este modelo de orientación escolar destinado a separar la diferencia.

Para combatir esta propuesta, surgen la *Perspectiva humanista* y la *Sociológica* encaminadas a promover una respuesta de atención a la diversidad más humana y respetuosa con las idiosincrasias de cada persona dentro del contexto escolar.

B) Las Perspectivas Humanista y Sociológica del Modelo de Programas

La orientación escolar como garante de respeto y bienestar hacia la diversidad

En el lado opuesto al enfoque psicométrico aparece la *Perspectiva Humanista* que persigue la humanización de los entornos de aprendizaje desde la facilitación de un aprendizaje personalizado y de un ambiente libre de enseñanza, donde se apueste por el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado (Santana, 2007). El nacimiento de esta perspectiva se ve motivado por diferentes acontecimientos, entre ellos, la consolidación del movimiento de la *Escuela Nueva*, que prioriza las necesidades afectivas, la participación y los intereses del alumnado en lugar de la transmisión memorística y jerárquica de conocimientos. En este momento, el afán por hacer accesible el aprendizaje motiva la implementación de estrategias pedagógicas dirigidas a todos los estudiantes. Estos métodos resultan aptos y eficaces para trabajar con todo el alumnado, presente o no dificultades. Este enfoque, a diferencia del *Psicométrico*, pone especial interés en tres aspectos:

- 1.- *Atención a la variable contextual*. Valoración del entorno emocional y afectivo, donde brotan los aprendizajes, desde la percepción del grupo-clase
- 2.- *Creación de modelos personales de enseñanza*. Lograr el desarrollo personal desde la construcción del autoconcepto (*creerse capaz de*) como base para la apropiación de aprendizajes
- 3.- *Desarrollo de un entorno educativo adecuado*. Adaptable a las características del alumnado, y no a la inversa

Si nos detenemos en estos tres aspectos, observamos cómo los procesos de orientación redirigen sus esfuerzos hacia la identificación de las barreras del entorno socioeducativo y hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de *todo* el alumnado. Esta concepción se consolida con la *Perspectiva Sociológica*, que considera al individuo como la confluencia de distintas variables contextuales que impactan en su comportamiento y desarrollo personal. Este enfoque, por tanto, evalúa críticamente las estructuras de los centros educativos que pueden condicionar la promoción de la equidad e igualdad de oportunidades.

La *Perspectiva Sociológica* se engarza con la mirada crítica de la realidad. De esta forma, desde la práctica orientadora se persigue la detección y abolición de cualquier tipo de opresión, segregación o injusticia, educativa o social, que la institución pudiera estar sosteniendo debido a la dinámica de funcionamiento de sus mecanismos organizativos y/o estructurales.

Este enfoque *socio-crítico* considera a la escuela como un centro de transformaciones vitales a través de las cuales se intenta poner fin a aquellos males sociales propios de los sectores más vulnerables de la población. El objetivo fundamental de esta perspectiva es el análisis sociológico de la educación con el fin de promover un cambio social y cultural efectivo (Weinberg, 1972 en Santana, 2007).

Este modo crítico y social de entender la orientación fomenta, a mediados de los sesenta, la aparición de un nuevo modelo que empezaría a fraguar un cambio en la labor de la orientación: *el Modelo de Programas*. Este modelo se distanciaría de la intervención experta, terapéutica e individual, para centrarse en la prevención de dificultades y considerar, no solamente los factores internos del alumnado, sino también, las condiciones del contexto donde este se desarrolla. Así, la acción orientadora se diseña en base a la identificación de las barreras de la institución educativa. Por tanto, la orientación comienza a centrarse en lo comunitario y a atender al alumnado dentro de su entorno educativo (Jiménez y Porras, 1997; Bisquerra, 1998).

Según Álvarez- Rojo (1994) el *Modelo de Programas* “se presenta como un modelo de intervención mediante el cual el orientador puede ejercer funciones distintas a las del diagnóstico y la terapia” (p. 135). De esta forma, su campo de acción se amplía al mismo tiempo que lo hacen sus funciones. Además, este modelo hace efectivo dos principios básicos de la orientación, hasta el momento marginados: el *principio de prevención*, o proactividad, y el de *intervención social y educativa*. Por tanto, además del tratamiento remedial se aborda el preventivo.

En este punto, resulta importante destacar que el *Modelo de Programas* centra su actividad en lo que Caplan (1964) en Jiménez y Porras (1997) define como *Prevención Primaria*, donde la acción orientadora actúa como una especie de vacuna colectiva para mitigar la aparición de problemas. No obstante, existen programas cuya planificación responde a un tipo de *Prevención Secundaria o Terciaria*, aquellos dirigidos a una población en riesgo de padecer un problema, u orientados a reducir las consecuencias de un problema ya presente (Jiménez y Porras, 1997). Estos autores, además, nos indican que la comprensión del *Modelo de Programas* implica atender a cuatro principios a partir de los cuales se edifica la estructura de este modelo: *principios de independencia, integración, evolutivo o de desarrollo y equitatividad*.

- *El principio de independencia* asegura la coherencia del programa con los objetivos propuestos por todos los implicados, al mismo tiempo que garantiza la efectiva coordinación de los profesionales encargados de implementarlo.
- *El principio de integración* supone incluir las temáticas propias de la orientación en la vida escolar. De esta forma, temas como la educación emocional, la diversidad o la interculturalidad se trabajan dentro del currículum.

- *El principio evolutivo o de desarrollo* supone el conocimiento de los estadios evolutivos del alumnado para detectar los momentos de crisis vital previos a su aparición. Este principio permite diseñar programas preventivos con el fin de evitar el surgimiento de problemas futuros. El objetivo es edificar diques de contención, mediante el ofrecimiento de recursos y estrategias, que aseguren al alumnado superar con éxito cualquier vicisitud antes de que brote una dificultad.
- *El principio de equitatividad* promueve la accesibilidad al programa de todo el alumnado independiente de si presenta, o no, algún tipo de problema. El programa ha de responder equitativamente a las particularidades del conjunto de estudiantes, es decir, ha de ofrecer a cada estudiante aquello que necesita. Este principio está fundamentado en la personalización y en la democratización de los programas de orientación, puesto que favorece la implicación de las familias y de otros agentes educativos externos al centro.

Reconsiderando los orígenes de este modelo, el hecho más significativo que determina su surgimiento es la publicación de un artículo escrito por Morrill, Oeting y Hurst (1974), donde aparece el *modelo cúbico* de funciones del *Modelo Clínico*. Este modelo expande los objetivos de la acción orientadora combinando tres dimensiones: *destinatario*, *propósito* y *método*. La combinación de estas categorías plantearía treinta y seis modalidades diferentes de intervención, aspecto que otorgaría versatilidad a la rigidez del *Modelo Clínico*.

De este modo, en relación con la primera dimensión: *destinatario*, pasamos de considerar exclusivamente al *cliente* “con problemas” a dirigir la mirada, también, hacia las familias, el grupo-aula o la escuela. En segundo lugar, atendiendo al *propósito* de la orientación, nos trasladamos de una acción prioritariamente correctiva o terapéutica a una actuación constructiva y educativa que atiende a los principios de prevención y desarrollo; y, finalmente, además del *método* directo de actuación, protagonizado por la entrevista individualizada, tenemos en cuenta el método indirecto, es decir, el asesoramiento a los agentes del entorno del alumnado que influyen en su crecimiento y progreso (Jiménez y Porras, 1997). En el siguiente cuadro se resume el cambio de paradigma del *Modelo Clínico* al *Modelo de Programas*:

- Dimensiones M. Clínico -				
<i>Destinatario</i>	Individuo con problemas	Familias	Grupo- aula	Escuela
<i>Propósito</i>	Acción terapéutica o correctiva	Actuación preventiva o de desarrollo		
<i>Método</i>	Método directo	Método indirecto		
- Dimensiones Modelo de Programas -				

Tabla 2. Comparativa del *Modelo Clínico* y *Modelo de Programas*. Elaboración propia.

Entre las características del *Modelo de Programas* encontramos la consideración por lo social y lo contextual, aspecto que desbanca la primacía de lo individual; la importancia de la comunidad, principio que enfatiza la participación democrática y la lucha por el bien común; y la defensa del enfoque sistémico que entiende los problemas como fenómenos que se construyen por la dinámica e interacción de los elementos que configuran el entorno (Bisquerra, 1998). Por tanto, este modelo se centra en el estudio de la interrelación de factores educativos, afectivos y sociales para planificar cooperativamente la práctica orientadora, materializada, en este caso, en un programa de intervención, que definimos de esta forma:

Un programa de intervención puede definirse como la acción colectiva del equipo de orientadores, junto con otros miembros de la institución, para el diseño, la implementación y evaluación de un plan (programa) destinado a la consecución de unos objetivos concretos en un medio socioeducativo en el que previamente se han determinado y priorizado las necesidades de intervención (Álvarez-Rojo, 1994, p. 137)

Atendiendo a esta definición, y a las aportaciones de la autora Luisa Sanchiz (2008) y del autor Álvarez-Rojo (1994), podemos establecer algunas de las características más significativas del *Modelo de Programas*:

- Las necesidades, los objetivos y la estructura de la institución son los auténticos protagonistas en el diseño y contenido del programa
- Se pone énfasis en la prevención, participación y negociación
- Permite el cambio de rol del orientador, quien pasa a ser considerado un miembro del equipo docente que participa en el aula para desarrollar el programa, en lugar de un agente externo
- Estimula el trabajo en equipo y la implicación de muchos agentes: la acción orientadora tiene un mayor alcance puesto que llega a toda la población escolar
- La pretensión principal del programa reside en el desarrollo de competencias, no en remediar déficits
- Este modelo reivindica una posición de igualdad entre currículum y orientación
- Permite llevar a cabo una evaluación reflexiva y un seguimiento del trabajo realizado

La finalidad principal del proceso de ayuda en el marco del *Modelo de Programas* es potenciar las competencias de toda la comunidad educativa desde una relación de colaboración “simétrica, igualitaria y no distanciada” (Jiménez y Porras, 1997, p. 64) que permita un trabajo cooperativo y corresponsable para la superación de los obstáculos que la realidad educativa plantea diariamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, toda la comunidad se compromete en la mejora de la atención a la diversidad, función encasillada hasta el momento en las labores de la figura de la orientación.

En el marco del *Modelo de Programas*, la persona que vertebra la orientación en el centro se convierte en un agente que dinamiza a los equipos docentes para agitar la mejora educativa mediante el desarrollo de programas de orientación: “Esta ruptura con el papel del psicopedagogo como experto interventor lo configura como un coordinador, facilitador o colaborador” (Jiménez y Porras, 1997, p.73). El desempeño de este rol posibilita el estudio del fenómeno educativo a partir de encuentros de reflexión cooperativa, con todos los colectivos que la componen, con el propósito de actuar sobre la realidad para mejorarla (Fontán, 1999). Esta idea está próxima a la que Figueroa, Ossa y Jorquera (2020) defienden cuando apelan al rol de *amigo crítico*, aquel que desde el diálogo horizontal estimula la reflexión sobre la propia práctica mediante su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este rol origina una relación de horizontalidad con la comunidad educativa con la que conversa habitualmente de manera informal y en espacios cotidianos. La finalidad de las interacciones es desarrollar un trabajo conjunto que permitan el apoyo mutuo a lo largo del programa mediante experiencias de acompañamiento. En este sentido, la figura de la orientación forma parte de la realidad educativa a partir de un proceso continuado, fundamentado en la colaboración crítica, que motiva a la comunidad a ejercer cambios que supongan mejoras educativas y sociales. Entre los principios que se le atribuyen al rol del orientador/a en el *Modelo de Programas* encontramos (Jiménez y Porras, 1997):

1.- *La racionalidad práctica frente a la racionalidad instrumental*. El orientador no actúa como un experto que interviene sobre la realidad, sino que interactúa con ella, conversando, reflexionando y aprendiendo de las personas que la componen, con el afán de intentar comprenderla para transformarla colaborativamente.

2.- *La realidad educativa no puede ser segmentada y objetivada por ser compleja y holística*. Las tareas del orientador no se fraccionan en un horario cerrado, sino que, este profesional es capaz de cohesionar diversas funciones y desarrollarlas al mismo tiempo, siendo tolerante y resiliente ante los imprevistos que emergen inesperadamente de la propia realidad educativa.

3.- *La relación del saber teórico del orientador con la práctica es dialéctica*. Su conocimiento se construye mediante una interacción horizontal y cercana con la comunidad educativa. El lenguaje utilizado es accesible de forma que facilita el desarrollo de conversaciones efectivas y significativas.

4.- *La relación entre el orientador y la comunidad educativa es simétrica y democrática.* Las funciones de los actores educativos, aunque diferentes, se complementan para trabajar de manera cooperativa. Las decisiones en materia de atención a la diversidad se toman entre todas y todos. Las prácticas educativas se analizan con la idea de mejorarlas.

5.- *Una relación de colaboración exige una corresponsabilidad de funciones.* El profesorado, el equipo de orientación y las familias del centro comparten la responsabilidad y el compromiso de gestionar la diversidad. Por tanto, el éxito o fracaso de los programas o reformas educativas dependerá del grado de voluntad e implicación de todas las personas que configuran el contexto educativo.

6.- *La relación entre el/la orientador/a y la realidad educativa es continua y a pie de obra.* La relación se inicia y continúa desde los espacios comunes de la institución, es decir, desde donde acontece la acción educativa. Por tanto, el centro educativo se convierte en una unidad indisoluble de apoyo mutuo para la transformación educativa.

Como vemos, el desarrollo del *Modelo de Programas* resulta un dispositivo orientado a la identificación y superación de las barreras contextuales para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado. Este modelo cree en la capacidad y la fuerza de la comunidad escolar para combatir las injusticias que tienen lugar en la propia escuela y en la sociedad. El *Modelo de Programas* responde a las voces críticas del *Modelo Clínico* y a la denuncia explícita de una sociedad indignada por el trato dirigido a la diferencia, en concreto, hacia las personas con diversidad funcional. De esta forma, consideramos los principios ideológicos de la integración escolar como las raíces desde las que bronta este modelo.

B.b) La Era de la Integración como escenario del Modelo de Programas

En la década de los setenta, empieza a hablarse de la necesidad de unificar todas las modalidades de escolarización en un único sistema educativo que diera una respuesta eficaz al conjunto de necesidades de la escuela y reconociera el derecho a una educación personalizada que procurara el desarrollo personal de todos los estudiantes. Bajo estos presupuestos surge la *Era de la Integración* (Pérez de Lara, 2004 en Rojas y Olmos, 2016). Como vemos, esta persigue los mismos fines que el comentado *Modelo de Programas*. Asimismo, la *Integración* busca adaptar la escuela al alumnado, asegurar su participación activa en la cultura escolar, y evitar cualquier tipo de discriminación. No obstante, la educación especial no desaparece, sino que pasa a formar parte del sistema educativo ordinario (Guasp, 2010; Rojas y Olmos, 2016).

Una serie de leyes, informes y conferencias que criticaban las prácticas de la Educación Especial determinaron el surgimiento y asentamiento de la integración educativa en el panorama socio-educativo. Entre ellas destacamos (Arnaiz, 2003; Muntaner, 2010):

- *Ley Pública de Integración 94-142* (EEUU, 1975). Esta ley defiende un modelo educativo donde se realice un ajuste constante entre las necesidades de los estudiantes y las condiciones del entorno educativo. Por tanto, reconoce el derecho a la integración. Esto supuso la incorporación de la educación especial en la educación general.

- *Ley General de Integración de Individuos Marginados* (1978). Esta ley responde al principio de integración y ordena la prevención, estimulación temprana y la atención educativa de las personas discapacitadas hasta los 21 años. Además, pone en marcha medidas de supresión de barreras arquitectónicas, delimita la presencia del alumnado discapacitado en las aulas a cuatro alumnos por profesor, y fomenta la formación del profesorado en base a las nuevas exigencias pedagógicas.

- *Informe Warnock* (1978). Se introduce el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) como alternativa a las denominaciones utilizadas hasta el momento para referirse al alumnado discapacitado: “disminuido”, “inadaptado”, “minusválido”. Las necesidades se generalizan y pasan a ser propiedad innata de todo el alumnado. La introducción del concepto de NEE supone un cambio de mentalidad que plantea la adecuación de la enseñanza a las características del sujeto, y no a la inversa.

- *Conferencia mundial sobre acciones y estrategias para la educación, prevención e integración* (1981). Organizada en Torremolinos (Málaga, España) por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), tiene como objetivo responder a la pregunta: *¿Cómo llevar a cabo la integración escolar?*

- *Convención sobre los derechos del niño* (1989). Se establece que los derechos ganados deben ser aplicados a todos los niños sin excepción ni distinción alguna.

Con la determinación del derecho a una educación común, con el propósito de respetar las diferencias individuales, y considerando a todas las personas como ciudadanos, se procede a descentralizar los servicios especiales para reubicarlos en las escuelas ordinarias con la idea de favorecer una educación de calidad y personalizada: “La integración quiso promover la escolarización conjunta de todo el alumnado atendiendo a sus necesidades educativas dentro de un mismo sistema. No pretendía eliminar la Educación Especial, sino que pasara a formar parte del sistema educativo ordinario” (Rojas y Olmos, 2016, p. 326).

Asimismo, la integración ubicó a los especialistas de los centros especiales en las escuelas ordinarias, los cuales pasaron de focalizar estrictamente la atención en los déficits del alumnado a centrarse en la elaboración de ayudas y recursos para su buen ajuste en el sistema de enseñanza regular.

Esto supuso importantes cambios en la, hasta ahora, imperante evaluación psicométrica, la cual comenzó a esforzarse por evaluar aquellas condiciones del contexto que pudieran limitar el óptimo desarrollo del alumno, convirtiéndose en un modelo de evaluación sociopsicopedagógico, propio del *Modelo de Programas*. Este modelo de valoración, da respuesta a dos objetivos fundamentales (Arnaiz, 2003):

1.- Obtener información sobre las condiciones relacionales del alumno en su medio social y familiar, conocer su estilo de aprendizaje y su forma de interactuar dentro del proceso de E-A.

2.- Proporcionar estrategias para mejorar las aptitudes del alumnado y, en consecuencia, sus experiencias de aprendizaje. Se evalúan las fortalezas y potencialidades del alumnado, para trabajar en base a estas, y no tanto en sus deficiencias.

En este momento se crean los Equipos Multiprofesionales de trabajo para asegurar apoyo educativo a todo el alumnado que asistía a la escuela ordinaria. La escuela se enriquecía con nuevos profesionales: fisioterapeutas, logopedas, psicólogos, psicopedagogos, que pretendían desarrollar las fortalezas de cada estudiante y contribuir a la superación de necesidades de índole social, educativa, e incluso médica, del alumnado. Estos profesionales se encargaban de resolver las dificultades del profesorado regular, las cuales crecían diariamente a causa de la nueva realidad planteada por la integración escolar (Arnaiz, 2003).

En España, los Equipos Multiprofesionales fueron representados por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs) y se constituyen como uno de los primeros intentos para institucionalizar el apoyo externo (Grau, 1998). Entre sus funciones resaltamos la de facilitar la respuesta de la escuela a la diversidad desde la mejora de la calidad de la enseñanza

El papel del apoyo externo se encamina hacia la difusión de nuevas teorías y prácticas educativas para impulsar la renovación pedagógica que la integración requería (Grau, 1998). Se trataba, pues, de impulsar la reflexión y la génesis de ideas para promover la adquisición de nuevas destrezas y competencias entre el profesorado regular con el fin de proveerle de herramientas suficientes para abordar con eficiencia y autonomía los retos de una era educativa marcada por la valoración y los derechos de la diversidad (Muntaner, 2010). No obstante, estos servicios de apoyo externo no estuvieron exentos de problemas, por ejemplo, el Instituto Nacional de Educación Especial (1980) expone, en Arnaiz (2003), dos de ellos: Por un lado, el individualismo y el profesionalismo y, por el otro, la escasa receptividad de estos profesionales por parte de la escuela, generó tensiones personales y profesionales en los centros educativos.

Durante la integración, la evaluación se convierte en un proceso de obtención de información relativa al entorno educativo del alumnado para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades elaborando recursos y experiencias que permitan la

accesibilidad al conocimiento (Arnaiz, 2003). En este momento de transición hacia el *Modelo de Programas*, la evaluación psicométrica se disipa para dejar paso a una evaluación más comprensiva, que implica la participación de las familias y de los actores educativos, donde el propósito principal es acrecentar el bienestar colectivo. Asimismo, la creencia de que *todo* el alumnado presenta necesidades educativas, más o menos parecidas a las de sus iguales, y más o menos intensas, se vuelve cada vez más extensa. Por tanto, las necesidades educativas pasan a ser consideradas como un rasgo común e innato entre los estudiantes.

Pero, la integración escolar, a pesar de sus bondades, perpetuó un sistema fundamentado en la desigualdad de oportunidades y en la estigmatización de lo diferente. Así, esta nueva era permitió insertar físicamente al alumnado con NEE en los centros ordinarios, pero no garantizó ni su integración social ni académica, al igual que sucedió con los actores educativos de la educación especial. Tal como indican Rojas y Olmos (2016): “Los cambios en la organización y en el tipo de prácticas que se desarrollan en los centros ordinarios con la integración no sirvieron para poner en duda los presupuestos teóricos en los que se sustentaba el modelo anterior de la educación especial” (p. 326). La metodología, el modo de educar, no experimentó cambio alguno.

Los esfuerzos de los profesionales continuaban concentrándose en el etiquetaje y la clasificación del alumnado propio del *Modelo Clínico*, en lugar de focalizarse en el cambio profundo de aquellos códigos, estructuras y prácticas que mermaban la calidad educativa de los estudiantes dentro del sistema ordinario. En este sentido, la integración, como el *Modelo de Programas* aceptan y adoptan principios y métodos de otros enfoques que resultan, en forma y fondo, poco coherentes con los suyos. De esta forma, esta nueva era que pretendía superar las injusticias de la anterior solo quedó en un intento fallido lleno de buenas intenciones. Aunque la integración y el *Modelo de Programas* comparten metas y presentan puntos en común, parecen no resultar suficientes para dar una respuesta educativamente inclusiva a la diversidad. A los dos modelos comentados, le sumamos el último modelo: *El Modelo de Consulta*. Un modelo orientado a la mejora de las prácticas de aula y de las competencias profesionales para la atención de la diversidad.

C) La Perspectiva Didáctica como base del Modelo de Consulta

La mejora de las prácticas de enseñanza para la atención de la diversidad

Hasta el momento hemos presenciado cómo las concepciones y las funciones de la orientación escolar se han ido ampliando hasta considerar los elementos del contexto y la prevención como aspectos fundamentales en el progreso educativo de la diversidad. También hemos observado un incremento en la cooperación y corresponsabilidad interprofesional para mejorar la atención de las necesidades del alumnado. En este sentido, la reflexión crítica de la realidad educativa y la acción colectiva han ido cobrando protagonismo en el quehacer de la orientación. Sin embargo, parece que todavía faltan dimensiones por abordar si realmente queremos adoptar un posicionamiento inclusivo para gestionar la diversidad de los centros. De esta forma, damos un paso más para

adentrarnos en la dimensión del aula, en las dinámicas y metodologías que en ella acontecen.

En la década de los 80 se produce una reconceptualización de la orientación desde el ámbito de la didáctica, lo que Zabalza (1984) en Santana (2007) llama *Perspectiva Didáctica*. Este hecho da lugar al estallido de diversas propuestas que pretenden reenfocar la orientación escolar hacia supuestos más educativos. Esta propuesta defiende la introducción de la orientación dentro del proceso de enseñanza con el propósito de promover un cambio en las instituciones escolares desde el análisis de sus dinámicas educativas y el desarrollo curricular. Este enfoque, como indica Santana (2007), exige una actuación horizontal y colaborativa de los diferentes actores educativos. Esta perspectiva presenta una fuerte correlación con el último de los modelos: *el Modelo de Consulta* ya que este persigue mejorar las competencias y capacidades profesionales de los docentes para ayudarles a superar los problemas que la didáctica plantea mediante procesos de formación interna (Álvarez-Rojo, 1994).

En este modelo, la relación de ayuda presenta dos aspectos clave: es indirecta y triádica. En relación con la primera, la ayuda se dirige a mejorar las aptitudes didácticas de los actores educativos, no al alumnado. Por tanto, la interacción se produce entre profesionales con un *status* similar que intercambian información e ideas con el fin de elaborar un plan de acción consensuado en aras de ayudar a un tercero: el alumnado. Por otro lado, la naturaleza de la interacción es triádica porque está protagonizada por tres personas: un consultor, un consultante y un cliente. De esta forma, el consultante (docente) contacta directamente con el consultor (orientador/a) para ser aconsejado sobre alguna cuestión relativa a mejorar la situación de un tercero, en este caso, del alumnado (Bisquerra, 1998 y Sanchiz, 2008). Por tanto, quien sale del aula para ser atendido es el docente, que volverá al aula con nuevos recursos para incrementar la calidad educativa.

En esta relación de ayuda, se produce una transferencia de conocimientos y capacidades, del orientador al profesorado, con la idea de incrementar su competencia en el manejo de una situación problemática de aula que repercute en el estado emocional y académico del alumnado. Entre las virtudes de este modelo, Meyers (1981) en Álvarez-Rojo (1994), destaca:

- 1.- La intervención del orientador es integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el profesorado, de forma que su actuación se conecta con la realidad escolar
- 2.- La responsabilidad y la gestión del 'problema' recae en el profesorado, por tanto, no se delegan en la figura de la orientación
- 3.- La formación que genera este modelo es auténtica y práctica puesto que nace y se aplica en la propia realidad educativa

Una variante del *Modelo de Consulta* la encontramos en la *Consulta Colaborativa* donde, a diferencia de la anterior, la relación de ayuda se enmarca dentro del paradigma de la colaboración y, por tanto, implica y compromete al orientador/a en la acción educativa. Este tipo de consulta genera un vínculo interprofesional fundamentado en la interdependencia positiva, la ayuda mutua y el establecimiento de relaciones afectuosas. En esta modalidad de consulta se reconoce la importancia y el valor de todos los conocimientos, independientemente de la posición o cargo de la persona que los emita (Forteza, 2011). Además, la colaboración unifica funciones y tareas educativas, de forma que se reconocen las aportaciones de cada uno de los actores educativos y la educación cobra un sentido holístico.

En el *Modelo de Consulta*, el papel del consultante, o agente educativo, es el de mediador entre la teoría del conocimiento experto y la práctica vinculada con la realidad educativa. El consultor, u orientador/a, ofrece una ayuda indirecta para superar las necesidades expuestas, asimismo, realiza un seguimiento del caso. En ocasiones, el consultor puede abordar el caso en primera persona si el consultante no se encuentra preparado para hacerlo con sus propios medios (Sanchiz, 2008). En relación con el objeto de trabajo del *Modelo de Consulta*, Brown y Brown (1981) en Santana (2007), presenta la siguiente clasificación:

- *Consulta centrada en el cliente*: Persigue la comprensión de la esencia del problema, por parte del consultor, para capacitar al consultante a actuar sobre el cliente ofreciéndole herramientas y recursos para ello
- *Consulta centrada en el consultante*: Modifica la actitud o las prácticas educativas del consultante para repercutir en la mejora de la situación del cliente
- *Consulta centrada en el programa*: El consultor brinda consejo y ayuda en el diseño o mejora de recursos, métodos y actividades, propios de un programa
- *Consulta centrada en la organización/estructura organizativa*: Se observa que los recursos propios no funcionan y se promueve un cambio total, o parcial, de las actitudes de los profesionales que conforman el centro

Asimismo, las funciones de la figura de la orientación se engloban en el rol de líder educativo. Entendiendo que el propósito principal de cualquier relación de asesoramiento es el desarrollo profesional mediante la mejora educativa, esta no podrá establecerse sin un líder que la fomente y defienda. Por tanto, este rol exige una actitud de apertura ante cualquier demanda de mejora. El papel de líder debe basarse en criterios de democracia, participación y reflexión con el fin de incentivar el cambio institucional desde la emancipación de los actores educativos (Martínez, Krichesky y García, 2010; Loreto, López y Assaél, 2015). La intención esencial es ofrecer espacios para el cuestionamiento de las prácticas educativas de forma que se promueva la innovación escolar y la justicia social.

Este rol está ligado al de *consultor o formador*, puesto que, entre las funciones del *Modelo de Consulta* se encuentra la formación permanente del profesorado: “La función de consultor – en el modelo de consulta – es idéntica a la función del educador ya que enseña a padres y profesores a afrontar una serie de situaciones y a desarrollar sus funciones adecuadamente” (Rodríguez Espinar, 1986, en Santana, 2007, p. 106). Este rol ejerce una formación pedagógica, interactiva, real y significativa que conjuga teoría y práctica para facilitar aquellas condiciones que promocionan el bienestar profesional, personal y académico (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018).

Esta formación se produce mediante experiencias de conversación crítica donde se delibera sobre la práctica educativa de manera colectiva para plantear propuestas de mejora, dentro del contexto educativo, entorno a problemas prácticos de los profesionales (Fontán, 1999).

Además del rol de formador como líder educativo, el *Modelo de Consulta* despliega un sentimiento de compromiso hacia la propia realidad educativa la cual se ha de indagar para conocer y poder cambiarla. En este sentido, se hace necesario desempeñar el rol de co-investigador, un papel compartido con los docentes del centro. El rol de investigador se enmarca en procesos de investigación- acción crítica donde se insta al equipo docente a problematizar y modificar sus prácticas para enriquecer el entorno escolar. De esta forma, el asesoramiento del modelo de consulta se enfoca desde una perspectiva de resolución conjunta de problemas que adquiere sentido gracias a los cambios producidos por la investigación-acción (Fontán, 1999).

C.c) El Modelo de Consulta: Más cerca de la Inclusión Educativa

Si en el *Modelo de Programas* la prioridad es modificar el contexto para atender las necesidades de la diversidad, en el *Modelo de Consulta* la pretensión básica es formar a los profesionales para abordar el reto de enseñar en diversidad. Atendiendo a que ambos modelos pretenden impulsar la mejora de los procesos educativos y el bienestar de la comunidad, cada vez nos encontramos más cerca de alcanzar un modelo inclusivo de atención a la diversidad. En estas líneas, nos detenemos en lo que la educación inclusiva nos demanda como agentes educadores. Unas premisas que, como en el *Modelo de Consulta*, no solo atienden al contexto, también a la mejora de las prácticas educativas y al incremento de las capacidades docentes para dar respuesta a las plurales necesidades de los estudiantes.

A mediados de los años 80 y principios de los 90, para paliar las situaciones de exclusión a las que la *Integración* no había podido hacer frente, surge el movimiento REI (*Regular Education Initiative*) en los Estados Unidos que defiende la prevalencia de un único sistema educativo para todas y todos, dejando atrás las modalidades duales de escolarización y, por tanto, la separación de una parte del alumnado del aula común (Arnaiz, 2003).

Este movimiento está centrado en procurar la inclusión de los niños que presentan alguna discapacidad en la escuela ordinaria, desde su participación en aulas regulares: “La educación inclusiva cuestiona la creación de servicios especializados o de medidas diferenciadas en función de categorías previamente definidas, la organización experta de los apoyos o la separación de calidad y equidad en educación” (Rojas y Olmos, 2016, p. 327).

Pasamos entonces de la voluntad de educar a niños diferentes en el mismo centro educativo, a querer hacerlo en la misma aula, dentro de los márgenes de un único currículum. La autora Claudia Grau (1998) destaca tres objetivos del REI:

- 1.- Unir los sistemas de educación especial y educación general en un único sistema
- 2.- Educar al mayor número de alumnos con deficiencias en aulas ordinarias desde la igualdad de oportunidades de aprendizaje, compartiendo espacios y recursos
- 3.- Educar a niños y niñas con deficiencia mental media y alta en aulas ordinarias

La *Integración* puso en evidencia las carencias formativas de los educadores generales para enseñar al alumnado procedente de la educación especial, aspecto que hizo recaer en los especialistas la educación de estos estudiantes. Entonces, la responsabilidad no era compartida, sino que, se delegaba directamente en el experto/a. Por ello, el *Modelo de Consulta* se focaliza en la formación interna del profesorado. La falta de cooperación entre diferentes profesionales constituyó una barrera importante para la inclusión educativa (Muntaner, 2010). Asimismo, durante la integración, no solo se asiste a la marginación del alumnado con NEE, también a la de los profesionales “encargados” de su educación.

En este sentido, la inclusión educativa busca el establecimiento de fórmulas metodológicas sostenidas por la co-enseñanza, propio del *Modelo Colaborativo de consulta*: “profesores ordinarios apoyados por especialistas o actuación conjunta de profesores ordinarios y especializados en aulas ordinarias” (Reynolds, 1989 en Grau, 1998, p.26). Todo ello, para mejorar la calidad de las prácticas dirigidas a todo el alumnado. Así, hemos de señalar que la inclusión educativa supone el inicio de una serie de procesos de renovación, cambio y mejora de los centros educativos, desde la colaboración interprofesional, que persiguen una atención equitativa para todo el alumnado (Rojas y Olmos, 2016). En este punto, desde las corrientes de “escuelas eficaces”, o “escuelas en movimiento” (Murillo, 2010), se inicia una experiencia de reflexión y acción comunitaria entorno a nuevos planteamientos: ¿Cómo nos debemos organizar, y de qué manera debemos enseñar, para contribuir al éxito personal y académico de todo nuestro alumnado?

Las respuestas a estos interrogantes dieron lugar a inéditos discursos dirigidos a denunciar el inmovilismo organizativo y metodológico de la escuela, durante la *Era de la Integración*, y a fomentar su transformación con el fin de motivar su consagración como espacio de acogida y bienvenida a la diversidad. Para ello, organismos como UNICEF o la UNESCO realizan importantes acciones, como la conferencia mundial *Escuela para Todos* (1990), celebrada en Jomtien (Tailandia), cuyo objetivo se concreta en la reestructuración de la escuela para la emisión de respuestas efectivas ante las necesidades de todo el alumnado; o la *Conferencia sobre NEE* en 1994, donde el concepto de inclusión se asume plenamente por todos los participantes. Además, el *Foro Mundial sobre Educación* (Dakar, año 2000), la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006) o la *Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva* (2009) son algunas de las experiencias que ayudaron a asentar el paradigma de la inclusión.

La convicción de que la escuela debía ser la responsable de amoldarse a las necesidades e intereses de sus estudiantes para procurar su éxito personal y profesional, y no a la inversa, se extendía rápidamente. Además, la concepción del término diversidad se iba ampliando hasta entender por *diverso* a todo el alumnado presente en las aulas, tuviese o no algún tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje. En este sentido, la diversidad comienza a considerarse un valor que engrandece y enriquece el sistema educativo al mejorar las competencias personales y profesionales de los miembros que lo configuran. Esta apertura de miras convierte en especial a cualquier estudiante o proceso de aprendizaje. Reconocer la diversidad como un valor esencial y la educación como un derecho fundamental supone el origen de la inclusión educativa (Arnaiz, 2003; Grau, 1998).

Sin embargo, autoras como Muñoz-Rey (2021) manifiestan que, a pesar de los numerosos avances teóricos y legislativos que la atención a la diversidad ha experimentado en los últimos 30 años, estos logros se resisten a materializarse en el plano práctico. Así, el desarrollo de prácticas educativas inclusivas parece ser una asignatura pendiente en la realidad cultural de muchos centros debido a la falta de comprensión que todavía existe entre el profesorado sobre el concepto. De este modo, las voluntades de todas aquellas personas que han luchado y luchan cada día por mejorar la vida de los colectivos más vulnerables parecen no alcanzar el impacto deseado en las prácticas cotidianas de las escuelas actuales.

En conclusión, la evolución de los modelos parece fundirse con la progresión que la inclusión educativa ha ido experimentando a lo largo del tiempo. Estos modelos, junto con sus perspectivas y roles, han podido facilitar el establecimiento de las distintas fases propias del origen de la inclusión. La intersección entre las fases históricas de la inclusión y los modelos de orientación escolar han evidenciado cómo el papel de la orientación ha podido sostener los ideales de cada una de las fases por las que ha transcurrido la atención de la diversidad. A continuación, se expone un dibujo comparativo entre los modelos, enfoques y roles de la orientación escolar, y las fases de la inclusión:



Infografía 1. Modelos de orientación, enfoques, roles y fases de la inclusión.

1.1.3. La tradición del Modelo Clínico en la orientación escolar:

El peso de la psicopedagogía

En esta investigación queremos diferenciar especialmente el concepto de *orientación educativa* y el de *psicopedagogía*, a pesar de que gran parte de la literatura consultada aborda estas dos cuestiones como elementos equivalentes. Nosotros creemos que la psicopedagogía es una disciplina híbrida formada a partir de la psicología y la pedagogía; y la orientación educativa, un proceso con identidad propia, aquella que la comunidad le construye. En este sentido, entendemos que la orientación educativa es una disciplina integradora que aúna los saberes de diversas ciencias para procurar el bienestar de todo el alumnado. No obstante, el peso del *modelo clínico*, sustentado por la aparición de la psicopedagogía, ha relegado la tarea de la orientación escolar al diagnóstico e intervención del alumnado con NEE (Bolívar, 1999; Arnaiz, 2003; Santana, 2007; Arnaiz, 2012).

En este apartado nos proponemos explicar el origen de la psicopedagogía para poner sobre la mesa las causas que han motivado la absorción del *modelo clínico* por parte de la orientación educativa: ¿Por qué la orientación educativa acaba por resultar un proceso referido a la intervención psicopedagógica y al tratamiento del alumnado con dificultades de aprendizaje?

En primer lugar, la obligatoriedad de la enseñanza, a finales del siglo XIX y principios del XX, convierte las aulas en entornos masificados por alumnado diverso. Esta situación es percibida por los profesionales de la educación como perturbadora: “Se afirmaba que era pedagógicamente imposible tratar de educar simultáneamente en una misma aula al niño muy inteligente y al mediocre” (Cerezo, 2001, p. 249). Con el propósito de resolver esta problemática, la psicología y la medicina se adentran en el terreno educativo para implantar la *Inspección Médico-Escolar*, un organismo que, abalado por el Gobierno de España, forjaría las tareas básicas de la psicopedagogía: evaluación, diagnóstico y tratamiento (Cerezo, 2001). Funciones que acabarían calando y preponderando en el quehacer de la orientación educativa.

La Inspección Médico-Escolar se encargaría de homogeneizar al alumnado presente en las aulas para optimizar la tarea del docente y combatir los “inconvenientes” ocasionados por la generalización de la enseñanza. El proceso de clasificación para la homogeneización del alumnado es aceptado moralmente por los agentes educativos, pues se entiende como una medida eficaz para atender las necesidades educativas de la infancia: “El discurso dominante de la época consideraba necesario separar a los niños considerados anormales para su mejor tratamiento y educación en instituciones especializadas” (Moreu y Bisquerra, 2002, p. 18).

En el último tercio del siglo XIX se produce una revolución científica protagonizada por la *corriente positivista*, la cual se fundamenta en dos principios básicos: el conocimiento debe estar basado en hechos observables y el científico tiene que someterse al objeto. El carácter metodológico del positivismo surge en Francia de la mano de Augusto Comte (1798- 1857) y es considerado válido universalmente (Cerezo, 2001). Este se basa en el diagnóstico y curación del niño deficiente, mediante la aplicación de tests mentales y el tratamiento de “problemas intrapsíquicos”. Este procedimiento establecerá el desarrollo de la “pedagogía terapéutica o curativa”, protagonizada por una estrecha relación entre médicos y pedagogos (Moreu y Bisquerra, 2002). Los principios de esta corriente se asumen como tareas propias de la orientación escolar, la cual comenzaría a clasificar al alumnado “anormal” en centros de educación especial. Asimismo, el positivismo ayudó a perfeccionar otro de los ámbitos de la orientación: la selección de personal, gracias a la implementación de la *psicotecnia*. Con ella se pretendía identificar las capacidades objetivables del individuo para adaptar al hombre al trabajo.

En España, en 1876 asistimos a la fundación de la Institución Libre de Enseñanza y, en 1882, a la del Museo de Pedagogía Nacional, formadas por pedagogos y médicos. Ambos lugares se destinan a “la investigación educativa de carácter experimental con bases psicológicas” con el fin de educar a niños deficientes o sujetos “anormales” (Cerezo, 2001; Moreu, 2009). Otro ejemplo ilustrativo de la ancestral cooperación entre la medicina y la pedagogía es la que tuvo lugar entre el pedagogo Carlos Nebrada y el doctor Pedro Espinosa quienes inauguraron el Colegio Nebrada en 1875 donde se predecía curación para “idiotas” e “imbéciles”. Los estudios llevados a cabo en estas instituciones tuvieron una notable influencia en los procesos educativos de la época (Cerezo, 2001).

De esta forma, en el entorno médico-pedagógico asistimos al nacimiento de una relación, protagonizada por médicos y pedagogos, que durará siglos. Como indica Moreu (2009) la relación entre médicos y pedagogos es ancestral y se refleja en diferentes monografías y tratados con expresiones del tipo: “pedagogía curativa” o “pedagogía terapéutica”. Esta confluencia deriva en una clase de prácticas que centran su intervención en la superación de problemas individuales. La unión de ambas disciplinas origina el surgimiento de diversas obras y publicaciones, así como la creación de instituciones e institutos para atender los problemas de la infancia: “en el siglo XX, aparecen en nuestro país diversas instituciones, también de carácter privado, pensadas para la detección y tratamiento de los problemas de aprendizaje que requerían una educación especial” (Cerezo, 2001, p. 315).

En los primeros años del siglo XX, la aplicación de técnicas médico-pedagógicas, para la clasificación y tratamiento de deficientes en la escuela, da lugar a una serie de trabajos, que aúnan la psiquiatría, biología y psicología, para guiar a los docentes en el tema de la deficiencia mental (Cerezo, 2001). Surge, entonces, una serie de obras, manuales y monografías escritas por psicólogos, psiquiatras o médicos, dirigidas a los maestros, con principios y orientaciones basadas en la psicología. La obra pionera de la historia de las pedagogías curativas es la que escribieron Duncan y Millar en 1866 titulada: *A Manual for the Classification, Training, and Education of the Feebleminded, Imbecile and Idiotic*, donde se perseguía el cambio conductual del alumnado desde el impulso de sus capacidades mediante la atención médico-pedagógica (Cerezo, 2001). En España se crea en Madrid el Museo Pedagógico Nacional (1902) donde, bajo la dirección de Luis Simarro, se llevan a cabo trabajos psicopedagógicos externos a los centros educativos.

En 1908, Clifford Beers, publica el libro *A Mind that Found Itself*, donde relata las duras experiencias que sufre durante su internamiento en instituciones mentales a causa de problemas psicológicos depresivos. Con esta obra, Beers, bajo el amparo del *Movimiento higienista*, inicia el camino hacia la fundación del *Movimiento de salud mental*, que genera un debate público en torno a cómo las personas con patologías mentales deben ser tratadas con el fin de mejorar su situación en las instituciones psiquiátricas. En este momento, se reclama a padres y educadores que incrementen su sensibilidad con la intención de advertir y prevenir problemas psicológicos entre los más jóvenes.

En estos momentos el término “psicopedagógico” comienza a utilizarse vinculado con la idea de “método terapéutico aplicado a la pedagogía” para asociarse a la superación de patologías infantiles mediante el trabajo de médicos y psicólogos (Moreu y Bisquerra, 2002). En el año 1914, el máximo representante de la *psicometría* en España, Anselmo González, publica un libro titulado: “*Diagnóstico de niños anormales*”, donde emplea frecuentemente los términos: “*psicopedagogía*”, “*psicopedagogo*” y “*psicopedagógico/a*”, los cuales se asocian a patologías infantiles. El término comenzará a normalizarse a partir de la segunda mitad del siglo XX principalmente en España, Italia, Francia, Bélgica y Suiza:

Los datos que aportan estas primeras referencias terminológicas se producen en el ámbito de la educación de los deficientes (psíquicos o sensoriales), intentando definir una zona de actuación interprofesional entre el maestro y el médico, o entre el maestro, el médico y el psicólogo. De aquí, y a partir del período de entreguerras, se exportan las metodologías psicopedagógicas con esta terminología a los ámbitos de la clínica mental, de la corrección y protección de menores, y de la orientación escolar y profesional (Moreu y Bisquerra, 2002, p. 25)

Durante las décadas de 1920-1930, surge una creciente e importante preocupación social por la educación, integridad y salud de la infancia que desembocaría en la consolidación de la *paidología*, ciencia del estudio de la infancia, y en el movimiento: *Child Study* (Moreu y Bisquerra, 2002) o *Movimiento para el Estudio del Niño* (Jiménez y Porras, 1997). En estos momentos, la formación de los primeros años del niño resulta crucial para su desarrollo personal. Estos movimientos generan un cambio en el enfoque pedagógico de la época, que comienza a considerar importantes las esferas físicas y mentales del niño para su progreso y desarrollo educativo. Esta consideración permitió la aplicabilidad de los conocimientos de los campos de la psicología o biología en el mundo educativo, desde la experimentación y la comprobación científica con la infancia (Cerezo, 2001; Moreu y Bisquerra, 2002).

Otro movimiento importante, que ayuda a configurar el origen de la psicopedagogía, es el llamado *Movimiento Psicométrico*, el cual surge a partir de la llamada *ciencia positivista*, que explicábamos en líneas anteriores. La *psicometría* se constituye como una disciplina a partir de la aparición de los test mentales, de los cuales se presupone la concreción del nivel intelectual de los sujetos, y del desarrollo de los métodos estadísticos sobre los que descansan sus teorías. Los psicólogos franceses Binet y Simon (1905) elaboran la primera escala para medir la inteligencia de los niños en relación con su edad. Surge entonces el entusiasmo por el diseño de instrumentos de medición que terminarían aplicándose en el sistema educativo con la idea de optimizar la respuesta educativa mediante la selección del alumnado bajo criterios cognitivos (Álvarez-Rojo, 1994).

Los principios de atención de este movimiento se centran en los siguientes: objetivar las diferencias individuales, ofrecer un diagnóstico particular, evaluar la inadaptación de las personas y facilitar la predicción, clasificación y distribución de los individuos (Jiménez y Porras, 1997). La *psicometría*, regida por los criterios de validez y fiabilidad, prioriza los resultados cuantitativos del diagnóstico (Arnaiz, 2003). La influencia del positivismo genera un estilo más clínico y psicométrico en la intervención orientadora que tiende a aplicar técnicas de medición para efectuar un veredicto o diagnóstico de las aptitudes del alumnado (Bisquerra, 1998). Como indica Fontán (1999):

La introducción de los test y el desarrollo de la psicometría, no solo estableció la contrastación empírica y la cuantificación positivista de las aptitudes individuales, sino que, también, hizo posible que las diferencias individuales se objetivaran y se dirigiera la atención al diagnóstico, a la predicción, y a la clasificación de los individuos (p. 153)

El positivismo impregna fuertemente los sectores educativos y sociales hasta sentar las bases del método psicopedagógico actual. Esta corriente científica influye notablemente en la constitución de las funciones del entorno médico-pedagógico, el cuál se aleja de la atención puramente asistencialista de la deficiencia psíquica para centrarse en su estudio y experimentación (Moreu, 2009). El entorno médico-pedagógico desencadena una serie de experiencias que combinan la pedagogía con el tratamiento médico, como recurso terapéutico, para atender a “niños salvajes” o a los “clasificados como idiotas” durante el proceso de universalización escolar (Cerezo, 2001; Moreu y Bisquerra, 2002).

De la narración histórica de la psicopedagogía se observa un claro protagonismo del campo de la psicología, en detrimento del ámbito pedagógico que va perdiendo terreno en los procesos de orientación educativa. Con el paso de los años, el *modelo clínico* tendrá una mayor influencia que otros enfoques de actuación debido a la fuerza que le traspasa el campo de la psicopedagógica que, como vemos, ha calado hondo en las culturas y estructuras educativas. Además, la descompensación en el número de créditos académicos que se destinan a ambas disciplinas en la universidad, inclinará la balanza, siempre, hacia la psicología (Fontán, 1999).

1.1.4. Cruce de caminos entre marcos normativos

Intersecciones entre la legislación sobre orientación escolar y educación inclusiva

*“El derecho a la educación es
el derecho a la educación inclusiva”
(Decreto 104/2018)*

En las próximas líneas hacemos un recorrido histórico por las principales normativas que han ido regulando las funciones y fines de la orientación escolar y de la inclusión educativa dentro del panorama autonómico, nacional e internacional. En este relato, observamos la evolución que han experimentado ambas legislaciones: desde un marco más clínico de actuación dirigido al alumnado con necesidades, hacia un enfoque más holístico, humanista y didáctico orientado a la mejora del bienestar de la diversidad, inherente a los entornos sociales. De esta forma, el amparo y soporte legislativo resulta fundamental para impulsar políticas inclusivas reales y perdurables.

En primer lugar, en la Ley General de Educación de 1970, de 4 de agosto, se reconoce la orientación como un contenido transversal que ha de impregnar todo proceso educativo para dotarlo de mayor calidad.

Quince años más tarde, en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, donde se regula el derecho a la educación (LODE), en su artículo sexto, dicta que la orientación es un derecho que ha de dirigirse a todo el alumnado, sin excepción. Podemos decir que ambas leyes derogan los presupuestos del *Modelo Clínico*, que solo atiende al alumnado con déficits en momentos puntuales de su escolarización. Aunque, no será hasta 1987, con la publicación del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), que la administración educativa destaque el vínculo indisoluble entre educación y orientación. Esta relación, próxima al *Modelo de Programas*, considera a la orientación como el instrumento necesario para impulsar la renovación pedagógica, desde un enfoque didáctico, propio del *Modelo de Consulta*, mediante la coordinación y cooperación de diferentes personas e instituciones (Bisquerra, 1996).

En estos momentos donde se promulga una orientación para todas y todos dentro de los planes de estudio ordinarios, la educación en España se rige por los fundamentos de la *integración escolar*, que aparecen a través del *Plan Nacional de Educación Especial* (1978). Este plan promueve la normalización, sectorización e individualización de la enseñanza. Un sistema educativo especializado y fragmentado difícilmente podrá optar por una concepción holística de la orientación escolar. Estos principios serán recogidos por las posteriores leyes educativas: *Ley de Integración Social del Minusválido* (1982), *Real Decreto de Integración Escolar* (1985) y *Ley Orgánica 1/1990* de 3 de octubre, de *Ordenación del Sistema Educativo* (LOGSE). En relación con el movimiento de integración, la autora Arnaiz dice:

La integración propugna la escolarización conjunta de alumnos “normales” y discapacitados y aboga por la inserción de la Educación Especial en el marco educativo ordinario, prestando siempre la atención adecuada y necesaria a cada alumno, según sus diferencias individuales (2003, p. 60)

Cuando la función orientadora se torna obligatoria en todos los centros educativos, se originan los *Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional* (SPOEVs), que dependían del Servicio de Inspección Técnica del MEC. La Orden de 30 de abril de 1977 recoge la creación de estos servicios, con carácter experimental, que se erigen como un paso esencial para la institucionalización de la orientación educativa como red de apoyo al sistema educativo en España (Nieto, 1993 en Jiménez y Porras, 1997). En palabras de Bisquerra (1996), los profesionales de este servicio debían interesarse por el desarrollo integral del alumnado en todas sus dimensiones para promover su madurez y personalidad con el fin de facilitarle su participación en la vida comunitaria de manera plena y satisfactoria.

Las variadas funciones que por ley se le atribuyeron al personal de estos servicios acabó por desbordarles, lo que provocó que terminaran limitándose al desarrollo de actuaciones orientadas al diagnóstico de necesidades especiales y a la formación de tutores (Jiménez y Porras, 1997; Bisquerra, 1996), funciones que fusionan las premisas del *Modelo Clínico y de Consulta*. Progresivamente, se traspasan las competencias de estos servicios a las diferentes Comunidades Autónomas. Así, con la descentralización de los SPOEVs, estos servicios pasan a denominarse *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica* (EOEP), la Orden de 9 de diciembre de 1992 establece la organización y funciones de estos equipos.

En la Comunidad Valenciana, con la aplicación del Decreto 136/1984, de 10 de diciembre se crean los *Servicios Psicopedagógicos Escolares* (SPEs). En él se concreta la actuación de los SPEs que irá encaminada a mejorar la calidad de la enseñanza mediante la promoción del desarrollo integral del alumnado, facilitando su aprendizaje y su integración en la sociedad, e impulsando la coordinación de la acción educativa entre la familia y la escuela (Álvarez-Rojo, 1994). Como vemos, todos ellos son asuntos propios de las perspectivas humanista, social y didáctica de la orientación. Según este Decreto, además, los SPEs se organizarán en formato multiprofesional con el fin de identificar, prevenir y responder a las necesidades socioeducativas presentes en todos los niveles del sistema escolar. Estos no formarían parte de la plantilla de los centros educativos y, por tanto, su asesoramiento se considera externo.

Con la aprobación de la LOGSE, de 3 de octubre de 1990, la orientación comienza a ser parte de las funciones del tutor/a y a englobarse dentro de las tareas docentes. Además, se presta especial atención a la identificación y supresión de mecanismos, estructuras y actitudes discriminatorias hacia la diversidad. En los años noventa, se gesta el movimiento de *inclusión*. El desarrollo de esta ley obliga a los centros a diseñar su propio Proyecto Curricular de Centro (PCC) para la renovación pedagógica integrando la orientación desde un enfoque curricular (Bisquerra, 1996, p. 134). La LOGSE pretende que los procesos de orientación se acerquen a la mejora de la docencia, y de los espacios y profesionales educativos, olvidando la atención de los *casos problema* del eminente *Modelo Clínico*, y refocalizando su actuación hacia la prevención y el desarrollo humano, propio del *Modelo de Programas*.

Cuatro años más tarde de la publicación de la LOGSE, aparece el Decreto 131/1994, de 5 de Julio, del Gobierno Valenciano por el que se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional. Un aspecto a destacar de esta normativa es la expresión “tratamiento de la diversidad”, que aparece en el ítem *d*) del apartado sus funciones. El concepto “tratamiento” ha estado vinculado socialmente a una dolencia, enfermedad o situación negativa que, por el bienestar propio, hay que superar mediante un proceso, a veces complejo y difícil. Quizás, cabría modificar el término para escoger aquél que bien pudiera recoger un sentido más optimista y positivo de la diversidad ya que defendemos su valor como elemento de enriquecimiento escolar,

personal y social. Como alternativa, podríamos utilizar, entonces, la expresión: “potenciación de la diversidad”.

Un año más tarde, la Orden de 10 de marzo de 1995, recoge las funciones generales de los servicios psicopedagógicos, expresadas en el Decreto 131/1994, y concreta el horario y las funciones de los distintos profesionales que los componen: director/a, habilitado-secretario/a, maestro/a de audición y lenguaje, trabajador/a social y profesor de psicología y pedagogía (orientador/a). En nuestro caso, nos detendremos en las funciones que se le asignan a este último en los Centros de Educación Infantil y Primaria. Estas funciones se basan, principalmente, en el asesoramiento a las/los docentes para la mejora de la atención a la diversidad; en su colaboración para identificar y prevenir las barreras al aprendizaje desde la adaptación de recursos y el fomento del desarrollo personal; y en la elaboración de evaluaciones y valoraciones psicopedagógicas al alumnado con necesidades educativas especiales.

Uno de los aspectos más reseñables de la Orden es que la asignación de la figura del maestro o maestra de audición y lenguaje se lleva a cabo en función del número de alumnado diagnosticado con necesidades educativas especiales en los centros docentes: “El director del Servicio Psicopedagógico Escolar, basándose en el informe interdisciplinar de las necesidades de atención logopédica del alumnado del sector realizado por el servicio, distribuirá entre los maestros de audición y lenguaje de éste a los alumnos que precisen atención logopédica” (Art. 5). Esto puede generar dos consecuencias: la necesidad de establecer un diagnóstico para incorporar recursos humanos al centro con la idea de optimizar la atención a la diversidad, y la estigmatización del alumnado con NEE mediante etiquetas.

Tres años más tarde, se aprueba el Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. En él se habla de diversidad como una condición inherente al ser humano, propia del conjunto de alumnos y alumnas de los centros docentes. Además, se expresa que la atención a la diversidad promueve un aumento de la calidad en el currículum y que su principal objetivo es normalizar y optimizar el proceso educativo del alumnado con NEE. No obstante, el presente Decreto deja patente que la atención a la diversidad se materializa en la intervención especializada e individualizada del alumnado con NEE, próxima al *Modelo Clínico*. Asimismo, en su artículo seis, se establece que serán los servicios de orientación quienes se encarguen de realizar la identificación y evaluación de las NEE, conjuntamente con el profesorado y las familias, con el fin de estimular el desarrollo del aprendizaje del alumnado.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en su artículo 157, establece que los servicios especializados de orientación educativa son un recurso fundamental para garantizar la inclusión educativa desde el progreso de los aprendizajes y el apoyo al profesorado. Además, prescribe los principios de equidad y de inclusión. Mediante el primero de ellos, pretende garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo

de las personas a través de una educación de calidad; con el segundo, quiere defender la igualdad de derechos y oportunidades con el firme propósito de erradicar cualquier signo de discriminación. La inclusión se convierte en un derecho exigible para las personas que conforman las instituciones educativas.

La Resolución 1 de julio de 2016, dicta instrucciones para la organización de los servicios psicopedagógicos escolares. En ella, se cambia la titulación de la especialidad de los profesionales de la orientación que deja de ser “Psicología y Pedagogía” para convertirse en “Orientación Educativa”. En esta década, la psicopedagogía resulta el marco de referencia de la orientación y se comenzará a utilizar la denominación de Orientación Psicopedagógica para definir una concepción amplia, globalizadora e interdisciplinaria de la orientación como un proceso de ayuda para toda la vida (Bisquerra, 1996).

En relación con sus funciones, prima el carácter colaborativo de las mismas y se empieza a hablar de un enfoque inclusivo de actuación. En esta resolución, a diferencia de las anteriores, los servicios de orientación no “realizan” la evaluación sociopsicopedagógica, sino que la “coordinan”, de forma que se vuelve más abierta y participativa. Además, el director o directora del SPE realiza una asignación de recursos para la atención de la diversidad en los centros docentes en función del criterio “eficacia” y no del “número de alumnado con NEE”. Se concreta, asimismo, que las atenciones de los maestros y maestras de AL se desarrollarán de la manera más inclusiva y eficiente en el contexto del aula.

Las leyes sobre orientación se ven afectadas por los fuertes movimientos sociales y políticos que reclamaban una educación inclusiva. A nivel mundial, encontramos la *Declaración de Incheon* (2015), herencia del movimiento *Educación para Todos* que se organizó en Jomtien en el año 1990 y que se replicó, en el año 2000, en Dakar. Este manifiesto, sin ser normativo, expresa el compromiso de más de 1600 participantes, procedentes de 160 países, que se congregaron en la República de Corea para asentar las bases educativas de los próximos quince años. En el documento encontramos una propuesta amplia de medidas para promover una nueva visión de la educación recogida en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) el cual aspira a: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.”

Para ello, la *Declaración de Incheon* entiende que la inclusión y la equidad son la piedra angular de la educación transformadora. Además de propugnar el afianzamiento de estos principios, esta declaración histórica, cuyo propósito es transformar vidas mediante una visión humanista de la educación, plantea diez metas con el fin de alcanzar el ODS 4. Estos fines están dirigidos a asegurar el acceso y la igualdad de oportunidad educativas para todas las personas, especialmente para aquellas en situación de vulnerabilidad; garantizar unos conocimientos y competencias básicas en lectura, escritura y aritmética; construir y acondicionar las instalaciones escolares para dar respuesta a las necesidades de todos los niños y niñas; ofrecer entornos de aprendizaje amables, inclusivos y eficaces;

umentar el número de becas de estudio y la oferta de maestros cualificados de aquí al 2030.

En esta declaración notamos una defensa explícita por un enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida, en todos los niveles y etapas educativas, que asegure una sólida base de conocimientos, impulse el pensamiento creativo y crítico, y potencie habilidades para la colaboración con el fin de llevar una vida plena. Todo ello, sin dejar a nadie atrás, salvaguardando el acceso a la educación, pero también garantizando que esta se complete con éxito: “Una meta relativa a la educación nunca deberá considerarse cumplida mientras no haya sido alcanzada por todos” (p. 30). Por último, se apela a la coordinación de docentes y educadores para implementar el ODS 4 desde el desarrollo de políticas públicas transformadores que atiendan a la diversidad, y a los retos que esta plantea, con el fin de luchar colectivamente contra cualquier forma de discriminación, marginación y exclusión.

En este mismo año 2015, la Agencia Europea de Educación Inclusiva y Necesidades Especiales se manifiesta para defender la educación inclusiva como el principio que debe acompañar a las políticas que regulan los sistemas educativos. La inclusión se expresa como un enfoque de alta calidad para mejorar las oportunidades educativas de todo el alumnado. Este planteamiento, en palabras de la Agencia Europea, requiere una responsabilidad común entre educadores, líderes y tomadores de decisiones para operativizar la inclusión desde el impulso de la equidad, la eficacia, la eficiencia y el éxito de las partes interesadas.

En el plano autonómico, el Decreto 104/2018, de 27 de julio, enmarcado en el Plan Valenciano de Inclusión y Cohesión social de la Generalitat Valenciana (2017-2022), desarrolla los principios de equidad e inclusión. En él se insiste en el derecho a la plena participación de la comunidad educativa como factor clave para el éxito escolar, pues se asume que el aumento de la implicación comunitaria en los procesos educativos ayuda a hacer efectivo el principio de no discriminación. Así, diversos artículos (7- 8- 9- 10) están destinados a favorecer el desarrollo de medidas que permitan la participación de las familias, el alumnado, el entorno social, y otras entidades externas al centro docente, con la idea de instaurar el trabajo colaborativo, necesario para procurar el enfoque inclusivo.

Otro aspecto importante del Decreto, en relación con la inclusión educativa, es la idea de “educar en la diversidad” entendida como el reconocimiento de que cada niña y niño presenta unas necesidades singulares que pueden requerir diferentes apoyos en algún momento de su etapa educativa. La diversidad se presenta, también, como un valor educativo esencial para la transformación de los centros. Esta ley, en el último punto del artículo 3, menciona a la orientación educativa como elemento sustancial en el proceso hacia la inclusión, la cual estimula la dinamización e innovación pedagógica de calidad y da apoyo a la evaluación e intervención educativa. Además, en este Decreto se concretan las líneas generales de actuación que aseguran la aplicación práctica de los principios de la escuela inclusiva (artículo 4):

- La identificación y eliminación de barreras en el contexto
- La movilización de recursos para dar respuesta a la diversidad
- El compromiso con la cultura y los valores inclusivos
- El desarrollo de un currículum para la inclusión

En este sentido, los apoyos humanos tendrán que concentrar sus esfuerzos en diseñar, organizar y desarrollar medidas educativas que respondan de manera eficaz a las necesidades que presenta la diversidad del alumnado en los centros. Estas iniciativas tendrán que responder a los principios de equidad e inclusión educativa, y concretarse en uno de los cuatro niveles de concreción² que plantea la vigente normativa en el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell.

Por último, el *capítulo VI* del decreto se destina de manera exclusiva a especificar las *funciones, objetivos y estructura* de la Orientación educativa, psicopedagógica y profesional en el marco de la escuela inclusiva.

En relación con el primero, se enuncia que la orientación tiene la función de acompañar al alumnado a lo largo de toda su vida como un proceso continuo, planificado y organizado. Además, sus esfuerzos estarán destinados a potenciar el desarrollo integral y equilibrado de todas las capacidades del alumnado con el fin de posibilitarle el ejercicio de una ciudadanía activa con iniciativa personal y espíritu emprendedor. Como indica el *artículo 29*, la orientación se sitúa en un enfoque proactivo, transversal y de apertura al contexto que requiere de un trabajo coordinado, colaborativo e interdisciplinar, desde el diálogo igualitario, con la idea de favorecer la transformación de los centros hacia un modelo inclusivo basado en la calidad educativa y la innovación. Asimismo, se expresa que la orientación es un derecho que forma parte de la función docente y, por tanto, se integra en el proceso educativo.

El segundo punto, conectado con los objetivos de la orientación en contextos inclusivos, enumera diferentes finalidades dirigidas a la prevención de dificultades de aprendizaje; a la contribución de la orientación para dar respuesta a las necesidades de la diversidad, dentro de los procesos ordinarios de enseñanza y aprendizaje, desde un planteamiento inclusivo y personalizado; a la promoción de programas que mejoren la convivencia y las relaciones entre las personas del centro desde el fomento de los valores de equidad, solidaridad y respeto; y, finalmente, a la ayuda al alumnado, profesorado y familias para la toma de decisiones que afectan a su desarrollo personal, académico y profesional.

² **Anexo 1:** Tabla-resumen Niveles de Concreción de la Respuesta Educativa para la Inclusión. **Decreto 104/2018 de 27 de julio.**

Un año más tarde a la publicación del Decreto 104/2018, se aprueba la Orden 20/2019 de 30 de abril mediante la cual se organiza la respuesta educativa para la inclusión. No obstante, el referente principal de la Orden es el Decreto que hemos nombrado, al cual hace constantes alusiones a lo largo de su desarrollo. Los objetivos que dispone la Orden 20/2019 son dos: (1) garantizar el acceso, la participación, la permanencia y el progreso de todo el alumnado desde los principios de calidad, igualdad de oportunidades, equidad y acceso universal; (2) regular el proceso de detección de las barreras a la inclusión. Para ello, se incide en la priorización de los niveles II y III de respuesta, desarrollados en el Decreto 104/2018, para aquel alumnado que presente necesidades educativas. En este sentido, la evaluación psicopedagógica se vuelve una medida de última instancia.

Aun así, su *artículo 5*, recoge los principios que la evaluación sociopsicopedagógica debe presentar en los contextos educativos inclusivos. Entre ellos, destacamos su carácter *holístico, democrático, dinámico y colaborativo* de obtención de información para la identificación de barreras a la inclusión y la potenciación de fortalezas en los niveles de atención III y IV. Asimismo, cualquier proceso, medida o respuesta a la diversidad supone el compromiso y la responsabilidad de todos los miembros del centro, como se expone en el artículo 40.

En este punto, la Orden especifica que el proceso de identificación de necesidades debe evitar cualquier forma de etiquetado con el fin de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todo el alumnado. Además, cualquier medida extraordinaria, derivada de este proceso, debe haberse establecido, siempre con criterios inclusivos, una vez que las medidas ordinarias de nivel II y III hayan resultado insuficientes. Un aspecto importante, derivado de la interpretación de los puntos expuestos, es que la evaluación deja de estar en manos de “expertos” para delegarse a otros miembros cercanos a la diversidad existente en los centros. De esta forma, la evaluación sociopsicopedagógica resulta un proceso más participativo, democrático y auténtico.

La Orden 20/2019 incide en la universalización de las respuestas educativas, pues considera que cada alumna y cada alumno tiene unas necesidades únicas que pueden requerir una atención singular en algún momento de su escolarización. También, define tres tipos de medidas, vinculas con los niveles de concreción del Decreto 104/2018, estas son: *medidas de acceso, medidas de aprendizaje y medidas de participación*. Las primeras persiguen la presencia de todo el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje; las segundas se conectan con la organización de medidas curriculares que responden a los principios de *relevancia, pertinencia y sostenibilidad*. Esto es, asegurando la significatividad de los aprendizajes, garantizando que el alumnado se sienta parte del grupo-clase, y que las prácticas inclusivas, basadas en metodologías activas y en la participación social, se sostengan y mantengan en el tiempo. Y, por último, las terceras buscan materializar los valores y la cultura inclusiva en las prácticas educativas que se implementen.

Por tanto, la presente Orden convierte a los servicios de orientación psicopedagógica en equipos de apoyo que tienen la obligación de asegurar la igualdad de oportunidades desde el acompañamiento colaborativo a los centros para su transformación hacia la inclusión.

Tres meses más tarde a la divulgación de la Orden 20/2019, se publica la Resolución de 24 de julio de 2019, la cual dicta instrucciones para llevar a cabo la aplicación de los principios de equidad e inclusión de la Orden. En ella se define el Plan de Actuación Personalizado (PAP) como un proceso que ha de implementarse mediante labores de co-docencia en el aula. Así, propugna que los apoyos se insertan en la dinámica natural del aula para instaurar la personalización de los aprendizajes.

Antes de concluir el presente apartado, nos gustaría detenernos en la ley actual que regula el sistema educativo español, no exenta de polémica, que data del 29 de diciembre de 2020: la Ley Orgánica 3/2020. Esta reciente legislación resulta de la modificación de la última ley socialista de educación mencionada anteriormente: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Los fines principales de esta nueva disposición (LOMLOE) son, por un lado, derogar la anterior normativa, conocida como Ley Wert: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en el año 2013; y, por el otro, corregir, matizar y ampliar la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE).

En relación con la LOMCE, como última ley educativa, cuyo legado ideológico todavía prevalece, esta supuso una revisión del trabajo que actores y centros educativos, tanto ordinarios como especiales, habían realizado con el propósito de construir una escuela única para todos. Sin embargo, la constante especialización de los centros educativos, el impulso de la evaluación temprana, y la vinculación que se establece entre éxito escolar y rendimiento académico (todos ellos aspectos que proliferaron gracias a esta ley) no favorecen el desarrollo de una concepción positiva de la diversidad, como una oportunidad para la mejora escolar (Rojas y Olmos, 2016).

Asimismo, debido a las notables fisuras que la LOMCE (2013) presenta en materia de educación inclusiva, nace la octava ley educativa en democracia: la LOMLOE, que se erige como el remedio para erradicar las prácticas segregadoras que, encubierto, se amparaban en la ley educativa de 2013. A diferencia de esta ley, la LOMLOE o Ley Celaà, pone en valor la educación inclusiva como única forma posible de educar. En su artículo cuarto se añade que la enseñanza básica ha de poder garantizar: “una educación común para todo el alumnado [adoptando] la educación inclusiva como principio fundamental”. Por tanto, la educación inclusiva se presenta como la herramienta para hacer posible esa educación común que demandan muchos colectivos vulnerables. Así, la educación o es inclusiva, o no es educación.

En este sentido, en la LOMLOE se concibe la heterogeneidad del alumnado como fuente de educación y cultura. Además, se incrementan las plazas de los centros públicos, apostando fuertemente por los bienes comunes.

Respecto a la gestión de la diversidad en la educación básica, en su artículo diecinueve: “Principios pedagógicos”, se defiende la inclusión educativa, la atención personalizada desde los principios del Diseño Universal de Aprendizaje; y se consideran los intereses y necesidades de todo el alumnado, sin excepciones, con la finalidad de mejorar la calidad de los aprendizajes, incrementar las oportunidades de participación e impulsar el bienestar colectivo. Todo ello, apelando al compromiso de los centros en su formación continua en materia de inclusión. Esta nueva ley deja claro su objetivo de hacer efectivo el derecho de la educación inclusiva como derecho humano.

Un aspecto reseñable de la legislación es su férrea voluntad por materializar los principios organizativos de la educación inclusiva. Para ello, con el fin de acabar con las modalidades duales e itinerarios paralelos en educación, se establece un plazo de diez años para garantizar que la escuela ordinaria sea la escuela de todas y todos, la pública, la común, la única. Con el fin de conseguir este propósito, siendo el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, se promete dotar progresivamente a los centros ordinarios de los recursos necesarios para dar una respuesta óptima y efectiva “en las mejores condiciones” al alumnado con discapacidad. De esta forma, la escuela especial solo atenderá aquellos casos más graves y servirá de apoyo a la escuela ordinaria cuando sea necesario. Este es un gran paso para impedir aquellas prácticas que, a día de hoy, perpetúan la separación de la infancia.

Esta nueva ley educativa unida a otras normativas autonómicas, como el Decreto 72/2021, parecen ser el soplo de aire optimista y esperanzador que necesitamos en este trayecto para llegar a nuestro destino: el Modelo Inclusivo de Orientación. Los principios organizativos de ambas disposiciones nos hacen sentir más cerca de la escuela que defendemos, una escuela plural, diversa y realista, donde reside la vida. La educación inclusiva necesita de políticas auténticas que la respalden, por ello, no basta con apelar a las buenas voluntades de los profesionales y con emitir discursos edulcorados y complacientes que no dejan entender claramente el sufrimiento y las injusticias que ocasionan ciertas actitudes y prácticas en las escuelas actuales. Hablar desde la más absoluta transparencia y honestidad, desde la crítica (constructiva), e implantar medidas que realmente permitan superar las debilidades del sistema educativo para atender a la diversidad, es necesario para progresar en nuestra sociedad hacia fórmulas más inclusivas. Es importantes que las leyes garanticen una reflexión y reconstrucción profunda de las escuelas para evitar estancarnos en prácticas que instauren la desigualdad y el fracaso escolar.

Para paliar las lagunas y ambigüedades que las anteriores legislaciones presentan a la hora de hacer efectiva una orientación escolar coherente con los principios del modelo de escuela inclusiva, nace el Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano. Esta nueva normativa, vigente a partir del 1 de septiembre, toma decisiones determinantes en relación con las estructuras y funciones que configuraban, hasta entonces, las prácticas de la orientación educativa.

Una de las decisiones más llamativas que dispone el presente decreto es la disolución de los *Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPE)* y la redistribución de sus profesionales en los equipos de orientación de los centros públicos de educación infantil y primaria como “profesores de orientación”. Así, como se prescribe en el artículo 5, punto 7, del decreto: “el profesorado de la especialidad de orientación educativa formará parte del claustro del centro al que esté inscrito”. Con esta medida el/la orientador/a pasa a formar parte de la plantilla de los centros educativos y, por tanto, a desarrollarse y pertenecer plenamente a la cultura escolar.

Otra de las cuestiones más significativas de este decreto es su notable pretensión por acercar la labor de la orientación a todas las personas que forman parte del centro. Para ello, se pretende impulsar la cooperación y la corresponsabilidad pedagógica y didáctica entre las familias, equipo docente y equipo de orientación para convertir la atención a la diversidad en una tarea colectiva que promueva la mejora de las experiencias de enseñanza-aprendizaje desde el impulso de la inclusión. Esta nueva organización, según esta legislación, pretende materializar el encaje positivo entre los modelos de educación inclusiva y la orientación para toda la vida. Asimismo, promociona un modelo de orientación fundamentado en la perspectiva educativa y de derechos, es decir, un modelo centrado en eliminar las barreras del contexto y potenciar las fortalezas y capacidades del centro para apoyar su transición hacia una escuela de calidad, inclusiva y equitativa, hecha a medida de todo el alumnado. Esta nueva concepción de la orientación, de marcado carácter inclusivo, se aleja sustancialmente del enfoque médico, aquel que pone el foco en la compensación y el diagnóstico de las necesidades del alumnado.

Además, esta normativa prescribe que la orientación educativa y profesional forme parte del currículum escolar dejando, así, de ser una parcela al margen de la cotidianidad del aula. De esta forma, con el propósito de asegurar el desarrollo integral de las personas y facilitar la toma de decisiones personales, académicas y profesionales, se quiere garantizar que todo el alumnado acceda a la orientación educativa y, también, a las experiencias educativas comunes. Las voluntades de la presente legislación, explicadas en estas líneas, se exponen en el artículo 1 del decreto 72/2021, las cuales se pueden concretar en los siguientes objetivos:

- 1.- Optimizar los procesos de desarrollo personal, social, emocional, académico y profesional del alumnado
- 2.- Garantizar la orientación a lo largo de todo el itinerario formativo
- 3.- Acompañar a los centros en el proceso de transformación hacia la inclusión

Para el desarrollo de estos objetivos, la normativa otorga una mayor continuidad y presencia de la orientación en los centros educativos. Pues, además de formar parte del claustro, tendrá que participar en la toma de decisiones relativas a la didáctica general del centro desde la co-creación de la programación didáctica. En este sentido, su presencia en la escuela irá acompañada de una labor más educativa y más social, así como de un

desempeño más comprometido con la mejora de la calidad docente. Este nuevo enfoque sitúa a los/las actuales orientadores/as en una posición privilegiada para erigirse como un agente de cambio escolar que ayuda a erradicar cualquier indicio de discriminación, desventaja o desigualdad en los procesos de enseñanza. Analizando el presente Decreto 72/2021, vemos como desde la administración se están activando los dispositivos para moldear y llevar a la práctica un modelo de orientación para todas y todos.

A continuación, se muestran de forma resumida el conjunto de leyes que han legislado la orientación escolar y la educación inclusiva hasta la actualidad. A estas le acompañan las principales propuestas que han supuesto un avance en materia de atención a la diversidad.

NORMATIVA	AVANCES
1970- Ley General de Educación	Orientación (OR) como elemento transversal
1977- Orden de 30 de abril. Regulación de la organización de los SPOEV	Primeros pasos para institucionalizar la orientación como apoyo al sistema educativo
1978- Plan Nacional de Educación Especial	El panorama educativo se impregna de los principios de la integración
1984- Decreto 136 de 10 de diciembre	Creación de los SPEs en la Comunidad Valenciana
1985- Ley Orgánica 8 de 3 de julio. Regula el derecho a la educación	La educación básica ha de alcanzar a toda la ciudadanía y la orientación ha de dirigirse a todo el alumnado
1987- Proyecto para la Reforma de la Enseñanza	El vínculo entre orientación y educación se declara indisoluble
1990- Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)	La orientación se integra en las funciones de la tutoría y en el currículum
1998- Decreto 39 de 31 de marzo. Ordenación Educación del alumnado NEE	La diversidad se entiende como una condición inherente al ser humano. Continúa el tratamiento especializado del alumnado NEE.
2006- Ley Orgánica de 3 de mayo de Educación	La orientación se entiende como un elemento de calidad y apoyo al profesorado
2015- Declaración de Incheon	Manifiesto para garantizar el ODS4 : Igualdad de oportunidades desde la educación inclusiva
2015- Agencia Europea de Educación Inclusiva y Necesidades Especiales	La inclusión es una responsabilidad común que ha de impregnar cada una de las políticas educativas
2016- Resolución 1 de julio. Directrices generales de política educativa	Cambio de titulación: de “Psicología y Pedagogía” a “Orientación Educativa”. Próxima a los valores de la inclusión
2018- Decreto 104 de inclusión y equidad	Impulso del derecho a la participación plena para garantizar el derecho a la inclusión
2019- Resolución 24 de julio. Instrucciones para la Orden 20/2019	Plan de Actuación Personalizado para abordar las distintas necesidades presentes en el aula

<p>2019- Orden 20 de organización de la respuesta educativa para la inclusión</p>	<p>Se garantiza el progreso de todo el alumnado desde la identificación y eliminación de las barreras de acceso y participación</p>
<p>2020- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (Modifica la LOE 2/2006)</p>	<p>La educación o es inclusiva o no es educación. Mayor dotación de recursos para que los centros ordinarios puedan mejorar la acogida, protección y progreso de la diversidad</p>
<p>2021- Decreto 72. Organización de la Orientación Educativa en el Sistema Valenciano</p>	<p>Los orientadores dejan de ser personal externo para ser parte de la plantilla de los centros. Mayor número de horas para implicarse en la cultura educativa de los centros.</p>

Tabla 3. Tabla-resumen legislación sobre orientación e inclusión. Principales avances.

En definitiva, las legislaciones que han regulado las funciones de la orientación escolar a lo largo de los años han ido experimentando cambios sustanciales debido, en parte, a la influencia del avance de la educación inclusiva. De este modo, la orientación ha ido adquiriendo un sentido más preventivo, integrador y global, destinado a la mejora de las instituciones educativas y al aumento de la calidad educativa, desde los principios, políticas y prácticas de la inclusión educativa. En el siguiente apartado, damos un paso más para acercarnos al legado de la educación inclusiva en el plano de la orientación escolar.

PASO 1.2. Aportaciones a la Orientación Escolar desde el marco de la Educación Inclusiva

La inclusión resulta una filosofía educativa que ha de envolver cada decisión y actuación escolar. En este apartado nos centraremos en las contribuciones, repercusiones y retos que la inclusión educativa aporta y plantea en el terreno educativo, concretamente, en el ámbito de la orientación escolar. Los principios, políticas y prácticas de esta forma de entender la educación producen una serie de funciones, roles y objetivos que se conciben como la antítesis del *modelo médico* de intervención y/o compensatorio de déficits. En las próximas líneas, abordaremos las aportaciones más sustanciales de la inclusión educativa a la organización y gestión de la diversidad, y cómo sus voluntades hacen tambalear las estructuras más discriminatorias de los sistemas educativos. De este modo, planteamos las aportaciones de la inclusión educativa desde tres vertientes: *En forma de valores humanos, en forma de políticas educativas y en forma de prácticas escolares.*

1.2.1. Aportaciones en forma de valores humanos

Uno de los aspectos principales que la inclusión educativa plantea a los profesionales educativos es, por un lado, la ampliación semántica del concepto “diversidad” y, por otro, la valoración de la singularidad como una virtud humana que potencia y enriquece los aprendizajes y la vida en la escuela (Muntaner, 2010; Bartolomé, 2017; Casanova, 2018; Quesada, 2021).

En apartados anteriores se ha ilustrado cómo aquello que trasgrede los estándares de normalidad ha sido apartado de la vida pública, y de cualquier oportunidad educativa.

Durante décadas *la diferencia* ha sido maltratada por los sistemas educativos (Parrilla, 2002). Esto es así, en primer lugar, porque su significado quedó reducido a la mínima expresión, entendiendo que *la diferencia* existe, casi de manera exclusiva, en los grupos de personas con capacidades u orígenes distintos a los nuestros; y no entre individuos de una misma cultura, entre nosotros. En segundo lugar, porque el término ha ido absorbiendo una profunda connotación negativa al vincularse con situaciones consideradas como problemáticas o marcadas por fuertes desigualdades educativas y sociales; y, finalmente, porque *la diferencia* la hemos atribuido a los demás sin considerar que esta característica resulta una condición innata e irrenunciable de cualquier ser humano.

Para paliar los efectos adversos que el término “diferencia” lleva consigo, asistimos a la introducción de un nuevo concepto en la jerga social y educativa: *diversidad*. No obstante, este vocablo ha heredado ciertos estigmas de su predecesor. En la escuela, el concepto diversidad se ha asociado instintivamente a una minoría de alumnado: “para muchos docentes hablar de diversidad equivale exclusivamente a alumnos con NEE” (Moriña y Parrilla, 2006, p. 533).

La inclusión educativa, en este sentido, nos insta a hacer un uso responsable, justo y global del término, entendiendo que todas las personas somos diversas y que, además, todos podemos tener dificultades de aprendizaje en algún momento de nuestra etapa educativa (Arnaiz, 2012; Echeíta, 2021). Asimismo, la inclusión concibe la diversidad como motivo de celebración y reconocimiento; como una oportunidad única para incrementar la calidad educativa y los aprendizajes en el proceso de enseñanza: “Esta concepción destaca por no percibir la diversidad como un inconveniente que ha de ser resuelto, sino como una oportunidad de mejora y una manera para enriquecer el aprendizaje de los demás” (Quesada, 2021, p.112). Esta concepción ampliada y positiva del concepto *diversidad* está unida a una convicción colectiva que apuesta por la educabilidad y el éxito académico de cualquier estudiante; y defiende toda contribución personal como una concesión educativamente valiosa e insustituible (Stainback y Stainback, 1999; Casanova, 2018).

En este sentido, la inclusión educativa nos propone derrocar la cultura del déficit, donde las desigualdades se consideran parte de la naturaleza educativa, para comenzar a reconocer las diferencias como oportunidades de aprendizaje que aportan calidad y bienestar en las comunidades escolares (Moriña y Parrilla, 2006; López-Melero, 2011; Echeita, 2013, Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016).

Autores como Muntaner (2010; 2016) establecen dos posicionamientos en relación con las percepciones educativas acerca de la diversidad. El primer posicionamiento atiende a la aplicación de la *lógica de la homogeneidad* que persigue la categorización del

alumnado en “normales” y “diversos” para separar a estos últimos del aula ordinaria. Clasificar las diferencias con el fin de reducir la diversidad es el fin último de este enfoque. La segunda propuesta, coherente con el modelo de educación inclusiva, plantea aplicar la *lógica de la heterogeneidad*, que apoya la globalización del concepto diversidad, aceptando que todas las personas son diversas y considerando inviolables las características personales.

En este enfoque, la orientación escolar no se relega a la atención directa de un grupo de alumnos “diversos”, puesto que todos son considerados diversidad. Así, la mirada de los actores educativos se expande para enriquecer las tareas del/a orientador/a en la escuela: “el orientador es percibido como un claro apoyo para la mejora de la respuesta educativa a todo el alumnado, no únicamente para aquel considerado con necesidades educativas especiales” (Fernández y Echeita, 2018). Por tanto, los esfuerzos educativos se concentran en modificar las condiciones del contexto con la idea de efectuar una respuesta que respete las necesidades de todos los miembros de la escuela, asegurando su aprendizaje y su pertenencia al grupo:

Este sentido de pertenencia, bienvenida y participación sólo pueden ser entendidos cabalmente desde el reconocimiento de cada alumno, de cada alumna, como un agente, como alguien a quien se le reconoce la capacidad, la oportunidad y el derecho de “entrar en el juego”, de participar, de decidir, de opinar y de tener el control de las cuestiones que le afectan vitalmente; de tener, en fin, su lugar y su voz (Susinos, Rodríguez-Hoyos, 2010, p.18).

Así, la inclusión reclama una (re) interpretación del concepto diversidad: *diversidad somos todos y todas tenemos la gracia de serlo*. En este sentido, la inclusión nos conduce a expandir el campo de acción de la orientación para que llegue al alma de todas las personas que conforman las comunidades educativas. Asimismo, la inclusión supone la apreciación de todas las formas de diversidad, por tanto, esta es una cualidad que debemos mimar y cuidar entre todos (Echeita, 2013). Apreciar la diversidad implica ser consciente de su potencial para impulsar la mejora de la acción educativa, por eso, una de las funciones de la orientación en la escuela inclusiva es *dar voz* a todos los colectivos impulsando su participación en encuentros cooperativos de trabajo y en procesos de toma de decisiones (Susinos y Rodríguez, 2010). Esta participación permitirá, por un lado, ofrecer una respuesta comprensiva y colectiva a las necesidades de la diversidad y, por otro, transferir responsabilidad en relación con la tarea de la orientación escolar.

En este punto, nos parece interesante abordar la teoría que Guiral y Ortega-Caballero (2021) defienden como “educación a través de la democracia”. Estos autores afirman que los principios democráticos favorecen el establecimiento de comunidades escolares más justas e inclusivas. Pues, solo desde una gestión participativa de lo público, y desde el acuerdo colectivo por el bien común, se consigue reconstruir la escuela con el fin de que se constituya como un entorno de convivencia plural y diverso que permita la

construcción de sociedades más críticas y transformadoras. De este modo, los valores de la escuela democrática basados en el diálogo transparente e igualitario y en la emancipación social son elementos que facilitan el desarrollo de las escuelas inclusivas. Este modo de entender la educación sitúa a los actores educativos como figuras que cuestionan lo sagrado para destapar y erradicar las posibles estructuras de dominación que oprimen la fuerza de la comunidad para generar cambios de mejora.

La inclusión educativa nos invita a redirigir nuestras preocupaciones hacia el contexto y las experiencias de aprendizaje. Autoras como Escribano y Martínez (2013) defienden la proactividad de los profesionales que trabajan en entornos inclusivos para identificar las barreras del entorno con el fin de eliminarlas e incrementar los niveles de presencia, participación y aprendizaje del alumnado. En este sentido, los actores educativos dejan de concebir a los niños y niñas con NEE como alumnado *incapacitado* para comenzar a considerarlos estudiantes competentes cuyas capacidades y talentos se ven mermados por las limitaciones que encuentran en su entorno. Los principios inclusivos apuestan por mantener en auge las altas expectativas hacia todos estudiantes, pues entienden que las barreras están fuera de ellos, y no en su interior (Arnaiz, 2012).

Además, la inclusión persigue desligarse de las atenciones hacia un grupo determinado de alumnos, pues, este concepto, al promover la equidad y la justicia social, no deja fuera a nadie en cuanto al reparto de apoyos se refiere (Echeita, 2013). Como indica Ainscow (2020): “todos los estudiantes importan de igual forma” (p. 8). Sin embargo, la tradicional relación entre educación inclusiva y educación especial ha llevado a confundir esta filosofía educativa con la integración del alumnado con NEE en la escuela (Durán y Giné, 2017).

De esta forma, gracias a la incorporación de los valores de la inclusión al ámbito escolar, pasamos de rechazar la diferencia a acogerla y valorarla como elemento de mejora y enriquecimiento de los centros educativos. De la falta de creencia en la educabilidad del “niño deficiente”, a admitir sus potencialidades. De crear aulas especiales y de apoyo en las escuelas ordinarias, a suprimirlas para procurar un espacio compartido de aprendizajes entre iguales. De educar en un mismo centro a personas diferentes, a educarlas en una misma aula y bajo el mismo currículum. De dar importancia únicamente a los problemas intrapsíquicos, a considerar que estos son fruto de la interacción de los individuos con su ambiente. De valorar las dificultades personales y familiares, a evaluar las barreras del contexto para acrecentar el bienestar colectivo. De trabajar aislados, a trabajar unidos. De la marginación institucional, a que todo el alumnado encuentre su lugar en la escuela.

1.2.2. Aportaciones en forma de políticas educativas

La inclusión educativa propone la creación de comunidades de acogida donde se le dé la bienvenida a la diversidad, desde la más absoluta honestidad, ofreciendo una amplia gama de oportunidades de participación y aprendizaje con el propósito de honrar, estimular y aprovechar los talentos innatos de cada ser humano en la escuela (Stainback y Stainback, 1999). De este modo, cabe destacar que una de las finalidades de la educación inclusiva es elevar los niveles de participación de todos los implicados en la organización de las comunidades escolares. Para ello, la inclusión plantea un modelo de gestión de la diversidad basado en la cooperación interdisciplinar, en la creación de apoyos educativos inclusivos y en el trabajo en equipo (Murillo, Krichesky y Hernández, 2010; Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016; Sandoval et al., 2019; Abellán, Arnaiz y Alcaraz, 2021).

Esta organización interdependiente constituye el medio para construir redes naturales de apoyo mediante las cuales aumentar la toma compartida de decisiones con el fin de erradicar las desigualdades, y eliminar las barreras académicas, sociales y actitudinales de la escuela. Como indica Muñoz-Rey (2021): “el proceso [de inclusión] es complejo y necesita del trabajo de todos los agentes” (p. 270). La colaboración supone el desarrollo de relaciones de confianza mutua, cercanas y directas, entre los diferentes miembros de la comunidad, permitiéndole a la figura de la orientación desarrollar un trabajo más proactivo en la mejora del proceso de E-A y más alejado del modelo clínico de orientación (Calvo, Haya y Susinos, 2012; Sales, 2012).

La idea de participación está íntimamente ligada con el compromiso de democratizar los procesos de orientación (Echeita y Calderón, 2014). Esto supone la creación de espacios comunes y públicos donde las decisiones no se tomen de manera directiva ni jerárquica, sino, reflexiva y colectivamente (Guiral y Ortega-Cabello, 2021). Sin participación no hay democracia. En este sentido, desde los principios de la educación democrática, los actores educativos son responsables de conceder el derecho a todas las personas a ser escuchadas, especialmente a las que pertenecen a grupos habitualmente silenciados (Susinos y Rodríguez, 2010). Su voz es fundamental para estudiar, analizar y planificar una respuesta eficaz y equitativa hacia las necesidades que alberga la escuela. Esto es, planteando un currículum común, que no idéntico, donde cada estudiante recibe los apoyos en función de lo que necesita (López-Melero, 2011; Griful-Freixenet et al., 2020). Organizar los procesos de orientación escolar desde presupuestos democráticos supone una reestructuración escolar y una distribución equitativa del liderazgo en la gestión de la diversidad (Murillo et al., 2010; Muñoz-Rey, 2021) para hacerlo participativo de forma que todos los colectivos, especialmente los más vulnerables, tengan voz para formar parte de los procesos de toma de decisiones relativos a la mejora de la respuesta educativa.

Atendiendo al principio de democratización, observamos cómo la orientación educativa se expande para ser asumida por todos con la idea de avanzar hacia un nuevo modelo de orientación que tiene como horizonte la mejora de las comunidades educativas.

De este modo, las tareas *clínicas* de la orientación escolar, basadas en intervenciones individuales de experto, desde una visión deficitaria del alumnado, se transforman en actuaciones globales de equipo que persiguen la creación de relaciones democráticas, desde una visión optimista, esperanzadora y posibilitadora de todas las personas (Calvo, Haya y Susinos, 2012). El desarrollo del asesoramiento colaborativo, en el que se les concede a todas las personas la legitimidad y capacidad para orientar, se concibe como la labor principal del orientador/a para lograr la pretendida escuela inclusiva (Figueroa, Ossa y Jorquera, 2020). Consecuentemente, el foco de atención de la orientación escolar está centralizado en la formación del profesorado para la innovación y mejora de la acción educativa mediante un asesoramiento horizontal que trata de acrecentar la corresponsabilidad y las capacidades internas del centro (Bolívar, 1999; Sales, 2012; Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016).

Las finalidades de la orientación escolar para la innovación y la mejora de los centros se pueden concretar en dos: *construir comunidad* y *construir aulas inclusivas* (Stainback y Stainback, 1999). La primera de ellas se entiende como la creación de espacios comunes donde deliberar, negociar, repensar y consensuar aquellos valores que deben regir la cultura, políticas y prácticas del centro. La segunda, persigue la concreción de aquellos principios organizativos, metodológicos y curriculares que procuran la presencia, la participación y la igualdad de oportunidades en el acceso de los aprendizajes de todos los estudiantes.

En relación con el propósito de *construir comunidad* este no podrá completarse hasta haber alcanzado una organización escolar colaborativa y democrática “donde prime el “diálogo igualitario”, sustentado en el valor de los argumentos y no en la posición del que argumenta” (Flecha, 1997 en Echeita, 2013, p. 109). La configuración de encuentros comunitarios donde prime el debate horizontal y multidireccional para el establecimiento de valores educativos; la exposición de preocupaciones, experiencias y conocimientos por parte de profesionales, alumnado y familias para generar aprendizajes y afectos; y el análisis crítico de las prácticas y respuestas educativas para procurar la eliminación de barreras contextuales, será una de las tareas de la figura de la orientación en la escuela inclusiva (Moriña y Parrilla, 2006; Echeita y Calderón, 2014). Estas plataformas serán el medio para confeccionar un proyecto humanizado de escuela:

Donde el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad serán los valores que definan las relaciones entre familias y profesorado, entre profesorado y alumnado, y entre profesorado y comunidad educativa, donde el reconocimiento de la diversidad humana está garantizado como elemento de valor y no como lacra social (López-Melero, 2011, p. 48).

En este modelo de orientación escolar basado en la organización democrática, se delegan responsabilidades y se potencian las relaciones personales con el fin de mantener un sentido de comunidad cimentado en la producción de experiencias escolares encaminadas a edificar un proyecto educativo de centro reflexivo, unificado y respetado por todos sus

miembros (Moriña y Parrilla, 2006; Bartolomé, 2017). Así, las relaciones de apoyo mutuo serán el ingrediente principal para conseguir la segunda de las finalidades: *crear aulas inclusivas*. El aula inclusiva es aquella que ofrece respuesta al conjunto de diversidades, dentro de sus contextos naturales de aprendizaje, mediante el desarrollo de pedagogías diferenciadas y de una organización heterogénea e interactiva de los apoyos:

Si un alumno necesita ciertos tipos de adaptaciones curriculares o herramientas y técnicas especializadas para desenvolverse satisfactoriamente en los planos educativos y sociales, se le proporcionan en el aula ordinaria y no en un sistema o medio diferente. Esto supone que, en vez de llevar al alumnado al servicio de apoyo, es éste el que se acerca a él (Stainback y Stainback, 1999, p. 27).

En estas aulas, el currículum se concibe como “patrimonio de la humanidad”, es decir, como una herencia común, accesible para el conjunto de niños y niñas del centro, que no se impone, sino que, se disfruta desde su construcción compartida y diversificación. De esta forma, el alumnado deja de ser un receptor pasivo de conocimiento para desarrollar el rol de creador de cultura, desde la interacción con sus iguales y el profesorado (López-Melero, 2011). Este modelo educativo requiere la colaboración interpersonal, tal como indican Murillo y Hernández (2010): “Para el desarrollo de aulas más inclusivas se sugiere, además, favorecer la colaboración entre profesores, el trabajo con las familias y la cooperación entre los propios alumnos” (p. 174). Entender que en las aulas inclusivas toda la comunidad educativa: alumnado, familias y profesorado tiene el compromiso y el deber de contribuir en los aprendizajes de todo el alumnado es necesario para reconvertir roles e instaurar espacios plurales que den la bienvenida a la diversidad (Calvo, Haya y Susinos, 2012).

Los cambios no son asumibles en solitario, por ello, construir comunidad y trabajar en equipo son algunos de los retos que la inclusión educativa le plantea a la orientación. La superación de las barreras educativas demanda una organización cooperativa. Asimismo, es necesario que entre las tareas del/a orientador/a se encuentren aquellas destinadas a organizar encuentros donde crear lazos interpersonales y fomentar conversaciones críticas para reconocer y cambiar, conjuntamente, aquellas prácticas invisibles que entorpecen la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado (Murillo y Hernández, 2010). En estas reuniones, el diálogo reflexivo es la herramienta básica de trabajo, pues permite el intercambio de experiencias e impresiones, así como alcanzar acuerdos (Moriña y Parrilla, 2006). Los encuentros multidisciplinares constituyen la plataforma principal para transmitir la visión inclusiva y materializarla en el desarrollo de proyectos globales de centro, previamente consensuados y planificados con docentes y familias.

La organización cooperativa para el ofrecimiento de apoyos a la diversidad requiere situar al orientador/a dentro del contexto natural de aprendizaje del alumnado: el aula. En este sentido, el/la orientador/a escolar y el docente comparten la tarea educativa y la asesoramiento, consideración que permite la inclusión del orientador/a en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluir a los profesionales de apoyo a la inclusión en la dinámica interna del aula es un paso necesario para procurar la inclusión educativa de todos los estudiantes. Si los apoyos están en el aula ningún alumno tendrá que salir fuera para recibirlos (Abellán, Arnaiz y Alcaraz, 2021). Por tanto, en las aulas inclusivas es fundamental que los apoyos se negocien y reorganicen con la idea de contribuir al beneficio colectivo; y no para atender, de manera exclusiva, a una sección de estudiantes “con dificultades” (Arnaiz, 2012; Loreto, López y Assaél, 2015; Fernández y Echeita, 2018).

En este sentido, es importante destacar que la labor de codocencia del orientador/a no empieza y termina en el aula. Esta figura educativa deberá embarcarse en una espiral de planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas y procesos educativos, juntamente con el resto de profesionales, con el fin de garantizar el éxito personal, social y académico de todo el alumnado. El/la orientador/a no es un polizón de nuestro viaje, es uno de los capitanes del barco en el que navegamos. En consecuencia, este profesional se sitúa en la categoría de “maestro colaborador”, el cual procura tres aspectos fundamentales para la creación de aulas inclusivas (Stainback y Stainback, 1999, p. 33):

- Promueve redes naturales de apoyo, trabajando codo con codo con otros actores educativos: profesorado, familias y alumnado
- Facilita recursos didácticos y educativos, consiguiendo materiales, así como la participación de otros agentes educativos
- Facilita el acceso al conocimiento del alumnado desde la diversificación y la personalización de la enseñanza

En los contextos inclusivos la respuesta a la diversidad se orquesta a nivel de aula, en el entorno natural de aprendizaje del alumnado. Esta premisa demanda al orientador/a compartir equipo de trabajo con el profesorado y el alumnado. Así, ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, colaborando en la tarea docente, para mejorar la competencia del profesorado, y la propia, en materia de innovación, equidad y calidad educativa, es uno de los retos que plantea la escuela inclusiva (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018). Esta organización compartida de la tarea educativa demanda la acción crítica de los profesionales, quienes instauran el bien común desde la proactividad, la prevención y el liderazgo distribuido para favorecer la autonomía del centro en los procesos de cambio. La idea de agente de cambio, que hace cumplir el derecho incontestable de la inclusión, se incluye en el concepto de *rol ampliado* (Bolívar, 1999) que abordaremos en el siguiente apartado (3.3).

La orientación educativa, por tanto, ayudaría a convertir el aula en una unidad de apoyo donde cualquier experiencia educativa adquiere la dimensión de cooperativa (López-Melero, 2011). Se trata de abandonar la tradicional perspectiva competitiva e individual de la educación para dar paso a una concepción participativa y social de las formas de trabajo del alumnado, aspecto que reduce las barreras hacia la inclusión (Murillo y Hernández, 2010; Riera, 2011). La metodología cooperativa es la clave para fomentar la ayuda mutua, compartir la responsabilidad de atender a la diversidad, y aprovechar las diferencias individuales para generar aprendizajes valiosos y significativos.

Este modelo metodológico engarza con la finalidad última de las aulas inclusivas: dar respuesta a las necesidades e intereses de todo el alumnado desde una óptica educativa humanizada, solidaria y ética. De esta forma, como expresan Gozávez, Traver y García (2011):

La cooperación en el proceso de aprendizaje se plantea, al menos inicialmente, como metodología que va más allá de las prácticas competitivas e individualistas. El propósito es lograr que los participantes aprendan a trabajar y a aprender juntos, en relación de interdependencia y mutuo beneficio, de modo que, si todos se esfuerzan, todos salen ganando (p. 195).

A continuación, exponemos una tabla, en forma de resumen, que pretende ilustrar la correlación entre los principios de la educación inclusiva (expuestos en el apartado 3.1) y la organización del aula inclusiva. Todo ello desde tres dimensiones: *comunidad, currículum y estrategias*.

PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA		ORGANIZACIÓN DEL AULA INCLUSIVA
VÍNCULOS PARA LA CONSTRUCCIÓN COMPARTIDA DE COMUNIDAD		
Aceptación de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ○ Todo el alumnado es aceptado y bienvenido ○ Se valora la diversidad como una fuente de oportunidades para aprender a ser humano ○ Las familias participan en el diseño de los apoyos ○ Ambiente interactivo de cuidado y ayuda mutua ○ Todo el profesorado es responsable de la educación del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria ○ La mejora del aprendizaje se produce desde la valoración y consideración de las diferencias ○ Se exponen los derechos de cada miembro del aula, y centro, con el fin de promover un trato justo, igualitario y respetuoso ○ Aula como organización heterogénea de aprendizaje formada por alumnado, profesorado y familias de distinto sexo, habilidad, etnia, edad e intereses ○ Organización de clase flexible para acomodar a niños-as con diferentes niveles de madurez
La agrupación multiedad y flexible	<ul style="list-style-type: none"> ○ El aprendizaje es un proceso continuo y dinámico, no encajable en cursos ○ Aprendizaje a distintas velocidades y niveles ○ Crecimiento del niño-a desde un punto de vista psicológico y biológico, no solo físico 	

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Establecimiento de redes de apoyo a largo plazo 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aprendizaje de valores y actitudes sociales, no solo de contenido académico
Amistades y vínculos sociales	<ul style="list-style-type: none"> ○ Los amigos son el elemento clave en la configuración de nuestra identidad y seguridad personal 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Incorporación del desarrollo de la responsabilidad estudiantil en el currículum y cultura escolar
Enseñando responsabilidad y a establecer la paz	<ul style="list-style-type: none"> ○ Enseñanza explícita de pautas de comportamiento y hábitos responsables ○ Los conflictos se resuelven mediante la mediación del propio alumnado ○ Adquisición de compromiso y participación del alumnado en las relaciones del centro 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aprendizaje en la resolución de conflictos desde el entrenamiento de las habilidades sociales del alumnado ○ El alumnado del aula como “hacedor de paz o gestor de conflictos” ○ Se fomentan las relaciones de amistad identificando intereses comunes, y fomentando la empatía, colaboración y participación
Educación intercultural	<ul style="list-style-type: none"> ○ Las prácticas educativas como instrumento para comprender las diferencias y las similitudes humanas ○ Promoción de los derechos humanos y el respeto de la diferencia 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Todo alumnado desempeña el rol de ayudante, no solo el de ayudado ○ Se identifican, evalúan y denuncian las desigualdades en relación con las oportunidades de aprendizaje y los ejemplos de discriminación ○ Se facilita la distribución equitativa del poder

EL CURRÍCULUM COMÚN PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

El currículum común y diverso	<ul style="list-style-type: none"> ○ Único currículum que garantiza la participación de todo el alumnado ○ Modificaciones individuales para facilitar el proceso de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Currículum común, equilibrado, relevante y diferenciado que incluye a todo el alumnado en el proceso de E-A
La educación basada en los resultados	<ul style="list-style-type: none"> ○ Centrada en el qué queremos conseguir ○ Persigue el éxito de todo el alumnado ○ Se flexibilizan tiempos, ritmos y espacios de aprendizaje ○ Altas expectativas para todos ○ Las tareas se diversifican y las experiencias educativas presentan gran variedad de formas 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Currículum de aula diseñado acorde a las características y necesidades del conjunto de estudiantes ○ Currículum general susceptible de ajustarse y/o expandirse cuando sea necesario ○ Búsqueda constante de la satisfacción personal y académica del alumnado ○ Introducción de apoyos para conseguir con éxito los objetivos del currículum común
Aprendizaje constructivista	<ul style="list-style-type: none"> ○ Perspectiva de aprendizaje construida mediante la interacción alumnado-entorno ○ Entiende que el conocimiento es imparabile y que estamos aprendiendo siempre ○ Aprendizaje conectado con las experiencias previas del alumnado El alumnado es el centro del aprendizaje ○ El conocimiento no se cuantifica y es interpretativo ○ Potencia la cooperación entre el alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se enseña a aprender a aprender, aprender a pensar y a discernir ○ Currículum relacionado con lo que ocurre en la vida y el mundo del alumnado ○ El currículum del aula se construye a partir de los puntos fuertes del alumnado (aquellos que sabe) ○ El alumnado participa activamente en la génesis de idea y conocimientos ○ Currículum que atiende la socialización, las habilidades sociales y las amistades
Teoría de las inteligencias múltiples	<ul style="list-style-type: none"> ○ La inteligencia del alumnado va más allá de la valorada en los tests de inteligencia 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diseñar el currículum permitiendo la expresión del conocimiento a través de múltiples formas y el uso de diferentes inteligencias

(H. Gardner, 1983; 1993)	<ul style="list-style-type: none"> ○ El CI no predice el éxito académico del alumnado ni describe sus habilidades 	
RECURSOS Y ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA		
Enseñanzas prácticas adaptadas	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estrategias prácticas efectivas para todo el alumnado ○ Instrucción mediada por los propios compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fomento del aprendizaje cooperativo, y de la enseñanza basada en la experiencia personal ○ Se le saca partido a la tecnología para que el alumnado aprenda, comunique y controle su mundo con autonomía ○ Las responsabilidades de planificación, enseñanza y evaluación del proceso de E-A se comparte entre los diferentes actores educativos ○ El profesorado modela la colaboración y comparte el proceso de toma de decisiones con el alumnado y otros profesores-as ○ La valoración es llevada a cabo en condiciones reales, dentro o fuera del aula, sin formatos inventados ○ Se considera la autoevaluación del alumnado en la valoración final del proceso de E-A
El uso de la tecnología en el aula	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tecnología como medio para la transformación de la escuela ○ Tecnología como medio de acceso al currículum y expresión del conocimiento 	
Formación de grupos de colaboración entre adultos y estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ○ Redefinición del papel de los maestros-as especialistas y generales en “equipos de colaboración” 	
Valoraciones auténticas	<ul style="list-style-type: none"> ○ Valoración individual y basada en la actuación ○ El aprendizaje se exhibe para mostrar una evidencia del progreso, adquisición y aplicación 	
Apoyos dentro del aula	<ul style="list-style-type: none"> ○ El apoyo es llevado al aula ordinaria para proporcionar ayudas al conjunto de la clase 	

Tabla 4. Principios de la educación inclusiva y organización de sus aulas según Arnaiz (2003).

1.2.3. Aportaciones en forma de prácticas y roles

La educación inclusiva sitúa a la figura de la orientación escolar desempeñando una multiplicidad de roles cuyo denominador común es el liderazgo del cambio educativo y social (Bolívar, 1999; Martínez, Krichesky y García, 2010; Loreto, López y Assaél, 2015; Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Figueroa, Ossa y Jorquera, 2020; Abellán, Arnaiz y Alcaraz, 2021). Las actuaciones que hemos mencionado anteriormente no pueden sostenerse sin una figura que lidere el proceso de inclusión y de renovación pedagógica en el centro. Esto es, ejerciendo el *liderazgo pedagógico* (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018) desde el desarrollo de procesos de formación y reflexión que favorezcan el crecimiento personal y profesional de las y los docentes.

Así, el objetivo principal del asesoramiento para la inclusión se concreta en el ofrecimiento de ayudas al profesorado para mejorar la enseñanza y las prácticas de aula (Murillo y Hernández, 2010). Todo ello, con el firme propósito de asegurar la igualdad y la equidad de los aprendizajes, y de potenciar la implicación y el sentimiento de pertenencia de todas las personas en la vida comunitaria de la escuela (Susinos y Rodríguez, 2010).

Desempeñar la función de líder para la mejora de las prácticas educativas implica el ejercicio de una acción proactiva por parte del/a profesional de la orientación, que deja de esperar pasivo a las demandas de los docentes del centro para tomar las riendas de su propio trabajo desde el firme compromiso de hacer cumplir el derecho a la inclusión. Con este fin, inicia un proceso dialógico de análisis crítico de las prácticas del aula, en el que implica al tutor o tutora, para detectar aquellos obstáculos que boicotean la participación del alumnado con el fin de “transformar las dificultades en posibilidades” educativas (Freire, 1993 en López-Melero, 2011). En este sentido, la orientadora se erige como un miembro educativo resiliente que imagina alternativas donde otros únicamente perciben dificultades (Bartolomé, 2017). Por otro lado, ser un agente de cambio requiere, a veces, ser la voz incómoda o la nota discordante de los centros educativos. En este sentido, dejar a un lado la esperada labor de experto consistente en aportar soluciones específicas ante variados problemas de aprendizaje, para dinamizar grupos cooperativos de trabajo, que comparten responsabilidades y asumen riesgos, a priori, no es tarea fácil (Bolívar, 1999).

Un aspecto importante, dentro de los roles de la figura de la orientación en la escuela inclusiva, es su consideración como docente. En párrafos anteriores, lanzábamos la idea de compartir la tarea educativa entre el docente y el/la orientador/a para atender a la diversidad dentro del aula, evitando así experiencias de exclusión (Rojas y Olmos, 2016). Pero, hemos de añadir una cuestión más: la inclusión de este profesional en la dinámica del aula ayuda a optimizar su asesoramiento, legitimando su papel como asesor, pues esta experiencia le supone la apropiación de aprendizajes reales y significativos, que más tarde podrá aplicar y difundir en la cultura del centro (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018).

Además, la interacción mutua, en el plano auténtico de la práctica educativa, permite el desarrollo del potencial creativo de ambos actores para el diseño de recursos que estimulen la participación y el bienestar emocional de todos los estudiantes (Yus, 2001; Murillo y Hernández, 2010). La inclusión educativa nos propone ofrecer respuestas personalizadas de aprendizaje para procurar que sea la escuela la que se adapte al alumno o alumna, y no a la inversa (Ainscow, 2020). De igual forma, la inclusión escolar pone el foco en apoyar a los docentes en el aula para mejorar la calidad de los procesos educativos, en lugar de asistir al alumnado mediante prácticas de carácter remedial.

Asimismo, transitar desde la atención directa del alumnado con NEE hacia procesos de asesoramiento al profesorado dentro del aula, con el fin de poner en marcha metodologías que impulsen la inclusión, supone desterrar la posición de *burócrata técnico* para conquistar la de *intelectual crítico* aquella que, apreciando la diversidad de saberes, busca la aportación de diferentes voces con el fin de instaurar el bien común (Echeita y Calderón, 2014). Todo ello, desde la creación de mecanismos de coordinación y trabajo conjunto donde primen la participación, la cooperación y el diálogo crítico para la construcción de comunidades inclusivas de aprendizaje (Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016).

Estos quehaceres concluyen en el *rol ampliado* (Bolívar, 1999) que, como cualquier otro, ha de negociarse y construirse dinámicamente en función de las necesidades e intereses del centro. Este rol flexible y adaptable supone la delegación gradual de la autoridad y responsabilidad de la figura de la orientación hacia el resto de miembros del centro con el propósito de crear relaciones de igualdad y favorecer la autonomía del profesorado en los procesos de cambio (Sales, Traver y García, 2011). Este rol accesible y reflexivo, que huye de la inercia que nos conduce a perpetuar prácticas convencionales, se asienta en los valores de la inclusión para establecer vínculos entre escuela y comunidad, y promover buenas prácticas educativas innovadoras, efectivas, sostenibles y replicables (UNESCO en Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016).

Esta concepción del rol del/a orientador/a desbanca a aquellos procesos derivados del *modelo clínico* (Santana, 2007) destinados a la concreción de diagnósticos psicométricos con el fin de tratar los problemas del alumnado. Este rol *de experto*, cuyas intervenciones se encaminan a la compensación de los déficits, ofreciendo ayudas terapéuticas y objetivando la realidad con el fin de controlarla (Jiménez y Porras, 1997), deja de tener espacio en una comunidad inclusiva donde se valora, acoge y aprecia las subjetividades y la diversidad. No obstante, Abellán, Arnaiz y Alcaraz (2021) nos advierten en su reciente estudio que todavía existe una visión del profesorado de apoyo “restrictiva” y “balcanizada”, aspecto que desemboca en el desarrollo de funciones especializadas y paralelas al aula ordinaria por parte de estos profesionales.

Por último, una de las funciones del rol del orientador/a en los contextos inclusivos es crear valores inclusivos desde el desarrollo de un lenguaje común que aglutine aquellos conceptos que representan los principios de la pretendida escuela inclusiva (Moriña y Parrilla, 2006; Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016). Pero, aunque en el discurso de los miembros de un centro aparezcan conceptos asociados con la educación inclusiva, podría ser necesario estudiar sus significados para resemantizarlos³ de acuerdo con los principios de la escuela inclusiva. Todo ello, mediante espacios abiertos y plurales que impulsen la autocritica y la discusión constructiva con la idea de apreciar la diversidad (Sales, Traver y García, 2011).

A continuación, se muestra una tabla con las funciones, actitudes, aptitudes y objetivos más característicos del profesional de la orientación en la escuela inclusiva:

³ Darle un nuevo significado o sentido.

ROL AMPLIADO	Funciones	Actitudes/Aptitudes	Objetivos
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ejerce el liderazgo pedagógico: mejora de las prácticas educativas ○ Ofrece formación docente en inclusión ○ Docencia compartida ○ Revisar las prácticas tradicionales de aula ○ Impulsa la creatividad de los docentes para atender a la diversidad ○ Dinamiza grupos cooperativos de trabajo ○ Asesoramiento a docentes, familias y alumnado ○ Crea vínculos interpersonales y fomenta las “conversaciones críticas” ○ Implanta un lenguaje común en torno a valores inclusivos 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Predisposición al cambio ○ Actitud proactiva ○ Aprecia y valora la diversidad ○ Profesional accesible, autocrítico, reflexivo e inconformista ○ Asume riesgos desde la humildad ○ Busca el favor y la ayuda de los demás para generar cambios sostenibles ○ Delega responsabilidad y autoridad en otros actores educativos ○ El diálogo como herramienta básica de su trabajo ○ Sabe trabajar en equipo ○ Sabe negociar y adecuar sus funciones a las necesidades del centro ○ Capacidad de resiliencia ○ Capacidad de escucha y empatía 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Renovación pedagógica ○ Diseñar y desarrollar proyectos innovadores ○ Asegurar la igualdad y la equidad en los aprendizajes ○ Detectar barreras a la participación ○ Visibilizar los obstáculos del contexto escolar ○ Potenciar la participación de las personas en la cultura escolar ○ Establecer redes de trabajo naturales e informales ○ Evitar procesos de separación y exclusión ○ Hacer cumplir el derecho de la inclusión ○ Incluirse en la dinámica natural del centro ○ Favorecer la autonomía del profesorado en los procesos de cambio

Tabla 5. Resumen del rol ampliado del/a orientador/a (Bolívar, 1999). *Elaboración propia.*

Considerado el aporte que la educación inclusiva realiza en la renovación de las prácticas y del rol de la orientación escolar, nos detenemos en aquellas finalidades educativas que el paradigma inclusivo defiende desde sus bases. Primeramente, la escuela inclusiva supone la mejora constante de las prácticas y organización educativas. Esto es, modificar el currículum, la didáctica y la metodología de las experiencias de aprendizaje con el propósito de que todos los estudiantes consigan el éxito. En este sentido, hemos de reenfocar los cambios escolares desde un planteamiento educativo y/o pedagógico; y menos desde una óptica terapéutica y/o asistencial (Calvo, Haya y Susinos, 2012). Esto nos conduce a integrar, en la forma y vida del centro, espacios y procesos colectivos para la búsqueda de mejoras que permitan la eliminación de aquellas barreras que reducen la presencia, participación, aprendizaje y rendimiento del alumnado (Echeita y Calderón, 2014; Muntaner, Rosselló, De la Iglesia, 2016).

En relación con el diagnóstico, este estará centrado en las capacidades de las personas y en las barreras del contexto, con el fin de generar acciones de mejora que garanticen un incremento en la calidad educativa de todos los estudiantes (Casanova, 2018). Además, el diagnóstico se entiende como el resultado de un proceso democrático y dialógico, entre diferentes actores educativos, que permite reconocer y analizar el estado de una cuestión insatisfactoria y problemática (Bolívar, 1999; Echeita y Calderón, 2014).

La detección de necesidades desencadenará la planificación y el desarrollo de actuaciones dirigidas a cambiar el sistema de enseñanza del profesorado, y no a etiquetar al alumnado (López-Melero, 2011). De este modo, ayudar al alumnado más vulnerable, o en situación de exclusión, será la pretensión última de todo el proceso de diagnóstico. Esta ayuda se traducirá en políticas de prevención, de carácter sistémico, social y global, destinadas a promover formas de trabajo cooperativas, entre profesorado y alumnado, que respondan a la diversidad de necesidades y reduzcan las barreras que dificultan la participación (Murillo y Hernández, 2010; Echeita, 2013). Por tanto, se trata de desterrar aquellos diagnósticos clínicos, portadores de prácticas asistenciales y compensatorias, y reenfoque nuestra mirada hacia evaluaciones y valoraciones que terminen respondiendo a la pregunta: *¿En qué puede llegar a convertirse esta persona por medio de la educación?*

A tenor de la revisión bibliográfica, la mejora de las prácticas educativas persigue tres propósitos fundamentales:

1. Garantizar la justicia y la igualdad de oportunidades
2. Facilitar el acceso al conocimiento y a todas las experiencias culturales y educativas del centro
3. Asegurar el encaje positivo de todas las personas en la escuela.

La primera de ellas está íntimamente relacionada con el concepto de equidad, el cual defiende una educación de calidad para todos desde un diseño universal y democrático de aprendizaje donde cada persona tiene los medios y la ocasión de aportar sus saberes y su esencia al bienestar común (Casanova, 2018).

Este primer propósito está ligado, también, al concepto de *voz* que plantean Susinos y Rodríguez (2010). De esta forma, trabajar en *pro* de la justicia y de la igualdad de oportunidades supone acabar con las estructuras de dominio que causan el sometimiento y la opresión de una parte de la población escolar. *Dar voz* significa, por tanto, construir nuevas estructuras basadas en la cooperación, proximidad y horizontalidad donde todos los miembros del centro puedan transformar su realidad educativa si así lo desean.

La segunda de las finalidades se fundamenta en el principio de participación educativa: sin participación no hay aprendizaje, ni sentimiento de pertenencia. En este sentido, la participación es la herramienta para eliminar cualquier forma de discriminación en los centros educativos (Murillo y Hernández, 2010). Por tanto, impulsar la participación de la comunidad educativa en la cultura, política y prácticas del centro será uno de los retos para el desarrollo de la orientación inclusiva. Este objetivo se vincula con la última de las propuestas planteadas: *asegurar el encaje positivo de la diversidad* (Casanova, 2018).

Asimismo, la valoración de la diversidad es el primer paso para atenderla de manera efectiva y justa. Así, desde su apreciación como recurso potencialmente educativo y social, podremos aprovecharla favoreciendo las dinámicas cooperativas de aula y abriendo los espacios de toma de decisiones a toda la comunidad con el fin de enriquecer cada experiencia escolar: “Desde la educación inclusiva se concibe a la escuela y al aula

como una comunidad que debe garantizar el derecho que todos los alumnos tienen a aprender junto a sus iguales desde el marco del currículum común” (Moriña y Parrilla, 2006).

Autoras como Quesada (2021) nos ofrecen un amplio abanico de metodologías que responden a los criterios de la educación inclusiva. Entre ellas encontramos: (1) el aprendizaje cooperativo; (2) el aprendizaje dialógico; (3) estrategias de aprendizaje servicio y comunitario; (4) estrategias para fomentar la participación social; y, finalmente, (5) estrategias integrales como son: los talleres, rincones, proyectos de trabajo, y la enseñanza compartida. El nexo en común de estas técnicas es, principalmente, la participación activa del alumnado, la colaboración entre docentes, y la conexión de las experiencias de aprendizaje con la propia realidad de los estudiantes. Además, esta misma autora defiende que la formación del profesorado ha de ir en la línea de ofrecer recursos, estrategias y técnicas, no usuales, para mejorar su calidad docente.

Otros autores como Guiral y Ortega-Cabello (2021) nos hablan de experiencias democráticas a través de las cuales se materializan prácticas asociadas con los principios de la escuela inclusiva. Estos proyectos educativos se fundamentan en una serie de condiciones entre las que encontramos: (1) se oponen al capitalismo y a la explotación; (2) los proyectos educativos surgen del contexto educativo; (3) los acuerdos son tomados por la comunidad educativa en pos del bien común; (4) la agrupación del alumnado es abierta y flexible, favoreciendo así el apoyo mutuo, la cooperación y la asunción de responsabilidades de los mismos en los procesos de enseñanza y aprendizaje; (5) los tiempos y espacios en los que se aprende son diferentes y los recursos metodológicos variados; (6) el aprendizaje no es unidireccional, todas las personas son susceptibles de enseñar y aprender (p. 222).

Las metas expuestas en apartados anteriores únicamente podrán llevarse a cabo desde la defensa explícita del derecho a la educación inclusiva. Por tanto, trasladar este derecho a la cultura escolar será una de las tareas de la orientación inclusiva. Tal y como expresan Muntaner, Rosselló y De la Iglesia (2016): “La educación inclusiva es una cuestión de derechos” (p. 42). Así, los centros inclusivos se sostienen mediante reivindicaciones y expresiones inconformistas que persiguen el cumplimiento de la normativa vigente. Materializar este derecho en los centros educativos será obligación de todo el personal educativo. Si hablamos del derecho a la inclusión, hemos de hablar del derecho fundamental de ser un ciudadano activo, formado y crítico (Freire, 1974 en Villalobos, 2000). Por ello, hemos de permitir la inserción satisfactoria del alumnado en la sociedad y esto solo será posible si la escuela le ofrece las experiencias y los medios necesarios para hacerlo. El fin último de la educación inclusiva es la inclusión social (Stainback y Stainback, 1999).

En la siguiente infografía se refleja un resumen de las aportaciones de la inclusión hacia la orientación educativa, atendiendo a sus **valores, políticas y prácticas**.

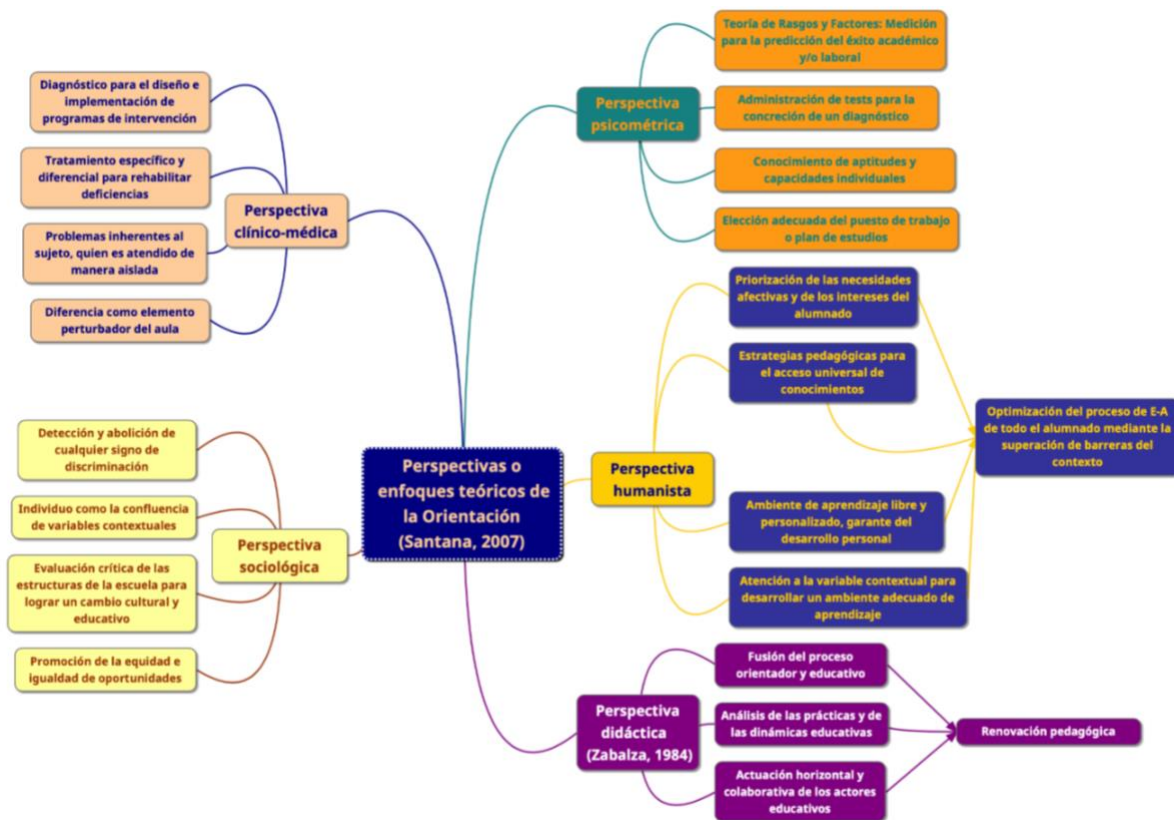


Infografía 2. *Valores, políticas, prácticas y roles para la orientación inclusiva*

A modo de síntesis

En este capítulo nos hemos remontado a los orígenes de la orientación como proceso de selección para el trabajo industrializado de la Revolución Industrial (XVIII). Desde este rol de garante de mano de obra óptima para las empresas, la orientación se implanta en las escuelas para seleccionar al alumnado capacitado para el estudio y la vida normalizada de los centros educativos. En estos momentos, los intereses de la orientación dejan de estar en manos de las fábricas para estarlo en manos de la escuela homogeneizadora: Pasamos de seleccionar mano de obra para las fábricas a seleccionar “buenos estudiantes” para la escuela.

También hemos observado cómo una serie de perspectivas teóricas han contribuido a construir los modelos tradicionales de la orientación. Así, hemos transitado desde una perspectiva clínico-médica o psicométrica, propia del *Modelo Clínico*, donde se etiquetan los déficits del alumnado mediante test para proceder a atenderlo de manera extraordinaria y asistencial, hacia un planteamiento humanista, sociológico o didáctico que, al entender que las barreras están en el contexto, se centra en mejorar los entornos de aprendizaje e incrementar la calidad de las experiencias educativas aplicando una mirada crítica en la realidad escolar. En la siguiente figura se muestran las principales características de las perspectivas que generan los diferentes modelos de intervención en el ámbito de la orientación escolar.



Mapa 1. Enfoques teóricos de la orientación según Santana (2007). Elaboración propia.

No obstante, corrientes como la positivista y la psicotecnia promueven el surgimiento de la psicopedagogía, disciplina que influye en las labores de la orientación provocando una preponderancia del *Modelo Clínico* en detrimento de los modelos más sociales, como el *Modelo de Programas* o de *Consulta*, centrados en la mejora de las instituciones educativas y de sus profesionales. En este sentido, la orientación escolar, en lugar de desarrollar una labor social, inclusiva y educativa en las escuelas, se encasilla en funciones terapéuticas y remediales para normalizar la diferencia, ejerciendo el rol de opresora de la diversidad.

En la actualidad, se persigue una orientación escolar coherente con el modelo de escuela inclusiva. Por ello, se busca que el rol de la orientación ayude a los centros educativos a impulsar y sostener los valores de la inclusión educativa. Unos valores que se traducen en prácticas cooperativas y democráticas que se desarrollan desde una cultura de trabajo colaborativa y desde un liderazgo distribuido. Diversos autores han dejado clara la idea de unión y apoyo mutuo como elementos fundamentales para liderar el cambio hacia la inclusión desde la reflexión compartida y el diálogo crítico. Además, como indica Bolívar (1999) los roles de la orientación han de ser discutidos y negociados de forma que se adapte a las necesidades actuales de la escuela conformando su propia identidad (Fontán, 1999).

Sin embargo, es importante destacar la complejidad de conceptualizar y definir el rol de la figura de la orientación puesto que este reúne una importante diversidad de funciones. Las razones de la existencia de esta versatilidad y mutabilidad de funciones en la tarea orientadora son recogidas por autores como Santana Vega (2007), la cual destaca:

1.- *El status marginal del orientador.* Muchos orientadores circunscriben su actuación dentro de los límites de su oficina o despacho de trabajo. Este espacio es considerado como una isla desde la cual se ha intentado, con afán, crear puentes con la escuela, pero en la que muchos profesionales han permanecido por comodidad.

2.- *Las fuerzas sociales han ido esculpiendo el papel del orientador.* Las funciones que el orientador, u orientadora, desempeña en el entorno educativo son el resultado de las solicitudes o decisiones que otros agentes determinan para él o ella. En este sentido, la comunidad y la administración educativa son, en gran parte, las responsables de escribir el papel que la orientación juega en el centro. Por ello, esta figura ha encontrado resistencias a la hora de cambiar su estilo de actuación.

3.- *La renuencia al cambio de los propios orientadores.* Cumplir con las tareas tradicionales permite sentir seguridad y conseguir la aprobación comunitaria. Este hecho dificulta la ruptura con los estándares de actuación y la adaptación a nuevos e innovadores enfoques educativos.

4.- *El aislamiento profesional*. El trabajar solo, sin compañía, resulta una losa para desempeñar las ambiciosas y variadas funciones asignadas por la propia escuela y por la administración educativa. Conciliar las expectativas externas y las condiciones profesionales es un ejercicio complejo y, a veces, inabarcable.

En términos legislativos, la orientación se concibe como un derecho esencial que ha de procurarse a lo largo de *toda* la vida, a *todas* las personas, desde procesos educativos. Su progresiva institucionalización ha conllevado la aparición de Equipos Multiprofesionales destinados a dar apoyo a las necesidades educativas. Estos equipos se presentan en forma de cócteles combinados de diversas disciplinas que trabajan de forma colaborativa para suprimir las barreras del contexto y garantizar el derecho a una educación equitativa, democrática y participativa.

Por otra parte, podemos decir que la evolución de los modelos de orientación ha ido en paralelo a la evolución de los paradigmas educativos englobados en las diferentes fases educativas que presenta Parrilla (2002). Desde la *Fase de Exclusión* hasta la *Fase de reestructuración*, pasando por las fases de *Segregación e Integración*, hemos ido notando una tímida apertura de mentalidades que se ha traducido en una atención más humana y justa para las personas con discapacidad. No obstante, estos cambios todavía resultan imperceptibles en muchos ámbitos escolares y sociales.

En este sentido, observamos cómo los fundamentos del paradigma inclusivo han afectado a la orientación escolar en forma de valores, políticas y prácticas. En el primer caso, la orientación resulta un proceso que potencia y celebra la diversidad pues la concibe como una condición natural y enriquecedora del ser humano. En relación con las políticas, el rol de la orientación se centra en organizar espacios de toma participativa de decisiones, a favor del bienestar de todas las personas que conforman el centro. De acuerdo con sus prácticas, la orientación se erige como un proceso que acompaña a todas las personas, sin excepción, en su crecimiento académico, emocional y social. Asimismo, el/la orientador/a se inserta en las dinámicas de aula para dinamizar los aprendizajes de todas y todos, de forma que complementa la labor pedagógica del docente y lo estimula para atender a la diversidad de manera cuidadosa, eliminando las barreras de los contextos.

La inclusión educativa resulta un derecho humano, antídoto de la exclusión, que se exige desde declaraciones y leyes vigentes, dentro del panorama autonómico, nacional e internacional. Además, en la normativa se menciona a los servicios especializados de orientación como personal garante del desarrollo del principio de inclusión, desde la dinamización e innovación pedagógica de calidad. Esto les convierte en equipos especializados de apoyo a la inclusión capaces de orquestar entornos escolares que satisfagan las necesidades de toda la comunidad. No obstante, para ello es necesario darles su lugar en el centro, hacerlos sentir parte y creer en ellos como profesionales capaces de promover mejoras en la vida escolar. Es decir, hay que empoderar a la figura de la orientación escolar desde las instituciones.

Por último, destacamos que la evolución de la orientación y de la inclusión no ha sido lineal ni fácil, sino que, hoy en día, todavía nos encontramos con una paradójica realidad escolar en la que todos los enfoques y modelos siguen vivos, conviviendo juntos en el panorama educativo, pero con intensidades diferentes. Por tanto, su evolución ha estado acompañada de muchas involuciones, muchas idas y venidas, que nos sitúan actualmente en un sistema “común”, pero ineficaz para responder de manera efectiva a las necesidades de cualquier persona. Quizá, devolverle, si alguna vez lo tuvo, el sentido humano y social a la escuela, para dejar de concebirla como un proceso productivo que depende de la capacidad de cada estudiante, puede ser de gran ayuda para levantar puentes educativos que lleguen al corazón de todas las personas.

RUTA II

METODOLOGÍA

**EMPRENDIENDO EL CAMINO.
ENSERES Y VIVENCIAS**



Ruta 2. Metodología. Empezando el camino. Enseres y vivencias

Paso 2.1. Contextualización, motivaciones, objetivos y preguntas de investigación

- 2.1.1. Contextualización del caso de estudio
- 2.1.2. Motivaciones de la investigación
- 2.1.3. Objetivos generales, específicos y preguntas de investigación

Paso 2.2. Diseño de la investigación

- 2.2.1. Metodología de la investigación: El viaje, la estancia y el retorno
- 2.2.2. El viaje: planificación, realización y retorno
 - Secuencia 1.** Antes de viaje: Preparación y planificación
 - Secuencia 2.** En el destino: Registro, actividades y experiencias
 - Secuencia 3.** Retorno del viaje: Revisión de la maleta y reflexiones
- 2.2.3. Descripción de los participantes: Incansables caminantes y cooperantes del viaje
 - 2.2.3.1. Posicionamiento de la investigadora
- 2.2.4. Enseres y bártulos: Experiencias de recogida de información
 - 2.2.4.1. Observaciones. Libreta de viaje: Diario de campo etnográfico
 - 2.2.4.2. Entrevistas semiestructuradas: Diálogos memorables
 - 2.2.4.3. Experiencias para el empoderamiento y la mejora educativa: Grupos de discusión

Paso 2.3. Intervenciones. Relatos para la mejora de la orientación inclusiva

- 2.3.1. Proceso de empoderamiento: La construcción del poder de los vulnerables
 - 2.3.1.1. Estaciones del PEM: Contenido, explicación y temporalización
 - Primera parada:** Construcción compartida de significados
 - Segunda parada:** Búsqueda e importación de conocimientos
 - Tercera parada:** Reflexión dialógica de las entrevistas
 - Cuarta parada:** “El Pozo de los Deseos”
 - Última parada:** Valoración crítica de la experiencia
- 2.3.2. Proceso formativo: La orientación escolar desde la inclusión educativa
 - 2.3.2.1. Fases del Proceso Formativo: Contenido, explicación y temporalización
 - Fase I:** Presentación, reflexión y negociación
 - Fase II:** Construcción compartida del documento (MCR)
 - Fase III:** Últimos retoques. Convergencias en torno al MIO

Paso 2.4. Inmersión en los datos: procedimiento de reducción y análisis

- 2.4.1. Primera inmersión en los datos: Análisis de Contenido
- 2.4.2. Overseas. Second immersion in the data: Thematic Analysis

Paso 2.5. Cuestiones éticas de la investigación

Paso 2.1. Contextualización, motivaciones, objetivos y preguntas de investigación

Cualquier aventura comienza con una repentina motivación en un lugar determinado. A continuación, exponemos las principales características de nuestro caso de estudio. Las motivaciones principales que nos han conducido a embarcarnos en una ruta sin precedentes, apasionante, hacia lo desconocido. También, mostraremos los objetivos que han actuado como la brújula y el mapa de este trayecto ilimitado. A nuestros objetivos los acompañan las preguntas de investigación que han marcado el horizonte metodológico de la tesis.

2.1.1. Contextualización del Caso de Estudio

Centro educativo en transformación hacia la inclusión

El centro rural agrupado de Benavites- Quart de les Valls se encuentra en la provincia de Valencia. Este colegio público de Educación Infantil y Primaria, formado por dos aularios y contituido en el año 2004, inicia su transformación hacia un modelo de escuela más democrática e inclusiva en el curso escolar 2010-2011. Con el propósito de recibir asesoramiento y ayuda para emprender con seguridad este viaje, la escuela contacta con el grupo MEICRI⁴. Es en este momento cuando se inicia una estrecha relación de colaboración y apoyo mutuo entre la escuela y el grupo de investigación de la Universitat Jaume I.



Desde entonces hasta la actualidad, el centro ha estado inmerso en una espiral de reflexión-acción-evaluación sobre sus propias prácticas de centro y aula. Este proceso ha generado una serie de cambios, a nivel organizativo, que han desembocado en la configuración de comisiones de trabajo y toma de decisiones educativas abiertas a la comunidad, plurales y democráticas. En estos espacios de gobierno participan familias y alumnado cuyas voces son escuchadas y consideradas para alcanzar acuerdos por consenso e implementar mejoras en el centro. Pues, hablamos de un modelo de centro donde “todos los agentes (alumnado, familia, profesorado, etc.) intervienen en la toma de decisiones desde una posición horizontal para favorecer una educación liberadora” (Guiral y Ortega-Cabello, 2021, p. 218).

Hoy en día, la escuela se define como un centro educativo participativo, cooperativo y dialogante. Además, su filosofía educativa se asienta en los valores de la educación inclusiva, desde la investigación y la innovación educativa, para el incremento de la participación, presencia y progreso de todo el alumnado.

⁴ Grupo de Investigación: Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (Universitat Jaume I)

Este proceso de transformación ha convertido al centro en un referente y modelo de escuela para otras realidades educativas que aspiran a ser más inclusivas. Esta nueva concepción ha despertado, también, el interés de muchas familias que desean que sus hijos e hijas formen parte de este proyecto que pone a los intereses de los más pequeños en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Precisamente, este hecho ha generado que el número de alumnado matriculado en el centro haya incrementado exponencialmente en los últimos años. Este aumento de diversidad ha provocado ciertos retos y oportunidades para el centro que justifican el embarque en esta investigación.

Esta situación, unida a la demanda específica de la orientadora del centro al grupo MEICRI para conocer de qué manera, desde su posicionamiento, podía contribuir en la transformación de la escuela, fueron el germen que motivó el inicio de este estudio en un Trabajo Final de Máster (curso 2015-2016). Posteriormente, para incrementar el alcance de este trabajo, se prosiguió ampliando el estudio desde la presente tesis. Esta tesis nace con la idea de ayudar a los y las orientadores/as a encontrar su lugar en los procesos de cambio de los centros hacia la educación inclusiva. Puesto que, es necesario sentirse parte del proyecto de centro para impulsarlo. Sin embargo, el desarrollo del trabajo de campo ha ido matizando las motivaciones y objetivos de la investigación a tenor de las necesidades que iban apareciendo imprevisiblemente.

La itinerancia de la figura de la orientación en la escuela también ha suscitado el interés de repensar el modelo de orientación del centro, a través del presente trabajo, con el fin de concretar sus bases, desde los valores de la inclusión, para que perduren en el tiempo a pesar de los constantes cambios de profesional. Por tanto, construir un proyecto de orientación común y corresponsable para gestionar con respeto la creciente diversidad del colegio, y situar a la figura de la orientación desempeñando unas funciones coherentemente con la lógica de los centros inclusivos, son las semillas que han hecho brotar el Modelo Inclusivo de Orientación. Un modelo que, a diferencia de los expuestos anteriormente, rechaza los principios del modelo clínico para crearse desde, por y para la diversidad.

2.1.2. Motivaciones de la investigación

La figura de la orientación escolar ha formado parte del panorama educativo desde que la enseñanza resultó obligatoria. Desde sus inicios, a pesar de los diferentes enfoques y modelos que se le atribuyen a la orientación escolar, su participación en las instituciones educativas ha estado protagonizada por la homogeneización del alumnado para facilitarle la tarea al maestro o maestra de escuela, como indica Cerezo (2001). Esto es así debido al peso de la tradición psicopedagógica en el ámbito educativo que ha impulsado el modelo clínico.

Desde entonces, el profesional de la orientación ha continuado su particular travesía hasta llegar a la actualidad, donde se aboga por un modelo educativo sustentado en el reconocimiento de la diversidad, el derecho a la igualdad de oportunidades y la promoción

de la equidad educativa. Todo ello, en espacios educativos de aprendizajes compartidos y emociones plurales, es decir, en contextos inclusivos (UNESCO, 2017).

Por tanto, nos parece importante descubrir el papel que, hoy en día, desempeña en el aula y escuela inclusiva el *equipo especializado de apoyo a la inclusión*⁵ para cumplir con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, establecido en el año 2016 en la Declaración de Incheon. En nuestro caso, el *equipo* se compone por el maestro de audición y lenguaje, la maestra de pedagogía terapéutica, y la orientadora.

A esta motivación se le suma nuestro firme compromiso por ayudar en la mejora educativa desde el fomento de la inclusión. Por tanto, nuestro viaje no es únicamente contemplativo, sino que pretendemos aportar nuestro granito de arena en este complejo e imprescindible proceso de convertir las aulas escolares en **entornos amables** para que no haya pasajeros de primera y segunda clase en las escuelas. Por tanto, la motivación principal de nuestro viaje es:

Entender el tipo de apoyo que una escuela democrática ofrece a su diversidad para ayudar a construir un Modelo Inclusivo de Orientación

El presente estudio se enmarca en un entorno favorable a la inclusión, aquí se pretenden explorar las barreras y facilitadores que el equipo de orientación escolar, más concretamente la orientadora, encuentra para desarrollar prácticas de atención a la diversidad coherentes con el proyecto inclusivo de escuela. Nuestro papel está orientado a ayudar a quitar algunas de las piedras detectadas en el camino desde el aprovechamiento y mejora de las potencialidades que posee la propia comunidad educativa.

2.1.3. Objetivos generales, específicos y preguntas de investigación

Considerando las motivaciones de la investigación, pretendemos edificar un modelo de orientación con la comunidad educativa que responda de manera eficiente al proyecto de escuela en el cual se inserta. Por tanto, la meta principal del recorrido es conseguir la construcción de un *Modelo Inclusivo de Orientación* (MIO) que resulte un marco común de actuación para la atención de la diversidad y, al mismo tiempo, consiga respetar las divergencias que presentan los diferentes miembros que conforman la escuela. Es importante destacar que, además de los objetivos del estudio etnográfico, se especifican también los objetivos de intervención, propios de los procesos de mejora descritos en el paso 2.3. del presente capítulo: *Proceso de Empoderamiento y Proceso Formativo*.

⁵ Equipo de orientación: Formado por la maestra de Pedagogía Terapéutica (PT), el maestro de Audición y Lenguaje (AL), y liderado por la orientadora.

De esta forma, los objetivos que la tesis pretende satisfacer son: uno general, dos de carácter específico, y tres de intervención. En el primer caso, encontramos:

OBJETIVO 1. Descubrir las **prácticas** y el **rol** del equipo de orientación en el contexto de una escuela democrática

Este objetivo general pretende explorar las prácticas y funciones que determinan el papel del *equipo especializado de apoyo a la inclusión* en el centro. Además, este es el primer paso para alcanzar los dos objetivos específicos siguientes, basados en la identificación y comprensión de los obstáculos y facilitadores encontrados en el proceso de construcción del *Modelo Inclusivo de Orientación*. Podemos decir que el proceso de descubrimiento de sus prácticas y el de clasificación de las mismas se realizan simultáneamente en la fase de análisis de datos.

Del **objetivo 1** se desprenden las siguientes cuestiones:

- ¿Qué valores promulga la orientación con respecto a la atención de la diversidad?
- ¿Qué prácticas se realizan desde la orientación para atender a la diversidad?
- ¿Cuál es el rol que desempeña la orientadora en el centro?

Por otra parte, encontramos los dos objetivos específicos de la investigación, vinculados con la detección y comprensión de las barreras y facilitadores para la construcción del *Modelo Inclusivo de Orientación*.

OBJETIVO 1.1. Detectar las **barreras** que dificultan la construcción del Modelo Inclusivo de Orientación para ayudar a superarlas

Mediante el desarrollo de este objetivo específico pretendemos descubrir qué prácticas, estructuras y percepciones comunitarias, de las comprendidas en el objetivo general (1), se alejan del horizonte inclusivo del centro para situarse en escenarios asistenciales y clínicos de atención a la diversidad que dificultarían el avance hacia una escuela amable y respetuosa con las necesidades de todas y todos.

Nos interesa conocer qué funciones y actitudes del equipo específico de apoyo a la inclusión (EEAI), o equipo de orientación, qué sistema de relaciones con la comunidad educativa, y qué condicionantes, externos e internos, actúan como barrera y determinan el **rol** de la orientadora en el centro.

Además, la detección de las barreras es necesaria para trabajar en su superación. Con este objetivo no pretendemos únicamente señalar aquellos elementos que ponen trabas al desarrollo de un *Modelo Inclusivo de Orientación (MIO)*, sino que, también, deseamos contribuir a su mitigación o, en el mejor de los casos, erradicación.

Para ello, formulamos tres preguntas:

- *¿Qué percepciones y actitudes dificultan la concreción del MIO?*
- *¿Qué prácticas entorpecen la construcción del MIO?*
- *¿Qué condiciones favorecen el desarrollo de las prácticas que actúan como barrera?*
- *¿Qué tipo de rol configuran las barreras encontradas?*

OBJETIVO 1.2. Describir los **facilitadores** que favorecen el desarrollo del Modelo Inclusivo de Orientación y potenciarlos en favor de la escuela inclusiva

Este segundo objetivo específico atiende a las esferas de la educación inclusiva defendidas por autores como Booth y Ainscow (2002): *cultura, políticas y prácticas* para la inclusión. Con él se pretenden explorar las percepciones, actitudes y principios de la comunidad educativa, así como su traducción práctica en las políticas y prácticas de apoyo psicopedagógico. Nos interesa revelar aquellos procesos organizativos de actuación que ayudan a cohesionar y potenciar el trabajo institucional en materia de inclusión contagiando la cultura inclusiva en las estructuras de orientación del centro. Localizar los facilitadores, y aprovechar su potencialidad en pro de la inclusión educativa, resulta una meta crucial para superar las barreras detectadas en el objetivo anterior.

Para alcanzar el último objetivo planteado nos proponemos la búsqueda de respuestas a las siguientes preguntas:

- *¿Qué valores, miradas y experiencias comunitarias impulsan el MIO?*
- *¿Qué aspectos organizativos y actitudinales favorecen la sostenibilidad del MIO?*
- *¿Qué prácticas se implementan en el MIO?*

En la siguiente figura se pueden encontrar, a modo de dibujo, la información expresada anteriormente.



Infografía 3. Resumen gráfico de las preguntas objetivo de la investigación

Finalmente, concretamos los tres **objetivos de intervención** asociados con los dos procesos de mejora desarrollados durante el trabajo de campo: *Proceso de empoderamiento* y *Proceso Formativo*. Ambas experiencias comparten los siguientes fines:

- Incrementar la toma democrática de decisiones y la corresponsabilidad en la gestión de la diversidad
- Repensar y reconstruir el rol de la orientación en la escuela de acuerdo a las divergencias expresadas sobre la atención inclusiva de la diversidad
- Empoderar a la comunidad para materializar una orientación coherente con su modelo educativo de centro basado en la educación inclusiva

Paso 2.2. Diseño de la investigación

2.2.1. Metodología de la investigación:

El viaje, la estancia y el retorno

Atendiendo al carácter de los objetivos y preguntas de la investigación, y siendo las relaciones sociales que se establecen en la dinámica escolar su principal interés, la metodología del estudio es cualitativa (Cotán, 2020). Como indican Vaismoradi y Snelgrove (2019), la investigación cualitativa pretende arrojar luz sobre un fenómeno particular desde su descripción contextual e interpretación cultural. Así, en nuestro caso, a través de la metodología cualitativa pretendemos describir e interpretar cómo es la gestión o atención de la diversidad de un centro escolar que camina sin descanso hacia la inclusión educativa, poniendo el foco, principalmente, en las prácticas del equipo especializado de apoyo a la inclusión.

En este sentido, la incursión en la realidad educativa resulta multimetodológica ya que nuestra participación en el contexto se produce mediante diversas interacciones y dinámicas compartidas. Experiencias que se desarrollan mediante enfoques metodológicos plurales, que dialogan y se enriquecen, para facilitar la construcción de una investigación inclusiva y el conocimiento detallado del fenómeno estudiado. Además, se aplican diferentes estrategias de recogida de información. Todo ello, permite ir ajustando el diseño metodológico a las cambiantes necesidades e intereses de la ruta que transitamos (Ballesteros, 2014). Además, la etnografía, como enfoque flexible y polivalente de recogida de información, permite coleccionar los matices y la riqueza de la cultura en la que nos adentramos.

La metodología se erige como un dispositivo flexible y versátil que sirve tanto para recoger información como para impulsar la participación comunitaria con el fin de ayudar a mejorar la realidad educativa. Como se indica en Cotán (2020) el fin principal de la investigación etnográfica en la escuela es incrementar la calidad de las prácticas escolares.

Por otro lado, este modelo participativo desencadena una particular reflexión y análisis sobre el fenómeno investigado con el acérrimo interés de conocerlo y describirlo dando voz a los auténticos protagonistas del contexto de estudio (Pérez, 1994). Por tanto, las perspectivas, las narrativas y las culturas escolares son el objeto primordial del estudio. De esta forma, nos situamos en un estudio intrínseco de caso donde, sin pretensión de generalizar, queremos acercarnos y entender las diversidades de una realidad dada desde la renuncia explícita de nuestros prejuicios y el compromiso moral de la humildad (Stake, 1999).

La aproximación al contexto de estudio se realiza desde los principios de la investigación etnográfica. Es importante remarcar que el proceso etnográfico se lleva a cabo desde un enfoque de trabajo flexible y circular, no lineal, aspectos que permiten acoger y abrazar cualquier saber y eventualidad que se produzca en el campo de estudio (Cotán, 2020). La principal motivación de la elección de esta metodología es que nos permite dar respuesta a los objetivos planteados, basados en la profunda descripción y comprensión de lo observado para poder mejorarlo; y, al mismo tiempo, tolera la libre manifestación de aquello que los participantes del estudio sienten, piensan y desean (Blommaert y Jie, 2010). Es decir, las subjetividades del discurso social no solo están garantizadas, sino que, además, se respetan y valoran como fuente de aprendizaje y de transformación cultural.

De esta forma, la propia investigadora participa y se involucra en la realidad educativa. Este tipo de experiencia, basada en el *formar parte*, te aproxima a los datos con una mirada embebida por el contacto directo con el contexto de estudio. Este aspecto, muy lejos de considerarlo un inconveniente para el análisis de la información, nos resulta favorable, pues, la construcción de conocimiento a partir de la experiencia vivida consigue aportar riqueza a nuestro relato y matizar el significado de los datos. Aunque, somos conscientes, también, de los riesgos que esto puede conllevar a la hora de estudiar los datos recogidos, con la distancia que ello requiere, por estar *atrapadas* y comprometidas emocionalmente con el contexto.

De este modo, el estudio intrínseco de caso se sitúa bajo el paraguas de la investigación etnográfica, ya que pretendemos explorar una cultura particular mediante nuestra participación e interacción en ella, desde el desarrollo de observaciones activas y entrevistas conversacionales. Así, queremos dar relieve a los diferentes colores, formas y profundidades que configuran el paisaje de nuestra realidad, y que dan respuesta a las preguntas de investigación planteadas. Todo ello, desde el diálogo igualitario y reflexivo de una polifonía de voces que construyen discursos y generan conocimiento para transformar realidades (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Por otra parte, la función de la etnografía se concibe como la de una escritora insaciablemente curiosa y extrañada, que describe de manera detallada las costumbres, interacciones y prácticas generadas diariamente entre las personas que conforman la cultura del caso de estudio y ella misma, dejando fluir los singulares pensamientos,

miradas y acciones para construir significados compartidos (Ingold, 2017). Así, la etnógrafa no solo jugaría el rol pasivo de observadora, sino que su desempeño estaría dirigido, también, a formular preguntas significativas para contrastar sus interpretaciones y generar procesos de reflexión crítica con el fin de proponer cambios y promover la mejora de la comunidad educativa (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Se trata, por tanto, de implantar una perspectiva socio-constructivista donde los saberes subjetivos de la experiencia humana interactúan desde la lógica de la horizontalidad. Esta interacción incentiva la creación de un discurso posicionado e intersubjetivo, plagado de interpretaciones divergentes y singulares que ayudan a alcanzar la comprensión de un sistema de relaciones único y complejo (Bisquerra, 2009; Schratz y Walker, 1995). No obstante, podemos decir que las experiencias y los conocimientos personales no han sido los únicos factores que han interactuado a lo largo del estudio, también lo han hecho las acciones de los participantes quienes han actuado conjuntamente, desde sus fortalezas, para superar las barreras encontradas a lo largo del camino.

En este sentido, la investigación etnográfica evoluciona a lo largo del estudio, en forma y fondo, para convertirse en una aliada de la investigación acción participativa (IAP) desde una mirada etnográfica. Así, la etnografía resulta una herramienta muy útil para descubrir una realidad educativa, establecer vínculos con las personas que la conforman, y decidir, con ellas y ellos, hacia dónde orientar el cambio social (Mendoza, Dietz y Alatorre, 2018). Considerando las tres categorías clásicas de la IAP establecidas por López de Ceballos (1989): **explicación, aplicación e implicación**. La primera de ellas es donde la etnografía vuelca todos sus esfuerzos ya que no podemos actuar desde la incompreensión cultural de la comunidad educativa en la que nos adentramos. La segunda, *aplicación*, utiliza los datos obtenidos para ir mejorando la acción y, la tercera, *implicación*, aprovecha la investigación como instrumento para la movilización social desde la participación de los protagonistas.

La IAP ha puesto el foco en el para qué de la investigación desde la movilización social. En este sentido, los participantes del estudio han pasado de interactuar con nosotros para ayudarnos a comprender el contexto de estudio, a hacerlo para determinar conjuntamente qué se quiere cambiar a través de la investigación para mejorar la realidad educativa, fomentando, así, el desarrollo y aprendizaje de la comunidad escolar mediante su participación (López de Ceballos, 1989).

Llegados a este punto, no podemos olvidar que una investigación que trabaja por la mejora de la inclusión educativa ha de ser inclusiva (Murillo y Duk, 2018). Resulta importante reseñar que el deseo que ha invadido al conjunto de procesos metodológicos planteados hasta el momento ha sido el de convertir el estudio en una experiencia colectiva, democrática y participativa donde la investigación se pone al servicio de la inclusión (Parrilla, 2009), interrumpiendo lo cotidiano, para crear espacios de reflexión sobre los conceptos de educación inclusiva, equidad, igualdad de oportunidades y bienestar común (Ainscow, 2012 y Arnaiz, 2012).

Los principios metodológicos resultan coherentes para alcanzar los objetivos de la presente investigación. Cada propuesta y actuación del estudio pretende conectarse con las necesidades y aspiraciones de la comunidad, intentando elevar sus sentimientos de pertenencia, y su bienestar, desde experiencias democráticas y humanas de creación de conocimiento (Darretxe, Gezuraga y Berasategi, 2020). Así, podemos hablar del desarrollo de una *perspectiva participativa* donde prima el trabajo cooperativo para la aplicación del conocimiento generado a lo largo del estudio (Parrilla, Raposo y Martínez, 2016).

2.2.2. El viaje: planificación, realización y retorno

En el presente apartado descubrimos las tres etapas secuenciales básicas de la investigación etnográfica, propuestas por Blommaert y Jie (2010), que han inspirado la planificación, la realización y el retorno de nuestro particular viaje:

Secuencia 1. Antes del viaje: *Preparación y planificación*
Secuencia 2. En el destino: *Registro, actividades y experiencias*
Secuencia 3. Retorno del viaje: *Revisión de la maleta y reflexiones*

Secuencia 1. Antes del viaje: Preparación y planificación

Entendiendo que la presente investigación es la continuación y ampliación de un Trabajo Final de Máster (TFM) materializado en el artículo: *Perfil y funciones del psicopedagogo en la escuela inclusiva* (Lorente y Sales, 2017), en esta primera etapa nos acercamos a este trabajo para proceder a su estudio detallado con el fin de asentar las bases de la tesis. Las consideraciones prospectivas del artículo ayudarán a continuar el camino de nuestro viaje. Entre estas consideraciones encontramos:

- (1) Acompañar y apoyar a la figura de la orientadora como agente de cambio para el progreso de la transformación del centro hacia la inclusión educativa
- (2) Estudiar las funciones y relaciones de esta figura educativa en interacción con la de otros miembros de la comunidad, entre ellos, el alumnado y las familias

De esta forma, la voluntad de profundizar en el estudio de la figura de la orientadora como agente movilizador de la inclusión se justifica por tres motivos: el primero, porque habíamos adquirido el compromiso ético y personal de superar las limitaciones del TFM, ampliando su duración para acompañar a la orientadora en el desempeño de un nuevo rol, más comunitario, marcado por su participación en el centro y contribución en los procesos de transformación escolar; el segundo, porque habíamos abierto la veda de un campo escolar necesario, bajo nuestro punto de vista, el cual nos parecía fundamental abarcar para ayudar a consolidar la inclusión educativa y social; y, el último, porque este trabajo había sido una demanda de la propia orientadora de la comunidad educativa y, por tanto,

la temática de la investigación podía entenderse como una problemática real, que podría interesar y tener una repercusión directa en el centro (Murillo y Duk, 2018).

En este momento, partimos de las categorías y conclusiones planteadas en el trabajo final de máster mencionado, que actúan como la brújula que nos guía en la planificación de la tesis y en el proceso inicial de revisión de la literatura. Las categorías, resultado del análisis de contenido de tipo mixto realizado durante el TFM, se concretan en las siguientes: “*Condiciones laborales*”, “*funciones profesionales*”, “*perfil del psicopedagogo*”, “*visión de la diversidad*” y “*rol de experto*”. La revisión y ampliación de la literatura, a partir de estos resultados, y sus conclusiones, que actúan como grandes bloques temáticos, nos ayuda a concretar los dos grandes pilares sobre los que se sostiene el presente estudio: gestión de la diversidad, apoyo psicopedagógico, e inclusión. En esta fase también iniciamos una búsqueda sobre la modalidad metodológica que mejor responde a los intereses de los participantes y a los objetivos de la investigación. En este caso fue la etnografía que, a medida que avanzaba la investigación, bebía de otras fuentes metodológicas para incrementar y enriquecer nuestra aportación hacia la mejora educativa.

Asimismo, decidimos retomar el contacto con la comunidad participante de nuestro TFM con el fin de renegociar una segunda entrada al campo, esta vez desde un enfoque más longitudinal y participativo. La aceptación e interés del equipo de dirección y del equipo de orientación nos alentó a establecer los primeros objetivos del actual estudio, siempre provisionales y en constante cambio, y a concretar los primeros pasos con nuestros acompañantes principales del trayecto, en nuestro caso: el equipo especializado de apoyo a la inclusión, en concreto, la orientadora. Más tarde, este acompañamiento se ampliaría a otros colectivos: alumnado, familias y docentes.

Finalmente, otro aspecto importante de esta primera fase es la preparación mental de la investigadora. El método etnográfico requiere desprenderse de ciertas creencias y convicciones para dejar paso a nuevos conocimientos y miradas. Una mentalidad abierta y crítica que propicie una actitud flexible, tolerante y cercana resulta crucial para emprender el viaje con la maleta medio vacía y aprovechar cualquier experiencia con el fin de regresar con ella llena de nuevos saberes que, a priori, no tendrían cabida. Se trata, por tanto, de hacerle un hueco a lo inesperado, de emprender caminos desconocidos, aunque, para ello, tengamos que cambiar, o ajustar, nuestra mochila.

Secuencia 2. En el destino: Registro, actividades y experiencias

“The moment when the researcher climbs down to everyday reality and finds out that the rules of the academia are not necessarily the same as those of everyday life”

(Blommaert and Jie, 2010, p.1)

Esta fase se caracteriza por nuestra entrada al campo y por el desarrollo de técnicas de recogida de información llevadas a cabo mediante procesos cíclicos que combinan la observación participante, conversaciones en profundidad, y experiencias de reflexión, actuación y construcción compartida de conocimiento (*Proceso de empoderamiento y Proceso Formativo*, que más tarde abordaremos). En esta etapa volvemos a destacar el necesario sentido de apertura, humildad y curiosidad de la investigadora, que destierra cualquier prejuicio para acercarse a la realidad estudiada, con asombro e intuición, comprenderla y apreciarla. Esta actitud se entiende en etnografía como *extrañamiento* (Álvarez, 2008; Velasco y Díaz, 1997).

Durante esta etapa, se combinan varias experiencias de recolección de datos, algunas de ellas durante procesos de mejora educativa, como el *Proceso de Empoderamiento* y el *Proceso de Formación*. En el mes de septiembre de 2017, se inician las primeras observaciones participantes que tienen lugar principalmente durante las jornadas de trabajo de la orientadora en el centro. A medida que evoluciona el trabajo de campo, estas observaciones se extrapolan a otros espacios y participantes. En este caso, a las aulas del centro ubicado en Quart de les Valls, a su alumnado, personal docente y familias; también a la orientadora del otro aula ubicado en Benavites, compañera de la orientadora participante en el estudio de caso, y al *Servicio Psicopedagógico Escolar* de Sagunto (SPE), al cual pertenece.

La observación participante da lugar a inesperadas y espontáneas interacciones dialógicas interculturales que generan nuevos conocimientos. Estas interacciones ayudan a planificar las primeras entrevistas, y a concretar sus preguntas, con el fin de profundizar y contrastar diversos aspectos recogidos durante la observación participante. Así, en el mes de octubre, se realizan y transcriben las primeras entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas se abordan atendiendo a los principios presentados por Blommaert y Jie (2010):

- a) Las entrevistas son conversaciones.
- b) El investigador es parte de la entrevista.
- c) Las anécdotas son importantes.
- d) Las malas entrevistas no existen.

A medida que avanza el trabajo de campo nuestro compromiso por contribuir en la mejora educativa del contexto se incrementa, entonces, las observaciones y entrevistas se solapan con dos procesos de mejora educativa contruidos a partir de los intereses de los

participantes. En el mes de enero de 2018 se implementan las primeras sesiones del *Proceso de Empoderamiento (PEM)*, dirigido al alumnado de sexto de primaria del aula de Quart de les Valls, que se extienden hasta el mes de junio. Como hemos comentado en apartados previos, nuestra pretensión es desarrollar una investigación inclusiva, que favorezca la mejora y transformación del centro desde la participación, actuación y empoderamiento de los colectivos más vulnerables (Susinos y Parrilla, 2013). Esto también nos ha permitido rescatar e incluir sus voces en el estudio. Estas 17 sesiones se integran en el proceso cíclico de recogida de datos mencionado anteriormente.

A esta experiencia de mejora educativa, le siguen las 7 sesiones del Proceso de Formación al profesorado vinculadas con la construcción de un modelo de orientación inclusiva, que se desarrollan de enero a julio de 2019. Este proceso actúa también como una experiencia de mejora educativa cuya información rescatada y transcrita termina analizándose como un gran grupo de discusión, al igual que la experiencia anterior. Ambos procesos, junto con las observaciones, se registran de manera descriptiva, reflexiva y detallada en el Diario de Campo, acompañante incondicional en la investigación donde queda relatada la voz de los participantes y los acontecimientos que ellos protagonizan (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

En julio del 2019 concluyen la fase de recogida de información y la fase de transcripción quedando todos los datos dispuestos para reiniciar su análisis desde un planteamiento más exhaustivo. Decimos reiniciar puesto que, durante el desarrollo de cada transcripción, se produce un primer proceso analítico, superficial, pero necesario para familiarizarnos con los datos y comenzar con nuestra particular comprensión sobre la realidad educativa (Braun y Clarck, 2006).

Secuencia 3. Retorno del viaje: Revisión de la maleta y reflexiones

Llega el momento de volver a casa y hacer balance de lo aprendido. Esta etapa representa la creación progresiva de conocimiento mediante el tratamiento reflexivo de los datos recogidos. Esta reflexión personal combina la lectura consciente, la selección, agrupación y codificación de datos, la contrastación de técnicas y voces, y la detección de palabras clave para la elaboración de categorías. Se trata de ir dando forma y sentido al saber generado y acumulado a través de las diferentes experiencias del trabajo de campo.

Para las primeras fases del análisis de contenido, basadas en la selección y clasificación de los datos cualitativos, hemos utilizado el software Atlas. Ti. Una vez reagrupados los datos por categorías, desde el programa, generamos una tabla con las citas acompañadas por su categoría. Contrastamos los diferentes datos de una misma categoría para comprobar su denominador común y, al mismo tiempo, detectar las palabras clave para, con ellas, construir su significado.

El análisis de la información presenta el siguiente orden: en primer lugar, se analizan las entrevistas semiestructuradas, en segundo lugar, las observaciones participantes y, finalmente, los procesos de formación y el de empoderamiento. Aunque, cabe señalar que la aproximación a los datos se ha ido produciendo, en mayor o menor intensidad, a lo largo de toda la investigación. Para nosotras, el ejercicio de transcripción ya resulta en sí mismo un proceso analítico. Además, en los meses de enero a abril del 2021, cuando tuvo lugar la estancia internacional en modalidad de teletrabajo, se produjo una segunda incursión en los datos desde un enfoque temático de análisis de datos. Esta vez, el análisis de datos tiene lugar desde una experiencia más colaborativa, a través de reuniones semanales con la profesora responsable de la estancia. Fruto de estas discusiones emergieron las “divergencias”, aquellos elementos ignorados en el primer análisis de contenido que determinan una nueva foto de la realidad estudiada, más compleja y a la vez más auténtica.

La creación de mapas conceptuales con el programa CmapTool también ha resultado una práctica útil para establecer conexiones causales entre las diferentes categorías y ordenar el complejo entramado de relaciones entre ellas.

Una vez creados los significados de cada una de las categorías, atendiendo a los discursos y hechos de los protagonistas del estudio expresados en cada una de las citas, y habiendo entendido los vínculos e interrelaciones que las definen, se confecciona una [presentación](#)⁶. Esta presentación en formato visual, que utiliza ambos recursos: Prezi y Canva, se genera con el fin de contrastar y discutir los resultados con los protagonistas del estudio. Se convoca a los participantes mediante una invitación enviada por



WhatsApp y correo electrónico⁷. En la reunión se presentan, dialogan y verifican los resultados en base a las preguntas de investigación planteadas. Además, se alcanzan nuevas conclusiones que se registran y se les envía por correo⁸. La sesión se graba en *Meet* con el fin de compartirla mediante Google Drive con los participantes que no pudieron asistir. Contrastados y concretados los resultados de la tesis, se inicia la confección del informe de los resultados.

Las etapas explicadas en el presente apartado se pueden observar en la siguiente temporalización del proceso de investigación, conformada por cuatro cursos (del 2016-17 al 2020-21), que persigue la comprensión visual de la experiencia.

⁶ **Material interactivo 1.** Prezi para la discusión de los resultados del análisis de contenido

⁷ **Anexo 2:** Invitaciones para la discusión de los resultados

⁸ **Anexo 3:** Correo conclusiones de la discusión

Curso 2016-17	
Noviembre	Inicio Doctorado Primeras incertidumbres
Diciembre	Revisión TFM para ampliación del estudio Elaboración preguntas de investigación Decisiones sobre el rumbo metodológico de la tesis
Enero	Revisión de la literatura científica sobre investigación educativa: Casos de estudio Estudios etnográficos Participación reuniones de coordinación Grupo MEICRI
Febrero	Diseño de la programación del proceso de recogida de información: Cronograma del trabajo de campo Participantes Técnicas
Marzo	Revisión de la literatura sobre inclusión educativa: Contacto con autores, selección y colección de citas
Abril	Revisión de la literatura sobre inclusión educativa (II): Contacto con autores, selección y colección de citas
Mayo	Concreción del protocolo de entrada al contexto de estudio Contacto telefónico con los participantes
Junio	Negociación presencial con la entidad (equipo directivo) sobre el desarrollo de la investigación Elaboración de los Consentimientos Informados Estancia en la <i>Universitat Pompeu Fabra</i> de Barcelona con la profesora Cristina Aliagas-Marín (<i>Grup de Recerca GRAEL</i>), para contrastar y enriquecer el diseño inicial de la investigación y las categorías previas
Curso 2017-18	
Septiembre	Primeros contactos con los protagonistas del estudio: Negociación del estudio con el Equipo de Orientación (EO) del centro Negociación del Proceso de Empoderamiento con la tutora de sexto (4) Observación participante Equipo de Orientación Transcripción reflexiva y descriptiva observaciones participantes Confección de las primeras entrevistas
Octubre	(3) Observación participante EO (2) Observación SPE Transcripción reflexiva y descriptiva observaciones participantes Entrevista y transcripción anterior orientadora del CRA Entrevista y transcripción maestra de audición y lenguaje (AL)
Noviembre	(5) Observación participante EO Entrevista y transcripción Maestra de Pedagogía Terapéutica (PT) Entrevista y transcripción al director del CRA Transcripción reflexiva y descriptiva observaciones participantes Primera aproximación análisis Entrevistas y Observaciones: <i>Notas al margen</i>

Diciembre	<p>(2) Observación participante EO</p> <p>Transcripción reflexiva y descriptiva observaciones participantes</p> <p>Entrevista y transcripción actual orientadora del CRA</p> <p>Presentación del Proceso de Empoderamiento (vinculado al proyecto de APS) a las familias del alumnado de 6º de Primaria</p> <p>Primera aproximación análisis Entrevistas y Observaciones: <i>Notas al margen</i></p>
Enero	<p>(4) Observación participante EO</p> <p>Entrevista y transcripción docente jubilado del CRA</p> <p>Proceso de Empoderamiento (Alumnado 6º primaria):</p> <p>Sesión I: Presentación e iniciación a la construcción compartida de conocimiento. Introducción del concepto “diversidad”</p> <p>Sesión II: Construcción de significados para “inclusión” y “ayuda”</p> <p>Sesión III: Debate y reflexión compartida de significados</p> <p>Transcripción reflexiva y descriptiva observaciones participantes</p> <p>Transcripción y diseño Sesiones de Empoderamiento</p> <p>Primera aproximación análisis Entrevistas y Observaciones: <i>Notas al margen</i></p>
Febrero	<p>(2) Observación participante EO</p> <p>Proceso de Empoderamiento (Alumnado 6º primaria):</p> <p>Sesión IV: Creación colectiva de la definición de “orientación”</p> <p>Sesión V: Construcción cooperativa de la entrevista al EO</p> <p>Sesión VI: Revisión crítica de las preguntas de la entrevista</p> <p>Sesión VII: Análisis entrevista orientadora</p> <p>Transcripción reflexiva y descriptiva observaciones participantes</p> <p>Transcripción y diseño Sesiones de Empoderamiento</p> <p>Primera aproximación análisis Entrevistas y Observaciones: <i>Notas al margen</i></p>
Marzo	<p>(1) Observación participante EO</p> <p>Proceso de Empoderamiento (Alumnado 6º primaria):</p> <p>Sesión VIII: Análisis entrevista orientadora II</p> <p>Transcripción reflexiva y descriptiva observaciones participantes</p> <p>Transcripción y diseño Sesiones de Empoderamiento</p> <p>Primera aproximación análisis Entrevistas y Observaciones: <i>Notas al margen</i></p>
Abril	<p>(4) Observación participante EO</p> <p>Entrevista y transcripción docente 1º primaria Quart de les Valls</p> <p>Entrevista y transcripción docente 4º primaria Quart de les Valls</p> <p>Proceso de Empoderamiento (Alumnado 6º primaria):</p> <p>Sesión IX: Reflexión compartida análisis entrevista orientadora</p> <p>Sesión X: Análisis compartido entrevista PT</p> <p>Transcripción reflexiva y descriptiva observaciones participantes</p> <p>Transcripción y diseño Sesiones de Empoderamiento</p> <p>Primera aproximación análisis Entrevistas y Observaciones: <i>Notas al margen</i></p>
	<p>(4) Observación participante EO</p> <p>(2) Observación de aula Quart de les Valls</p> <p>Entrevista y transcripción docente 6º de primaria Quart de les Valls</p>

Mayo	<p>Proceso de Empoderamiento (Alumnado 6º primaria):</p> <p>Sesión XI: <i>Brainstorming</i> mecanismo cooperativo</p> <p>Sesión XII: Diseño del mecanismo cooperativo</p> <p>Sesión XIII: Análisis entrevista maestra de AL</p> <p>Sesión XIV: Votación comunitaria diseño mecanismo inclusivo</p> <p>Transcripción reflexiva y descriptiva observaciones participantes</p> <p>Transcripción y diseño Sesiones de Empoderamiento</p>
Junio	<p>Proceso de Empoderamiento (Alumnado 6º primaria):</p> <p>Sesión XV: Creación, instalación y difusión del Pozo de los Deseos</p> <p>Sesión XVI: Creación, instalación y difusión del Pozo de los Deseos (Parte II)</p> <p>Sesión XVII: Valoración del Proceso de Empoderamiento con el alumnado</p> <p>Transcripción y diseño Sesiones de Empoderamiento</p> <p>Primera aproximación análisis Entrevistas y Observaciones: <i>Notas al margen</i></p>
Julio	<p>Entrevista y transcripción orientadora aulario Benavites</p> <p>Análisis temático Entrevistas y Observaciones: <i>Primeras categorías emergentes</i></p>
Curso 2018-19	
Septiembre	<p>(2) Observación participante EO</p> <p>Transcripción reflexiva y descriptiva observaciones participantes</p> <p>Negociación y diseño Plan Formativo sobre orientación inclusiva (Grupo MEICRI y CRA Benavites- Quart de les Valls)</p> <p>Análisis temático Entrevistas y Observaciones: <i>Primeras categorías emergentes</i></p>
Octubre	<p>(2) Observación participante EO</p> <p>Transcripción reflexiva y descriptiva observaciones participantes</p> <p>Concreción objetivos, contenidos y metodología del Plan Formativo con el EO</p> <p>Análisis temático Entrevistas y Observaciones: <i>Primeras categorías emergentes</i></p>
Noviembre	<p>(3) Observación participante EO</p> <p>(1) Observación de aula PT</p> <p>Transcripción reflexiva y descriptiva observaciones participantes</p> <p>Programación del calendario de sesiones del Plan Formativo</p> <p>Análisis temático Entrevistas y Observaciones: <i>Primeras categorías emergentes</i></p>
Diciembre	<p>(1) Observación participante EO</p> <p>Entrevista actual maestro de AL</p> <p>Transcripción reflexiva y descriptiva observaciones participantes</p> <p>Transcripción etnográfica entrevista maestro de AL</p> <p>Análisis temático Entrevistas y Observaciones: <i>Primeras categorías emergentes</i></p>

Enero	<p>Visita CEFIRE específico de inclusiva (Valencia) para el diseño de las próximas sesiones de formación al claustro junto con Ana.</p> <p>Entrevista y transcripción anterior orientadora del CRA (caso de estudio)</p> <p>Proceso Formativo:</p> <p>Sesión I: Presentación y debate comparte sobre la orientación en el centro</p> <p>Transcripción reflexiva y descriptiva de la Sesión I</p> <p>Análisis temático Entrevistas y Observaciones: <i>Primeras categorías emergentes</i></p>
Febrero	<p>Proceso formativo:</p> <p>Sesión II: Reflexión y debate entorno al modelo de orientación del centro</p> <p>Transcripción reflexiva y descriptiva de la Sesión II</p>
Marzo	<p>Proceso formativo:</p> <p>Sesión III: Escritura compartida del modelo inclusivo de orientación</p> <p>Sesión IV: Felicito, crítico y propongo sobre el borrador del modelo inclusivo de orientación</p> <p>Transcripción reflexiva y descriptiva de la Sesión III y IV</p> <p>Análisis temático Entrevistas y Observaciones: <i>Primeras categorías emergentes</i></p>
Abril	<p>Nueva revisión de la bibliografía sobre orientación inclusiva</p> <p>Análisis del Decreto 104/2019 y de la Orden 20/2019</p>
Mayo	<p>Proceso formativo:</p> <p>Sesión V: Recogida y análisis de la voz del alumnado</p> <p>Estudio de la voz del alumnado sobre orientación para incluirla en el documento adjunto al Proyecto Educativo de Centro</p> <p>Análisis Entrevistas (AE) por categorías*:</p> <p>Selección y clasificación de citas por categorías</p> <p>Detección de palabras clave (PC) en las citas</p> <p>Confección de la definición de las categorías a partir de las PC</p> <p>* Director y Orientadora del CRA</p>
Junio	<p>Proceso formativo:</p> <p>Sesión VI: Recogida y análisis de la voz de las familias</p> <p>Estudio de la voz de las familias sobre orientación para incluirla en el documento adjunto al Proyecto Educativo de Centro</p> <p>AE anterior Orientadora del CRA y Maestra de Pedagogía Terapéutica</p>
Julio	<p>Microreunión con el EO y el CEFIRE específico de inclusiva para concluir la redacción del documento sobre el modelo inclusivo de orientación para el CRA</p> <p>Presentación del documento en el Consejo Escolar</p> <p>Entrevista familia aulario Quart de les Valls (I)</p> <p>Entrevista familia aulario Quart de les Valls (II)</p> <p>Entrevista directora del SPE de Sagunto</p> <p>Transcripción etnográfica de las entrevistas</p>

	AE Maestro jubilado Benavites, (2) Docentes Quart de les Valls
Agosto	AE Orientadora (balance), (1) Docente Quart de les Valls
Curso 2019-20	
Septiembre	Docencia en Grado de Educación Infantil. Asignatura: <i>Teoría de la Educación</i> AE Orientadora Benavites, Directora del SPE de Sagunto, anterior Maestra de Audición y Lenguaje (AL), y actual maestro de AL del CRA
Octubre	AE familia alumnado CRA (n.1) Análisis Observación Participante (AOP) por categorías (n. 1-22): Selección y clasificación de citas por categorías Detección de palabras clave (PC) en las citas Confección de la definición de las categorías a partir de las PC Participación Workshop (Proyecto GVA-UJI): <i>Modelo participativo de acompañamiento a centros para movilizar la inclusión</i>
Noviembre	AE familia alumnado CRA (n. 2) AOP (n. 23-34) Contraste y enriquecimiento de los resultados: AE + AOP
Diciembre	Análisis Proceso Formativo (APF) : Selección y clasificación de citas por categorías Detección de palabras clave (PC) en las citas Confección de la definición de las categorías a partir de las PC Elaboración capítulo: <i>Trabajo colaborativo y apoyo psicopedagógico</i> (junto caso de estudio)
Enero	AOP (n. 35- 40)
Febrero	AOP (n. 40- 43) Contraste y enriquecimiento de los resultados: AE + AOP + APF Análisis Proceso de Empoderamiento (APE) por categorías (n. 1- 8): Selección y clasificación de citas por categorías Detección de palabras clave (PC) en las citas Confección de la definición de las categorías a partir de las PC
Marzo	APE (n. 9- 17) Contraste y enriquecimiento de los resultados: AE + AOP + APF+ APE Construcción mapa de categorías Revisión de la colección de citas Elaboración del capítulo: <i>Metodología</i>
Abril	Análisis Proceso de Empoderamiento (APE) por categorías (n. 8- 17): Selección y clasificación de citas por categorías Detección de palabras clave (PC) en las citas Confección de la definición de las categorías a partir de las PC Contraste y enriquecimiento de los resultados: AE + AOP + APF+ APE
Mayo	Elaboración del capítulo: <i>Metodología</i> (Parte II) Lecturas de artículos para fundamentar el capítulo: <i>Metodología</i> Introducción de referentes teóricos y citas significativas

	Elaboración de recursos visuales para apoyar el contenido del capítulo Revisión y perfeccionamiento del capítulo
Junio	Elaboración del apartado: <i>Fundamentación teórica</i> (Marco teórico) Lectura de artículos sobre la historia de la <u>psicopedagogía</u> Extracción de citas significativas Introducción de referentes teóricos Elaboración de recursos visuales para apoyar el contenido del capítulo Redacción del apartado: <i>Retrospectiva histórica de la psicopedagogía</i>
Julio	Elaboración del apartado: <i>Fundamentación teórica</i> (Marco teórico- Parte II) Lectura de artículos sobre los antecedentes de la <u>inclusión educativa</u> Extracción de citas significativas Introducción de referentes teóricos Elaboración de recursos visuales para apoyar el contenido del capítulo Redacción del apartado: <i>Retrospectiva histórica de la inclusión educativa</i>
Agosto	Elaboración del apartado: <i>Fundamentación teórica</i> (Marco teórico- Parte III) Lectura de artículos sobre orientación e inclusión educativa Extracción de citas significativas Introducción de referentes teóricos Redacción del apartado: <i>Aportaciones a la psicopedagogía desde la inclusión educativa</i> Revisión, mejora y perfeccionamiento del contenido del capítulo
Curso 2020-21	
Septiembre	Docencia en Grado de Educación Infantil (II). Asignatura: <i>Teoría de la Educación</i> Revisión del apartado <i>Fundamentación teórica</i> Primeras aproximaciones a la elaboración de los resultados: Extracción de citas representativas de las <u>observaciones</u> (resultados)
Octubre	Extracción de citas representativas de las observaciones II (resultados) Clasificación de citas de acuerdo con las preguntas de investigación Confección material retorno de la información para el CRA (<i>Contenido</i>)
Noviembre	Primeras aproximaciones a la elaboración de los resultados: Extracción de citas representativas de las <u>entrevistas</u> (resultados) Clasificación de citas de acuerdo con las preguntas de investigación Confección material retorno de la información (<i>Infografías</i>)
Diciembre	Primeras aproximaciones a la elaboración de los resultados: Extracción de citas representativas del <u>Proceso de formación</u> y <u>Proceso de Empoderamiento</u> (resultados) Clasificación de citas de acuerdo con las preguntas de investigación Confección material retorno de la información (Infografías- Parte II)
Enero	Comienzo de la <i>Estancia Internacional</i> en modalidad de teletrabajo (Canadá) con la profesora Lise-Anne St.Vincent (<i>Université du Québec à Trois-Rivières</i> / Grupo de investigación LISIS)

	<p>Primeras incursiones en el Análisis Temático de Datos (ATD)</p> <p>Lectura de artículos sobre Análisis Temático</p> <p>Retorno a los datos (segunda inmersión)</p> <p>Confección material retorno información (Infografías- Parte III + PREZI)</p> <p>Envío de las entrevistas a los participantes de la investigación para la matización, corrección o mejora de su contenido (<i>vía correo electrónico</i>)</p>
Febrero	<p>Segunda inmersión en la colección de datos: Entrevistas</p> <p>Selección de citas representativas que expresen temas relevantes</p> <p>Detección de las primeras divergencias: <i>Tensiones, diferencias, contradicciones</i></p> <p>Discusión sobre las temáticas emergidas con la tutora responsable</p> <p>Confección material retorno de la información (<u>Finalización</u> del PREZI)</p> <p>Envío de las entrevistas a los participantes de la investigación para la matización, corrección o mejora de su contenido (<i>vía correo electrónico- Parte II</i>)</p>
Marzo	<p>Segunda inmersión en la colección de datos: Observaciones</p> <p>Selección y clasificación temática de citas relevantes</p> <p>Creación de los primeros temas y subtemas</p> <p>Contrastación de los datos con las entrevistas</p> <p>Elaboración y envío (<i>vía WhatsApp y correo electrónico</i>) de la invitación para asistir a la presentación online: “<i>Retorno de los resultados</i>”</p> <p>Encuentro de presentación y discusión de los resultados con la comunidad educativa del CRA <i>vía Meet</i></p>
Abril	<p>Segunda inmersión en la colección de datos: Procesos formativo y de empoderamiento</p> <p>Selección y clasificación temática de citas relevantes</p> <p>Creación de los primeros temas y subtemas</p> <p>Contrastación de los datos con las entrevistas y observaciones</p> <p>Envío de las conclusiones del encuentro: “<i>Retorno de resultados</i>” (<i>vía correo electrónico</i>)</p> <p>Primeras aproximaciones a la discusión de los resultados del ATD</p> <p>Revisión y ampliación del capítulo: <i>Metodología</i></p>
Mayo	<p>Elaboración del capítulo: <i>Resultados</i></p> <p>Diseño e incorporación de infografías que sintetizan y complementan el relato de los resultados</p> <p>Revisión del capítulo y envío para evaluación de los directores</p>
Junio	<p>Elaboración del capítulo: <i>Discusión y conclusiones</i></p> <p>Revisión de los libros y artículos sobre <i>orientación, educación e inclusión</i> leídos durante el desarrollo de la tesis</p> <p>Incorporación de nuevas lecturas y estudios a los ya consultados al inicio del <i>Programa de Doctorado</i></p> <p>Revisión del capítulo y envío para evaluación de los directores</p>

Julio	Modificaciones del informe de tesis a partir de las correcciones de los directores Introducción y organización del aparatado: <i>Anexos</i> Últimos retoques de forma y fondo, y envío para evaluación externa Preparación de la presentación y defensa de la tesis
-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 6. Temporalización de la investigación. Elaboración propia.

2.2.3. Descripción de los participantes:

Incansables caminantes y cooperantes del viaje

La compañía de cualquier viaje es el factor más importante para su aprovechamiento y disfrute. El progreso del presente trabajo de investigación ha dependido, sin duda alguna, de la participación e implicación de los actores que se han ido sumando al estudio. En esta investigación, el contexto de estudio ha venido dado ya que este viaje surge a partir de una demanda que recibe el grupo de investigación educativa MEICRI⁹ por parte del equipo psicopedagógico escolar del Centro Rural Agrupado (CRA) de Benavites- Quart de les Valls. La demanda se resume en cómo la orientadora puede acompañar al centro, de manera eficaz, en su transformación hacia la escuela inclusiva.

La elección de los participantes se ha realizado atendiendo a dos aspectos: el primero, las motivaciones y objetivos del estudio; el segundo, la disponibilidad, y voluntad, de los diferentes actores para formar parte de la investigación. Por tanto, hablamos de un modelo de participación abierto, libre y plural basado en el interés, la ilusión y el ánimo de las personas por contribuir en la mejora educativa a través del presente estudio. No obstante, se ha buscado la implicación de aquellos agentes educativos que, bien por su trayectoria profesional, conocimientos o posicionamiento en el centro, han sido considerados desde el principio como informantes clave para la investigación.

Respecto al número total de acompañantes del viaje, podemos contabilizar un total de 64 personas, las cuales han contribuido al enriquecimiento de las actividades que configuran el trabajo de campo. Entre estas personas encontramos representación de los diferentes colectivos que conforman el centro educativo: alumnado, familias, docentes, equipo de orientación y equipo directivo; y también de servicios externos al contexto escolar como: el Servicio Psicopedagógico Escolar de Sagunto y el Centro de Formación de Profesorado Específico de Educación Inclusiva, ambos ubicados en la provincia de Valencia.

A continuación, a modo de tabla, se presentan los diferentes participantes del equipo de orientación, y el proceso o técnica mediante el que contribuyeron a la investigación:

⁹ Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica. Grupo de investigación al cual se vincula la presente tesis.

N	Sexo	Especialidad	Proceso/técnica ¹⁰	Aulario
1	M	Orientadora	EN	Benavites- Quart de les Valls
2	M	Orientadora	EN/OP/PE/PF	
3	H	Orientador	OP	
4	M	Pedagogía Terapéutica	EN/OP/PF	
5	M	Audición y lenguaje	EN/OP	
6	H	Audición y lenguaje	EN/OP/PF	
7	M	Orientadora refuerzo	EN/OP	Benavites

Tabla 7. Participantes del equipo de orientación. Elaboración propia.

La demanda del centro, así como los objetivos y preguntas de la presente investigación, están centrados en conocer el papel que el **equipo especializado de apoyo a la inclusión** ha de desempeñar para impulsar el progreso en el trayecto hacia la equidad y la justicia escolar. Por tanto, si nuestra pretensión es construir un modelo inclusivo de gestión de la diversidad, con el propósito de incrementar la mejora educativa, debíamos garantizar su implicación en el estudio. De hecho, son las creencias, las prácticas y las interacciones de la propia orientadora, como líder del equipo de orientación, y del resto de compañeros y compañeras: maestro de audición y lenguaje (AL), y maestra de pedagogía terapéutica (PT), el caso de estudio que nos compete.

En este equipo, hemos realizado **31 observaciones participantes**, esto se traduce en una observación por semana, coincidiendo con el día en que la orientadora acude al centro para desarrollar sus funciones. Además, se han entrevistado a todos los miembros que constituyen el equipo especializado de apoyo a la inclusión del curso 2017-18, esto es: orientadora, PT y AL. Llegando a realizarse una segunda entrevista a la orientadora cuando dejó el centro, en junio de 2018, para comenzar un nuevo proyecto profesional como asesora del CEFIRE específico de inclusiva. También, considerando que el contexto de estudio está conformado por dos aularios (Quart de les Valls y Benavites), se observó y entrevistó a la orientadora “de refuerzo” que ayudaba a gestionar la diversidad del aulario de Benavites.

Debido a los cambios de personal que experimentó el *equipo especializado de apoyo a la inclusión*, de un curso escolar (2017-18) para el otro (2018-19), decidimos incluir en el estudio las voces y prácticas de los nuevos integrantes. En este caso, recogimos las impresiones del maestro de AL en una entrevista que nos brindó el 4 de diciembre del 2018, tres meses después de su incorporación, y en las diversas sesiones de coordinación que mantenía con el equipo psicopedagógico. A pesar de que se produjeron más admisiones durante ese curso escolar, no vimos oportuno *forzar* otras participaciones al estudio. No obstante, la responsable de PT seguía siendo la misma persona, la cual lleva más de 10 años en el centro desempeñando el mismo puesto.

¹⁰ EN: Entrevista; OP: Observación Participante; PE: Proceso Empoderamiento; PF: Proceso Formativo

Asimismo, la orientadora del curso anterior 2015-16, que fue el caso de estudio de mi TFM, también nos concedió una entrevista, en el instituto donde trabajaba, para abordar con mayor profundidad cómo había sido su paso por el CRA Benavites- Quart de les Valls y cuál había sido la huella pedagógica que había dejado en el centro. Conocer el legado que otras personas han dejado en herencia es un saber importante para entender el estado actual de aquello que vamos encontrando y descubriendo en el camino. Esta primera incursión en el centro, realizada de la mano del equipo específico de apoyo a la inclusión, derivó en la concreción de nuevos contactos y formas de participación, como son las del equipo docente, que se muestran seguidamente:

N	Sexo	Especialidad/Cargo	Proceso/Técnica	Aulario
1	M	Docente Infantil	PF	Benavites
2	M			
3	M			
4	H	Docente Primaria	OP	
5	M			
6	H	Docente Jubilado	EN	Quart de les Valls
7	M	Docente Primaria	PF/EN/PE	
8	H		PF	
9	H		PF/EN/OP	
10	H			
11	M	Maestra de apoyo	PF	Ambos
12	M			
13	M	Inglés	PF	
14	M			
15	H	Educación Física		
16	H	Música		

Tabla 8. Participantes del equipo docente. Elaboración propia.

Respecto al equipo docente, los profesionales invitados a participar en el estudio mediante una entrevista, o mediante observaciones de aula, han sido aquellos considerados como veteranos, es decir, aquellos cuya presencia y participación en el centro se remonta a los inicios del proceso de transformación hacia la escuela inclusiva. También se ha establecido un mayor contacto con los docentes más próximos al equipo de apoyo psicopedagógico para la inclusión. Es decir, aquellos maestros y maestras que más demandas solicitan y, por tanto, más interactúan con el equipo de orientación escolar. El contacto con los docentes se produce *in situ*, en la escuela, durante el desarrollo de las observaciones participantes al equipo de orientación. La invitación a colaborar se produce mediante un diálogo espontáneo donde se pone en valor su participación en el estudio.

En total, se producen **11 observaciones** de aula, repartidas entre diferentes cursos y aularios, y **5 entrevistas** en profundidad a diferentes docentes.

El proceso de formación para la concreción de un marco común de valores, políticas y prácticas de centro con el fin de crear el Modelo Inclusivo de Orientación (MIO), fomentó la participación en el estudio de prácticamente la totalidad del profesorado, tanto del

aulario de Quart de les Valls como del aulario de Benavites. Ambos participaron en las diferentes sesiones de construcción de un modelo inclusivo de orientación, e impulsaron procesos de participación del alumnado y familias. Por otro lado, la tutora de sexto de Quart nos abrió las puertas de su aula para realizar el Proceso de Empoderamiento¹¹ al alumnado del último curso del centro. Ella también se implicó de lleno en la planificación y desarrollo de esta experiencia que disparó la participación del alumnado de sexto curso en el estudio como impulsor de prácticas inclusivas.

Total	Sexo	Aulario	Proceso
5	M	Alumnado de sexto curso del Quart de les Valls	PE
9	H		
Alumnado del CRA (ambos aularios)			Captación de voz: PF

Tabla 9. Alumnado participante. Elaboración propia.

En relación con las familias, fueron 23 las que participaron voluntariamente en el proceso de formación del centro aportando su voz para la construcción del modelo inclusivo de orientación. Además, 2 madres con niños con un diagnóstico de necesidades educativas especiales fueron entrevistadas para conocer sus experiencias respecto a la gestión de la diversidad del centro, y averiguar de qué forma, como familiares, promovían la inclusión en la escuela. Por tanto, la contribución familiar en el estudio se resume de la siguiente manera:

Total	Aulario	Proceso/Técnica
2	Quart de les Valls	EN
17	2º, 3º y 5º de primario de Quart de les Valls	PF
6	1º y 2º ciclo de primaria de Benavites	PF

Tabla 10. Familias participantes. Elaboración propia.

Finalmente, personas adscritas a servicios externos a la comunidad educativa participaron en el estudio. En primer lugar, la directora del SPE de Sagunto, que estuvo a cargo de la dirección del servicio psicopedagógico escolar mientras Ana trabajaba en el centro como orientadora, nos concedió una entrevista y nos abrió las puertas para la observación de reuniones producidas dentro de la sede del SPE de Sagunto. La propia directora se implicó en las últimas fases del proceso de formación comprometiéndose a ayudar a sostener el MIO favoreciendo la elección de un perfil de orientador abierto y adaptable a la cultura educativa del centro.

También participó en el estudio el CEFIRE específico de educación inclusiva, ubicado en la provincia de Valencia, representado por Ana, la anterior orientadora del centro, y caso de estudio de la presente investigación, y por una de sus compañeras. Ellas y yo, conjuntamente con la PT, como coordinadora de formación del centro, dinamizamos y

¹¹ Se explica en el apartado del presente capítulo:

2.3.1. Proceso de empoderamiento: La construcción del poder de los vulnerables

coordinamos el proceso de formación al profesorado para confección del *Marco Común de Referencia* en torno al MIO, que actúa como un gran grupo de discusión en el análisis de los datos del estudio.

Sexo	Servicio	Proceso/Técnica
M	Directora del SPE de Sagunto	EN/PF
M	Asesora del CEFIRE específico de inclusiva	PF

Tabla 11. Participantes de los Servicios Externos de Apoyo a la Inclusión. Elaboración propia.

2.2.3.1. Posicionamiento de la investigadora

Mi papel principal dentro de la comunidad educativa se traduce en el de ser una más. Una viajera inexperta que, primeramente, aprende de manera discreta de otros saberes y actuaciones con el propósito de comprender la realidad en la que se inserta, y saber desenvolverse en ella. No obstante, como dice Alatorre en Mendoza, Dietz y Alatorre (2018): “Hay un cierto rechazo a sólo quedarse en “conocer”” (p. 156). En este sentido, mi papel ha ido de menos a más. Desde la observación pasiva del contexto hasta la negociación e implementación activa de procesos de movilización y cambio educativo a partir de la cooperación mutua.

Las primeras aproximaciones al contexto se producen desde el extrañamiento típico de cualquier etnógrafa. Este extrañamiento se traduce en una actitud de apertura y curiosidad constantes donde te dejas llevar por la complejidad del espacio, sin prejuicios, con el fin de establecer los primeros contactos con las participantes y empezar a gestar con ellas una relación de cooperación y ayuda mutua (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Estas primeras incursiones fueron tímidas y prudentes con el fin de no interferir en la dinámica habitual de las personas del centro. Las consignas que me daba a mí misma eran igual de claras que pasivas: observa, escucha, piensa y calla.

Entendiendo mis intenciones iniciales no es de extrañar que mi participación en el centro se resumiera, al principio, en la de una persona situada en los márgenes de la realidad educativa, en proceso de inclusión podríamos decir. Todavía con inseguridades, todavía sin rumbo fijo, todavía en el caos; todavía presente, pero sin participar activamente. Sin embargo, cuanto más conocía la realidad educativa, cuanto más conocía la lucha de sus participantes, y cuanto más me implicaban en su día a día, mi voluntad de ayudar se iba incrementando por momentos. De esta forma, desde el reconocimiento y la consideración interpersonal me iba ganando un hueco en la escuela, comenzaba a pertenecer. Entonces, mi predisposición y compromiso por la mejora educativa llegaron a ser uno de los activos más significativos durante mi estancia en el centro.

Nunca he ido de experta porque nunca he creído, ni creo, serlo. En todos los espacios y experiencias que se han llevado a cabo en la escuela para generar conocimiento, y poder colectivo, me he sentido y he actuado como una aprendiz. Estos espacios compartidos se crearon con el firme propósito de visibilizar el saber teórico, vivencial y práctico de la

comunidad, dándoles el valor que tienen para desarrollar aprendizajes en los demás, y cambios en el propio centro.

En ningún momento ha existido una supremacía de saberes, sino una complementariedad, precisamente porque en el diálogo ningún conocimiento ha sido más reconocido que otro. Entendiendo esto, mi participación en el centro ha sido humilde, discreta y respetuosa. Cada aprendizaje se ha construido desde la cercanía, desde la empatía, aprendiendo y trabajando juntas, yendo de la mano con ellas y ellos. De esta forma, en las últimas fases de la investigación, mi función ha sido la de unirme a la comunidad, en calidad de compañera, para colaborar en su lucha por la inclusión educativa. Una lucha que se ha ido extendiendo, paulatinamente, a nuevos agentes y colectivos.

En estos momentos, mi rol ha estado protagonizado por la negociación, construcción y dinamización de metodologías que contribuyan a estimular la participación y amplifiquen la voz de los actores que participan en los diferentes espacios y sesiones para el cambio del modelo de orientación escolar. Todo ello, aprovechando las estructuras organizativas del centro. En estos espacios de trabajo y discusión compartida, donde he intentado ejercer de mediadora afectiva y discreta, mi misión era neutralizar las inseguridades de los asistentes y alentar su deseo por debatir (Gil, 1993). Todo ello para tratar de fusionar una polifonía de discursos divergentes en una única pieza, convergente, que posea la potencialidad necesaria para provocar cambios institucionales desde el empoderamiento comunitario. Es decir, mi papel no versa, únicamente, sobre producir conocimiento desde la comprensión de la cultura, sino que, trata de aplicar el saber generado para incrementar el bienestar y el progreso de la escuela hacia la inclusión educativa.

Llegados a este punto es necesario destacar que nunca he sido un elemento clave para el progreso de la escuela. Solo un granito más de una enorme montaña de arena. Antes de mi llegada a la escuela los actores ya dialogaban, se movilizaban y portaban inestimables saberes y experiencias en su mochila para impulsar y sostener su ideal educativo: *la escuela democrática e inclusiva*. Yo solo he intentado aprender de todo ello para incrementar su reflexión y participación, e incidir en la vida escolar, cooperando, con humildad, con sus auténticos protagonistas. Mi intención ha sido siempre la de incluirme en la escuela para incluir la presente investigación en ella, y a sus miembros en el presente estudio. Desde el principio facilité recursos, como el “Diario etnográfico compartido”, con el fin de que se fuese completando con las percepciones de la orientadora sobre su actuación en el centro. No obstante, la falta de accesibilidad al factor tiempo ha minimizado su participación en algunas fases del proceso de investigación.

Otro aspecto importante de mi posición ha sido el cuidado de las relaciones sociales para hacer alianzas. No me gustaba verme como investigadora porque me sentía separada de las personas, de sus vivencias, de su cultura. Por eso, siempre he intentado crear vínculos amables: siendo compañera por encima de investigadora, y persona por encima de compañera. Aspecto que al final ha hecho que en mi foro interno cambie el concepto de “participantes” de la investigación al de “amigos” de la investigadora. Priorizando

siempre los intereses de los actores educativos de la escuela, he estado abierta a nuevas propuestas, a nuevos retos. En este sentido, mi intención ha sido la de formar parte de la vida de la comunidad desde una postura de adaptabilidad, flexibilidad y resiliencia constante. Todo ello para ayudar a construir un proyecto educativo común en el que me incluyo.

Así, mi posición es la de estar abierta a nuevas propuestas con el fin de tomar decisiones significativas para la comunidad educativa, abandonando la rigidez de las tradiciones para implementar experiencias innovadoras que aúnen los intereses de la investigación y de sus participantes. Remarca que el diseño y desarrollo metodológico de la investigación no se ha producido de forma unilateral ni independiente, sino que, las negociaciones con los participantes han ido determinando su rumbo. La adopción de una actitud proactiva no solo ha resultado clave para mi desempeño en el centro, también para el análisis de los datos. En este sentido, el proceso de análisis no solo ha estado posicionado en un enfoque inclusivo, sino que, también ha sido interpretativo, creativo y activo. Estas características lo han dotado de sentido para concluir en unas categorías y temáticas auténticas y coherentes, y construir un relato de la realidad fidedigno.

2.2.4. Enseres y bártulos.

Experiencias de recogida de información

Uno de los rasgos más distintivos de la etnografía como investigación cualitativa es la riqueza de actividades, materiales y procesos que despliega para acoger la diversidad de miradas, actitudes y comportamientos que conforman el entramado de relaciones y prácticas de cualquier cultura: “lo que defiende para la etnografía es una especie de eclecticismo estratégico (...) tenemos la posibilidad de jugar con un sinfín de recursos para construir datos, para conocer la realidad, para transformarla” (Dietz en Mendoza, Dietz y Alatorre, 2018, p. 157).

En este sentido, atendiendo a la naturaleza adaptativa y constructivista de la metodología etnográfica, el trabajo de campo del presente estudio está protagonizado por procesos de recogida de información que respetan la pluralidad de voces, así como los ritmos e intereses de la comunidad, desde el diálogo y la acción con los actores educativos. Entre estos procesos se encuentran: observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

El contenido que estructura en forma y fondo a los instrumentos de la investigación se ha confeccionado atendiendo a las preguntas y metodología del estudio. La utilización de este tipo de instrumentos se justifica por nuestra fuerte apuesta por la producción de datos narrativos y descriptivos que permiten documentar la realidad desde la interacción y el aprendizaje interpersonal. Añadir que, durante toda la fase de recogida de información se ha impulsado la cooperación de los protagonistas invitándoles a desarrollar alguna de las técnicas como, por ejemplo, un diario personal reflexivo de sus prácticas.

No obstante, la falta de tiempo por parte de los protagonistas, que no la falta de ganas, ha resultado una limitación importante a la hora de consolidar el carácter colaborativo de la investigación.

En la siguiente tabla se muestran los diferentes procesos, recursos, y la información generada a partir de ellos, que constituyen las experiencias de recogida de información:

Procesos	Recursos	Información
Observacionales	Diario de campo	Escritura densa y detallada del viaje realizado
Conversacionales	Entrevistas semiestructuradas	Transcripciones a partir de grabaciones de audio
Discursivos y participativos	Grupos focales: Proceso de formación y empoderamiento	Transcripciones de grabaciones de audio, clips de video e imágenes
Revisión documental	Documentos oficiales de centro, virtuales y analógicos	Archivos Word, PDF, capturas de pantalla y fotos

Tabla 12. *Procesos, recursos e información generada de la recogida de información. Elaboración propia*

2.2.4.1. Observaciones. Libreta de viaje:

Diario de campo etnográfico

El diario de campo es el cuaderno de viaje de la investigadora donde esta relata descriptiva, reflexiva y detalladamente sus vivencias, las cuales se construyen por interacción social a través del diálogo intercultural. Podemos decir que este material para la recogida de voces y experiencias permite componer significados interpersonales entrelazando ambos: datos objetivamente observables por el sentido de la vista y datos subjetivamente percibidos por el sentido humano (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

El protagonismo del relato etnográfico recae en los acontecimientos que tienen lugar, compleja e incesantemente, dentro del contexto de estudio, así como en los autores de los hechos, puesto que nos centramos en las prácticas desarrolladas por un grupo de personas. Sin embargo, la descripción densa que contiene el diario tiende a despersonalizarse para focalizarse en las prácticas, actitudes y rituales que configuran los modos de vida de los miembros de la comunidad educativa. El diario de campo facilita el desarrollo simultáneo de ambos procesos: la observación y la participación, gracias a que nos permite un registro fácil y ágil de los hechos (Blommaert y Jie, 2010).

Además, el diario recoge la interacción directa entre la investigadora y el entorno, una experiencia donde nada es obvio y, por tanto, nada puede ser obviado. La investigadora es consciente de que cualquier anotación, insignificante *a priori*, puede convertirse en fases posteriores en una fuente imprescindible de conocimientos.

La fase de análisis de datos será la que nos conducirá hacia la construcción de significados, esta tarea nos permitirá comprender y exponer la lógica de funcionamiento y comportamiento de la comunidad estudiada.

A modo de conclusión, el diario de campo se erige como el compañero inseparable de la etnógrafa que espera paciente con ella a que las cosas sucedan. Juntos comparten una actitud natural de curiosidad donde las dinámicas sociales les dirigen y redirigen, por espontánea voluntad, hacia nuevos e inéditos encuentros que transcribir a través del arte de la descripción (Ingold, 2017). En nuestro caso, se registraron **43 observaciones** de las cuales 30 se produjeron en espacios de participación del equipo de orientación, 11 se destinaron a explorar dinámicas de aula, y 2 al SPE de Sagunto. Por último, nos parece importante destacar que, en algunos momentos, se han utilizado otros instrumentos, como el móvil, para documentar en imágenes y vídeos la realidad vivida.

2.2.4.2. Entrevistas semiestructuradas:

Diálogos memorables

Un viaje sin diálogo es como una barca sin remos, no te lleva a ninguna parte. Las entrevistas nos han permitido escuchar, conversar, entender, es decir, remar; a veces sin rumbo fijo, pero avanzando. Recogiendo los principios de Blommaert y Jie (2010), la entrevista se entiende como un conjunto de preguntas abiertas y ajustables, que impactan en el entrevistado, e implican al entrevistador, con el fin de generar diálogos críticos y reflexivos que ayuden a verificar la realidad observada con las personas que la construyen diariamente. Este encuentro, protagonizado por una interacción comunicativa horizontal y respetuosa, permite la construcción de significados a partir del análisis de la contribución del entrevistado y del entrevistador.

Previamente a la realización de las entrevistas, elaboramos y organizamos las preguntas¹² atendiendo a los objetivos de la investigación y considerando el contenido de las primeras transcripciones de las observaciones participantes. De este modo, las preguntas persiguen la búsqueda y construcción de respuestas en relación con las siguientes consideraciones: **a) antecedentes laborales** (que preceden a su trabajo en el CRA y afectan al planteamiento y desarrollo de las prácticas psicopedagógicas actuales); **b) relaciones comunitarias** (rol, funciones y relaciones de los diferentes colectivos del centro para la promoción del MIO); **c) condicionantes**: facilitadores y obstáculos, internos y externos, para el fomento del apoyo psicopedagógico inclusivo en el centro; **d) percepciones, concepciones y asunciones sobre inclusión y orientación educativa**.

En la siguiente tabla se exponen todas aquellas personas que participaron en el estudio como entrevistados. Además, se responde a una serie de preguntas con el fin de explicar el porqué de nuestro interés por entrevistarles para esta investigación.

¹² **Anexo 4:** Preguntas entrevistas de la investigación.

Como se puede observar, todos los entrevistados guardan grandes experiencias y saberes en relación con la atención inclusiva de la diversidad en el centro. Asimismo, de una u otra forma, todos ellos y ellas están conectados con las labores que la orientadora, caso de estudio, realiza en la escuela. Hemos creído oportuno incorporar las preguntas: *cómo* y *dónde* se produjo la entrevista para evidenciar la naturalidad de los procesos e interacciones. Este punto nos parece interesante puesto que la etnografía parte de las premisas de la espontaneidad y de la cotidianeidad para conocer la realidad estudiada.

Participant	Who is her/him?	Why I interview her/him?	How I invite her/him?	When I interview her/him?	Where I interview her/him?
Headteacher	Both, head teacher and teacher. He agitates the inclusion in the school.	One of the leaders of the school change. Promotes inclusion in the learning process.	Face-to-face invitation	November, 2017	School principal's office (CRA-Quart)
Support teacher (PT)	Educational therapist or support teacher. Provides learning resources to all students. (Ana's colleague)	One of the leaders of the school change. Promotes inclusive practices. Part of the school's guidance team.	Face-to-face invitation during an observation (fieldwork)	November, 2017	In a classroom (CRA-Quart)
Former Educational Psychologist	Former educational psychologist of the CRA (2014-16).	I interviewed her because she has a positive outlook regarding inclusion.	By mobile phone	October, 2017	In her current workplace: High School's Office
Support teacher (AL1)	Supported students with communicative necessities	She was part of the school's guidance team (2017-18). Worked closely with Ana and Marta.	Face-to-face invitation during an observation (fieldwork)	October, 2017	In a multipurpose room (CRA-Quart)
The protagonist of the case study: Educational Psychologist	Educational Psychologist (Quart school)	Alternative practices. Positive mindset regarding inclusion. Acknowledged by her colleagues. Promotes inclusive practices.	Face-to-face invitation during an observation (fieldwork)	December, 2017	Educational Psychology Service' office (Sagunto)
Retired Teacher	Retired teacher. He was an active participant in the beginnings of the school's change.	One of the leaders of the school changes. Promoted democratic and participatory leadership.	By mobile phone.	January, 2018	In his home

Teacher 1	Now, teacher. Former support of students with communicative necessities	Work closely with Ana.	Face-to-face invitation during an observation (fieldwork)	April, 2018	In a multipurpose room (CRA- Quart)
Teacher 2	Veteran teacher and school secretary	One of the leaders of the school changes. Works closely with guidance's team	Face-to-face invitation during a classroom observation (fieldwork)	April, 2018	In a classroom (CRA)
Teacher 3	Veteran teacher	She collaborates with me in the empowerment process (thesis)	Face-to-face invitation (fieldwork)	May, 2018	In a classroom (CRA)
Educational Psychologist (Benavites)	Educational Psychologist in coordination with Ana (Benavites' school)	She worked closely with Ana	Face-to-face invitation during an observation (fieldwork)	July, 2018	In a bar (Sagunto)
Support Teacher (AL2)	Current recourse support of students with communicative necessities.	He is part of the school's guidance team. Works closely with Ana and Marta. He wants to change his role in the school to boost inclusive practices.	Face-to-face invitation (fieldwork)	December, 2018	In a classroom (CRA)
The protagonist of the case study (Second interview)	Current Training Centre for teachers' adviser. Former Educational Psychologist (2018-19)	We implement together a training process in the CRA about improving inclusion from guidance team's role	Face-to-face invitation	January, 2019	In her home
SPE's Director	Director of Educational Psychology Service	Coordinates the work of the different educational psychologists. Works as an educational psychologist to boost inclusion.	By mobile phone	July, 2019	Educational Psychology Service' office (Sagunto)
Family 1	Mother of a child with autism disorder in the CRA	Participates in the diversity management, closely with Ana.	By mobile phone	July, 2019	In a multipurpose room (CRA)

Family 2	Mother of a child with attention deficit disorder in the CRA	Participates in some meetings with the guidance team to orientate the learning support of her child.	By mobile phone	July, 2019	In her home
-----------------	--------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------	------------	-------------

Table 13. Interviewees of the fieldwork.¹³ Produced by the author.

Destacar que la transcripción de la grabación de cada una de las entrevistas ha sido efectuada casi de manera inminente al desarrollo de la misma con el fin de recordar nítidamente aquellos elementos kinésicos que influyen en la interpretación de las palabras y discursos emitidos explícitamente. El lenguaje corporal expresa tanto, o más, que el lenguaje oral. Así, en las transcripciones se incorporaron al *verbatim* aclaraciones, entre paréntesis, que reflejan cuestiones relativas a los silencios o risas que se iban produciendo a lo largo de la entrevista. Nos parece importante remarcar, también, que el carácter y las preguntas de las entrevistas se iban redefiniendo a lo largo del encuentro conversacional a tenor de las aportaciones que los participantes iban efectuando. En total, fueron **15 las entrevistas** realizadas a lo largo de la investigación.

2.2.4.3. Experiencias para el empoderamiento y la mejora educativa:

Grupos de discusión

La pretensión principal de estas experiencias basadas en el empoderamiento y la mejora educativa es procurar nuestra contribución en el progreso de una escuela cuya gestión de la diversidad se pretende resolver de forma inclusiva. Por tanto, nuestro compromiso en estos procesos es el de resultar un recurso útil en la promoción del bienestar comunitario y en el incremento de la inclusión educativa. El objetivo principal no es otro que el de formar parte del cambio educativo impulsando espacios y actividades que potencien el avance del centro hacia la pretendida escuela inclusiva. Estas experiencias se incluyen en el marco metodológico de la investigación acción participativa desde una mirada etnográfica: la etnografía “debe ser un recurso para la IAP porque ya ha mostrado sus virtudes, su fuerza y su capacidad de penetración en fenómenos sociales” (Mendoza, Dietz y Alatorre, 2018).

Estos espacios de diálogo, reflexión y actuación social, generados para el impulso de la mejora educativa, han tomado forma de grupos de discusión en la fase de análisis de datos puesto que los discursos emitidos por los diferentes participantes se centran en una temática polémica que provoca más dilemas que consensos: la gestión de la diversidad en la escuela inclusiva desde el equipo de orientación. En este sentido, se han evidenciado la riqueza de perspectivas y opiniones existentes en la comunidad sobre este tema. Nos resulta importante destacar que, estos espacios de confrontación de experiencias y creencias colectivas, la aportación individual pierde protagonismo para acentuar la reflexión e interacción dialógica de los participantes.

¹³ La información aparece en inglés porque es un material que se diseñó durante la estancia internacional.

De este modo, lo particular deja paso a lo social para construir conocimiento colectivo desde el liderazgo de los actores de la discusión (Gibbs, 1997).

Mediante el desarrollo de ambas experiencias se han considerado las percepciones de los actores educativos sobre la gestión de la diversidad, y sus deseos de cambio sobre esta cuestión, con el fin de construir medidas inclusivas de atención y apoyo psicopedagógico para el conjunto de la comunidad educativa. En este sentido, tuvieron lugar dos procesos¹⁴ que ocurrieron en períodos diferentes dentro de la fase de trabajo de campo. Destacar que todas las sesiones se grabaron en audio para su cuidadosa y detallada transcripción y análisis. También se realizaron fotos y vídeos para documentar y darle visibilidad a cada una de las experiencias.

Abordando los procesos de manera cronológica, el primero: *el Proceso de Empoderamiento* consta de un total de **17 sesiones** de reflexión, debate y aplicación de los aprendizajes, que se realizaron entre los meses de enero a junio del curso escolar 2017-18. Los protagonistas de estas sesiones son el **alumnado de sexto curso** de primaria del aula de Quart de les Valls, y su tutora. Las dinámicas que tienen lugar en estos espacios están orientadas a dar visibilidad al trabajo del equipo de orientación en el centro, además de incrementar la democratización de este servicio apostando por la participación del alumnado en los procesos de toma de decisiones sobre la gestión de la diversidad. La culminación de esta fase se produjo con el diseño e instalación del “*Pozo de los Deseos*”. Cada una de estas sesiones se ha documentado en audio, imagen y vídeo.

El segundo de los procesos, que hemos titulado: *Proceso Formativo*, presenta un total de **7 sesiones** de discusión dirigidas, inicialmente, al claustro del centro, pero con un modelo abierto de participación, es decir, cualquier persona vinculada a la comunidad educativa podía sumarse a los diferentes encuentros que se produjesen. Precisamente por eso, un padre se animó a participar en una de las sesiones. Las sesiones tuvieron lugar entre los meses de enero a julio del curso escolar 2018-19. Días previos al desarrollo de cada sesión, se enviaba un cartel informativo de las tareas a realizar para los asistentes. En ellas se debatía en torno a la gestión de la diversidad y se concretaban medidas de actuación comunes que respondieran coherentemente a los principios de la escuela inclusiva. Estas sesiones concluyeron con la creación de un documento oficial de centro donde se reflejaba el conjunto de valores y prácticas inclusivas que debía perseguir el modelo de orientación escolar (Marco Común de Referencia). A lo largo de las sesiones se ha ido realizando un registro en audio de las diferentes miradas, creencias y percepciones sobre la gestión de la diversidad. También se ha ido documentado el proceso con imágenes de cada una de las sesiones.

¹⁴ Ambos procesos se detallan en el paso siguiente:
2.3. Intervenciones. Relatos para la mejora de la orientación inclusiva.

Estos espacios para el incremento de la mejora educativa, a través de la génesis compartida de ideas para el cambio educativo en materia de orientación (Fern, 1982), permiten la libre manifestación de sentimientos, pensamientos y reacciones, con relación a un tema significativo, mediante experiencias de debate social (Escobar y Bonilla, 2017). Por tanto, estas experiencias han garantizado la exploración del estado de una cuestión dada con el fin de abordarla crítica y colectivamente para transformarla.

Desde el debate horizontal y tolerante de los diferentes actores se han ido construyendo e implementando actuaciones de cambio educativo con la idea de reportar una mejora en la gestión inclusiva de la diversidad desde la movilización social. Aunque el motor de arranque del *Proceso de Empoderamiento* haya sido la investigadora del estudio, y el del *Proceso Formativo*, el equipo especializado de apoyo a la inclusión, todos los participantes han ido determinando las acciones y tomando decisiones sobre el desarrollo de ambos procesos de mejora.

Por tanto, desde la discusión y actuación de los auténticos protagonistas del estudio, se ha tratado de mejorar el entendimiento de la comunidad educativa respecto al modelo de orientación del centro, al mismo tiempo que se han ido detectando aquellos aspectos que la comunidad anhela reformar para establecer un plan de mejora en las actuaciones relativas a la gestión de la diversidad. Todo ello, potenciando la fuerza comunitaria y el establecimiento de redes de apoyo con el fin de que los participantes puedan seguir sosteniendo los cambios una vez finalizada la investigación. Esto es, como expresa López de Ceballos (1989) asegurar el “desarrollo galáctico” propio de las experiencias basadas en la IAP.

En resumen, se realizan **17 sesiones de empoderamiento** con el alumnado de sexto de primaria y **7 sesiones de formación** con el claustro del Centro Rural Agrupado. Desde rutas diferentes, pero persiguiendo el mismo destino: la construcción compartida de conocimiento para el empoderamiento comunitario y la transformación educativa. En el paso siguiente se relatan detalladamente, como si de un informe etnográfico se tratase, los procesos, fases e intervenciones realizadas a lo largo de ambas experiencias.

Paso 2.3. Intervenciones:

Relatos para la mejora de la Orientación Inclusiva

*“Los sujetos no sólo somos resultado de una realidad,
sino que somos constructores de realidades”*
(Alatorre, 2018, p.167)

A continuación, a modo de informe etnográfico, se explican en detalle las diferentes experiencias, para la mejora educativa, que se han desarrollado a lo largo del estudio desde el principio básico de los procesos de la Investigación Acción Participativa, es decir: intentar superar la brecha entre producir y aplicar conocimiento (Mendoza, Dietz y Alatorre, 2018).

2.3.1. Proceso de Empoderamiento:

La construcción del poder de los vulnerables

El Proceso de Empoderamiento comienza con la voluntad de implicar al alumnado en la mejora educativa ya que lo consideramos un actor clave por ser el principal beneficiario de la gestión de la diversidad que se desarrolla en la escuela. En este sentido, el objetivo inicial del proceso es familiarizar al alumnado con el tema central del estudio, mediante sesiones cooperativas de reflexión y debate con el fin de provocar cambios en el modelo de apoyo psicopedagógico del centro. Este proceso, por tanto, permitiría favorecer su implicación en el equipo de orientación escolar dando su punto de vista sobre cómo desea que sus necesidades sean atendidas. Al mismo tiempo que facilita la participación del equipo especializado de apoyo a la inclusión en el aula como recursos de ayuda universal a través de sus demandas de carácter grupal, social, emocional y pedagógico.

Desde el inicio, con el fin de que el proceso de empoderamiento aportara significatividad, decidimos vincularlo al proyecto de Aprendizaje Servicio (APS), que el alumnado había iniciado para llevar a cabo el *Pla Edificant*¹⁵, en septiembre del 2017. La vinculación del Proceso de Empoderamiento (PEM) con el proyecto de APS se justifica por dos motivos: el primero, porque las sesiones de empoderamiento se fundamentan en dinámicas cooperativas de participación, aspecto que puede ayudar a trabajar las competencias necesarias para implementar con éxito una propuesta metodológica basada en el trabajo en equipo (APS); y, el segundo, porque el tema central de las sesiones versa sobre la inclusión educativa, aspecto fundamental a tener en cuenta en el planteamiento filosófico y arquitectónico de la futura escuela que ellas y ellos mismos están construyendo.

En este escenario singular, el alumnado de sexto de primaria, gracias al impulso de sus tutores y a la colaboración del profesorado de ambos aularios, lidera el *Pla Edificant* para intentar paliar las carencias arquitectónicas y de espacio de un edificio construido en 1955 y, al mismo tiempo, reclamar un aulario digno. Todo ello, como decimos, a través de un proyecto de APS titulado: *L'escola que volem*, donde la participación ciudadana, la ayuda mutua y el aprendizaje prosocial se combinan para abordar experiencias de aprendizaje cooperativo a partir de un servicio, en este caso, a su propia comunidad (Tapia, 2006; Rubio, 2009; Batlle, 2009; Traver y Rodríguez, 2010).

Habiendo detectado la aportación que la investigación podía suponer para el proyecto, se inicia un proceso de negociación con los tutores de sexto de ambos aularios. En esta negociación se valida la coherencia entre el PEM y el proyecto de APS, y se estudia la viabilidad del desarrollo de las sesiones.


¹⁵ El *Pla Edificant* es un programa promovido por la Generalitat Valenciana, que en conjunta actuación y coordinación con los Ayuntamientos de la Comunitat Valenciana persigue la eliminación de los barracones, módulos prefabricados instalados en los patios de los centros educativos, mediante la construcción, reforma y mejora de los espacios de enseñanza y aprendizaje de escuelas e institutos (Decreto Ley 5/2017 del 20 de octubre).

Aunque la motivación principal es llevar a cabo el proceso en ambos aularios, finalmente, se acuerda la realización del PEM con la tutora del alumnado de sexto primaria del aula de Quart de les Valls. Iniciamos, así, una colaboración recíproca que unifica ambos planes de transformación educativa, el PEM y el proyecto de APS: *L'escola que volem*.

El PEM se entiende como una experiencia compartida de reflexión, discusión y toma de decisiones conjunta sobre el modelo de atención a la diversidad en el centro. En algunas sesiones, la dinámica se asemeja a la de un grupo de discusión homogéneo cuya sinergia conduce al alumnado hacia una aventura de cambio institucional. Esta experiencia de cambio permite consolidar las bases culturales del futuro centro, sosteniendo el paradigma inclusivo, desde el impulso del aprendizaje cooperativo como principal objetivo del apoyo psicopedagógico.

Los objetivos del Proceso de Empoderamiento, que persiguen lograrse mediante tareas cooperativas de participación, se concretan en los siguientes:

- 1.- Construir significados en torno a los conceptos de inclusión, diversidad, ayuda y orientación
- 2.- Reflexionar sobre el tipo de atenciones que el alumnado desea por parte del equipo de apoyo a la inclusión
- 3.- Impulsar cambios de gestión de la diversidad en el futuro centro a partir de una relación de colaboración con el equipo de orientación

Llegados a este punto, nos resulta necesario destacar que previamente al desarrollo de las sesiones del PEM organizamos un encuentro con las familias del alumnado de sexto de primaria para transmitirles nuestras motivaciones y hacerles cómplices de la experiencia¹⁶. En esta reunión, realizamos una serie de dinámicas participativas con el fin de reflexionar conjuntamente sobre el papel que el aprendizaje cooperativo tiene para el enriquecimiento personal y académico, y sobre la importancia de una gestión inclusiva de la diversidad. También se presenta un  [vídeo explicativo](#)¹⁷ sobre el Proceso de Empoderamiento.



De esta forma, las sesiones de empoderamiento se presentan como experiencias dialógicas de construcción de conocimiento, basadas en la implementación de técnicas cooperativas de aprendizaje, donde el alumnado adquiere herramientas personales y sociales para trabajar en grupo. Así, ayudamos a mejorar la efectividad del APS al mismo tiempo que compartimos espacios de discusión y reflexión donde el estudiantado toma conciencia del potencial del trabajo en equipo, por un lado; e indaga sobre la búsqueda

¹⁶ **Anexo 11.** Material de presentación del Proceso de Empoderamiento para las familias

¹⁷ **Material Interactivo 2.** Vídeo explicativo sobre el Proceso de Empoderamiento (Presentación familias)

de recursos que le permitan mejorar las dinámicas de cooperación e impulsar el bienestar de todo el equipo desde una gestión inclusiva de la diversidad, por otro.

Al final de la sesión, entregamos el consentimiento informado a los padres para que autoricen la participación de sus hijas e hijos en el estudio y permitan la publicación del material audiovisual que se genere en una [página web](#)¹⁸, donde daremos visibilidad y documentaremos el proceso protagonizado por el alumnado.



2.3.1.1. Estaciones del PEM:

Contenido, explicación y temporalización

En este apartado se explica el desarrollo de las cinco estaciones de aprendizaje que comprenden el PEM. El conjunto de las estaciones consta de 17 sesiones que tuvieron lugar entre los meses de enero a junio de 2018 en la clase de sexto de primaria del aulario de Quart de les Valls. Las sesiones han ido experimentando una paulatina y progresiva evolución hacia enfoques transformadores desde la discusión compartida del propio alumnado.

Primera parada: Construcción compartida de significados

En esta primera fase, comprendida por las sesiones **I, II, III y IV** del PEM, el alumnado y yo, con la inestimable ayuda de la tutora, nos adentramos en la construcción compartida de significados de los conceptos: diversidad, inclusión, ayuda y orientación. La decisión de abordar estos conceptos se justifica por su conexión con los valores filosófico-educativos del modelo de escuela del CRA y con el tema central de la investigación; y, también, porque forman parte del imaginario colectivo del alumnado.

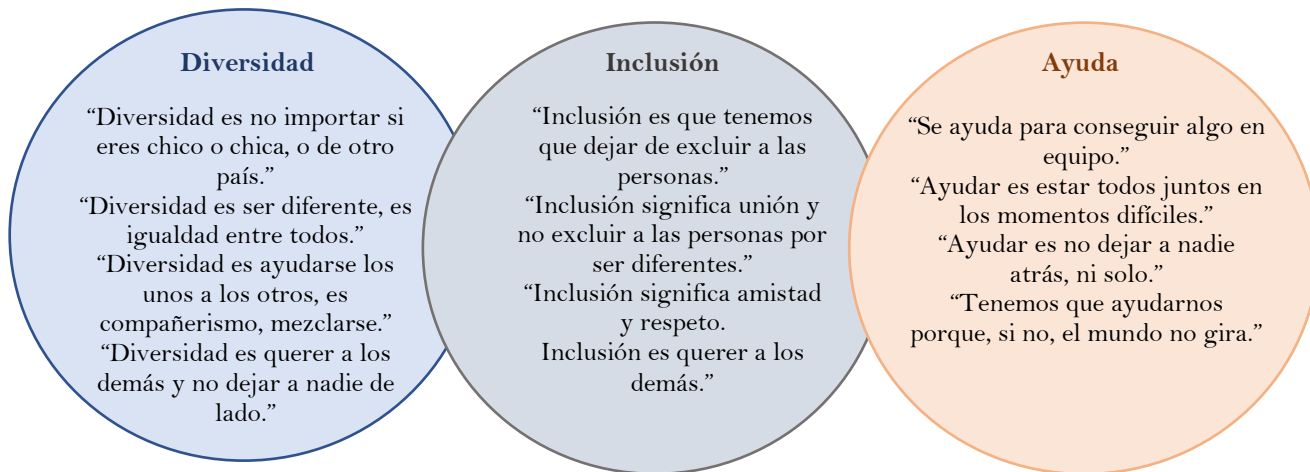
La construcción de significados se realiza a partir de una reflexión de los conceptos, primero individual y después dialógica. La reflexión es promovida por la presentación e interpretación subjetiva de imágenes, extraídas de Internet, que proyectan la esencia semántica de estos conceptos. La selección de las imágenes la realicé con la motivación de inspirar la producción de ideas entre el alumnado. En todo momento destacamos la vinculación existente entre los conceptos trabajados.

Durante el proceso de reflexión, el alumnado comparte, negocia y elabora la definición de cada uno de los conceptos. La construcción de significados se realiza mediante las técnicas cooperativas: *L'equip de Manel*, similar a la *técnica 1-2-4*, donde la aportación individual se amplía progresivamente gracias a la suma de voces; y la técnica: *Lápices al centro*, donde, desde el debate colectivo se (re)construyen y enriquecen conocimientos

¹⁸ **Material Interactivo 3.** WIX. Proceso de Empoderamiento. Caminando hacia la inclusión

personales. Nos parece necesario destacar que la definición del concepto *Orientación* se construye a partir de los conceptos *diversidad*, *inclusión* y *ayuda*.

A continuación, mostramos algunos de los resultados derivados de la fase de construcción de significados:



Infografía 4. Voces del alumnado para la construcción de significados. Elaboración propia.

Segunda parada: Búsqueda e importación de conocimientos

En esta fase, comprendida por las sesiones **V** y **VI**, más una sesión extra para la realización de entrevistas en la hora del patio, el alumnado lidera un proceso de búsqueda y recogida de información titulado: *Proceso de importación de conocimiento*. Los diferentes grupos de trabajo se organizan de manera cooperativa para confeccionar preguntas y, con ellas, obtener nuevo conocimiento, de otros actores educativos, con el propósito de importarlo al aula y compartirlo con sus iguales. La finalidad es enriquecer y contextualizar los significados construidos, hasta el momento, de los conceptos anteriormente expuestos, al mismo tiempo que solicitamos ayuda como grupo de trabajo cooperativo inmerso en un ambicioso proyecto de APS.

En un primer momento realizamos una selección de participantes clave. Aquellos que más nos pueden ayudar a cumplir con ambos objetivos: ampliar conocimientos sobre inclusión y mejorar como grupo de trabajo cooperativo. La elección de los informantes se realiza mediante el recurso democrático de toma de decisiones conocido como *Rueda Socrática*.¹⁹

En la rueda se muestran diferentes miembros de la comunidad educativa a los que poder entrevistar: *maestra de PT, jefe de estudios, maestra de AL, maestras/os, familias, director, compañeros/as, orientadora*. Cada miembro es valorado del 1 al 10 por el

¹⁹ Material compuesto de una rueda y sus radios. Cada radio representa un ítem, en nuestro caso, un participante clave. La valoración de cada ítem se realiza puntuando del 1 al 10 en función de cuánto nos puede ayudar, esa persona, a cumplir con nuestros objetivos marcados.

alumnado en función de dos preguntas que expresan los objetivos de las entrevistas: ¿Cuánto nos podría enseñar sobre los conceptos trabajados? ¿Cuánto nos podría ayudar a mejorar como grupo cooperativo?

Del recuento de las puntuaciones, se observa que los tres ítems más votados son el de la orientadora (54 puntos), el de la maestra de audición y lenguaje (47 puntos) y el de la maestra de pedagogía terapéutica (54 puntos). Las tres profesionales que conforman el equipo de apoyo psicopedagógico en el centro. Por tanto, ellas serán las participantes claves del proceso de *importación de conocimiento*.

Una vez concretados los participantes, tantos como grupos de trabajo, se utiliza la técnica cooperativa: *Folio giratorio* para confeccionar por equipos las preguntas que conformaran la entrevista definitiva, que será la misma para las tres. Durante el proceso de creación de las preguntas, cada grupo recibe diferentes ayudas para su confección, de forma que su planteamiento permita garantizar la ampliación y el enriquecimiento semántico de los conceptos: *diversidad, inclusión y ayuda*. Optamos por implementar entrevistas porque nos resulta una estrategia de recogida de información accesible y porque su funcionamiento es familiar para los niños y niñas.

Cuando cada grupo tiene disponibles sus preguntas, se realiza un proceso democrático de selección intergrupar. De forma que cada equipo propone sus preguntas y, entre todas y todos, votan las que consideran más adecuadas con el fin de elegir las cinco preguntas definitivas de la entrevista. Finalmente, las preguntas de la entrevista se concretan en las siguientes:

- ¿Cómo crees que están relacionadas diversidad y ayuda?
- ¿Qué piensas si te digo la palabra inclusión y qué significa para ti?
- ¿Cómo crees que la orientación ayuda a mejorar la escuela y a su alumnado?
- ¿De qué manera ayudas a la inclusión en el centro?
- Nosotros somos un grupo que trabajamos de manera cooperativa, ahora estamos realizando un proyecto de APS y nos gustaría saber, ¿cómo nos ayudarías como grupo cooperativo?

Finalmente, cada grupo se encarga de realizar una entrevista a una de las participantes clave. Para la realización de las entrevistas cada miembro del grupo se asigna y desempeña un rol: *representante, informador/a, cámara, entrevistador/a y secretario/a*. Las entrevistas son grabadas por el alumnado, y transcritas por mí, para proceder a su presentación y análisis en la siguiente parada del PEM.

Tercera parada: Reflexión dialógica del contenido de las entrevistas

La fase de reflexión y análisis del contenido de las entrevistas está compuesta por las sesiones **VII, VIII, IX** y **X**. En esta fase se visionan, escuchan e interpretan las entrevistas desarrolladas por los tres grupos de trabajo a las participantes clave: la orientadora, la maestra de audición y lenguaje, y la maestra de pedagogía terapéutica.

Este proceso toma diferentes formas hasta concretarse en una experiencia de comprensión del contenido de las entrevistas mediante la lectura y reflexión compartida de las transcripciones. Durante esta reflexión compartida, cada grupo extrae sus propias ideas de las transcripciones, y decide a qué concepto asociar cada una de las respuestas emitidas por las participantes: *diversidad, inclusión, ayuda u orientación*. Los conceptos, en este momento, actúan como categorías previas, las cuáles permiten clasificar la información recogida, al mismo tiempo que impulsan la reconstrucción de los significados previamente trabajados, al considerar las nuevas aportaciones de las participantes. Así, esta dinámica permite al alumnado edificar nuevos conocimientos al establecer inéditas conexiones entre su conocimiento, ya existente, y el nuevo, aportado por las participantes.

De los debates espontáneos que emergen de la reflexión del contenido de las entrevistas, derivados del proceso de asociación respuesta-concepto, el alumnado observa como una misma aportación puede asociarse a diferentes conceptos, constatando así la vinculación existente entre ellos. En estos improvisados espacios de intercambio de opiniones, visiones y experiencias, aparecen nuevas ideas que también asociamos a los términos trabajados como son la noción de *normalidad y diferencia*. Abordar temas inesperados convierte esta experiencia en una deriva de conocimiento²⁰. La participación de la tutora en los debates que se desprenden del análisis de las entrevistas resulta de gran valor puesto que estimula la implicación del alumnado y su motivación hacia la reflexión compartida.

Una vez trabajado el contenido de las entrevistas, cada grupo reúne las aportaciones más significativas de las entrevistas para construir un mapa colectivo de significados con ellas. En este sentido, las definiciones de cada concepto se entienden como representaciones dialógicas, construidas socialmente, que comienzan a vislumbrar el modelo de apoyo psicopedagógico que desea el alumnado para su día a día en la escuela. El mapa de significados se elabora mediante el *Manual Thinking*, un recurso que permite ir modificando, estructurando y organizando constructivamente las relaciones y conexiones establecidas entre los diferentes significados de un mismo concepto. Así, los significados de los conceptos creados previamente suman nuevas contribuciones, voces y matices.

El análisis independiente de la pregunta cinco, donde el alumnado demanda ayuda para mejorarse como grupo de trabajo cooperativo, permite abrir el camino hacia la última parada del PEM. En esta estación se pone en marcha la aplicación de las ideas extraídas en las paradas de importación, reconstrucción y reflexión del conocimiento.

²⁰ Pensar sin filtros, un tema nos lleva a otro de manera fluida. No hay cortapisas ni censura.

Cuarta parada: Diseño, creación, votación, instalación y difusión del material de atención inclusiva a la diversidad: «El pozo de los deseos»

Nos adentramos en la última parada del PEM constituida por las sesiones **XI, XII, XIII, XIV, XV** y **XVI**. Esta fase está protagonizada por la construcción de un material que permite realizar demandas conjuntas al equipo específico de apoyo a la inclusión con el fin de poner en conocimiento las necesidades del grupo, como equipo cooperativo, y orientar, y alentar, a la orientadora hacia el desarrollo de respuestas inclusivas de atención a la diversidad. Las paradas anteriores, basadas en la construcción compartida de conocimiento, nos han permitido entender los fundamentos que un material o proceso ha de presentar para ser inclusivo.

El análisis de la respuesta de la última pregunta de la entrevista nos ha permitido atender la propuesta de la orientadora basada en la confección de una red cooperativa de trabajo, entre el alumnado y el equipo de apoyo psicopedagógico, para la superación de necesidades y el logro de espacios inclusivos de aprendizaje. Considerando la voluntad de establecer una estructura de apoyo mutuo entre ambos colectivos del centro, el alumnado imagina un mecanismo que permita crear, soportar y sostener esa estructura colaborativa. Para ello, plantea una lista de posibles propuestas a partir de una dinámica grupal de *brainstorming*.

Una vez que cada miembro del grupo plantea sus ideas, en diferentes notas adhesivas, el portavoz del equipo lee todas las propuestas al resto de compañeros y compañeras. Entre todos deciden qué mecanismo resulta ser el más adecuado a tenor de una serie de criterios especificados en una tabla *checklist* que permite evaluar los siguientes aspectos: ¿Se pueden dejar peticiones grupales mediante cartas o notas? ¿Permite guardas las peticiones de manera segura? ¿Se puede construir con materiales fáciles de encontrar y utilizar? ¿Es fácil de transportar? ¿Es sencillo de utilizar? ¿Es original y la idea nos gusta?

Contestadas las preguntas de validación, se deciden las tres propuestas definitivas, una por cada equipo: *El pozo de los deseos*, *El cartero inclusivo* y *El buzón de la diversidad*. El diseño de cada una de las propuestas se concreta en una ficha donde el alumnado muestra la forma del invento, las partes que lo componen, su tamaño, el modo de utilización y su posible ubicación en el centro. Estas fichas se exponen en un lugar visible del centro, concretamente en la *Porta Verda*²¹, es decir, la puerta principal de la escuela, para que la comunidad vote por el invento que reconoce como idóneo para el objetivo que se persigue. Destacar que las fichas se acompañan de un cartel informativo donde explicamos las motivaciones y las finalidades del proceso de votación comunitaria.

El proceso de votación es gestionado y liderado por el propio alumnado el cuál, por equipos, se encarga de impulsar la votación de los diferentes colectivos del centro:

²¹ Puerta verde

familias, alumnado de otros niveles educativos, profesorado, equipo directivo y equipo de apoyo psicopedagógico. Finalmente, participaron once miembros de la comunidad educativa entre los que destacamos al personal del equipo de dirección y del equipo de apoyo psicopedagógico, miembros del equipo docentes y alumnado. Contabilizada la votación, el mecanismo que recibe más apoyo es: *El pozo de los deseos*.

Concretado el mecanismo, toda la clase de sexto de primaria participa en su construcción a partir del uso de diferentes materiales: cartón, cola, pinturas, papel, entre otros. Una vez construido y pintado el material, se inicia el proceso de difusión en el que el alumnado prepara 40 octavillas y diversos carteles informativos con el fin de darle visibilidad al invento e incentivar su utilización en el centro. Terminada la confección de las octavillas y de los carteles, el alumnado pasa clase por clase explicando el propósito del mecanismo. Esta fase concluye con la instalación de *El Pozo de los Deseos* en la puerta de entrada al centro.

Última parada: Valoración crítica de la experiencia

Al finalizar la experiencia, se destina una última sesión para hacer balance de los saberes y vivencias que ha comportado este recorrido para el alumnado. Así, mediante la técnica *felicito, critico y propongo*, el alumnado valora el proyecto, su participación, y mi papel a lo largo del proceso. Anoto sus críticas constructivas, y reflexiono en torno a ellas, para seguir aprendiendo y mejorando. Todo el recorrido metodológico y didáctico del PEM queda reflejado en una página web realizada mediante la plataforma online WIX, material digital de difusión cuyo contenido pretende servir de inspiración a otras realidades educativas.

A continuación, se presenta la *timeline* y la tabla-resumen de las 17 sesiones que se realizan los martes de cada semana, de 15:30h a 16:30h, y que componen las diferentes estaciones del PEM:



Infografía 5. Timeline del Proceso de Empoderamiento. Elaboración propia.

Fase I: Construcción compartida de significados			
N	Título de la sesión	Contenidos/ Actividades	Objetivos
I	Presentación del PEM e introducción del concepto “diversidad”	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de una dinámica de presentación - Presentación y justificación de las sesiones: <i>¿Qué es y por qué el proceso de empoderamiento?</i> - Exposición de su contribución en el APS - Debate sobre los valores del trabajo en equipo - Elaboración compartida de significados: <i>¿Qué o quiénes son, o somos, diversidad?</i> - Técnica cooperativa: <i>L’equip de Manel</i> - Creación grupal del mapa conceptual del concepto “diversidad” mediante el <i>Manual Thinking</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar la participación del alumnado en el PEM - Concienciar al alumnado sobre los beneficios del trabajo cooperativo - Mostrar la significatividad y la ayuda que supone el PEM en el proyecto de APS - Debatir para crear un significado singular y compartido del concepto diversidad - Trabajar la cooperación para enseñar a cooperar - Adquirir vocabulario inclusivo
II	Construcción compartida de los significados: “inclusión” y “ayuda”	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación nube de palabras (descriptores) del concepto “diversidad”, a partir de los significados elaborados en la sesión anterior - Llamamiento a la participación para la creación de una página web que documente el PEM: WIX. - Construcción del significado de “inclusión” y “ayuda” mediante la técnica: <i>L’equip de Manel</i> - Búsqueda permanente de la conexión entre los conceptos trabajados: <i>diversidad, inclusión y ayuda</i> - Obtención de consensos colectivos de significados - Creación grupal de los mapas conceptuales de “inclusión” y “ayuda” mediante el <i>Manual Thinking</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsar la implicación del alumnado en todas las tareas que conforman el PEM - Explicitar la conexión entre los conceptos trabajados - Aterrizar los conceptos en el terreno práctico: <i>¿Cómo es una escuela inclusiva? ¿Cómo queremos que sea: L’escola que volem (APS)?</i> - Trabajar la capacidad crítica del alumnado mediante la construcción de significados - Fomentar la unión mediante la cooperación para producir cambios en el contexto

III	Debate y reflexión compartida de significados	<ul style="list-style-type: none">- Dinamización y gestión de un debate por el propio alumnado sobre el significado de los conceptos: “<i>diversidad</i>”, “<i>inclusión</i>” y “<i>ayuda</i>”.- Profundización y reflexión sobre los significados creados a partir del estudio de sus descriptores- Argumentación constructiva de cada significado a través de sus palabras clave o descriptores: ¿<i>Por qué inclusión (concepto) es unión (descriptor)</i>?- Asignación de roles (rotativos) entre el alumnado para el desarrollo efectivo del debate	<ul style="list-style-type: none">- Otorgarle al alumnado el liderazgo del PEM- Profundizar en el significado de los conceptos- Conectar el significado de los conceptos con sus experiencias vitales para darle significatividad- Fomentar la argumentación entre el alumnado para construir conocimiento crítico y fundamentado- Aumentar el compromiso, la participación y la responsabilidad del alumnado en las dinámicas realizadas en el PEM
IV	Creación de significados para el concepto “orientación”	<ul style="list-style-type: none">- Elaboración de un significado inédito y original del concepto “<i>orientación</i>” desde su asociación con el concepto “<i>ayuda</i>”- “<i>Diversidad</i>”, “<i>inclusión</i>” y “<i>ayuda</i>” se fusionan para crear el significado del concepto “<i>orientación</i>”- Vinculación de la relación entre los conceptos- Creación del significado de “<i>orientación</i>” mediante la técnica cooperativa: <i>Lápices al centro</i>- Introducción al proceso de “<i>importación de conocimiento</i>”. Elección de los informantes clave mediante la <i>Rueda Socrática (RS)</i>.	<ul style="list-style-type: none">- Impulsar la capacidad de creación y la génesis de ideas entre el alumnado- Conectar conceptos para la creación de nuevos significados e imaginarios culturales- Estimular la comprensión del alumnado mediante procesos de relación del conocimiento- Desarrollar experiencias de trabajo en equipo para desarrollar habilidades de cooperación- Encaminar al alumnado hacia la respuesta de la pregunta: ¿<i>Cómo queremos ser orientadas/os en L’escola que volem (APS)</i>?

Fase II: Proceso de búsqueda y reunión de conocimientos			
N	Título de la sesión	Contenidos/ Actividades	Objetivos
V	Primeros pasos del proceso de “importación de conocimiento”: Elaboración de un instrumento de recogida de información	<ul style="list-style-type: none"> - Recuento de los votos de la RS. Informantes clave: Equipo específico de apoyo a la inclusión - Formulación de preguntas para la confección de una entrevista única mediante el <i>Folio Giratorio</i> - Vinculación de cada concepto trabajado con una pregunta de la entrevista para ampliarlo - Votación democrática para elegir las preguntas definitivas de la entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - Consensuar y concretar un material para proceder a la búsqueda de conocimiento fuera del aula - Formular preguntas para la obtención de nuevos conocimientos - Enriquecer y contextualizar el significado de los conceptos escuchando nuevas voces - Elegir democráticamente las preguntas definitivas de la entrevista
VI	Validación del instrumento de recogida de información	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión y valoración de la entrevista - Reformulación de alguna de las preguntas - Comprobación de la efectividad de las preguntas de la entrevista. <i>¿Responde a nuestros objetivos?</i> - Asignación de roles e informantes para organizar el encuentro y realizar la entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - Repensar y replantear las preguntas de la entrevista para mejorar su calidad - Asegurar que la formulación de las preguntas nos permitirá ampliar nuestros conocimientos respecto a los conceptos trabajados - Distribuir funciones para efectuar la entrevista - Asignar un informante a cada grupo de trabajo

A lo largo de la semana, cada grupo de trabajo (1, 2, 3) contacta con su informante clave y efectúa la entrevista. Un miembro del grupo es el encargado de grabar la entrevista en vídeo y de compartirla en nuestra carpeta compartida, en DRIVE.

Fase III: Análisis y reflexión crítica del contenido de las entrevistas			
N	Título de la sesión	Contenidos/ Actividades	Objetivos
VII	Análisis entrevista orientadora	<ul style="list-style-type: none"> - Observamos el vídeo de la entrevista realizada por el grupo 1 a la orientadora (PS) - Escuchamos el contenido de la entrevista - Anotamos las ideas más importantes - Asociamos las ideas resaltadas con los conceptos trabajados que actúan como categorías previas - Contrastamos la asociación de las respuestas con los conceptos mediante la técnica: <i>L'equip de Manel</i> - Debate compartido sobre lo aprendido 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar otras voces para construir conocimiento interpersonal y significativo - Conectar o relacionar nuestras aportaciones con las de otros agentes educativos - Lograr una profunda comprensión de los conceptos trabajados - Vincular las aportaciones y consideraciones de la orientadora con el proyecto: <i>L'escola que volem (APS)</i>
<p>~~ Parón de dos semanas debido a las fiestas de Semana Santa ~~</p>			
VIII	Análisis entrevista orientadora (Parte II)	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de la transcripción de la entrevista a la PS - Selección de la información más relevante - Categorización: Asociación de la información con los conceptos trabajados - Reflexión compartida del análisis de contenido mediante debates internos de grupo - Ampliación del <i>Manual Thinking</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una lectura consciente y atenta sobre la entrevista de la PS - Seleccionar las ideas más relevantes - Categorizar las ideas desde los conceptos para ampliar su significado - Obtener un conocimiento social desde procesos constructivistas del aprendizaje - Encontrar matices entre los conceptos trabajados
IX	Concurso- debate para la comprensión de respuestas	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia lúdica basada en el intercambio de opiniones para estimular la comprensión de las ideas expuestas en la entrevista por la PS - Rescate de las ideas seleccionadas por el alumnado en la entrevista para reflexionar entorno a ellas 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender cada una de las palabras, metáforas o expresiones que conforman las respuestas emitidas por la PS - Alcanzar el entendimiento colectivo de cada uno de los mensajes emitidos por la PS

		<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración y consenso grupal de una explicación que evidencie el entendimiento del mensaje de la PS - Detección del mensaje o propósito que subyace a cada respuesta emitida por la PS - Reflexión sobre el mensaje o propósito trasladado por la orientadora - Reconocimiento entre iguales de las explicaciones que mejor ayudan a comprender el mensaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar la aportación de la PS para propiciar cambios en relación al apoyo psicopedagógico - Valorar las explicaciones de los iguales como aportaciones significativas que propician el acceso a la comprensión y al conocimiento
X	Análisis entrevista Maestra de Pedagogía Terapéutica (PT)	<ul style="list-style-type: none"> - Observación del vídeo de la entrevista a la maestra de PT, realizada por el equipo 2 - Lectura consciente de la transcripción de la entrevista a la maestra de PT - Selección de la información más relevante - Categorización: vinculación de la información con los conceptos trabajados - Utilización de la técnica: <i>Folio Giratorio</i> - Reflexión compartida del contenido de la entrevista mediante debates internos de grupo - Ampliación del mapa de contenidos: <i>Manual Thinking</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una lectura consciente y atenta sobre la entrevista de la maestra de PT - Comprender las ideas emitidas por la maestra de PT durante la entrevista - Categorizar la información recogida a partir de los conceptos trabajados - Armar los significados creados a partir de nuevas aportaciones y consideraciones - Consolidar un vocabulario inclusivo - Reconocer y valorar el trabajo de “importación de conocimiento” realizado por el alumnado

Fase IV: Diseño, creación, votación, instalación y difusión del material de atención inclusiva a la diversidad:
«El pozo de los deseos»

N	Título de la sesión	Contenidos/ Actividades	Objetivos
XI		<ul style="list-style-type: none"> - Rescatamos la idea aportada por la PS sobre la creación de un mecanismo de cooperación entre ellas 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la propuesta de la PS - Realizar una lluvia de ideas grupal

	Lluvia de ideas sobre el mecanismo cooperativo	<p>(Equipo Específico de Apoyo a la Inclusión) y el alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensamos en la viabilidad de la propuesta - Realizamos una lluvia de ideas ilimitada sobre posibles mecanismos de cooperación - Planteamiento y explicación de los mecanismos - Elección democrática de un mecanismo para cada equipo atendiendo a una serie de ítems o criterios 	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer mecanismos de cooperación entre ambos colectivos - Seleccionar democráticamente tres mecanismos, uno por equipo, en función de los criterios: utilidad y viabilidad - Comenzar a efectuar cambios en relación a la gestión de la diversidad
XII	Diseño del mecanismo cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñamos las tres propuestas definitivas - Efectuamos la técnica del <i>Folio Giratorio</i> para elaborar la ficha del diseño del mecanismo por equipos - Tomamos la decisión de organizar una votación comunitaria para elegir el mecanismo definitivo - Elaboramos un cartel informativo para explicar a la comunidad la finalidad de la votación 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar el diseño de los mecanismos propuestos por el alumnado - Impulsar la participación de la comunidad en el proceso de toma de decisiones - Organizar una votación comunitaria de los mecanismos
XIII	Perfeccionamiento del mecanismo. Análisis entrevista maestra de Audición y Lenguaje (AL)	<ul style="list-style-type: none"> - Perfilamos y pulimos por equipos los diseños de cada mecanismo - Leemos y estudiamos la transcripción de la entrevista de la maestra de AL mediante la técnica: <i>Lectura por Parejas</i> - Seleccionamos las ideas más relevantes - Categorización: Asociamos la información con los conceptos trabajados 	<ul style="list-style-type: none"> - Perfeccionar los diseños que se expondrán en la votación comunitaria - Extraer las ideas más relevantes de la entrevista de la maestra de AL para enriquecer el significado de los conceptos - Analizar y reflexionar sobre el contenido de la entrevista de la maestra de AL - Categorizar las respuestas de la maestra de AL utilizando los conceptos trabajados

		<ul style="list-style-type: none"> - Concluimos el mapa de conceptos incluyendo las aportaciones de la última de nuestras informantes y debatimos el resultado 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar y estudiar el resultado de los mapas de conceptos
XIV	Organización de la votación comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Creamos un mural para exponer los diferentes diseños: “<i>El pozo de los deseos</i>”, “<i>El cartero inclusivo</i>” y “<i>El buzón de la diversidad</i>” - Organizamos la participación comunitaria: ¿Cuándo? ¿Quién? ¿Cómo? - Cada equipo se encarga de asegurar la votación de un colectivo (familias, alumnado, profesorado) - Decidimos la ubicación de los diseños e instalamos el mural junto al cartel informativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Decidir la gestión de la votación comunitaria - Presentar los diseños a la comunidad - Explicar la finalidad de la votación
<p>~~ Se realiza la votación comunitaria ~~</p>			
XV	Creación, instalación y difusión de <i>El Pozo de los deseos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Materialización del mecanismo mediante grupos de trabajo rotativos - Realización de 40 octavillas y de 2 carteles informativos como medio de difusión del mecanismo - Se colorea el nombre del mecanismo en diferentes cartulinas 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir el mecanismo cooperativo con diferentes materiales - Darle difusión al mecanismo para que la comunidad conozca <i>cómo</i> y <i>para qué</i> lo puede utilizar
XVI	Creación, instalación y difusión de <i>El Pozo de los deseos</i> (Parte II)	<ul style="list-style-type: none"> - Leemos y repasamos el contenido de los carteles informativos y octavillas - Decidimos la ubicación de <i>El Pozo de los Deseos</i> y procedemos a su instalación en el centro - Pasamos clase por clase para repartir las octavillas y darle difusión al invento 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar el contenido de los materiales de difusión - Instalar y difundir el mecanismo en el centro - Transformar las culturas, políticas y prácticas del centro en materia de apoyo psicopedagógico

		- Colocamos los carteles informativos en el centro	
XVII	Valoración del PEM por parte del alumnado	- Mediante la técnica felicito-critico- propongo, el alumnado realiza una valoración de la experiencia - Agradecimientos y despedida	- Conocer la opinión del alumnado sobre el proceso - Incluir aspectos de mejora - Agradecer la participación e implicación del alumnado en el PEM

Tabla 14. *Resumen del Proceso de Empoderamiento. Elaboración propia.*

En resumen, el *Proceso de Empoderamiento* por su carácter participativo y transformador pretende impulsar el poder del alumnado no solo como diversidad, sino también como gestor de la diversidad para incidir en aquellas decisiones relativas a su estado académico, personal, social y emocional en el centro. El *Pozo de los Deseos* permite que sea el propio alumnado el que, al detectar ciertas necesidades en el contexto, realice reclamaciones al equipo específico de apoyo a la inclusión dirigidas a la mejora del grupo-clase. Porque este equipo, solo desde su cooperación en las dinámicas de aula, podrá hacer inclusión. Si nuestra pretensión es mejorar como grupo cooperativo para sostener el ideal inclusivo, y desarrollar con éxito el proyecto de APS, no podemos pedir ni obtener respuestas que no sean colectivas, comprensivas, para todos, y desde el compromiso de todos.

La participación de la orientadora en el PEM es uno de los acontecimientos más remarcables de la experiencia. Su implicación permitió dar respuesta a una demanda realizada por el alumnado de sexto de primaria relacionada con sus inquietudes sobre el paso al instituto. Pero, este no fue el único momento en el que la orientadora formó parte del proceso, también participó en la fase de entrevistas y en la votación comunitaria del mecanismo. En este sentido, hemos de reconocer su motivación por cooperar en el proceso incondicionalmente. Esta manifiesta voluntad e ilusión nos condujo al planteamiento de unas sesiones, para realizar en el centro durante el próximo curso (2018-19), que pretenderían desdibujar el rol de la orientadora, visibilizar e implementar el mecanismo de *El Pozo de los Deseos*, y darles a sus funciones un enfoque inclusivo. Sin embargo, un hecho imprevisible cambió los planes iniciales, aspecto que nos llevó a modificar el rumbo e iniciar el proceso de formación al claustro.

Desde el comienzo del PEM la idea estaba clara: Si queríamos mejorar la inclusión en el centro teníamos que garantizar la democratización del servicio de orientación escolar impulsando la participación del alumnado en sus decisiones. Y, de igual forma, teníamos que buscar mecanismos que facilitaran la participación del equipo de orientación en los contextos naturales de aprendizaje. Ambos objetivos se han perseguido mediante esta experiencia enfocada hacia la IAP. Parafraseando a Ander-Egg (2003), la IAP resulta una experiencia de intervención comunitaria que apuesta por la democratización, socialización y aplicación del conocimiento producido a través de actuaciones compartidas. En este sentido, el compromiso y la contribución de los participantes, así como las relaciones de apoyo mutuo, se erigen como los componentes esenciales del proceso.

A lo largo de esta experiencia, las aportaciones y actuaciones del alumnado impulsan y lideran toda iniciativa o práctica. Ellas y ellos son considerados nuestros compañeros y compañeras durante los seis meses que dura el proceso. Esta relación, además de aportar riqueza a la tesis, permite conocer las percepciones del alumnado en relación al apoyo psicopedagógico recibido por el equipo especializado de apoyo a la inclusión; y cimentar una red de trabajo cooperativo con los agentes educativos de su entorno para promover la inclusión educativa.

El desarrollo de los principios de la IAP durante el PEM da lugar a la creación de un mecanismo cooperativo, llamado el *Pozo de los Deseos*, que construye puentes entre el equipo de apoyo a la inclusión y el alumnado, posibilitando la presencia y participación en el aula del primero; y la implicación del segundo en los procesos de negociación y toma de decisiones relacionados con la gestión de la diversidad. Esta estructura pretende ser un componente más de *L'escola que volem* (APS) que permite el progreso y la consolidación de un modelo de escuela transformadora orientada hacia la cooperación, el bienestar común y la justicia social.

En relación a las limitaciones de la experiencia, podemos apelar a dos cuestiones: el tiempo y la carga cognitiva del proceso. Respecto al tiempo, a medida que el PEM evoluciona se amplían los objetivos, esto implica situarnos en el plano de lo frenético, donde cada tarea es asumida por una cuenta atrás invisible, pero que opera y condiciona. Una hora a la semana para desarrollar el PEM es una propuesta muy generosa por parte de la tutora, pero, a veces, resulta insuficiente para lograr las metas que van apareciendo de manera inesperada. Por otro lado, en cuanto a la carga cognitiva de la experiencia, es importante resaltar que algunos procesos, como el análisis de las entrevistas, suponen importantes dosis de concentración. Esto, sumado a que el proceso se realiza cada martes a última hora de la tarde, supone un esfuerzo extra que, en muchas ocasiones, ralentiza el ritmo de trabajo, hace decaer el interés del alumnado y dificulta la comprensión profunda del significado de los conceptos.

El PEM es el origen de un segundo proceso, promovido por el equipo específico de apoyo a la inclusión del centro, que integra reflexiones compartidas, divergencias, formación profesional, investigación educativa, y la construcción de un marco común comunitario sobre el apoyo psicopedagógico escolar sustentado en las convergencias relativas a un modelo inclusivo de orientación y gestión de la diversidad.

2.3.2. Proceso formativo:

La orientación escolar desde la inclusión educativa

El Proceso Formativo (PF) se entiende como un conjunto de sesiones donde se pretende construir, gracias a la participación e implicación de la comunidad educativa, un Marco Común de Referencia²², consensuado, sobre las políticas y prácticas que el equipo especializado de apoyo a la inclusión debe realizar con el fin de sostener el ideal de escuela inclusiva del centro. El carácter del proceso resulta activo, democrático y participativo. Su finalidad es reflexionar sobre el tipo de apoyo psicopedagógico que se ofrece en la escuela con el fin de encaminarlo hacia un paradigma, o modelo, inclusivo de gestión de la diversidad cuyas prácticas respondan de manera respetuosa y humana a los intereses de sus beneficiarios.

²² Este marco común de referencia (MCR) en torno al Modelo Inclusivo de Orientación, se reflejará en uno de los apartados del Proyecto Educativo del Centro. Un documento escolar que deja constancia de las bases ideológicas del centro, de su política, identidad y principios pedagógicos.

El proceso formativo se materializa en la organización de siete encuentros con el claustro en los que se impulsa, mediante el uso de metodologías participativas, el debate reflexivo con el fin de intercambiar puntos de vista en torno al modelo de apoyo psicopedagógico que la comunidad percibe y/o desea en función del modelo de escuela inclusiva al que aspira. Es decir, el objetivo principal de las sesiones está centrado en el diseño y desarrollo colectivo de un modelo de orientación que respete y responda de manera efectiva, y en coherencia con el proyecto educativo inclusivo del centro, a los intereses y necesidades de la diversidad. A continuación, relatamos los orígenes del *Proceso Formativo* (PF).

Para contextualizar esta experiencia, tal y como adelantamos en el apartado anterior, la orientadora había mostrado interés en darle continuidad al proyecto iniciado durante el *Proceso de Empoderamiento* en el curso escolar anterior 2017-18. Esta continuación iba a materializarse mediante unas sesiones donde esta figura educativa entraría en las diferentes aulas del centro para presentarse al alumnado como un recurso de ayuda universal, al alcance de todo tipo de necesidades y solicitudes. Al mismo tiempo, daríamos difusión al *Pozo de los Deseos* para impulsar su utilización y promover un enfoque de apoyo psicopedagógico más cercano, rico y cooperativo. Unas sesiones en las que yo asistiría con el fin de ayudar a deconstruir el rol de la orientadora y documentar la experiencia. La maestra de PT también mostró interés por iniciar un proceso de reestructuración de las prácticas psicopedagógicas que se realizan en el centro. Pero, un giro inesperado cambió el rumbo de la investigación.

En el mes de julio del 2018, la orientadora recibió una oferta laboral del CEFIRE específico de educación inclusiva (Valencia) para trabajar como asesora de inclusión educativa a partir de procesos de acompañamiento a diferentes centros educativos. La aceptación de la oferta laboral, unida al fuerte compromiso y vinculación que la orientadora sentía por el CRA, y por la investigación, supuso la reconstrucción del plan inicial. Esta reconstrucción implicó la transformación de las sesiones de aula, con el alumnado, en un proceso de formación al profesorado en el que las maestras y maestros, como motor de cambio, liderarían una reestructuración del rol y del enfoque de trabajo del equipo especializado de apoyo a la inclusión, coordinado legislativamente por el/la orientador/a.

De esta forma, durante el primer trimestre del curso escolar 2018-19, se realizan dos reuniones de presentación y negociación de la propuesta formativa: una en el CEFIRE específico de educación inclusiva, a la que asisten la orientadora, actual asesora del CEFIRE, una compañera, la directora del centro de formación y yo, como encargada de justificar la formación; y otra en el CRA en la que participan: la maestra de pedagogía terapéutica, el director del centro, el jefe de estudios y cuatro maestros (dos del aulario de Quart de les Valls y dos del de Benavites). También asisten tres miembros del grupo de investigación educativa MEICRI, de la *Universitat Jaume I*, para respaldar las sesiones de formación en coordinación con el CEFIRE específico de educación inclusiva y con el

propio equipo de orientación del centro educativo. Aceptada la propuesta por ambas partes, comenzamos con el diseño de las sesiones.

El contenido y la metodología de las sesiones se planifican cooperativamente entre las tres partes implicadas: el CRA, CEFIRE y MEICRI. En relación con el contenido, el tema central se concreta en la (re)especificación y (re)organización de funciones del equipo de orientación con el fin de dar una respuesta inclusiva a las necesidades del contexto. Respecto a la metodología, confiamos en el desarrollo de dinámicas activas que persiguen la creación de relaciones de colaboración, ayuda mutua y horizontalidad entre los participantes. El número de colaboradores varía, mínimamente, de una sesión a otra en función de la disponibilidad del claustro. Consideramos importante resaltar que, a medida que el PF avanza, la voz de otros miembros de la comunidad, más allá del claustro, es captada, escuchada y considerada.

El objetivo principal de las sesiones persigue la *Consolidación de valores, políticas y prácticas inclusivas de orientación como respuesta a la diversidad*. La consecución del objetivo principal implica el planteamiento y desarrollo de determinadas actuaciones, que se han ido conformando y completando a medida que avanzaba el proceso, las cuales se exponen a continuación:

- Revisar, repensar y actualizar, teórica y normativamente, el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE) para establecerlos los principios, políticas y prácticas que determinan una actuación psicopedagógica inclusiva, comunitariamente
- Construir significados compartidos entorno a la orientación inclusiva y diseñar propuestas educativas inclusivas de respuesta a la diversidad
- Reconstruir el rol del equipo especializado de apoyo a la inclusión en el centro para la gestión inclusiva de la diversidad desde la creación de redes de trabajo colaborativas, democráticas y comunitarias
- Empoderar a la comunidad educativa, estratégica y organizativamente, para que impulse la mejora de la calidad educativa y de la gestión de la diversidad desde proyectos de innovación y codocencia en el aula
- Superar barreras de atención a la diversidad desde la coordinación y el desarrollo de respuestas educativas inspiradas en el Diseño Universal de Aprendizaje
- Difundir experiencias de buenas prácticas de atención a la diversidad desde un modelo inclusivo de orientación

En este sentido, tras varias sesiones de reflexión, debate, negociación y planteamiento de dilemas, elaboramos, colectiva y colaborativamente, un documento oficial de centro²³. El contenido del documento, que formará parte del *Proyecto Educativo de Centro* (PEC), pretende lograr los objetivos planteados. Para ello, en él se reflejan la base filosófica, la organización de los apoyos, y las prácticas pedagógicas a desarrollar, para ofrecer una

²³ **Anexo 12:** *Model d'orientació del CRA Benavites- Quart de les Valls*

atención inclusiva de la diversidad que responda con coherencia a los valores de la inclusión educativa que defiende el CRA, y no al estilo profesional del/la psicopedagogo/a que ejerza su labor en el centro.

Por tanto, el contenido del documento, que pretende reunir la fuerza comunitaria necesaria para impulsar y sostener un cambio en las prácticas psicopedagógicas del centro, está estructurado en tres grandes dimensiones: *Cultura, política y prácticas* (Booth y Ainscow, 2002) y persigue la obtención de las respuestas vinculadas con los siguientes interrogantes:

Cultura ¿Qué valores y principios nos guían en el modelo de orientación?

Políticas ¿Cómo organizamos los apoyos y diseñamos las estructuras de enseñanza- aprendizaje para implementar una respuesta inclusiva de la diversidad?

Prácticas ¿Qué prácticas o funciones desarrollamos para ejercer un modelo de orientación inclusivo?

El estudio y análisis de la pluralidad de voces de los diferentes colectivos que conforman el centro ha permitido la obtención de las respuestas de todas las preguntas. Por tanto, el fondo y la forma del contenido del documento se ha elaborado a tenor de las opiniones, necesidades e intereses emitidos por la comunidad educativa. El documento, que refleja los fundamentos sobre los que se asienta el modelo de orientación escolar, describe un Modelo Inclusivo de Orientación (MIO) basado en el reconocimiento de la diversidad, en la toma democrática de decisiones, y en una gestión de los apoyos que sitúa al equipo específico de apoyo a la inclusión dentro del aula, cooperando con el tutor y el alumnado.

Resaltar que las siete sesiones enmarcadas en el PF toman la forma de grandes grupos de discusión y actuación donde las dinamizadoras, la ahora anterior orientadora del CRA y yo, nos vemos envueltas en el debate e intercambio de miradas para construir elementos de cambio institucional en materia de orientación inclusiva: “Se trata de participar para generar conocimiento y también de colaborar en la acción misma, que es transformadora y emancipadora” (Mendoza, Dietz y Alatorre, 2018, p. 163). Para acabar, remarcar que todas las sesiones se han registrado en audio y, en algunos momentos, también en [imagen y vídeo](#)²⁴, para su posterior transcripción y análisis. En el apartado siguiente se explican las fases desarrolladas durante el PF.



²⁴ **Material interactivo 4.** Álbum del Proceso Formativo con fotos de las sesiones realizadas

2.3.2.1. Fases del Proceso Formativo:

Contenido, explicación y temporalización

En este apartado se explica la dinámica y el contenido de las tres fases que abrazan las siete sesiones del proceso formativo dirigido al claustro del CRA de Benavites- Quart de les Valls. Las sesiones se agrupan en diferentes fases en función de los objetivos definidos para cada una de ellas: reflexión colectiva, elaboración compartida del borrador del documento y perfeccionamiento del documento.

El proceso tiene lugar entre los meses de enero a julio del 2019, y los encuentros se celebran un viernes de cada mes, desde las 13h hasta las 15h, aproximadamente. A medida que el proceso evoluciona, el número de participantes se va reduciendo hasta que, la última sesión se concibe como una microreunión voluntaria entre el maestro de AL y la maestra de PT del CRA, las asesoras del CEFIRE específico de inclusiva, y yo. Esto es debido a la falta de interés de una parte del claustro por seguir participando en las sesiones de formación. El motivo de esta desmotivación podría deberse a la falta de confianza en este proceso como experiencia formativa que comporta una mejora en sus prácticas como docentes.

Fase I: Presentación, reflexión y negociación

En esta primera fase, conformada por las sesiones **I** y **II**, exponemos las motivaciones que nos han llevado a realizar el PF. Para ello, presentamos la investigación como un proceso, iniciado el curso anterior, que está contribuyendo a detectar aquellos factores que lastran y facilitan el desarrollo de un modelo de orientación inclusivo en el centro. Esta detección compartida, unida a la fuerte convicción del equipo especializado de apoyo a la inclusión de procurar un cambio sostenible en las prácticas de la orientación para responder de manera inclusiva a la diversidad, han sido las razones por las que se inicia el PF.

Explicado el porqué de emprender el proceso formativo, compartimos la necesidad de concretar un apoyo psicopedagógico que resulte coherente con la filosofía del centro en materia de inclusión educativa. Con esta pretensión, trasladamos la idea de confeccionar un único documento que aglutine los principios del PADIE²⁵ y que forme parte del PEC. La construcción de este documento permitirá la creación de una cultura cooperativa de trabajo, que implique a todos los colectivos del centro, con el fin de fomentar un apoyo psicopedagógico transversal, democrático e inclusivo.

²⁵ **Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.** Documento que pretende garantizar la inclusión de todo el alumnado desde la prevención y el desarrollo de medidas organizativas.

Con el fin de emprender el camino hacia la consecución del documento comunitario, facilitamos una dinámica de reflexión a partir de una serie de preguntas:

- ¿Qué es orientar?
- ¿Cómo nos orientamos en el centro?
- ¿Quién orienta y para qué?
- ¿Qué tipo de orientaciones solicitamos?
- ¿Qué tipo de orientaciones recibimos?

Nótese que el verbo “orientar” se utiliza comúnmente en el centro como sinónimo de “dar apoyo psicopedagógico”. El claustro contesta a estas preguntas en equipos de trabajo multidisciplinares conformados por personal educativo del mismo aulario. Cuando el portavoz de cada equipo comparte su respuesta, el resto de asistentes tiene la oportunidad de matizar o enriquecer la aportación²⁶.

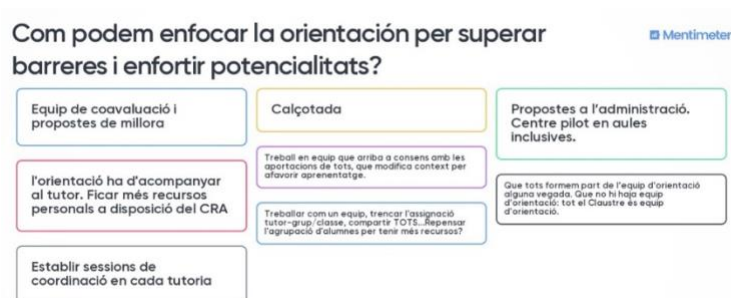
El objetivo que perseguimos es propiciar el contraste entre el tipo de apoyo psicopedagógico que perciben que el centro ofrece, y el que desearían recibir, con el fin de deconstruir su realidad para construir otra diferente. Estas preguntas nos permiten abordar, también, los principios del proyecto de escuela en el CRA. El ejercicio que proponemos es extrapolar esos principios a las actuaciones psicopedagógicas que se implementan en el centro.



*Utilizamos la herramienta: [Mentimeter](#) para incentivar la participación del claustro.

La propuesta de impregnar las prácticas de la orientación con los valores inclusivos del centro desata la manifestación de una serie de controversias, por parte del claustro, que dejan en evidencia las barreras que presenta el contexto para ofrecer un apoyo inclusivo. El planteamiento de las dificultades deriva, al mismo tiempo, en la formulación de una serie de propuestas constructivas para hacer frente a los obstáculos expresados a partir de la potenciación de las fortalezas como escuela transformadora.

²⁶ Esta técnica de trabajo cooperativo se conoce como “Graffiti” y está basada en presentar una producción final enriquecida por la aportación de diferentes voces y miradas.



El debate en torno a las medidas para la superación de barreras supone hablar de ciertos cambios relacionados con las expectativas que se depositan en el equipo especializado de apoyo a la inclusión. Dialogamos, entonces, sobre la necesidad de reconstruir el rol de las figuras del apoyo psicopedagógico desde la solicitud de nuevas atenciones que deriven en el enriquecimiento del acto didáctico para todo el alumnado dentro del aula. En lugar de demandar ayudas puntuales y extraordinarias que alejan al alumnado de sus iguales y de su contexto natural de aprendizaje. La recogida, consideración y estudio de sus voces, entorno al modelo de apoyo psicopedagógico que consideran deseable y necesario para el centro, permite comenzar con la confección del documento.

Fase II: Construcción compartida del documento (MCR)

En esta segunda fase, comprendida por las sesiones **III** y **IV** del PF, se expone una lista de aspiraciones, confeccionada a partir de la recogida de voces de los diálogos y debates producidos en la fase anterior, para iniciar la elaboración de las bases del documento. Estas ambiciones, por tanto, son la guía que nos conduce en el diseño de nuestro modelo inclusivo de orientación. Las aspiraciones presentadas en estas sesiones son las siguientes:

- Necesidad de cohesionar las *culturas*, *políticas* y *prácticas* de todas las estructuras que componen el CRA
- Ampliar el papel de la orientación en el centro, el cual debe ir más allá de la mera detección de necesidades y elaboración de informes individuales
- Apostar por una ruptura con los paradigmas tradicionales sobre la atención a la diversidad y el apoyo psicopedagógico en el centro
- Establecer un cambio en el protocolo de solicitudes de apoyo psicopedagógico para que todo el alumnado pueda ser atendido por el equipo específico de apoyo a la inclusión
- Implementar nuevas medidas de apoyo psicopedagógico que aumenten la eficacia y el respeto por la atención de la diversidad: Proyectos de codocencia
- Incorporar al/la psicopedagogo/a en los procesos de aprendizaje de aula con el fin de impulsar una orientación para todas y todos desde la coordinación con los diferentes tutores y tutoras

Considerando los puntos presentados, confeccionamos y compartimos una tabla con el profesorado, vía DRIVE, que presenta una estructura, y contenido, diseñados para ser completados por una explicación que nos permita alcanzar cada una de las aspiraciones expuestas. Asimismo, la tabla reúne los siguientes apartados: (1) Conceptualización teórica del modelo de orientación; (2) Políticas y prácticas orientadoras (Tareas, espacios y horarios); (3) Referentes teóricos y normativos de apoyo al modelo de orientación.

Cada apartado de la tabla es desarrollado por uno, o dos, de los grupos multidisciplinares de trabajo. En este momento, el claustro delibera, toma decisiones y llega a consensos sobre los aspectos teóricos y prácticos que definirían el modelo de orientación en el centro. Una vez concluida la fase de negociación y elaboración grupal del contenido de cada uno de los apartados de la tabla, compartimos los diferentes resultados en el DRIVE y los ponemos en común presentándolos al resto de grupos. En este momento, si alguien lo considera necesario, puede expresar su opinión para incorporar nuevas ideas a las propuestas planteadas. Esta fase permite la creación de un imaginario colectivo en relación al tipo de gestión de la diversidad que se desea en el centro.

Una vez planteados el marco teórico y el plan de actuación provisional de la orientación del centro en la tabla, realizamos un ejercicio de cohesión textual donde fusionamos diferentes apartados, y ampliamos su contenido, para darle una estructura de documento. En este momento, concluimos el primer borrador del documento²⁷ sobre el modelo de orientación del centro. Con el fin de que el claustro valide el ejercicio de cohesión y ampliación realizado, e introduzca nuevas consideraciones, implementamos la técnica: Felicito- Crítico- Propongo²⁸. Una dinámica que nos permite recibir un *feedback* directo y conciso del contenido provisional del marco común de referencia.

De esta forma, mediante una lectura por parejas del documento, el claustro resalta aquellos aspectos del documento que considera necesarios cambiar o mejorar. Estos aspectos son contrastados, posteriormente, en grupos de cuatro personas para filtrar aquellas ideas que pueden estar repetidas o compactar diferentes propuestas en una sola debido a su similitud. Al finalizar, el portavoz de cada grupo presenta sus sugerencias de mejora del MCR, aspecto que provoca espontáneos espacios de debate e intercambio de miradas. Estas aportaciones, que son estudiadas y analizadas, ayudan a enriquecer y potenciar el contenido del documento.

Finalmente, presentamos el proceso de captación de voces del alumnado²⁹. Se trata de una experiencia compartida que pretende escuchar y recoger la opinión del alumnado con el fin de incluir sus intereses y necesidades en el documento que estamos creando. Por tanto, el objetivo es desarrollar una actividad, accesible y lúdica, en cada una de las aulas del centro, que le posibilite a este sector de la comunidad educativa pronunciarse en relación al apoyo psicopedagógico que le gustaría recibir en el centro.

²⁷ **Anexo 5:** Primeros borradores MCR

²⁸ **Anexo 6:** Tabla de la dinámica F-C-P

²⁹ **Anexo 7:** Hoja actividad Captación Voz del Alumnado

En este aspecto, sugerimos al claustro dos propuestas: una para el alumnado de infantil y otra para el de primaria. Estas propuestas son completamente adaptables y ajustables, la única premisa que aportamos es que la captación de voz al alumnado sea desarrollada colaborativamente, entre un tutor/a y un/a especialista.

Fase III: Últimos retoques:

Convergencias en torno al Modelo Inclusivo de Orientación

Esta última fase del PF comprende las sesiones **V**, **VI** y **VII**. Creemos interesante remarcar que estas últimas tres sesiones adoptan un carácter voluntario, previa proposición de la coordinadora de formación del centro al considerar la falta de interés de una parte del profesorado por continuar en este proceso. Entramos en una fase donde se terminan de definir las prácticas del equipo especializado de apoyo a la inclusión y se pule el contenido del marco común de referencia. Todo ello, a partir del estudio de las aportaciones del alumnado, y de los puntos de la ORDEN 20/2019 del 30 de abril, por la cual se organiza la respuesta educativa para la inclusión en los centros públicos de la *Comunitat Valenciana*. También abordamos el análisis del Decreto 104/2018 de 27 de julio, por el cual se desarrollan los principios de equidad e inclusión en el Sistema Educativo Valenciano. Ambas normativas nos ayudarán a matizar y precisar el contenido del marco común de referencia.

En un primer momento, estudiamos las voces de los niños y niñas, rescatadas por los docentes del centro. Las diferentes aportaciones se clasifican en las preguntas base que se les plantearon: *¿Qué es ayudar?* *¿Para qué cosas te ayudan?* *¿Qué ayudas te gustaría recibir?* *¿Quién/es te ayudan en el centro?* Esta clasificación permite crear una tabla³⁰, en formato Excel, con toda la información procedente de la dinámica de recogida de información para proceder a su estudio, extraer conclusiones³¹ a partir de sus divergencias, y concretar las propuestas del alumnado en el marco común.

En un segundo momento, concretamos nuevas prácticas de orientación, inspiradas en la ORDEN 20/2019. Además, conectamos las actuaciones de orientación, planteadas en las fases anteriores, con la mencionada orden para que tengan una justificación legal. Por otro lado, iniciamos el proceso de captación de la voz de las familias ³²a través del cual el alumnado hace de reportero, teniendo un papel activo en esta fase. Para ello, se reparte al alumnado una ficha con unas preguntas para plantearse a sus familiares en la que se adjunta una hoja explicativa del propósito de la entrevista y el Consentimiento Informado con el fin de autorizar la publicación de la información recogida. El procedimiento de estudio de la voz de las familias es similar al realizado con la voz del alumnado.

³⁰ **Anexo 8.** Tabla de Excel con la Voz del Alumnado

³¹ **Anexo 9.** Conclusiones extraídas a partir del estudio de la Voz del alumnado

³² **Anexo 10.** Tabla volcado Voz de las familias y materiales del proceso

En tercer lugar, entre la maestra de PT, las asesoras del CEFIRE específico de educación inclusiva y yo, perfeccionamos y ultimamos el documento que recoge el marco común de referencia en torno al *Modelo Inclusivo de Orientación* del centro democrático³³. Concluido el documento, la maestra de PT se encarga de presentarlo en la última reunión del claustro y en el Consejo Escolar para proceder a su aceptación por parte de toda la comunidad educativa.

Finalmente, en esta fase se abre la participación del claustro al diseño de la entrevista de la directora del SPE de Sagunto. En este sentido, se crea un cuestionario de Google³⁴ para que todo aquel que tenga alguna duda en relación a la viabilidad de la implementación del *Modelo Inclusivo de Orientación* pueda ser resuelta por la propia directora. Los intereses de la investigación se vuelven a fusionar con los intereses de la comunidad objeto de estudio.

A continuación, detallamos la temporalización de las sesiones del PF realizadas entre los meses de enero y julio del año 2019:

N	Fecha	Finalidad
1	25/01/19	Presentación del PF y primera dinámica de reflexión compartida sobre el apoyo psicopedagógico en el centro
2	15/02/19	Repensar las culturas, políticas y prácticas inclusivas del centro para conectarlas con el marco de referencia
3	01/03/19	Equipos multidisciplinares de trabajo para elaborar el documento que recoge el marco de referencia del apoyo inclusivo
4	29/03/19	Dinámica: Felicito- Crítico- Propongo sobre el contenido del documento que refleja el documento marco
5	17/05/19	Estudio de la Orden 20/2019 por la que se regula la respuesta educativa en los centros públicos de la C.V. Explicación de la dinámica de captación de la <i>Voz</i> del alumnado
6	21/06/19	Microreunión: Equipo específico de apoyo a la inclusión, asesoras del CEFIRE e investigadora, para pulir el Documento sobre el marco de referencia del apoyo psicopedagógico inclusivo
7	04/07/19	Microreunión (II): Equipo específico de apoyo a la inclusión, asesoras del CEFIRE e investigadora, para pulir el marco de referencia
8	11/07/19	Presentación del Marco de Referencia en el Consejo Escolar

Tabla 15. Temporalización de las sesiones del Proceso Formativo. Elaboración propia.

En resumen, el *Proceso Formativo* se constituye como una experiencia de sensibilización y formación compartida que persigue el desempeño de un enfoque sociopsicopedagógico inclusivo. Entendiendo que la orientación escolar no se da, exclusivamente, desde el equipo de orientación, sino que, es una tarea global, la elaboración de este material debía extrapolarse a todos los colectivos. La pretensión es confeccionar un documento *de todos y para todos* y, por tanto, establecer un marco de referencia inclusivo en torno al modelo de orientación. Este planteamiento *de conjunto* permite dotarlo de fuerza y continuidad.

³³ **Anexo 12.** Documento del Marco Común de Referencia sobre el *Modelo Inclusivo de Orientación*

³⁴ **Anexo 13.** Formulario Google para la confección de la entrevista a la directora del SPE

En este sentido, uno de los pilares del PF es la participación de la comunidad educativa. Para ello, hemos elaborado y difundido carteles informativos, vía grupo de *WhatsApp*, con el fin de llamar a la participación comunitaria e informar del contenido de los diferentes encuentros. Además, como se explica en líneas anteriores, el planteamiento metodológico de las sesiones está orientado a facilitar y promover la colaboración de los participantes. De esta forma, la labor del dinamizador es secundaria puesto que el protagonismo reside en las voces del claustro.

Nos resulta importante destacar que, en algunas sesiones, hemos tenido la inestimable suerte de contar con la presencia de otros actores educativos a los que les ha interesado la propuesta y, también, han contado con la disponibilidad necesaria para acudir a la cita, como son: un padre del centro educativo y la asesora de formación del CEFIRE de Sagunto (Valencia). Sin embargo, la nueva orientadora que, en sustitución de nuestro caso de estudio, trabajaba en ese momento en el CRA, únicamente participaría en la tercera sesión de formación, debido a la priorización de otros compromisos externos al centro. Por tanto, su aportación durante el proceso de construcción del documento resulta, desafortunadamente, escasa.

En relación con el papel de Ana, anterior orientadora del CRA y actual asesora del CEFIRE, nos gustaría apuntar que ha sido decisivo a lo largo de toda la experiencia formativa. Ella conoce a la perfección aquellos condicionantes que frenan y favorecen el establecimiento de respuestas psicopedagógicas inclusivas en el centro al haber formado parte de él durante dos cursos escolares (2016-17 y 2017-18). Precisamente, el diseño y estructura de las sesiones de formación parten de ese conocimiento: *¿Qué hemos de superar? ¿Qué hemos de potenciar?* Además, las percepciones de la comunidad sitúan a Ana en la posición de referente para la gestión de la diversidad. Este aspecto aporta significatividad y ayuda a legitimar las sesiones de formación, motivando la participación del claustro.

En este sentido, antes de comenzar a implementar la formación en el CRA, nos reunimos en el CEFIRE específico de educación inclusiva para delimitar el fondo y la forma de las sesiones, atendiendo a los objetivos marcados. El planteamiento de las sesiones siempre ha sido un trabajo colaborativo y negociado entre todas las partes implicadas.

Llegados a este punto, es importante resaltar que la elaboración del documento que recoge el marco común de referencia sobre el *MIO* es una iniciativa impulsada principalmente por el equipo de orientación, más concretamente por Ana, a la que todavía se le considera parte; y por Marta, la maestra de Pedagogía Terapéutica. La maestra de PT, tras años de lucha por consolidar un modelo de orientación que responda a principios inclusivos, encuentra en esta experiencia una vía interesante para propagar, y mantener en el tiempo, el conjunto de buenas prácticas que se están llevando a cabo en materia de inclusión, así como proponer otras actuaciones que respondan a una gestión comunitaria eficiente de la diversidad.

Por otro lado, una de las finalidades del PF es darle visibilidad a la experiencia con el fin de poder ser replicada por otros centros educativos que, como este, crean en un modelo de gestión de la diversidad plural, dialógico, democrático e inclusivo. Con el fin de responder a este objetivo, proponemos elaborar un material de divulgación, que combine lo visual y lo narrativo, como la WIX que realizamos en el PEM. Pero, por cuestiones de tiempo, no la pudimos materializar. No obstante, la experiencia fue relatada y contada en una charla que ofrecimos en el CEFIRE de Castelló para el taller: “*Equips per a la inclusió educativa, familiar i social*”. La presente tesis también se ofrece como un recurso que comparte el proceso y anima a implementarlo.

Finalmente, el *MIO* es el resultado de un proceso de construcción comunitario donde el discurso de una diversidad de voces converge en el modelo inclusivo de orientación que la escuela democrática desea desarrollar. El *MIO* aglutina los fundamentos teóricos, y las características de la orientación inclusiva, basadas en la *innovación, participación e inclusión*; además, presenta un conjunto de buenas prácticas implementadas en el aula desde proyectos de co-docencia; y, por último, estructura los momentos y espacios de trabajo cooperativo entre el equipo de orientación y el resto de profesionales del centro. Todo ello, para fomentar la inclusión de todos los profesionales que se ocupan de la gestión de la diversidad porque, solo desde la propia inclusión, se puede incluir.

Paso 2.4. Inmersión en los datos:

Procedimiento de reducción y análisis de la información

2.4.1. Primera inmersión en los datos: Análisis de Contenido

El punto de arranque del proceso de reducción y análisis de la información es la detección y codificación de unidades de datos significativos percibidos en las transcripciones de las voces y fenómenos recogidos a lo largo del trabajo de campo. Las preguntas del trabajo de investigación son la brújula que nos marca el camino a seguir durante el desarrollo de este procedimiento. Estas se erigen como la guía que nos indica qué datos son los que arrojan luz al presente estudio.

El procedimiento se incluye en una experiencia de análisis de contenido que persigue la creación de significados a partir de la exploración semántica de los datos considerando la frecuencia de aparición de los mismos (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005). En nuestro caso, hablamos de datos predominantemente narrativos y dinámicos los cuales se moldean para tratar de explicar el fenómeno de estudio. Siguiendo a Green et al. (2007), podemos estructurar este procedimiento en cuatro fases: *inmersión en los datos, codificación, creación de categorías e identificación de temas*. Nos resulta importante destacar que, al considerar la naturaleza del proceso como cíclica, las fases expuestas responden a un planteamiento circular que ha supuesto un “ir y venir” en el tratamiento de los datos.

Además, nos situamos en un proceso mixto de análisis de datos, puesto que combinamos el razonamiento inductivo y el deductivo (Rodríguez et al, 2005; Newman, 2006). Como adelantamos en apartados anteriores, el presente estudio es la continuación de un TFM que se resolvió en el año 2016. Los resultados del Trabajo de Máster son el preludeo de la presente investigación. Por tanto, partimos de las categorías presentadas en el TFM para aproximarnos a la codificación de los datos de la tesis. En este sentido, las categorías del TFM constituyen el punto de referencia que nos conduce a lo largo del análisis de contenido del actual estudio. No obstante, nuevas categorías han emergido del examen de contenido de la colección de datos del presente análisis.

Antes de sumergirnos en los datos, codificamos los instrumentos y los participantes del estudio con el fin de organizar la información y destacar su procedencia. Este proceso nos permite, además, anonimizar los datos del informe. A continuación, se muestra la tabla del sistema de códigos generado para el análisis de los datos:

INSTRUMENTOS	
Entrevista	E
Observación Participante	OP
Grupo discusión	PEM
Proceso de Empoderamiento	PF
Proceso Formativo	AD
Análisis Documental	

PARTICIPANTES	
Alumnado	AL
Familias	F
Docentes	D
Docente Jubilado	DJ
Equipo Directivo	ED
Jefe de estudios	JE
Orientadora	OR
Anterior Orientadora	AOR
Maestra de Pedagogía Terapéutica	PT
Maestra de Audición y Lenguaje	ALI
Maestro de Audición y Lenguaje	ALII
Directora SPE	DSPE
Investigadora	INV

Tabla 16. Sistema de códigos: Instrumentos y participantes. Elaboración propia.

El siguiente paso es la codificación de los datos. El proceso de codificación se entiende como la asignación de etiquetas que describen y contextualizan, brevemente, la pieza de información a la que acompañan (Mieles et al, 2012). Esta práctica permite fragmentar el contenido de las transcripciones en pequeñas porciones de significado. La conjugación entre las diferentes unidades y sus códigos permitirá crear las categorías que se presentan como resultados de la investigación (Vaismoradi y Snelgrove, 2019). En nuestro caso, realizamos una codificación previa, manual, a la computarización de los datos.

Este paso responde a las fases: (1) inmersión en los datos y (2) codificación, y se traduce en un estudio profundo de la transcripción donde la investigadora lee, relee, y describe su contenido para alcanzar una comprensión de los datos; identificar y destacar, por escrito, las ideas y temas principales, y establecer relaciones significativas entre los datos (Ryan y Bernard, 2003). En este momento, como expresan Rodríguez et al (2005):

La información es sometida a procesos de transformación mediante estrategias manipulativas de elaboración conceptual, en las que el dato cualitativo es producto de una ecuación en la que intervienen de manera activa la percepción del/los investigadores/es, su interpretación, sus conocimientos previos sobre el tema objeto de análisis, así como una colección de sesgos (p. 137).

Atendiendo al contenido de la cita, cabe resaltar que, otras autoras y autores (Patton, 1999; LeCompte y Preissle, 1982) también apoyan la idea de proclamar al investigador como el instrumento principal en investigación cualitativa. En nuestro caso, la mirada de la propia investigadora se incorpora en el proceso analítico en beneficio del desarrollo de categorías, concretadas a partir de la interpretación de los datos y de la triangulación de las diversas narrativas proveídas por los participantes (Vaismoradi y Snelgrove, 2019). De esta forma, la construcción de las categorías ha de reconocerse como un proceso donde intervienen las experiencias y conocimientos de la persona que analiza cada uno de los datos, y que más tarde conformarán los resultados de la investigación.

Una vez codificadas a mano las primeras transcripciones, procedemos a computarizar los datos. Para ello nos ayudamos del programa de análisis de datos cualitativos Atlas. Ti, el cual nos permite organizar, triangular y gestionar la información recogida en los diferentes instrumentos. Una vez se vuelcan los primeros códigos en esta herramienta informática, continuamos profundando en el análisis, concretando nuevas codificaciones y ampliando la descripción de los primeros códigos. En este sentido, Atlas. Ti nos permite crear tablas de Excel sobre el proceso de codificación realizado para efectuar un segundo análisis más pulido.

A partir de las tablas de Excel, reagrupamos la codificación en categorías, contrastamos las citas e identificamos descriptores o palabras clave en las mismas para la confección y construcción integral de los significados. A modo de ejemplo, ilustramos el procedimiento explicado a partir del análisis realizado sobre la *Sesión II del PEM*:

Categoría	Citas del GF_PEM (selección de descriptores o palabras clave)
Construcción compartida de conocimiento (CCC)	“Observo que entre todos confeccionan el diseño, dibujan, escriben, tienen dudas y dificultades para llegar a ciertos consensos. ”
	“...el análisis de la entrevista de la maestra de AL con el fin de ampliar los mapas conceptuales que nos acompañan desde el inicio del proceso en función de las categorías: <i>Inclusión, diversidad, ayuda u orientación.</i> ”
	“decidimos que las primeras preguntas se analicen de manera conjunta, entre todos y todas, con mi ayuda. De forma que podamos reflexionar aportando visiones y pensamientos diferentes con el fin de enriquecer la tarea”
	“Algunos alumnos y alumnas comparten su pensamiento: “yo destacaría la expresión <i>ayudas necesarias</i> ”, “yo que la escuela debe ofrecer las ayudas necesarias”, “yo <i>ofrecer ayudas a cada alumno</i> ”. Pregunto que quién debe ofrecer las ayudas a cada alumno. Ellas y ellos responden que la escuela”
Significado “en construcción” de los códigos (elaborado a partir de los descriptores o palabras clave)	
<p>"Pensar con las manos". El tomar decisiones te lleva a generar nuevo conocimiento. Conocimiento que emana de las propias experiencias didácticas generadas por la interacción alumnado- entorno. Se conoce la realidad, se piensa sobre ella para transformarla.</p> <p>Aprendemos todos. Actitud de apertura y tolerancia al conocimiento crítico y a la experiencia transformadora. Es un proceso cognitivo desordenado, caótico, cambiante, que implica negociaciones y consensos con otras mentes (y con la propia). Implica un diálogo reflexivo y constructivo. Debate y diálogo como herramienta para compartir conocimiento. Se concibe como un desafío cognitivo para el alumnado. El CCC implica trabajo en equipo y se genera en espacios de colaboración y solidaridad.</p>	

Tabla 17. Tabla de análisis confeccionada a partir del programa Atlas. Ti. Elaboración propia.

Como observamos, los descriptores o palabras clave de las citas posibilitan la construcción del significado de las categorías. De esta forma, aquellos descriptores que comparten el mismo denominador común, por ejemplo: “analizar”, “reflexionar”, “pensar”, formarán parte de la definición de una misma categoría. Una vez agrupados, el significado de las categorías se elabora mediante el parafraseo del contenido de las citas. En este sentido, el significado se desprende de los discursos de los protagonistas y de los fenómenos relatados en los diferentes instrumentos de recogida de datos, que son contrastados con diversas fuentes de información, entre ellas: documentos oficiales del centro y literatura científica. Esta fase responde a la creación de categorías e identificación de temas.

Cabe destacar que el tratamiento de la información es una tarea que exige, no solo la reflexión, revisión y reconsideración constantes de los datos, también, un alto grado de creatividad y persistencia por parte de la investigadora (Patton, 1999).

Todo ello, debido a que el análisis de contenido responde a un planteamiento artístico el cual moldea y da forma, crítica y paulatinamente, a los datos. Esta primera fase analítica, protagonizada por la construcción de categorías, se concibe como el preludio de un análisis temático posterior que permitirá subrayar la esencia de los datos.

Finalmente, la reducción de los datos en categorías y subcategorías permite la construcción de significados y el establecimiento de relaciones entre ellos. Este proceso de creación de vínculos entre las diferentes categorías y subcategorías nos conduce hacia la concreción de respuestas para las preguntas de esta investigación. A continuación, se muestran las categorías, con sus indicadores, y las subcategorías, con sus respectivas definiciones, que conforman parte de los resultados del análisis de la presente investigación:

CATEGORÍA	INDICADORES	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN
BARRERAS	<p>Incluyen aquellos factores, externos e internos, que dificultan la presencia, participación y aprendizaje de la orientadora en el proyecto educativo del centro.</p> <p>Conjunto de actuaciones y comportamientos que tienden a invisibilizar la diversidad y a realizar prácticas psicopedagógicas asistenciales.</p> <p>Mecanismos estructurales que conducen a procesos de etiquetaje de la diversidad.</p> <p>Muestra la tensión entre la cultura docente y la cultura de orientación inclusiva, generada por la falta de valores compartidos.</p> <p>Actitudes y discursos que dificultan el establecimiento de un modelo inclusivo de orientación.</p> <p>Razón/es por la/s cual/es se generan los cambios.</p> <p>(Echeita y Calderón, 2014; Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Calvo, Haya y Susinos, 2012; Bolívar, 1999)</p>	<p>PRÁCTICAS CLÍNICO-ADMINISTRATIVAS</p>	<p>Administración de pruebas diagnósticas para detectar necesidades específicas en el alumnado.</p> <p>Protagonizadas por la elaboración, revisión y actualización periódica de informes psicopedagógicos.</p> <p>Generadas por un sistema de demandas y respuestas mediado por la superación de los déficits del alumnado.</p> <p>Legitiman las medidas específicas y extraordinarias de atención a la diversidad, las cuales priorizan la atención del alumnado con NEE.</p> <p>Resultan la vía administrativa principal para la obtención de recursos humanos y económicos.</p> <p>Desembocan en el aislamiento del equipo especializado de apoyo a la inclusión de la realidad educativa y merman la construcción del modelo inclusivo de orientación.</p>
		<p>ANTECEDENTES ACADÉMICOS Y LABORALES</p>	<p>Experiencias académicas, formativas y/o laborales que marcan los valores, políticas y prácticas del personal de apoyo a la inclusión.</p> <p>Desarrollo de patrones convencionales de actuación, transmitidos dentro de un mismo gremio.</p> <p>Permiten comprender el origen de ciertas mentalidades, prácticas y actitudes, así como comprobar las causas y efectos de su evolución a lo largo del tiempo.</p> <p>Favorecen la sostenibilidad de la teoría del déficit, en algunos casos; y contribuyen a impulsar procesos de mejora, en otros.</p>
		<p>Condiciones laborales: PERMANENCIA</p>	<p>Factores que determinan la cantidad de tiempo de trabajo compartido del equipo psicopedagógico en el centro.</p> <p>Limitaciones que el tiempo de estancia en el centro genera para la planificación, desarrollo y consolidación del modelo inclusivo de orientación.</p> <p>Gestión del tiempo y priorización de funciones.</p> <p>Condiciona la construcción de los roles del equipo de orientación: <i>¿Qué hago con el tiempo que tengo?</i></p>

	TEORÍA DEL DÉFICIT	<p>Concepciones comunitarias generadas por una visión sesgada de la diversidad. Latente resistencia al reconocimiento y visibilidad de la diversidad humana, promovida por un sentimiento de infravaloración de la diferencia. Abarca principalmente los problemas de aprendizaje y de conducta de los estudiantes olvidando la potenciación de sus fortalezas. En esta categoría se recogen los efectos de la mirada reduccionista en relación con el concepto de diversidad: etiquetado del alumnado NEE y bajas expectativas.</p>
	DISCURSOS DESFAVORABLES	<p>Suponen comentarios y discursos críticos, cargados de escepticismo, que cuestionan la aplicabilidad de un modelo inclusivo de apoyo psicopedagógico. Las barreras encontradas en el camino hacia la inclusión educativa se presentan como inevitables y se denuncia la infructuosa lucha contra ellas. Subrayan constantemente aquellos mecanismos que dificultan la consecución de los objetivos del proyecto educativo inclusivo. Muestran las tensiones entre el querer y el poder.</p>
	ROL DE EXPERTO	<p>Interacciones comunicativas mediadas por el conocimiento especializado y el uso de un argot clínico. Utilización de los resultados de las pruebas estandarizadas como evidencia para validar las decisiones tomadas por el equipo de orientación. Elaboración de informes y aplicación de respuestas individualizadas al alumnado NEE. Originado por el sentimiento de utilidad entendido como la necesidad de serle útil a la comunidad educativa ayudándola en la superación de problemas específicos. Construido por las demandas de la propia comunidad educativa. La participación del equipo de apoyo específico para la inclusión dentro del aula se justifica si hay presencia de alumnado con NEE.</p>

VALORES INCLUSIVOS

Experiencias de reflexión y debate basadas en el conflicto ideológico, la disconformidad y la toma controvertida de decisiones donde se negocian democráticamente los principios* de la atención a la diversidad en el centro.

Extraídos mediante la triangulación de las voces comunitarias, el proyecto educativo de centro y el estudio de la normativa y literatura científica vigentes.

Asientan las bases filosóficas sobre las que edificar el modelo inclusivo de orientación: La presencia, participación y aprendizaje en el centro de los apoyos a la inclusión.

Expande los valores del proyecto educativo del centro al modelo inclusivo de orientación el cual toma sentido comunitario respetando la singularidad del contexto.

Construcción compartida, democrática y colaborativa de significados y conocimientos que suponen el establecimiento de nuevos enfoques, roles y valores en relación a la atención de la diversidad.

Genera una corresponsabilidad comunitaria que refuerza la dimensión colaborativa y cooperativa de la atención a la diversidad.

PARADIGMA INCLUSIVO

Conjunto de principios humanos compartidos que rigen la cultura, política y prácticas sobre la gestión de la diversidad en la escuela:

La diversidad es un valor positivo e innato que enriquece las relaciones sociales e incrementa las oportunidades de aprendizaje.

La escuela es un lugar de reconocimiento y valoración para todos, donde se vive con calidad porque prima la amistad, la equidad y la justicia social.

El aula resulta una unidad de apoyo donde la diversidad es bienvenida y valorada.

La inclusión educativa se concibe como la antesala para la construcción de una sociedad inclusiva.

Las necesidades son inherentes a cada individuo, en consecuencia, los procesos implican a todo el alumnado, familias y profesorado.

Otorga a la comunidad el derecho de ser ayudada y la obligación de ayudar.

Las debilidades y fortalezas personales, profesionales y estructurales son reconocidas con el fin de dar una respuesta efectiva que promueva la inclusión en el centro.

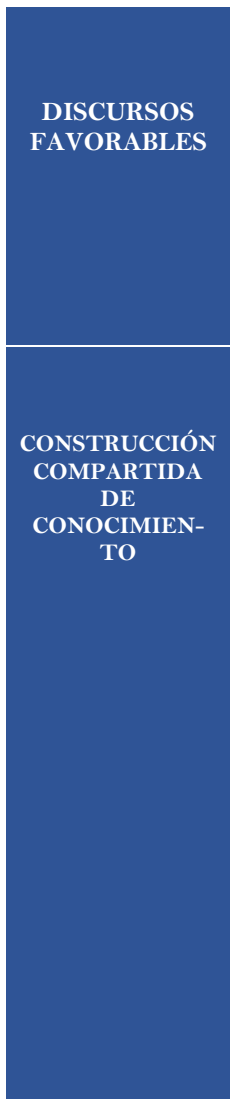
El bienestar personal y social del alumnado se prioriza dejando en un segundo plano el aprendizaje de contenidos meramente académico.

Implica el rechazo a cualquier forma de etiquetado.

Las necesidades que aparecen por interacción con el contexto se cubren por justicia social y no por la posesión de un dictamen.

El criterio humano está por encima de cualquier resultado objetivable en una prueba diagnóstica.

El alumnado es responsabilidad de toda una comunidad educativa que permanece unida para garantizar el progreso y el aprendizaje del conjunto de la diversidad.



DISCURSOS FAVORABLES

Aportaciones para impulsar el paradigma inclusivo y superar las barreras detectadas. Se apoyan en lecturas y normativas para esgrimir un discurso de cambio verídico, constructivo y optimista. Apelan a la participación y fuerza comunitaria e involucran al mayor número de agentes educativos para impulsar las propuestas planteadas. Conducen al establecimiento de metas compartidas desde procesos de colaboración y democratización.

CONSTRUCCIÓN COMPARTIDA DE CONOCIMIENTO

Foros democráticos de construcción y renovación de significados y valores generados a partir de experiencias de discusión y reflexión que implican pararse a analizar críticamente la realidad para transformar sus culturas, políticas y prácticas. Se promueve la escucha activa, el diálogo constructivo e igualitario, y el intercambio libre de miradas e ideas. Dinámicas cooperativas que estimulan la adquisición de un lenguaje común, al mismo tiempo que movilizan el imaginario colectivo y alimentan un discurso inclusivo basado en el valor de la equidad, el bienestar común y la ayuda universal. Proceso de concientización donde se toma conciencia de la propia realidad educativa interactuando *con* y *sobre* ella. Protagonizado por el despertar de la mirada crítica desde la formulación de preguntas incómodas, la problematización de la realidad y la planificación de actuaciones de mejora educativa. Supone un aumento de la sensibilidad comunitaria que contribuye al enriquecimiento intelectual, emocional y social de las personas y, por tanto, a su humanización. Evidencia aquellas aportaciones para la construcción compartida de conocimiento y las dificultades encontradas a lo largo de este proceso. Permite la alfabetización educativa de la comunidad y, por ende, participar en la creación de sus principios, y convivir con coherencia y consciencia en el centro.



**SENTIMIENTO
DE
PERTENENCIA**

Generado a partir de la construcción democrática de una identidad compartida desde la valoración y el respeto de diferentes pensamientos, sentimientos y diversidades. Experiencias compartidas y espacios comunitarios de diálogo igualitario que permiten al equipo especializado de apoyo a la inclusión *ser, estar, participar y aprender* de la vida cultural del centro y de su contexto, desde la cohesión, la unión, la cooperación y la solidaridad interpersonal. Promueve la implicación y el compromiso de la comunidad educativa en la lucha colectiva a favor de la inclusión, e incrementa la voluntad de “formar parte del cambio” desde la unión y el bienestar de todas las personas. Fusión de culturas que implican la participación plena y continuada de nuevos actores en la vida del centro, y en el proceso natural de enseñanza y aprendizaje. Demostraciones de reconocimiento y valoración hacia la comunidad con el fin de incrementar su compromiso y orgullo de ser, estar y pertenecer. Considera aquellas situaciones que aminoran el sentimiento de pertenencia a la comunidad al no considerar la participación de la orientadora en determinados espacios, procesos y experiencias.

**EMPODERA-
MIENTO**

Sentimiento universal que considera la participación de la comunidad educativa como el eje fundamental del cambio educativo. Se traduce en llamamientos constantes para promover la participación y actuación del alumnado, familias, y otros agentes educativos. Colaboración interpersonal para el aprovechamiento de los recursos del centro con el fin de impulsar cambios organizativos y estructurales. Libertad de pensamiento y actuación para efectuar propuestas que tengan un impacto en la transformación de la propia realidad educativa desde los principios del paradigma inclusivo. Traspaso de información y confianza, entre diferentes actores educativos, que arman cognitiva y emocionalmente a la comunidad para participar en el cambio educativo. Los colectivos más vulnerables adquieren un papel activo en la toma de decisiones relacionadas con la gestión de la diversidad en el centro. La concientización, unida a la construcción compartida de conocimiento, constituye el impulso necesario para promover cambios desde la fuerza comunitaria.

PERCEPCIO-
NES

Interpretación de discursos comunitarios por parte de la investigadora que intervienen en la lectura de la realidad educativa y hacen notar las subjetividades implicadas en el estudio.
Colección de dudas, reflexiones y valoraciones de la propia investigadora que, en algunos casos, redirigen las motivaciones y actuaciones del estudio.
Se construyen mediante la interacción entre la comunidad y la investigadora, y revelan el imaginario de la comunidad en relación al apoyo psicopedagógico.
Guían la clasificación de las actuaciones del equipo psicopedagógico de apoyo a la inclusión en: “Barreras o facilitadores para la inclusión”

ORGANIZACIÓN COOPERATIVA

Los procesos de (re)negociación de roles y (re)organización de los apoyos se establecen considerando la participación, presencia y aprendizaje del equipo especializado de apoyo a la inclusión en los procesos naturales de aprendizaje.

La distribución de los recursos humanos y materiales se ordena garantizando su universalización y equidad con el fin de responder eficazmente a las necesidades de toda la comunidad.

El posicionamiento de la figura de la orientación evoluciona desde la orientadora-burócrata, fuera del aula, a la orientadora-docente que ejerce el liderazgo pedagógico y está al alcance de todo el alumnado dentro del

CULTURA
COLABORATI-
VA DE
TRABAJO

La cultura colaborativa de trabajo se impulsa desde el equipo específico de apoyo a la inclusión para ofrecer una atención universal y efectiva a la diversidad.
Condición clave para la sostenibilidad del modelo inclusivo de orientación.
Sistema de relaciones, horizontal y dialógico, que establece lazos comunitarios basados en la confianza, la admiración, la escucha y el apoyo mutuo.
Trabajo coordinado, en paralelo, para la consecución de metas comunes que involucra a toda la comunidad educativa, e instituciones externas.
Impulsa la participación del equipo de orientación en los procesos de apoyo a la docencia; y la de los docentes, alumnado y familiares, en los procesos de atención a la diversidad u orientación.
Se promueve la contribución de los diferentes actores comunitarios en los procesos de orientación del centro para una gestión efectiva de la diversidad desde la superación de desigualdades.
La esencia de la orientación se esparce para generar una orientación diluida, donde la comunidad orienta y se orienta recíprocamente.
Conduce a una corresponsabilidad educativa, materializada en el desarrollo conjunto de medidas psicopedagógicas de carácter organizativo, didáctico y pedagógico.
Promueve la fusión de roles entre el personal de apoyo a la inclusión.

aula. (Posición administrativa vs posición de servicio)

El protagonismo de las funciones vinculadas a la atención de la diversidad recae en el diseño y personalización de la respuesta educativa desde el ejercicio de un liderazgo participativo que apuesta por el trabajo colaborativo, horizontal e igualitario.

La creación de espacios y tiempos de trabajo compartido y colaborativo para la reflexión e innovación educativa permiten fusionar la cultura de orientación y la docente, cuestión necesaria para desarrollar medidas de atención de nivel I y II que supongan una mejora de la calidad educativa para todo el alumnado.

La participación e implicación del equipo especializado de apoyo a la inclusión en la vida cultural del centro resulta fundamental para instigar su conversión en la de un recurso útil que acompaña a la comunidad educativa incondicionalmente a lo largo del viaje educativo.

La respuesta a la diversidad se democratiza al facilitar la implicación y participación de la comunidad educativa en el desarrollo de medidas psicopedagógicas de nivel I, II y III.

(Calvo, Haya y Susinos,2012)

LIDERAZGO DISTRIBUIDO

Las labores de apoyo psicopedagógico se anexionan coherentemente con las políticas y prácticas del centro mediante una distribución comunitaria de las tareas vinculadas a la orientación educativa.

Se trabaja con el alumnado y para el alumnado, estableciendo una colaboración y complicidad necesaria para la superación de barreras.

La construcción de puentes con entidades sociocomunitarias resulta fundamental para elaborar un diagnóstico de necesidades significativo y contextualizado que dé paso a una actuación funcional y significativa para el alumnado y sus familias.

Preparación y desarrollo de encuentros comunitarios de discusión, negociación y toma de decisiones que conducen a la búsqueda constante de acuerdos comunes y aceptan el disenso.

Espacios de debate, reflexión y diálogo crítico interdisciplinar para (re)construir el rol de la orientadora desde su conceptualización y teorización con el fin de revisar y repensar su enfoque de actuación para promover una atención inclusiva de la diversidad.

Comprende el desarrollo de técnicas participativas que, huyendo de toda sofisticación, permiten que la capacidad de decisión se distribuya democráticamente. Establece tiempos para la libertad, el diálogo igualitario, la reflexión conjunta y la transferencia de competencias con el fin de delegar la gestión de la diversidad a toda la comunidad educativa.

El diseño e implementaciones de la respuesta a la diversidad se realiza impulsando la cooperación de los agentes implicados en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La comunidad educativa elige cómo orientar y ser orientada respetando el paradigma inclusivo del proyecto educativo de centro.

La voz de la orientadora es una más entre la comunidad educativa.

Garantiza que todos los colectivos participen en los cambios estructurales del centro y en la construcción del modelo inclusivo de orientación.

Los conflictos ideológicos y la lucha de intereses entre diferentes colectivos conducen al replanteamiento y mejora de los procesos de democratización y participación en el centro.

**ASESORAMIENTO
-TO
INCLUSIVO**

Protege y respeta la diversidad transmitiendo y amplificando valores inclusivos. Se desempeña desde la cercanía, la empatía, el reconocimiento profesional y personal, y la escucha activa; desde lo humano.

Fomenta espacios de diálogo crítico y de construcción de significados, formulando preguntas incómodas entorno a la inclusión educativa para enriquecer miradas y mejorar los procesos ligados al aprendizaje cooperativo.

Se adapta al palpar de la vida en el centro para participar plenamente en él. Sitúa al equipo especializado de apoyo a la inclusión dentro del proceso de E-A, legitimando su papel de asistente universal y de dinamizador de procesos de IAP.

Impulsa el sentimiento de pertenencia en el orientador/a, pues le permite ser, participar y formar parte de la cultura del cambio del centro, ofreciendo y demandando ayuda a la comunidad educativa.

La orientadora se vuelve una profesional útil que actúa a favor del bienestar común para la promoción de la calidad educativa, el fomento de la autonomía pedagógica y la inclusión en el centro.

Sus atenciones son directas, básicas y mediadas por el uso de facilitadores de acceso a la información que permiten un incremento del bienestar personal del alumnado y profesorado.

Valora, potencia y participa en el trabajo realizado por el alumnado y el profesorado. Adquiere el compromiso moral de animar y acompañar a la comunidad educativa en los procesos de transformación y humanización hacia la inclusión educativa.

Transforma las demandas específicas e individuales en ayudas universales a favor del beneficio común, aterrizando en la práctica el paradigma inclusivo

Convierte la evaluación psicopedagógica en un acto lúdico-pedagógico que persigue la comprensión holística del alumnado y el aprovechamiento de sus fortalezas para impulsar sus competencias curriculares y emocionales.

Ejercicio del liderazgo democrático- participativo para facilitar la cultura colaborativa y solidaria de trabajo intergeneracional e interdisciplinar.

Supone la creencia en la evolución y progreso de toda la comunidad.

Presenta una actitud de constante reflexión y autocrítica sobre la propia práctica.

Puede ser desarrollado por cualquier miembro del centro.

PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Identificación, evaluación y eliminación de barreras de acceso a la participación y al conocimiento desde la implementación de ayudas universales, funcionales y directas que facilitan el bienestar y el aprendizaje de la comunidad educativa.

Respuestas de nivel I, II y III que persiguen la consecución de estrategias didácticas efectivas contra la discriminación, aprovechando la infraestructura metodológica y organizativa del centro. (López-Melero, 2011)

Sitúan al equipo especializado de apoyo a la inclusión en el rol de facilitadores de prácticas inclusivas fomentando su participación dentro del aula desde experiencias de codocencia.

Las prácticas se personalizan atendiendo a la evaluación de la singularidad y diversidad del alumnado: qué sabe, cómo aprende, cuáles son sus fortalezas y vulnerabilidades. La diferencia resulta un recurso para el aprendizaje.

Constituyen procesos formativos in situ desde el desarrollo de proyectos educativos basados en la coordinación y colaboración docente. Permiten extrapolar los valores del aula a las estructuras de orientación del centro.

HETEROFOR- MACIÓN: ACCIÓN desde LA FORMACIÓN ENTRE IGUALES

Espacios de aprendizaje dialógico que propician la comprensión fenomenológica del centro, e impulsan la participación comunitaria y el sentimiento de pertenencia.

Experiencias de observación, exploración y descubrimiento de los recursos de la propia realidad educativa para aprovecharlos de manera universal.

Redes de apoyo para el aprendizaje, protagonizadas por la aplicación de conocimiento generado entre iguales, que implican a toda la comunidad educativa.

Este tipo de formación es mixta al combinar el asesoramiento externo, la formación entre iguales, y la formación impartida por la comunidad educativa fuera del centro. Comprende la participación de los actores educativos en congresos, programas de intercambio, y encuentros inter y extracomunitarios sobre inclusión.

Es impartida y recibida colaborativamente, de manera formal e informal, por cualquier persona o colectivo, interno o externo al centro a la plantilla del centro, que conforme la cultura escolar.

El conocimiento experto es complementario al del resto de actores comunitarios y está centrado en motivar y garantizar la implementación de prácticas inclusivas.

Implica la lectura de artículos, libros y documentos científicos escritos por autores con una fuerte convicción inclusiva en su visión sobre la educación.

La acción comunitaria resulta el elemento principal de la formación, la cual repercute a tres niveles: culturas, políticas y prácticas para impulsar el cambio institucional.

Acorta distancias entre el pensamiento teórico y práctico.

Recoge las consecuencias de la falta de formación y el reconocimiento de la misma.

Supone la transmisión de información y conocimiento, la cual genera experiencias de formación intracomunitarias que estimulan la mejora de los procesos de asesoramiento del equipo de orientación y enriquecen el acto didáctico de las/los docentes.

GESTIÓN INCLUSIVA DE LA DIVERSIDAD

Actuaciones proactivas de nivel I, II y III impulsadas por el personal de apoyo a la inclusión, dirigidas al grupo-clase, que resultan la traducción práctica de los consensos culturales alcanzados colectivamente.

Prácticas realizadas bajo criterios inclusivos, es decir, atendiendo a su funcionalidad en el aula y entorno social del alumnado.

Evidencia la conversión de roles en las actuaciones de atención a la diversidad: todos orientamos, todos enseñamos. La tarea de la orientación se vuelve comunitaria.

Marco de protección preventivo que apoya las necesidades educativas desde el asesoramiento crítico para el impulso del cambio educativo hacia la inclusión.

Suponen presentar y trabajar un mismo contenido desde diferentes soportes, prácticas y estilos de aprendizaje.

Introducción de apoyos visuales, manipulativos o digitales en el aula para motivar la superación de cualquier desafío o reto académico que se le plantee al alumnado.

Reorganización del terreno de aprendizaje para permitir el desarrollo emocional, social y afectivo del alumnado, pasando de la escuela del saber a la escuela del ser.

Implican el desarrollo de metodologías constructivas, cooperativas y flexibles para impulsar la interdependencia positiva, la participación activa y la autonomía del alumnado.

Creencia compartida en el poder pedagógico del juego como experiencia lúdica que incrementa la diversión, creatividad y participación plena del alumnado.

Suponen el conocimiento íntegro del alumnado con el fin de planificar y adaptar el acto didáctico atendiendo a sus necesidades.

Se trabaja desde la gestión inclusiva de los recursos, impulsando proyectos de codocencia, y la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Requiere un estilo docente abierto y el desarrollo de un planteamiento curricular sensible y comprensivo que facilite unos mínimos alcanzables por todas y todos.

El personal específico de apoyo a la inclusión se adentra con naturalidad en la dinámica habitual del aula para transformarla y convertirse en apoyos incondicionales que potencian talentos, capacidades y fortalezas.

Realización de observaciones directas en el aula que persiguen establecer un diagnóstico contextual para mejorar el estado emocional y académico del alumnado.

Buscan garantizar la participación y el bienestar de todo el alumnado desde la confianza y el respeto a sus ritmos, estilos de aprendizaje e intereses personales.

Se trabaja con el alumnado, formando parte de su equipo, y no únicamente para él.

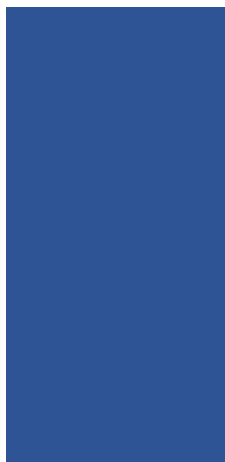
MARCO COMÚN DE REFERENCIA

Constituye el elemento protector de los valores, las políticas y prácticas del modelo inclusivo de orientación en el centro educativo.

Documento oficial que refleja las convergencias del proyecto moral compartido que la escuela persigue, basado en la dignidad personal y el respeto a la diversidad.

Influido y consensuado, en forma y fondo, por la voz de la comunidad educativa.

Generado a partir de estrategias participativas y democráticas que impulsan espacios comunes de reflexión y debate en torno al modelo de orientación educativa del centro.



Fundamentado en la universalización de buenas prácticas educativas que permiten la edificación colectiva de infraestructuras, organizativas y metodológicas, con el fin de preparar a todas las aulas y servicios que conforman la escuela para la inclusión. Implica la (re)negociación del rol de los actores educativos, y la (re)organización de los recursos materiales y humanos.

Fomenta la autoevaluación y revisión constante de las funciones del centro que desemboca en constantes modificaciones sobre la realidad educativa.

Promueve la formación en inclusión del personal educativo para alcanzar los objetivos comunes planteados en el PEC.

Compromiso comunitario basado en la corresponsabilidad de la tarea educativa, en la valoración positiva de la diversidad, en la facilitación del bienestar socio-emocional de todas las diversidades del centro y en la inclusión educativa.

Es un “empezar a vivir” para las familias y el alumnado NEE.

Tabla 18. *Definición e indicadores de las categorías y subcategorías teóricas derivadas del análisis de contenido. Elaboración propia.*

En resumen, las categorías y subcategorías que se derivan del proceso de análisis de la información son las siguientes:

Categorías	Subcategorías
1. BARRERAS	1.1. Prácticas clínico- administrativas
	1.2. Antecedentes académicos y laborales
	1.3. Condiciones laborales: Permanencia
	1.4. Teoría del déficit
	1.5. Discursos desfavorables
	1.6. Rol de Experto
2. VALORES INCLUSIVOS	2.1. Paradigma inclusivo
	2.2. Discursos favorables
	2.3. Construcción compartida de conocimiento
	2.4. Sentimiento de pertenencia
	2.5. Empoderamiento transformador
	2.6. Percepciones
3. ORGANIZACIÓN COOPERATIVA	3.1. Cultura colaborativa de trabajo
	3.2. Liderazgo democrático-participativo
	3.3. Asesoramiento inclusivo
4. PRÁCTICAS INCLUSIVAS	4.1. Heteroformación
	4.2. Gestión inclusiva de la diversidad
	4.3. Marco Común de Referencia

Tabla 19. Resumen de las categorías y subcategorías del análisis de contenido. *Elaboración propia.*

Por último, en relación con la validez de la investigación, los resultados del proceso han sido contrastados con la comunidad educativa, protagonista de nuestro estudio, la cual comparte los resultados de nuestro análisis (LeCompte, 2000). Además, los datos se han sometido a constantes procesos de triangulación los cuales combinan la contrastación de diferentes instrumentos, participantes y documentos. No obstante, un aspecto importante de la validación del conocimiento generado en el presente estudio es su consideración como recurso útil para mejorar una situación, a nuestro juicio, injusta (Mendoza, Dietz y Alatorre, 2018, p.167).

Para acabar, siguiendo a Cuba y Lincoln (1995), la investigación ha procurado reunir los criterios de credibilidad, aplicabilidad y consistencia. Sin embargo, cabe destacar que, al ser un trabajo etnográfico, la replicación o reproducción exacta de la experiencia no sería posible puesto que abordamos contextos y situaciones únicas, idiosincráticas e irrepetibles (LeCompte y Preissle, 1982).

2.4.1. Overseas. Second immersion in the data:

Thematic Analysis

Thematic analysis is a qualitative analysis method that involves a new approach to deal with data collection. Thematic analysis is defined as a descriptive qualitative approach to data analysis, which consider both latent and manifest content (Vaismoradi et al., 2013). It means that not only description is the aim, but also interpretation. We can understand the invaluable contribution of the thematic analysis thanks to the metaphor of the Coca-Cola can³⁵, which Blommaert and Jie (2010) describe in their book. In this sense, thematic analysis becomes a new 'stop and think' about an unprecedented angle of the Coca-Cola can: "Divergences". Divergencies means different voices which express diverse views and opinions. It means contributions which are different from each other and, sometimes, they express contradictions and dilemmas regarding the *Common Shared Framework*.

This new approach helps to understand in-depth the phenomenon examined considering the voices, assumptions and contributions collected in the data. Therefore, the thematic analysis is a procedure that helps to improve, complement and complete the content analysis, before explained. Unlike content analysis, this approach allows to consider significant and relevant data, regardless of the frequency that this data occurs. It is not about prevalence; it is about importance (Vaismoradi et al., 2013).

For this study, the main intention of the thematic analysis is to explore narrative materials to reach a deeper understanding of the context that frames each of the categories defined in the content analysis. Moreover, this analytical process means to highlights some perceptions, that seem to exist between the narrative of the participants in the context of the study, but do not fit well with the inclusive project. Divergences are something that causes tension in the creation of the inclusive model of managing diversity. These divergences help to justify the process of creating a *Common Shared Framework* in regard to counselling inclusive practices, without excluding anyone. "Divergences" emerge from the data set following the next phases (Braun and Clarke, 2006):

- 1.- Familiarizing with data
- 2.- Generating initial codes
- 3.- Searching for themes
- 4.- Reviewing themes
- 5.- Defining and naming themes
- 6.- Producing the report

³⁵ Put a can of Coca-Cola on the table and walk around the table; stop at each corner of the table and describe the can from that angle. Each time you will describe the same can -the can hasn't been changed by your walk around it. But each time you will see a different side of the can and your description will be different (Blommaert and Jie, 2010, p.64)

Before explaining the steps, it is interesting to considering the sequence of the data analysis. Firstly, we have analyzed the transcriptions of the interviews, then the transcriptions of the different observations; and, finally, the transcriptions of both processes: *Empowerment Process* and *Formative Process*. Finally, we have triangulated all the different analysis to set the final themes, subthemes, and their definitions.

Now, we are going to focus on the description of the six steps which have inspired our analytical process. We were inspired by the following Braun & Clarke (2006) 6 phases presented by the authors as an outline guide, but not as a strict set of rules: *familiarizing with data, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, producing the report, and cross-cutting step*. It is interesting to note that considering the collaborative approach of this experience³⁶, we have added a new step more that was not specified in all of the phases of the Braun and Clarke's process. It is the *cross-cutting step* which means a transversal process based on dialogue, discussion, reflections and regular interactions between the researchers involve in this experience. It is explained at the end of the 6 phases' definition.

1.- Familiarizing with data, means going back to the data set in order to read and re-read, in detail, all the transcriptions again. This second reading allowed me to rebuilt and enhance my first data interpretation incorporating new voices and dilemmas. This new immersion has a different purpose than that of the content analysis. While the main intentionality of content analysis lies in seeking answers to the research questions, set at the beginning of the study; thematic analysis, on the other hand, has involved letting oneself be carried away and surprised by the data: you do not know what to expect. It means considering new extracts or citations from the data set that we have been passed over during the first analysis. During this second immersion, we make a list with the most relevant ideas highlighted in the narrative material.

2.- Generating initial codes, involves the initial selection, organization and coding of the different citations, and their patterns, featured in the previous step: “the researcher engages in a selection of the unit of analysis, subjective observation of the realities of the phenomenon” (Vaismoradi and Snelgrove, 2019, p. 2). For this purpose, both the latent and manifest content are coded manually in order to outline a particular phenomenon that seems important to the analyst. During this phase, each data item receives equal attention, without ignoring the “tensions” and “conflicts”. It is relevant to note that, this time, I approach the data with no research questions in mind, only thinking in the narrative of the voices. The name of the primary codes is closely connected with the meaningful information that narratives contain. When codes are identified, we continue matching them with different citations to verify their existence. This phase can be illustrated by this example:

³⁶ This experience is part of a three-months-virtual stay developed in the Université du Québec (Trois-Rivières, Canada). The project was focused on analyzing ethnographic data through a thematic analysis method, and discussing it during a weekly online meeting.

Data extract	Primary code
“We need that all staff’s members understand and support inclusion, it is a strong weakness in the school” (Headteacher)	Tensions because of different understandings and attitudes
“Some children came to this school because they had been suffering a lot in other school contexts” (Educational Psychologist)	Different expectations from beneficiaries

Table 20. Data extract and codes in Thematic Analysis.

3.- Searching for themes, all the citations with a similar code are listed and grouped. At this point, codes are analyzed and combined to be transformed into relevant themes, or subthemes, which are the final products of the thematic analysis. Themes seek the coherent integration of diverse pieces of disparate data (Vaismoradi et al., 2013). Now, we start connecting different codes to set themes or subthemes. Consequently, each theme or subtheme is formed by a group of codes and their extracts that shared similar patterns. In this sense, themes are conceived as large blocks of flexible knowledge which contain “the subjective meaning” and “cultural-contextual message” of the data collection (Vaismoradi and Snelgrove, 2019). The interconnection between each group of sub-themes helps to construct the meaning of the themes.

Codes	Subthemes	Main theme
Different perceptions about who sustain and improve the inclusive school project	Related to the school project improvements and its sustainability	Divergences in perceptions regarding inclusion implementation
Different thoughts about how the inclusive school project is sustained and improved		
Different conceptions about which factors determine the sustainability and progression of the school project		
Tensions because of different attitudes towards inclusive practices	Related to inclusive teaching practices commitment	
Tensions because of different ways to implement inclusive practices		

Table 21. Creating themes and subthemes from codes

4.- Reviewing themes. It is one of the most time-consuming steps. This stage involves revising and refining all the extracts which form each theme, or subtheme, to guarantee their coherence. Also, we consider each theme and subtheme in relation to a complex network of dataset to ensure that all of them work satisfactorily, and fit well, in this system. One of the aims of this step is to be precise and clear. To this end, the researcher

is focused on her intuition to associate each extract with the right team, theme or subtheme, to ensure that the story that data tells is significant. Now, themes undergo modifications and changes. For example, one theme can be divided into three subthemes; or, two subthemes can form one subtheme. Also, some themes and citations can be deleted or regroup. The validity of this process is justified by meetings based on discussion and contrasting with an experienced researcher. Here below, some examples are included to illustrate this phase:

1) *Breaking themes into subthemes:*

Theme	Subthemes
T5) Divergences in professional expectations	S5.1) Towards the educational psychologist's role
	S5.2) Towards the support teachers' role
	S5.3) Towards teachers' role

2) *Merging different subthemes:*

Subthemes	Subthemes merged
S1.1) About inclusion	S1.1) About what inclusion involves and how it is learned
S1.5) About project understanding	

5.- Defining and naming themes. To create themes definition, firstly, I regrouped the selected citations with similarities in topics. This process was accompanied by a brief description of the topic emerging in each citation, paraphrasing its content, and being really close to the context of each quotation. In this sense, each extract is explained in a couple of sentences to summarize the pattern of behavior of the data and capture, as accurately as possible, the essence of this content, respecting and including each of the voices expressed in the different fragments. We have called this process as “first level of interpretation”.

Secondly, we have considered these descriptions to identify the most relevant information of each extract in order to interpret and provide a rich definition of themes and subthemes. As you can note, we are moving from a descriptive to an interpretative level. In addition, we have analyzed each theme and subthemes considering their connection with the others. This is an important aspect to validate the consistency and significance of each theme. We called this process as “second level of interpretation”. We would like to highlight that, on this path towards the unexpected, the interaction between the content of the data and the researcher's thoughts is necessary to generate the right synergy to let the themes' meanings emerge (Braun and Clarke, 2019).

At this stage, we think about precisising names. The name of each theme and subtheme has to allow the reader to recognize its sense and meaning almost instantly. This phase can be illustrated with this example:

Subtheme 1.2) About who receive support in an inclusive school	
Citations	
(C-1) “Ana ayuda a la maestra de PT en la elaboración de una tabla para hacer observaciones de aula (...)”	
(C-2) “La maestra de PT explica que hay alumnos que vienen buscando un modelo educativo concreto y otros, con NEE, vienen huyendo de otros centros”	
(C-3) “Some children don’t want to receive my support during the task, they seem upset when I try to help them. They don’t want to feel that they need aid”	
(C-4) “El maestro de AL comenta que su guía y referente pedagógico en el centro es la PT”	
(C-5) “Some teachers don’t want to ask for help, it happens to me sometimes”	
(C-6) “My daughter adores receiving help from her classmates. She says that Sandra is her best friend because she helps her to do the classroom activities. It is possible thanks to cooperation”	
First level of interpretation	Second level of interpretation
(C1-C4) Educational psychologist offers support to her colleague. PT is considered a professional referent by AL to seek advice.	It means that different people receive help in an inclusive context, but not everybody accepts it. Some teachers seek colleagues and parents’ support because they appreciate and value their knowledge. But others are not comfortable when they need to ask for help. Some children are annoyed when they receive specific support from teachers in the classroom. But parents are happy when their children receive support from their teachers and peers.
(C2- C6) Some parents are enrolling their kids in the school because they are seeking alternative and cooperative support.	
(C3-C5) Some children and teachers avoid receiving support. Some children don’t like receiving visible aid.	

Table 22. Example of the process of defining and naming themes

6.- Producing the report. In this stage, we check the definitions and connection between themes and subthemes. Now, we try to confirm that this combination of themes and subthemes tells us an important story about the context, which helps us to understand better the complex reality, and respond more precisely to research questions. In addition, we check that participants’ experiences, emotions and conceptions are represented in the network of themes and subthemes (Vaismoradi and Snelgrove, 2019).

7.- Cross cutting-step. This step remains active during the entire process of the TA. This transversal action relies on regular interactions between researchers. In our case, it involves frequent dialogues, discussions and reflections. As we mentioned before, this experience was collaborative and themes were constructed through a continuous exchange of ideas and perceptions. The combination of perceptions allow us to create the findings and construct a coherent story from the data (Sundler et al., 2019). For this reason, discussion is part of the TA process. We want to underline that the discussion meetings were produced until saturation occurs, till the point when no new themes emerge (Sharp & Sanders, 2019).

In the next table, we present the main results of the thematic analysis:

Theme 1: Divergences in conceptualizations about inclusion

It means that there are different representations, conceptions and meanings about inclusion. Consequently, there is no consensus about how to manage inclusion through methodology and counselling practices. The unclear conception about inclusion makes it difficult to put in a common practice their principles and values.

Subtheme 1.1) About what inclusion involves and how it is learned

It means that there are **different ideas** about what inclusion involves. Some members of the community **know** which activities involve the progression towards inclusion. But others members **do not understand** what inclusion entails in counselling and teaching activities. Some voices claim that inclusion **needs more resources**. Others defend that inclusion **needs organizing** different people in a **network** of collaboration. But some other voices claim that inclusion entails **innovative strategies** for teaching. Some voices express that when we talk about inclusion, we talk about **everybody**. But, in observations, inclusion is related to students with **special needs**. Some voices claim that **reaching a consensus** about the meaning of inclusion, and incorporating it in the school project document, is crucial to become inclusive. But others feel that **it is not decisive** to develop an inclusive culture. Some teachers learn what inclusion involves by **observing** their colleagues. Others by attending training sessions or congresses, and reading books about inclusion. Some other members learn what inclusion involves by reading official school documents. But others do not have opportunities to learn about inclusion.

Subtheme 1.2) About who receives support in an inclusive school

It means that there are **different views** about who receives support in an inclusive school. Some voices think that **all students** need support, but some other voices claim that **all members of the community**, including parents, students and teachers, need support. But some teachers are **not comfortable** when they **need to ask for help** to their colleagues or families. Some people express that support is more given to classrooms with **special needs children**. But some other voices defend that **all students** receive support in the classroom regardless if they have special needs or not. By contrast, some teachers claim that support, and advising, has to be **given to them** in order to improve their teaching acts in order to create inclusive learning experiences, but other teachers just demand support **for pupils with learning problems**.

Subtheme 1.3) About teaching methodologies that promote inclusion

It means that there are different ideas about teaching methodologies to promote inclusion in the school. Some voices claim that promoting inclusion needs, first and foremost, the setting of a **common framework** about inclusive teaching practices. But some other people prefer firstly setting those experiences that improve the **presence, participation and learning** of all students.

Some voices do not support **cooperative practices** because they **feel that it is not effective** to get good academic results. But **different** voices support **cooperative learning** arguing that it is **beneficial** for every child and a potential way to learn. By contrast, others voices feel that inclusion involves something more than methodology: attitude.

Technology and **manipulative material** are seen as **good resources** to increase inclusion by some teachers, but not as useful by others. Some **textbooks** are seen as useful by some parents, but not for some teachers.

Subtheme 1.4) About what inclusive counselling means inside the school

It means that there is not consensus about what inclusive counselling means in an inclusive school.

Some people feel that inclusive counselling means supporting **special needs students**. Other voices feel that counselling means **overcoming problems** related to **mental health, learning or disruptive students' behavior**. But others claim that counselling is promoting **accessibility, innovation and participation to all students and families**. By contrast, some other voices mean that counselling is **preventing problems**.

Some voices connect counselling with **testing and helping students** with learning problems **individually**. Others associate counselling with **making and updating clinical reports**. But some other voices claim that counselling is **much more than individual and extraordinary** interventions, it means **helping school to progress** towards the inclusive paradigm.

For some people, counselling means **specialization, independent work and disconnection** from school reality. But, by other people, counselling means **participation, cooperative work and democratic** decision-making processes.

Theme 2. Divergences in beneficiary's needs

It means that there are different needs and requirements to respond in the school context. So, more than learning needs, emotional and social needs are found in this context.

Subtheme 2.1) Regarding emotional and individual needs

It means that there are different emotional and personal needs to be attended to.

Regarding feelings, some children need to **be reassured**, improving their **self-efficiency** and **emotional well-being**, and they need smaller group and individual attendance. Some other children need to **feel accepted and acknowledged** by their peers and teachers, increasing their **sense of belonging** being part of the ordinary classroom diversity.

Some parents are annoyed by the increasing number of special needs children. Some other parents claim for **reducing** the class size, and **their diversity**, to improve academic learning. By contrast, support teachers and some parents feel that **diversity** is an **important** resource for learning, and they argue that inclusion is a right, and students have to learn together with their peers.

Subtheme 2.2) Regarding social needs

It means that there are different social needs to be attended to.

Some children need to **appreciate and accept classmates' opinions**. Some others need to learn to **listen to** their peers actively. But some groups of students need to work on conflict resolution, improving **communication** and **cohesion**.

Some other children need to increase their **social and leadership skills** to be able to participate and take part in group activities. But others need to manage their leadership skills being in the group in order to allow peer participation.

Subtheme 2.3) Regarding learning needs and skills to develop

It means that there are different **learning and academic needs** to be attended to.

Some children **need more extra work** to activate and motivate themselves. Others need to **learn more basic academic skills** to avoid homework pressure. Some other children need to **understand** more why learning is important. But others need more to boost their singular **talents and skills**.

Some children need more **visual and manipulative** resources for success academically. Others need more **playing** and **movement**. But some other children need more **learning individually**, and others need more **working cooperatively**. By contrast, some families wish **satisfying learning experiences** for their children.

Theme 3. Divergences in perception regarding inclusion implementation

It means that there are different conceptions regarding which elements affect the progression and development of the inclusive school project. These perceptions determine the improvements and sustainability of the project.

Subtheme 3.1) Related to the school project improvements and its sustainability

It means that there are different factors that condition the improvements and sustainability of the school project.

Some voices state that **coordination** and **cooperation** are the keys to improve and sustain the school project. But others claim that the most important thing is **knowing** and **understanding what inclusion means**.

Some people feel that **writing** an official document about the **shared commitment** in regard to inclusion and counselling can improve and sustain the project, others are **skeptical** and don't believe in it. But some other voices state that for guaranteeing the survival of the inclusive school project **counselling practices** have to be **in coherence with** its principles.

Some voices claim that **just veteran** teachers can improve the school project thanks to its **deep expertise** in inclusion, and **newcomers** are seen as a barrier to sustain inclusion due to their **lack of experience** to respond to diversity inclusively. But some others argue that **all members of the community** can improve and sustain school project.

Subtheme 3.2) Related to inclusive teaching practices commitment

It means that there are different levels of commitment in regard to sustaining the inclusive school project.

Some teachers make a big effort to adapt **resources and teaching** to be more inclusive and attend to all necessities. Some other teachers **do not dedicate** extra time and work to increase inclusion due to the **lack of interest**.

Some teachers are **constantly thinking** about how to increase families and student's participation in the school to improve learning and inclusion. On the contrary, some other teachers **do not attend training sessions** to improve and reflect on inclusion.

Some teachers do not change their attitude because they prefer **working on their own** to promoting inclusion in their class. Others claim for working as **a team** during the teaching act, and adjust their **practices** to facilitate **co-teaching experiences** to promote inclusion.

Theme 4. Divergences in response towards diversity

It means that there are different ways to respond towards diversity in the school.

These ways are considered as opposed approaches to manage diversity. But they coexist in the school producing controversial statements.

Subtheme 4.1) Regarding administrative and clinical procedures

It means that there are **different ways** of responding towards diversity regarding administrative and clinical procedures.

Some voices defend those standardized tests are **a rich and reliable source of information** to deal with diversity's needs and designing effective learning experiences.

But other voices **complain** about this kind of practices because they **don't facilitate** co-teaching experiences and generate unnecessary **red tape**. The same voices feel that clinical procedures have to **be reduced** drastically because they are considered as a **corrupting** and **non-inclusive way** to manage diversity. Pupils perceive these practices as something **negative** for them, it is seen as a kind of punishment.

Some voices feel that these practices are crucial for **obtaining and maintaining** human resources; others voices express those other ways to get resources can be found. But some other voices state that a decrease in children with a diagnosis **doesn't mean a reduction** in human resources.

Sometimes, support teachers work with students **out of their classroom**, and the same voices claim for more spaces to attend **children individually** outside the classroom with easy; but, at the same time, these voices complaints when a child has to leave the classroom to receive external treatment in a center.

Subtheme 4.2) Regarding inclusive practices

It means that there are different methods and perceptions about how to manage diversity inclusively.

Some teachers **offer universal aids** to facilitate learning, and increase the well-being of **all students** during their process of learning. But others offer learning resources to a **particular group of students** with the aim of overcoming their academic problems.

Sometimes, it is claimed that all kinds of resources have to be available for **all students**. By contrast, it is claimed that it is **not necessary** to offer additional resources to all students.

Sometimes, support teachers are in the classroom being part of the student's **cooperative team**, and help them to achieve their goals. But, in other cases, they are inside the classroom just for supporting children with learning **problems**. By contrast, on some occasions support teachers attend special needs children **outside the classroom**, but with **inclusive purposes**.

Sometimes, teachers try to **boost diversity** as a good factor to learn. But some other times, they try to **hide differences** to avoid discriminatory consequences, and **homogeneity** is seen as a **good condition** to work in pairs or groups efficiently.

Some teachers try to **facilitate cooperative activities** to promote inclusion, but some others implement **individual and mechanic tasks**.

Some teachers claim that there is **no evidence** to show that inclusive methods are effective to manage diversity, but others argue that inclusion is the **key** to manage diversity efficiently.

Subtheme 4.3) Regarding caring practices

It means that there are different perceptions about whether caring practices respect inclusion or not.

Some voices claim that children **don't receive inclusive** support in **leisure spaces and times** by the care staff. But support teachers argue that they are working with external organisms to promote inclusive activities in the playground.

Some voices claim that **care staff is not prepared** to attend to children in an inclusive way because they don't understand what inclusion implies. In contrast, other voices express that **care staff is really interested** in attending to children inclusively.

Subtheme 4.4) Regarding participatory and democratic practices

It means that there is no coherence in participatory democratic practices.

Support teachers ask parents for resources and information to manage diversity. But they don't ask children if they want to take a test or how they want to be attended.

Some teachers claim that **imposing co-teaching** on educational psychologists is **not democratic**, but others claim that it is with a previous negotiation.

Some voices defend that everybody who wants to participate in the school **can do it**, but others argue that increasing community participation in decision-making processes **is needed**. By contrast, other voices claim that just **teachers** are competent to make some decisions.

In this sense, **equality** is seen as a crucial factor to make decisions democratically, but some voices claim that reaching a consensus between people with different *statuses* is difficult.

Support teachers encourage parents' participation because they feel that **it is enriching**, but some other teachers **don't want families to take part** in methodological decisions.

In that sense, some parents will to participate in classroom dynamics and decision-making processes to manage diversity. But other families are **not interested in** participating in these issues.

Some voices claim for **independence** to make decisions, but others try to **contrast and discuss** for making decisions.

Some teachers are **welcoming** with support teachers and they work together in the classroom, but others prefer to **work alone**.

Theme 5. Divergences in professional expectations
It means that there are different expectations regarding professionals who work in the school. These expectations condition the role of the different participants.
Subtheme 5.1) Towards the educational psychologist
It means that there are different expectations about the educational psychologist (EP). Some people expect an expert at overcoming all sorts of problems regarding learning, behavior and emotions. Others expect an office worker who makes reports and tests children with special needs in its office. In contrast, some teachers expect that EP participates in the classroom dynamic to be aware of the school reality. Students hope that EP will be every day in the school. Some families expect that EP diagnoses their children , but some others expect that EP helps their children to be socially accepted.
Subtheme 5.2) Towards the support teachers
It means that there are different expectations about the role of the support teachers. Some people expect that support teachers attend and support children with special needs inside the classroom, or outside if it is necessary, to help teachers to teach more comfortably. But some other voices expect that support teachers increase the educative quality of all students . Some voices claim that support teachers are an accessible and universal resource , but by the observations, they mainly work in the classroom for attending to children with special needs , and their families. Some voices claim that support teachers have to work with tutors cooperatively to plan, organize and participate in the didactic process , but others feel that they have to create resources on their own to support a group of students on certain occasions during the teaching process.
Subtheme 5.3) Towards teachers
It means that there are different expectations about this figure in the school. Some voices expect that teachers allow the presence and participation of support teachers in the classroom; other voices expect to be listened to by these actors. But some other voices expect that they change the type of support that they seek in counselling team for managing diversity because it undermines inclusion.

Table 23. Final Products of TA: Themes and subthemes meanings. Produced by the author.

At this point, despite our big effort to construct a plausible argument from the data set, it is interesting to note both aspects conceived as the limits of the data processing based on the thematic analysis (Braun and Clarke, 2019):

- 1.- The subjectivity, reflection and interpretation of the researcher as potential resources for the production of new knowledge
- 2.- The cultural background of the analyst as experiences that influence the reflective processes that articulate the thematic analysis

Nevertheless, these limits are accepted by the qualitative research. It is widely known that qualitative treatment of data involves the judgment and creativity of researchers. Both aspects are necessary to deal with the data in order to set a group of innovative categories or themes which represent all the different angles of the phenomenon studied and increase authenticity in the results (Vaismoradi and Snelgrove, 2019). We cannot forget that the aim of the thematic analysis is to understand in-depth the culture of a particular context, and it is only possible thanks to the implications of the researcher's knowledge in this process.

We would like to finish this chapter focusing on the differences between *Concept Analysis* and *Thematic Analysis*. In the literature, some authors compare both approaches in order to emphasize those aspects which distinguish them. Although both of them are considered qualitative and descriptive approaches (Vaismoradi, et al, 2013), some details are taking into account to show the nuances between these ways of exploring data. Here below, a table is presented to clarify the differences between both aspects considering the literature consulted.

Thematic Analysis	Content Analysis
A purely qualitative account of data is utilized: Focusing on relevant contributions	Qualitative and quantitative data are possible: Frequency is considered important
Themes and subthemes express ambiguities , hidden complexities and subjectivity	Triangulation of information expresses a clear and broad picture of the dataset
More interpretative level of analysis	More descriptive level of analysis
More consideration for the latent content	More consideration of the content manifested
Themes with more implicit and in-depth aspect of data analysis	Categories with more explicit and surface aspects of dataset
More active interaction between the content data and the researcher's thoughts to capture the core of the phenomenon	Less interaction with subjectivity and personal insight to interpret data
Development of the themes can be a complex and time-consuming process	Formation of categories can be simple and fast process
Participant's experiences, emotions and conceptions are represented	The description of the phenomenon is the central part

Table 24. Main differences between Thematic and Content Analysis inspired by Vaismoradi and Snelgrove (2019).

This table shows different considerations for constructing their final products: themes and categories. We can see that both are descriptive and interpretative methods, but the levels and intensity of the processes involve are different. Thematic analysis requires more level of abstraction and interpretation than content analysis. It means that the purpose of the research can be different in the thematic analysis. While in the content analysis, we want to offer a rich and clear understanding of the phenomena to answer the research questions exactly, in the thematic analysis we want to highlight the complexity of the reality to show the dataset that conditions and disturbs the phenomena studied. Both approaches can be complementary, but independents because their processes and products involve different considerations.

Paso 2.5. Cuestiones éticas de la investigación

Durante la realización del presente estudio cualitativo, hemos atendido a tres criterios éticos fundamentales con el fin de anteponer los intereses de la comunidad estudiada a los fines académicos y/o científicos, estos son: *consentimiento informado*, *confidencialidad* y *manejo de riesgos*. La conjugación de estos criterios básicos nos permite velar por el bienestar colectivo y la protección moral de los participantes de la investigación (Noreña et al, 2012).

En primer lugar, el consentimiento informado (CI) es considerado un medio para procurar una negociación igualitaria donde se acuerden, entre investigadora e investigado/a, los objetivos de la interacción que le prosigue; y el informante acepte las condiciones de su colaboración, desde el conocimiento de sus derechos y responsabilidades. Además, este instrumento pretende dar a conocer las finalidades, técnicas e instrumentos del estudio, así como el compromiso de la investigadora de realizar un tratamiento de la información cuidado y responsable. En nuestro caso, se elaboran y administran diversos CI³⁷ en función de nuestro propósito: recoger información de los participantes o documentar los procesos en imágenes. Nos parece necesario señalar que el comienzo de la implementación de la investigación en el centro se pacta, verbalmente, con el directo del centro y con el equipo de orientación.

En segundo lugar, otro aspecto a abordar éticamente es la confidencialidad de los sujetos del estudio. En este sentido, se desea proteger la identidad de los participantes utilizando códigos para anonimizar las fuentes a partir de las cuales extraemos los datos del análisis. Sin embargo, la codificación puede ofrecer algunas referencias sobre la posición o cargo de los informantes. Este aspecto podría permitir su reconocimiento e identificación entre las personas que conforman el contexto. No obstante, al ser un estudio comunitario, las aportaciones son públicas, libres y apreciadas. Además, conocer las características del contexto y de los participantes puede resultar útil para la validación del estudio.

³⁷ **Anexo 14.** Consentimientos informados de la investigación

En tercer lugar, el manejo de los riesgos pretende respetar dos cuestiones, a nuestro juicio importantes: el cumplimiento de la palabra de la propia investigadora y la utilización de la información para los fines expuestos. De esta forma, todas las decisiones que hemos tomado a lo largo del estudio presentan un alto componente de reflexividad que hemos acompañado de una actitud honesta, comprometida y responsable. Esto permite estudiar con detalle, y críticamente, el impacto de los resultados y evitar cualquier perjuicio. De esta forma, apelando a Restrepo (2015), hemos evitado la modificación de los datos con el fin de que encajaran en nuestras expectativas, y hemos realizado una devolución de los resultados adecuada, que significa: accesible y comprensible.

Por último, creemos importante destacar que el diseño metodológico de la investigación ha intentado, siempre, impulsar la implicación de los participantes del estudio. En este sentido, los procesos realizados: Proceso de Empoderamiento y Proceso Formativo, suponen el incremento de la presencia, participación y aprendizaje de todos los colectivos del centro. Por tanto, implementar una investigación de enfoque inclusivo que contribuya a impulsar la justicia y equidad social es una de las motivaciones del estudio. Como dice Parrilla (2010): “investigadores e investigados trabajan cooperativamente para dar voz, representación y capacidad de acción a aquellas personas cuyas vidas y/o experiencias sociales o educativas están siendo investigadas” (p. 170).

Nos gustaría concluir diciendo que la participación de la comunidad no se ha producido con la misma intensidad en todas las fases del estudio. Por tanto, podemos afirmar que alumnado y docentes han liderado el desarrollo de los procedimientos implementados, pero no podemos afirmar que haya existido una copropiedad de los datos. En este sentido, la fase de análisis ha sido una experiencia individualizada. A pesar de ello, la experiencia de devolución nos ha permitido contrastar el análisis realizado.

RUTA III

RESULTADOS

**RELATOS DEL CAMINO.
CONTRIBUCIONES DE LOS VIAJEROS**



Ruta 3. Resultados. Relatos del camino. Contribuciones de los viajeros

Paso 3.1. Resultados del análisis de contenido

- 3.1.1. Barreras para el Modelo Inclusivo de Orientación
- 3.1.2. Facilitadores para el Modelo Inclusivo de Orientación
 - 3.1.2.1. Facilitadores. Valores Inclusivos
 - 3.1.2.2. Facilitadores. Organización Cooperativa
 - 3.1.2.3. Facilitadores. Prácticas Inclusivas

Paso 3.2. Resultados del análisis temático

- 3.2.1. Divergencias para la creación del Marco Común de Referencia sobre el Modelo Inclusivo de Orientación
 - 3.2.1.1. Divergencias para conceptualizar la inclusión
 - 3.2.1.2. Divergencias en las necesidades de los beneficiarios
 - 3.2.1.3. Divergencias en las percepciones sobre la implementación del proyecto inclusivo
 - 3.2.1.4. Divergencias en la respuesta hacia la diversidad
 - 3.2.1.5. Divergencias en las expectativas profesionales

En el presente capítulo se descubren y explican los resultados producidos por sendos análisis: análisis de contenido y análisis temático. En los resultados del primer análisis podremos observar qué barreras y facilitadores se revelan en el CRA para materializar una gestión inclusiva de la diversidad. Así, las barreras de este análisis se entienden como aquellos factores, externos o internos al centro, que colocan al EEAI³⁸ en la posición de profesional experto, en clínica o psicología, que atiende al alumnado con NEE fuera del aula y, por tanto, realiza sus funciones al margen de la realidad educativa; o, dentro del aula, asumiendo el rol de maestro de refuerzo del alumnado que presenta NEE. En estos casos, las oportunidades del EEAI para participar y aprender plenamente de la vida cultural del centro se ven mermadas. Además, a causa de estas barreras, el papel que el EEAI realiza en la escuela es reactivo, ya que responde a una serie de demandas que proceden del entorno educativo en el que se inserta y que están fundamentadas mayoritariamente en un modelo clínico de atención a la diversidad.

En cambio, los facilitadores son percibidos como aquellos elementos o mecanismos que la comunidad pone en marcha para procurar una gestión inclusiva de los recursos que atienden a la diversidad, incrementando las posibilidades de participación y aprendizaje del EEAI en el centro y, por tanto, su sentimiento de pertenencia. En este caso, el rol que desempeña el equipo de orientación es proactivo puesto que, al mismo tiempo que responde a las exigencias del contexto, procura la sostenibilidad del ideal de escuela que la comunidad propone desde el asesoramiento inclusivo, el liderazgo democrático-participativo, la implementación de una gestión inclusiva de la diversidad y la creación de un Marco Común de Referencia sobre el Modelo Inclusivo de Orientación del Centro.

Por otro lado, durante el análisis temático, los resultados han tomado forma de divergencias. Estas desavenencias, controversias y dilemas comunitarios **tensionan y alimentan**, al mismo tiempo, la creación colectiva del Marco Común de Referencia (MCR)³⁹. De esta forma, las divergencias se atienden a lo largo de esta experiencia para hacerlas converger en un Modelo Inclusivo de Orientación (MIO) que asegure una gestión inclusiva de la diversidad y, por tanto, una orientación contextualizada, accesible y humana a lo largo de la vida escolar. En definitiva, un apoyo coherente con los principios de escuela inclusiva que el centro persigue y defiende.

Los resultados de ambos análisis pretenden contestar a las preguntas asociadas a los objetivos propuestos para nuestro trayecto. Los resultados de cada análisis se engloban en dos secciones diferentes: Resultados del análisis de contenido y resultados del análisis temático. Cada apartado comienza con las preguntas del estudio que guían la construcción del relato. Los relatos se acompañan de apoyos visuales para complementar su comprensión. A continuación, exponemos los resultados de la presente investigación.

³⁸ Equipo Especializado de Apoyo a la Inclusión; Equipo psicopedagógico; Equipo de orientación.

³⁹ Segunda intervención: Proceso de formación desarrollado entre los meses de enero a julio del 2019.

Resultados Análisis de Contenido	Resultados Análisis Temático
Barreras	1. Divergencias para conceptualizar la inclusión
1. Prácticas clínico-administrativas	1.1. Qué implica la inclusión y cómo se aprende
2. Antecedentes Formativos	1.2. Quién recibe los apoyos en la escuela inclusiva
3. Permanencia	1.3. Qué metodologías promueven la inclusión
4. Teoría del Déficit	1.4. Qué significa orientar de manera inclusiva
5. Discursos Desfavorables	2. Divergencias en las necesidades de los beneficiarios
6. Rol de Experto	2.1. Necesidades emocionales
Facilitadores	2.2. Necesidades sociales
1. Meta valores	2.3. Necesidades de aprendizaje
1.1. Paradigma inclusivo	3. Divergencias en las percepciones sobre la implementación del proyecto inclusivo
1.2. Discursos favorables	3.1. Divergencias en los factores para la mejora y sostenibilidad del proyecto escolar
1.3. Construcción Compartida de Conocimiento	3.2. Divergencias en el grado de compromiso para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas
1.4. Sentimiento de pertenencia	4. Divergencias en la respuesta hacia la diversidad
1.5. Empoderamiento	4.1. Procedimientos clínicos-administrativos
1.6. Percepciones	4.2. Prácticas inclusivas
2. Meta organizativa	4.3. Prácticas de cuidados
2.1. Cultura Colaborativa de Trabajo	4.4. Prácticas democráticas y participativas
2.2. Liderazgo Democrático-Participativo	4.5. Sentimientos relacionados con la búsqueda de apoyos
2.3. Asesoramiento inclusivo	5. Divergencias en expectativas profesionales
3. Meta prácticas	5.1. Expectativas sobre la orientadora
3.1. Heteroformación	5.2. Expectativas sobre los especialistas (PT y AL)
3.2. Gestión Inclusiva de la Diversidad	5.3. Expectativas sobre los docentes
3.3. Marco Común de Referencia	

Tabla 25. Comparativa resultados en forma de categorías y temáticas.
Elaboración propia.

Además, antes de comenzar con el relato de los resultados, presentamos una tabla con los códigos que acompañan al *verbatim* de forma que el lector pueda decodificarlos en función de los participantes, el contexto y la técnica o proceso donde se produce la afirmación.

Voces/Participantes			
EO	Equipo de orientación	INV	Investigadora
ED	Equipo directivo	DSPE	Directora del SPE
CL	Claustro	JE	Jefe de Estudios
FAM	Familias	AOR	Anterior Orientadora
ALM	Alumnado	OR	Orientadora
D	Docente	PT	Maestra de Pedagogía Terapéutica
AC	Asesora CEFIRE	AL	Maestro de Audición y Lenguaje
Contexto		Técnica/Proceso	
AU	Aula	EN	Entrevista
Q	Aulario Quart de les Valls	OB	Observación
B	Aulario Benavites	PEM	Proceso de Empoderamiento
		PF	Proceso Formativo

Tabla 26. Códigos de las voces, contextos, técnicas o procesos del verbatim de los resultados. Elaboración propia.

Paso 3.1. Resultados del análisis de contenido

3.1.1. Barreras para el Modelo Inclusivo de Orientación

Las barreras de esta sección contestan al siguiente objetivo y preguntas de investigación:

OBJETIVO 1.1. Detectar las barreras que **dificultan** la construcción del Modelo Inclusivo de Orientación para superarlas

Preguntas de investigación:

- ¿Qué percepciones y actitudes dificultan la concreción del MIO?
- ¿Qué prácticas entorpecen la construcción del MIO?
- ¿Qué condiciones favorecen el desarrollo de las prácticas que actúan como barrera?
- ¿Qué tipo de rol configuran las barreras encontradas?

La respuesta a estas cuatro preguntas se concreta en la categoría “Barreras”. Las barreras se entienden como aquellos factores, actuaciones, mentalidades y discursos que lastran el cambio hacia un modelo de orientación escolar respetuoso, amable e inclusivo con la diversidad. Un modelo que dignifique y potencie la autenticidad de cada niña y niño en el centro haciéndole sentir parte imprescindible de la cultura escolar. Asimismo, las barreras son aquellos elementos que dificultan la presencia, participación y aprendizaje de los miembros que componen el equipo especializado de apoyo a la inclusión (EEAI)⁴⁰, y más concretamente, de la orientadora.

⁴⁰ **Recordamos:** Equipo especializado de apoyo a la inclusión es el nombre que aparece en la legislación **ORDEN 20/2019, de 30 de abril**, de la *Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte*, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano, para referirse al **Equipo de Orientación:** Maestro de Audición y lenguaje, Maestra de Pedagogía Terapéutica y Orientadora escolar.

Pues, desde los márgenes de la escuela limitadamente se puede sostener la inclusión educativa. Todos los aspectos que se muestran en las próximas líneas ponen de manifiesto los obstáculos de la comunidad educativa para la consecución de un *Modelo Inclusivo de Orientación*.

De entre la información recogida y analizada en la fase anterior encontramos seis barreras que han surgido del **análisis de contenido**: **(1) Prácticas clínico-administrativas**, **(2) Antecedentes Formativos**, **(3) Permanencia**, **(4) Teoría del déficit**, **(5) Discursos desfavorables**, **(6) Rol de experto**.

Al conjunto de prácticas que engloban aquellas actuaciones del EEAI que complican el desarrollo de un modelo inclusivo de apoyo a la diversidad, las hemos llamado: **Prácticas clínico-administrativas**. Principalmente, hablamos de tareas fundamentadas en la producción de diagnósticos clínicos, desde la administración de pruebas estandarizadas y la elaboración de informes psicopedagógicos, con el fin de etiquetar al alumnado para gestionar la diversidad. Así, podemos ver esta definición representada en los siguientes fragmentos recogidos durante las observaciones al equipo de orientación: “La orientadora de Quart comenta que sería interesante valorar la función ejecutiva y la comprensión auditiva de un alumno con NEE. La maestra de AL le propone pasarle el ITPA” (EO_Q_OB3); “La orientadora de Benavites se dirige al patio a buscar a un alumno para pasarle el test CARAS con el fin de corroborar un posible problema de déficit de atención” (OR_B_OB20); “La maestra de PT entra en el aula de primaria con la intención de llevarse a un alumno para pasarle el WISC, una prueba que continuaría administrando la orientadora” (PT_Q_OB26).

Este tipo de actuaciones, protagonizadas por el EEAI, responden principalmente a una serie de demandas requeridas por la comunidad educativa como así muestra el testimonio de la anterior orientadora del CRA (curso 2015-2016) y las observaciones realizadas durante el trabajo de campo: “En aquel momento me hacían un montón de solicitudes porque había críos con muchas dificultades (...) llegaban solicitudes cuando había algún tipo de problema a nivel de aprendizaje, lo típico” (AOR_EN); “Un maestro entra en la sala de trabajo de la orientadora para comentarle que tiene un alumno con dislexia y que, al hablar de esto con sus padres, estos le han dicho que: “es cosa tuya” refiriéndose a la orientadora” (D_Q_OB2). En este sentido, este tipo de funciones psicopedagógicas están orientadas a resolver las reclamaciones que la comunidad le plantea al equipo psicopedagógico escolar.

Las solicitudes que la comunidad educativa hace llegar al equipo de orientación se dirigen al alumnado que presenta algún tipo de necesidad severa o problema grave de aprendizaje. De esta forma, el EEAI prioriza sus atenciones hacia este colectivo de estudiantes, formando parte del apoyo que recibe el alumnado NEE: “La maestra de PT me comenta que invierte más horas de trabajo en el aula de Quart porque hay más alumnos con NEE” (PT_Q_OB17); “Un tutor de primaria comenta que hay aulas con alumnado TEA, y alumnado con necesidades acusadas del lenguaje, y que, por eso, el maestro de AL

interviene en su aula porque su presencia hace más falta” (D_Q_Pf2); “En la sesión de formación la orientadora pregunta si solo se benefician de los recursos de PT y AL aquellas aulas con alumnado diagnosticado, la respuesta del claustro es: sí” (OR_Q_Pf2); “Los tutores demandan mi atención para ver si algún alumno presenta alguna dificultad, en concreto, con la lectura, la escritura o el comportamiento” (OR_B_EN). Además, la orientadora del aulario de Quart de les Valls expone que la evaluación psicopedagógica es una de las tareas más demandadas y recurrentes: “En el CRA, la evaluación psicopedagógica la pondría en el mismo escalón que el asesoramiento técnico, en los primeros puestos en cuestión de frecuencia” (OR_Q_EN).

Asimismo, este tipo de prácticas psicopedagógicas, orientadas al etiquetado de los déficits del alumnado con NEE, suponen la vía principal para la obtención de recursos. Esto significa que la elaboración y emisión de diagnósticos resulta ser el mecanismo primordial para conseguir un aumento de los apoyos en la gestión de la diversidad, tal y como se afirma desde la dirección del Servicio Psicopedagógico Escolar: “El recurso de PT y AL se obtiene por medio del alumnado [diagnosticado], un orientador no. Hay colegios que hinchán listas asignando el recurso de PT a cualquier alumno que simplemente necesita refuerzo (...) siempre habrá alguien que te presione para obtener recursos. Eso sí condiciona nuestra práctica” (DSPE_EN). Información que también confirma la orientadora del centro: “El diagnóstico, en la mayoría de ocasiones, sirve para solicitar recursos o para encontrar la excusa de que alguien no puede” (OR_Q_EN). Por su parte, el jefe de estudios también denuncia esta cuestión durante las sesiones de creación del MCR: “Para solicitar recursos o personal adicional a la administración tiene que ser todo medidas de nivel 4⁴¹, si no, no te envían nada” (JE_Q_Pf5). Por último, el maestro de AL corrobora este mismo aspecto: “Tenemos que tener una lista en Ítaca de alumnos [diagnosticados], de esta forma, si tienen un número excesivo de alumnos, la Generalitat te manda medio especialista o un especialista más (...) Si tienes un gran número de alumnos, tienes plaza en el centro” (AL_Q_EN).

No obstante, a pesar de su alto nivel de frecuencia y de su aparente esencialidad en la escuela, este tipo de prácticas son vistas como una lacra para el avance del centro hacia la inclusión educativa puesto que sitúan a la orientadora fuera de la realidad educativa y la desvinculan del proyecto del centro. Así, un docente jubilado del aulario de Benavites y el jefe de estudios del centro resaltan esta cuestión: “Un orientador es una persona que va a la escuela unas horas concretas, en un despacho determinado, y puede ser que solo vea a tres maestros y al director durante todo el año. En una escuela inclusiva esto tiene que ser diferente” (DJ_Q_EN); “La nueva orientadora viene a mirar casos puntuales, incluirlos en Ítaca y punto, yo no he visto otra cosa” (JE_Q_Pf2). Los mecanismos de obtención de recursos que necesitan el desarrollo de este tipo de prácticas y las solicitudes de la comunidad, dirigidas al EEAI con la finalidad de atender los problemas específicos de una parte del alumnado, serían los principales condicionantes de este enfoque clínico de atención a la diversidad protagonizado por la burocracia y el aislamiento del EEAI de

⁴¹ Medidas extraordinarias de atención a la diversidad que requieren una evaluación sociopsicopedagógica.

la realidad educativa: “Antes vivíamos en un despacho, en un lugar poco realista” (DSPE_EN).

Situándonos en la segunda pregunta, planteada al inicio del presente apartado, encontramos dos aspectos, externos a las culturas y políticas del centro, que condicionan el ejercicio de las prácticas antes mencionadas. El primero de ellos son los **(2) Antecedentes Formativos** del EEAI, y el segundo su **(3) Permanencia**. En relación con los antecedentes académicos y/o laborales podemos hablar de aquellos aprendizajes profesionales, educativos y culturales relativos a la acción orientadora, que el personal adquirió antes de trabajar en el CRA, y que tienen un impacto notorio en las mentalidades y prácticas del EEAI en el centro. Este tipo de formación, como se aprecia por las aportaciones de los participantes, está orientada a la atención clínica y asistencial de la diversidad. Como explican la maestra de PT y la orientadora, esta formación les ayudó a replicar una serie de prácticas que permitían la consolidación de un paradigma integracionista: “Cuando llegué al CRA, hace diez años, tenía una concepción un poco más tradicional de lo que es la atención de PT. Entonces sí que, a lo mejor, sacabas al niño fuera del aula para trabajar con él. Era lo común, algo más específico” (PT_Q_EN); “Que yo enfocara mi trabajo como había aprendido o como se me había modelado a partir de los protocolos establecidos, que me habían transmitido, no conseguían nada (...) me servía para detectar dificultades, pero no para resolverlas” (OR_Q_EN). También la directora del SPE, y orientadora escolar, corrobora esta cuestión: “Cuando empecé no tenía experiencia y haces lo que hacen los demás. Empecé en un SPE y haces lo que allí te dicen. Al final había una obsesión por hacer informes” (DSPE_EN). La formación y estudios recibidos constituye una de las aristas de la barrera: **(4) Teoría del déficit**, que más adelante abordaremos.

Por otro lado, la barrera **(3) Permanencia** nos presenta otra de las limitaciones que actúan de obstáculo hacia el deseado modelo inclusivo de orientación: la gestión del tiempo y la falta de continuidad de las personas que conforman el EEAI. En primer lugar, la permanencia responde a las restricciones que la gestión del tiempo plantea para el desarrollo de una atención inclusiva de la diversidad. Las limitaciones de acceso al tiempo, y su gestión por parte del EEAI, se reflejan en los siguientes fragmentos expresados por el propio EEAI: “Intentamos planificar con el tutor para que las actividades que hacemos en el aula lleguen a todo el alumnado, pero no encontramos tiempo para realizar esa planificación” (PT_Q_EN); “Cuando pienso en el CRA me pregunto cómo se hace esto en un día, cómo se puede formar parte de una comunidad participativa y dialógica, en constante transformación, en la que en una semana han pasado mil cosas diferentes que no vives ni presencias” (OR_Q_EN). El equipo directivo del centro también es consciente de este aspecto restrictivo cuando dice lo siguiente: “Como a Ana [orientadora] la tenemos una vez a la semana pues, la pobre llega hasta donde llega” (ED_Q_EN). Asimismo, el personal docente durante el proceso formativo comenta que “el ofrecimiento de atenciones a todas las aulas por parte del equipo de orientación es imposible porque no le quedan horas” (CL_Q_PF2). También la directora del SPE aborda este aspecto y expone sus consecuencias: “Si vamos un día a la semana a

un centro es imposible que un orientador participe en algo (...) yendo un día te conviertes en un bombero apaga incendios” (DSPE_EN). Por tanto, observamos como la falta de tiempo supone un lastre para impulsar una coordinación escolar que promueva la participación de los recursos humanos en el aula, y el aumento de la atención inclusiva de la diversidad.

Dentro de esta categoría se recoge otro aspecto, vinculado al factor tiempo, que limita el impulso del proyecto de escuela inclusiva por parte del equipo de orientación: la falta de continuidad en el centro del personal de orientación. Este hecho constituye una barrera importante para iniciar y culminar las propuestas en materia de orientación inclusiva. Así, esta consideración del tiempo tiene un carácter más longitudinal y está conectada con la estabilidad laboral de estos profesionales en la escuela. En este sentido, las familias del centro reivindican la permanencia de la orientadora: “Me gustaría una continuidad en la persona encargada de la orientación en el centro porque, este año, han pasado dos orientadores” (FAM2_Q_EN). Pero, no solo se reclama la estabilidad laboral de estos profesionales, de un curso escolar para el otro, sino que, también, en el caso de la orientadora, se pide que forme parte del claustro o, en su defecto, que atienda a un número menor de centros a la semana para que su participación e implicación semanal en la escuela sea mayor: “Debería de haber un orientador por centro, de esa manera podríamos hacer más reuniones de coordinación, podríamos entrar más en las aulas, tener más reuniones con agentes externos” (DSPE_EN); “La psicopedagoga necesita menos centros y más tiempo para que pueda implicarse y participar en todo lo que hemos creado, para que pueda disfrutar de lo que ella es: orientadora” (FAM1_Q_EN). De esta forma, parece que la cantidad de tiempo del que dispone la líder del EEAI le predispone al desarrollo de este tipo de prácticas: “En Benavites, como he ido poco, he atendido casos muy puntuales que necesitaban una intervención más individual, o con las tutoras. Al ir dos veces al mes, las demandas se han individualizado” (OR_B_EN).

Abordando la tercera de las preguntas, que atiende a las percepciones y actitudes que dificultan el avance hacia una gestión inclusiva de la diversidad, nos acercamos a las barreras: **(4) Teoría del déficit** y **(5) Discursos desfavorables**. En el primer caso, nos referimos a aquellos modelos de pensamiento en los que el concepto “diversidad” se reduce a la consideración de los problemas del alumnado que presenta NEE y a la ocultación de sus procesos de ayuda. Ambas cuestiones se reflejan en las aportaciones de los participantes cuando, en las entrevistas a los docentes y al equipo directivo, se formulan preguntas sobre la gestión de la diversidad: “En el aula tengo siete dislalias, una displasia y una mielinización tardía, y a una niña le acaban de dar un 33% de discapacidad psíquica” (D_Q_EN); “Intentamos que el refuerzo de PT se deje caer en los grupos donde están los niños con NEE para que ayude, que parezca que ayuda a todo el grupo cuando, realmente, lo que está haciendo es sentarse al lado del que tiene NEE y echarle una mano” (ED_Q_EN). Como podemos observar en las citas, la idea de diversidad se reduce al alumnado que presenta necesidades, principalmente. La consciencia colectiva de la existencia de esta mirada sesgada sobre la diversidad desata comentarios críticos y algún reproche por parte del personal del EEAI: “Simplemente con que no existiera la

mentalidad de que hay alumnos NEE y NAEA, y no sé cuántas barbaridades más” (OR_Q_EN); “Comentan que hay familias del centro que consideran al alumnado con NEE una barrera para el avance académico de sus hijos e hijas (...) La orientadora y la PT comentan que esta es una escuela pública, e inclusiva, abierta a todo tipo de realidades” (EO_Q_OB7).

Entre las consecuencias derivadas de la barrera **(4) Teoría del déficit** podemos encontrar las siguientes reacciones o manifestaciones de las familias, que revelan el rechazo o el miedo que sienten sus hijas e hijos por sentirse diferente del resto: “Los padres comentan que su hijo no se pone los cascos para escuchar la música que le ayuda a calmarse en clase porque no quiere que sus compañeros vean que los lleva puestos, ya que es el único que los utiliza” (FAM_Q_OB21); “La madre comenta que su hijo no quiere tomarse la medicación porque no quiere ser diferente, quiere ser normal” (FAM_Q_OB22). Incluso durante las observaciones de aula, también percibo el miedo latente a sentirse ‘el diferente’, ‘el necesitado de ayuda’: “Mientras me paseo por el aula de quinto curso intento ayudar al alumnado a resolver la tarea, algunos niños parecen sentir vergüenza o incomodidad cuando me acerco. Puede que esto despierte algún temor: que sus compañeros perciban que necesitan ayuda. Quizá si fuese invisible no les importaría recibirla” (INV_Q_OB18).

La segunda de las barreras, que conjuntamente a la subcategoría **(4)** responde a la tercera de las preguntas planteadas, se centra en aquellos discursos comunitarios pesimistas que debilitan el progreso inclusivo educativo: **(5) Discursos desfavorables**. Estos comentarios, emitidos por una parte de la comunidad educativa, están cargados de escepticismo ante las propuestas que impulsan el MIO, pues apelan frecuentemente al carácter indestructible e invulnerable de las barreras encontradas en el camino de la inclusión. Como el claustro comenta en la segunda sesión del proceso de creación del MCR: “Una de las maestras pregunta que qué fuerza tienen ellos, qué pueden hacer para promover el cambio si todo lo que se “ha montado” hasta el momento no ha tenido ninguna repercusión” (CL_Q_PF2); “El jefe de estudios retoma su participación en el debate y expone que su preocupación reside en no confiar en la fuerza del PEC para conseguir un cambio real en el modelo de atención a la diversidad” (JE_Q_PF2).

Otro aspecto vinculado con la barrera ‘**Discursos desfavorables**’ es la constante denuncia de falta de recursos para implementar el proyecto inclusivo de centro. Esta cuestión se muestra en las aportaciones expresadas durante el proceso de construcción del MCR y las diferentes entrevistas individuales: “El claustro habla de escasez de recursos, de que con el número de personal del centro no se puede atender a todo el alumnado. Un tutor comenta que están “saturadísimos de diversidad” en las aulas” (CL_Q_PF2); “La maestra de PT comenta que para dar atención en el aula se necesitan más recursos y que la escuela “cuenta con los que cuenta”, dice también que los niños y niñas con NEE necesitan un apoyo continuo que ellos no pueden ofrecer debido a su falta de medios” (PT_Q_OB6); “Un tutor dice que su realidad no es adecuada para hacer “ciertas cosas” porque tienen una barrera importante relativa a la infraestructura, espacios y tiempos” (D_Q_PF3). La

preocupación porque la falta de recursos continúe y se agrave con el paso del tiempo provoca las siguientes declaraciones: “El jefe de estudios resalta la insuficiencia de recursos humanos y se pregunta si la falta de alumnado diagnosticado puede derivar en una pérdida de personal” (JE_Q_PF5); “Si desciende el número de alumnos [con NEE] te pueden partir la jornada laboral y enviarte a Faura la mitad del tiempo. Sin embargo, si tú tienes un número elevado de alumnos tienes una plaza” (AL_Q_EN). Aspecto que se relaciona con los mecanismos administrativos de obtención de recursos, propio de la primera barrera: **prácticas clínico-administrativas**.

A esta denuncia se le suma otra reclamación vinculada con la burocratización de la gestión de la diversidad, aspecto que es percibido por el EEAI como un proceso innecesario, e insuperable. Esto se entiende como una lucha permanente entre las demandas exigidas por la administración, para obtener y mantener los recursos; y las necesidades reales del centro educativo planteadas por una gestión inclusiva de los recursos. Como dicen la orientadora y el maestro de AL: “En el SPE nos pasamos la vida haciendo informes y detectando problemas en los niños” (OR_Q_EN); “Cada vez que la orientadora me ve me pide trabajo burocrático y eso me quita tiempo para participar e intervenir en el aula” (AL_Q_PF4).

Todas las barreras presentadas anteriormente acaban determinando las funciones del EEAI y, por tanto, su rol en el centro. Este rol se concreta en la barrera: **(6) Rol de experto**. La influencia de los aspectos citados anteriormente en la construcción del rol de la orientadora es notable, y se corrobora en las diversas actuaciones y declaraciones que el equipo de orientación acaba realizando y emitiendo, como en el caso de la PT: “Que la orientadora sea un servicio externo, aunque en el centro esté muy integrada, se percibe como alguien “especializado para”, alguien de fuera” (PT_Q_EN). También se observa el “rol de experto” en las observaciones realizadas, cuando la orientadora es la principal encargada de emitir una valoración clínica del estado del alumnado: “La orientadora prepara los resultados del ITPA para mostrárselos a la familia y al tutor con el fin de avalar el trabajo que están haciendo con una alumna” (OR_Q_OB14); “Ana comenta que los resultados de las pruebas concluyen en que no existe dificultad en los “procesos cognitivos relacionados con la lectura, si no que la dificultad se relaciona con los procesos perceptivos visuales”. La orientadora aconseja a la madre derivar al niño a un optometrista para una valoración más específica” (OR_Q_OB21).

Como se observa en los fragmentos expuestos, la utilización de una jerga *científica* y la conexión de la orientadora con servicios externos al centro de carácter clínico, acentúa todavía más su rol de experta. Asimismo, este rol es visto como un tipo de intervención que dota de utilidad y sentido a las tareas de la orientación escolar: “Observo que la maestra de PT se sienta al lado de una de las alumnas con dificultades para ayudarle en el aula. Yo hago lo propio con otra de las alumnas con NEE, siento que si no lo hago no apporto nada, el resto de alumnado trabaja de forma autónoma e independiente bajo la supervisión del tutor” (AU_Q_OB17); “En una conversación entre varios maestros y maestras se lanza una valoración del trabajo del nuevo orientador: “Ha dejado todos los

informes actualizados y toda la documentación al día” dice una maestra; “eso también es necesario e importante para una buena atención”, responde un compañero” (AU_Q_OB43). No obstante, el desarrollo de este rol ha recibido diversas críticas, sobre todo, por las personas que lo desempeñan: “Hay un problema de modelo y de estructura en relación con la orientación y, por ello, pasan cosas como que ni se piense en el orientador como un mecanismo de ayuda, si no como un experto que me va a dar una receta que no me va a servir para nada” (OR_Q_EN2); “Yo creo que siguen esperando un especialista y que, en algunos casos, tengas una respuesta como especialista, como profesional, como psicólogo” (AOR_Q_EN); y, también, por aquellas personas que lo sufren: “Muchos orientadores vienen a cubrir expediente: diagnostican, actualizan informes, pasan test y ya está, eso lo hemos sufrido” (DR_Q_EN).

En definitiva, cada una de las barreras construidas a partir de las aportaciones de los distintos participantes nos muestra una realidad compleja que intenta avanzar hacia la inclusión escolar con dificultad, pero aprovechando los facilitadores que presentamos en el siguiente apartado. Antes, mostramos una infografía donde se resumen y conectan las barreras expuestas hasta el momento.



Infografía 6. Barreras para la gestión inclusiva de la diversidad a través del MIO. Elaboración propia.

3.1.2. Facilitadores para el Modelo Inclusivo de Orientación

Los facilitadores de esta sección contestan al siguiente objetivo y preguntas de investigación:

OBJETIVO 1.2. Describir los facilitadores que **favorecen** el Modelo Inclusivo de Orientación y potenciarlos en favor de la escuela inclusiva

Preguntas de investigación:

- ¿Qué valores, miradas y experiencias comunitarias impulsan el MIO?
- ¿Qué aspectos organizativos y actitudinales favorecen la sostenibilidad del MIO?
- ¿Qué prácticas se implementan en el MIO?

En primer lugar, atendiendo al análisis de los datos, se concretan seis facilitadores que responden a la primera de las preguntas planteadas. Estos resultados se engloban en la categoría: **Valores inclusivos**. Asimismo, otros tres facilitadores emergen para contestar a la segunda pregunta vinculada con los aspectos organizativos y actitudinales que favorecen el *Modelo Inclusivo de Orientación* (MIO). Estos facilitadores se sitúan en la categoría: **Organización cooperativa**. Por otra parte, encontramos otros tres facilitadores más, que responderían a la pregunta sobre las prácticas potenciadoras del MIO. Estos se recogen en el facilitador: **Prácticas inclusivas**.

3.1.2.1. Facilitadores: Valores inclusivos

En relación con la primera pregunta, concretamos su respuesta en los siguientes facilitadores: (1) **Paradigma Inclusivo**, (2) **Discursos favorables**, (3) **Construcción Compartida de Conocimiento**, (4) **Sentimiento de Pertenencia**, (5) **Empoderamiento** y (6) **Percepciones**. Estos facilitadores, recogidos en la categoría **Valores inclusivos**, asientan los principios ideológicos del centro y el compromiso comunitario por la transición educativa hacia un modelo de apoyo psicopedagógico que respete, con coherencia, el ideal inclusivo educativo de la escuela. Estos valores se originan en espacios compartidos de debate, negociación y lucha.

El primero de los facilitadores encontrados, ubicado en esta categoría, responde al nombre de (1) **Paradigma Inclusivo**. En este paradigma se resumen aquellos principios compartidos que sustentan la inclusión educativa y valoran positivamente la diversidad. En este sentido, *la diversidad* se concibe como un factor de enriquecimiento personal, profesional, social y cultural que permite ampliar la mirada y aprender a ser más tolerantes. Como dicen desde el equipo docente y desde el equipo de orientación: “La diversidad en el centro nos ha enriquecido a todos porque nos ha ampliado la mirada y nos ha hecho ver que no todos somos iguales ni nos gustan las mismas cosas, sino que hay gente diferente que tenemos que respetar” (D1_Q_EN); “En la sesión de formación con el grupo MEICRI, la orientadora plantea una de las fortalezas del centro: nuevo

alumnado y nuevas familias, explicando que esto permite que la escuela mejore y gane cada día” (OR_Q_OB13); “La maestra de música le dice a la madre que no se sienta mal, que lo que hacen por su hijo les ayuda a mejorarse como maestros” (ED_Q_OB28). De esta forma, la escuela resulta un espacio abierto a la diversidad donde se aprecian todas las particularidades personales, presentes en el contexto, e impulsan los entornos de convivencia heterogéneos: “Siempre hemos sido una escuela muy abierta, no hemos dejado la puerta cerrada en ningún momento” (DJ_Q_EN); “Si estamos a favor de la inclusión no podemos pretender que la clase sea homogénea” (D3_Q_EN). Así, transitando del centro al aula, esta última se diseña para que actúe como una unidad de apoyo al aprendizaje de todo el alumnado, donde las fortalezas se potencian con el fin de mitigar las dificultades. Esta idea es expresada por el EEAI y el claustro: “El objetivo de las orientaciones, argumenta el EEAI, es facilitar y favorecer el aprendizaje del alumnado en el aula. Se persigue que las ayudas y los recursos impulsen la participación y la calidad de vida del alumnado, y sus aprendizajes” (EO_Q_OB2); “Partimos de la idea de inclusión educativa donde los niños y niñas, independientemente de las necesidades educativas que presenten, sean atendidos dentro del aula, con su grupo de referencia, donde la atención se centre en las capacidades innatas y no en las limitaciones” (CL_Q_PF3); “Una escuela inclusiva es una escuela que tiene en cuenta a todos los niños, que entiende que cada uno tiene sus fortalezas y sus debilidades, e intenta ayudar a fortalecer aquello que se les da bien y mejorar sus debilidades. Siempre desde el respeto” (PT_Q_EN).

Los principios del **Paradigma Inclusivo** priorizan el *bienestar emocional y social* del alumnado, y defienden la idea de que las necesidades son una condición intrínseca a cualquier ser humano. De esta forma, la persona está por delante del rol que desempeña en la escuela, como podemos reconocer en la voz de las familias: “Ana tenía interés en que el niño estuviera bien, se sintiera uno más en el colegio, que estuviera a gusto, que Paco se levantara cada día con ganas de venir al cole. Eso es lo que Ana perseguía y ese es el verdadero espíritu inclusivo: la persona por delante del alumno” (FAM1_Q_EN); “Han valorado positivamente el beneficio social que a Carla le supone el continuar con su grupo de referencia frente a los objetivos meramente académicos” (FAM2_Q_EN); “Ana dice que los niños son personas que, como cualquier otra, quieren respeto: “no es una cuestión metodológica, es una cuestión de humanidad, es algo mucho más esencial”, expresa en la reunión de coordinación” (EO_Q_OB10).

En relación con la idea de “necesidad” como concepto inherente al ser humano, algunas voces expresan: “La primera necesidad que vemos es la necesidad de aprender. El alumnado necesita aprender muchas cosas y lo piden, cada alumno en función de su nivel, y hay que adaptarse” (D2_Q_EN); “Una necesidad que tú necesitas algo en ese momento y no solamente es el alumnado de siempre que etiquetamos con NEE (...) yo también tengo alguna necesidad y le pido ayuda al alumnado” (D3_Q_EN). De esta forma, se entiende que las necesidades no se reducen a los problemas de aprendizaje que pueda presentar un reducido grupo de alumnado con NEE, sino que, la *necesidad* es un concepto muy amplio y complejo que abarca toda una serie de estados personales, emocionales y

sociales que pueden afectar a la tranquilidad y bienestar de cualquier persona en la escuela.

Respetando las bases de este paradigma se produce un rechazo explícito a cualquier forma de etiquetado del alumnado, pues se entiende que las barreras se encuentran en el entorno y, por tanto, el diagnóstico será la conclusión de una valoración realizada a los obstáculos presentes en el contexto, que habrá que eliminar para permitir un favorable crecimiento de la diversidad. Esta concepción está recogida en las palabras de la directora del SPE, la orientadora y un tutor del centro, respectivamente: “Dentro del aula observas una serie de circunstancias que te hacen valorar, de verdad, la barrera de ese alumno para ver cómo eliminarla. No es qué le pasa al alumno, sino, qué le pasa al contexto” (DSPE_EN); “Ana comenta que no está de acuerdo con el etiquetado del alumnado con NEE mediante un diagnóstico porque condiciona la práctica psicopedagógica” (OR_Q_OB2): “No es ver qué problema tiene el alumno, sino qué podemos hacer para que cada niño esté en igualdad de condiciones que el resto o que, por lo menos, tenga las mismas oportunidades” (D2_Q_EN). En este sentido, el alumnado no es el elemento central de mejora en las actuaciones psicopedagógicas, sino que, la mirada y atención del EEAI se concentra en el contexto con el fin de eliminar sus barreras para procurar un aumento en las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado.

Asimismo, alejándose de los procesos de etiquetado del alumnado, este paradigma impulsa una atención de la diversidad independiente a la emisión de un diagnóstico psicopedagógico: “Te hablo de mi hijo, pero es extensible a todo el alumnado, tenga o no tenga TEA, la particularidad que tenga ese niño es atendida, cuidada y respetada” (FAM1_Q_EN); “Ana les remarca a los padres que, aunque no haya un diagnóstico oficial, el pequeño va a ser proveído de recursos igualmente para sustanciar su proceso de aprendizaje”(OR_Q_OB25). “En la reunión entre los familiares y el equipo de orientación hablan de que las necesidades del niño estarán cubiertas por justicia social y no por un dictamen. El padre explica que en el otro cole resultó lamentable recurrir a un dictamen para que le hicieran caso a su hijo” (EO_Q_OB21). Por otro lado, la opinión de las familias y de los docentes siempre ha estado por encima de los resultados de cualquier prueba diagnóstica con el fin de garantizar el bienestar colectivo: “Primero hay que escuchar para, a partir de ahí, comenzar a crear la inclusión (...) Tenemos que ver a la persona y no al diagnóstico” (FAM1_Q_EN); “Ana es una persona que te escucha porque, en estos casos, es muy difícil que te escuchen (...) hemos sentido que se nos ha escuchado y que todo esto ha sido tenido en cuenta para las posteriores intervenciones que han desarrollado (FAM2_Q_EN). De este modo, se busca proporcionar una respuesta efectiva a los intereses y necesidades de todas las personas desde la escucha activa y la triangulación de voces, en lugar de concederle todo el poder al diagnóstico y a su supuesta objetividad.

Esta atención inclusiva hacia la diversidad se produce desde el compromiso y la responsabilidad compartida, en la que todos los actores educativos juegan un papel prioritario en la mejora del *bienestar educativo* de todo el alumnado.

Así lo reconocen la maestra de PT, en primer lugar, y el claustro, seguidamente: “Yo creo que nos encaminados hacia una educación más compartida, entre todo, donde no hay jerarquías” (PT_Q_EN); “Durante la sesión de formación se habla de democratizar la orientación y de la importancia de incluir las voces de todos los colectivos en las decisiones del centro en materia de orientación” (CL_Q_PF1); “Ana añade que, en este caso, sería importante invitar a la madre a las reuniones del equipo docente, como ya hicieron el año pasado, ya que es una ayuda inestimable y les orienta de manera eficaz en relación con la atención del alumno” (EO_Q_OB4); “Aquí tocas a todos, en un colegio ordinario tú solo intervendrías a los de AL, a los niños con dificultades en el lenguaje (...) Pero aquí estás en el aula, estas con todos” (AL_Q_EN). De esta forma las funciones relativas a la atención de la diversidad están repartidas y los procesos de orientación se delegan entre los diferentes actores educativos.

El **Paradigma Inclusivo** se alimenta, principalmente, de relatos y discursos de carácter optimista y constructivo, transmitidos por la comunidad educativa. Estos discursos pretenden superar las barreras expuestas anteriormente para dar paso a una nueva realidad marcada por el cambio educativo desde la unión y la fuerza comunitaria. Este tipo de aportaciones tienen su espacio en el facilitador: (2) Discursos favorables. Las siguientes voces reivindican la transformación de la escuela desde la búsqueda y creación de un proyecto compartido de gestión inclusiva de la diversidad que responda verdaderamente a los intereses y necesidades de la colectividad. Así lo manifiestan tanto la orientadora como los docentes del centro: “Creo que hay que abandonar totalmente la orientación clínica para buscar una orientación que sea realmente inclusiva en la que participemos todos por igual y que no dependa solamente de la orientadora” (OR_Q_EN); “El proyecto que buscamos es de todos y para todos (...) yo no lo entiendo de otra manera que no sea desde una democracia participativa, desde la que buscar espacios y tiempos para construir el proyecto entre todos” (D_Q_EN); “Pretendemos que la orientación se dirija a todo el alumnado del centro, y no únicamente a aquel que presenta necesidades educativas. Esto desembocará en una ordenación y distribución universal de los recursos humanos y materiales” (CL_Q_PF6).

Todas las aportaciones realizadas para incentivar la construcción de un modelo inclusivo de gestión de la diversidad en el centro se presentan en espacios de discusión compartidos, donde diferentes voces dialogan para aprender conjuntamente y llegar a acuerdos, desde la reflexión crítica de la realidad. Este tipo de experiencias forman parte del facilitador: (3) **Construcción Compartida de Conocimiento (CCC)** y se ilustran en los siguientes fragmentos desde mis propias percepciones y experiencias: “En esta sesión del proceso de formación, se le realizan preguntas de reflexión al claustro sobre el concepto de diversidad: ¿Quién es diverso?” (INV_PF1); “Hoy trabajamos con el alumnado en la creación de significados vinculados a los conceptos: inclusión, diversidad y ayuda. Queremos abordar estos términos que conforman el ideal de escuela en la cual crecen y se desarrollan” (AL_PE1).

Por su parte, en el proceso de creación del MCR, una de las asesoras del CEFIRE que nos acompaña apela a la reflexión compartida como forma de acercar posturas y llegar a acuerdos consensuados que faciliten la puesta en marcha del MIO: “Una de las asesoras del CEFIRE se dirige al claustro y dice: “se trata de reflexionar y, de acuerdo a vuestras prácticas, metodologías y culturas, especificar cuál es el papel que queréis de la orientación”, dice con convicción” (AC_PF2).

La reflexión de la comunidad educativa se produce a través de la implementación de dinámicas activas, cooperativas y participativas que procuran la toma de decisiones democráticas, el libre intercambio de ideas y la escucha activa. Este tipo de actividades son el medio utilizado para alcanzar los objetivos del Proceso Formativo y del Proceso de Empoderamiento, como reflejan estos fragmentos: “Organizado el claustro en equipos de tres o cuatro personas, se realiza la técnica cooperativa Graffiti donde cada grupo se encarga de responder a una de las preguntas planteadas sobre “orientación”. El resto de grupos, más tarde, tendrá la posibilidad de enriquecer su respuesta con nuevas aportaciones” (CL_PF2); “Volvemos a utilizar la técnica 1-2-4 para resolver la actividad puesto que considero que permite el contraste de ideas, el enriquecimiento individual y el razonamiento colectivo entre el alumnado” (AL_PE3). En este sentido, involucrar a la comunidad educativa resulta clave para promover el cambio y la mejora escolar.

En los procesos de CCC, la reflexión se concibe como el paso previo a la acción, pues todas las experiencias reflexivas producidas en los espacios de construcción compartida de conocimiento derivan en la confección de un elemento o material, donde convergen diferentes miradas y voces, que pretende provocar cambios reales y sostenibles en el entorno. Esta afirmación se evidencia en estos fragmentos recogidos de las transcripciones de ambas intervenciones: “Ana comenta que la finalidad de la formación es concretar una propuesta de intervención práctica del equipo de orientación, que sea coherente con el modelo de escuela, para incorporarla en el PEC como elemento generador de culturas” (PS_PF2); “El alumnado ha creado un material para el centro: El pozo de los deseos, será su legado antes de marchar al instituto. Un legado que, esperamos, ayude a impulsar las prácticas educativas que sostienen la inclusión en el centro” (AL_PE16).

La creación de espacios compartidos, el desarrollo de experiencias dialógicas y la apuesta por la toma colectiva y democrática de decisiones son aspectos que la escuela rural ha aprovechado e impulsado para avanzar hacia la escuela inclusiva. Este modelo de funcionamiento plural y comunitario se evidencia también en el *Proyecto de Dirección del Centro* (2017) donde se recogen las diferentes comisiones que actúan en la escuela para generar cambios: (1) Comisión mixta, (2) Comisión de comunicación, (3) Comisión de escuela de padres, (4) Asamblea de alumnos, (5) Comisión de convivencia, (6) Comisión del entorno, (7) Comisión del huerto escolar, (8) Comisión de informática. Todos estos encuentros y reuniones se suman a la Construcción Compartida de Conocimiento ya que promueven el enriquecimiento social, la movilización cultural y la comprensión del contexto a través del intercambio interpersonal de ideas y conocimiento.

Además, estos procesos fomentan la creación de lazos intracomunitarios que impulsan la conexión emocional entre los diferentes actores educativos y promueven la edificación de una identidad comúnmente consensuada. Entre los efectos principales de estas experiencias compartidas se encuentra el desarrollo del (4) **Sentimiento de Pertenencia**, nuestro siguiente facilitador.

Una de las particularidades más importantes del **Sentimiento de Pertenencia** es que se genera, principalmente, gracias a las acciones y gestos provenientes de las demás personas. Por tanto, hacer brotar el sentimiento de “*formar parte*” es una responsabilidad moral de todas y todos. El siguiente fragmento, emitido por la orientadora durante nuestra primera entrevista, nos permite ilustrar esta idea: “El centro se organiza para que el día que yo voy, con el esfuerzo que eso supone a nivel organizativo, pueda estar presente en las reuniones importantes” (OR_Q_EN). El equipo directivo del centro, por su parte, a través de estas palabras, deja clara su voluntad de implicar al EEAI en los procesos de cambio educativo: “El equipo de orientación va con nosotros, son parte del corazón, forman parte del todo” (ED_Q_EN). También otros actores educativos resaltan el trabajo del EEAI como indispensable para sostener e impulsar la inclusión educativa: “Me encontré con un equipo dispuesto a trabajar, implicado totalmente en su labor, modificando todo lo que había que modificar para que mi hijo estuviera a gusto en el colegio, y que me daba toda la participación del mundo para ayudar y participar” (FAM1_Q_EN); “Hemos descubierto que Ana [la orientadora] es una fuera de serie en inclusión, la estamos absorbiendo todo lo que podemos y más” (ED_Q_EN); “Ana siempre está dispuesta a “hacer por”, eso lo aprovechamos muy, muy bien” (PT_Q_EN); “Ana es una más, no impone nada, es un encanto, es muy potente” (D1_Q_EN). Vemos cómo las concepciones creadas en torno a la figura de la orientadora del centro ayudan a incrementar este sentimiento, pues estas palabras de reconocimiento se le transmiten a ella, aspecto que estrecha su vínculo con la escuela.

También, en el proceso formativo, el claustro sostiene la idea de crear vínculos, facilitando la cooperación entre diferentes actores educativos, como aspecto clave para fomentar el ideal de escuela inclusiva: “Se habla del tutor como motor de cambio y del equipo de orientación como la estructura que, codo a codo con el tutor, ha de conseguir sostener el cambio hacia la inclusión” (CL_PF1). Del mismo modo, el hecho de sentir que tu labor resulta útil en el centro, y es apreciada por todos los miembros de la comunidad educativa, es otra de las aristas que configuran el **Sentimiento de Pertenencia**. Así, el reconocimiento de la comunidad educativa hacia las diferentes formas de estar, participar y aportar en el centro supone un impulso para este facilitador: “Ha sido un contexto donde me he sentido parte del conjunto, de una forma de hacer y de esa potencia transformadora, de esas ganas, de ese apostar, arriesgar, creer firmemente en algo y luchar por ello, aunque te equivoques” (OR_Q_EN2).

Este tipo de sentimiento también se ve incrementado en la escuela por dos factores: el primero, por creer en el proyecto de centro y, el segundo, por formar parte de su plantilla de manera sostenida. Ambos aspectos se ven reflejados en los siguientes fragmentos:

“Chusa estuvo muchos años, entonces, sí que había una relación, y preocupación, para que las actuaciones del centro fueran coherentes con la escuela inclusiva (...) se ha implicado en el centro, estaba en todas las reuniones y siempre involucrada. Pero eso personal, a ella le gustaba el sistema de trabajo de la escuela” (DJ_B_EN); “El centro siempre ha ido por delante, yo me he unido a su proyecto, y sí que es verdad que hemos coincidido, digamos, con la visión que tenemos de centro” (AOR_Q_EN); “Me he sentido cómoda con la forma de trabajar en el CRA porque cuadraba o entendía que era la forma, a nivel de organización y gestión de centro, donde yo podía colaborar o contribuir en la mejora de la escuela” (OR_Q_EN); “La orientadora sí participa mucho en la comisión de escuela de padres porque le gusta la idea y está involucrada (...) No siempre tienes la suerte de que les guste el cole y se impliquen” (ED_Q_EN). Como vemos, para algunos de los participantes, formar parte del centro, y pertenecer a su cultura de forma continuada en el tiempo, permite desarrollar un sentimiento de estima y compromiso hacia el proyecto educativo. De igual forma, este compromiso, que nos conduce a contribuir en el sostenimiento del proyecto educativo, nos ayuda, al mismo tiempo, a sentirnos parte de la escuela.

El **Sentimiento de Pertenencia** permite aumentar la presencia, participación y aprendizaje del EEAI en los espacios educativos y culturales de la escuela, aspecto decisivo para que los actores que lo componen puedan promover la inclusión: “La maestra de PT y la tutora de segundo gestionan codo a codo la técnica “lectura por parejas”. Ambas se pasean por el aula atendiendo las posibles dudas y necesidades que surgen” (AU_Q_OB11); “Ana forma parte de la COCOPE, su implicación es evidente en la reunión: hace preguntas y propicia la reflexión de los asistentes, propone formación en mediación de conflictos, y enfatiza su parte preventiva. Está totalmente incluida en el grupo de profesores” (OR_Q_OB3). No obstante, en algunas ocasiones, la orientadora se siente alejada de la vida del centro: “Sobre las 12.30h me dirijo al aulario de Quart, Ana está en la salita habitual, la escuela está prácticamente vacía, todos se han ido de excursión. La orientadora me dice que le gustaría haber ido. Parece que echa de menos que la tengan en cuenta para este tipo de experiencias comunitarias” (PS_Q_OB36).

El sentimiento de formar parte de la vida cultural y del progreso del centro anima a los diferentes miembros del EEAI, y a otros colectivos, a actuar en favor del cambio educativo. La fuerza interior y el compromiso personal para actuar en beneficio de la mejora educativa, que nace del “sentimiento de pertenecer”, y que se traduce en cambios prácticos y actitudinales, se recogen en el facilitador: **(5) Empoderamiento**.

El **empoderamiento** se refleja, principalmente, en aquellas voluntades personales que persiguen un cambio real en los procesos de orientación y gestión de la diversidad. Así lo recojo durante el *Proceso de Empoderamiento* al alumnado de sexto curso: “La finalidad de esta sesión es que el alumnado construya un recurso que permita solicitar ayuda al equipo de orientación. Una ayuda auténtica y contextualizada que genere una gestión inclusiva de la diversidad” (INV_PE12).

También se plasma durante el *Proceso Formativo*: “Tenemos la oportunidad de materializar un documento de centro consensuado que constituya una protección para plantarle cara a un modelo clínico de SPE desconectado de la escuela”, dice la orientadora en la sesión de formación” (CL_PF2). El compromiso por el cambio educativo se ve reflejado en las ganas de progresar hacia formas alternativas, más humanas, de atender a la diversidad. Este aspecto supone un cambio en el rol de los diferentes actores educativos: “Mi rol es deshacer la idea que se tiene sobre el orientador más todavía y desobedecer un poco en los temas tradicionales, y hacer ver que no vale de nada la etiqueta, esto hay que desmontarlo” (OR_E_EN1); “El claustro comenta que es fundamental eliminar el exceso de burocracia, que te sitúa en una posición de técnico-administrativo, para darle prioridad a la labor pedagógica, que te sitúa en una posición de servicio a las necesidades de todo el alumnado” (CL_PF5); “La orientadora nos aporta su visión para que haya una inclusión real en el centro. Esa visión más innovadora nos ayuda a ver que es posible hacerlo” (PT_Q_EN).

Este facilitador emerge, prioritariamente, de las intervenciones realizadas: la primera dirigida al claustro y la segunda al alumnado. Por tanto, tiene su culminación en las actuaciones de mejora llevadas a cabo por los auténticos impulsores del cambio educativo: docentes y alumnado. En este sentido, el empoderamiento focaliza su objetivo en abandonar las formas tradicionales de gestión de la diversidad que sitúan a la comunidad educativa en una posición de agente pasivo y mero receptor de ayuda. Durante el *Proceso de Empoderamiento* se puede evidenciar el cambio de rol del alumnado hacia formas más proactivas de participación en el centro que facilitan su contribución en la mejora de la gestión inclusiva de la escuela: “Ahora, el alumnado es parte de la solución y no meros agentes pasivos que esperan pacientes la ayuda de agentes externos” (AL_PE10); “Nos trasladamos junto a la puerta principal del centro con el fin de instalar El Pozo de los Deseos, este mecanismo permitirá al alumnado encaminar la gestión de la diversidad en el centro hacia formas más inclusivas” (AL_PE_16).

Concluyendo con los Valores Inclusivos nos detenemos en las **(6) Percepciones**. Las percepciones resultan interpretaciones de la propia investigadora que ayudan a construir las categorías y subcategorías expuestas, mediante la singular reflexión de las interacciones que los participantes producen en la realidad escolar. Asimismo, con el fin de reconocer y apreciar la subjetividad del proceso a lo largo del estudio, hemos querido destinar una subcategoría para recoger aquellas aportaciones que son el fruto de mis particulares impresiones sobre la experiencia vivida. En las transcripciones de las observaciones, las percepciones más evidentes aparecen acompañadas de las siguientes fórmulas: “me parece”, “considero”, “creo”. Por ejemplo: “la maestra de infantil *parece* necesitar apoyo, comprensión y aprobación por parte de la orientadora” (INV_OB35); “Si se trata de un cole participativo y democrático, *creo* que la voz de las familias ha de incluirse en los procesos de toma de decisiones de carácter metodológico.” (INV_OB36). Observamos que las apreciaciones de la investigadora forman parte de los datos recogidos, así como sus reflexiones personales que emanan de la propia observación de la realidad: “*Considero* que en el aula de Benavites hay poca participación de la

orientadora dentro del aula” (INV_OB37); “Si el equipo de orientación no tiene presencia en el aula, no participa y, por tanto, no aprende la mecánica educativa de la escuela, esto quiere decir que no está incluido y, si no está incluido, no puede hacer inclusión” (INV_PF6). Estas percepciones son las responsables del relato y construcción de los resultados del presente estudio, por ello, resulta imposible obviarlas.

En las percepciones también se incluyen las opiniones directas de los propios participantes sobre la gestión de la diversidad en el centro, las cuales ayudan a modelar mis percepciones más personales: “Creo que las familias tienen muchas dudas sobre cómo trabajamos en el aula porque los niños no llevan libros de texto” (ED_Q_EN); “Me siento un poco bicho raro, aunque igual es mi percepción. Pero los efectos de las prácticas convencionales son aplastantes, objetivos y demoleadores (...) por donde vamos, vamos mal” (OR_Q_EN); “Considero que he ayudado a la inclusión en el centro apoyando al claustro en todas las decisiones que han tomado, principalmente, creyendo en el proyecto” (OR_B_EN). Las percepciones tienden a reflexionar sobre la realidad más que a describirla, aportando detalles y matices necesarios para entender y profundizar sobre la complejidad de la cultura estudiada.

En resumen, las percepciones comunitarias nos revelan el imaginario colectivo de la comunidad en torno a la gestión de la diversidad que se produce en el centro. Estas percepciones, en este caso, se proyectan mediante palabras de reconocimiento hacia el rol del equipo de orientación y, también, mediante propuestas de mejora que nos dejan vislumbrar algunas de las limitaciones que presenta el centro en materia de atención a la diversidad. Esta proyección del pensamiento se realiza a través de los discursos generados en entornos de participación, diálogo y negociación grupal llamados: **Espacios de Construcción Compartida del Conocimiento**. Estos espacios de reflexión conjunta ayudan a incrementar el sentimiento de pertenencia entre los diferentes miembros de la escuela, ya que son experiencias donde se motiva el compromiso de las personas para luchar, cooperativamente, por mejorar las condiciones docentes y educativas del centro. Estos espacios suponen el empoderamiento del personal de la escuela, que se siente predisposto a actuar en defensa de los valores inclusivos. Unos valores que se generan y construyen colectivamente en estos espacios formando el paradigma inclusivo del centro, filosofía que rige los pensamientos, emociones y actuaciones de la comunidad educativa. En la siguiente infografía se muestra de manera visual el plano de construcción de los resultados de los **Valores Inclusivos**.



Infografía 7. *Valores Inclusivos que condicionan la construcción del MIO. Elaboración propia.*

3.1.2.2. Facilitadores: Organización Cooperativa

En los siguientes párrafos nos adentramos en el facilitador **Organización Cooperativa**, segundo factor que influye en la promoción y sostenibilidad del proyecto educativo inclusivo. En esta categoría abordaremos temas como la gestión de los recursos humanos y materiales en el centro, los cuales tienden a organizarse dentro de estructuras cooperativas de trabajo y en espacios democráticos de toma de decisiones. El tipo de asesoramiento psicopedagógico para la gestión inclusiva de la diversidad es otro de los aspectos que aparecen en el presente bloque, este modelo de orientación supone la participación del EEAI en las dinámicas naturales de aprendizaje, situándolo en una posición idónea para impulsar la inclusión de todo el alumnado. Asimismo, el asesoramiento inclusivo puede ser ejercido por cualquier actor educativo, de forma que el rol de orientador u orientadora para la mejora educativa y la inclusión es compartido por todos los miembros de la escuela. A continuación, exponemos la fundamentación de los tres facilitadores que conforman esta meta: **(1) Cultura Colaborativa de Trabajo (CCT), (2) Liderazgo Distribuido (LD) y (3) Asesoramiento Inclusivo (AI).**

El primer facilitador responde a la **(1) Cultura Colaborativa de Trabajo**, esto supone el fomento de un modelo de trabajo coordinado e interdisciplinar basado en el compromiso compartido para la gestión equitativa de la diversidad. Este tipo de organización la podemos ver reflejada en el testimonio de la maestra de AL del curso 2017-18: “Yo elaboro el programa del taller de estimulación del lenguaje oral, se lo enseño a la tutora y conjuntamente lo organizamos por sesiones. Entre las dos organizamos la clase por rincones para trabajar el contenido curricular y aspectos del lenguaje” (AL1_Q_EN). También, una tutora de primaria del aula de Quart de les Valls destaca este modelo de trabajo: “Trabajamos en equipo, yo sola no podría hacer nada, eh. Podría hacer, pero no sería tan enriquecedor como es ahora. Al trabajar coordinados y en equipo, Ana, la orientadora, me guía mucho y, luego, mis compañeros también, cuando entran en clase me refuerzan y me hacen propuestas” (D1_Q_EN). La cultura colaborativa de trabajo supone fusionar conocimientos, experiencias y esfuerzos para abordar eficazmente la compleja tarea de ofrecer una educación inclusiva a todo el alumnado.

Esta cultura de trabajo incluye a aquellos actores que no forman parte de la plantilla del centro, pero que contribuyen de manera significativa en la educación del alumnado, como es el caso de las familias: “Trabajamos mucho con las familias mediante tutorías individuales, o reuniones de grupo, para intentar que colaboren al máximo en los procesos de aprendizaje con el fin de que los alumnos mejoren” (D1_Q_EN); “La orientadora consensua con la madre la utilización de facilitadores espacio- temporales, como un calendario o una programación diaria, para generalizar los avances en casa” (OR_Q_OB11). En este sentido, desde la democratización de los procesos de orientación se consigue materializar una respuesta útil hacia la diversidad.

Además, se fomenta la implicación de entidades externas como es el caso de Mira'm⁴²: “Marta, maestra de PT, comenta que están gestionando la participación de la fundación Mira'm para trabajar la interacción social de un alumno TEA en la hora del patio mediante un programa de inclusión escolar llamado: *Patios dinámicos*” (PT_Q_OB10). Así, las entidades del entorno son concebidas como un recurso más que aprovechar para atender con calidad a la diversidad de la escuela.

Como avanzábamos, la cultura colaborativa de trabajo sitúa al EEAI dentro del aula, formando parte del proceso de E- A de todo el alumnado, junto con la tutora o el tutor de clase. Este aspecto es considerado una condición clave para garantizar la inclusión de la diversidad. Así lo confirma el maestro de AL en su entrevista: “Entrar en el aula, claro. Entrar, coordinarme con todos los tutores constantemente y prepararlo todo en equipos de trabajo. Pero, sobre todo, entrar en el aula, esa es la clave” (AL2_Q_EN). La maestra de PT, gracias a esta estructura de trabajo, también está incluida en la realidad del aula al compartir docencia con un tutor del aula de Quart de les Valls: “Después del patio me dirijo con Marta, la maestra de PT, al aula de cuarto de primaria. Ella comparte tutoría con el maestro de educación física. Juntos dinamizan la sesión y explican el contenido a todo el alumnado” (PT_Q_OB17). De esta forma, ambos recursos: PT y AL, destinan gran parte de su tiempo a implementar actividades dentro del aula que den respuesta a la mayor parte de necesidades presentes en el alumnado: “Observo los horarios de trabajo del maestro de AL y de la PT que están colgados en la puerta, veo que ambos destinan más de veinte horas semanales al trabajo de aula participando en actividades como: rincones, grupos interactivos, taller de problemas y lectura por parejas” (Q_OB36). Por su parte, la orientadora también expresa que sus actuaciones se producen fundamentalmente dentro de los entornos naturales de aprendizaje: “A los alumnos les atiendo muy poquito individualmente, hago mucha observación de aula, me adentro en el grupo e intento introducir facilitadores” (OR_Q_EN).

Estas experiencias de trabajo compartido permiten que los roles de los diferentes actores se mezclen, de forma que las funciones de los miembros del equipo docente y de orientación se difuminan, y diseminan, en la escuela, pudiendo ser desarrolladas por cualquier persona. Como dice la maestra de AL (2017-18): “Yo lo que hago es ser una maestra más, una maestra que entra en clase y hace juegos porque, claro, trabajamos mediante cuentos o juegos. Actividades lúdicas, al fin y al cabo. Entonces, te ven como la maestra que les lleva los juegos” (AL1_Q_EN). Otros miembros del centro también sostienen la necesidad de distribuir responsabilidades para incentivar la mejora educativa. En este sentido, la modalidad de trabajo colaborativo permite que distintos actores, independientemente de su cometido en el centro, puedan participar en los procesos de docencia y orientación abiertamente: “En el centro orientamos todos: familias, niños, profesores, el servicio psicopedagógico. Ese es el secreto, creo yo, que aquí todos valemos para todo, y todos hemos de participar en todo” (ED_Q_EN); “Nos orientamos

⁴² Fundació de la Comunitat Valenciana que treballa per impulsar la qualitat de vida de l'alumnat amb TEA i de les seues famílies.

entre todos. Lo que es la orientación educativa es cuestión de Ana, pero orientarnos, nos estamos orientando continuamente unos a otros. Nos ayudamos mucho” (D2_Q_EN); “La orientación no la hago yo sola, esto es muy importante que lo sepáis, la orientación es una cuestión de equipo y de todos. A mí me llaman orientadora, pero la orientadora no soy yo, aquí somos todos” – le dice Ana al alumnado de sexto” (OR_Q_PE). Esto permite que la orientación sea una tarea colectiva, diluida, aspecto que ayuda fomentar la corresponsabilidad en la atención de la diversidad.

Un aspecto importante de este *modelo de orientación diluida*, provocada por la CCT, es la orientación hacia la propia orientadora del centro, por parte de la comunidad, que suponemos necesaria para el desarrollo de una gestión más efectiva, e inclusiva, de los recursos. Tal y como expresa la orientadora en la entrevista que el propio alumnado le realizó durante el *Proceso de Empoderamiento*: “Cuando alguien se viene conmigo digo: “vente un momento conmigo”, yo pido ayuda para que me orientéis a ayudaros, ¿sabéis? Yo no puedo ayudar, por ejemplo, a Andreu si Andreu no me dice qué necesita o qué le ayudaría. Él me tiene que orientar a mí también. Esto es un proceso en bucle, continuo” (OR_Q_PE). Una tutora de primaria expresa que no solo acude a la orientadora para solicitar orientación, también para ofrecérsela: “Cuando veo que hay algo interesante lo comparto con la orientadora, le digo: “Mira, esto que estoy haciendo está funcionando, ¿cómo lo ves?” No solo acudo a ella cuando algo no me sale” (D2_Q_EN). La gestión compartida de la diversidad conduce a una corresponsabilidad de funciones donde todas y todos cooperan para garantizar el bienestar colectivo desde la inclusión escolar: “Hay que trabajar la idea de que hay que ser corresponsable, co-crear y co-trabajar, y entender que no es una cuestión de: “hago lo que me dice la psicóloga” (OR_Q_EN). La **Cultura Colaborativa de Trabajo** permite unificar esfuerzos para multiplicar los procesos de ayuda y atención hacia todo el alumnado. Como afirma la madre de un alumno diagnosticado de TEA: “Todos los profesores del CRA han ayudado a Paco. Todos. Desde sexto de primaria hasta primero. Porque aquí los niños conviven. Se relacionan todos juntos. Entonces, todos los maestros tienen relación con todos los niños de todas las clases” (FAM1_Q_EN). La CCT es impulsada, principalmente, por el EEAI quien participa en la cultura del centro ejerciendo un liderazgo distribuido que da voz, y escucha, a los diferentes actores educativos para impulsar una respuesta educativa respetuosa con los intereses de la mayoría.

De esta forma, el **(2) Liderazgo distribuido**, nuestro siguiente facilitador, está protagonizado por la equiparación de las distintas voces de los actores educativos que son llamados a participar en los procesos de toma de decisiones sobre la gestión de la diversidad en el centro: “La orientadora es una más en la escuela de padres, ella escucha sus peticiones y organiza las tertulias” (ED_Q_EN). En este sentido, las diferentes subjetividades, necesidades e intereses comunitarios son apreciados para generar una respuesta psicopedagógica compartida y significativa de apoyo a todo el alumnado. El LDP se promueve en los espacios comunitarios de reunión, al igual que la **Construcción Compartida de Conocimiento**. En este sentido, el equipo directivo del centro pone en valor estos espacios donde las jerarquías desaparecen y cada persona tiene la oportunidad

de aportar su opinión y propuestas para contribuir a la mejora escolar: “Tenemos la Comisión Coordinadora donde todo el mundo puede venir a decidir, proponer y orientar. Además, la Escuela de Familias también es otro espacio muy bonito donde las familias pueden participar y decidir entre todos (...) Otro espacio es la Asamblea de Alumnos donde ellos mismos orientan sobre cómo quieren el centro y qué necesitan” (ED_Q_EN). También, el tutor de segundo de primaria habla acerca de su voluntad de democratizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el desarrollo de dinámicas que fomenten la participación, la escucha y la crítica constructiva: “En las reuniones con las familias les hablo de deberes, de cómo organizo la clase, de cómo trabajo el currículum y de qué metodologías utilizo, e intento que valoren y hagan propuestas a través de un Felicito-Crítico- Propongo” (D2_Q_EN).

Las reuniones de toma de decisiones democráticas para la gestión inclusiva de la diversidad se desarrollan gracias a la participación de los diferentes actores educativos. Esta participación es impulsada por el equipo de orientación y el equipo docente a través de invitaciones directas a familiares, y a otros agentes educativos, para que formen parte de espacios de negociación y discusión, mediados por el diálogo interpersonal, con el fin de consensuar medidas de atención a la diversidad: “El equipo docente y de orientación se reúnen con la madre del alumno con TEA para compartir y diseñar nuevas medidas de atención psicopedagógica. Están presentes todos los docentes que participan en el proceso de E-A del alumno: maestra de música, inglés, educación física, la tutora, la maestra de PT, la de AL y la orientadora. La madre se implica en cada una de las decisiones y se expresa libremente” (EO_Q_OB26); “Al inicio de la reunión, Ana, la orientadora, comienza expresando el objetivo principal del encuentro: intercambiar información sobre la situación de la alumna en ambos contextos, escuela y casa, para negociar actuaciones comunes que supongan un bienestar real para ella” (EO_Q_OB14).

No obstante, el LD, además de entenderse como el desarrollo de experiencias compartidas que pretenden alcanzar el bienestar común y la consecución del proyecto educativo inclusivo desde la participación comunitaria, también supone la revisión crítica de los apoyos psicopedagógicos. En este sentido, el modelo de orientación del centro se replantea y se reestructura para cambiar aquellas funciones que puedan mermar el avance hacia la inclusión. Así, como la orientadora expresa durante el *Proceso Formativo* para la creación del *Marco Común de Referencia*: “Planteo la necesidad de tomar una decisión como claustro en relación con la construcción del modelo de orientación para evitar que la cultura inclusiva sea vulnerada cada vez que se produce un cambio de personal en el equipo de orientación” (CL_PF2). Esta revisión constructiva se incluye también en este facilitador ya que se persigue incluir la voz de la comunidad en un documento compartido para la mejora de los procesos de orientación: “Comento que para la redacción y confección del modelo inclusivo de orientación hemos de incluir las voces de otros colectivos de la comunidad, como son el alumnado y familias” (CL_PF4). En este sentido, la comunidad adquiere el liderazgo de asesorar al centro en su camino hacia la mejora educativa, aspecto que abraza la diversidad e incrementa la inclusión educativa.

Esta idea de asesoramiento “desde todas y para todas” se encuentra en la base que sostiene nuestro siguiente facilitador: **(3) Asesoramiento Inclusivo**. El asesoramiento inclusivo se realiza por toda la comunidad y para toda la comunidad de manera cotidiana y espontánea. Esta forma natural de acompañar la inclusión se nutre y fortalece a través de experiencias dialógicas producidas en el centro. Este modelo de asesoramiento, que persigue la protección y el respeto de cualquier forma de diversidad, se desarrolla desde la valoración personal, la confianza y cercanía. De esta forma se evidencia en las observaciones: “En la reunión con las familias, Ana no asesora a la madre desde una posición de experta. Habla desde lo humano, desde lo personal, desde su propia experiencia como madre, desde lo que las une” (OR_Q_OB32); “La orientadora le sugiere a la madre que le escriba una carta a su hijo recordándole todo lo que ha sido capaz de hacer en su vida y que se la regale como algo valioso junto a algún amuleto que podrían confeccionar juntos. Todo ello para que supere el miedo a quedarse en clase sin su madre” (OR_Q_OB2).

Este tipo de humildes consejos y ayudas afectivas prioriza el cuidado de las necesidades de cada diversidad, dándole una respuesta delicada y amable, y potenciando sus fortalezas: “La maestra de PT comenta que sería necesario trabajar la cohesión de grupo y las habilidades sociales en clase de sexto debido a un caso que despierta cierta alarma: un alumno se siente infravalorado por el resto de compañeros” (PT_Q_OB4); “En la reunión de coordinación, Ana comenta que la madre de un alumno le ha comentado que su hijo se siente bien ayudando a los demás y que, por eso, podría ejercer como tutor o maestro de otros niños y niñas del centro” (OR_Q_OB27); “La orientadora propone crear un rincón para la calma donde el alumnado tenga un espacio para coger herramientas con el fin de expresar sus sentimientos y resolver sus conflictos internos mediante pictogramas o soportes visuales” (OR_Q_OB26). Además, el asesoramiento inclusivo impulsa la inclusión de los recursos de apoyo en el aula y promueve el ofrecimiento de ayudas y orientación a todo el alumnado gracias a una estructura metodológica de aula de carácter flexible y cooperativa: “La orientadora dice que se puede aprovechar la estructura por rincones del aula para trabajar aspectos relacionados con la conciencia fonológica y la comprensión auditiva mediante rincones personalizados a partir de la utilización de juego como *The Memory*” (OR_Q_OB7); “En primaria, como tienen la clase de lengua estructurada en tertulia dialógica y en lectura por parejas, yo entro en la clase de tertulia dialógica para trabajar las interacciones, la expresión oral y la comprensión con todo el alumnado” (AL_Q_EN).

De este modo, el AI supone la participación del equipo de orientación en el aula con la idea de asesorar y guiar para favorecer el bienestar de todos los niños y niñas, y de los docentes: “Ana forma parte de la dinámica de clase, visita todas las mesas ayudando a todo el alumnado que lo necesita. Ana se comporta como una maestra dentro del aula, muestra cercanía y resulta una ayuda para ambos: docente y alumnado” (OR_Q_OB6); “Observo que Marta, la PT, se pasea por el aula acercándose a todas las mesas y ayudando a todo el alumnado” (PT_Q_OB11); “De cinco horas de lengua a la semana, tres se reservan para rincones, ahí realizo mi intervención de AL (...) van a pasar todos los niños

por mí. Cuando pasan los que tengo que intervenir, les intervengo y, al resto, les estimo el lenguaje” (AL2_Q_EN). No obstante, este asesoramiento es realizado también por el propio equipo docente, quien ofrece recursos y ayudas para orientar a su alumnado dentro del proceso de E-A: “Cuando percibimos una necesidad a la hora de realizar una actividad ofrezco diferentes recursos y formas de ayuda de manera global. Así, quien la necesita la coge y quien no, no” (D3_Q_EN); “Hay niños que les cuesta mucho escribir a mano, pero les das una Tablet y son unos cracs” (D2_Q_EN). Por tanto, la función de asesoramiento se distribuye entre los diferentes actores educativos del centro.

Siguiendo con el **Asesoramiento Inclusivo**, este se sustenta gracias a la participación en el aula del EEAI. Esta incursión en el aula implica el conocimiento de las auténticas necesidades del contexto y una adaptación efectiva de su rol, como recurso de apoyo para la inclusión, en los diferentes entornos de aprendizaje. Así lo defiende el maestro de AL: “Si hay veinticinco niños, veinticinco diversidades, veinticinco realidades y veinticinco intervenciones individuales; y tú como maestro tienes que saber adaptarte a cada individuo, a cada diversidad para darle lo que necesita” (AL2_EN). Este tipo de asesoramiento sitúa a la orientadora, también, en el papel de guía para la mejora de la calidad docente. Aspecto que la convierte en una figura educativa próxima a la inclusión: “En los centros espero ser una asesora pedagógica para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles de concreción” (OR_EN1). Voces como la de la directora del SPE defienden que, sin *pisar* el terreno, el asesoramiento inclusivo pierde parte de su fuerza, por eso, apuesta por la participación del equipo de orientación en el aula, desde experiencias de co-docencia, con el fin de proporcionar un asesoramiento práctico, útil e inclusivo: “Podemos trabajar el modelado con los tutores diciéndoles que la co-docencia es posible y proponiéndoles prácticas alternativas para gestionar el aula. Yo creo que es un poco asesorar y un poco hacerlo tú para que comprueben que sí se puede” (DSPE_EN).

El AI está íntimamente ligado a procesos de análisis, estudio, escucha y reflexión de la realidad, los cuales permiten aportar respuestas creativas y funcionales para abordar la diversidad en el centro de manera inclusiva: “En mi día a día necesito un espíritu de apuesta, de probar cosas nuevas, siempre desde el respeto, la planificación y la reflexión; y, por supuesto, desde la base científica de muchos autores que leo y que apuestan por este tipo de prácticas” (OR_Q_EN); “Ana y Marta son personas que escuchan muchísimo, y observan. Son cautas y muy reflexivas en sus prácticas” (ED_Q_EN). Esta reflexión sobre la práctica ayuda a establecer propuestas de apoyo de carácter universal, donde se intenta que los recursos educativos lleguen a todo el alumnado: “Marta propone trabajar como han intentado hacerlo hasta ahora: impulsando que los recursos específicos se extrapolen al resto de la clase porque sería bueno para todos” (PT_Q_OB). El tratamiento de la evaluación psicopedagógica como una práctica lúdica y pedagógica es fruto, también, de la búsqueda de nuevos enfoques en la atención psicopedagógica que impulsen una nueva forma de aproximarse al entendimiento psicoemocional y psicosocial de las personas: “La orientadora me responde que no es una psicopedagoga ortodoxa a la hora de administrar pruebas, y que lo que intenta es facilitar el acceso a la información del

alumnado y no el “ir a pillar”” (OR_Q_OB7); “Ana me comenta que del encuentro de Málaga surgió una comisión de psicopedagogos que trabajan colaborativamente para impulsar una evaluación alternativa, menos estandarizada y más centrada en el crecimiento integral del alumnado desde su contexto próximo de desarrollo” (OR_Q_OB24).

En resumen, la cultura colaborativa de trabajo y el liderazgo democrático participativo permiten la implicación en la gestión de la diversidad de cualquier miembro de la escuela desde relaciones de trabajo horizontales y democráticas, donde el peso de los argumentos para la toma colectiva de decisiones está por encima del cargo de la persona que los emite. En esta organización de trabajo, las personas se nutren las unas de las otras, asesorándose y aprendiendo sobre inclusión, aspecto que las alimenta, poco a poco, de los conocimientos necesarios para proponer, asesorar y orientar sobre esta cuestión. Por otro lado, esta pluralidad de voces, que configuran la vida cultural y educativa del centro, posibilita la confección de un diagnóstico de necesidades más contextual, real y auténtico, que dé paso a una personalización efectiva de las prácticas de aula. Aspecto, este último, que promueve una atención inclusiva de la diversidad. En los próximos párrafos nos detendremos precisamente en las: **Prácticas para la Inclusión**. A continuación, se muestra una infografía que recoge, a modo de resumen, los puntos principales de cada una de las categorías expuestas.



Infografía 8. Organización cooperativa de los apoyos para la gestión inclusiva de la diversidad. *Elaboración propia.*

3.1.2.3. Facilitadores: Prácticas Inclusivas

Una vez explicados los dos principales facilitadores, en los siguientes párrafos abordaremos la última de las categorías de este bloque: **Prácticas Inclusivas**. En esta categoría ponemos de relieve aquellas acciones que la comunidad implementa para impulsar la inclusión educativa en las aulas. Este modelo inclusivo de respuesta a la diversidad se nutre de la formación entre iguales para materializarse, y se plasma en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) con la idea de crear una guía de buenas prácticas sobre las que descansa el funcionamiento educativo de la escuela. El desarrollo de este tipo de respuestas inclusivas resulta la traducción práctica de los valores de la escuela y se logran gracias al modelo organizativo del centro. Por tanto, podemos decir que son la consecuencia de las categorías anteriores. Este bloque consta de tres subcategorías: (1) **Heteroformación**, (2) **Gestión Inclusiva de la Diversidad** y (3) **Marco Común de Referencia**.

Si el Asesoramiento Inclusivo (AI) se produce a tres niveles: *dentro de la escuela, de dentro a fuera y de fuera a dentro*; y, además, explícitamente, entonces, este asesoramiento deriva en procesos de (1) **Heteroformación**. De este modo, la **Heteroformación** supone la transferencia manifiesta y formal de conocimiento desde experiencias didácticas, realizadas por la propia comunidad en la escuela: “A última hora de la mañana se realiza una reunión multidisciplinar en el centro con los docentes de sexto para exponer algunas cuestiones vinculadas al proyecto de Aprendizaje Servicio que están desarrollando, la orientadora también asiste” (OR_Q_OB17); “La maestra de PT y la orientadora organizan y dinamizan la sesión de formación con el claustro en el aulario de Benavites. El objetivo es compartir y concretar las prácticas que los docentes implementan en el aula para impulsar la inclusión” (EO_B_OB26). También las familias tienen un papel activo en la formación del centro, como expresa la madre de un alumno de la escuela en su entrevista: “Decidimos que cuando se tratase el tema de los distintos trastornos o patologías que había en el cole, yo vendría a dar una charla sobre autismo” (FAM1_Q_EN).

Asimismo, la segunda de sus características supone la difusión de los aprendizajes más allá del terreno escolar. Esta diseminación formal de ideas y conocimientos se produce, principalmente, mediante la participación de los distintos actores educativos del CRA en encuentros organizados por otras instituciones, como centros de formación, asociaciones o universidades. De esta forma, la comunidad educativa contribuye en la formación de otros profesionales y, al mismo tiempo, impulsa la expansión de la cultura inclusiva: “Nosotros intentamos explicarle a la gente cómo trabajamos, de hecho, estoy en un grupo de Castellón de maestros de AL, somos 76 (...) y el único que trabaja de manera inclusiva soy yo, no saben cómo” (AL2_Q_EN); “El tutor de segundo, la maestra de PT y la orientadora preparan la charla que impartirán en el CEFIRE de Valencia sobre inclusión educativa” (EO_Q_OB3); “Uno de los docentes del aulario de Quart se reúne con Ana, la orientadora, para preparar una charla sobre trabajo cooperativo en el aula. Ana le ha invitado al SPE para participar como ponente. Ambos discuten sobre cómo encaminar la

comunicación y en qué aspectos focalizarse” (EO_Q_OB23). En este sentido, el personal del CRA se forma enseñando.

No obstante, este proceso formativo se completa gracias al asesoramiento que la comunidad recibe por parte de agentes externos al centro, como es el caso del grupo MEICRI, el cual ha acompañado a los participantes a lo largo de todo su proceso de cambio: “Son las dos de la tarde y la orientadora se dirige al aulario de Benavites para asistir a la sesión de formación que el centro recibe por parte del grupo MEICRI para impulsar el proyecto de APS” (OR_Q_OB6). La formación también se recibe por parte de profesores de otras universidades: “La orientadora me comenta que esta tarde emprende camino a Málaga para asistir a un encuentro organizado por Ignacio Calderón para abordar aspectos asociados a la práctica psicopedagógica” (OR_Q_OB20).

Este facilitador implica la realización de experiencias de observación y exploración en la propia realidad educativa con el fin de aprender sobre ella: “La orientadora le dice a la tutora que durante la visita a su aula ha podido observar ciertos recursos, como el *monstruo de colores*, para trabajar las emociones; el *círculo de la patrulla anti- conflictos* para solventar disputas; y el *semáforo* para gestionar, con orden, los cambios de clase. Dice que le han gustado mucho para trabajar las interrupciones” (OR_Q_OB7); “Una maestra comenta que invertir su hora personal de recursos prestando apoyo en el aula a otra compañera le ayuda muchísimo porque es una experiencia potente de aprendizaje” (CL_Q_PF2). Este tipo de formación entre iguales, compartida y práctica, permite establecer espacios reales y significativos de aprendizaje desde la participación en las diferentes dinámicas de aula. Esto supone entender el aula como un lugar de intercambio de aprendizajes, tanto para el alumnado como para el propio profesorado. De esta forma, la transmisión de conocimientos resulta un proceso accesible y útil puesto que la teoría, contada por los propios compañeros y compañeras, se ejemplifica e ilustra desde la propia práctica. Como expone una maestra del aulario de Quart: “Felicito el intercambio docente porque lo consideramos necesario para unas buenas prácticas docentes. Para los que acabamos de llegar sería interesante entrar en las aulas de los tutores más veteranos para aplicar lo que hacéis en vuestras clases, eso mejoraría el aprendizaje” (CL_Q_PF4); “Lo más potente son las formaciones internas que hacemos entre nosotros donde puedes aprender sobre lo que otros compañeros están haciendo en clase. Yo creo que esta es la mejor formación que podemos recibir, la de los propios compañeros” (D2_Q_EN).

Este modelo formativo está relacionado con la apropiación de conocimientos, aprendizajes y metodologías que sustentan el ideal educativo del centro: escuela inclusiva. Así, la finalidad de este tipo de formación reside en la adquisición de herramientas, técnicas y recursos que permitan crear entornos de aprendizaje respetuosos y tolerantes con la gestión inclusiva de la diversidad: “Nosotros nos hemos estado formando ocho o diez años en inclusión” (D2_Q_EN); “Marta, la PT, comenta que en la Llosa se imparten cursos de formación sobre ABN, un método para aprender matemáticas a través de técnicas para aprender a pensar, todo mediante material manipulativo” (PT_Q_OB2); “Ana propone hacer formación sobre DUA (Diseño Universal de

Aprendizaje). La orientadora defiende este tipo de planificación didáctica que apuesta por un proceso más comprensivo y flexible del aprendizaje” (OR_Q_OB29). Como podemos observar, esta formación tiene un carácter principalmente pedagógico, y se aleja de aquellas formaciones encaminadas al tratamiento de la diversidad desde el *modelo clínico*: “Durante una época nos obligaron a formarnos en clínica, y tuvimos que hacerlo porque teníamos que diagnosticar como si fuéramos psicólogos clínicos (...) ahora toca formarse en pedagogía que es para lo que estamos” (DSPE_EN); “Surge una necesidad: la formación pedagógica del orientador, por un lado; y el trabajo de atención dentro del aula, por otro” (CL_Q_PF1). Voces, como la de la directora del SPE, manifiestan su descontento por la aparente falta de compromiso hacia el cumplimiento de la formación en materia de inclusión educativa: “Inspección educativa debería ser un poquito menos transigente, es decir, exigir formación y entrar en las aulas para ver si la inclusión se está llevando a cabo” (DSPE_EN).

Finalmente, la **Heteroformación** se orienta hacia la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde el respeto de la inclusión educativa, asegurando la implicación de todos los participantes de la escuela en procesos formativos, pues entiende que la formación es una obligación de toda la comunidad: “Marta comenta que su trabajo en el aula depende de la aprobación del tutor y que, en este sentido su figura es fundamental. Por eso, están inmersos en una formación de centro llamada: equipos para la inclusión” (PT_Q_OB8). Pero, el docente no es considerado un mero receptor de formación, sino que, resulta una pieza clave para transmitir y difundir la ideología y el funcionamiento del centro, por ejemplo, al orientador: “Los tutores se encargarán de enseñar y orientar a los diferentes profesionales para diseñar diferentes respuestas educativas, en función de las características del centro y aula. En este sentido, el diálogo entre asesores y docentes se enmarcará dentro de la pregunta “¿qué podemos hacer juntos?” en lugar de “¿qué le pasa?” (CL_Q_PF6). La formación desde la acción te predispone y te prepara para realizar prácticas inclusivas de orientación, nuestra siguiente subcategoría.

La **(2) Gestión Inclusiva de la Diversidad (GID)** se entienden como las respuestas educativas de atención a la diversidad, que se diseñan desde el respeto a los diferentes intereses y necesidades, concernientes a los niveles I, II y III de actuación reflejados en la legislación vigente⁴³. Entre las características que engloban a este tipo de prácticas se encuentran: (1) el impulso del aprendizaje activo y autónomo de todo el alumnado, (2) la garantía del desarrollo individual y del bienestar colectivo; (3) la funcionalidad, accesibilidad y diversidad de los apoyos para el aprendizaje, y (4) la inclusión de los recursos humanos dentro del aula desde experiencias de co-docencia. En este sentido, el EEAI actúa dentro del aula como un elemento potenciador de talentos y capacidades entre el alumnado.

⁴³ Resolución de 24 de julio de 2019, por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema valenciano, y se publican los formularios referidos a la evaluación sociopsicopedagógica, el informe sociopsicopedagógico, el plan de actuación personalizado (PAP) y el dictamen para la escolarización [2019/7689]

En cuanto a las primeras de sus características, estas se desarrollan principalmente mediante proyectos de aprendizaje cooperativo donde el alumnado participa de manera activa en su proceso de E-A, construyendo y aplicando el conocimiento generado en equipo: “La suerte que tenemos aquí es que implementamos la metodología de aprendizaje cooperativo, trabajamos mucho mediante esta metodología, entonces se favorece la atención a la diversidad, la inclusión” (D1_Q_EN); “Paramos en cuatro o cinco momentos al día para hacer lectura por parejas, o taller de problemas mediante aprendizaje cooperativo, o escritura creativa. El resto del día tienen total flexibilidad para autogestionarse el trabajo” (D2_Q_EN). Estas aportaciones se refuerzan a través de las observaciones de aula: “Cada alumno tiene un plan de trabajo personalizable con actividades obligatorias y de ampliación, que el alumnado va haciendo en función de su ritmo de trabajo. Ellos mismos registran, o marcan con una X, las actividades realizadas” (AU_Q_OB35); “Migue, el tutor, promueve la búsqueda de respuestas por parte del alumnado, motiva al alumnado a encontrar la respuesta a sus preguntas con la Tablet” (AU_Q_OB35). En este sentido, la dinámica cooperativa de aula, y la flexibilización de los procesos de E-A, otorga al alumnado la responsabilidad de su propio aprendizaje, dándole la posibilidad de liberar de dentro sus propios conocimientos y autogestionar, así, su crecimiento intelectual.

En relación con la segunda de las características, la búsqueda del desarrollo individual y del bienestar colectivo se realiza mediante experiencias de aula que no solo atiendan a la mejora del aprendizaje curricular, sino que, también, apuesten por el aumento del bienestar emocional y social del alumnado. Aspectos como la resolución de conflictos, el trabajo de las emociones y la mejora de la autoestima del alumnado son algunas de las experiencias que se aplican en el aula para incrementar la felicidad, la calma y la satisfacción de todos los niños y niñas: “Al final de la sesión de coordinación, el maestro de AL me enseña una foto de la dinámica que ha realizado en una aula para gestionar la resolución de conflictos atendiendo a las necesidades del alumnado” (AL_Q_OB40); “Intento trabajar las emociones y el mindfulness en el aula, intento introducir nuevas tecnologías que, creo, facilitan la inclusión y potencian las inteligencias múltiples porque cada niño es bueno en una área” (D2_Q_EN); “Ana comenta que sería conveniente mejorar el nivel de autoestima del grupo-clase y orientar el significado del concepto “autoestima” como una forma de valorarse y aceptarse” (OR_Q_OB10). No obstante, el bienestar personal se consigue, también, desde la personalización de los aprendizajes. Como dice la orientadora en su primera entrevista: “Cuando las solicitudes me llegan a mí, más que para solucionar algo del niño, no es mi mentalidad ni la de nadie, es para hacerle un seguimiento que garantice su bienestar introduciendo personalizaciones en la metodología general” (OR_Q_EN1).

Otro de los aspectos vinculados al desarrollo de este tipo de gestión es la gran oferta de apoyos y recursos educativos del aula, puestos a disposición de todo el alumnado, con el propósito de fomentar la accesibilidad del conocimiento: “La tutora me enseña un contenedor de plástico lleno de diferentes, variados y creativos recursos, creados por ella, para facilitar el aprendizaje del alumnado (...) Todos son materiales visuales y

manipulativos” (AU_B_OB26); “El maestro de AL nos enseña las múltiples aplicaciones que utiliza en el aula: *Papplet Pals*, *Simón dice*, *Let me talk*, entre otras. Actividades lúdicas para entrenar la comprensión auditiva” (AL_Q_OB41). Estos recursos son de libre utilización y, aunque algunos se diseñan para responder a necesidades particulares, se disponen al alcance de todo el alumnado ya que son concebidos como apoyos que pueden facilitar el proceso de E-A a cualquier persona: “Todo lo que necesita una alumna o alumno en concreto para facilitarle el proceso, lo ofrecemos a todos y lo utilizan todos por igual” (D2_Q_EN); “Durante la técnica del Puzle de Aronson se introducen adaptaciones universales, se ofrecen ayudas extras a todo el alumnado, y se amplían o reducen las tareas en función de las necesidades de cada estudiante” (AU_Q_OB11); “En una de las paredes del aula está colgado “*El meu horari*” donde, mediante pictogramas pegados con velcro, se ordenan las asignaturas y tareas de la mañana. Este recurso de anticipación y organización mental resulta beneficioso para toda la clase” (AU_Q_OB18). La incorporación de estos recursos en el aula supone atender las necesidades de las diferentes diversidades en su entorno natural de desarrollo, eliminando las barreras del contexto. Así lo corrobora la madre de una de las alumnas del centro: “Lo interesante de esto es que sirve para todo el grupo-clase, entonces, no la sacan fuera del aula. Además, el recurso no está solo con ella, sino que está dentro del aula y entiendo que eso beneficia a todo el grupo” (FAM2_Q_EN). Pero, los recursos materiales no son los únicos disponibles para todo el alumnado, también lo están los recursos humanos.

La inclusión de los recursos humanos dentro del aula supone dar la bienvenida a nuevas diversidades, nuevas miradas de diferentes profesionales para gestionar de manera inclusiva el proceso de E-A. Esto implica la presencia, participación y aprendizaje en el aula del equipo de orientación, aspecto clave para poder impulsar la inclusión educativa. Además, su participación en las dinámicas de aula les convierte en recurso universal, pudiendo ser aprovechados por cualquier niña o niño: “Como entro dentro del aula si un alumno me pregunta cualquier cosa yo le atiendo igualmente, a todos por igual” (PT_Q_EN); “El alumnado está acostumbrado a que entre y salga gente de las aulas a todas horas” (ED_Q_EN). Esta participación se produce desde la coordinación con el tutor o tutora para garantizar un aumento en las competencias de todo el alumnado: “Se requiere la coordinación del PT, AL y orientador para planificar una respuesta educativa de atención a la diversidad dentro del aula (...) estas coordinaciones se realizarán conjuntamente con los tutores” (CL_PF6). Como argumenta Ana, la orientadora, la coordinación es fundamental para planificar una participación útil y efectiva del EEAI en el aula: “El hecho de que trabajemos en conjunto y desde la observación del contexto (...) hace que podamos llegar a personalizar más, mirando no tanto el déficit, sino el nivel competencial” (OR_Q_EN1); “Nos dijeron que iban a intentar hacer grupos donde ella pudiera sentirse más a gusto o impulsar aspectos en los que pudiera destacar, pues la gimnasia se le da mejor, ya que no puede destacar en la parte académica” (FAM2_Q_EN).

Los valores, la cultura y las prácticas inclusivas de orientación se plasman en el **(3) Marco Común de Referencia**, un documento de centro consensuado mediante encuentros colectivos de negociación, cuyas pretensiones se resumen en dos: por un lado, propagar

la cultura inclusiva en el centro y, por otro, constituirse el protector de los principios y las prácticas que fomentan la inclusión en la escuela. Este facilitador resulta ser la materialización de uno de los objetivos que persigue el centro, y la presente investigación, basado en la construcción comunitaria de un elemento que permita sustentar y explicar la filosofía inclusiva del centro, de manera fácil y accesible, así como respetar sus metodologías y dinámicas educativas. El MCR se entiende como la convergencia de diferentes voces en torno al *Modelo Inclusivo de Orientación* que la escuela persigue para gestionar la diversidad de forma coherente con su ideal de escuela inclusiva. Este documento supone la unificación de las prácticas que se llevan a cabo en el centro por parte del equipo de orientación y del equipo docente, y el compromiso comunitario por llevarlas a cabo en el aula: “Estamos trabajando para que todo el profesorado aplique el paquete metodológico inclusivo en el aula” (PT_Q_EN); “Aquí tienen un proyecto totalmente diferente y la directiva tiene muy claro que el profesor que venga al centro se tiene que adaptar a esta metodología porque todo esto está en los documentos del centro” (FAM2_Q_EN); “La maestra de PT y el de AL comenta que para que la inclusión no sea una cuestión exclusiva de la voluntad del tutor se ha de incluir en el PEC pues este regula el comportamiento pedagógico de la comunidad educativa” (EO_Q_OB7). Desde el PEC es, precisamente, desde donde se gesta el MCR.

Así, el MCR resulta un apéndice del PEC que especifica, más concretamente, las expectativas comunitarias sobre las funciones y roles del EEAI para el desarrollo de la inclusión educativa en el centro. En este sentido, en una de las sesiones del Proceso Formativo para la creación del MCR, Ana se refiere al PEC de la siguiente manera: “El PEC es el mediador entre la línea metodológica y filosófica del centro, y las prácticas del orientador. En este sentido, vamos a crear estructuras: un horario de intervención o horario de coordinación, o un documento que sustituya al Anexo 1; vamos a definir las tareas y funciones de equipo. Porque, insisto, somos un equipo, no han de ser diferentes las funciones que uno u otro haga dentro del aula” (OR_PF2). De esta forma, se deja constancia de la creencia en el PEC como mecanismo regulador de la actitud pedagógica comunitaria en materia de inclusión educativa.

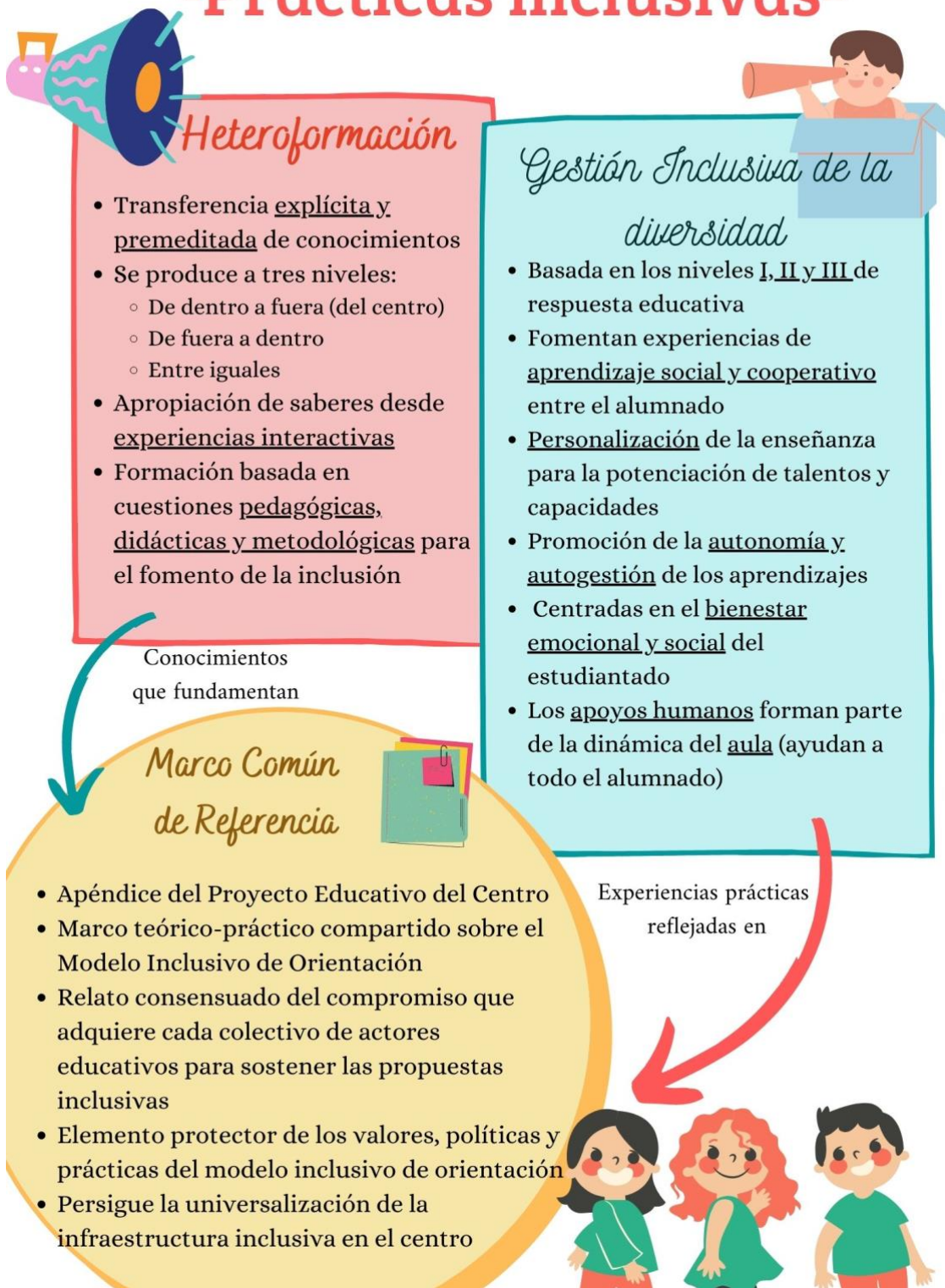
En este sentido, son muchas las voces que se refieren a los principios, valores y contenido del PEC como aspectos que tienden a favorecer la participación e inclusión educativa. Precisamente, es de estos principios de los que bebe y se alimenta el MCD para su creación, como anexo del PEC: “La visión del PEC es la de una escuela democrática, como una escuela inclusiva, donde toda la comunidad educativa participa y los aprendizajes son más innovadores gracias a la aplicación de técnicas cooperativas. Ese es nuestro ideal” (PT_Q_EN); “El proyecto del centro es democrático y participativo donde se enseña a los alumnos a ser autónomos y responsables de su propio proceso de E-A, y a saber convivir con todos” (D1_Q_EN). Así, el MCR se crea a partir de los fundamentos básicos del PEC.

El PEC, por su parte, gracias a su carácter democrático, participativo e inclusivo ha generado el apoyo de muchas familias que han encontrado en él el respaldo y el amparo necesarios para comenzar a disfrutar de la vida en la escuela. Por eso, este proyecto escolar supone un reclamo y una nueva experiencia escolar para aquellas familias que llegan al CRA huyendo de realidades educativas que no han sabido atender ni resolver sus necesidades y preocupaciones. De ahí la importancia de basarnos en sus principios durante la negociación del MCR: “Nos dio el balón de oxígeno que necesitábamos porque sabíamos que Paco estaba asistiendo a un sitio donde, primero, lo iban a tratar como persona y después como alumno” (FAM1_EN); “Cuando fuimos a la jornada de puertas abiertas del CRA (...) vimos una sensibilidad por respetar el ritmo de aprendizaje de cada alumno” (FAM2_EN).

Llegados a este punto, es importante destacar que el MCR no es un documento estático, sino un escrito comunitario que requiere la reflexión, el replanteamiento y la reconstrucción del rol del equipo de orientación en el centro, constantemente: “En este contexto, con una historia y una cultura concreta, se precisa un proceso de negociación y construcción del rol del asesor con la finalidad de permitir una adaptación significativa y coherente de sus funciones en el centro (...) se hace necesario un trabajo de reconceptualización, y colaboración, de la tarea psicopedagógica para ubicar al psicopedagogo en el lugar de la mejora pedagógica y del cambio educativo” (CL_PF6).

En resumen, los procesos de formación realizados por los actores educativos y el desarrollo de las prácticas inclusivas de orientación son factores que se retroalimentan mutuamente con el fin de impulsar la mejora de la calidad educativa y el aumento de la inclusión en la gestión de la diversidad. El proceso cíclico de ‘conocer, aplicar y difundir’, aquellas prácticas educativas que aseguren el bienestar social y emocional del conjunto de los estudiantes, es la síntesis de este facilitador. Asimismo, la difusión se produce también desde la concreción del MCR, un documento accesible que permite explicar los pilares pedagógicos del centro para motivar su conocimiento y aplicación por todos los actores educativos y promover, así, la coherencia didáctica y metodológica en la escuela. A continuación, exponemos una infografía que ayuda a conectar visualmente estos tres últimos facilitadores del análisis de contenido:

-Prácticas inclusivas-



Infografía 9. Prácticas inclusivas de gestión de la diversidad para el MCR.
Elaboración propia.

Paso 3.2. Resultados del análisis temático

3.2.1. Divergencias para la creación del Marco Común de Referencia sobre el Modelo Inclusivo de Orientación

En los resultados del análisis de contenido nos centrábamos en las barreras que constituyen un obstáculo para la presencia, participación y aprendizaje del EEAI en el centro. Estas limitaciones son percibidas como elementos que superar para alcanzar la pretendida inclusión educativa a través del impulso de los facilitadores expuestos; pues, si los recursos humanos no forman parte de la dinámica escolar, la inclusión educativa difícilmente se produce. No obstante, en las líneas siguientes, nos centraremos en otro elemento que, sin resultar un obstáculo, tensiona la creación del MIO debido a los dilemas y contradicciones que plantea. Este componente emerge a partir del análisis temático de los datos y lo llamamos: *Divergencias*. En este punto, las impresiones, miradas y fenómenos comunitarios, que no se atendieron en el primer análisis, y que tensionan el paradigma inclusivo, son interpelados para evidenciar las discrepancias y contradicciones encontradas durante el camino de reflexión, negociación y construcción colectiva del Marco Común de Referencia (MCR) en base al Modelo Inclusivo de Orientación Escolar.



Infografía 10. Resumen de los resultados de ambos del AT y AC.
Elaboración propia.

Este bloque está constituido por **5 temáticas** y **16 subtemáticas** que muestran la disparidad de opiniones y pareceres vinculados con el modelo inclusivo de orientación en el CRA; y cómo estas ideas heterogéneas se pueden convertir en un impulso comunitario para generar cambios en materia de orientación desde su convergencia. Asimismo, estos elementos se consideran un catalizador para impulsar procesos de transformación escolar.

La convergencia de todas ellas, durante el proceso formativo, ha originado la creación del MCR en materia de orientación inclusiva. A continuación, exponemos las divergencias encontradas a lo largo del trayecto.

3.2.1.1. Divergencias para conceptualizar la inclusión

En primer lugar, nos detenemos en las **Divergencias para conceptualizar la inclusión**. Estas nos muestran las dificultades para encontrar una definición consensuada sobre el concepto inclusión y, por tanto, para materializar este concepto en una serie de apoyos y prácticas. Cuatro aspectos las sostienen: **(1) Qué implica la inclusión y cómo se aprende**, **(2) Quién recibe los apoyos en una escuela inclusiva**, **(3) Qué metodologías promueven la inclusión**, y **(4) Qué significa orientar de manera inclusiva**. Iremos abordando cada una de estas divergencias en las próximas líneas.

El primer resultado que confluye en esta divergencia se conecta con los diferentes significados que la comunidad adjudica al concepto de inclusión educativa. En este sentido, algunas familias aproximan la definición de inclusión a la concepción de **equidad y aceptación**: “Inclusión es ofrecer a cada niño lo que él o ella necesita”; “Para ellos, desde el primer día, Paco era uno más. Esa es la verdadera inclusión: uno más” (FAM1_Q_EN). A estos significados hay que sumarles aquellos expresados durante el *Proceso de Empoderamiento* por el alumnado de sexto de primaria, en los cuales la inclusión está próxima a los valores propios de una sólida relación de **amistad**: “Inclusión significa estar todos unidos y no dejar a nadie de lado”; “Inclusión es gente diferente que se quiere, se respeta y se junta” (ALM_Q_PE2). Por su parte, cuando durante las entrevistas se habla acerca de la idea de inclusión, algunos docentes la vinculan con experiencias de aula que ocultan las diferencias y **eliminan las barreras** del contexto **para impulsar el sentimiento de pertenencia**: “Mi idea de inclusión es que el aula sea de todos y para todos, que no vean ninguna diferencia ni ninguna etiqueta, y eliminar todas las barreras que pueda haber para que todos estén al mismo nivel, para que todos se sientan a gusto e igual de importantes dentro del grupo” (D1_Q_EN). La orientadora también aporta su singular visión durante el *Proceso Formativo* argumentando que la inclusión está ligada a la **innovación metodológica**: “Claro, esa idea es muy importante, lo que no facilita la inclusión no es innovación” (OR_Q_PF4). Por una parte, docentes y equipo de orientación proyectan una idea de inclusión fundamentada en la mejora del aula, desde la innovación metodológica, y en la eliminación de las barreras contextuales que impidan el acceso a los aprendizajes. Por otra parte, las familias y el alumnado se acercan a una idea de inclusión más social, emocional o fraternal.

Las diferencias encontradas sobre el significado de “inclusión” generan la confección de variados escenarios **prácticos** en relación con la materialización de este concepto. Una maestra, en su entrevista, defiende que la inclusión es una filosofía educativa que, en la práctica, ha de procurar el desarrollo de **experiencias de acogida y de bienvenida** hacia la diversidad: “Sería incoherente no dejan entrar a niños de fuera o niños diferentes (...) Si somos inclusivos, somos inclusivos” (D3_Q_EN).

Por otro lado, la directora del SPE expone que la inclusión educativa supone **estudiar el contexto de aprendizaje** para ajustarlo a las diferentes diversidades: “No es qué le pasa al alumno, sino, qué le pasa al contexto (...) Si un alumno no aprende como tú enseñas, enséñale como él aprende. Esa es una frase que resumiría la inclusión” (DSPE_EN). Para otras voces, inclusión, en la práctica, significa **dejar la puerta abierta** de todas las aulas para entrar y aprender: “Sería interesante, por ejemplo, que los que hemos llegado recientemente podamos entrar en las aulas de los tutores, que trabajan aquí más tiempo, para aplicarlo a nuestras clases de inglés” (ESP_Q_PF4). Esta última contribución está ligada, también, con otro aspecto que se incluye dentro de este resultado: **Cómo aprendemos sobre inclusión**.

Las experiencias de aprendizaje determinan nuestros conocimientos al respecto de la idea de inclusión educativa. En este sentido, podemos encontrar procesos divergentes por los cuales la comunidad adquiere ciertos saberes conectados con este concepto. Atendiendo al profesorado, este adquiere los aprendizajes sobre inclusión mediante la **asistencia a congresos o formaciones**: “Ana se dirige a Málaga con dos madres para asistir a un congreso sobre inclusión organizado por Ignacio Calderón” (EO_Q_OB22); “Durante la formación, uno de los equipos lee diversos artículos sobre inclusión para captar citas y referentes teóricos a partir de los cuales fundamentar el marco común de referencia” (CL_Q_PF3). Por otra parte, otros profesionales aprenden desde la **observación directa** a sus compañeras y compañeros, como mencionábamos anteriormente. Si bien buena parte del profesorado está familiarizado con el concepto, debido a su participación en encuentros sobre inclusión educativa, o a su participación en procesos de cambio escolar, algunos docentes expresan la necesidad de acercar este concepto a algunas familias a través de la concreción del Marco Común de Referencia (MCR), un escrito compartido, fácil y accesible: “Durante la sesión simplificamos oraciones, las acortamos, y sintetizamos parte de su contenido para hacer más accesible y claro su mensaje” (EO_Q_PF6). La escuela se erige, por tanto, como el transmisor principal de conocimientos sobre inclusión educativa.

Esto es así porque, aunque la inclusión aparece en la legislación como un derecho que nos atañe a todas y a todos, una parte de la comunidad escolar no tiene las mismas oportunidades que la otra para aprender qué significa y supone este concepto en la realidad educativa. Así mismo lo expresa el tutor de segundo curso de primaria del aulario de Quart de les Valls: “Hay gente que no entiende qué significa *la* inclusión. Somos inclusivos, pero encontramos gente que no apoya el proyecto escolar” (D1_Q_EN). También el director del centro muestra su insatisfacción al hablar sobre la falta de comprensión sobre este concepto por parte de un sector de la comunidad educativa: “Necesitamos que todo el personal entienda y apoye el enfoque inclusivo. Esta es una gran debilidad del centro” (ED_Q_EN). Con estas palabras, el director pone de manifiesto que, sin comprensión del concepto, la inclusión no sucede. Asimismo, la tutora de sexto de primaria del mismo aulario manifiesta que existen dudas sobre qué implica este concepto: “No sabes muy bien si la inclusión es simplemente dejar a los alumnos que estén dentro de clase... El otro día el grupo de investigación MEICRI nos comentó que

[inclusión] también es que participen en el proceso de aprendizaje” (D3_Q_EN). En este sentido, algunas voces argumentan la necesidad de establecer una definición consensuada y compartida sobre inclusión para poder ponerla en práctica en la escuela, como es el caso de la dirección del centro y del SPE: “Tenemos la idea, pero no está explícita en ningún documento (...) Estamos en el paso de sentarnos de una vez y decidir qué queremos en cuanto a la inclusión. Estas son las pautas y así lo vamos a aplicar (...) falta consensuarlo y ponerlo en el proyecto educativo porque no figura nada” (ED_Q_EN); “Me parece importantísimo asentar unos pilares en el PEC con el equipo directivo porque si en tu proyecto educativo estableces unos pilares los demás se deben acoger a ellos y seguir esa filosofía” (DSPE_EN). En este sentido, la escuela se erige como un recurso para asegurar que la idea de inclusión es aprendida y respetada por todos los miembros de la escuela, considerando tanto al profesorado como a las familias y al alumnado.

La segunda divergencia de este apartado, **(2) Quién recibe los apoyos en una escuela inclusiva**, nos muestra las divergencias en cuanto a quién se ha de beneficiar de los recursos, humanos y materiales, en la escuela inclusiva. Esta se vincula con ciertas mentalidades y pensamientos que priorizan el apoyo psicopedagógico en el alumnado con NEE: “El tutor de segundo de primaria comenta que hay aulas con alumnado TEA, y con niños y niñas con necesidades acusadas del lenguaje, y que, por eso, el maestro de AL atiende en estas aulas porque hace más falta” (D_Q_PF2). No obstante, este testimonio no es el único que alega una preferencia de los apoyos humanos en aquellas aulas con mayor porcentaje de **alumnado con dificultades**: “El jefe de estudios añade que dos tutores tienen aulas muy complicadas, y que, por eso, reciben más apoyo porque la intervención de PT y AL se centra en unas aulas, y no en otras, en relación con las necesidades que presenta” (JE_Q_PF4). Asimismo, el maestro de AL dice en su entrevista que su presencia en el aula se debe a las **necesidades** que esta presenta: “Yo no atiendo en todas las aulas de primaria porque no todas presentan necesidades” (AL_Q_EN). Es precisamente por ello que en las observaciones se aprecia una tendencia evidente de **atención hacia el alumnado con NEE** por parte de los recursos humanos de apoyo: “La maestra de PT atiende al alumnado con NEE en el aula” (EO_Q_OB14); “En la tertulia dialógica, la maestra de AL se coloca al lado del alumno con TEA para ayudarlo a seguir la lectura” (EO_Q_OB14).

Sin embargo, un número significativo de voces, entre las que se encuentran el EEAI, expresan la voluntad de ampliar los apoyos psicopedagógicos a **todo el alumnado**, independientemente de si presenta, o no, necesidades diagnosticadas. De esta forma, como trasladan la maestra de PT y el maestro de AL en sus entrevistas, la tarea de ayudar es responsabilidad de todos los miembros de la escuela, y las ayudas han de ofrecerse a todo el alumnado: “Hay que dar la ayuda a todos los alumnos y alumnas porque son de todos, no solo del tutor” (PT_Q_EN); “Entramos en todas las aulas de infantil, haya o no necesidades, porque el planteamiento es inclusivo, hay que estimular a todos los niños en infantil” (AL_Q_EN). También, en una de las reuniones de coordinación del equipo de orientación se habla de extrapolar a **toda la clase** los recursos educativos que un alumno, en concreto, necesita.

De esta forma podrán ser utilizados y aprovechados por el resto de estudiantes. Así, Ana, la orientadora: “vuelve a comentar la idea de trabajar las autoinstrucciones de manera global ya que esto podría mejorar el ritmo de toda la clase” (OR_Q_OB3). Por su parte, una docente del aulario de Quart comenta esta misma cuestión describiendo su particular forma de proceder a la hora de dar recursos de ayuda: “En el aula doy el recurso de forma global y quien lo necesita lo utiliza y quien no lo necesita, no lo coge (...) Entonces, pienso en las dificultades que el alumnado puede encontrar en esa actividad y ofrezco diversas formas de ayuda, si las quieren las cogen y sino, pues las dejan” (D3_Q_EN). Observamos que estos testimonios centralizan los apoyos, por un lado, en el alumnado con NEE y, por el otro, en todo el alumnado, presente o no dificultades de aprendizaje. Por tanto, para estas voces, el **alumnado** es el principal destinatario de las ayudas.

No obstante, otras voces defienden la necesidad de redirigir las atenciones psicopedagógicas al **personal docente** con el fin de mejorar la calidad educativa del aula y promover experiencias inclusivas de aprendizaje. Asimismo, una tutora del aulario de Quart expresa que las necesidades no son exclusivas del alumnado, sino que, pueden aparecer en cualquiera persona y, por tanto, el **colectivo docente** no es resistente a ellas: “Una necesidad es algo que tú necesitas en un momento concreto para resolver una situación y no solamente las tiene el alumnado de siempre que etiquetamos con NEE (...) yo también tengo alguna necesidad y pido ayuda a mi alumnado” (D3_Q_EN). De esta forma, encauzar las ayudas pedagógicas hacia las y los docentes para enriquecer su metodología, didáctica y dinámicas en los procesos de E-A, para beneficio de todo el alumnado, es una cuestión que surge de algunas voces durante la creación del MCR: “Me gustaría felicitar el punto en el que se habla del asesoramiento y acompañamiento a los tutores y a los especialistas (...) hemos puesto que la orientación ha de ser para los maestros, y no para el alumnado directamente” (CL_Q_PF4); “Entendemos que una de las funciones de la orientación en los centros educativos es facilitar la labor del profesorado dentro del aula” (CL_Q_PF1); “Un tutor de Benavites insiste en la idea de la observación experta por parte del orientador para mejorar sus prácticas de aula” (CL_Q_PF2). También la maestra de PT defiende esta propuesta centrada en (re)orientar y potenciar la tarea educativa: “Lo que yo intento, desde mi función, es que los tutores conozcan bien las metodologías que utilizamos en el centro” (OR_Q_EN). En cambio, encontramos tutores que reconocen su **incapacidad para pedir ayuda** puesto que la consideran un síntoma de incompetencia profesional. Así lo expresa la dirección del centro: “Muchas veces los maestros, y creo que me pasa a mí también, nos cuesta pedir ayuda. Nos cuesta decir: “mira, tengo un *nano* con estos problemas” (...) y lo marcamos como un fracaso propio, nos falta abrir nuestro corazón en ese sentido para decir: “con este no acabo de llegar, echadme una mano”. Creo que nos falta eso, que todo el mundo tenga la tranquilidad de abrirse y que puedan entrar a ayudarte” (ED_Q_EN). El deseo comunitario de expandir las atenciones y extrapolar los recursos humanos a toda la escuela genera un debate en torno al interrogante: *¿Cómo lo hacemos?*

La pregunta que formulamos nos conduce a otra de las divergencias descubiertas durante el análisis temático: **(3) Qué metodologías promueven la inclusión.** En este sentido, la escuela está volcada en concretar e implementar aquellas prácticas que respetan el paradigma inclusivo. Sin embargo, la falta de una unificación de propuestas en relación con el significado del concepto inclusión genera ciertas divergencias a la hora de establecer qué experiencias de aprendizaje cumplen con el requisito de ser inclusivas. Como algunas voces expresan existe un gran desconocimiento a la hora de visualizar y materializar prácticas que respeten el ideal inclusivo puesto que **no encuentran referentes**: “La legislación actual te dice que has de promover la inclusión, pero los maestros no saben cómo hacerlo (...) Hoy, a las cinco, tenemos un curso con Ana de inclusión, acudimos equipos de PT y AL para que Ana nos guie teóricamente porque no hay nada” (AL_Q_EN). De este modo, algunos participantes se decantan por defender, como principio de inclusión, la **presencia, participación y aprendizaje del alumnado**: “En la última reunión de formación con el grupo MEICRI, el claustro presentó aquellas prácticas que desarrolla para impulsar la presencia, participación y aprendizaje del alumnado en el aula. La maestra de PT y la orientadora intercambian ideas sobre cómo conectar este tema con las prácticas que facilitan la inclusión durante la próxima reunión de formación que ellas mismas dinamizaran” (EO_Q_OB7).

Otras voces hablan de la necesidad de **alejarse de la utilización del libro de texto** para dejar paso a nuevas dinámicas de aprendizaje basadas en promover la **actividad lúdica del alumnado**. Esto supone una gestión económica de los recursos que prioriza el uso de materiales tecnológicos y manipulativos: “La maestra de PT expone que ellos no utilizan libros de texto y, por tanto, no tienen banco de libros. De esta forma, invierten en material lúdico, manipulativo y vivencial” (PT_Q_OB43). Otros docentes consideran las **TIC** como una herramienta prometedora para incrementar la inclusión ya que fomenta la autonomía de los estudiantes: “La maestra de PT aclara que, para desarrollar la inclusión, las TIC han de estar presentes en el aula, pues son un recurso necesario para impulsar la autonomía del alumnado” (PT_Q_OB43). Por su parte, la tutora de sexto de primaria responde que su forma de impulsar la inclusión en el aula es mediante el desarrollo de proyectos basados en el **trabajo cooperativo**: “En ciencias trabajan por grupos cooperativos, por proyectos. Y, luego, en el segundo trimestre hemos introducido el aprendizaje servicio, que es una forma de colaboración donde trabajan la distribución de tareas, la planificación y la resolución de conflictos” (D3_Q_EN).

No obstante, hay voces que defienden que la inclusión va más allá de las prácticas educativas de aula, y que no basta con implementar metodologías cooperativas, sino que, la inclusión es una cuestión de **actitud**. Defendiendo esta concepción, un docente del aula de Quart expone: “Claro es lo que te decía yo antes, por mucho que trabajen por proyectos y por mucho que trabajen mediante aprendizaje cooperativo, si tú no eres inclusivo y no eres democrático, por muy buenas prácticas que hagas eso no sale” (D1_Q_EN). También, el director del centro, durante la primera sesión de construcción del MCR, expresa que la inclusión educativa no se reduce al tipo de metodología utilizada en el

aula, sino que, esta filosofía educativa exige algo más por parte del profesorado: “La metodología es un facilitador, pero no garantiza el éxito de todos” (ED_Q_PF1).

Por otro lado, hay voces que expresan la falta de convicción de algunas familias por incluir este tipo de métodos en los procesos de E-A, como afirma el tutor de segundo curso del aulario de Quart: “Hay muchas familias que se han criado aquí en plena dictadura, o en entornos súper dictatoriales, y tú le estás proponiendo una cosa totalmente diferente. Entonces, ellos están marcados por esa historia y nosotros intentamos ir desmarcándonos de todo eso, y es difícil” (D1_Q_EN). Otras voces manifiestan que el aprendizaje cooperativo como experiencia inclusiva no resulta un método de aprendizaje idóneo o efectivo para todo el alumnado: “Hay alumnos que no aprenden a través de lo cooperativo porque se dispersan y necesitan un proceso didáctico más individual” (EO_Q_OB42). Como observamos, las controversias generadas por la falta de consenso y apoyo comunitario, en torno a las prácticas inclusivas, tensionan la implementación de este tipo de dinámicas a escala institucional. Así, estas divergencias derivan en la temática: (4) Qué significa orientar de manera inclusiva en la escuela.

Alcanzar un significado comunitario para el concepto de “orientación inclusiva” con el fin de lograr un planteamiento práctico acorde a este ideal, o modelo de orientación, es un proceso que genera múltiples divergencias. Como hemos visto anteriormente, el apoyo psicopedagógico, para algunos participantes, está unido a la idea de atención del alumnado con NEE. La anterior orientadora del CRA así lo expresa: “La imagen de una orientadora, digo yo, es que vas al centro a atender a niños que tienen necesidades o problemas, como ellos dicen: “échale un vistazo al niño” esas cosas típicas” (AOR_Q_EN). Por su parte, la tutora de sexto curso del aulario de Quart corrobora la existencia de esta percepción con la siguiente aportación: “Hay muchas escuelas que ven el departamento de orientación como algo negativo, y si mi hijo va a pedir ayuda es que tenemos un problema (...) cuando quitamos el estigma de que la orientación es algo malo y para unos alumnos específicos...” (D3_Q_EN). Por todo ello, algunas voces se oponen a esta concepción defendiendo que la orientación inclusiva debe alejarse sustancialmente de los enfoques asistencialistas, para convertirse en un apoyo efectivo que prevenga necesidades y potencie las diversidades presentes en el aula. Así se sostiene esta idea durante la construcción del MRC: “Hay que reivindicar en el PEC la presencia de la figura del orientador en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como fomentar prácticas preventivas y comunitarias desde la orientación” (CL_Q_PF1). De igual modo, uno de los equipos de trabajo, creado en la primera sesión del proceso formativo para la creación del MCR, comparte que el centro precisa de una orientación basada en “acompañar, guiar y ayudar en el proceso de crecimiento de la comunidad educativa” (CL_Q_PF1). En sesiones posteriores, el claustro comparte que la tarea del EEAI no puede estar limitada al diagnóstico de necesidades y apoyo al alumnado con NEE, como en ocasiones sucede, sino que, esta función ha de incluir nuevos propósitos: “el papel de la orientación en un contexto inclusivo no puede verse reducido a la captación de necesidades específicas y al rol de ejecutor de medidas extraordinarias e individualizadas” (CL_Q_PF3).

De esta forma, el claustro sostiene que el rol de la orientación en un centro inclusivo tiene que abarcar mucho más que la atención especializada de una parte del estudiantado de la escuela con problemas de aprendizaje. No obstante, en las barreras expuestas se observa cómo estas prácticas siguen formando parte de la tarea de la orientación en el centro. Entonces, *¿hacia qué modelo de orientación nos dirigimos para sostener la escuela inclusiva?*

Intentando dar respuesta a la pregunta planteada, parte del equipo de orientación sostiene que la orientación en un centro inclusivo ha de tener como horizonte la **mejora de la calidad** de la enseñanza: “facilitar y favorecer el aprendizaje del alumnado en el aula” (EO_Q_OB42). Otras voces opinan que una orientación inclusiva ha de ser **democrática** y respetar los intereses de todas las diversidades que conforman la escuela: “En la primera sesión, el claustro entiende la orientación como un proceso en el que intervienen multitud de voces las cuales han de tener la misma fuerza, con independencia de la persona que las emita” (CL_Q_PF1); “Tú asesoras, pero cada familia tiene que saber decidir lo que es mejor para sus hijos. Pienso que las familias es el colectivo que tiene que tomar las decisiones porque van a intentar hacer lo mejor para sus hijos” (D3_Q_EN). Otros participantes exponen que una orientación inclusiva es aquella que se realiza **en equipo**, conjuntamente. Como dice la asesora del CEFIRE, que nos acompaña en las sesiones de construcción del MCR sobre orientación inclusiva: “El Decreto que salió el año pasado ya habla de equipos de orientación, por tanto, no hemos de fijarnos únicamente en la orientación, sino en todo el equipo docente. Se trata de, a partir de ahora, cómo vamos a funcionar en relación con la orientación para que nuestros valores calen en nuestras aulas y prácticas” (CL_Q_PF2). Sin embargo, hay voces que expresan la necesidad de hacer una **orientación autónoma e independiente**, que no dependa de los deseos del personal de los centros educativos: “Se sigue defendiendo nuestra condición de personal externo para defender la imparcialidad y la independencia en la toma de decisiones porque sabemos que nuestro jefe no es el director del centro” (DSPE_EN). Como podemos percibir las aportaciones que provoca el fenómeno de la inclusión educativa son múltiples y divergentes. En la siguiente infografía pretendemos sintetizar de manera visual las divergencias relatadas:



Infografía 11. Divergencias en la conceptualización e implicaciones de la inclusión. Elaboración propia.

3.2.1.2. Divergencias en las necesidades de los beneficiarios

La construcción de un MCR para la mejora de la gestión de la diversidad no puede quedarse al margen de las necesidades de todas las personas que conforman esta misma diversidad. Estas necesidades son expresadas por la comunidad en forma de divergencias. Llegados a este punto, descubrimos nuestra segunda divergencia: **Divergencias en las necesidades de los beneficiarios**. Esta expone las dispares preocupaciones, anhelos, aspiraciones y carencias que la comunidad educativa desea satisfacer con el fin de conseguir una participación digna, provechosa y plena en la escuela. Esta temática está subdividida en tres tipos de necesidades: (1) **Necesidades emocionales**, (2) **Necesidades sociales** y (3) **Necesidades de aprendizaje**. En las próximas líneas las iremos desgranando una a una, aunque, hemos de remarcar que existe una interconexión destacable entre las tres que se evidencia a lo largo del relato.

Primeramente, en las (1) **Necesidades Emocionales**, encontramos diversas voces que reclaman el *bienestar emocional* y la *felicidad del alumnado* como aspectos preferentes en la escuela. Estas aportaciones expresan el interés de parte de la comunidad educativa en potenciar experiencias agradables, reparadoras y respetuosas con el fin de cubrir las carencias emocionales presentes en algunos estudiantes, sobre todo, en aquellos que presentan NEE. Pues, se defiende que sin bienestar emocional el aprendizaje no se produce. De este modo, como las voces de las familias entrevistadas indican: “Yo lo que quiero es que Carla esté bien, sea feliz y, a partir de ahí, cuando ella esté estable, pues, ya vendrá el aprendizaje” (FAM2_Q_EN); “Aquí se trabaja para que mi hijo sea, en una palabra: feliz, y que disfrute del colegio” (FAM1_Q_EN).

Estas mismas familias celebran las expresiones de afecto por parte de la comunidad educativa hacia sus hijos e hijas, pues necesitan sentir gestos de tolerancia, aceptación y reconocimiento, aspectos que se les han sido negados durante mucho tiempo. Así, algunas voces expresan cómo una parte del alumnado, y sus familias, llegan al centro con falta de amparo y protección. En palabras de la orientadora: “Hay niños y niñas que están viniendo al CRA habiendo sufrido bastante o pasando por situaciones complicadas” (OR_Q_EN). Por otro lado, la dirección del CRA dice: “Claro, aquí la mayoría viene porque en el otro cole, que es enormemente enorme, o no puede, o no sabe, atender a la diversidad de esta manera, no sé, y el boca a boca ha hecho que muchas familias vengan para acá” (ED_Q_EN). Las familias también muestran esta falta de atención y cariño que desean suplir: “En el otro colegio siempre estaba castigado, ahora siente que existe –dice la madre en la reunión con el equipo de orientación- estaba destrozado anímica y psicológicamente” (EO_Q_OB22). De este modo, existen voces que expresan el deseo de llenar emocionalmente el vacío que les genera el no sentirse parte de un proyecto de escuela que los quiera.

Sin embargo, el aumento de la diversidad produce cierto malestar en un sector de las familias, pues sienten que este incremento de alumnado puede resultar una amenaza para la prosperidad académica de sus hijas e hijos. Así, las familias que buscan el respeto y aceptación de los demás, como una prioridad para mejorar su estado emocional, se encuentran con padres cuyo bienestar emocional se fundamenta en el éxito académico de sus progenitores. De este modo, algunas familias reclaman una disminución de la diversidad en la escuela, ya que necesitan asegurarse de que la atención del profesorado está centrada prioritariamente en garantizar la calidad de los aprendizajes de sus hijas e hijos. Así lo expresan la maestra de PT y el director del CRA: “Las familias ven que ha venido mucha gente de fuera, que aumenta el alumnado (...) Muchos de los alumnos que vienen tienen dificultades y piensan que sus hijos van a recibir menor atención. Este tipo de cuestiones son, ahora mismo, el problema que tenemos” (PT_Q_EN); “Las familias piensan: “mira, otro tontito más”. Eso va a hacer que mi niña no sea el día de mañana arquitecta jefe. Que realmente, encima, es que tampoco varía tanto. No varía porque el trabajo es el mismo, y eso lo único que te hace es crecer. Pero los padres no lo ven. Los padres piensan: “ahora estarán pendientes de él y no estarán pendientes del mío”. La competitividad es bestial” (ED_Q_EN).

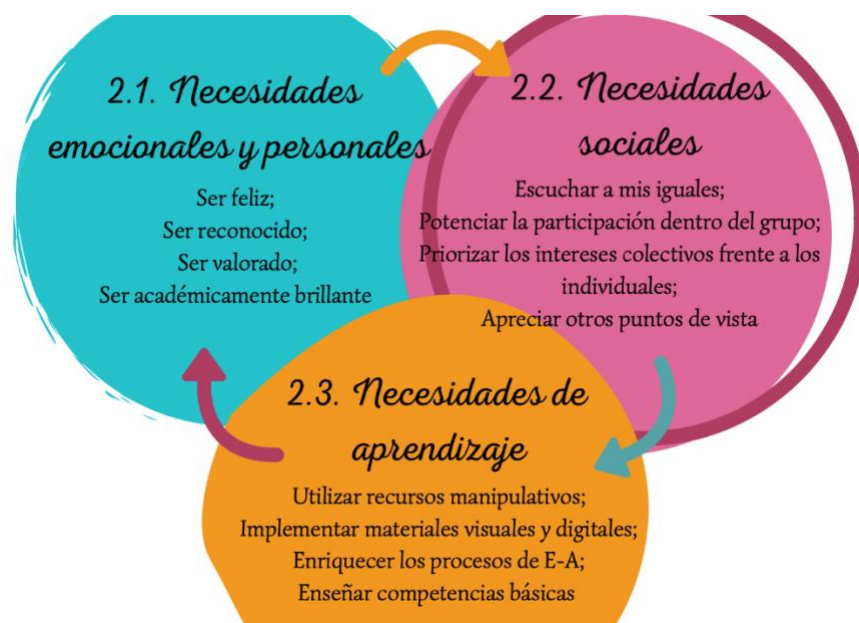
No obstante, aunque el incremento del número de alumnado del CRA produzca **preocupación**, o cierto **malestar emocional**, en un sector de las familias porque consideran que puede suponer un descenso del rendimiento escolar, este aumento de la diversidad se percibe, por otros actores, como un acontecimiento beneficioso, que incrementa la capacidad de empatía y comprensión. Cuestiones fundamentales para que toda la comunidad pueda ser valorada superando, así, sus insatisfacciones emocionales: “Preparé un vídeo sobre cómo estaba organizada la cabeza de Paco, le dije a una niña que reprodujera la secuencia que Paco hace para ir al baño, cuando terminó dijo: “Ya sé por qué Paco tarda tanto”. Esa niña lo comprendió” (FAM1_Q_EN); “Es que hay que conocer

y reconocer la diversidad, hay que reconocerse en ellos (...) Si metemos a niños diferentes en un sitio para niños diferentes, siempre serán diferentes y no conoceremos ni reconoceremos a ese ser como persona, porque es una persona; con unas necesidades diferentes, sí, pero persona” (FAM1_Q_EN). Como observamos, las necesidades emocionales se suplen, en gran parte, desde la atención y el trabajo de las necesidades sociales. Pues, las acciones de los demás son las que acrecientan, o merman, el bienestar emocional de las personas.

Nos adentramos en la segunda divergencia de este apartado: **(2) Necesidades sociales**. En este contexto educativo, donde se apuesta por experiencias sociales de aprendizaje, surgen algunas carencias en habilidades cooperativas y de liderazgo que han de resolverse para asegurar un óptimo funcionamiento dentro de los diferentes grupos de trabajo. Por ejemplo, encontramos ciertas necesidades sociales vinculadas con la **comunicación y la escucha entre compañeros**, como podemos comprobar en los siguientes fragmentos extraídos de las transcripciones de las observaciones: “El tutor del aula de segundo curso remarca [al alumnado] que tienen que aprender a escuchar y a bajar el tono de voz a la hora de hablar” (AU_Q_OB19). Otra necesidad social que considerar es aquella dirigida a **potenciar la participación y apreciar las opiniones** de los **iguales**: “Durante mi observación en el aula de sexto de primaria, veo que una de las alumnas lleva la voz cantante en el grupo, lee y argumenta sus propuestas sin escuchar las de otros compañeros, tampoco permite que otros den su opinión. Es un auténtico monólogo que silencia el resto de voces” (AU_Q_OB17). Otros alumnos necesitan aprender a **manejar sus habilidades de liderazgo** para permitir que el trabajo cooperativo fluya: “La maestra de PT y la orientadora les comentan a los familiares que su hijo siempre quiere ser el líder del grupo porque es eficaz en obtener soluciones, pero que eso impide que el resto de compañeros participe y piense por ellos mismo. Ana comenta que se debería de hacer algo al respecto” (EO_Q_OB6). Abordar con efectividad las necesidades que aparecen, debido a la vida y al aprendizaje en sociedad, es otro de los objetivos que el Modelo Inclusivo de Orientación se propone.

Por último, cerramos el círculo con las **(3) Necesidades de Aprendizaje**. En este sentido, las voces que provienen del colectivo “familias” expresan que sus hijas e hijos necesitan utilizar más materiales **manipulativos y visuales** para acceder al conocimiento: “Toda la adaptación se la hicieron de manera manipulativa, compraron material extra para que ella lo hiciera todo manipulativo. Se dieron cuenta de que a Carla le suponía mucha dificultad y convirtieron las matemáticas en un contenido manipulativo” (FAM2_Q_EN). Por otra parte, ciertos alumnos necesitan que su **proceso de aprendizaje** se vea **enriquecido** con más actividades: “Ante un caso de posibles Altas Capacidades, la orientadora cree conveniente enriquecerle el proceso de aprendizaje” (OR_Q_OB23). En cambio, un sector del alumnado necesita focalizarse en la realización de **tareas básicas** que les permitan adquirir las **competencias académicas mínimas**: “La orientadora le pide al tutor que priorice los contenidos curriculares de la alumna de modo que puedan ser alcanzables para ella. El tutor concreta su priorización en el trabajo de la lectura y de la escritura” (EO_Q_18).

Por otro lado, hay estudiantes que necesitan **entender la importancia y significatividad del contenido** que se les pretende enseñar con el fin de aprenderlo: “La madre dice que su hijo no entiende por qué tiene que aprender inglés, que para él no tiene sentido, que considera que no es un aprendizaje útil” (EO_Q_OB22). Por su parte, encontramos voces que reclaman el **trabajo cooperativo** como medio principal para la adquisición de aprendizajes: “Como trabajan cooperativamente, cuando ella se ha sentido ayudada por otra compañera lo agradece y te dice: “es mi mejor amiga porque viene y me ayuda”, eso lo ha dicho Carla” (FAM2_Q_EN). No obstante, otros alumnos necesitan que sus **intereses y talentos sean potenciados** en el centro: “El padre comenta que a su hijo le encanta la programación, que tiene un tío informático y que pasan horas hablando de este tema (...) Los padres tienen miedo de que deje sus responsabilidades de lado por dedicarle tiempo a esta pasión” (EO_Q_OB25). Esta diversidad de necesidades es recogida en la siguiente infografía:



Infografía 12. Divergencias en las necesidades de los beneficiarios.
Elaboración propia.

3.2.1.3. Divergencias en las percepciones sobre la implementación del proyecto inclusivo

Todas las necesidades emocionales, sociales y de aprendizaje expuestas, en el apartado anterior, por los participantes que nos acompañan en este camino se conciben como expresiones de anhelo comunitario que se han de tener en cuenta con el fin de darles respuesta, o de sostenerlas, desde el MIO. Estas necesidades se abordan principalmente desde el compromiso de los actores educativos por impulsar el proyecto educativo inclusivo del centro. En este sentido, encontramos divergencias con respecto a las percepciones colectivas relacionadas con la implementación y desarrollo de este proyecto por parte de la comunidad. Estas discrepancias se concretan en la tercera divergencia titulada: **Divergencias en las percepciones sobre la implementación del proyecto inclusivo.**

En ella podemos encontrar aquellas condiciones que influyen en la mejora y sostenibilidad del proyecto educativo del centro. Estos factores se resumen en: **(1) Divergencias en los factores para la mejora y sostenibilidad del proyecto escolar** y **(2) Divergencias en el grado de compromiso para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas.**

En el primer caso, algunas voces apuestan por la **cooperación** y la **coordinación** como aspectos fundamentales para el correcto desarrollo y sostenimiento del proyecto inclusivo escolar. Esta creencia es expuesta por diferentes miembros del claustro durante la primera sesión del proceso de creación del MCR: “Hemos de trabajar por alcanzar una cultura de coordinación colectiva que implique tanto al equipo de orientación, tutores, familias y alumnado con el fin de potenciar una gestión eficaz de la diversidad dentro del aula” (CL_Q_PF1). Esta idea se sigue impulsando en la cuarta sesión del proceso formativo cuando algunas voces afirman que “la mejor manera de abordar la complejidad del aula es creando redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo para crear estrategias y recursos entre todos” (CL_Q_PF4). Sin embargo, otras voces expresan que el factor clave para sostener el proyecto inclusivo de centro es entender **qué significa** el concepto de “**inclusión educativa**” para la escuela, desde presupuestos pedagógicos y culturales. Este aspecto se recoge en las transcripciones de la sexta reunión del proceso de construcción del MCR: “Es importante conocer cuál es la forma que ha decidido el centro de hacer inclusión y, si no formas parte de su cultura, no la puedes conocer ni sostener” (EO_Q_PF6). Por eso, hay voces que consideran imprescindible el **dejar constancia** de esta particular forma de proceder y entender la inclusión escolar **por escrito**, en un documento oficial de centro que presente las bases del modelo de gestión de la diversidad de una manera clara, concisa y accesible, para que todas las personas que conforman la comunidad educativa del CRA puedan perseguirlo. Esta cuestión se traduce en uno de los objetivos del MCR: “Ana introduce la idea de “crear culturas” como un aspecto crucial para que el modelo [inclusivo] de orientación florezca y prospere gracias a la fuerza comunitaria que ha creado el documento” (PS_Q_PF2). Además, algunos participantes creen que la gestión de la diversidad en el centro ha de estar acorde con el modelo filosófico-educativo del colegio: “En la sesión de hoy se reflexiona sobre la necesaria coherencia que el modelo de orientación, que se pone en práctica en la escuela, debe tener con la ideología del centro” (CL_Q_PF3).

Sin embargo, existen voces que **desconfían de la potencialidad** del MCR como documento capaz de sostener el modelo inclusivo de orientación de la escuela. Así, el jefe de estudios comenta en las sesiones de formación: “Tú puedes utilizar la fuerza del PEC que al final te dice [la orientadora] es que mi responsabilidad es otra”, esto lo dice al recordar una experiencia que tuvo con la actual orientadora del centro” (JE_Q_PF5). Asimismo, algunas voces creen que esta medida puede **no impactar** positivamente en el progreso del centro hacia la inclusión educativa: “Un tutor comenta que el PEC puede no tener la fuerza suficiente para promover el cambio porque al orientador le ampara la ley. Añade que un orientador puede decir que le da igual lo que diga el PEC, que es la ley la que dice lo que ha de hacer” (CL_Q_PF2).

Por otra parte, independientemente al proceso de construcción del MCR, se considera que existen personas que no están preparadas para impulsar y sostener el proyecto educativo del centro. Algunas voces comentan que el personal educativo que llega nuevo al colegio presenta vacíos actitudinales y formativos para ayudar en el progreso hacia la escuela inclusiva. Entre esas limitaciones encontramos la **falta de interés y compromiso** por promover el proyecto inclusivo del centro: “...eso provoca malestar, el ver que hay gente que no *tira*, que se salta el proyecto educativo (...) Hay malestar porque ves que la gente no cumple con los mínimos pactados” (D2_Q_EN); “Hay que currar mucho para lograr esto. Claro, trabajar desde esta perspectiva exige reflexión constante, formación constante y una implicación que no todo el mundo está dispuesto a hacer” (DSPE_EN). También, hay voces que remarcan la **falta de conocimiento y experiencia** de los recién llegados como freno para impulsar culturas inclusivas: “En Quart seguimos el patrón del PEC porque somos una plantilla más estable... qué pasa que los claustros siempre hablamos los de siempre. Que [a los maestros que acaban de llegar al centro] les cuesta entender realmente qué es la escuela participativa, el término inclusión, el término buenas prácticas... y si no hubieran venido aquí continuarían con el libro, página tal, seguro” (D1_Q_EN). Así, algunas voces entienden que la **estabilidad** en el centro es un factor determinante para el impulso del proyecto educativo: “La maestra de PT es una persona muy consciente y trabajadora, claro, ella está siempre aquí, los demás cambian” (FAM1_Q_EN). No obstante, hay voces que manifiestan que el fomento de la inclusión no es una cuestión de experiencia, sino de **sensibilidad**: “con personas sensibles a esta realidad y con ganas de incluir a todos, la inclusión social puede ser real” (FAM2_Q_EN). Todos estos factores condicionan el desarrollo del proyecto inclusivo de centro.

Por otro lado, el efectivo desarrollo de las prácticas que acompañan y sostienen a este proyecto de centro se ve afectado por otros condicionantes, incluidos en las (2) **Divergencias en el grado de compromiso para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas**. Entre los factores que determinan el grado de implicación para realizar prácticas inclusivas encontramos: la adaptación de los recursos didácticos, la reflexión sobre inclusión, la dedicación personal para la mejora de la propia práctica, y el espíritu de trabajo en equipo. En el primero de los casos, hay docentes que evidencian la necesaria **capacidad de adaptación** para promover la inclusión educativa, como manifiesta el maestro de AL: “Como tenemos una diversidad bastante amplia surge la necesidad de adaptarse y de preparar muchas cosas” (D1_Q_EN); “Tengo que adaptar la forma en la que trabajo al proyecto de escuela. Estoy progresando para promover prácticas inclusivas (...) estoy en período de adaptación, y de cambio metodológico y personal” (AL_Q_EN). Sin embargo, este mismo participante expresa la **falta de adaptación** de algunos tutores para favorecer el desarrollo de dinámicas que respeten la inclusión escolar: “El maestro de AL comenta que un tutor no adapta su aula para trabajar por rincones y que es él mismo quien se encarga de poner el aula a punto para implementar este tipo de metodología” (AL_Q_OB41).

Respecto a los **procesos de reflexión** sobre inclusión, esta capacidad es entendida como crucial a la hora de planificar y diseñar prácticas inclusivas. Así lo reconoce el director del centro educativo: “Las dos [maestra de PT y la orientadora] son personas que escuchan muchísimo y observan, son cautas a la hora de hacer comentarios, aunque cuando tienen que decir algo lo dicen. Además, son muy reflexivas en su práctica” (ED_Q_EN). También, en las observaciones se remarca esta cualidad: “Marta y Ana siempre están pensando y reflexionando sobre cómo sostener el ideal de escuela inclusiva en el centro” (EO_Q_OB25). Otras voces defienden que la reflexión ha de acompañarse de **dedicación extra y de formación**: “Hay maestras y maestros que dedican mucho tiempo en sus casas para hacer posible la inclusión. La inclusión es trabajar en casa y eso también nos lo pagan”; “La formación es un compromiso personal y uno se cansa, hay veces que se cansa. Piensas: yo estoy aquí formándome, invirtiendo tiempo y dinero y, luego, mi paralelo me pide que le dé lo que tengo y ni lo aplica” (DSPE_Q_EN). Por tanto, los espacios para pensar sobre inclusión han de conducirnos inexorablemente hacia la planificación, creación y desarrollo de experiencias inclusivas de aula.

Por último, la **capacidad de trabajo en equipo** se concibe como una cualidad necesaria para la implementación de prácticas inclusivas desde experiencias de co-docencia, como se defiende en el proceso de creación del MCR: “La docencia compartida con la PT se vuelve inclusiva desde la planificación conjunta de tareas [entre equipo de orientación y equipo docente], y el análisis compartido las necesidades de los diferentes materiales y actividades, para desempeñar una atención de aula que ayude a todo el alumnado y no solo a aquel que presenta grandes dificultades” (CL_Q_PF4); “Porque el trabajo del PELO, adaptado a medidas inclusivas, supone una reelaboración, creación e innovación constante de materiales que el tutor no podría asumir en solitario” (CL_Q_PF5). No obstante, a pesar de entenderse como una práctica prometedora para la inclusión escolar, algunas voces expresan que las experiencias de aula basadas en la enseñanza compartida **no son bienvenidas por algunos docentes** en ciertas escuelas: “Hay maestras que no quieren que nadie entre en sus aulas y hay maestras de PT que no quieren entrar en las aulas porque no entienden el concepto de co-docencia, entienden: nena, ¿a qué te ayudo?” (DSPE, EN). Asimismo, hay tutores que **prefieren el trabajo en solitario**: “la verdad es que yo soy muy mía y soy bastante solitaria, pero, sí que es verdad que, este año, echo mano de Marta y entra en clase. Entonces si tengo alguna duda, sobre todo, por los alumnos más especiales se la comento” (D3_Q_EN); “El problema que tiene [este tutor] es que le cuesta mucho trabajar en equipo” (D1_Q_EN).

Estas divergencias se plasman de manera ilustrativa en la siguiente infografía:



Infografía 13. *Divergencias en las percepciones sobre la implementación y sostenibilidad del proyecto inclusivo de centro. Elaboración propia.*

3.2.1.4. Divergencias en la respuesta hacia la diversidad

Las divergencias expuestas anteriormente comprometen el nivel de consecución del proyecto educativo inclusivo de centro. Además, tienen una notable repercusión en la concreción de las respuestas educativas que la escuela proporciona a las diferentes diversidades que conviven en la comunidad. Por tanto, encontramos divergencias a la hora de aterrizar en la práctica un modelo compartido e inclusivo de orientación que dé respuesta a los distintos intereses de la diversidad. Estas divergencias tienen por título: **(4) Divergencias en la respuesta hacia la diversidad.** Así, esta temática nos muestra los variados y, a veces, antagónicos, procedimientos de gestión de la diversidad que coexisten en la escuela. Entre estos procesos de gestión encontramos: **(1) Procedimientos clínicos y administrativos, (2) Prácticas inclusivas de orientación, (3) Prácticas de cuidados (4) Prácticas democráticas y participativas, (5) Sentimientos relacionados con la búsqueda de apoyo inclusivo.** Todos ellos también presentan divergencias a la hora de concebirse y producirse. En los siguientes párrafos nos adentraremos en cada uno de ellos. En primer lugar, los **(1) Procedimientos Clínicos y Administrativos** de gestión de la diversidad, explicados en el apartado anterior como barrera al modelo inclusivo de orientación, generan cierta controversia en la comunidad educativa. Algunas voces consideran que la administración de pruebas diagnósticas es una **técnica efectiva** para determinar el nivel competencial y las capacidades del alumnado. Además, los resultados de este proceso se entienden como una ayuda para la personalización de materiales, recursos y experiencias de aprendizaje.

De acuerdo a estas percepciones, la maestra de PT y el director del centro realizan las siguientes declaraciones: “La maestra de PT comenta que el diagnóstico le facilita su tarea y su intervención; la orientadora responde que el diagnóstico ha de facilitar la vida del alumnado” (EO_Q_OB12); “A mí siempre me ha gustado pasar una prueba cuando estaba en segundo ciclo, eso ya a nivel personal. Me gustaba pasar pruebas diagnósticas y, a partir de ahí, controlaba cómo iban las cosas” (ED_Q_EN). Sin embargo, en las sesiones de construcción del MCR escuchamos voces que evidencian un importante **rechazo hacia el desarrollo de este tipo de prácticas** ya que, como argumentan, sitúan a la orientadora en los márgenes del centro, fuera de la realidad escolar, sin posibilidad de impulsar la inclusión educativa: “Los esfuerzos depositados en la elaboración de informes, exigidos por la administración, parecen constituir una barrera para la atención inclusiva de la diversidad puesto que sitúa a los especialistas fuera de las dinámicas ordinarias de los procesos de E-A donde se genera el bienestar y los aprendizajes de todo el alumnado” (CL_Q_PF5). De este modo, el desarrollo de informes psicopedagógicos, la emisión de diagnósticos y la atención asistencial del alumnado con NEE son percibidos como procedimientos **alejados del paradigma inclusivo** de gestión de la diversidad: “Ana comenta que el diagnóstico se convierte a veces en un proceso corrupto y perjudicial para el alumnado” (PS_E_OB12). Por su parte, una alumna, durante el *Proceso de Empoderamiento*, comparte las emociones que le produjo una experiencia vinculada con este tipo de prácticas: “Un día vino la psicóloga y me cogió y me dijo que fuera con ella, yo me asusté porque no sabía que era la psicóloga y creía que había hecho algo malo”. A lo que (yo) pregunto al resto de compañeras: “¿Qué pensáis cuando veis a un compañero salir del aula?” Un alumno responde rápidamente: “Como un castigo o algo así”, el resto aprueban el comentario” (AL_Q_PEM12). Esto demuestra que estas prácticas, además, generan una **percepción negativa** sobre las personas a las cuales se dirigen.

Además de la coexistencia de divergentes percepciones sobre este tipo de respuesta, encontramos participantes que, considerándola contraproducente para la inclusión educativa, la entienden como **necesaria para la obtención y el mantenimiento de los recursos humanos y materiales** del centro, como ya avanzábamos en el apartado anterior cuando abordamos las prácticas clínico-administrativas. No obstante, estas voces confrontan con las de aquellas personas que alegan la existencia de **vías alternativas** para la consecución y dotación de ayudas, como la de Ana: “Ana plantea la posibilidad de conseguir recursos por otras vías, por ejemplo, mediante el Plan de Actuación para la Mejora (PAM)” (PS_Q_PF5); “Ana comenta a los padres que el no presentar un dictamen no cambiará nada porque a su hijo se le seguirá dando la misma respuesta y los mismos recursos” (EO_Q_OB22). De esta forma, algunas voces expresan que la inclusión no puede implicar la consecución de recursos humanos a costa del etiquetado del alumnado, sino que, los recursos existentes se han de organizar de manera efectiva para atender la diversidad de forma inclusiva. Así se recoge durante las sesiones de creación del MCR: “En la reunión de formación, parte del equipo de orientación comenta que lo principal no es conseguir recursos por el etiquetado del alumnado, sino, organizarnos para gestionar la diversidad de forma eficiente” (EO_Q_PF1). También, la orientadora expone que una disminución de alumnado con NEE en el centro no supone una reducción de recursos:

“Ana argumenta que un descenso en el número de alumnos con diagnóstico no causa la supresión de recursos para la escuela, como puedan ser la PT o el maestro de AL” (PS_Q_PFI). Al margen de esta lucha por los recursos entre la administración externa y la comunidad educativa, se recogen comentarios y se observan prácticas psicopedagógicas que promueven la sostenibilidad de este modelo de respuesta en el centro.

De esta forma, en las observaciones queda constancia del **alto nivel de frecuencia** de estas prácticas en la escuela: “Ana supervisa al alumnado con NEE registrado en el programa ITACA (...) imprime la lista de alumnos y comprueba si su informe necesita actualizarse” (PS_Q_OB6); “La maestra de PT comenta que ha pasado una prueba a toda la clase para determinar la inteligencia creativa, la finalidad es determinar el diagnóstico de un alumno con posibles Altas Capacidades” (PT_Q_OB22). Incluso, durante las sesiones de formación, se lanza una propuesta para crear un espacio de atención individual del alumnado fuera del aula: “Leemos la propuesta: crear un espacio de tranquilidad y silencio en la escuela para hacer un trabajo individual o una práctica concreta” (CL_Q_PFI). Esta propuesta también fue planteada por Ana en su primera entrevista: “Sí que me gustaría tener un aula, no un despacho (...) Me gustaría un espacio más versátil o multiservicio en el que pudiera personalizar o actuar de forma más flexible, desde la intervención más individual, si te vas a coger a un pequeñín y quieres mirar cosas relacionadas con la integración sensorial para ver cómo le puedes personalizar las propuestas a nivel sensorial dentro de su grupo-clase” (PS_Q_EN). Sin embargo, estas mismas voces **muestran descontento** cuando el alumnado ha de ausentarse del aula para recibir apoyo externo, fuera del centro: “Un maestro entra en la salita de trabajo del equipo de orientación para expresar su disconformidad ante el hecho de que un alumno falte horas de clase para recibir una intervención externa debido a su dislexia. Todos apoyan su discurso” (EO_Q_OB42). Esta disparidad de mentalidades y actitudes en relación con este modelo de respuesta se constituye como una barrera para la inclusión educativa. Sin embargo, en el centro encontramos diversas respuestas que se engloban dentro de un paradigma más inclusivo de gestión de la diversidad, aún mostrando divergencias.

Nuestra siguiente divergencia se sitúa en las **(2) Prácticas inclusivas de orientación**. Estas muestran las diferentes mentalidades, y métodos, de gestión inclusiva de la diversidad que coexisten en el CRA. En este sentido, hay participantes que defienden la **provisión universal de los recursos y apoyos** educativos como medio para alcanzar la inclusión educativa: “Marta propone trabajar como han intentado hacer hasta ahora: que los recursos específicos se extrapolen al resto de la clase porque, dice, es bueno para todos” (PT_Q_OB41); “En la sesión de formación, el EEAI expone que el trabajo por rincones ayuda a introducir facilitadores colectivos de acceso al aprendizaje, sin dejar a ningún alumno o alumna atrás”(CL_Q_PFI). Las familias también apoyan la idea de hacer extensibles las **ayudas a todo el alumnado dentro del aula**: “Lo interesante es que sirve para todo el grupo-clase y no la sacan fuera del aula, y el recurso no está solo con ella, sino que el recurso está dentro del aula y entiendo que se beneficia todo el grupo”

(FAM2_EN). Esta voz es reforzada por la de la tutora de sexto de primaria: “Un centro inclusivo tiene que intentar dar ayuda, a todos, de diferentes formas porque una ayuda no puede ser homogénea, es decir, igual para todos” (D3_Q_EN). A pesar de la extensa convicción de que, para promocionar la inclusión, los recursos han de estar accesibles para la totalidad de los estudiantes, hay voces que expresan que, a veces, la **universalización puede resultar innecesaria**: “Se ve cuando una medida va a valer para todos y cuando únicamente va a valer para él o ella. Hay clases a las que [el recurso] sí les hace falta en su conjunto, y clases a las que no” (AL_Q_EN). Así, en ocasiones, los recursos se dirigen, exclusivamente, a un particular grupo de **alumnado con NEE** dentro del aula: “Cuando entramos en el aula, la maestra de PT prepara el material para trabajar con tres alumnas que presentan dificultades de aprendizaje” (PT_Q_OB18).

Además de la distribución de los recursos materiales, la gestión y ordenación de los recursos humanos es otro aspecto que evidencia divergencias. En ocasiones, los recursos humanos se adentran en la dinámica educativa y cultural del centro formando parte del **equipo de trabajo** del alumnado con el fin de ayudarles a conseguir los objetivos de sus proyectos: “Una vez en el aula, la maestra de PT se coloca en un grupo de trabajo, la tutora hace lo propio en un segundo grupo, y yo en el tercero. Cada una de nosotras formamos parte de un equipo, ayudando al grupo a cumplir con sus responsabilidades” (EO_Q_OB17). Sin embargo, en otras ocasiones los recursos humanos están presentes en el aula para atender al **alumnado que presentan NEE**, como explica en su entrevista la anterior orientadora, que trabajó en el CRA durante el curso 2016-17: “Había críos con necesidades muy específicas con los que hemos trabajado en el aula, pero claro, mediante actuaciones diferenciadas” (AOR_Q_EN). Otras voces argumentan que la atención se puede ofrecer de **manera individual, y fuera del aula, puntualmente**, pero siempre con el propósito de impulsar la inclusión del alumnado en el aula. Así lo explica la maestra de PT: “Se trabaja con un alumno de manera individual, fuera del aula, cuando sabemos que vamos a trabajar algún aspecto para ayudarle a estar más incluido en el aula. Por ejemplo, preparamos con anterioridad una lectura para que, cuando la trabajen en el aula, el alumno esté más seguro a la hora de leer y pueda participar plenamente” (PT_Q_EN).

Por otro lado, como pudimos observar en el facilitador: “Valores inclusivos”, una parte significativa del centro percibe la **diversidad como un factor positivo** para la mejora educativa. Incluso una alumna de sexto de primaria, durante el *Proceso de Empoderamiento*, lanza la siguiente afirmación: “La diversidad es positiva porque todos somos diferentes y cuando nos juntamos hacemos cosas grandes” (AL_Q_PEM4). Sin embargo, algunas voces indican una cierta **tendencia a ocultar las diferencias** y necesidades de las distintas diversidades para **evitar consecuencias negativas** entre el alumnado con NEE: “Siempre intentamos que la atención sea individual en cuanto a ejecución, pero a la vista de los demás que sea lo más colectiva posible, es decir, que el resto del grupo no detecte, de primeras, que le está pasando algo especial a ese niño” (ED_Q_EN). Otra de las voces, proyectada por un tutor del centro, también evidencia esta voluntad: “Que sientan que lo que están haciendo ellas -refiriéndose a dos alumnas con NEE- no es una cosa aparte, es una cosa más que puede hacer cualquier persona.

Mi idea de inclusión es que el aula sea de todos y para todos, que no vean ninguna diferencia ni ninguna etiqueta” (D1_Q_EN). En esta línea, la voz de la maestra de PT expresa que la **homogeneidad del alumnado es un factor que beneficia** el avance del trabajo en parejas o en grupos: “Las parejas de trabajo se han formado en función de los resultados de las pruebas de comprensión y velocidad lectora. Se intenta que sean lo más homogéneas posibles, de esta forma el ritmo de trabajo es similar, y ningún miembro de la pareja retrasa al otro-me explica la maestra de PT” (PT_Q_OB19).

Las concepciones sobre la idea de diversidad motivan el tipo de prácticas educativas que se desarrollan en el centro. De este modo, algunos docentes apuestan por la promoción de un **modelo cooperativo de aprendizaje** para sus aulas: “Nos dirigimos a quinto de primaria, están trabajando mediante grupos interactivos. Una madre forma parte de la dinámica y trabaja en el aula junto con el alumnado” (AU_Q_OB19); “Como trabajamos de manera cooperativa y dialógica pues ellos son un recurso entre ellos. Ellos son partícipes y ayudan a gestionar la diversidad siendo parte de ella. Ellos se ayudan, pero ayudan a un amigo” (ED_Q_EN); “La suerte que tenemos aquí es que tenemos una metodología cooperativa, trabajamos mucho con eso, entonces, eso favorece mucho la atención a la diversidad, la inclusión (...) cuando trabajas en cooperativo tienes que saber respetar a lo demás y los demás tienen que saber respetarme a mí.” (D2_Q_EN). Por otra parte, algunos tutores implementan **actividades mecánicas e individuales**: “En el aula, cada niña y niño tiene una ficha con 18 divisiones que resolver de manera individual. Cada uno de ellos tiene una ficha con las tablas de multiplicar para ayudarles a resolver las divisiones” (AU_Q_OB17). Finalmente, aunque la mayoría de participantes creen en los beneficios de la inclusión, se escuchan **voces escépticas** que manifiestan la **necesidad de obtener resultados** para considerar a esta filosofía educativa como efectiva para la atención de la diversidad. Como es el caso del maestro de AL cuando le pregunto sobre los beneficios de la inclusión: “Yo era capaz de solucionar los problemas del lenguaje de la mayoría de alumnos que tenía porque utilizaba técnicas individuales o en pequeño grupo, eso requería sacarlo del aula para realizar un trabajo más individual (...) Ahí lo veía muy claro, pero claro, eso no sabía cómo hacerlo dentro del aula. Hasta que he llegado aquí. (...) Estoy en un proceso en el que veo cosas que van bien y veo cosas que van mal” (AL_Q_EN).

Llegados a este punto, es importante destacar que algunas voces consideran que las prácticas inclusivas han de estar incluidas, valga la redundancia, no solo en las aulas, sino en cada uno de los espacios y tiempos de los que dispone la escuela. Así, en la temática **(3) Prácticas de cuidados** abordamos las divergencias referidas a esta cuestión. En este sentido, ciertas familias manifiestan una **falta de atención inclusiva** hacia determinados niños y niñas con NEE durante los **espacios y tiempos de recreo y esparcimiento**. Estas voces demandan cuidados adaptados a las necesidades sociales que este alumnado requiere: “...después de comer, los espacios tan largos... y que estos niños tienen los intereses tan restringidos: solo fútbol, solo fútbol (...) Hay niños con TEA, en este caso, a los que no les interesa para nada la pelota. En eso, creo que se tendría que trabajar porque es una carencia muy grande que no va acorde con la filosofía del centro y con el

trabajo tan enorme que están haciendo aquí” (FAM1_Q_EN). No obstante, estas mismas voces manifiestan cómo **toda la comunidad** les hace sentir parte de la escuela, mimando y cuidando sus necesidades personales en todo momento: “En el CRA, cuando Paco ha estado mal, el jefe de estudios o el director lo ha consolado por el pasillo, le preguntaba: ¿qué te pasa amiguete? También las monitoras del comedor, que no tienen nada que ver, dándole besos” (FAM1_Q_EN). Además, en las observaciones se recoge cómo el equipo de orientación coopera con la fundación Mira’m para implementar un **programa de apoyo a la inclusión** en el **patio** para alumnado con autismo: “La maestra de PT continúa comentando el tema de la participación de Mira’m para trabajar la interacción social a la hora del comedor con uno de los alumnos” (EO_Q_OB12).

Por otro lado, las mismas voces que reclaman una atención inclusiva del alumnado en el patio, se lamentan de la **falta de recursos y conocimientos** sobre inclusión de las personas encargadas del cuidado de los niños y niñas durante las horas no lectivas. Se entiende que es precisamente este factor el que genera ciertos problemas de aceptación, tolerancia y conducta social: “...eso ha ocurrido en el comedor porque, primero, había una falta de seguimiento y, segundo, de herramientas de esas personas que están atendiendo el comedor” (FAM1_Q_EN). No obstante, otras voces expresan que **existe interés y voluntad comunitaria** por **mejorar** la calidad de las experiencias sociales del alumnado con NEE durante los **momentos de mayor interacción entre iguales**: “Sí que es cierto que en el patio va más sola y, a lo mejor, sí que este año hemos ido a hablar porque se quejaba y la notábamos triste (...) Esto lo comentamos y sí que tomaron nota” (FAM2_Q_EN). Además, se promueven alternativas para atender diferentes intereses deportivos: “El jefe de estudio, y maestro de educación física, es el árbitro de una competición de baloncesto entre equipos de diferentes clases. Me parece una buena iniciativa para fomentar otro tipo de deporte en el patio, además del fútbol” (PA_Q_OB42).

La gestión de la diversidad se produce, además, mediante el desarrollo de las **(3) Prácticas democráticas y participativas**. Si acordamos que diversidad somos todas y todos, y que nos encontramos en un centro de carácter participativo y democrático, la forma de gestionarnos, como diversidad, ha de traducirse en actuaciones que supongan un incremento de la pluralidad comunitaria y de los procesos compartidos de toma de decisiones. En este sentido, la escuela muestra ciertas incoherencias en cuanto al desarrollo de prácticas participativas y democráticas.

En primer lugar, como veíamos en apartados anteriores, el centro promueve la **participación de los diferentes actores educativos** para impulsar el enriquecimiento de los procesos de creación de recursos y de planificación de experiencias de aula. La **opinión de las familias y de todos los profesionales** que intervienen en el proceso de E-A es considerada en la toma de decisiones de atención a la diversidad. Así lo expresa la madre de un alumno del centro: “Empezaron a hacer los rincones de trabajo y con Paco no funcionaban. Entonces, me preguntaron: *¿Cómo lo hacemos?*, aporté y los cambiaron” (FAM1_Q_EN).

No obstante, aunque la opinión del alumnado se solicita en el caso de concretar actividades de aula: “Las normas, los proyectos y los materiales para trabajar lo deciden ellos. Ellos ahora han elegido un proyecto donde sea todo de radio porque quieren hacer un programa de radio, ellos han elegido el contenido también. El alumnado lo decide todo y yo solo hago de guía” (D2_Q_EN), **su opinión no se pide** para la administración de pruebas diagnósticas: “Durante la prueba, el niño le pregunta a Ana que cuántos ejercicios le quedan para acabar, Ana le contesta que pocos. Por los comentarios y gestos del niño resulta evidente que no le apetece continuar con los ejercicios” (EO_Q_OB22). En estas ocasiones, la voz del alumnado no interviene en la decisión de realizar, o no, una prueba diagnóstica.

Por otro lado, varias voces defienden que **todas las personas** que tienen la voluntad de participar y contribuir en los aspectos relativos a la gestión educativa de la diversidad **pueden hacerlo**. Esta idea es sostenida durante las sesiones colectivas de construcción del MRC: “Cuando hablamos del concepto de participación y de quién participa realmente en la escuela, todos comparten la idea de que en la escuela participa todo el que quiere” (CL_Q_PF2); “En esta sesión se habla de democratización y de la importancia de incluir las voces de todos los colectivos en las decisiones del centro en materia de orientación” (CL_Q_PF1). Sin embargo, existen voces que manifiestan que la participación es un concepto que se proclama y defiende por la escuela a nivel ideológico, pero que, **a nivel práctico ha de mejorarse**. Esta concepción es expresada por uno de los grupos de trabajo del MCR durante la técnica *Felicito- Critico- Propongo*: “Criticamos que la participación de la comunidad educativa a nivel teórico está muy bien, pero en la práctica no la vemos” (CL_Q_PF4); “Ese es uno de los puntos de la inclusión que nos falta por mejorar. Creo que las familias deberían estar más presentes para tomar decisiones relacionadas con la orientación o en decisiones metodológicas; o en otro tipo de decisiones, que igual, esa voz hace falta” (D1_Q_EN). Así, aunque gran parte de los actores educativos tienen una buena disposición para fomentar la participación educativa y social, la escuela presenta algunas limitaciones a la hora de procurar la participación de ciertos colectivos en los procesos de toma de decisiones. Esta cuestión genera algunas discrepancias en cuanto a la percepción que los participantes tienen sobre el grado de participación escolar.

De este modo, algunas voces expresan que **una parte de las familias es reacia a participar** en la vida educativa y social del centro: “El volumen de participación suele ser muy alto, sobre todo, en las familias que están llegando de fuera. Las familias del pueblo este año están un poco más distantes” (ED_Q_EN); “Los padres tienen que entender el trabajo para saber lo importante que es, hay familias que no entienden el trabajo o que no quieren participar de este trabajo” (AL_Q_EN). Asimismo, existen familias que **limitan su propia participación** en los procesos de toma de decisiones argumentando una falta de conocimientos pedagógicos: “Nosotros no hemos tomado decisiones académicas porque desconocemos qué se puede hacer en ese ámbito” (FAM2_Q_EN).

A pesar de la voluntad e interés de la comunidad escolar por mejorar los procesos democráticos de toma de decisiones, algunas voces sostienen que **ciertas decisiones han de ser tomadas únicamente por el colectivo docente**: “En la sesión de hoy, una maestra habla sobre el criterio pedagógico y sobre que, finalmente, es el tutor el que ha de tomar la decisión final porque es el que posee una formación y una experiencia sólida en educación. Sin embargo, Ana le pregunta que ¿quién determina cuál es el criterio pedagógico acertado?” (CL_Q_PF1). Además, otras voces denuncian que algunas maestras y maestros **rehúsan escuchar la opinión de las familias**, pudiendo llegar a considerarla innecesaria o incómoda: “Los profesores que vienen nuevos, que ven tanto cambio, que eso de que opinen las familias de cómo orientar, y eso de que opinen sobre cómo yo he de dar clase, ojo eh. Hay gente que no lo ve: *¿Cómo que una familia puede opinar de orientación? ¿Cómo que pueden opinar de un proyecto de trabajo que estoy haciendo?*” (D1_Q_EN). Algo parecido sucede entre los propios compañeros y compañeras, como declara un docente jubilado del aulario de Benavites: “El profesorado es muy bueno, muy formado, y al ser un profesorado tan formado tampoco escucha mucho a otro compañero. Quiero decir: como yo se mucho, mi metodología es incuestionable” (DJ_B_EN). Así, o bien por falta de consideración, o por exceso de suficiencia, impulsar la voz de los silenciados en el centro para mejorar la calidad de la actuación docente resulta una cuestión ardua que genera grandes divergencias.

En este punto, algunos participantes resaltan que la toma de decisiones entre personas con diferentes estatus, dentro del organigrama escolar, es un aspecto que hace peligrar el carácter democrático del centro debido a la **falta de equidad entre las voces** de los diferentes estamentos, tal como expresa el tutor de segundo del aulario de Quart de les Valls: “Tú no puedes estar por encima de nadie, pero deberían respetar las voces profesionales, no ya las nuestras, pero, por ejemplo, cuando vienen los del MEICRI ahí hay un respeto, lo que dicen ellos porque trabajan en la universidad... y no debería ser ni lo que dicen ellos porque trabajan en la universidad ni lo que digo yo porque soy maestro ni lo que dicen ellos porque son familia. Y ahí no hay inclusión, yo veo que ahí falta inclusión” (D1_Q_EN). Con el fin de abordar esta cuestión, la propia comunidad docente establece reuniones de negociación para **consensuar el valor de las diferentes voces** del centro a la hora de tomar una determinada decisión: “Hay veces que los padres no quieren esa repetición, y hoy mismo tenemos una reunión para ver quién toma esa decisión y cuál es el peso que le damos a cada parte. Yo no lo tengo muy claro, tengo dudas en el sentido de quién tiene que tomar a última hora una decisión de una repetición” (D3_Q_EN).

Asimismo, el centro se esfuerza en procurar el **contraste de miradas** en los procesos de toma de decisiones para motivar una **resolución más efectiva y justa** de acuerdo con los intereses de la mayoría. Este propósito también lo podemos ver reflejado en las observaciones realizadas al equipo de apoyo a la inclusión: “Ana consulta a los padres para tomar una u otra decisión acerca del dictamen de escolarización de su hijo explicándoles, también, las consecuencias de mantenerlo o quitarlo” (EO_Q_OB22). En cambio, otras voces **ruegan cierta independencia** en la toma de decisiones con el fin de evitar cualquier resquicio de manipulación, como así lo expresa la directora del SPE

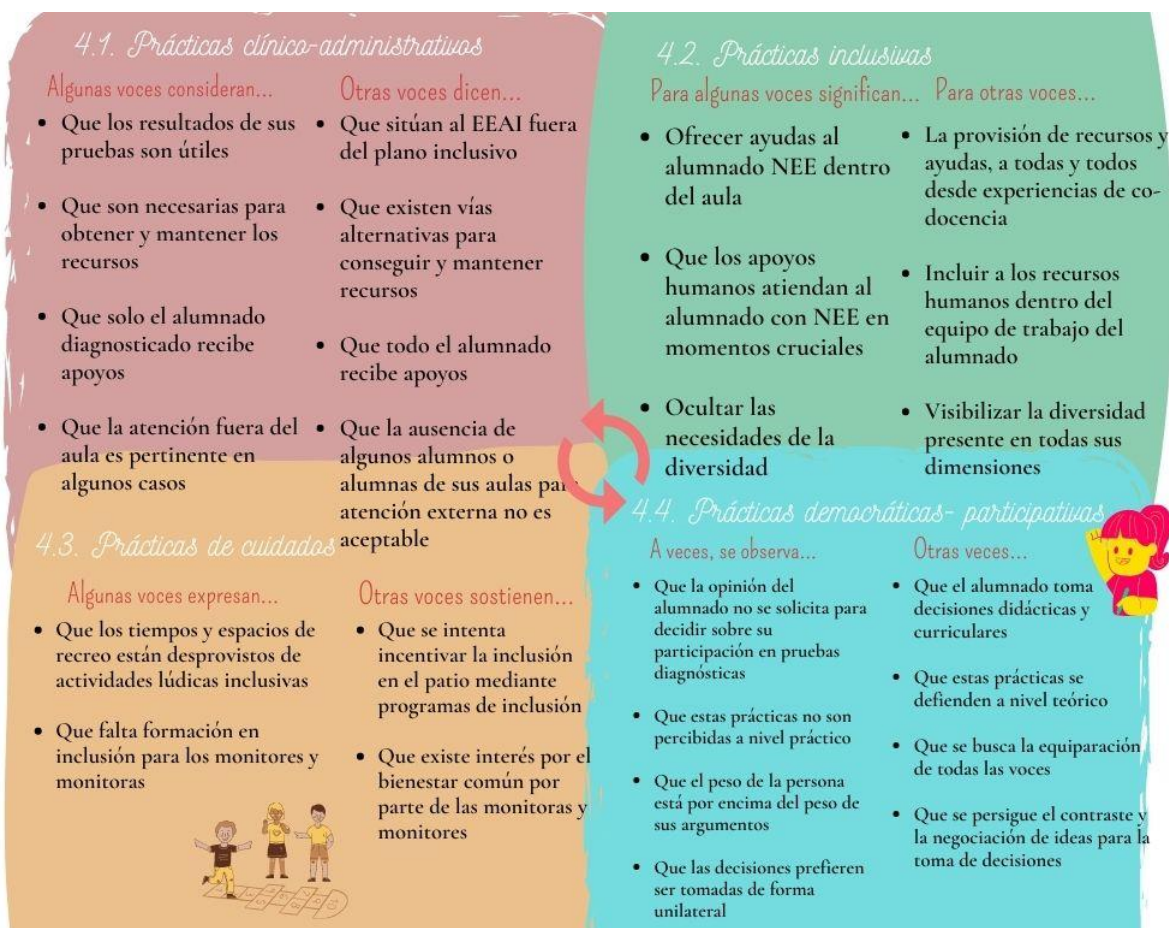
cuando habla de la figura del orientador en las escuelas: “Se sigue defendiendo nuestra condición de personal externo, para defender la imparcialidad y la independencia en la toma de decisiones porque sabemos que nuestro jefe no es el director del centro” (DSPE_Q_EN).

Por otro lado, durante el proceso de creación del MCR sobre orientación inclusiva, algunas voces dudan de si los docentes pueden *imponer* el rol y las funciones a la figura de la orientación en el centro. Pues la **imposición** es una práctica que **contradice la naturaleza democrática** del centro: “El jefe de estudios se plantea si, como comunidad, pueden imponer o exigir que la orientadora cumpla con un horario donde gran parte del tiempo lo destine a la docencia dentro del aula” (JE_PF2). La docencia compartida, entre tutores y orientadora, es uno de los aspectos que aparecen en el MCR como decisivo para un cambio de paradigma en la gestión de la diversidad. Sin embargo, otras voces dan réplica a esta cuestión diciendo que este punto ha de **negociarse** previamente con el orientador u orientadora: “Esa persona entrará a dar apoyos dentro del aula, pero consensuados entre ella y el tutor- dice Ana- Estas horas de docencia compartida debería estar en vuestro horario (...) Esta relación se ha de entender como la de dos compañeros que deben mejorar las prácticas de aula” (PS_Q_PF2).

Para garantizar las propuestas de gestión de la orientación planteadas hasta el momento, algunos docentes exigen un determinado perfil profesional de orientador con el fin de que forme parte de esta comunidad desde el desarrollo de los pilares básicos del MCR: “Un tutor de Quart de les Valls comenta que tiene una reunión pendiente con la directora del SPE porque, dice: “aquí no puede venir cualquier persona, igual que yo no podría trabajar en una escuela tradicional porque me coge ansiedad”. Por eso, le van a solicitar a la directora que adjunte al centro con personas con un perfil determinado” (D1_Q_PF2). La directora del SPE, por su parte, apoya esta cuestión: “Dadas las peculiaridades de este año, yo asignaré el orientador a algunos centros les, decidiré quién va. Como sé los perfiles de cada centro (...) el curso que viene haré una entrevista a los orientadores que lleguen nuevos al SPE para ver si encajan o no en ese tipo de centro” (DSPE_EN). Además, las familias también expresan que los recién llegados al centro han de adaptarse a la metodología de la escuela: “La directiva tenía muy claro que el profesor que viniera al centro tenía que adaptarse a esta metodología porque, todo esto, estaba en los documentos del centro” (FAM2_Q_EN). Estas aportaciones resumen la voluntad del centro por promover y mantener la escuela inclusiva desde la implicación de todos sus miembros, pues esta es una filosofía frágil que puede romperse cuando las nuevas incorporaciones no creen en ella, como expresa nuestro caso de estudio: “El hecho de que yo ya no esté en el CRA ha puesto en evidencia la vulnerabilidad del modelo de orientación y ha surgido la necesidad de reflexionar sobre esta cuestión” (PS_Q_EN2). Así, la participación es necesaria para cuidar una perspectiva educativa tan delicada, sin embargo, estas divergencias generan una serie de debilidades que la escuela ha de intentar fortalecer. El maestro de AL habla también de esta necesidad de acogida y hospitalidad por parte de algunas familias, y de cómo esta cuestión ha afectado en el número de alumnado con NEE matriculado en el centro: “Están viniendo alumnos y alumnas de

todos los centros, y lo malo es que algunos vienen huyendo, están huyendo de otros centros y se está acumulando un número importante de alumnos con NEE (...) Las familias se frustran y buscan algo diferente que les aporte una mejora, y están viniendo aquí” (AL_Q_EN).

Para resumir de manera visual la amalgama de divergencias relacionadas con las prácticas de respuesta a la diversidad presentes en la escuela aportamos la siguiente infografía:



Infografía 14. Divergencias en las respuestas hacia la diversidad. Elaboración propia.

3.2.1.5. Divergencias en las expectativas profesionales

Para el desarrollo del Modelo Inclusivo de Orientación, concretado en el MCR, los actores educativos del centro esperan del resto de docentes un perfil actitudinal y competencial concreto que permita la aplicación en el aula de los patrones metodológicos negociados y compartidos. Estas expectativas forman parte de las **(5) Divergencias en expectativas profesionales**. En ella encontramos las diferentes perspectivas, y esperanzas, en relación con el rol que se espera de cada colectivo profesional que conforma el centro. Estas divergencias se clasifican en: **(1) Expectativas sobre la orientadora, (2) Expectativas sobre los docentes de apoyo, (3) Expectativas sobre los docentes.**

En primer lugar, de acuerdo con la primera divergencia de este apartado, algunas voces esperan que la orientadora actúe como una profesional especializada en problemas de aprendizaje y de conducta, desempeñando así un **rol de experta**, como veíamos en la barrera **Rol de Experto**, explicada en los resultados del análisis de contenido. Esta cuestión es remarcada por la anterior orientadora, y actual asesora del CEFIRE, durante el proceso de creación del MRC: “A ver, es que aquí se mezclan varias cosas: una, el intentar luchar contra la asociación entre el rol del orientador y el: *¿qué le pasa a este niño?*” (PS_Q_PF4). Además, a la pregunta: *¿qué se espera sobre la figura del orientador en el centro?*, algunas voces, como la del maestro jubilado, responden: “Pues que se involucre en problemas de familias y de aprendizaje” (DJ_B_EN).

En cambio, otras voces esperan que la orientadora asuma el rol de **asesora en pedagogía**, ayudando a los docentes a mejorar su competencia didáctica dentro del aula, mientras se vuelve consciente de la realidad del centro. Como se expresa en las sesiones de construcción del MCR: “Incluir al orientador dentro del aula es uno de los puntos que no pueden faltar en el PEC [sobre orientación inclusiva]” (CL_Q_PF1); “En la discusión de algunos miembros del claustro surge una necesidad prominente: la formación en materia pedagógica [del orientador], por un lado; y el trabajo de atención dentro del aula del orientador, por otro” (CL_Q_PF1); “Felicitamos- dice Ana como portavoz de su grupo de trabajo- que el orientador centre su trabajo en el aula, no solo para evaluar niños, sino, para compartir la práctica docente en las aulas y aprender qué pasa en ellas y cómo ayudar a los tutores que son los que lo necesitan” (CL_Q_PF5).

Por su parte, en cuanto a las familias, algunos participantes esperan que la orientadora **evalúe a su hijo o hija**: “La PT entra con un familiar en el despacho preocupado por si su hijo presenta un “trastorno”, parece que acude a la orientadora para disipar esa duda” (EO_Q_OB3); “A los pocos minutos aparece la orientadora por el despacho con un alumno para realizar una prueba. La madre de ese alumno está citada para charlar con ella más tarde. Parece que este es el *modus operandi* habitual: reunión con la familia es igual a administración de prueba” (EO_Q_OB21). En cambio, otras familias esperan que **atienda a las diferentes clases, conozca la realidad de la escuela y procure el bienestar de sus hijas e hijos**: “...el profesor está en el día a día y el orientador está para orientar a los diferentes grupos y conocer la realidad de todo el colegio” (FAM2_Q_EN); “Daba igual si Paco sabía sumar o no, lo que importaba es que se relacionara con sus iguales y que empezara a respirar” (FAM1_Q_EN); “Han valorado el beneficio social que a ella le supone continuar con su grupo de referencia (...) nosotros estamos muy contentos porque pensamos que es la dinámica con la que ella puede dar ese salto para seguir creciendo e integrándose” (FAM2_Q_EN). Mientras tanto, el alumnado, espera que la orientadora **forme parte de su día a día** en el centro: “Propongo que Érica sea la orientadora para que esté siempre en el cole” (AL_Q_PEM15).

Además, parte de la comunidad espera que esta figura educativa **coordine al equipo docente** para aplicar, cooperativamente, respuestas inclusivas, efectivas y universales, de atención a la diversidad. Como dice una de las madres del centro: “Fue una persona que

como orientadora supo hacer su trabajo, coordinar al equipo docente para consensuar cómo se tenía que hacer, incluso hasta ella participó, si tenía que atender a Paco por el pasillo lo atendía” (FAM1_Q_EN). Las demandas del profesorado de apoyo también muestran estas expectativas: “Marta le comunica al nuevo orientador que en sexto de primaria sería interesante trabajar la cohesión de grupo, la convivencia y las habilidades personales” (EO_Q_OB43). Como podemos apreciar, exigen divergencias en cuanto al rol que la comunidad educativa espera por parte de este profesional. Estas divergencias se pueden clasificar entre aquellas voces que demandan una función más asistencial y especializada de la orientación; y entre aquellas otras que apuestan por una actuación más proactiva y pedagógica de la atención hacia la diversidad. Estas divergencias presentan cierta correlación con aquellas encontradas en la siguiente barrera: **(2) Expectativas sobre los docentes de apoyo.**

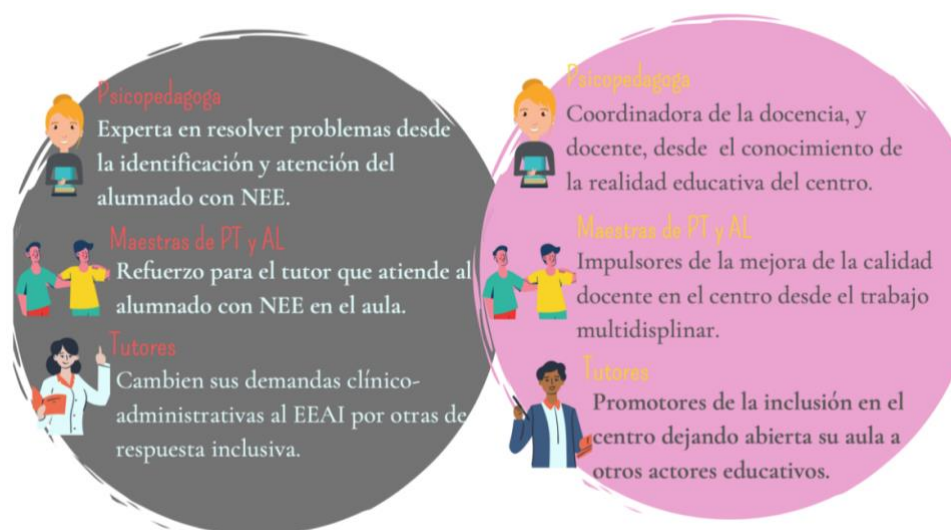
Aquí aparecen voces para expresar que la función esperable de los maestros y maestras de PT y AL es la de **ofrecer refuerzos dentro del aula**, especialmente para aquellos estudiantes que presentan dificultades de comunicación o de aprendizaje. Esta figura es asumida como la de un ‘maestro de refuerzo’ cuyo cometido es ayudar al tutor en la atención y enseñanza del alumnado con NEE. Como dice la tutora de sexto de primaria: “El año pasado me ayudaba mucho la profesora de AL que me hacía refuerza en clase” (D3_Q_EN). Otras voces esperan que estas figuras educativas **ayuden a las tutoras y tutores a mejorar la calidad de la docencia** del aula: “El otro día, por ejemplo, la idea de los colores para trabajar la planificación de las tareas me la dijo Marta (PT). Me dijo: “Adrià ¿porque no hacemos esto así, por colores, para que se organicen mejor?” Porque justo Marta me entra en el taller de escritura por los niños estos, entonces, ella misma me aconseja” (ED_Q_EN); “Irene (AL) y Marta (PT) me han ayudado mucho al principio de curso con los niveles de competencia curriculares, con alguna pruebecita de velocidad lectora o de comprensión para saber dónde estaban situados los nenes, y también a la hora de programar las actividades (...) “pues mira, a esta hora que vas a entrar tú vamos a hacer esta actividad porque puedes ayudar más”, y así nos vamos acoplando y sobre la marcha vas programando el trabajo y vas mejorando, haciendo cambios” (D2_Q_EN). En cambio, el maestro de AL aboga por un **rol más activo en el aula**, de “especialista”, donde su saber y su actuación resulten elementos indispensables para la mejora de la calidad educativa de **todo el alumnado**: “No pueden consentir ni los maestros de PT ni los de AL ir a una clase para sentarse al lado del niño que tiene dificultades y estar ahí mirando cómo habla el maestro. Tú eres el especialista, tú vienes a sumar” (AL_Q_EN). La maestra de PT también expresa esta voluntad por **contribuir plenamente en la dinámica de aula**, aspecto que le genera una mayor realización y satisfacción profesional: “Marta me explica que ella entra mayoritariamente en los talleres de escritura, de lectura, de problemas y de rincones porque son estructuras y dinámicas donde ella puede aportar y ayudar como maestra de PT: “Yo sé que en un taller de problemas puedo ayudar porque no es una clase donde el tutor explica y el resto escucha”, comparte Marta” (PS_Q_OB42).

Otras voces comentan que el trabajo realizado por estas figuras educativas ha de estar **presente en todos los cursos y aulas** para enriquecer las experiencias de aprendizaje de todo el alumnado, sin excepciones. Como dice el tutor de segundo de primaria: “Todo el trabajo que se hace en audición en lenguaje sirve para todos, y en cualquier nivel educativo, no solo para infantil y primaria; y el trabajo que hace la PT debería estar presente en todas las aulas, y el trabajo de la orientadora debería estar presente en todas las aulas” (D1_Q_EN). También, la maestra de PT expresa este propósito escolar: “Trabajamos para ayudar a todas las aulas, para ayudar a los tutores a hacer un buen trabajo; para ayudarlo no, mejor dicho, para hacer un buen trabajo conjunto con ellos” (PT_Q_EN). Sin embargo, reconociendo el interés por convertir el trabajo de estas figuras educativas en un componente de ayuda universal, otras voces y observaciones se descubren para evidenciar cuán **encasillada está su función en el centro**. Así, como manifiesta el director del contexto educativo: “Si tenemos un caso en el cole con una hiperactividad, por ejemplo, el equipo de orientación se entrevista con las familias y le va marcando las pautas para hacer en casa. Sobre todo, la PT y la AL” (ED_Q_EN); y como se recoge en las transcripciones: “Marta atiende al alumnado que presenta dificultades en el aula (...) Quizá ella también piense que el tutor es el responsable de dinamizar las tareas del aula y ella la encargada de atender al alumnado con NEE” (PT_Q_OB19).

Por otro lado, voces como la de la orientadora expresan que el rol de la PT ha de seguir siendo el de **orientar a la comunidad educativa** mientras ella no esté presente en el centro: “Mi figura, allí, es Marta (PT), entonces es “lo que Marta mande”. Sí, sí, totalmente, porque es ella la orientadora, es ella, pero porque en alguien debe vertebrar esta función de orientación” (PS_Q_EN). No obstante, en las sesiones de reflexión colectiva en torno al MCR se plantea, para estos actores, una función de **planificación, organización y participación en la docencia**, la cual queda reflejada en el documento final sobre el modelo inclusivo de orientación del centro, que se incluirá en el PEC: “Trabajo interdisciplinario y conjunto de los especialistas de PT y AL, tutores y tutoras para programar de forma personalizada las actividades de aula” (MCR). Sin embargo, en las observaciones se aprecia que estas figuras educativas se planifican y coordinan entre ellas, principalmente, y no tanto con las y los tutores de la escuela: “Marta (PT) y Vicent (AL) han elaborado un Dossier donde diseñan y personalizan las actividades de la sesión de rincones. Aclaran que el Dossier se elabora conjuntamente, pero las actividades se realizan por separado sin coincidir en el aula, de esta forma, su intervención llega a un mayor número de aulas” (EO_Q_OB43); “La maestra de AL muestra la agenda personalizada que ha elaborado para una de las niñas diagnosticadas de déficit de atención. Es una agenda para estructurar las actividades mediante pictogramas” (EO_Q_OB12). El tamaño de la brecha entre las diversas expectativas profesionales y las prácticas reales de estos actores educativos en la escuela es un aspecto en el que el centro trabaja diariamente para conseguir una coherencia entre lo esperable y la realidad.

Ningún colectivo profesional se escapa de las expectativas comunitarias. En este sentido, nos adentramos en las expectativas profesionales dirigidas hacia los tutores y tutoras del centro: **(3) Expectativas sobre los docentes**. La última divergencia de este apartado.

Así, voces como la de la PT, esperan que estas figuras educativas les **abran las puertas de sus aulas** para formar parte de los procesos de E-A: “Marta les explica a las chicas que trabajar dentro del aula requiere de la aprobación del tutor y que, en este sentido, la figura del tutor es fundamental para la inclusión” (PT_Q_OB41); “De los docentes espero que adecuen su clase para poder compartir con ellos la atención dentro del aula y así plantear actividades donde se me aproveche como recurso” (PT_Q_EN). De estas palabras se desprende la concepción de la PT sobre la figura de la tutora como **elemento clave en el centro para facilitar el desarrollo de su tarea** desde un enfoque inclusivo de atención a la diversidad. Sin embargo, otras voces esperan que el tutor **aliente a la orientadora** a promover la inclusión educativa en el aula. Esto supone que sean estos actores educativos quienes enseñen a la orientadora a realizar una gestión de la diversidad coherente con el paradigma educativo de la escuela. Así se plantea en la sesión número 4 del proceso de construcción del MRC: “Se recuerda que en las primeras sesiones se habló del tutor como el encargado de enseñar al orientador a orientar de manera coherente y respetuosa con el paradigma educativo del centro” (CL_Q_PF4). Finalmente, otras voces esperan que parte del equipo docente **cambie el tipo de demandas** que solicita al equipo de orientación ya que el carácter de la demanda condiciona el tipo de gestión que estos profesionales desarrollan para atender a la diversidad: “En la sesión se habla de romper con ciertos patrones de demanda, por parte de los tutores hacia el equipo de orientación, que podían condicionar un modelo de respuestas basado en atenciones individualizadas y de despacho” (CL_Q_PF3); “Cuando Ana entra en el centro, a primera hora de la mañana, la maestra de PT le comenta que la tutora de tercero le ha hecho llegar la demanda de un alumno con dificultades en la lectura” (EO_Q_OB7); “Que la demanda no sea “mírame a ese niño y dime qué le pasa”, y entonces, entres en esos roles extraños de asesor mágico” (PS_EN). De esta forma, se espera que los tutores contagien la filosofía inclusiva del centro a los diferentes actores educativos que lo conforman, al mismo tiempo que actúan en beneficio de la inclusión abriendo las puertas de sus aulas para colocar en el plano de lo inclusivo al equipo específico de apoyo a la inclusión. A continuación, mostramos la infografía que sintetiza las divergentes expectativas encontradas en las voces de los participantes:



Infografía 15. Divergencias en las expectativas hacia los profesionales. Elaboración propia.

En definitiva, las divergencias nos muestran las diferentes percepciones, miradas y voces que existen sobre la idea de inclusión educativa en el centro. La conjugación de todas ellas en un relato⁴⁴ explicativo compartido, que las respete y las atienda, para construir un Marco Común de Referencia, que configure un Modelo Inclusivo de Orientación, ha sido uno de los resultados materiales más importantes que tuvo lugar durante el trabajo de campo de la investigación. Mostrar las divergencias supone desnudar el proceso de creación del MCR para concluir en una investigación transparente y ética, que valore y considere cada aportación como una potente fuente de cambio.

⁴⁴ **Anexo 10:** Documento del Marco Común de Referencia en torno al Modelo Inclusivo de Orientación

RUTA IV

DISCUSIÓN

**CONFRONTACIÓN DE LOS
RELATOS DEL CAMINO.
NUEVAS VOCES**



Ruta 4. Discusión. Confrontación de los Relatos del Camino.

Paso 4.1. Cuestionando el Marco Común de Referencia

4.1.1. Organización democrática de los apoyos en la Orientación Inclusiva

4.1.2. Valores y metas para la gestión inclusiva de la diversidad: Innovación, inclusión y participación

4.1.3. Profundizando en el rol de la orientación escolar como elemento de cambio

4.1.4. Prácticas para la orientación inclusiva desde la cooperación interprofesional

4.1.5. El trabajo cooperativo como garante de la Orientación Inclusiva

4.1.6. La superación de la teoría del déficit desde la formación activa en inclusión

Paso 4.2. Divergencias para la construcción del MCR a debate

Paso 4.3. Discusión de las interconexiones de los resultados

“Sabemos que el camino es largo, tortuoso, convulso y complejo, pero apostamos decididamente por alcanzar una educación sin exclusiones”
(Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016, p.47)

En este capítulo se presenta la confrontación ideológica entre los resultados expuestos en el apartado anterior y las aportaciones recogidas durante la lectura de diferentes artículos y libros vinculados con la temática que nos ocupa: la inclusión y la orientación educativa. Nuestra pretensión es poner en cuestión cada uno de los resultados aportados con el fin de que nuevas miradas críticas nos ayuden a interpretarlos y enriquecerlos. Es decir, en las próximas líneas continuaremos divergiendo.

A continuación, abordamos la discusión de los resultados del análisis de contenido (AC) desde la estructura que nos pauta el Marco Común de Referencia (MCR) en torno al Modelo Inclusivo de Orientación (MIO). Por tanto, el contenido que conforma a este documento será el que guíe la discusión del presente apartado. Esto es así por dos motivos, el primero porque el MCR es el resultado principal de las intervenciones realizadas en la comunidad educativa desde el plano de la investigación inclusiva. Además, en él se recogen cada uno de los resultados del AC puesto que este material está diseñado para potenciar las fortalezas del centro e intentar debilitar las barreras contextuales que la orientación inclusiva se encuentra diariamente. Así, en el MCR encontramos conectados todos los resultados del AC de forma coherente y significativa. En segundo lugar, el hecho de plantear la discusión de los resultados desde los puntos principales que configuran el MCR nos ayudará a desgranarlo y a entender este elemento como pieza clave para la protección y creación de culturas inclusivas.

Más tarde, abordaremos las divergencias, es decir, aquellos dilemas que muestran un estado de la cuestión vivo, alterado y vibrante. Estas disonancias que se escuchan en la comunidad son la base del MCR, pues todas ellas se han respetado y considerado para configurarlo; además, en los resultados, se perciben como elementos que tensionan el consenso para la construcción del MCR, pero que, al mismo tiempo, lo desafían provocando el progreso escolar. Las divergencias encontradas a lo largo del análisis temático (AT) serán discutidas en el último apartado del presente capítulo.

Nuestra pretensión es continuar debatiendo en torno a los objetivos y preguntas de investigación planteadas al inicio del estudio, referidas a las barreras y facilitadores de la orientación inclusiva encontrados en los valores, organización y prácticas del Centro Rural Agrupado. Este debate compartido permitirá afinar las respuestas que andamos buscamos en nuestro particular viaje. Estos hallazgos se reflejan en el capítulo conclusiones, así como las recomendaciones que, humildemente, aportamos para agilizar el peso en este trayecto y avanzar con menos carga hacia la orientación inclusiva.

Paso 4.1. Cuestionando el Marco Común de Referencia

El resultado principal de esta investigación es la creación de un *Marco Común de Referencia* que articula los principios, las políticas y las prácticas de un modelo de gestión de la diversidad que responde a los valores del paradigma inclusivo de la escuela democrática. Este marco, negociado y compartido, se refleja en un documento escolar construido a partir de las experiencias llevadas a cabo durante el *Proceso Formativo*, explicado en líneas anteriores. En los próximos apartados desgranamos cada uno de los puntos que configuran el MCR, por orden de aparición en el documento, con la idea de ponerlos en cuestión con las voces de las diferentes autoras y autores del panorama de la investigación educativa. Así, cada uno de los puntos del MCR se discute, también, en relación con las diferentes categorías a las que apelan y con las que se vinculan.

De esta forma, abordamos la organización democrática de los apoyos como forma de responder a las variadas necesidades de la diversidad. También nos adentramos en los valores que la escuela democrática pone de relieve para procurar una gestión de la diversidad amable y respetuosa, estos son: la innovación, la inclusión y la participación. Además, nos acercamos al rol de la orientación en la escuela democrática e inclusiva como elemento dinamizador del cambio escolar desde un modelo de acompañamiento proactivo enfocado en la mejora de la calidad educativa. Por otra parte, procedemos a explicar el carácter cooperativo de las prácticas que constituyen el modelo inclusivo de orientación. Por último, planteamos el modelo formativo de la escuela como antídoto para la superación de la teoría del déficit.

4.1.1. Organización Democrática de los Apoyos en la Orientación Inclusiva

El primer punto que recoge el MCR es el concepto de escuela democrática, abierta y dialógica. El CRA de Benavites-Quart de les Valls se afana diariamente en promover procesos educativos y de gestión de la diversidad democráticos, en línea con su modelo educativo de centro. Esta meta escolar les conduce hacia la creación de espacios y tiempos de discusión crítica sobre la realidad educativa con el propósito de tomar decisiones que den respuesta al amplio surtido de conflictos, demandas y necesidades del conjunto de la comunidad. Como expresa Carbonell (2008) la escuela democrática es aquella capaz de generar encuentros para el vínculo, la cohesión colectiva y el bienestar democrático. Por su parte, autoras como Sales (2012) declaran que la escuela “debe convertirse en una verdadera democracia vivida activamente” (p.53) y que esto solo es posible desde encuentros comunitarios que favorezcan la participación plena y la construcción colectiva de conocimiento para la toma de decisiones. Este modelo democrático de gestión de la diversidad se conecta con el facilitador organizativo llamado: *Liderazgo distribuido*, y permite que la escuela avance hacia su ideal de centro inclusivo. Como indican Murillo *et al.* (2010): “Hay una característica del liderazgo ejercido en las escuelas que logran la inclusión, y ésta radica en el énfasis que se realiza sobre el enfoque de liderazgo democrático y participativo” (p.176).

Por otro lado, este modelo democrático de organización escolar permite desmontar un sistema de atenciones psicopedagógicas gobernado por la figura del “experto” o “experta” en psicopedagogía que dicta al profesorado y a las familias las decisiones que han de tomar en materia de atención a la diversidad (Echeita y Calderón, 2014). En el CRA, a pesar de la voluntad de la orientadora por establecer relaciones de horizontalidad, basadas en el intercambio de opiniones, complicidades y aprecio, el rol de “especialista en la atención del alumnado con NEE” está todavía muy arraigado (Bisquerra, 1998). Precisamente, esta concepción de la figura de la orientación hace que las familias y el alumnado terminen asumiendo un rol con tendencia a la sumisión y dependencia en cuestiones relativas a la gestión de la diversidad. Derribar esta estructura de poder, edificada desde la tradición escolar, que silencia la voluntad y aminora la capacidad de decisión de un sector del centro educativo, resulta necesario para evolucionar hacia fórmulas más inclusivas de gestión de la diversidad, donde se impulse, reconozca y valore la aportación de todas las voces (Casanova, 2018).

Por ello, desde el CRA se fomentan procesos democráticos de toma de decisiones para consensuar el modelo de gestión de la diversidad que debe liderar y desarrollar el EEAI⁴⁵. Uno de estos procesos se concreta en la experiencia formativa para la construcción del MCR⁴⁶, fundamentada en dinámicas dialógicas y de negociación comunitaria en torno, en este caso, a estipular aquellas funciones y actuaciones del equipo de orientación que suponen un incremento en la participación y progreso de todo el alumnado en el centro (Torres, 2010). Pues, como Bolívar (1999) manifiesta: “La falta de un modelo o marco estratégico claro de lo que se quiere en el apoyo externo o interno a los centros requiere una reconstrucción de lo que puedan ser los psicopedagogos” (p. 179).

Este modelo de liderazgo distribuido, cuyo principal objetivo se basa en organizar a la comunidad en espacios de discusión para la toma compartida de decisiones sobre la gestión de la diversidad, es impulsado por el desarrollo de otro factor clave: *La cultura colaborativa de trabajo* (CCT). Para autoras como Plancarte (2017) la cultura es la reunión de creencias, reglas y valores, dinámicos y compartidos por toda la comunidad, que se sustentan gracias a la aportación y al trabajo, armónico y cohesionado, de todos sus participantes para el logro de los objetivos comunes. La CCT se menciona de manera recurrente en el MCR pues se entiende como un ingrediente básico para llevar a cabo el *Modelo Inclusivo de Orientación* (MIO), y sostenerlo firme en el tiempo. Así lo comprobamos en los siguientes fragmentos del documento: “La orientación resulta una tarea comunitaria”; “El personal de apoyo a la inclusión comprende a todo el personal del centro”; “La inclusión supone reforzar la tarea colectiva, comunitaria y cooperativa para hacer llegar la orientación a todo el alumnado”.

⁴⁵ Equipo especializado de apoyo a la inclusión

⁴⁶ Marco Común de Referencia

Una de las esperanzas primordiales del centro es conseguir la conformación de una sólida red de trabajo colaborativo, que genere relaciones de confianza y apoyo mutuo entre diferentes colectivos y profesionales para alcanzar un modelo social de atención a la diversidad (Sales, 2012), con el fin de multiplicar los efectos de la orientación y ofrecer una respuesta óptima y efectiva a las necesidades del contexto para alcanzar el éxito de todas las personas. Todo ello desde la lógica de la corresponsabilidad y el intercambio de roles, de forma que la orientadora se implique en la mejora del currículum y de la organización del aula desde la co-enseñanza (Abellán, Arnaiz y Alcaraz, 2021); y el resto de actores educativos participen en dinámicas de asesoramiento e identificación de barreras (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018). La cultura colaborativa de trabajo resulta una pieza esencial para propiciar un sistema democrático, horizontal e inclusivo de relaciones profesionales que atienda al conjunto de la diversidad (Calvo, Haya y Susinos, 2012).

De este modo, transitar de lo individual a lo cooperativo supone el progresivo abandono de las funciones clínico-administrativas que sitúan a la figura de la orientación en los márgenes del centro asumiendo modelos de trabajo externos, burocráticos e individualizados dirigidos a la atención del alumnado con NEE (Aciego, Álvarez y Muñoz, 2005). Por consiguiente, el proporcionar a la orientadora un lugar coherente y significativo dentro de la cultura escolar, para que su participación privilegie la diversidad y la inclusión, es uno de los puntos clave del MIO. Como indican Abellán, Arnaiz y Alcaraz (2021), conseguir un sistema de apoyos que impulse la inclusión supone el replanteamiento de los roles del profesorado de apoyo para que su tarea en el centro acabe por ser realmente situada y compartida mediante experiencias de co-enseñanza en el aula.

Por tanto, la actuación de esta figura educativa en el centro no se puede producir alejada del paradigma colaborativo ni tampoco de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como expresan Krichesky y Murillo (2018): “La colaboración puede resultar estratégica para el docente en la medida en que lo nutra de nuevas herramientas pedagógicas ante los problemas concretos de su práctica, reforzando así su autonomía y capacidad de decisión” (p.151). Pues, los profesores requieren ayuda sistemática para atender las necesidades de todo el alumnado en el contexto del aula, y no solo para reparar los problemas puntuales de algunos estudiantes (Torres, 2010). Por ello, tanto en el MCR como en diversas lecturas (Bolívar, 1999; Calvo, Haya y Susinos, 2012; Loreto, López y Assaél, 2015; Sandoval, Márquez, Simón y Echeita, 2019), se defiende la puesta en marcha de una gestión de la diversidad mediada por experiencias de codocencia entre el profesorado de la escuela y los especialistas del equipo de orientación. Un encuentro pedagógico, próximo y humano, en contacto con la realidad educativa, que estimula el conocimiento mutuo, la reflexión compartida sobre la propia práctica y el enriquecimiento profesional de ambos actores. Todo ello para asegurar la acogida, protección y el triunfo escolar de todo el alumnado desde el ejercicio de una docencia crítica, innovadora y renovada. En este sentido, Fernández-Blázquez y Echeita (2018) abordan esta cuestión diciendo:

La docencia -refiriéndose al quehacer del orientador- se erige como una de las funciones que vertebran gran parte de su labor en la comunidad educativa y que, por ello, sirve de plataforma para poder mejorar su papel como agente transformador en el centro (p.154)

Como veíamos, diversos autores defienden que el trabajo del orientador ha de situarse en el plano de la mejora educativa y pedagógica para contribuir a la innovación y a la transformación escolar. Esta concepción, íntimamente conectada con la idea de realizar prácticas de codocencia, sitúa a la orientadora dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, acompañando a las y los tutores para promocionar la calidad de la acción educativa y el incremento del bienestar de toda la comunidad. De igual forma, estas experiencias se vinculan con los valores del trabajo colaborativo, pues implican necesariamente diálogo, negociación, horizontalidad y participación democrática en la tarea educativa (Sales, 2012). Expandir el campo de acción de los profesionales de la orientación, y no limitar sus funciones a la atención de un único grupo de estudiantes, es crucial para resituar a estos actores educativos desempeñando un liderazgo para la transformación de la escuela (Santana Vega, 2010). En este sentido, como se defiende en el MCR, la orientadora deja de ser una especialista en las labores de evaluación e intervención del alumnado con NEE para convertirse en una “experta en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje”.

4.1.2. Valores y metas para la gestión inclusiva de la diversidad:

Innovación, inclusión y participación

Como se refleja en el MCR, la mejora de los procesos de E-A se produce a partir de tres vertientes: **la innovación, la inclusión y la participación**. Deteniéndonos en el primer aspecto, el centro apuesta por la innovación educativa desde la aplicación de un enfoque metodológico flexible, adaptable y dinámico, que respete el paradigma inclusivo eliminando las barreras del contexto y personalizando la respuesta educativa, para atender las extraordinarias necesidades de cada estudiante dentro de los circuitos educativos ordinarios. Todo ello, con la idea de procurar un aumento de la presencia, participación y aprendizaje de la diversidad en el aula (Booth y Ainscow, 2002). Como decimos, este objetivo se pretende alcanzar desde la innovación. Una innovación que lleva adherida la noción de inclusión. De esta forma, autores como Martínez (2008) definen el concepto de innovación como el deseo, natural o inducido, del profesorado de mejorar sus prácticas con el firme propósito de lograr una óptima e íntegra educación para todo el alumnado. Llegados a este punto, un aspecto importante que resalta el MCR es que las prácticas psicopedagógicas tradicionales, enmarcadas en la barrera: *Prácticas clínico-administrativas*, no se ajustan a la idea de innovación que el centro defiende. Por eso, el profesorado aboga por relegar este tipo de tareas de la realidad diaria de la escuela con el fin de minimizar “el peso de [los] procedimientos burocratizados, repletos de formalidades superfluas, con una regulación rígida, que han frenado avanzar en otras cuestiones de mayor calado para innovar o mejorar lo que estamos haciendo” (Forteza,

2011, p.133), y derivar sus esfuerzos hacia el diseño de una propuesta educativa que logre “el encaje positivo de todas las personas en un mismo contexto” (Casanova, 2018, p. 45).

En el MCR, el segundo de los elementos: **la inclusión**, responde a dos consideraciones. La primera, que las atenciones están dirigidas a la totalidad del alumnado que conforma la realidad educativa; y la segunda, que la mejora educativa incumbe, e incluye, a todo el profesorado del centro. En relación con la primera consideración, autoras como Escribano y Martínez (2013) describen la escuela inclusiva como aquel espacio plural y abierto capaz de ofrecer distintas respuestas a la diversidad en el aula ordinaria para potenciar la calidad de vida de sus estudiantes: “Se trata de construir una escuela que responda no solo a las necesidades especiales de *algunos* alumnos sino a las necesidades de *todos* los alumnos” (p. 35). Asimismo, autores como Echeita (2013) apelan a la inclusión educativa como el proceso de reconocimiento y valoración de la diversidad humana, apuntando especialmente hacia el objetivo de desvincular la inclusión con la educación de un reducido grupo de niñas y niños, sin que ello signifique excluir al alumnado más vulnerable del reparto equitativo de los apoyos. Por su parte, Ainscow (2020) define la inclusión como la creación de contextos educativos basados en la accesibilidad y la personalización de los conocimientos, desde la introducción de apoyos en el aula que permitan la acomodación natural de la diversidad, tratando de que sea el sistema quién encaje en el alumnado, y no al revés. Además, para este autor, la inclusión significa entender que “todo estudiante importa” y, por tanto, todas y todos tienen el derecho de encontrar múltiples oportunidades que aseguren su progreso en el camino del aprendizaje.

En relación con el segundo aspecto, López-Melero (2011) apela a la corresponsabilidad educativa con el propósito de reconocer la importancia de la interacción entre familias, alumnado y profesorado para el avance intelectual y cultural de la escuela. Asimismo, como indica Bolívar (1999), todos los actores educativos asumen el compromiso moral de contribuir en el éxito educativo de todo el alumnado. Pues, en el CRA, se defiende que los niños y niñas son de todas y todos. En este sentido, la labor de asesoramiento se produce interactiva y multidireccionalmente constituyéndose como una experiencia de construcción colectiva de conocimiento donde cada persona aporta en función de su huella pedagógica, formativa y cultural para alcanzar los objetivos compartidos de la escuela inclusiva. La corresponsabilidad de funciones produce que las relaciones entre compañeras y compañeros se estrechen gracias a la colaboración y apoyo mutuo que lleva consigo esta condición. Esto provoca que las especialidades se disuelvan y todos sean reconocidos y valorados como agentes de mejora educativa (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018). La delegación y descentralización de responsabilidades en cuanto a la atención de la diversidad es uno de los requisitos para promover la inclusión educativa cuando la orientadora no está presente en el centro (Álvarez-Rojo, 1994). Además, este hecho genera un efecto multiplicador de la gestión inclusiva, pues supone la participación e implicación de más personas y más apoyos para atender a la diversidad (Echeita, 2013).

La innovación y la inclusión están unidas a un tercer vértice: **la participación**. Así, en el MCR, cuando se aborda la idea de participación como condición básica para afrontar el *Modelo Inclusivo de Orientación* (MIO) se destaca, también, la necesidad de impulsar la colaboración, profunda y auténtica, del orientador dentro de las dinámicas naturales de aprendizaje para decidir sobre *qué y cómo* enseñar (Sandoval *et al.*, 2019). En este sentido, se reclama la inmersión de los recursos humanos en el aula ordinaria con la idea de impulsar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, y no solo para ofrecer apoyos al estudiantado con NEE (Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016). Este punto del MCR es uno de los aspectos que el centro necesita mejorar, pues la tendencia es planificar la participación de los apoyos en el aula para que atiendan a un sector del alumnado con dificultades de aprendizaje. Esta realidad nos aleja de la construcción de un modelo de gestión de la diversidad favorable para la promoción de la inclusión educativa. En cambio, otros autores definen el proceso de compartir la tarea educativa como una experiencia de intercambio de roles que da lugar a una redistribución de poderes en la que algunas veces asesora el propio orientador y, en otras ocasiones, lo hace la docente. De igual forma, la docencia se reparte entre ambos profesionales (Fernández y Echeita, 2018). De esta manera, el aula se convierte en un espacio público, una suerte de *ágora*, donde contemplar, reflexionar y dialogar críticamente sobre la realidad para construir conocimiento compartido e identificar, al mismo tiempo, aquellas dinámicas que pueden generar injusticias, desigualdades y, en definitiva, barreras al bienestar educativo (Murillo y Hernández, 2010; Sales, 2012).

Asimismo, como se refleja en el MCR, las y los tutores asumen la responsabilidad de enseñar y orientar al propio equipo de orientación desde el asesoramiento basado en el acompañamiento asertivo y la escucha activa que tiene lugar en el aula. En este sentido, el asesoramiento se convierte en un proceso reflexivo y compartido, de ayuda mutua, para atender a la diversidad de manera inclusiva (Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016). Otros autores como Puig *et al.* (2012) en Echeita (2013) señalan que cualquier invitación a participar en dinámicas escolares es un signo de reconocimiento al prójimo, y permite a los participantes construirse y valorarse como figura educativa. Por tanto, estas experiencias permitirán configurar el rol de asesor pedagógico *crítico*, un colaborador de la escuela y de sus docentes que contribuye en la mejora educativa, la igualdad de oportunidades, la equidad, la resolución de conflictos y la cohesión social desde el aporte de reflexión, la evaluación de las prácticas docentes y el planteamiento de alternativas metodológicas (Figuerola, Ossa y Jorquera, 2020).

La participación del orientador en el aula no solo le permite dar su opinión y decidir sobre cuestiones relativas a la didáctica escolar general, también le da la oportunidad de materializar la inclusión. En definitiva, le posibilita sentirse útil y parte del proyecto inclusivo del centro (Susinos y Rodríguez, 2010). El sentimiento de pertenencia resulta uno de los factores más importantes para superar la barrera “permanencia”, aquella que limita el tiempo y la presencia de la orientadora en la escuela. Pues, sentirse parte del proyecto la predispone no solo a asistir a más encuentros, sino a participar en la vida educativa y cultural más plenamente.

La participación de la orientadora en el aula es defendida, además, como una experiencia efectiva para lograr el desarrollo de evaluaciones sociopsicopedagógicas más reales, justas y democráticas, que impliquen verdaderamente una mejora en “la educación de las personas diversamente hábiles” y no su etiquetaje y discriminación (López-Melero, 2011).

Esta interacción pedagógica, como indican Echeita y Calderón (2014), aproxima los juicios individuales de la profesional de la orientación a otros agentes que viven la realidad escolar diariamente para ser discutidos y negociados, aspecto que enriquece el horizonte cognitivo de la orientadora y permite un proceso evaluativo más humano, que destierra la hegemonía del número para proceder a la búsqueda de la justicia social desde la consideración de diferentes subjetividades. De esta forma, la evaluación se traduce en comunicación interpersonal, comprensión y participación para enfocarse a eliminar las barreras del contexto y/o currículum, y no para diagnosticar necesidades especiales en el alumnado (López-Melero, 2011; Echeita y Calderón, 2014).

En el MCR, como hemos observado, la participación de la orientadora en el aula se produce a través de experiencias de codocencia o docencia compartida, las cuales implican *guionizar* el papel del orientador antes de su debut en el aula. Esta tarea es concebida como la más adecuada para dar respuesta a las características de la escuela inclusiva. Asimismo, diversos autores apuestan por este modelo de atención a la diversidad proactivo, colaborativo y coordinado para sostener la mejora de la calidad educativa (Bolívar, 1999; Calvo, Haya y Susinos, 2012; Loreto, López, y Assaél, 2015; Fernández-Blázquez y Echeita, 2018). Las investigaciones llevadas a cabo por estas autoras y autores ponen de relieve que son, precisamente, las funciones relativas al perfeccionamiento de la tarea docente y del currículum, con la finalidad de procurar el éxito de todas y todos, las que sitúan a la orientadora desempeñando el rol de agente educativo útil para la comunidad educativa.

El protagonismo de esta función en el quehacer de la orientación permite dejar en un segundo plano aquellas tareas encaminadas a intervenir de manera especializada e individualizada al alumnado con NEE y destinar los esfuerzos a “sacar a la luz” aquellas barreras que deterioran el sistema inclusivo de gestión de la diversidad para planificar una respuesta orientada a superarlas (Echeita, 2013). Esto permite a la orientadora transitar desde una perspectiva biomédica de atención a la diversidad hacia un enfoque “pedagógico, contextualizado y preventivo de las distintas problemáticas psicosociales que se presentan en las instituciones educativas” (Figuerola, Ossa y Jorquera, 2020, p. 4). Otros autores (Forteza, 2011) afirman que una educación de calidad solo es posible si todas las personas que configuran la plantilla de los centros educativos se unen para hallar fórmulas efectivas de enseñanza y aprendizaje: “Una educación de calidad para todos se construye desde el interior de los centros educativos, alentando los esfuerzos de colaboración en la búsqueda de prácticas que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos, sea cual sea su condición” (p. 136-137).

4.1.3. Profundizando en el rol de la orientación escolar como elemento de cambio

Si nos detenemos en el rol de la orientadora en los centros educativos encontramos diferentes modalidades o propuestas, pero todas coinciden en un mismo denominador: sitúan a la orientadora al lado de la educación de todos los estudiantes, es decir, al lado del quehacer didáctico y pedagógico. Por ejemplo, algunos autores hablan de esta figura como un *líder educativo* que facilita el cambio escolar con el fin de procurar la mejora de la cultura inclusiva y la optimización de los aprendizajes de la comunidad (Martínez, Krichesky y García, 2010). Este rol, desempeñado por la orientadora de nuestro estudio, es el que permite convertir los discursos desfavorables, emitidos por un sector de la comunidad sobre el proyecto inclusivo, en discursos que son favorables al cambio, y que ayudan a cimentar las bases del progreso. Todo ello, desde la estrecha colaboración con el equipo directivo y docente del centro de forma que juntos trabajen en *pro* del desarrollo integral de todo el alumnado a través de la configuración de proyectos de innovación que forman parte de la práctica diaria en el aula. Asimismo, estos mismos autores apelan al orientador como la persona que ayuda a incrementar la calidad de la enseñanza, no solo complementando al profesorado en su práctica diaria, sino también, recopilando y difundiendo buenas prácticas para invitar y motivar a la comunidad a creer en ellas y realizarlas.

En esta línea, otras autoras nos instan a legitimar y extraer el potencial que el equipo de orientación posee no solo para la enseñanza de contenidos y la gestión social del aula (Sandoval *et al.*, 2019) sino, también, para provocar el cambio hacia modelos más inclusivos de educación (Abellán, Arnaiz y Alcaraz, 2021). En este sentido, el orientador se percibe como un profesional que, por su trayectoria formativa, tiene la capacidad de identificar y resolver conflictos emocionales y sociales de grupo, aquellos que, en ocasiones, están en la base del malestar educativo y del fracaso académico; y, además, de acercar la inclusión al aula desde sus experiencias en relación con la gestión de la diversidad. Así, Figueroa, Ossa y Jorquera (2020) nos hablan del papel del orientador como *amigo crítico*, tal y como adelantábamos, aquel que aporta contrapuntos, retroalimentación y soluciones alternativas, relativas a la gestión de la diversidad en el aula, desde la evaluación, revisión y reflexión de la práctica docente, y de la propia práctica. También, estos mismos autores vinculan la orientación con la labor de impulsar procesos de investigación acción participativa con la finalidad de conectar valores, teoría y práctica en la actuación docente: “La idea de amigo crítico implica la emergencia de un profesional que aporte reflexión, evaluación y propuestas de cambio en la comunidad educativa, desde un enfoque dialéctico y sistémico de los procesos psicoeducativos” (p. 6). Por su parte, encontramos autores (Bolívar, 1999) que incluyen estas funciones en la esencia del concepto de *rol ampliado*, una actuación que comporta otros modos de atender la diversidad encaminados hacia la prevención de la exclusión desde la evaluación de las situaciones de aula y la mejora de la acción educativa.

Los roles que presentamos son extrapolables al conjunto de profesionales del centro. En el CRA, las funciones de los actores educativos no son rígidas, más bien se amoldan a las circunstancias de cada momento. Así, dentro del organigrama escolar del CRA encontramos diferentes personas, además de la orientadora, que asumen el rol de *amigo crítico* o de *líder educativo* como son: la maestra de PT, el jefe de estudios, el director y varios tutores y tutoras veteranos, que llevan años luchando por materializar una renovación pedagógica y filosófica que comporte una educación equitativa, libre y de calidad. De esta forma, el modelo de escuela inclusiva se ve fortalecido y potenciado por muchas energías que se unen para contagiar y fomentar esta alternativa educativa. Cada uno de estos agentes favorece el desarrollo de un conjunto de prácticas que en el MCR se recogen en el apartado: “Buenas prácticas del equipo de orientación”. Pues, como hemos comprobado, las prácticas que este departamento realiza dependen, en gran parte, de la voluntad de toda la comunidad educativa. En el MCR, observamos cómo la esencia de estas prácticas o funciones reside en la identificación y evaluación de las barreras del contexto y en la personalización de las actividades educativas desde un trabajo de codocencia. Además, en esta sección del documento, se remite al lector a consultar uno de los apartados del PEC destinado a enumerar aquellas experiencias educativas que, según la experiencia pedagógica del CRA, se conciben como “buenas prácticas”. Entre ellas encontramos: *lectura por parejas, tertulias dialógicas, grupos interactivos, aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, trabajo por rincones y grupos flexibles*. Todas ellas se enmarcan en el resultado: *Gestión Inclusiva de la Diversidad (GID)*.

4.1.4. La gestión inclusiva de la diversidad desde la cooperación interprofesional

La gestión inclusiva de la diversidad (GID), como forma de respuesta educativa a la diversidad, persiguen la facilitación del desarrollo emocional, social y cognitivo del alumnado desde metodologías activas, flexibles y cooperativas de aula donde los niños y niñas, desde experiencias que fomentan la interacción entre iguales, son el principal recurso para gestionar una atención inclusiva de la diversidad (Riera, 2011). También, este modelo de gestión apuesta por la introducción, adaptación y ajuste de materiales y procesos didácticos con el fin de promover la comprensión y la accesibilidad de los aprendizajes: “Junto a una actitud favorable a la inclusión es imprescindible disponer de un amplio repertorio de recursos y estrategias para conseguir que puedan aprender juntos alumnos diferentes” (Sales, 2012, p.62). Podemos decir que este planteamiento educativo está inspirado, principalmente, en dos corrientes pedagógicas, que son: la “Enseñanza diversificada” (Tomlinson, 2008) y el “Diseño Universal de Aprendizaje” (CAST⁴⁷, 1990).

⁴⁷ Centro de Tecnología Especial Aplicada

En el relato de los resultados observamos cómo la GID está diseñada para atender los diferentes ritmos de aprendizaje y niveles de conocimiento presentes en el aula, siendo abiertas y modificables al “palpitar de la vida” escolar (Carbonell, 2008). Este aspecto es una de las características que Tomlinson (2008) aboga en relación con el aula diversificada, pues la considera un espacio flexible de adaptación a las diferentes necesidades, aptitudes y perfiles del alumnado con el fin de garantizar el manejo de los conocimientos, incrementar la motivación hacia el aprendizaje y reforzar la eficacia de los procesos de enseñanza. No obstante, la GID no se implementa únicamente con la idea de superar determinadas dificultades, sino también, se desarrolla con el firme propósito de enriquecer y potenciar los talentos y las capacidades de todo el alumnado. Precisamente, es por esta cuestión que también ligamos la GID con el modelo educativo que el Diseño Universal de Aprendizaje nos propone. Pues, como defienden Griful-Freixenet, Struyven, Vantieghem y Gheysens (2020):

La instrucción diferenciada – de Tomlinson (2008)- es percibida como un modelo tradicionalmente dirigido a las necesidades del alumnado con dificultades. En cambio, el Diseño Universal de Aprendizaje está dirigido a todo el estudiantado, permitiendo a los docentes considerar ambos: *remedios* para superar dificultades y oportunidades de enriquecimiento (p. 18)

En la GID se producen ambos supuestos: por una parte, una reestructuración previa del currículum, con actividades de adquisición y expresión del aprendizaje abiertas, así como el diseño inicial de recursos variados y polivalentes para que la personalización tenga lugar, durante su posterior aplicación, en el plano didáctico y pedagógico; y, por otra parte, modificaciones y acomodaciones puntuales de tareas y procesos *in situ* para ir atendiendo las necesidades particulares que van surgiendo dentro del aula ordinaria. En este momento es importante remarcar que “Educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con NEE, sino en la adopción de un modelo de currículum que facilite el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad” (Torres, 2010, p.63). Pues, las oportunidades y los apoyos que la escuela brinda a su alumnado durante el proceso de E-A condicionan su progreso educativo.

De este modo, con la intención de proyectar e implementar este tipo de gestión, se establece un apartado en el MCR titulado: “Momentos y espacios de trabajo del equipo de orientación”. En esta sección se concretan diferentes tiempos y encuentros, entre distintos profesionales, entidades y familias, para diseñar materiales didácticos y coordinar las actuaciones de aula. Atendiendo a este hecho, volvemos a evidenciar la importancia que el CRA le otorga al trabajo compartido y colaborativo entre diferentes colectivos. En esta línea, las autoras Añón, García-Morales y Pastor (2018) y Abellón, Arnaiz y Alcaraz (2021), nos recuerdan la conveniencia de la colaboración, entre el profesorado y el equipo de orientación, mediante actuaciones complementarias de aula, para hacer posible la personalización del proceso de E-A. Estas autoras conciben la personalización como una práctica realmente significativa y fortalecedora, sobre todo,

para aquel alumnado que asiste al aula como mero espectador o está “en otro lado” siendo atendido de manera individual.

Esta gestión de aula se diseña teniendo en cuenta el Paradigma Inclusivo del centro, es decir, aquellos principios comunitarios que reconocen la diversidad como fuente de crecimiento social y educativo, y huyen de cualquier pensamiento que pueda generar algún tipo de discriminación, tensionando así su ideal escolar (Quesada, 2021). Este imaginario colectivo entiende la atención inclusiva de la diversidad como un reto personal y profesional que implica la búsqueda constante de recursos y metodologías para materializar estructuras creativas de apoyo que permitan el desarrollo de todo el alumnado (Loreto, López y Assaél (2015). Este paradigma es defendido por distintos autores quienes coinciden en contemplar la diversidad como un acontecimiento de celebración para las escuelas al considerarla una condición educativa clave para la prosperidad de la inclusión, cuyas consecuencias benefician al conjunto del alumnado (Arnaiz, 2012; Escribano y Martínez, 2013; Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016).

Además, los principios de este modelo inclusivo de escuela, que acaban transfiriéndose al Modelo Inclusivo de Orientación, fomentan la apreciación de todas las personas, no por lo que tienen, sino por lo que son en sí mismas. Comprender y admirar el valor intrínseco de cada individuo, reduciendo la sempiterna tendencia de resaltar las diferencias que nos separan, es el primer paso para proteger la diversidad. Pues como indican Gozávez, Traver y García (2011) protegemos lo que apreciamos, y apreciamos lo que conocemos. Por otro lado, este “estatuto comunitario por la inclusión” entiende la diversidad como un hecho natural e innato, y defiende que todo el alumnado tiene las capacidades y competencias suficientes para aprender. Esto es lo que López-Melero (2011) llama *Paradigma Competencial Inclusivo*, una visión del alumnado que lo percibe como seres educables, predispuestos e inclinados al aprendizaje y al progreso. También, Carbonell (2008) afirma lo siguiente: “En la escuela inclusiva, integradora o comprensiva, todo sujeto es susceptible de aprendizaje” (p. 43)

4.1.5. El trabajo cooperativo como garante de la educación y orientación inclusiva

El Paradigma inclusivo del CRA, al apreciar a las personas en todas sus dimensiones, apuesta por la introducción de metodologías que, además de trabajar el componente cognitivo, abordan, también, los aspectos emocionales, sociales y éticos del alumnado. En este sentido, como avanzábamos en líneas anteriores, nos referimos al aprendizaje cooperativo, es decir, a la infraestructura organizativa que soporta la implementación de la GID. Asimismo, como afirman Muntaner, Rosselló y De la Iglesia (2016): "La inclusión es una manera distinta de entender y practicar la educación, que propone y exige metodologías didácticas, propuestas curriculares y modelos organizativos donde puedan aprender juntos alumnos diferentes" (p. 46). Estos modelos organizativos, que permiten que alumnos diferentes puedan ser atendidos junto a sus iguales, según Riera (2011), presentan tres pilares básicos: la enseñanza personalizada, la autonomía de los estudiantes

y la estructuración cooperativa del aprendizaje. Esta autora defiende que la escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo se interpelan mutuamente, pues esta herramienta didáctica atiende al potencial educativo que emana de las relaciones entre las diversidades de un mismo grupo. En esta línea, los autores Johnson y Johnson (1997) defienden la potencialidad del modelo cooperativo de aprendizaje para generar bienestar emocional y social entre el alumnado, pues argumentan que el éxito grupal permite incrementar la competencia social, la autoestima y la salud psicológica general. Por tanto, el aprendizaje cooperativo posibilita alcanzar el objetivo de escuela inclusiva que el MCR propone, así como el logro de una de las máximas educativas del centro que es la base del Paradigma Inclusivo: asegurar la felicidad de todo el alumnado.

Asimismo, el aprendizaje cooperativo genera una sinergia positiva entre iguales que los dispone a ayudarse mutuamente para alcanzar el objetivo común que acompaña a cada proyecto cooperativo. Autores como Gozávez, Traver y García (2011) catalogan este suceso de *interdependencia positiva* y lo describen como uno de los factores más importantes del aprendizaje cooperativo pues está unido a expresiones de solidaridad, al bien común y a la responsabilidad individual. Es precisamente esta responsabilidad la que apela al compromiso de cada estudiante para contribuir en los aprendizajes de los demás. Igualmente, el aprendizaje cooperativo respeta la diversidad del alumnado al procurar la heterogeneidad de los grupos de trabajo, al garantizar las oportunidades de participación de cada estudiante desde sus capacidades diferentes; y al aceptar los diferentes ritmos de cada individuo (Pujolàs, 2008; Arnaiz, 2012). Es esencial resaltar que este paradigma educativo prioriza los derechos al aprendizaje del alumnado y no la identificación de sus necesidades (Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016).

Por tanto, las dinámicas competitivas e individualistas de aprendizaje, que a menudo conforman el panorama escolar (Riera, 2011), no tienen cabida en un modelo de escuela que desea nutrirse y aprovecharse pedagógicamente de las relaciones y conflictos que la convivencia de la diversidad plantea. Para transitar hacia supuestos pedagógicos más amables e inclusivos con la diversidad, Carbonell (2008) nos insta a abandonar el *modelo represivo* protagonizado por sanciones hacia aquellos estudiantes que no cumplen con las normas de la escuela tradicional y competitiva, para acogernos a un *modelo preventivo* basado en el diálogo, la negociación, la mediación, y otra serie de prácticas democráticas, que abordan los problemas antes de que se magnifiquen y producen un estado de bienestar óptimo en el alumnado para lograr su éxito emocional, social y académico.

4.1.6. La superación de la teoría del déficit desde la formación activa en inclusión

La creencia en el Paradigma Inclusivo lleva consigo el distanciamiento de las Teorías del Déficit, aquellas concepciones que perciben las dificultades como circunstancias invariables, e intrínsecas al individuo, cuyas acciones se centran en la compensación y asistencia de las necesidades de ciertos colectivos específicos, aspectos que ponen en riesgo la cultura inclusiva de las escuelas (Loreto, López y Assaél, 2015). Estos mismos

autores acuñan esta ideología de “Perspectiva individual” y la definen como una comprensión de la realidad educativa sesgada que olvida las barreras del contexto y las potencialidades de los niños y niñas. Este modelo de esquema mental es el que lleva a los profesionales a explicar las situaciones educativas mediante diagnósticos individuales de necesidades y a atender las diferencias desde propuestas asistenciales y rehabilitadoras (Torres, 2010). A pesar de que el equipo docente del CRA manifiesta un discurso positivo de la diversidad, algunas de sus actuaciones y demandas al equipo de orientación, basadas en la atención al alumnado con NEE, pueden incluirse en este enfoque asociado al modelo teórico del *Counseling* (Álvarez-Rojo, 1994), fundamentado en las debilidades y, por ende, en las bajas expectativas hacia el alumnado.

A este respecto, para superar el Modelo del Déficit, autoras como Moriña y Parrilla (2006) apuestan por recurrir a la formación profesional entre iguales, o lo que nosotros hemos bautizado: “Heteroformación”. En este punto, nos parece importante resaltar que el MCR sobre el Modelo Inclusivo de Orientación se gesta precisamente desde un marco formativo. Así, gracias a la cultura colaborativa del CRA, la formación se realiza mediante tres modalidades: *de dentro a afuera*, *de afuera a dentro*, e *internamente*. Considerando estas tres alternativas, el personal del centro no solo es considerado receptor de formación, sino que, también se dedica a formar a profesionales de otras instituciones participando en charlas o coloquios, organizados por entidades externas, donde comparten sus experiencias y contagian el ideal inclusivo. Además, el centro organiza encuentros de formación interna, bien generando espacios de discusión e intercambio de información sobre cuestiones didácticas, pedagógicas y culturales; o bien, intercambiando experiencias docentes en el aula. Este modelo formativo colaborativo permite el despegue conjunto hacia un paradigma de escuela inclusiva donde se evalúan y analizan las prácticas mediante experiencias compartidas de aprendizaje profesional que permitan “reflexionar sobre lo que pasa en su interior, hacer interrupciones en el trabajo cotidiano que promuevan la auto-indagación, la creatividad y la puesta en marcha de cambios” (Arnaiz, 2012, p. 35). A pesar de que la formación en inclusión es necesaria para sostener el modelo de escuela inclusiva, autores como Fernández-Blázquez y Echeita (2018) denuncian la falta de formación del profesorado para ofrecer respuestas efectivas de aprendizaje al alumnado más diverso. Igualmente, Quesada (2021) también declara que parte de las metodologías en las que se forma el profesorado están orientadas a enseñar a estudiantes homogéneos, desatendiendo la pluralidad y diversidad presentes en las aulas de nuestro siglo.

Por tanto, la formación para la escuela inclusiva exige un aprendizaje colaborativo y conjunto, entre profesionales de diferentes disciplinas, pues compartir experiencias y conocimientos es, quizás, uno de los procesos más potentes para impulsar mecanismos inclusivos de atención a la diversidad. En este sentido, Martínez, Krichesky y García (2010) encomiendan a los orientadores la tarea de articular estrategias que fomenten el trabajo colaborativo en el centro para aumentar las posibilidades formativas y de desarrollo continuo del profesorado. Este sistema formativo, basado en la interacción profesional, puede ser efectivo para erradicar a los peores enemigos del profesorado que,

atendiendo a Carbonell (2008), son el individualismo y el corporativismo, ya que el primero te aleja del compromiso personal por el bien común; y el segundo, comporta la priorización de los intereses de unos cuantos para debilitar los de otros. También, Durán y Giné (2017) nos proponen un modelo formativo basado en la docencia compartida, donde el profesorado se enseña y aprende de manera recíproca e interactiva, gracias a las experiencias reales de colaboración implicadas en este proceso. Este planteamiento formativo que incita al diálogo, la reflexión y la crítica sobre la propia práctica, entre diferentes profesionales, no solo resulta un mecanismo potente de aprendizaje entre iguales, sino que, además, genera importantes ventajas para los estudiantes ya que los apoyos se incluyen y participan en el aula estando al alcance de todas y todos. Asimismo, autoras como Moriña y Parrilla (2006) sostienen que la formación del profesorado debe:

Implicar una oportunidad para que todos participen -en el aula-, posibilitar un encuentro entre compañeros, ayudar al intercambio de ideas y experiencias, contribuir a que se compartan preocupaciones y reflexiones, facilitar que se llegue a acuerdos, y dar la oportunidad de escuchar a otros y reflexionar individual y grupalmente (p.535)

En esta dirección, Bolívar (1999) nos habla de optimizar y aprovechar el entorno laboral como contexto formativo para la innovación educativa. Este autor introduce la “Dimensión del desarrollo institucional” para recordarnos que los cambios se producen especialmente desde la implicación colectiva y, por tanto, las dinámicas de trabajo han de configurarse como experiencias compartidas y “potencialmente formativas, que puedan transformar las experiencias docentes en aprendizajes autoformativos para los profesores y profesoras [...] reducir el aislamiento y facilitar interrelaciones entre los profesores por medio de compartir ideas, estrategias de enseñanza” (p.189). También, Murillo y Krichesky (2012) cuando abordan la idea de “Cultura de Mejora” expresan, precisamente, que aquellas comunidades orientadas no solo hacia el aprendizaje de sus estudiantes, sino, además, hacia la mejora del conocimiento de su profesorado, desde la dedicación de espacios y tiempos comunes de aprendizaje, son capaces de aceptar los cambios y de progresar hacia la escuela inclusiva. En este sentido, el centro escolar utiliza la Investigación Acción Participativa como estrategia formativa que, conjugando análisis, actuación y reflexión, les permite mejorarse como comunidad democrática e inclusiva.

Pero, la formación en inclusión no solo reclama un método, también un contenido y unas competencias. De este modo, Forteza (2010) defiende que educar sin exclusiones demanda el convencimiento unánime de que la educación es el arma más poderosa de una sociedad y un derecho humano fundamental. Creer en la fuerza de la educación, más que en la autoridad de un diagnóstico, resulta crucial para destinar nuestros esfuerzos hacia la mejora de la calidad educativa, y no hacia el etiquetaje del alumnado.

De igual forma, Durán y Giné (2017) expresan que la formación inicial del profesorado ha de orientarse hacia la aceptación de todo el alumnado como propio, hacia el aprendizaje de estrategias que fomenten la inclusión, y hacia la consideración del aula y

el centro como espacios preferentes de atención a la diversidad. Además, estos autores recogen la propuesta de Hoover y Patton (2008) sobre las funciones que los profesores de apoyo deben realizar para contribuir a la inclusión escolar. Los roles que plantean estos autores nos ilustran acerca del tipo de contenido, o temática formativa, que estos profesionales necesitan recibir para desempeñar de manera efectiva las tareas que se les demandan dentro de los contextos inclusivos. A continuación, se muestra una tabla donde se recogen las funciones, y el contenido formativo necesario, asociado a cada una de ellas.

Contenido formativo	Funciones
Estrategias de evaluación	Para desarrollar observaciones y recogida de datos en contextos naturales de aprendizaje con el fin de dar una respuesta educativa basada en evidencias y no en inercias
Conocimiento didáctico, pedagógico y curricular	Para atender a la diversidad en el plano pedagógico, e identificar y desarrollar buenas prácticas de gestión inclusiva de la diversidad
Gestión del aula	Para diversificar el aula modificando la propuesta curricular de forma que responda a los intereses del alumnado, y aproveche su riqueza y diversidad
Resolución de conflictos	Para prevenir y gestionar los problemas emocionales y sociales que acontecen en el aula facilitando apoyos de carácter socioemocional
Habilidades de acompañamiento	Para colaborar con el profesorado y procurarle una lectura sosegada y positiva de la realidad.

Tabla 27. Roles y competencias de Hoover y Patton (2008) en Durán y Giné (2017).
Elaboración propia.

Todas las cuestiones relativas al modelo inclusivo de gestión de la diversidad que, por su carácter democrático, participativo y colaborativo, incumben a toda la comunidad educativa, están recogidas en el MCR. Este documento constituye una protección para la fragilidad de la cultura inclusiva pues su principal objetivo es impulsarla y sostenerla a lo largo del tiempo y de los cambios. Para este fin, la negociación y concreción de la visión sobre el sentido que la comunidad inclusiva le ha de dar a los apoyos se vuelve un aspecto fundamental. Buscar la coherencia entre el modelo de escuela y el modelo de orientación es fundamental para no caer en prácticas excluyentes. Asimismo, el diálogo y la discusión interpersonal para la construcción democrática del rol del equipo de orientación en los centros inclusivos es imprescindible para empoderar a unas figuras educativas perjudicadas por una asignación incorrecta de funciones que las han llevado hasta el aislamiento escolar, ejecutando tareas especializadas que conducen a la marginación de un sector de estudiantes con NEE (Martínez, Krichesky y García, 2010).

Por tanto, el abandono de ciertas creencias o tradiciones que han determinado una cultura psicopedagógica marcada por el individualismo, la patologización del alumnado y los procesos de etiquetaje y exclusión pedagógico (Figueroa, Ossa y Jorquera, 2020) será fundamental para consolidar un apoyo psicopedagógico en construcción, adaptable a las necesidades del contexto, que asuma la crítica y la transformación escolar como señas de

identidad de la mejora educativa. Esta consolidación solo será posible desde el empoderamiento de toda la comunidad educativa, especialmente del EEAI. Pues, será desde el impulso de su capacidad de decisión e intervención sobre cuestiones pedagógicas y didácticas del centro; y desde su implicación y participación en el aula, como se conseguirá su empoderamiento para gestar cambios educativos auténticos y significativos. Este es uno de los principales propósitos de nuestro MCR, documento colectivo donde convergen las esperanzas de una comunidad que camina unida hacia la inclusión educativa.

Paso 4.2. Divergencias para la construcción del MCR a debate

El MCR es el resultado de un proceso formativo protagonizado por la toma democrática de decisiones, el diálogo entre personas de diferentes colectivos, y la reflexión crítica y compartida sobre la realidad. A lo largo de este estudio se han organizado diversos encuentros y debates participativos en relación con el tipo de atenciones que la figura del profesorado de apoyo ha de procurar en un contexto inclusivo. Estos espacios de intercambio comunitario están marcados por la aportación de distintas voces que han planteado numerosas discrepancias en torno al modelo inclusivo de orientación de la escuela. Precisamente, las experiencias democráticas y participativas de construcción del Modelo Inclusivo de Orientación (MIO), que la comunidad educativa desea, han sido la incubadora de estas divergencias y, al mismo tiempo, el mecanismo que ha logrado convergerlas a todas ellas en una única voz: *Marco Común de Referencia* (MCR). Sin embargo, dar cuenta de estas divergencias nos permite arrojar veracidad al proceso realizado, así como comprender las luchas internas, morales y éticas que existen a la hora de establecer e implementar una gestión de la diversidad que impulse la justicia social y la equidad.

En las siguientes líneas confrontaremos cada una de las divergencias que han brotado inesperadamente, a partir del análisis temático de las entrevistas, observaciones e intervenciones, y que se encuentran en la base de este *documento marco*, dinámico y alterable, sobre el *Modelo Inclusivo de Orientación*. Es importante destacar que estas divergencias presentan múltiples puntos de conexión con los resultados discutidos en el apartado anterior. Sin embargo, estos nuevos elementos juegan un papel original, pues aportan inéditas reflexiones que sitúan al diálogo y a la discusión como la piedra angular del progreso escolar; y a los dilemas como la palanca de cambio de las culturas inclusivas. A continuación, desgranamos las divergencias descubiertas en relación con la conceptualización sobre inclusión, con las necesidades de los beneficiarios, con las percepciones sobre la implementación del proyecto inclusivo, con la respuesta hacia la diversidad y, finalmente, con las expectativas profesionales. Estas divergencias se presentan como desafíos que la escuela debe abordar conjuntamente desde la creación de espacios de negociación.

La primera de nuestras divergencias muestra los dilemas en torno al **imaginario de la idea de inclusión**. Para algunas voces la inclusión implica una importante dotación de recursos; para otras, la inclusión conlleva disponer a los recursos del centro en redes de colaboración. Otros participantes defienden que la inclusión supone la aplicación de estrategias innovadoras de enseñanza para atender a la diversidad en el aula. A pesar de la multiplicidad de significados y *usos* complementarios que encontramos en el CRA sobre el concepto de inclusión, todos se vinculan coherentemente con esta noción. La literatura nos muestra cómo la idea de inclusión no está limitada por una definición estática o cerrada, sino que, más bien, está abierta a constantes (re)interpretaciones y ajustes en función de los intereses y singularidades de cada comunidad escolar (Durán y Giné, 2010; Arnaiz, 2012). Así, la inclusión es un término moldeable y tolerante que acepta cualquier alteración, provocando que en cada centro se manifieste de manera diferente (Plancarte, 2017). Sin embargo, no todo vale. Según las autoras Escribano y Martínez (2013), la definición de inclusión se vertebra en torno a cuatro ejes básicos: el primero, se refiere a todo el alumnado del centro; el segundo, conlleva la exitosa presencia, participación y aprendizaje de todas las personas; el tercero, es una lucha activa contra la exclusión; y, el cuarto, se entiende como una experiencia dinámica, en movimiento, que no tiene fin. Debido a la variabilidad de su significado, autores como Echeita (2013) manifiestan que las implicaciones y representaciones del concepto de inclusión han de (re)negociarse y consensuarse mediante la participación de todos los implicados del contexto educativo. En esta línea, otros autores como Griful-Freixenet, Struyven, Vantieghem y Gheysens (2020) defienden que la inclusión es un “complejo y multidimensional concepto que necesita un modelo pedagógico coherente que implique atender a todos los estudiantes” (p.18).

Como veíamos, el concepto de inclusión está muy ligado a la pregunta: ¿Quién necesita ser incluido? Esta cuestión nos sitúa en el segundo de los dilemas encontrados, que se asocia con la pregunta: *¿Quién ha de recibir los apoyos en la escuela inclusiva?* En el centro, encontramos voces que dicen que todo el alumnado necesita apoyos para la inclusión, pues todos presentan necesidades en algún momento de su escolarización; también escuchamos aportaciones que reducen el alcance de los apoyos al alumnado con NEE. Sin embargo, existen miradas que, cuando hablamos de inclusión, abrazan a todas las diversidades que conforman la comunidad educativa, haciendo una mención especial al profesorado. Si nos adentramos en la literatura, observamos cómo algunos autores (Torres, 2010; Arnaiz, 2012; Echeita, 2013; Plancarte, 2017) defienden que la idea de inclusión no se circunscribe a la educación de una minoría de estudiantes y, por tanto, cuando hablamos de apoyos para la inclusión, estos deben ser proveídos a toda la comunidad escolar. No obstante, otros autores afirman que incluir implica poner especial énfasis y, por tanto, destinar más recursos, apoyos y ayudas, al alumnado más vulnerable, es decir, a aquel que pueda encontrarse en mayor riesgo de marginación o exclusión (Ainscow, 2020). Por otra parte, autores como Loreto, López y Assaél (2015) denuncian que una parte del profesorado de los centros educativos se considera falto de herramientas para abordar la compleja diversidad de las escuelas. Esta aportación evidencia la

necesidad de hacer llegar los apoyos para el fomento de la inclusión al conjunto de actores educativos que atienden los intereses y necesidades de las aulas diariamente.

Los apoyos para la escuela inclusiva son percibidos como necesarios para impulsar e implementar prácticas educativas que resulten acordes al ideal pedagógico del centro. Sin embargo, encontramos discrepancias en cuanto a qué **prácticas educativas** son las que realmente sostienen y promueven una educación inclusiva. Algunas voces resaltan la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado como factores necesarios e indiscutibles para incrementar las experiencias de inclusión en los procesos de E-A. Si recurrimos a la literatura observamos cómo diversos autores, entre ellos Stainback (1999), Muntaner (2010) y Ainscow (2020), apoyan esta idea argumentando que una educación solo es inclusiva cuando alumnado con diferentes intereses, capacidades y características comparte un único espacio de convivencia, fundamentado en la igualdad de oportunidades, que les conduce inexorablemente al éxito en los aprendizajes. Así, para algunos participantes, este aumento de participación e inclusión entre el alumnado se consigue indudablemente a través del aprendizaje cooperativo. No obstante, otras voces no creen en los beneficios de esta metodología y siguen apelando a las bondades del libro de texto. En este sentido, Gozávez, Traver y García (2011) hablan acerca de las resistencias que algunos centros se encuentran a la hora de transitar hacia fórmulas más cooperativas de aprendizaje. Estos autores justifican estas dificultades, de una parte, por la falta de conocimientos a la hora de llevar a buen puerto los aprendizajes a través de este tipo de metodologías; y, de otra, por el peso de la tradición académica que históricamente ha ponderado las prácticas individualistas y competitivas. A pesar de que la mayoría de los profesionales del CRA apuestan por un modelo cooperativo de aprendizaje, algunas personas manifiestan que la cooperación es necesaria para alcanzar la inclusión, pero no suficiente. Así, añaden un nuevo elemento a la ecuación: la actitud del profesorado. Para estas voces, la inclusión solo se produce cuando a la metodología cooperativa la acompañas de actitudes docentes inclusivas, es decir, que no excluyan o discriminen al alumnado por sus diferencias, sino que, las valoren y aprovechen en beneficio de toda la clase. Autores como Muntaner (2010) expresan que la aceptación de la diversidad por parte del profesorado y su férreo compromiso, y responsabilidad, para con todo el alumnado es una condición *sine qua non* para alcanzar la inclusión educativa.

Los dilemas relativos al significado y aplicación del concepto inclusión se vuelcan en otra de las divergencias que conforma la realidad educativa del CRA. Esta puede concretarse en la pregunta: *¿Qué entendemos por orientación inclusiva?* Para algunas personas, la tarea de la orientación se resuelve en prevenir y/o superar problemas en el alumnado con NEE, así como en administrar pruebas específicas y estandarizadas a aquellos niños y niñas que presentan dificultades en el aprendizaje. Esto no nos resulta extraño si entendemos que la inclusión es un movimiento educativo y social ligado históricamente a la educación especial (Parrilla, 2002; Arnaiz, 2012). En este punto, Echeita y Calderón (2014) declaran que los procesos de evaluación psicopedagógica son la barrera que más lastra la transformación de los centros hacia la escuela inclusiva, ya que este método tradicional de clasificación de *lo diferente* se erige como “la herramienta de segregación

más potente que utilizan las escuelas” (p. 6). Por su parte, Casanova (2018) argumenta que, en la actualidad, la elaboración de un diagnóstico se centra más en las capacidades de la persona que en sus limitaciones; y que el fin último de esta evaluación es aportar propuestas para eliminar las barreras del contexto. Esta última idea se conecta con la voluntad de los profesionales de la orientación del CRA cuando realizan procedimientos de evaluación y diagnóstico. Otras voces, asocian la orientación con el desarrollo de trabajos individuales y especializados desconectados de la realidad. En este aspecto, ser un servicio externo al centro es otra de las barreras que autoras como Calvo, Haya y Susinos (2012) advierten para la consecución de una escuela inclusiva por parte del equipo de orientación. Por eso, defienden que las unidades de orientación deberían formar parte del organigrama de las escuelas de infantil y primaria.

A pesar de las concepciones tradicionales que gran parte de los miembros de la comunidad escolar le atribuyen a la profesional de la orientación, existen voces que ignoran esta noción especializada y deficitaria de la atención a la diversidad para adoptar una mentalidad más global, constructiva y pedagógica. En este sentido, encontramos participantes que abogan por un modelo de orientación que fomenta la innovación, participación y accesibilidad; y que ayuda al centro a progresar hacia la escuela inclusiva siendo, así, coherente con los valores del proyecto de escuela. En la literatura, autores como Fernández-Blázquez y Echeita (2018) nos hablan de una orientación que centra sus esfuerzos en la mejora del currículum, así como en el desarrollo de metodologías inclusivas. Todo ello, desde el desempeño de un liderazgo pedagógico que sitúa a los profesionales de la orientación dentro del aula, ejerciendo el papel de docente conjuntamente con la tutora o el tutor. Además, siguiendo esta línea de actuación, otras autoras (Calvo, Haya y Susinos, 2012) apuestan por una orientación alejada de modelos de trabajo individuales y próxima a la creación de estructuras de trabajo cooperativo que permitan dar apoyo a los docentes para configurar entornos de participación e inclusión que garanticen el aprendizaje de todo el alumnado. El equipo específico de apoyo a la inclusión del CRA, atendiendo a sus voluntades y funciones en el centro, se encaminan, con sus dilemas y obstáculos, hacia la consecución del rol de líder para la inclusión social, aquel que, tal y como indican Murillo et al., (2010): logra la “escuela de todos, con todos y para todos” (p. 179).

Sin embargo, para alcanzar un modelo de escuela diseñada para todas y todos, esta ha de responder a las distintas necesidades que la diversidad alberga. Entramos, así, en la siguiente divergencia: **Divergencias en las necesidades de los beneficiarios**. En este sentido, existen voces que demandan una especial atención hacia las necesidades más emocionales, otras hacia las más sociales; y, por último, diferentes participantes hablan sobre la importancia de abordar principalmente las necesidades de aprendizaje. Como observamos, en el centro no existe un único tipo o modelo de necesidad, sin embargo, las necesidades de aprendizaje, especialmente aquellas más severas y propias del alumnado con NEE, suelen ser las más demandadas e intervenidas.

En primer lugar, las familias del alumnado con NEE demandan una atención emocional para promover el bienestar y la felicidad individual. Bien es cierto que el trabajo de las emociones no es una cuestión visiblemente valorada o desarrollada por la tradición escolar. Autores como Yus (2001) manifiesta que la escuela convencional ha tendido a aplacar las emociones del alumnado ignorando esta importante dimensión humana que tanto condiciona la adaptación, la conducta y el rendimiento escolar. Asimismo, este autor defiende que la *inteligencia emocional* es fundamental para procurar el desarrollo integral de las potencialidades y fortalezas humanas, y reivindica la alfabetización y la culturización emocional del alumnado. Pues, si aprendemos a aceptarnos, queremos y valorarnos podremos hacer lo mismo con los demás. Una buena salud emocional puede ser el antídoto contra la exclusión escolar. Además, en el CRA encontramos participantes que declaran la necesidad de impulsar el sentimiento de aceptación y reconocimiento en la escuela. Pues, los niños y niñas necesitan sentirse queridos, protegidos y acogidos por todas las personas.

De esta forma, autores como Stainback y Stainback (1999) hablan de la importancia de desarrollar el sentimiento de pertenencia, propósito que solo será posible, según ambos autores, cuando todas las personas sientan que la expresión de sus diferencias no comportará un perjuicio en relación con su vinculación a un determinado grupo. De esta forma, Echeita (2013) afirma que “todo el mundo, niños, jóvenes, adultos, desea sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia” (p. 105). Considerando las palabras de este autor, el sentimiento de pertenencia comporta el reconocimiento positivo de *la diferencia*, irremediamente. Por tanto, dejar espacios en el centro, y aula, para alabar y reflexionar sobre la contribución que nuestra diversidad aporta al crecimiento social e institucional es de vital importancia si queremos incrementar la autoestima, la seguridad y la pertenencia en nuestras comunidades educativas.

Sin embargo, la diversidad todavía es vista por un sector de las familias del CRA como un fenómeno negativo que resta prosperidad académica entre el alumnado que no presenta NEE. En este sentido, aparece la necesidad individual de entender y aceptar la diversidad como un acontecimiento de celebración. Según Riera (2011) en las escuelas todavía existe cierto arraigo hacia “la escuela selectiva [aquella] que valora más las capacidades que los procesos, que tiende a grupos homogéneos y no heterogéneos. Una escuela que se centra en una estructura del aprendizaje competitiva e individualista” (p.136). Bien es cierto que la voluntad educativa de los profesionales del CRA está en las antípodas de los valores de la *escuela selectiva*. No obstante, la concepción que algunos familiares tienen sobre la escuela puede estar próxima a este modelo segregacionista en el que el alumnado que presenta NEE es percibido como un riesgo para el aprendizaje de los niños y niñas sin discapacidad (Rojas y Olmos, 2016). Será, por tanto, responsabilidad de toda la comunidad transformar estas concepciones, y resistencias, en sentimientos constructivos que tiendan a estrechar lazos y crear espacios de convivencia donde todas las personas son respetadas y valoradas (Murillo, Krichesky, Castro, Hernández-Castilla, 2010).

En esta línea, autores como Stainback y Stainback (1999) defienden que toda la comunidad escolar ha de desempeñar el rol de *agente de cambio*, aquella figura que se compromete a desmontar estereotipos y mostrar su oposición ante cualquier gesto o comentario discriminatorio, con la finalidad de cambiar las actitudes que resultan nocivas para el avance de la escuela inclusiva (Ainscow, 2020). En el centro, muchos profesionales, entre ellos la orientadora, manifiestan su intolerancia ante este tipo de mentalidades excluyentes y las intentan combatir defendiendo que la inclusión no es una opción sino un derecho básico que tenemos la obligación de garantizar y apoyar desde la escuela (Arnaiz, 2012; Echeita, 2013; Rojas y Olmos, 2016; Ainscow, 2020). Por su parte, Casanova (2016) nos insta a defender los agrupamientos flexibles y heterogéneos del alumnado con el objeto de conseguir un aprendizaje más enriquecedor a partir de las diferencias personales. El respeto por las diferencias nos iguala (Riera, 2011). De esta forma, como dijo la orientadora durante la entrevista que el alumnado de sexto del CRA le realizó en las últimas fases del *Proceso de Empoderamiento*: “todos somos iguales porque somos diferentes”.

Las necesidades emocionales, propias de cada ser humano, juegan un papel estelar en la configuración de las **necesidades sociales**. En este sentido, algunas voces del CRA expresan la necesidad de trabajar las habilidades sociales, o la competencia social, ya que se perciben carencias a la hora de establecer relaciones asertivas, cohesionadas y constructivas entre la diversidad presente en el trabajo en grupo. Autores como Yus (2001) afirman que la escuela tiene la responsabilidad de potenciar el desarrollo social del alumnado, ofreciéndole a los estudiantes herramientas para procurar una edificante interacción con sus iguales con la idea de incrementar sus aprendizajes y su posterior inclusión plena en la sociedad. Este mismo autor nos invita a implementar procesos de aprendizaje cooperativo, pues los concibe como experiencias de trabajo en equipo que ofrecen la oportunidad de fomentar la colaboración, el compromiso y el respeto hacia las demás personas. Pero, es precisamente a partir de la aplicación de esta metodología desde la que surgen las necesidades sociales en el CRA. Por ello, es necesario asumir, como indican Traver y Moriña (2015), que el conflicto social forma parte de la naturaleza del aprendizaje cooperativo. Sin embargo, este desafío social, bien reconducido, puede resultar un elemento pedagógicamente estimulante para el crecimiento del grupo y para el asentamiento de los principios cívicos de democracia e igualdad: “De hecho, partir del conflicto ayuda a buscar cauces comunicativos por los que aprender a navegar en un mundo y una sociedad que no para de cambiar” (Sales, 2012, p.54).

No obstante, para transformar los conflictos en aprendizajes, dentro de la estructura cooperativa, Viana y López (2015) proponen introducir la figura del mediador, una tercera persona que intenta facilitar acuerdos satisfactorios para todas las partes. Como expresan ambas autoras, los procesos de mediación evitan la exclusión de los perdedores, puesto que se garantiza que todas las personas ganen. De esta forma, una mediación efectiva desencadena el desarrollo de una ciudadanía más activa, consciente y responsable del estado de los demás, que constituya el motor de cambio social para redirigirnos hacia sociedades más justas con la diversidad humana y, también, más inclusivas.

Una vez considerada la diversidad de necesidades, de carácter emocional y social, que coexiste en el CRA, nos adentramos en la última de las necesidades: **Necesidades de aprendizaje y capacidades para el desarrollo**. En este sentido, en el CRA encontramos diferentes voces que hablan sobre qué aprender y cómo. De esta forma, se establece una priorización de saberes y métodos en función de las necesidades e intereses de la diversidad. Para algunos participantes, las experiencias de aprendizaje han de permitir la adquisición de las habilidades académicas básicas, como leer, comprender o calcular. Para otras voces, los procesos de E-A deben procurar el enriquecimiento del saber individual para aumentar la motivación del alumnado más aventajado. En este punto de divergencias, lo que sí tenemos claro es que la inclusión educativa significa responder eficientemente a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes (Muntaner, 2010; Ainscow, 2020). No obstante, autores como Stainback y Stainback (1999, p. 58) nos hacen un planteamiento concreto de aquellos aspectos que la escuela debe trabajar para que todo el alumnado obtenga su consecución:

1. *Habilidades cognitivas:*

Leer, escribir, escuchar, hablar y emplear las matemáticas.

Utilizar los principios y métodos científicos.

Pensar creativa y críticamente

2. *Desarrollo personal:*

Conseguir el bienestar físico.

Expresarse en el terreno artístico.

Tener una actitud positiva con respecto a uno mismo y el aprendizaje.

3. *Preparación como ciudadano y para hacerse cargo de las funciones futuras:*

Mostrar preocupación y respeto por los demás.

Trabajar en colaboración.

Reconocer y apreciar a las personas y la sociedad, otras culturas y la historia.

4. Demostrar una *conciencia de comunidad* y preparación para *participar* en la misma, de las posibilidades de carrera profesional, de las responsabilidades domésticas y un uso constructivo del tiempo libre.

Conseguir, dentro de un mismo proceso, la adquisición de las competencias básicas del aprendizaje para una parte del alumnado; y la potenciación de los conocimientos, talentos y habilidades para la otra parte, supone diseñar un entorno de aprendizaje polivalente, moldeable, personalizable y accesible ante cualquier tipo de diversidad. En este sentido, volvemos a referirnos al Diseño Universal de Aprendizaje como la propuesta curricular proactiva más efectiva para alcanzar este objetivo (Añón, García y Pastor, 2018; Griful-Freixenet *et al.*, 2020).

Bien es cierto que, en el CRA, las medidas curriculares que se ponen en marcha toleran ajustes y modificaciones constantes, de mínimos y máximos, para que todo el alumnado pueda alcanzar su potencial y éxito personal: “La inclusión educativa debe entenderse como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y

exigente con las capacidades de cada estudiante” (Echeita, 2013, p.107). Además, estas experiencias de aprendizaje, al ser cooperativas, permiten que cada estudiante aporte conocimiento a partir de sus inigualables diferencias. No obstante, encontramos voces que dudan de la efectividad del trabajo cooperativo para algunos alumnos, argumentando que esta metodología no resulta útil para aquellos niños y niñas que “se dispersan” con facilidad en clase. A pesar de estas voces críticas, en la literatura encontramos autores que afirman que cualquier juicio o etiqueta, asignada a un estudiante, queda invalidada durante las experiencias de trabajo cooperativo pues, al asumir nuevos roles y retos, este alumnado se convierte en personas distintas, más entregadas y comprometidas al bien común (González, Traver y García, 2011).

Como observamos, las necesidades son heterogéneas y globales, es decir, no existe una única necesidad en la diversidad que configura el centro y estas pueden presentarse en cualquier persona, y en cualquier momento. Por ello, cabe preguntarse: ¿Por qué solo hablamos de necesidades de aprendizaje cuando no es la única que afecta y existe en la cultura escolar? ¿Por qué solicitamos apoyo psicopedagógico para el alumnado con NEE cuando no es el único que lo necesita? ¿Acaso no debieran todas las necesidades recibir igual consideración? En esta línea, Torres (2010) nos lanza una clara afirmación que tiene correlación con las cuestiones planteadas: “Las necesidades especiales, obvias de algunos alumnos, no deberían cegar a las escuelas en cuanto a las necesidades de todos los estudiantes” (p. 77).

Pero, las necesidades no son los únicos elementos que divergen en el centro, también lo hacen las **percepciones de la comunidad educativa relacionadas con la sostenibilidad e implementación del proyecto inclusivo**. En este sentido, descubrimos diferentes creencias en cuanto a los factores que determinan el progreso y el mantenimiento del proyecto educativo. Además, también aparecen divergencias en lo referente a los niveles de compromiso personal y profesional vinculados al desarrollo del proyecto inclusivo. Primeramente, descubrimos voces que defienden que la sostenibilidad del proyecto escolar solo es posible desde la creación de organizaciones cooperativas y coordinadas de trabajo. En esta línea, diversos autores abogan por la **cultura colaborativa de trabajo** como mecanismo indispensable para llevar a cabo una óptima transición desde lo convencional hacia modelos educativos creativos y adaptables a las necesidades de cada estudiante (Murillo, Krichesky y Hernández, 2010). Otros autores apoyan esta idea manifestando que el trabajo en equipo es uno de los distintivos de las culturas inclusivas, pues, gracias a la ayuda mutua y a la creación de vínculos interpersonales, que fomentan el desarrollo profesional, el ambicioso reto de la inclusión se convierte en una aspiración institucionalmente factible (Torres, 2010; Fernández-Blázquez y Echeita, 2018). Asimismo, las experiencias que se desprenden a partir del desarrollo de este modelo de trabajo fomentan la escucha sensible e imaginativa (Fielding, 2010), aspecto crucial para dar una respuesta consciente y amable a la diversidad.

Sin embargo, otras voces opinan que lo verdaderamente eficaz para el desarrollo del proyecto educativo inclusivo es **conocer y comprender lo que el concepto de inclusión implica** en la práctica educativa. De esta manera, en la literatura encontramos autoras (Sandoval, et al., 2019) que abogan por la necesidad de compartir un imaginario común respecto a la idea de inclusión y a las prácticas que se desarrollan en su nombre. Para ello, diversos autores apuestan por incluir espacios y tiempos de discusión, negociación y debate sobre el significado de educación, inclusión y equidad con el propósito de crear un marco lingüístico consensuado que fortalezca el proyecto educativo y prepare a los profesionales para la acción (Sales, Traver y García, 2011; Ainscow, 2020). Pues, hablar y entender el idioma de la inclusión te dispone a formar parte de su cultura para sostenerla coherentemente.

No obstante, otros participantes sienten que el proyecto inclusivo de la escuela ha de sostenerse desde un **compromiso compartido** que quede patente y **reflejado en los documentos oficiales del centro**. En este sentido, autores como Bolívar (1999) afirman que el proyecto educativo de centro no ha de considerarse un mero documento administrativo, sino que, ha de entenderse como un instrumento para construir un plan de actuación conjunto para la mejora educativa, desde la movilización de energías y la colaboración de todos los miembros del centro. Como indican Murillo, Krichesky y Hernández (2010) este documento ha de ser capaz de globalizar medidas y estrategias inclusivas de aprendizaje para que la inclusión sea una realidad omnipresente en el centro. Asimismo, la función del proyecto educativo de centro, el documento que aglutina a toda la comunidad bajo un paraguas común, versaría en el reajuste permanente de roles, relaciones, compromisos y concepciones para conseguir nuestra finalidad principal: la mejora educativa (Ainscow, 2020). Pero, encontramos voces abiertamente escépticas ante la opinión de que el proyecto de centro pueda ser un dispositivo que ayude a salvaguardar la cultura inclusiva.

De este modo, otros participantes expresan que para garantizar la supervivencia de la inclusión es necesario que las **prácticas** que realiza el equipo de orientación sean **coherentes con los principios ideológicos de la escuela inclusiva**. En este punto, autores como Murillo, Krichesky y Hernández (2010) proponen el desarrollo de una serie de funciones para promover la cultura inclusiva de los centros desde el rol de “líder social” que puede ser desempeñado por los miembros del equipo de orientación. Concretamos estas funciones de la siguiente manera:

1. Defender la inclusión sin descanso, desde lo discursivo y desde la práctica, frente a las resistencias
2. Forjar valores, creencias y prácticas que contribuyan a lograr la escuela inclusiva
3. Promover la conciencia crítica desde la creación de espacios que permitan conversar para reconocer y cambiar algunas de las prácticas invisibles que impiden la inclusión de todo el alumnado

4. Priorizar la atención hacia la mejora de la enseñanza, las prácticas de aula y ayudar a los docentes a desarrollar mejor su trabajo
5. “Bajar a la arena” involucrarse donde está la acción para ayudar a los estudiantes, docentes y familias a abordar los retos que la vida escolar les plantea a diario

Por su parte, otros autores definen el rol de los profesionales de la orientación como el de “amigo crítico” (Figuerola, Ossa, Jorquera, 2020) aquel que alienta y acompaña reflexivamente a la comunidad educativa en su camino hacia la escuela inclusiva desde procesos dialógicos, pedagógicos y discursivos de aprendizaje interprofesional (Sales, Traver y García, 2011). Implementar estos procesos es, justamente, la recomendación que la literatura nos sugiere para abordar las reclamaciones que algunas voces ponen sobre la mesa en cuanto a la escasa formación y experiencia en atención inclusiva del personal recién llegado al centro. Esto se concibe como una gran barrera para la sostenibilidad del proyecto. De esta forma, configurar el centro como una organización basada en el aprendizaje natural entre diferentes profesionales resulta un aspecto clave para superar las carencias formativas, en relación con la inclusión educativa, y entender que todos podemos, y debemos, contribuir al cambio educativo. Pues, como afirman los autores Murillo y Krichesky (2011), mejorar la educación implica estar constantemente aprendiendo.

Además de en estos factores, encontramos divergencias, también, en las **concepciones conectadas con el compromiso personal y profesional para la consecución del proyecto inclusivo**. A este respecto, algunos participantes expresan el tremendo esfuerzo que realizan para **adaptar recursos y metodologías a la diversidad** en comparación con otros compañeros y compañeras que, debido a su escaso interés, no dedican tiempo adicional a incrementar la igualdad de oportunidades en los procesos de E-A. En esta línea, diversos autores expresan que es habitual encontrar resistencias al cambio debido a la desmotivación personal y al sentimiento de incapacidad que algunos profesionales presentan a la hora de abordar la complejidad del aula (Murillo, Krichesky y Hernández, 2010; Loreto, López y Assaél, 2015). Por ello, estos mismos autores apuestan por la configuración de líderes escolares que den ejemplo, estimulen, ayuden a incrementar el compromiso en inclusión de los profesionales, y premien su buena labor en el campo educativo.

Por otro lado, encontramos profesionales que dicen invertir gran parte de su tiempo en **reflexionar sobre cómo incrementar la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado y sus familias** en la escuela. En cambio, estas mismas voces lamentan que otra parte del profesorado ni siquiera asista a las reuniones de formación donde se abordan aspectos relacionados con la mejora de la inclusión educativa. En la literatura científica, autores como Forteza (2010) avalan que la autonomía y la responsabilidad de los centros para con la inclusión solo se sostiene mediante la reflexión constante de sus prácticas. De igual forma, otros autores (Sandoval et al., 2019) sostienen que los espacios basados en el diálogo y la reflexión crítica sobre la propia práctica, las concepciones que la sustentan,

y su mejora con el fin de apoyar a la diversidad, son fundamentales para sostener el proyecto de escuela inclusiva. Como indica Ainscow (2020) el aprendizaje social es el sustento de las culturas inclusivas. Sin embargo, algunos estudios dejan en evidencia que estos espacios democráticos de reflexión conjunta quedan relegados a un segundo plano debido al exceso de burocracia que los centros educativos han de gestionar (Sales, Traver y García, 2011).

A este respecto, existen voces que protestan contra la actitud de algunos profesionales que prefieren **trabajar bajo el paradigma del individualismo**. Mientras, otros miembros, mantienen su compromiso por **trabajar en equipo** por el bien de la calidad de la enseñanza. En esta línea, la literatura confirma que en los centros sigue arraigada la cultura del individualismo pedagógico y que, por eso mismo, la orientación inclusiva debe procurar la ruptura de esta tendencia para promover la creación de estructuras colaborativas de trabajo (Arnaiz, 2012). Además, las redes de colaboración entre los diferentes profesionales del centro permiten la reducción de los procesos de exclusión, pues suponen la inclusión de los distintos recursos humanos en el aula favoreciendo la accesibilidad de los apoyos y la atención universal (Fernández- Blázquez y Echeita, 2018).

Las divergencias en los factores y niveles de responsabilidad profesional, en relación con la mejora y aplicación del proyecto educativo inclusivo, comprometen el tipo de respuesta que el centro proporciona a la diversidad. Entramos, así, en otra divergencia: **Divergencias en las respuestas hacia la diversidad**. Esta respuesta está mediada y condicionada, además, por una serie de concepciones comunitarias que giran en torno a las diferentes vías que el centro propone para gestionar la diversidad. De este modo, en el CRA, encontramos divergentes percepciones sobre los procedimientos clínico-administrativos, las prácticas inclusivas y de cuidados, y los procesos democráticos y participativos que se resuelven para incluir a la heterogeneidad. En primer lugar, con respecto a los **procedimientos clínico-administrativos**, algunas voces expresan que la implementación de pruebas estandarizadas aporta una información valiosa y fiable para diseñar, de manera óptima, la respuesta a la diversidad. Esta concepción se conecta con la teoría de rasgos y factores que Santana (2007) presentaba en el *Marco Teórico* de la presente tesis. En este sentido, los autores Díaz y Caballero (2014) afirman que la elaboración de informes educativos, a partir del desarrollo de pruebas diagnósticas, puede constituir una herramienta útil para conocer al alumnado, detectar sus puntos de mejora y planificar una propuesta educativa que se adapte a su idiosincrasia. Sin embargo, estos mismos autores expresan que estos procedimientos han sido utilizados, mayoritariamente, con la finalidad de etiquetar a aquellos estudiantes que no encajan en el rígido sistema educativo. Por ello, Echeita y Calderón (2014) nos instan a abandonar el papel de burócratas técnicos para situarnos en el rol de intelectuales críticos aquellos que recogen y contrastan la información, mediante el desarrollo de variadas técnicas participativas, como las entrevistas y las observaciones, reforzando la comunicación entre diferentes agentes educativos para conformar una respuesta educativa democrática, colaborativa e inclusiva.

No obstante, en las divergencias aparecen voces que denuncian el perjuicio que las prácticas clínico- administrativas generan para la atención inclusiva de la diversidad, pues alejan a la orientadora de la realidad educativa para encasillarla en un trabajo burocrático basado en la clasificación y etiquetaje del alumnado. De esta forma, voces como la de Arnaiz (2012) y Echeita (2013) defienden que el etiquetaje del alumnado origina el efecto contrario al teóricamente esperado, pues, queriendo discriminar de manera positiva, es decir, que dicha etiqueta suponga un beneficio para la persona que la porta; este proceso evaluativo acaba derivando en la separación y marginación de una parte del alumnado. Por ello, a pesar de ser la actuación más demandada y, para algunas de las personas de la comunidad escolar, la más valorada (Calvo, Haya y Susinos, 2012), otros participantes abogan por desplazar del plano educativo a este tipo de intervenciones psicométricas (Santana, 2007) que atentan contra los valores de la escuela inclusiva. Además, a estas concepciones hay que sumarles aquellas que entienden que sin diagnóstico no hay recursos para atender a la diversidad. Asimismo, Loreto, López y Assaél (2015) denuncian la existente obligación escolar de procurar un diagnóstico en los estudiantes si se quiere obtener financiamiento, de parte de la administración, para sostener los apoyos a la inclusión. Estos mismos autores instan a los poderes públicos a conceder una menor importancia a los diagnósticos para la asignación de recursos. Pues, como indica Echeita (2013) tener a nuestro alcance recursos, medios y personal específico para asegurar la atención inclusiva de la diversidad no debería acarrear la perpetua categorización de nuestro alumnado.

Por otro lado, encontramos voces que expresan su malestar ante el desarrollo de este tipo de prácticas debido a las dinámicas de trabajo, externo e individualizado, que estas generan. Como Bolívar (1999) defiende, este tipo de intervenciones marginales no han llevado a las escuelas muy lejos en cuanto a inclusión se refiere. Asimismo, autores como Ainscow (2012) manifiestan que para lograr la escuela inclusiva el esfuerzo de la comunidad ha de ser continuado y coordinado. No obstante, aunque en el CRA existe una voluntad evidente por impulsar el trabajo colaborativo como medio para sostener la inclusión educativa, en muchos momentos esta voluntad acaba siendo más un deseo que una realidad a causa de la falta de tiempo y espacios de reunión interdisciplinar. Además, una parte de los profesionales continúa dudando sobre qué respuesta es más efectiva: aquella que entrega los apoyos todos juntos en el aula o la que los ofrece de forma individual, a veces fuera del contexto natural de aprendizaje (Loreto, López y Assaél, 2015). A este respecto, Torres (2010) sostiene de manera rotunda que “en las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyos, este se recibe dentro del aula” (p. 84). Todos estos dilemas y contradicciones acaban por dar vida a este tipo de procedimientos médicos en el centro educativo.

Sin embargo, estas no son las únicas divergencias que existen en el centro en relación con la atención a la diversidad. También encontramos dilemas y discrepancias cuando abordamos las cuestiones relativas al **desarrollo de un modelo inclusivo de gestión de la diversidad**. En este sentido, diseñar y aplicar respuestas de enfoque inclusivo genera controversias entre los miembros de la escuela. Así, para unas voces las ayudas de acceso

al conocimiento se han de proporcionar al alumnado con NEE, dentro o fuera del aula; mientras que, para otras, las ayudas han de estar disponibles para todo el alumnado dentro del aula, presente o no, necesidades diagnosticadas. En la literatura, Bartolomé (2017) y Casanova (2018) coinciden en señalar que la educación inclusiva supone adquirir el compromiso de tratar de manera justa y equitativa a todos los niños y niñas, vetando cualquier práctica discriminatoria. Esto significa que todo el alumnado ha de ser educado con sus iguales desde la igualdad de oportunidades, posibilitando que cualquier persona, desde sus particularidades, pueda alcanzar el éxito académico y social (Ainscow, 2020). No obstante, otros autores (Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016) destacan que la igualdad de oportunidades se consigue mediante una distribución equitativa, que no igualitaria, de los recursos. Es decir, proporcionando a cada persona lo que necesita para que esté en igualdad de condiciones que el resto. En este punto, es importante destacar que el planteamiento equitativo se ha de realizar desde procesos globales y preventivos, y no desde prácticas asistenciales. Por tanto, las ayudas han de estar al alcance de todas las personas que forman parte del proceso de E-A, desde el inicio, previniendo la aparición de cualquier necesidad.

En esta línea, cuando la comunidad se plantea si atender de manera inclusiva consiste en ocuparse de las necesidades del conjunto de la diversidad, que surgen en el aula, o de los problemas específicos de aprendizaje del alumnado con NEE, la literatura es muy clara: la inclusión ampara el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado, para todas las personas, y no únicamente para el alumnado con NEE (Escribano y Martínez, 2013). Asimismo, el estudio llevado a cabo por Ainscow (2012) evidencia los negativos efectos que la enseñanza focalizada en un particular estudiante, o grupo de alumnos, puede ocasionar, entre ellos: (1) la presión que esta dinámica genera en el alumnado, (2) la falta de interacción entre iguales que esta provoca, y (3) la estigmatización que produce por estar alejado, o alejada, de los procesos naturales de aprendizaje. De esta forma, este mismo estudio, presenta la enseñanza colaborativa, o coenseñanza, como la más adecuada para la promoción de la inclusión, pues un mayor número de alumnado tiene la oportunidad de acceder a los apoyos y de no perderse la experiencia de trabajar con sus compañeros y compañeras. Por su parte, el estudio llevado a cabo por Abellán, Arnaiz y Alcaraz (2021) también defiende los procesos de coenseñanza, entre tutores/as y profesorado de apoyo, como recurso para atender de manera inclusiva a todo el alumnado en el contexto de aula.

En otro sentido, encontramos participantes que deciden disimular, o tapar las diferencias, que aparecen en el proceso de E-A, con la buena voluntad de no ocasionar dinámicas de discriminación. En cambio, otras voces exaltan los privilegios de la diversidad y la potencian como herramienta de aprendizaje del aula. A pesar de la buena fe que lleva a algunos docentes a tomar la decisión de silenciar las diferencias naturales presentes en el alumnado, autoras como Riera (2011) manifiestan que el hecho de no reconocer esta situación, ni dejar espacio para hablar sobre las diferencias en el aula, traslada al alumnado el mensaje de que la diferencia es un tema tabú. Una condición que debemos enmascarar por nuestro bien.

En este sentido, autores como Echeita, Parrilla, Carbonell i París (2008) nos explican que *la diversidad* es una constatación objetiva, observable y evidente, mientras que *la diferencia* es un concepto construido mediante la valoración subjetiva que hacemos sobre la diversidad. Precisamente por ello, la comprensión de lo que consideramos diferente es aprendida y adquirida, es decir, otros nos la enseñan a través de experiencias donde se valora la diversidad. Quizás, entender este hecho, nos ayuda a valorar cuán importante es abordar esta cuestión en la escuela para trabajar la noción de “diferencia” desde un enfoque positivo e inclusivo que favorezca la amistad y el reconocimiento interpersonal (Casanova, 2018). Con ello evitaríamos asumir inconscientemente una *postura de camuflaje* (Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016) aquella que asume, teóricamente, las bondades de la lógica de la heterogeneidad, pero, al mismo tiempo, la combina en el plano práctico con actitudes discriminatorias y selectivas.

Entender la diferencia como un problema puede ser el motivo que conduce a algunos docentes a optar por fórmulas individuales de trabajo en el aula: evitar la interacción entre alumnado diferente supone evitar los conflictos que ello ocasiona. Sin embargo, como ya comentábamos en apartados anteriores, el conflicto puede conllevar lecciones constructivas de vida desde una mediación efectiva. Además, si nuestra pretensión es responder de manera inclusiva a la diversidad, los agrupamientos homogéneos, asociados a modelos educativos individualistas y competitivos, no pueden tener cabida en nuestras prácticas (Riera, 2011). Así, apostar por la inclusión supone convertir las aulas en comunidades democráticas de aprendizaje (López-Melero, 2011) las cuales sobreviven gracias a la pluralidad que encontramos en los entornos complejamente diversos (Morin, 2011): sin diversidad no existiría la democracia. El incremento de los procesos democráticos de aprendizaje potenciará nuestra pluralidad. Esto puede ayudar a aprovechar un recurso habitualmente infrautilizado: el alumnado (Ainscow, 2012). Los niños y las niñas pueden entenderse como una de las piezas fundamentales para multiplicar las oportunidades de aprendizaje entre iguales a través de su interacción y cooperación.

Entre las divergencias relativas al modelo inclusivo de respuesta, en el CRA surgen algunas dudas en relación con la efectividad de la inclusión como forma de atención a la diversidad. A pesar de la existencia de voces todavía escépticas ante la potencialidad de este enfoque, autores como Murillo y Hernández (2010) o la autora Casanova (2018) reconocen que la única educación de calidad es aquella que se rige por los parámetros de la inclusión. Pues, este modelo educativo es el único capaz de garantizar la igualdad de condiciones educativas desde la equidad de las ayudas y los recursos.

Llegados a este punto, nos topamos con otra divergencia: **En los centros educativos, ¿dónde empieza y acaba la inclusión?** En este sentido, algunas voces reclaman una atención inclusiva institucional, es decir, que no solo comprenda el espacio aula, sino que se extienda por cada una de las estancias, espacios y estructuras del centro (Sales, 2012). Así, incluir la atención inclusiva en los patios es por tanto un reclamo coherente que debe ser atendido por los profesionales del centro: "Un cambio relevante en las organizaciones

educativas es aquel que termina instalándose en la cultura del centro" (Susinos y Ceballos, 2012, p. 34). Puesto que, en los momentos de ocio es donde se produce un mayor número de interacciones y donde el alumnado aprende a socializarse plenamente, resulta de capital importancia planificar actividades, recursos y apoyos para impulsar la inclusión en estos entornos. A este respecto, el centro trabaja con otras instituciones del contexto próximo para aplicar en los patios dinámicas lúdicas que favorezcan la inclusión.

Para acabar con las divergencias relativas a las respuestas de atención a la diversidad, en las próximas líneas abordaremos los dilemas encontrados en **las prácticas escolares participativas y democráticas**. Como se defiende en la literatura, un centro que camina hacia la inclusión ha de fomentar irremediablemente la participación y pertenencia de todos sus miembros (Moriña y Parrilla, 2006). Cuando hablamos de todos, nos estamos refiriendo también a los protagonistas de la escuela: los niños y niñas. En este sentido, en el CRA, para proceder al diseño de respuestas a la diversidad por parte del equipo de orientación, se incentiva la participación de las familias y del propio profesorado. En cambio, la voz del alumnado no es captada. Diversos autores (Yus, 2001; Susinos y Ceballos, 2012; Echeita y Calderón, 2014) hablan de la importancia de potenciar los valores democráticos en las escuelas inclusivas y nos invitan a amplificar la voz de los colectivos más vulnerables, como es el caso del alumnado, para no caer en prácticas discriminatorias. Estos autores nos animan, además, a derribar aquellas estructuras limitantes que condicionan la participación activa de los estudiantes. De esta forma, si incrementamos su implicación, ellos mismos tendrán la posibilidad de tomar decisiones relativas al desarrollo o gestión de la vida escolar, en definitiva, relativas a su cuidado y bienestar (Fielding, 2010). Asimismo, abrir espacios de diálogo para procurar la escucha del alumnado con relación a cómo quieren que se gestione su propia diversidad puede ser un mecanismo efectivo para responder a sus necesidades e intereses y, al mismo tiempo, para enseñarles a responsabilizarse sobre su aprendizaje (Yus, 2001; Fielding, 2010). La incorporación de la voz del alumnado en las decisiones asociadas al equipo docente y de orientación puede suponer un incremento en sus niveles de participación, pertenencia y aprendizaje.

El afán de la escuela por implementar prácticas inclusivas despierta a algunas voces críticas que hablan de *imposición* de ciertas decisiones y prácticas, aspecto que debilita el ideal de escuela democrática y participativa. Así, algunos participantes se preguntan cómo impulsar prácticas de codocencia sin que esto sea asumido como una imposición del centro. Con el fin de abordar esta cuestión, algunas voces introducen la idea de negociación, desde el diálogo igualitario, para que este tipo de decisiones se lleven a cabo democráticamente. En el siguiente fragmento, Yus (2001) describe de manera esclarecedora qué implica una negociación:

En una negociación genuina existe una intención por ambas partes de encontrar una solución de compromiso, cediendo puntos (...) tratando de hallar una solución intermedia, sin pérdidas ni ganancias, adquiriendo compromisos compartidos y reconociendo la igualdad entre los diferentes implicados (p. 108)

De esta forma, la negociación entra en juego para que las decisiones tomadas a favor de la inclusión se ajusten a los intereses de cada uno de los miembros de la escuela. Por tanto, el diálogo tolerante y la deliberación entre diferentes personas serán los mecanismos utilizados para desvanecer cualquier atisbo de imposición y construir una comunidad plural, abierta y respetuosa con la opinión de los demás (Susinos y Ceballos, 2012). Sin embargo, hay participantes que expresan que no todas las personas tienen la misma capacidad para negociar y tomar decisiones relacionadas con ciertos temas. Asimismo, aparecen voces que revelan su disconformidad en relación con la propuesta de abrir el debate pedagógico a las familias. Pero, en la literatura científica, autores como Echeita (2013) defienden que los dilemas educativos han de ser asumidos y resueltos por todas las personas que, de una forma u otra, intervienen en ellos. En esta misma línea, autoras como Susinos y Rodríguez (2010) hablan del concepto de voz como aliado del ideal de escuela inclusiva y expresan que todos los dilemas vinculados con la mejora educativa y la docencia "han de llevar consigo necesariamente una reflexión y un compromiso con la democratización y la afirmación del derecho de las personas o grupos habitualmente silenciados a ser escuchados" (p. 17).

Llegados a este punto nos parece importante resaltar que los profesionales que caminan hacia un modelo de escuela inclusiva se dirigen, también, hacia una concepción de escuela democrática y participativa, donde cada decisión implica una negociación. De este modo, como indica Yus (2001) todos los miembros del centro tienen que asumir que todas las personas, pertenezcan al colectivo que pertenezcan, tienen la capacidad de negociar y el derecho de tomar decisiones en materia didáctica y pedagógica. Sin obviar, ni mucho menos, que estas negociaciones pueden acarrear conflictos de ideas, pero, es precisamente esta pluralidad y diversidad de intereses lo que conserva y da vida al quehacer democrático, y, además, enriquece el cambio educativo (Morin, 2011).

Por otro lado, dentro de la cuestión democrática, encontramos voces que afirman que todas las personas que quieren participar en las decisiones relativas al proyecto de centro pueden hacerlo. Sin embargo, otros participantes expresan que la escuela ha de mejorar en relación con la identificación y promoción de prácticas democráticas y participativas. En este sentido, la escuela despliega diversas estrategias para fomentar la escucha entre diferentes colectivos e intensificar la toma de decisiones democrática (Fielding, 2010). Así, periódicamente, se realizan asambleas donde los niños y niñas de todo el centro se reúnen, junto con sus tutores, para expresar sus pensamientos y aportar su opinión en relación con la vida escolar con el fin de mejorar la convivencia y el clima educativo. De esta forma, el centro abre espacios para la participación, la libertad y la deliberación donde personas con diferente *status* escolar tienen el mismo voto (Yus, 2001).

Además de las asambleas, el centro está conformado por comisiones de trabajo *mixtas* en las que también se propicia el debate con las familias para la toma de decisiones. La participación es, precisamente, la arteria principal del corazón de las comunidades inclusivas, pues la intervención de todas las personas en la cultura escolar se entiende, en los entornos inclusivos, como un derecho universal (Susinos y Ceballos, 2012). No obstante, tan importante es inaugurar espacios de participación como saber organizar la participación en esos espacios. Así, conocer e implementar técnicas y dinámicas que aseguren la participación activa de todos los asistentes y reequilibren el protagonismo de las diferentes voces es otro de los retos que las comunidades democráticas han de abordar. Por ello, autores como Forteza (2010) nos instan a procurar una formación del profesorado basada en los principios y desafíos que las escuelas participativas, democráticas e inclusivas nos plantean.

Ahora bien, los procesos de participación no solo se producen a nivel de centro, sino que también tienen lugar a nivel de aula. Centrándonos en la participación del equipo de orientación, algunos tutores dejan abierta la puerta del aula con la convicción de unir sus esfuerzos a los de otros profesionales para atender la diversidad. Sin embargo, otros docentes prefieren realizar la tarea educativa individualmente, no facilitando el desarrollo de experiencias participativas de codocencia con los especialistas. Autores como Figueroa, Ossa y Jorquera (2020) expresan que este tipo de colaboraciones se perciben como una amenaza para algunos docentes, pues estas interacciones pueden poner en cuestión sus prácticas. En este sentido, autores como López-Melero (2011) nos recuerdan que el aula es un espacio público y cultural, cuyo usufructo se distribuye entre todos los miembros del centro. Como veíamos anteriormente, la colaboración es la herramienta clave para hacer viable la inclusión educativa en las escuelas. Permitir la participación de los profesionales de la orientación en el aula supone reducir su aislamiento e incentivar la mejora de la calidad educativa desde el trabajo en equipo (Bolívar, 1999). Pues, solo garantizando su presencia, participación y aprendizaje en el aula se puede conseguir una atención inclusiva de la diversidad. Llegados a este punto nos parece interesante reseñar que la participación en la tarea educativa exige algo más que una mera coordinación entre las partes, pues, como indican Krichesky y Murillo (2018), participar significa colaborar en el aula desde el desarrollo conjunto de estrategias pedagógicas que conlleven la interdependencia positiva entre los distintos profesionales implicados. Esta noción dista de aquella idea asociada a la coordinación, entendida como el compromiso profesional de llevar a la práctica los pactos alcanzados de manera individual. Por tanto, si hablamos de participación hablamos también de *co-trabajo* y corresponsabilidad en el plano práctico.

Todas estas divergencias relativas a las respuestas en la gestión de la diversidad se asientan en las **expectativas y percepciones que la comunidad guarda sobre la labor escolar de los diferentes profesionales**. En este sentido, encontramos divergencias en las expectativas referidas a la orientadora, al profesorado de apoyo y al equipo de maestras y maestros del centro. En primer lugar, las **expectativas hacia la orientadora** pueden dividirse en dos: (1) experta en el diagnóstico y en la superación de problemas de

aprendizaje del alumnado con NEE, (2) participante activo en las dinámicas de aula para la atención de la diversidad. Abordando la primera de las expectativas, esta es de las más frecuentes, pues las concepciones del profesorado circunscriben la actividad de esta figura educativa al desarrollo de diagnósticos individuales y a la superación de problemas académicos y de comportamiento (Bolívar 1999; Luna y Martín, 2010). Un estudio desarrollado por Cano y García (2009) establece que los orientadores perciben que la preocupación principal de las familias reside en el éxito académico de sus hijas e hijos. Por ello, no nos debe sorprender que una de las funciones de la orientación más valoradas por las familias, y que más se realiza, es la atención especializada al alumnado para la mejora de los problemas de aprendizaje. Además, otros estudios, como el de Luna y Martín (2010), dejan en evidencia que la intervención al alumnado con más necesidades es la función que, según los profesores de los centros educativos, sitúa a la figura del orientador escolar en el rol de agente útil. Esto puede deberse, como indican Figueroa, Ossa y Jorquera (2020) al desconocimiento que las escuelas tienen del rol de la orientadora, cuestión que produce que las comunidades esperen que esta figura educativa solucione los problemas gracias a sus “poderes mágicos”, desde una posición acrítica hacia el sistema educativo. Por todo ello, no es difícil pensar que su transición hacia el rol de *líder pedagógico* (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018) o *agente de cambio* (Martínez, Krichesky y García, 2010) sea algo costoso, aunque no imposible.

Podemos decir que el ‘Rol de Experto’ constituye la pieza central de las barreras de este estudio pues resulta la consecuencia práctica de la presión del resto de subcategorías y, por tanto, es la que condiciona e impacta sobre la realidad educativa del centro. Un cambio en las barreras que envuelven a este rol podría suponer un vuelco importante en el modelo de orientación. Este cambio podría deberse al impulso de los facilitadores encontrados a lo largo del estudio.

En relación con la segunda expectativa, un sector de los docentes del centro espera que la orientadora les ayude a lidiar y mejorar los quehaceres educativos. Por ello, una parte de las tutoras y tutores la hacen partícipe de la vida escolar, invitándola a colaborar en el aula. El cambio de funciones, y consecuentemente de ubicación, hace que la orientadora tenga la oportunidad de contribuir a la mejora de la calidad de la docencia y al incremento de la atención inclusiva de la diversidad. Además, promover su presencia en el aula le permite convertirse en una figura educativa próxima a los problemas que diariamente experimentan ambos: el equipo docente y el alumnado, con el fin de asesorarlos desde la efectividad, cercanía y empatía que supone estar a su lado (Calvo, Haya y Susinos, 2012). Asimismo, el pertenecer al aula predispone a la orientadora a corresponsabilizarse de la mejora de los procesos de E-A, junto con el tutor o la tutora (Martínez, Krichesky y García, 2010). No obstante, su participación en el aula no puede resultar pasiva ni limitarse al intercambio de información sobre los alumnos “conflictivos” o con necesidades especiales (Luna y Martín, 2007), sino que, su implicación debe suponer el desarrollo de actuaciones pedagógicas y metodológicas destinadas a todo el alumnado; y la realización de discusiones pedagógicas profundas con el tutor/a que procuren una mejora del currículum y del proceder docente (Krichesky y Murillo, 2018).

Estas dos expectativas antagónicas sobre el rol de la figura de la orientación, que beben de diferentes culturas: la cultura médica y la cultura colaborativa, se pueden extrapolar al **rol del profesorado de apoyo**, conformado por la maestra de pedagogía terapéutica (PT) y el maestro de audición y lenguaje (AL).

En el CRA, ambos profesionales combinan tareas de aula, unas basadas en el desarrollo de actividades vinculadas a la mejora de las competencias académicas y comunicativas de todo el alumnado, desde el aprovechamiento de la infraestructura organizativa del trabajo por rincones; y otras, centradas en funciones de diagnóstico e intervenciones individualizadas a partir de la administración de pruebas estandarizadas y actividades remediales para la superación de necesidades especiales. Es importante remarcar que la maestra de PT, además de ser la coordinadora de formación, es una de las figuras profesionales más veteranas, pues lleva trabajando en la escuela prácticamente desde sus inicios. A este hecho hay que sumarle que esta profesional ha sido una de las impulsoras de la escuela inclusiva y, junto con el equipo directivo, ha motivado el desarrollo de las prácticas y procesos democráticos y participativos que, hoy en día, el centro sigue implementando. Para sus compañeros y compañeras, la maestra de PT es uno de los referentes en materia de atención inclusiva de la escuela. No obstante, en la literatura escuchamos voces como las de Sandoval *et al.* (2019) que indican que el profesorado de apoyo continúa respondiendo a una concepción compensatoria y remedial de sus funciones, aún teniendo un papel capital en la transformación inclusiva de los centros.

En el centro, la maestra de PT y el maestro de AL comparten espacio de trabajo con los tutores y tutoras. Ambos equipos se coordinan para materializar intervenciones sistemáticas de aula con el propósito de hacer extensibles los apoyos y los recursos a un mayor número de estudiantes. Esta coordinación se convierte en colaboración, en ocasiones, cuando el intercambio de experiencias de aula da lugar a que estos profesionales participen en la mejora de la enseñanza de contenidos y de la gestión de los procesos de E-A con el fin de impulsar el desarrollo integral del alumnado (Martínez, Krichesky y García, 2010). Todo esto se produce cuando los docentes están dispuestos a aceptar que incrementar la calidad educativa pasa por aplicar cambios en sus rutinas, transformar sus concepciones previas y reconocer la capacidad de los demás para mejorarse como personas y profesionales.

Así, las **expectativas que la comunidad educativa deposita en los docentes** también producen divergencias. Por una parte, se espera que estos profesionales promuevan la inclusión educativa favoreciendo la participación de los diferentes apoyos humanos en el aula; y, por otro lado, se espera que cambien el tipo de demandas que solicitan al equipo de orientación por otras que den lugar al desarrollo de respuestas inclusivas. En primer lugar, como antes comentamos, un sector de los docentes muestra cierta disconformidad ante la idea de participar en experiencias de codocencia con los profesionales del EEAI. Sin embargo, es este apoyo interprofesional el que aumenta la efectividad en las labores de atención a la diversidad, posibilitando una ampliación de oportunidades de aprendizaje entre los estudiantes del aula, evitando que se produzcan “itinerarios paralelos” (Ainscow,

2012). Además, otros autores, como Muntaner (2010), afirman que el apoyo generalizado, es decir, aquel que presta ayuda a todos los profesionales y estudiantes del centro, es el que permite la diversificación y adaptación del currículum desde un planteamiento contextual y no terapéutico. Pero, para alcanzar este tipo de dinámicas colaborativas de ayuda mutua, el profesorado ha de entender la potencialidad que el rol del profesorado de apoyo tiene en la construcción de la escuela inclusiva (Sandoval et al., 2019). Asimismo, son algunos los estudios que nos muestran el grado de influencia que las solicitudes del equipo docente tienen en la práctica del EEAI (Bolívar, 1999; Aciego, Álvarez y Muñoz, 2005; Loreto, López y Assaél, 2015). Por tanto, si el equipo docente redirige con sus demandas las funciones del equipo de orientación, la materialización plena del proyecto de escuela inclusiva estaría más cerca de producirse.

Paso 4.3. Discusión de las interconexiones de los resultados

En este capítulo nos parece interesante señalar las diversas conexiones que hemos encontrado entre los resultados procedentes del análisis de contenido y aquellos que se han descubierto gracias al análisis temático. Esta relación que, en algunos casos, cumple con la lógica: *causa-efecto*, aporta un componente extra al estudio que nos ayuda a matizar y descifrar el complejo entramado de miradas, creencias y elementos que confluyen en la comunidad educativa. De esta forma, en la siguiente tabla podemos resumir estas correspondencias que explicamos en las próximas líneas.

<u>Subtemáticas análisis temático</u>	<u>Subcategorías análisis de contenido</u>
1. Divergences in conceptualizations about inclusion	
1.1 About what inclusion involves and how it is learnt	Professional background <i>Antecedentes laborales y formativos</i> Inclusive paradigm <i>Paradigma inclusivo</i> Collaborative working culture <i>Cultura colaborativa de trabajo</i> Shared collaborative construction of knowledge <i>Construcción compartida de conocimiento</i> Peer-to-peer training <i>Heteroformación</i>
1.2. About who receives support in an inclusive school	Deficit theory <i>Teoría del déficit</i> Inclusive paradigm <i>Paradigma inclusivo</i>
1.3. About teaching methodologies that promotes inclusion	Inclusive diversity management <i>Gestión inclusiva de la diversidad</i> Professional background <i>Antecedentes laborales y formativos</i>

1.4. About what counselling means in an inclusive school	Expert role <i>Rol de experto</i> Inclusive advice <i>Asesoramiento inclusivo</i> Inclusive paradigm <i>Paradigma inclusivo</i>
2. Divergencies in beneficiary's needs	
2.1. Regarding emotional and individual needs	Feeling of belonging <i>Sentimiento de pertenencia</i> Inclusive diversity management <i>Gestión inclusiva de la diversidad</i>
2.2. Regarding social needs	
2.3. Regarding learning needs	
3. Divergencies in perception regarding inclusive project implementation	
3.1. Related to the school project and its sustainability	Permanency <i>Permanencia</i> Favourable words <i>Discursos favorables</i> Unfavourable words <i>Discursos desfavorables</i> Collaborative working culture <i>Cultura colaborativa de trabajo</i>
3.2. Related to inclusive practices commitment	
4. Divergencies in response towards diversity	
4.1. Regarding administrative and clinical procedures	Administrative tasks <i>Prácticas clínico-administrativas</i>
4.2. Regarding inclusive practices	Inclusive paradigm <i>Paradigma inclusivo</i> Inclusive diversity management <i>Gestión inclusiva de la diversidad</i> Cultura colaborativa de trabajo <i>Collaborative working culture</i>
4.3. Regarding caring practices	Shared framework <i>Marco común de referencia</i> Peer-to-peer training <i>Heteroformación</i>
4.4. Regarding participatory and democratic practices	Distributed leadership <i>Liderazgo distribuido</i> Empowerment <i>Empoderamiento</i>
5. Divergencies in professional expectation	
5.1. Towards Educational Psychologist	Expert role <i>Rol de experto</i>
5.2. Towards support teachers	Teacher advisor role <i>Rol de asesor inclusivo</i>

5.3. Towards teachers	Inclusive diversity management <i>Gestión inclusiva de la diversidad</i> Shared framework <i>Marco común de referencia</i> Collaborative working culture <i>Cultura colaborativa de trabajo</i>
------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 28. Conexiones entre las divergencias (AT) y las barreras y facilitadores (AC).

En primer lugar, observamos cómo la noción sobre el concepto de inclusión está determinada por varias cuestiones. La primera, por el **bagaje cultural y laboral** de las personas que conforman el CRA. Asimismo, las experiencias personales, formativas y profesionales condicionan el significado y las implicaciones del término. Este significado particular, una vez aterriza en la cultura inclusiva, se ve influenciado por nuevas concepciones, mentalidades y matices que alteran el estado original de su definición. Estas modificaciones son constantes debido a los procesos de intercambio y construcción de conocimientos que se realizan a diario en el centro, desde el modelo colaborativo de trabajo: “la cultura escolar inclusiva se va resignificando y se transmite todos los días en la cotidianeidad” (Plancarte, 2017, p.222). Por tanto, la segunda cuestión que agita, enriquece y (re)ajusta la idea inicial de inclusión es la frecuente **interacción entre diferentes voces y miradas**. Aprender sobre inclusión, de manera conjunta y colaborativa, cuestiona y tensiona de manera positiva nuestros esquemas mentales previos, y nos permite construir un lenguaje común a partir del cual comprendernos (Moriña y Parrilla, 2006).

En segundo lugar, las voces que giran en torno a las cuestiones relativas a los apoyos en la escuela inclusiva están intervenidas por dos modelos de pensamiento: la **teoría del déficit** y el **paradigma inclusivo**. Muchas personas navegan entre estas dos aguas, por eso, en un mismo discurso observamos ambas tendencias: aquella que inclina la balanza hacia la atención del alumnado con NEE, y aquella que defiende la inclusión de los apoyos en el aula, dirigidos a todo el alumnado. Quizá en la base de estas divergencias se encuentren las confusiones típicas de una comunidad en proceso de transición, aprendizaje y evolución hacia la escuela inclusiva. También, la falta de recursos y de conocimientos para gestionar la diversidad de forma inclusiva puede incidir en la aparición de esta divergencia.

Por otra parte, las diferencias en cuanto a las prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa presentan una clara vinculación con la categoría *Gestión inclusiva de la diversidad*, ya que, la mayor parte de las voces defienden este modelo educativo inspirado en las bases del Aprendizaje Cooperativo, el Diseño Universal de Aprendizaje y la Diversificación de los procesos de aprendizaje en el aula. No obstante, todavía existen resistencias en cuanto a la aplicación de esta propuesta metodológica. Esto puede ser debido al impacto de nuestra formación previa en las prácticas educativas que desarrollamos en el día a día (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018). El desconocimiento provoca que algunos docentes muestren reticencias a la hora de implementar un paquete metodológico que, entienden, está fuera de su alcance competencial, actitudinal o

cognitivo. Pero, en la mayoría de ocasiones, no es una cuestión de capacidad, sino de seguridad y convicciones.

Finalmente, las divergencias en cuanto a las concepciones en materia de orientación inclusiva se conectan con ambas: en primer lugar, con el **rol de experto**, fundamentado en el diagnóstico y en la atención individual al alumnado con NEE; y, en segundo lugar, con el **asesoramiento inclusivo**, centrado en la promoción de la inclusión y en la mejora educativa. El imaginario que presenta la comunidad educativa en cuanto al modelo inclusivo de orientación es todavía ambiguo, pues el peso de la tradición es mayor que el peso de la innovación (Rojas y Olmos, 2016). No obstante, al envolver las funciones del equipo de orientación en los principios del centro: principio de inclusión, innovación y participación, estas adquieren un sentido auténtico que las predispone al cambio de objetivos y motivaciones. De esta forma, la esencia de su labor se ajusta a los intereses de la comunidad en la que se inserta desde los procesos de carácter democrático y participativo de toma de decisiones que la escuela plantea. Cuestión que hemos visto reflejada durante la construcción del MCR.

En relación con las **Necesidades de los Beneficiarios**, comprobamos que los tres bloques de necesidades: emocionales, sociales y de aprendizaje, se conectan, en primer lugar, con el **sentimiento de pertenencia**. Esto es así ya que las necesidades de la comunidad educativa demandan, principalmente, experiencias que incrementen su reconocimiento por parte de las personas del centro. Es decir, cada uno de los miembros de la escuela requiere sentirse parte de la comunidad a partir de la valoración de sus capacidades, emociones y diferencias. Como dice Macmurray (1961) en Fielding (2010): "Nos necesitamos unos a otros para ser nosotros mismos" (p. 50). Por ello, también encontramos conexiones con la GID porque es mediante estas dinámicas que se generan interacciones donde se garantiza el respeto, la consideración y la celebración de las singularidades de cada persona desde la solidaridad y el apoyo mutuo (Riera, 2011). Así, esta propuesta metodológica permite dar salida y plantear una solución a las divergentes necesidades que aparecen en la escuela.

En cuanto a la tercera de nuestras divergencias: **Percepciones sobre la implementación del proyecto inclusivo**, observamos cómo las impresiones sobre la sostenibilidad del proyecto y el compromiso por su consecución se ven intervenidas por la permanencia, los discursos personales, favorables y no favorables, y la cultura colaborativa de trabajo. En primer lugar, la **permanencia** se entiende como una de las condiciones fundamentales para sostener el ideal de escuela inclusiva. El pertenecer al centro durante un tiempo considerable te brinda la oportunidad de articular tu labor, eficientemente, dentro de su **cultura colaborativa** de trabajo, y empaparte de los valores, recursos y principios que rigen la escuela con el fin de materializar prácticas educativas que resulten coherentes con su proyecto inclusivo. Estas percepciones, además, se conforman mediante los **discursos**, favorables y desfavorables, que los integrantes del centro proyectan. Es mediante estos discursos, precisamente, que llegamos a las subjetivas percepciones en

cuanto a la implementación del proyecto inclusivo. Así, estos mismos discursos son los que fortalecen el proyecto del centro, o lo debilitan.

Si nos desplazamos hacia la siguiente divergencia: **Respuestas hacia la diversidad**, vemos cómo las discrepancias relativas a los **procedimientos clínico- administrativos** se conectan con las prácticas clínico-administrativas que recogimos durante el primer análisis. Esto nos permite entender que las divergencias sobre este tipo de atenciones existen, principalmente, porque estas intervenciones, de carácter médico, son parte de la realidad de la escuela. Por tanto, al realizarse este tipo de prácticas, que distan de la orientación para la mejora educativa, son algunas las voces que se alzan para denunciar su implementación o, por el contrario, para exaltar las posibles virtudes que parte de la comunidad considera que presentan. Entre esas ventajas encontramos su capacidad para ofrecer información válida con el fin de ajustar una respuesta a las necesidades detectadas. Estas divergencias confrontan fuertemente con las **prácticas inclusivas**, aquellas que respetan los valores del paradigma inclusivo y persigue la implementación de la **GID** desde la creación de redes colaborativas de trabajo. En este sentido, aunque la atención inclusiva de la diversidad tiene múltiples versiones, en función de las prioridades de las personas del centro en el que se adscribe (Durán y Giné, 2010), la esencia de estas prácticas tiene una clara vinculación con las categorías planteadas.

Por otra parte, encontramos cierta conexión entre las **prácticas de cuidados** y el **marco común de referencia (MCR)**. Pues, si los principios del MCR se consiguen implantar en todas las esferas, rincones y dinámicas de la escuela, las prácticas de cuidados, realizadas durante la hora del recreo, lograrán adquirir un carácter inclusivo. Aspecto que reclaman parte de las voces del centro. Institucionalizar la inclusión permite expandir los valores y las prácticas del proyecto inclusivo por todo el centro. En este sentido, es importante concebir el patio como entorno de aprendizaje donde garantizar también la inclusión de todo el alumnado. Además, incluir al personal que atiende al alumnado, en el tiempo del comedor, dentro de los espacios de diálogo y desarrollo profesional sobre inclusión puede elevar la efectividad de las experiencias inclusivas en estos entornos de mayor interacción. Con el propósito de lograr este objetivo, como indica Sales (2012), es necesario invertir “tiempo para mostrar buenas prácticas y contagiar con la implicación personal y las satisfacciones obtenidas” (p.60).

Finalmente, las divergencias descubiertas en las **prácticas participativas y democráticas** se enlazan con el liderazgo distribuido. En este sentido, estas divergencias nos permiten ser consciente de los dilemas que el desarrollo de este tipo de liderazgo trae consigo. Aunque el centro se preocupa de impulsar mecanismos participativos y democráticos de toma de decisiones, son algunas las voces críticas que se erigen para solicitar una mejora en el tipo de prácticas que sustentan estos procedimientos. Pues, como ya veíamos anteriormente, no basta con convocar a la comunidad, hay que incitar su participación en los espacios dialógicos y compartidos para que todas personas puedan ser escuchadas y valoradas de acuerdo a sus argumentos, con el fin de que se sientan empoderadas para opinar. Encontrar este equilibrio de voces para consolidar una

participación más justa y equitativa (Susinos y Ceballos, 2012), suscita divergencias entre la comunidad.

Por último, nos adentramos en el bloque final de divergencias: **Expectativas profesionales**. En relación con las expectativas hacia el profesorado de apoyo, que incluye a la orientadora, la maestra de PT y el maestro de AL, observamos cómo estas se conectan con los diferentes roles que desempeñan en la comunidad: **rol de experto y asesor para la inclusión**. Esto nos hace pensar que la comunidad espera aquello que observa y vive cada día. Si las prácticas de estos profesionales transitan entre estos dos paradigmas, la comunidad asociará estas prácticas, que son las habituales, con lo esperable, pues entiende que forman parte de su rol en el centro. De ahí la importancia de deconstruir el rol de los profesionales de apoyo a la inclusión para (re)construirlo de acuerdo a los intereses de la comunidad educativa. Como dice Bolívar (1999): “los roles son algo a construir dinámicamente” (p. 179). Por otro lado, en cuanto a las **expectativas del profesorado**, estas se asocian con el desarrollo de la GID y del proyecto de centro, pues la comunidad espera que los tutores y tutoras respeten los valores y principios del PEC a través de la aplicación de la GID desde la cultura colaborativa de trabajo. Es decir, impulsando la inclusión no solo del alumnado, sino también de los recursos humanos en el aula.

FIN DEL TRAYECTO

CONCLUSIONES

APRENDIZAJES DEL VIAJE



Fin del trayecto. Conclusiones. Aprendizajes del viaje

Parada I. Conclusiones y recomendaciones

Parada II. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Última parada. Aportaciones a la investigación

“El fin de un viaje es solo el inicio de otro”
(J. Saramago, 2008)

A continuación, exponemos las principales conclusiones extraídas de las discusiones transcurridas en el capítulo anterior. Estas conclusiones están conectadas con los puntos clave que el Modelo Inclusivo de Orientación (MIO) presenta como mecanismo para la inclusión y la mejora educativa. Además, las conclusiones se acompañan de algunas recomendaciones que ofrecemos, humildemente, a partir de la experiencia vivida en esta investigación. Por último, en este capítulo dejaremos en evidencia los puntos de mejora de nuestro particular viaje, así como sus futuras líneas de investigación.

Parada I. Conclusiones y recomendaciones

La discusión realizada en el capítulo anterior permite extraer una serie de conclusiones cuyas ideas clave responden a la esencia del *Modelo Inclusivo de Orientación*. En las próximas líneas, rescatamos los puntos principales que una práctica orientadora con enfoque inclusivo debe reunir. De esta forma, la conclusión nos sirve para enfatizar, clarificar y recopilar los elementos básicos del MIO, que se conectan ineludiblemente con los principios de la educación inclusiva.

En primer lugar, el MIO se aleja de las prácticas clínico-administrativas para centrar su objetivo en la **mejora y flexibilidad del currículum**, el **aumento de la calidad docente** y el desarrollo de experiencias pedagógicas que incrementen la **accesibilidad** y la **personalización** de todos los estudiantes en el proceso de E-A. Asimismo, el MIO trata de **valorar la diversidad** como una virtud que permite el crecimiento personal y profesional de todas las personas que configuran la comunidad. De esta forma, el enfoque inclusivo de atención a la diversidad no clasifica *la diferencia* para excluirla del sistema educativo ordinario (Díaz y Caballero, 2014), sino que evalúa los elementos del contexto de aprendizaje con el propósito de identificar y eliminar sus barreras.

Cuando desde el asesoramiento se ofrece a los docentes materiales y recursos para incrementar sus conocimientos y capacidades profesionales, valorando la diversidad, nos situamos en una *perspectiva didáctica* (Zabalza, 1984) de la tarea de la orientación. En este punto, el orientador **dinamiza espacios formativos**, fundamentados en el diálogo pedagógico-crítico y en el cuestionamiento de las prácticas y procesos educativos, con la idea de promover la emancipación de los actores educativos para procurar el cambio institucional desde una **revolución pedagógica**. El objetivo es **impulsar la mejora de las competencias docentes** para acrecentar la calidad educativa del alumnado en los centros.

La implementación de este tipo de tareas, asociadas al MIO, sitúan a la orientadora, y a los profesores de apoyo, en el aula, **formando parte de la realidad educativa**, desde un **papel activo, reflexivo y crítico** sobre la práctica docente para sostener el cambio y la mejora educativa. Sin el cuestionamiento de lo convencionalmente establecido no hay progreso (Forteza, 2011; Echeita, 2013; Sandoval et al., 2019; Figueroa et al., 2020). Por tanto, estos profesionales dejan de actuar como burócratas técnicos (Echeita y Calderón, 2014) para convertirse en **intelectuales críticos** que evalúan los procesos de E-A y transforman actitudes segregacionistas en conductas respetuosas con la diversidad, desde la **transmisión de los valores inclusivos**. Al dejar de lado las tareas más burocráticas, los miembros del equipo de orientación abandonan el rol de expertos en la detección de necesidades especiales del alumnado para especializarse en la **identificación de barreras contextuales** y en la **mejora educativa**. De esta forma, responder a la diversidad no se convierte en una cuestión de “derivar al especialista”.

En este sentido, en el MIO, la orientadora y los profesores de apoyo participan en el aula ejerciendo el **rol de dinamizadores del aprendizaje**, junto con las y los tutores, sin jerarquías ni distinciones en sus funciones, respetando y dando visibilidad a las diferencias que conviven en el aula como recurso potencialmente pedagógico. **Dar valor a las diferencias** de cada uno desde un enfoque positivo ayudará a que el alumnado aprenda a apreciar las particularidades de cada persona, y las suyas propias, con el fin de evitar conductas discriminatorias entre iguales (Riera, 2011; Casanova, 2018). **Incrementar el sentimiento de pertenencia y el bienestar de todo el alumnado** es uno de los objetivos del MIO, pero este propósito solo puede lograrse desde la **inclusión de los recursos humanos en el aula**. Por tanto, solo si los profesionales de apoyo están incluidos en el aula, se podrá alcanzar la inclusión. Para ello, el MIO, además, intenta estructurar un sistema de demandas-respuesta, entre el equipo docente y el equipo de orientación, centrado en procurar la participación del personal de apoyo en el aula para mejorar la calidad educativa del alumnado (Abellán, Arnaiz y Alcaraz, 2021), olvidando así las demandas fundamentadas en la detección de dificultades de aprendizaje y el trabajo individualizado.

El MIO promueve el cambio de posicionamiento y, por tanto, de funciones, de la orientadora y del profesorado de apoyo. Si ubicamos a estos profesionales en el aula, las tareas que asumirán serán bien diferentes a aquellas que ejercen en la soledad de un despacho. Por tanto, **resituarse a estos actores educativos en el plano pedagógico y ordinario** para centrarse en el impulso de las *perspectivas humanista y sociológica* (Santana, 2007), permitirá aumentar su contribución en los procesos de cambio, innovación e inclusión del centro. En este sentido, el MIO supone la reconceptualización del rol de estos profesionales (Bolívar, 1999).

Alcanzar un acuerdo común (MCR), a través de la negociación y la discusión colectiva, sobre **qué se espera de estos apoyos** en la escuela inclusiva resulta fundamental para que su labor sea concebida como un desempeño coherente, provechoso y útil de acuerdo a las motivaciones de la escuela. De esta forma, las escuelas democráticas e inclusivas se

nutren del diálogo, la negociación horizontal y la participación democrática para garantizar el bien común. Todos los roles planteados a lo largo de la discusión pueden guiarnos en la consecución de este objetivo. A continuación, se expone una tabla resumen donde aparecen los diferentes roles que la literatura nos propone para alcanzar la inclusión educativa:

Rol	Funciones
Rol ampliado (Bolívar, 1999)	Previene problemas desde la actuación pedagógica
Agente de cambio (Stainback y Stainback, 1999)	Desmonta estereotipos acercando y valorando las diferencias
Líder educativo (Martínez, Krichesky y García, 2010)	Impulsa proyectos de innovación y cambio educativo desde la difusión de buenas prácticas
Líder social (Murillo, Krichesky y Hernández, 2010)	Defiende y forja valores inclusivos desde la promoción de la conciencia crítica
Líder escolar (Loreto, López y Assaél, 2015)	Da ejemplo de buenas prácticas y premia la buena labor docente
Líder pedagógico (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018)	Mejora el currículum y el desarrollo metodológico del aula
Amigo crítico (Figueroa, Ossa y Jorquera, 2020)	Evalúa, revisa y reflexiona sobre la tarea docente, aportando puntos de vista diferentes y favoreciendo la discusión pedagógica

Tabla 29. Propuesta de roles y funciones para la orientación educativa de la literatura consultada.
Elaboración propia.

La combinación de estas funciones podría dar lugar a un nuevo rol que encaje con sentido su labor en el proyecto escolar de aquellos centros que apuestan por la inclusión educativa. Así, redefinir o **reconstruir democráticamente el rol de los apoyos**, sus funciones y objetivos, **de acuerdo con los valores de la escuela inclusiva**, es un procedimiento clave, ya que no existe un marco de actuación claro en relación con este tipo de apoyo en los centros inclusivos (Bolívar, 1999). En este punto, es importante señalar que estos roles pueden ser asumidos por cualquier persona de la escuela, desde el alumnado hasta el equipo de dirección, y en cualquier momento. Lo más importante es entender que nuestro rol ha de poder reconvertirse asiduamente para dar a la diversidad aquello que necesita de nosotros en cada momento.

No obstante, no basta con reconceptualizar el rol de estos profesionales para su encaje positivo en la escuela, también puede ser necesario **replantear el modelo metodológico del centro**. Pues el MIO se ajusta en las escuelas desde un proyecto metodológico que permita la participación, presencia y aprendizaje del equipo de orientación en el aula. Atendiendo a las experiencias del CRA y a la literatura, la metodología escolar ha de congeniar con la **infraestructura organizativa del aprendizaje cooperativo**. Este modelo didáctico procura que diferentes profesionales puedan corresponsabilizarse y contribuir en todo aquello que acontece en el aula. Desde una dinámica de aula magistral o expositiva, sería más complicado.

Esta metodología se entiende como el hilo conductor que permite encontrar la coherencia entre el modelo de escuela inclusiva, que interpela al aprendizaje cooperativo, y el modelo inclusivo de orientación. Las labores de codocencia, desde este planteamiento, permiten un cambio de roles que legitima a la orientadora en su papel de asesora, pues, al vivir la realidad educativa desde dentro es más consciente de aquellas dinámicas que debilitan la inclusión y más capaz de generar cambios para combatir las injusticias (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018). Sin embargo, es importante **empoderar a la orientadora, y al resto de profesionales**, para que se sientan capaces y acreditados a la hora de realizar estas labores. En este sentido, contar con el apoyo y el beneplácito de toda la comunidad educativa es fundamental para que este cambio de roles se produzca. El reconocimiento colectivo que alienta a los profesores de apoyo a formar parte del aula puede quedar reflejado en los documentos oficiales del centro, como se llevó a cabo en el CRA durante el proceso de construcción del MIO.

La construcción compartida de este documento ayuda, no solo a concretar el rol del equipo de orientación, también a adquirir una **visión de conjunto**, es decir, de comunidad, **en cuanto a la gestión de la diversidad**. El MIO defiende que la unión y la corresponsabilidad son aspectos clave para sostener la inclusión educativa (Murillo, Krichesky y Hernández, 2010; Torres, 2010; Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Abellán, Arnaiz y Alcaraz, 2021). Por tanto, el modelo inclusivo de orientación solo puede materializarse, de manera efectiva, desde el desarrollo de una **cultura colaborativa de trabajo**. Esta cultura es la causante de los encuentros participativos y democráticos, basados en el diálogo interpersonal, que incentivan la toma compartida de decisiones. Asimismo, el MIO impulsa la **democratización de la orientación**. Estas dinámicas e interacciones promueven el sentimiento de pertenencia de la orientadora, ya que, sin formar parte de la plantilla del centro, es capaz de estrechar vínculos y formar equipo con el resto de profesionales. Además, estos encuentros le aportan información valiosa a esta figura educativa que, a pesar de no estar diariamente en la escuela, es consciente de lo que allí sucede, aspecto que le permite orientarse para, después, poder orientar al resto de la comunidad con seguridad y calidad. No obstante, en la literatura encontramos voces (Calvo, Haya y Susinos, 2012) que reivindican la incorporación de estos profesionales en las plantillas de los centros educativos.

Por otro lado, el MIO favorece la génesis cultural desde la configuración de un **marco lingüístico compartido que predispone a la comunidad a hablar un mismo idioma**. Esto se consigue desde la creación de espacios de deliberación que permitan consensuar los significados de aquellos conceptos que rigen nuestra vida en la escuela. Este proceso de negociación permitirá ajustar y unificar nuestras concepciones para, más tarde, modificar y cohesionar nuestras prácticas. Uno de los significados clave es aquel vinculado al concepto de inclusión. Aunque, como hemos visto, la inclusión es un concepto moldeable, su significado parte de unas premisas mínimas (Escribano y Martínez, 2013). En el CRA, la inclusión se conoce como un derecho, no una opción, que supone la estima, la protección y el respeto de cualquier forma de diversidad. Así, la

inclusión buscaría incrementar el sentimiento de pertenencia de cada alumna o alumno en el centro. Tal y como dijo Ana, la orientadora: “Se trata de que cada estudiante encuentre su lugar en la escuela”. Este objetivo solo se logra valorando la autenticidad de cada persona para que nadie acabe renunciando a lo que realmente es o siente (Stainback y Stainback, 1999) con el fin de encajar en la escuela. Entender y compartir el mismo significado ante palabras como *inclusión*, *diversidad* o *sentimiento de pertenencia* genera cultura, pues la construcción de significados supone la creación de valores compartidos. Por ello, al igual que cada conjunto de habitantes necesita un sistema lingüístico para convivir, y sobrevivir, cada escuela podría necesitar elaborar un diccionario propio donde explicitar y definir los conceptos básicos que guíen su ideal educativo con la idea de compartir un mismo lenguaje pedagógico a través del cual pasar a la acción.

El combustible que arranca el motor del MIO se genera a partir de unas concepciones básicas, que se crean mediante la construcción de significados compartidos. En primer lugar, este modelo de apoyo **concibe la diversidad como un acontecimiento positivo** (Muntaner, 2010) que desafía a los profesionales a luchar por el incremento de la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado dentro del aula. Además, en el MIO todo el alumnado se acepta como propio y el aula se entiende como el espacio de atención preferente (Durán y Giné, 2017). En segundo lugar, este modelo considera que las **necesidades son globales y poliédricas**, por tanto, todos somos susceptibles de necesitar y recibir ayuda. Así, las necesidades, como la diversidad, están presentes en todas las personas que forman parte de la escuela. Aceptar que todos necesitamos ayuda, porque todos somos diversidad, es nuestra primera necesidad. En tercer lugar, el MIO **concibe el aula como un espacio público, y de bienvenida**, donde atender a la diversidad y trabajar con ella para procurar el bienestar educativo de todos los estudiantes. En cuarto lugar, este enfoque se asocia irremediabilmente con un modelo de centro que **apueste por la cooperación, el aprendizaje integral y la felicidad del alumnado**. Una escuela que basa su educación en *lo social* y en *lo emocional* para generar tranquilidad y armonía (Yus, 2001).

La concreción del MIO deja en evidencia una serie de cuestiones a las que habría que prestar especial atención. La primera, las escuelas experimentan una anemia importante por deficiencia de diálogo. En este sentido, es importante **animar a las escuelas a hablar** sobre cuestiones que les interpelan directamente, como es el caso de la inclusión educativa. La comunicación te dispone para la acción. Si no sucede lo primero, difícilmente ocurre lo segundo. Pues, los desafíos que la inclusión nos plantea se abordan **desde el diálogo compartido**. La segunda, los valores que se transmiten en la escuela no deben dirigirse exclusivamente al alumnado; la escuela debe realizar un esfuerzo extra por **educar, también, a las familias** en cuestiones de inclusión educativa, y **a su propia plantilla**. Por ello, el diálogo en los centros educativos debe interpelar a toda la comunidad para que sea realmente inclusivo y transformador (Ainscow, 2020).

La tercera, la **formación del profesorado** debe poner especial atención en desarrollar sus competencias en relación con la atención a la diversidad, no solo desde lo práctico, también desde lo ético. Por tanto, además de mejorar su adquisición en cuestión de

herramientas profesionales para convertirlos en gestores efectivos de diversidad, hay que **incrementar su competencia humana**, o emocional, ayudándoles a desarrollar sentimientos de tolerancia, empatía y solidaridad para saber tratar amablemente a los demás adultos y niños que le rodean. Por otro lado, es importante transitar hacia una mentalidad de apertura en relación con la recepción de ayuda. Por tanto, no solo hemos de centrarnos en la ayuda que podemos ofrecer como profesorado, también hemos de dejar que otros nos ayuden. Pues, *todas las personas* (alumnado, familias, profesorado) somos capaces de dar y recibir ayuda.

En definitiva, este modelo intenta potenciar las fortalezas del centro educativo para debilitar las barreras que habitualmente aparecen en el camino hacia la inclusión. Esta propuesta de gestión de la diversidad se percibe como inclusiva, además de por todo lo relatado, porque su funcionamiento respeta los intereses y las necesidades de las dispares diversidades y voces que configuran la escuela. En este sentido, el MIO es un modelo negociado, plural y democrático de atención a la diversidad, que responde al ideal de escuela que los miembros de la comunidad del CRA desean. Por tanto, el MIO ha de entenderse como un elemento dinamizador que empodera a los actores de la comunidad a ejercer nuevos y polivalentes roles que los sitúan al lado de la inclusión educativa.

A continuación, se muestra una infografía con los aspectos más relevantes que definen al MIO en cuanto a sus valores, políticas y prácticas. Además, reseñamos los puntos más significativos en relación con sus objetivos y con las actitudes personales y profesionales que este modelo requiere para ser una realidad en los centros educativos.



Infografía 16. Valores, políticas, prácticas, objetivos y actitudes que dan vida al MIO. Elaboración propia.

Parada II. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Con el fin de procurar una investigación honesta, crítica y transparente, en este apartado evidenciamos, y afrontamos, las limitaciones comprendidas en el presente estudio. Para nosotras explicitar los puntos de mejora de la investigación no solo nos permite aprender de la autocrítica constructiva, sino también, resulta un procedimiento necesario para aumentar la rigurosidad y validez en su desarrollo y avance (Avello-Martínez *et al.*, 2019). En este sentido, encontramos limitaciones en cuanto a la muestra, la metodología y la aplicación de la perspectiva de género en el lenguaje del relato.

En primer lugar, en relación con los **participantes**, aunque los datos se han generado a partir de la intervención en el estudio de diferentes colectivos: familias, alumnado, profesorado, equipo directivo y de orientación, y servicio psicopedagógico escolar, el perfil de los participantes era muy similar en cuanto a *status* en el centro e ideología. Es decir, la mayoría son profesionales que han formado parte del proyecto de transformación escolar hacia la inclusión educativa desde sus inicios. Así, la mayor parte de los entrevistados lideran el proyecto de escuela inclusiva, y tienen una amplia formación y experiencia en la atención inclusiva de la diversidad. Por tanto, creemos que recoger las voces de aquellas personas recién llegadas al centro, que han tenido poco contacto con los aspectos teóricos y prácticos de la inclusión, le hubiera aportado un mayor contraste y riqueza al análisis de los datos, y nos hubiera permitido poner encima de la mesa las inquietudes de estos profesionales con el fin de ayudar a darles respuesta.

Además, consideramos que el número de participantes del colectivo “familias” podría haberse ampliado durante la fase de entrevistas para recoger, también, la voz de aquellas madres y padres cuyos hijos o hijas no presentan NEE en la escuela. Conocer su visión sobre la atención de la diversidad hubiera sido realmente interesante con el fin de desentrañar en profundidad cómo es percibida esta cuestión dentro de la cultura escolar. Por otro lado, incorporar la voz de los nuevos orientadores que, después de la orientadora, protagonista de la presente investigación, pasaron por el centro durante el proceso de construcción del MCR hubiera sido muy beneficioso. No obstante, a pesar de nuestra entusiasta invitación a participar en el estudio, declinaron la propuesta.

Por otro lado, es evidente la falta de equilibrio entre la participación del alumnado de un aula y del otro. Esto es debido a que únicamente con la tutora de Quart de les Valls, de sexto de primaria, llegamos al acuerdo de materializar, en diversas sesiones o talleres, el proceso de empoderamiento. Bien es cierto que, aunque este proyecto encajaba con el proyecto de APS que lideraban los estudiantes de sexto curso de ambos aularios, quizá, se podría haber negociado el proyecto de empoderamiento con el tutor o tutora de otro grupo de Benavites para llevarlo a cabo y posibilitar, así, que alumnado de ambos aularios se empapara de este proceso. Al ser ellas y ellos los auténticos beneficiarios de la atención a la diversidad, en líneas futuras, se podría ampliar la investigación profundizando en su voz y potenciando su actuación como impulsores y promotores de mejora sobre su propia realidad educativa, y la de los demás.

En segundo lugar, en cuanto a la **metodología**, aunque se ha perseguido la implicación de los participantes a lo largo de todo el estudio, faltaría incrementar su participación en la fase de análisis de los datos. Esta fase acaba siendo un proceso individual condicionado por la mirada de la propia investigadora. Incorporar fórmulas o dinámicas participativas que permitan la contribución de otras perspectivas al proceso de análisis hubiera sido realmente interesante. No obstante, el tiempo de los implicados, y su cantidad de trabajo, no jugó a nuestro favor. Sin embargo, durante la sesión de presentación de los resultados se realizó un debate compartido cuyas conclusiones dieron lugar a la matización de las categorías del estudio y a la incorporación de nuevos puntos de discusión. Pero, hacer más participativa y más inclusiva la fase de análisis, buscando modos para convertirla en atractiva y ágil para todas y todos, quizá, hubiera motivado más la colaboración de los participantes en este proceso y, además, la hubiera hecho más coherente con los presupuestos que han guiado la creación de la tesis.

Por otro lado, un aspecto importante hubiera sido darle continuidad al *Pozo de los Deseos*, configurado por el alumnado de sexto de primaria de Quart de les Valls durante el proceso de empoderamiento. Bien es cierto que este nuevo mecanismo, que en un principio se pondría en marcha al curso siguiente de su instalación, desde el desarrollo de una serie de sesiones llevadas a cabo por la orientadora y documentadas por mí, se transformó en sesiones de formación dirigidas a la construcción del MCR sobre el MIO, debido a los cambios que se produjeron y que explicamos en la sección de la tesis: *Proceso formativo: La orientación en la escuela inclusiva*. En este sentido, el proceso llevado a cabo por el alumnado logró el objetivo de mejorar la atención de la diversidad haciéndola más inclusiva. Sin embargo, este no se llevó a cabo a través de *El Pozo de los Deseos*, sino que, se hizo a través de la creación de otro material escolar: el MCR. De este modo, consideramos que delegar la responsabilidad de dinamizar *El Pozo de los Deseos* al equipo de orientación, con la idea de impulsar su desarrollo en el centro, hubiera aportado mayor efectividad a nuestro compromiso por incrementar la inclusión y democracia de este servicio de apoyo.

Como decimos, *El Pozo de los Deseos*, incluido en el desarrollo de la presente investigación, fue el elemento clave para impulsar el proceso formativo que se produciría en el siguiente curso. En estas sesiones se procuró abrir la participación a toda la comunidad, sin embargo, el público asistente se componía de profesionales del centro, y solo asistió el padre de un alumno en una ocasión. Sin embargo, durante la dinámica de captación de voz del alumnado y de las familias su participación fue explícita, intensa y rica. Por otro lado, una vez concluida la redacción del MCR, y siendo aprobado por el Consejo Escolar del CRA, no se realizó un estudio de su impacto en el centro. Por tanto, una futura línea de investigación podría traducirse en la creación de indicadores a partir de los cuales estipular cuánto se ha logrado el objetivo de incrementar la inclusión en la atención a la diversidad a través de la implementación del MCR.

En otro orden de cosas, los instrumentos de recogida de información han resultado efectivos no solo para recuperar y amplificar la voz de los participantes del estudio, también para tomar consciencia de sus percepciones y diseñar procesos de mejora escolar. Los espacios de discusión y las entrevistas dieron lugar a un intercambio interesante de miradas, opiniones y experiencias que ayudaron a dar respuesta de manera óptima a las preguntas de investigación. Sin embargo, las observaciones se centraron principalmente en recoger información sobre la actuación de la orientadora en el CRA: reuniones con otros actores, intervenciones individuales, funciones profesionales. Intensificar las observaciones en aquellos entornos donde interactúa mayormente la diversidad: patios, aulas, comedor, etc., hubiera sido enriquecedor para obtener una mayor comprensión del fenómeno investigado y comprobar cómo otros actores gestionan la diversidad habitualmente. Aunque sí se produjeron diversas observaciones de aula en ambos aularios, para futuras investigaciones, proponemos centrarnos más en este ámbito.

Finalmente, en relación con la metodología, aunque esta se nutre de distintos enfoques, estamos, también, ante un estudio de caso. Una aproximación no exenta de críticas en relación con sus limitaciones en generalizar sus resultados. Ahora bien, es necesario aclarar que nuestro objetivo no es asegurar la replicación de los resultados en otros entornos, sino que, nuestra meta es lograr una mejora de los procesos inclusivos en este contexto concreto. Por tanto, nuestra intención es ofrecer la experiencia de nuestro particular viaje para que otros aventureros puedan inspirarse y motivarse con el fin de emprender este camino con más certezas e ilusiones. Implementar el proceso de construcción del MCR o el *Proceso de Empoderamiento* en otros entornos con el fin de comparar los resultados de ambos estudios puede considerarse una futura línea por la que continuar la investigación.

Por último, la presente investigación ha pretendido cumplir con la **perspectiva de género**, buscando el equilibrio entre participantes de diferente sexo para evitar sesgos. Además, a lo largo del relato del informe de tesis hemos utilizado el femenino genérico para referirnos a un conjunto de personas formadas tanto por mujeres como por hombres. También se ha intentado enfatizar la contribución científica que muchas autoras han hecho en el presente estudio, explicitando el sexo de la persona, por ejemplo: “la autora Casanova (2018)”. Todo ello, para hacer justicia social evitando todo lo posible el desarrollo de una narración discriminatoria para las mujeres (UNESCO, 1999). No obstante, sabemos que, en esta cuestión, queda camino por recorrer y, por ello, continuaremos mejorando nuestras expresiones con el propósito de procurar el respeto y el reconocimiento de las distintas diversidades que conforman y enriquecen nuestra realidad.

Última parada. Aportaciones a la investigación

Las principales contribuciones de este estudio tienen por objeto la mejora de la gestión de los apoyos a la inclusión, concretamente de aquellos que brinda el equipo de orientación, con el fin de conseguir un incremento del bienestar emocional, social y académico de la diversidad en los contextos educativos. Aunque nuestra pretensión no versa en generalizar el formato de esta investigación, a lo largo del estudio hemos desplegado una serie de dinámicas, mecanismos y experiencias que pueden ayudar a otros entornos educativos a emprender su particular camino hacia la inclusión. Con el foco puesto, especialmente, en las funciones que la orientadora escolar y el profesorado de apoyo desempeñan en la escuela.

Una de las aportaciones de esta investigación es la presentación del relato detallado de dos experiencias que persiguen la democratización de los procesos de atención a la diversidad. Esta explicación puede servir para proporcionar fuentes de inspiración a otras realidades educativas que deseen iniciar un cambio que les conduzca a la mejora de la inclusión. En relación con la primera intervención: el *Proceso de Empoderamiento*, se exhiben sus objetivos y actividades; además de acompañarse de un conjunto de materiales, técnicas y dinámicas participativas, publicadas en una página web creada mediante el programa WIX, con acceso abierto para su descarga y utilización. De acuerdo con la segunda intervención: *Proceso formativo para la construcción del MCR*, también se narran todas sus sesiones y se describen sus dinámicas con el fin de poner en valor la importancia de la reflexión crítica, la discusión y la negociación comunitaria como actividades primordiales para contribuir al progreso educativo.

Además, con esta segunda experiencia, se da valor a la potencialidad que documentos oficiales como el PEC tienen para cambiar la realidad educativa, y sostener las mejoras, desde encuentros dialógicos que procuren su construcción de manera colectiva. Así, este material deja de resultar un documento burocrático, administrativo y estéril, para convertirse en un recurso pedagógico y dinámico, que genera debates para llegar a consensos y procura el paso a la acción comunitaria. Todo ello para que las palabras no pierdan ni su integridad ni su acción y que las intenciones se traduzcan en hechos, con el fin de asentar la conquista de la inclusión educativa desde el empoderamiento de todos los participantes.

Por tanto, esta investigación contribuye a reforzar la importancia de los espacios y tiempos para la escucha activa, el debate y la conversación crítica. Estos elementos se tornan indispensables para construir una escuela colaborativa, participativa y empoderada, que estreche los vínculos entre los diferentes colectivos para evolucionar hacia una atención de la diversidad democrática, corresponsable e inclusiva. No obstante, enfatizamos la importancia de hablar sobre inclusión, de llegar a un entendimiento colectivo sobre *qué significa* para nosotras este concepto y sobre *cómo podemos materializarla* en la escuela, pero, en ningún caso el debate se debe utilizar para cuestionar esta idea, puesto que la inclusión, como creencia, no es debatible, es exigible.

En este sentido, centrar nuestros esfuerzos en debatir con el fin de reconstruir el rol de los apoyos para que su atención sea realmente inclusiva es otro de los aportes del presente estudio. Sin embargo, para cambiar el rol de los profesionales de apoyo es fundamental cambiar el rol de la escuela. Por tanto, los centros educativos han de desarrollarse como entornos de aprendizaje decentes donde privilegiar la diversidad, la horizontalidad y la humanidad con el fin de constituirse como lugares amables y respetuosos para todas las personas, donde la normalidad no sea el escondite de nadie.

Asimismo, nuestra investigación remarca la necesidad de transformar las relaciones personales, acríicas y condescendientes, en interacciones asertivas que planteen propuestas de mejora para impulsar el derecho a una educación de calidad de todo el alumnado y, a la vez, reconozcan la labor del compañero o compañera. De esta forma, nuestras relaciones interpersonales deben promover la justicia social, logrando la máxima felicidad de toda la diversidad, y el desarrollo de la capacidad ética de todos y todas las responsables de la educación para evitar la desigualdad y la inequidad. En ningún caso la cooperación interprofesional deberá dirigirse al desarrollo de prácticas de entrenamiento para asegurar la adaptación forzada del alumnado en el currículum. Pues esto último suele generar malestar, rechazo y fracaso escolar. Una de las prioridades que plantea nuestra investigación es acabar con aquellas dinámicas y culturas escolares que nos conducen a la bancarrota educativa y social.

Esta investigación contribuye a valorar el rol del alumnado como activo potencial para la puesta en marcha de la inclusión educativa. De este modo, el alumnado deja su papel de agente pasivo y dependiente para tomar decisiones que repercuten en la gestión de su propia diversidad, de forma que coge el protagonismo y las riendas de su vida educativa y social. Pues, en este estudio se defiende que la escuela también les pertenece y que, por eso, el cambio de cultura debe ir de la mano de procesos participativos que den voz y derechos a estas mayorías habitualmente silenciadas. Por tanto, hemos de buscar la incorporación de prácticas emancipadoras que permitan a los niños y niñas criticar su forma de vida escolar y elegir cómo quieren seguir su camino. De esta forma, defendemos que nuestra ayuda sea *empoderadora* para que no acabe por anular a ningún sujeto. Tal y como hemos comprobado en este estudio, su voz es una oportunidad de enriquecimiento y de mejora institucional.

Este trabajo pretende, también, trasladar la importancia de la creación de culturas colaborativas de trabajo donde delegar la tarea orientadora para dar una respuesta inclusiva a la orientación. Además, construir el rol de la orientadora, junto con ella, le permitirá ubicarse en el centro, resituarse y orientarse, pues la orientadora necesita ser orientada para emanciparse en la escuela. Es decir, tener una identidad y entidad propia en el centro como garante del bien común le proporcionará la libertad necesaria para que su papel no dependa de los que otros le demanden continuamente. De esta forma, la libertad de la orientadora se puede traducir en la libertad del alumnado, que en lugar de responder pruebas psicométricas comenzara respondiendo a la pregunta: *¿Qué quieres ser y cómo te podemos ayudar a serlo?*

Finalmente, a lo largo del estudio hemos reivindicado el papel de la investigación educativa como procedimiento reflexivo que permite tomar consciencia de la propia realidad educativa, y preguntarse cuánto de inclusivos estamos siendo en relación con la atención a la diversidad. La importancia de hacerse preguntas, a veces incómodas, sobre nuestro rol en la escuela, o sobre la escuela misma, es otra de las contribuciones de esta investigación. Por otro lado, en cuanto a la investigación, remarcamos la potencialidad y autenticidad que le otorga partir de los deseos y necesidades de los propios participantes del estudio. Por tanto, para notar los efectos del trabajo de investigación es importante escuchar las voluntades de los participantes y envolver a los actores en cada uno de los procesos del estudio, aumentando su implicación y compromiso en cada una de las fases del estudio.

Acabar reivindicando una mayor inversión económica en educación para sostener a nuestros sistemas educativos y a los recursos humanos que permiten su progreso y su mejora. Además, incentivamos a que los procesos de orientación tengan un *enfoque de ciclo vital* (Bisquerra, 1998), es decir, se dirijan a todas las personas, en todas esferas de su vida y durante toda su trayectoria vital. Por último, nuestra investigación desea que el reparto de los apoyos en los centros educativos para la inclusión no depende en ningún caso del diagnóstico y la patologización de las necesidades de nuestra diversidad. Pues, en ese caso, todos estamos enfermos.

THE END OF THE JOURNEY

FINDINGS

LESSONS FROM THE TRAVEL



The end of the journey. Findings. Lessons from the travel

Stop I. Conclusions and recommendations

Stop II. Limitations and future lines of research

Last stop. Contributions to research

"The end of one journey is only the beginning of another".
(J. Saramago, 2008)

In this chapter we present the main conclusions drawn from the discussions in the previous section. These conclusions are connected to the key points that the Inclusive Guidance Model (IMM) presents as a mechanism for inclusion and educational improvement. The conclusions are also accompanied by some recommendations that we offer based on the experience of this research. Finally, in this chapter we will highlight the points of improvement in our particular journey, as well as its lines of future research.

Stop I. Conclusions and recommendations

The discussion in the previous chapter enables us to draw a series of conclusions whose key ideas fall within the essence of the *Inclusive Guidance Model*. We highlight the main points that a guidance practice with an inclusive approach must meet below. The conclusion therefore emphasises, clarifies and compiles the basic elements of the IOM, which are inescapably linked to the principles of inclusive education.

First, the IOM moves away from clinical-administrative practices and focuses on the **improvement and flexibility of the curriculum, increasing teaching quality** and the development of pedagogical experiences that increase **accessibility** and **personalisation** for all students in the learning-teaching process. Likewise, the IOM seeks to value diversity as a virtue that enables the personal and professional growth of all members of the community. The inclusive approach to diversity therefore does not classify *difference* in order to exclude it from the mainstream education system (Díaz and Caballero, 2014), but instead evaluates the elements of the learning context with the aim of eliminating its barriers.

When counselling offers teachers materials and resources to increase their knowledge and professional skills, while valuing diversity, this is a *didactic perspective* (Zabalza, 1984) on the task of guidance. At this point, the guidance counsellor **creates formative spaces**, based on critical dialogue and on the questioning of educational practices and processes, with the aim of promoting the emancipation of educational actors in order to procure institutional change arising from a **pedagogical revolution**. The aim is to **promote the improvement of teaching skills in** order to increase the educational quality of students in schools.

The implementation of this type of task, associated with the IOM, places the counsellor and support teachers in the classroom, **forming part of the educational environment**, playing an **active, reflective and critical role in** teaching practice in order to sustain educational change and improvement. No progress can be made without questioning conventional wisdom (Forteza, 2011; Echeita, 2013; Sandoval *et al.*, 2019; Figueroa *et al.*, 2020). These professionals therefore cease acting as technical bureaucrats (Echeita and Calderón, 2014) and become **critical intellectuals** who evaluate the learning-

teaching processes and transform segregationist attitudes into behaviours that respect diversity, based on the **transmission of inclusive values**. By leaving aside the more bureaucratic tasks, the members of the guidance team abandon the role of experts in detecting students' special needs and specialise in the **identification of contextual barriers** and in educational improvement. Responding to diversity is thereby not a matter of 'referring to the specialist'.

In the MIO, the counsellor and the support teachers participate in the classroom as **learning facilitators**, working with the tutors, respecting and highlighting the differences that coexist in the classroom as a potentially pedagogical resource. **Giving value to everyone's differences** from a positive approach will help students learn to appreciate the particularities of each person, as well as their own, in order to avoid discriminatory behaviour among peers (Riera, 2011; Casanova, 2018). **Increasing the sense of belonging and well-being of all students** is one of the objectives of the IOM, but this purpose can only be achieved through the **inclusion of human resources in the classroom**. Inclusion can therefore be only be achieved if support professionals are included in the classroom. To that end, the IOM also tries to structure a demand-response system between the teaching team and the guidance team, which is focused on ensuring the participation of support staff in the classroom to improve the students' educational quality, and overlooking demands based on identifying learning difficulties and individualised work.

The MIO promotes a change in the positioning and therefore in the functions of the counsellor and the support teachers. If we place these professionals in the classroom, the tasks they will take on will be very different from those they carry out in the solitude of an office. **Resituating these educational actors at the pedagogical and ordinary level**, in order to focus on the promotion of *humanistic* and *sociological perspectives* (Santana, 2007), will therefore increase their contribution to the processes of change, innovation and inclusion in the school. Accordingly, the IOM implies a reconceptualisation of the role of these professionals (Bolívar, 1999). Reaching a common agreement (MCR), through negotiation and collective discussion, on what is expected of these support teachers in the inclusive school is fundamental for their work to be conceived as coherent, profitable and useful in accordance with the school's motivations. Democratic and inclusive schools are nurtured by dialogue, horizontal negotiation and democratic participation. All the roles considered during the discussion can guide us towards achieving this goal. The table below summarises the different roles for achieving educational inclusion proposed in the literature:

Role	Functions
Expanded role (Bolívar, 1999)	Preventing problems through pedagogical action
Agent of change (Stainback and Stainback, 1999)	Breaking down stereotypes by bringing people together and assessing differences
Educational leader (Martínez, Krichesky and García, 2010).	Promoting innovation projects and educational change through the dissemination of good practices.
Social leader (Murillo, Krichesky and Hernández, 2010).	Defending and forging inclusive values through the promotion of critical awareness.
School leader (Loreto, López and Assaél, 2015).	Setting an example of good practice and rewarding good teaching
Pedagogical leader (Fernández-Blázquez and Echeita, 2018).	Improving the curriculum and the methodological development of the classroom
Critical friend (Figueroa, Ossa and Jorquera, 2020).	Evaluating, reviewing and reflecting on the task of teaching, contributing different points of view and favouring pedagogical discussion.

Table 29. *Proposed roles and functions for educational guidance in the literature consulted.
Produced by the author.*

A combination of these functions could give rise to a new role that makes sense during their work at school schools that are committed to educational inclusion. **Redefining or democratically reconstructing the role of support**, its functions and objectives, in accordance with **the values of the inclusive school**, is therefore a key procedure, since there is no clear framework for action in relation to this type of support in inclusive schools (Bolívar, 1999). At this point, it is important to note that these roles can be assumed by anyone in the school, from the student body to the management team, and at any time. The most important consideration is that our role must be able to be converted on a regular basis in order to give diversity what it needs from us at any given time. However, reconceptualising the role of these professionals in order for them to fit positively into the school is not enough; it may also be necessary to **rethink the school's methodological model**. The IOM must be adapted in schools from a methodological project that allows the participation, presence and learning of the guidance team in the classroom. Based on the experiences of the CRA and the literature, the school methodology has to fit in with the **organisational infrastructure of cooperative learning**. This didactic model ensures that different professionals can contribute and take co-responsibility for everything that happens in the classroom. This would be more complicated in a lecture or expository classroom dynamic.

This methodology is the common thread that enables coherence between the inclusive school model, which calls for cooperative learning, and the inclusive guidance model. The co-teaching tasks within this approach, allow for a change of roles that legitimises the guidance counsellor in her role as advisor, as by experiencing the educational reality from the inside, she is more aware of the dynamics that weaken inclusion and more capable of generating changes to combat injustices (Fernández-Blázquez and Echeita, 2018). However, it is important to **empower the counsellor, and other professionals**, so that they feel empowered to carry out those tasks. Having the support and approval of the entire educational community is therefore fundamental as this change of roles is to take place. The collective recognition that encourages support teachers to be part of the classroom can be reflected in official school documents, as was the case in the CRA during the process of building the MIO.

The shared construction of this document helps not only to specify the role of the guidance team, but also to acquire a **vision of the whole**, i.e. of the community, in terms of **diversity management**. The IOM advocates that togetherness and co-responsibility are key aspects in sustaining educational inclusion (Murillo, Krichesky and Hernández, 2010; Torres, 2010; Fernández-Blázquez and Echeita, 2018). The inclusive model of guidance can therefore only effectively take shape with the development of a **collaborative work culture**. This culture is the cause of participatory and democratic meetings, based on interpersonal dialogue, which encourage shared decision-making. The MIO thereby promotes the **democratisation of guidance**. These dynamics and interactions promote the counsellor's sense of belonging, since without being a member of the centre's staff, she is able to strengthen ties and form a team with the other professionals. Moreover, these meetings provide valuable information for this educational figure, who despite not being in the school on a daily basis, is aware of what happens there, which enables her to orient herself in order to be able to guide the rest of the community with confidence and quality. However, in the literature (Calvo, Haya and Susinos, 2012) some voices (Calvo, Haya and Susinos, 2012) call for the inclusion of these professionals as members of staff of education centres.

On the other hand, the MIO favours cultural genesis through the configuration of a **shared linguistic framework that predisposes the community to speak the same language**. This is achieved by creating spaces for deliberation that allow us to reach a consensus on the meanings of the concepts that govern our life at school. This process of negotiation will enable us to adjust and unify our conceptions in order to subsequently modify and unify our practices. One of the key meanings is linked to the concept of inclusion. Although inclusion is a malleable concept, as we have seen above, its meaning is based on minimal premises (Escribano and Martínez, 2013). Within CRA, inclusion is considered a right, not an option, which implies esteem, protection and respect for any form of diversity. Inclusion therefore seeks to increase each student's sense of belonging to the school. As Ana, the counsellor, said: "It is about each student finding his or her place in the school".

This goal can only be achieved by valuing the authenticity of each person, so that no one ends up relinquishing who he or she really is or feels (Stainback and Stainback, 1999) in order to fit in at school. Understanding and sharing the same meaning for words such as *inclusion*, *diversity* or *belonging* generates culture, as the construction of meanings involves the creation of shared values. Just as each group of inhabitants needs a **linguistic** system in order to coexist and survive, each school may therefore need to develop its own dictionary in which to make explicit and define the basic concepts that guide its educational ideal, with the idea of sharing the same pedagogical language **through which** to act.

The IOM engine is fuelled by basic conceptions, which are created through the construction of shared meanings. First, this model of support **conceives of diversity as a positive event** (Muntaner, 2010) that challenges professionals to strive to increase the presence, participation and learning of all students in the classroom. In addition, in the IOM all students are accepted on their own terms and the classroom is understood as a space of preferential attention (Durán and Giné, 2017). Second, this model considers that **needs are global and multifaceted**, which means we are all susceptible to needing and receiving help. This means that needs, like diversity, are present in everyone who is part of the school. Accepting that we all need help, because we are all diversity, is our first need. Third, the IOM **conceives of the classroom as a public and welcoming space**, where diversity is catered for and worked with to ensure the educational well-being of all students. Fourth, this approach is inevitably associated with a school model which is **committed to cooperation, holistic learning and the happiness of the students** - a school that bases its education on *social* and *emotional aspects* in order to generate tranquility and harmony (Yus, 2001).

The implementation of the IOM highlights a number of issues that require special attention. First, schools experience a significant anaemia due to a lack of dialogue. It is therefore important to **encourage schools to talk** about issues that directly concern them, such as educational inclusion. Communication is preparation for action. If there is no communication, action is unlikely to happen, for the challenges that inclusion poses are addressed **through shared dialogue**. Second, the values that are transmitted at school should not be addressed exclusively to students; the school must make an extra effort to **educate families** on issues of educational inclusion, as **well as its own staff**. Dialogue in schools must therefore involve the entire community in order to be truly inclusive and transformative (Ainscow, 2020). Third, teacher **training** must pay special attention to developing their competences in relation to attention to diversity, not only in practical terms, but also in ethical terms. As a result, in addition to improving their acquisition of professional tools to turn them into effective diversity managers, it is necessary to **increase their human**, or emotional, **competence**, helping them to develop feelings of tolerance, empathy and solidarity in order to know how to treat the other adults and children around them kindly. It is also important to move towards a mentality of openness in relation to receiving help. We should therefore not only focus on the help we can offer

as teachers, but also let others help us, for *all of us* (students, families, teachers) are capable of giving and receiving help.

In short, this model attempts to enhance the strengths of the school in order to weaken the barriers that usually appear on the road to inclusion. This diversity management proposal is perceived as inclusive, in addition to all of the reasons above, because it respects the interests and needs of the different diversities and voices that make up the school. The MIO is a negotiated, plural and democratic model of attention to diversity, which fulfils the ideal of school that the members of the CRA community desire. The MIO must therefore be considered a dynamic element that empowers community actors to exercise new and versatile roles that place them at the side of educational inclusion.

Stop II. Limitations and future lines of research

In order to ensure honest, critical and transparent research, in this section we highlight and address the limitations of this study. For us, making explicit the points where the research can be improved not only allows us to learn from constructive self-criticism, but it is also a procedure necessary to increase rigor and validity in its development and progress (Avello-Martínez *et al.*, 2019). In this regard, we experienced some limitations in terms of the sample, the methodology and the application of the gender perspective in the language of the story.

First, in relation to the **participants**, although the data were generated from the involvement in the study of different groups: families, pupils, teachers, management and guidance staff, and the school educational psychology service, the participants' profile was very similar in terms of their *status* in the school and ideology. In other words, most of them are professionals who have been part of the school's transformation project towards inclusive education since its inception. Most of the interviewees lead the inclusive school project, and have extensive training and experience in inclusive attention to diversity. We therefore believe that including the voices of newcomers to the school, who have had little contact with the theoretical and practical aspects of inclusion, would have provided greater contrast and richness in the analysis of the data, and would have allowed us to bring the concerns of these professionals to the table in order to help respond to them.

Furthermore, we believe that the number of participants in the "families" group could have been increased during the interview phase to include the voices of those parents whose children do not have SEN at school. It would have been really interesting to hear their views on the attention to diversity in order to unravel in depth how this issue is perceived within the school culture. Furthermore, incorporating the voice of the new counsellors who after the counsellor is the central figure in this research, and who passed through the school during the process of constructing the RCF would have been very beneficial. However, they declined our enthusiastic invitation to participate in the study.

On the other hand, there is a clear lack of balance between the participation of pupils from one classroom and the other. This is due to the fact that we only reached an agreement to undertake the empowerment process in different sessions or workshops with the tutor of the sixth year of primary school in Quart de les Valls. It is true that although this project tied in with the APS project led by the sixth-year students in both classrooms, the empowerment project could perhaps have been negotiated with the tutor of another group in Benavites in order to carry it out and thus enable students from both classrooms to become involved in this process. As they are the real beneficiaries of the attention to diversity, in future lines the research could be extended by enhancing their voice and reinforcing their action as drivers and promoters of improvement in their own educational environment and that of others.

Second, in terms of **methodology**, although we sought to involve the participants throughout the study, their participation in the data analysis phase is limited. This phase ended up being an individual process conditioned by the researcher's own viewpoint. It would have been very interesting to incorporate participatory formulas or dynamics that enable other perspectives to be contributed to the analysis process. However, the time of those involved and their workload did not work in our favour. Nevertheless, during the session to present the results, a shared debate took place, and its conclusions led to the nuancing of the study's categories and the incorporation of new points of discussion. Making the analysis phase more participatory and more inclusive and seeking ways to make it attractive and agile for everyone would perhaps have motivated the participants in this process to collaborate and would also have made it more coherent with the assumptions that have guided the creation of the thesis.

Another important aspect would have been to give continuity to the *Wishing Well*, established by the sixth-grade pupils of Quart de les Valls during the empowerment process. It is true that this new mechanism, which was initially set in motion the year after it was installed, from the development of a series of sessions carried out by the counsellor and which I documented, was transformed into training sessions aimed at the construction of the RCM on the IWM, due to the changes that took place and which are explained in the section of the thesis entitled *Training process: Guidance in the inclusive school*. The process carried out by the students achieved the objective of improving the attention to diversity by making it more inclusive. However, this was not through the *Wishing Well*, but through the creation of another school material: the RCM. We considered that delegating the responsibility of making the *Wishing Well* more dynamic to the guidance team, with the idea of promoting its development in the school, would have been more effective in our commitment to increasing the inclusion and democracy of this support service.

As mentioned above, *The Wishing Well*, included in the development of this research, was the key element in promoting the formative process that would take place in the following academic year. During these sessions, the aim was to open up participation to the whole community; however, the audience was made up of professionals from the

school, and only one pupil's father attended on one occasion. Nevertheless, during the dynamic of capturing the voice of pupils and families, their participation was explicit, intense and rich. On the other hand, once the drafting of the CSF had been completed and approved by the CRA School Council, no study of its impact on the school was carried out. A future line of research could therefore result in the creation of indicators from which to stipulate how much the objective of increasing inclusion in the attention to diversity has been achieved by implementing the CRF.

The data collection instruments were effective not only in recovering and amplifying the voice of the study participants, but also in highlighting their perceptions and designing school improvement processes. The discussion spaces and interviews gave rise to an interesting exchange of views, opinions and experiences, which helped to answer the research questions in an optimal way. However, the observations were mainly focused on collecting information about the counsellor's performance in the CRA: meetings with other actors, individual interventions and professional roles. Intensifying the observations in those environments where diversity interacts most, e.g. playgrounds, classrooms, canteen, etc., would have been enriching in terms of obtaining a better understanding of the phenomenon under investigation and ascertaining how other actors usually manage diversity. Although several classroom observations did take place in both classrooms, we propose to focus more on this area in future research.

Although the methodology draws on different approaches, this is also a case study. This approach is not exempt from criticism in relation to its limitations in generalising its results. However, it is necessary to clarify that our objective is not to ensure the replication of the results in other settings, but instead our goal is to achieve an improvement in inclusive processes in this specific context. Our intention is therefore to offer the experience of our particular journey so that other adventurers can be inspired and motivated to embark on this journey with more certainty and hope. Implementing the process of building the RCM or the *Empowerment Process* in other settings in order to compare the results of both studies can be considered as a future line of research.

Finally, this research has sought to comply with the **gender perspective**, seeking a balance between participants of different sexes in order to avoid bias. In addition, we have used the generic feminine to refer to a group of people made up of both women and men throughout the narrative of the thesis report. We have also tried to emphasise the scientific contribution that many female authors have made to this study, by making the person's gender explicit, e.g. "the author Casanova (2018)". All this is in order to do social justice by as much as possible avoiding the development of a narrative that is discriminatory for women (UNESCO, 1999). However, we know that there is still a long way to go in this area and we will therefore continue to improve our expressions in order to ensure respect and recognition for the different diversities that make up and enrich our reality.

Last stop. Contributions to research

The main contributions of this study are aimed at improving the management of inclusion supports, and specifically those provided by the guidance team, in order to achieve an increase in the emotional, social and academic well-being of diversity in educational contexts. Although our aim is not to generalise the format of this research, throughout the study we have deployed a series of dynamics, mechanisms and experiences that can help other educational settings to embark on their own particular path towards inclusion. In particular, we have focused on the roles of the school counsellor and support teachers in the school.

One of the contributions of this research is its presentation of the detailed accounts of two experiences that pursue the democratisation of the processes of attention to diversity. This explanation can provide sources of inspiration for other educational environments wishing to initiate a change that leads to the improvement of inclusion. The objectives and activities of the first intervention, the *Empowerment Process*, are presented and accompanied by a set of materials, techniques and participatory dynamics, published on a website created using the WIX programme, with open access for downloading and use. As for the second intervention, *Formative process for the construction of the RCM*, all its sessions are also narrated and its dynamics are described in order to highlight the importance of critical reflection, discussion and community negotiation as essential activities in contributing to educational progress.

In addition, this second experience gives value to the potential that official documents such as the PEC have for changing education and sustaining improvements, based on dialogical encounters that seek to build them collectively. This material therefore ceases to be a bureaucratic, administrative and sterile document, and becomes a pedagogical and dynamic resource, which generates debates to reach consensus and seeks a transition to community action. This is so that words do not lose their integrity or their action and those intentions are translated into deeds, in order to achieve a conquest of educational inclusion based on the empowerment of all participants.

This research therefore helps to reinforce the importance of spaces and times for active listening, debate and critical conversation. These elements are indispensable for building a collaborative, participatory and empowered school, which strengthens the links between different groups in order to evolve towards democratic, co-responsible and inclusive attention to diversity. However, we must emphasise the importance of talking about inclusion, of reaching a collective understanding of *what* this concept *means* to us and *how we can materialise it* in the school, but under no circumstances should the debate be used to question this idea, since inclusion as a belief is not debatable, it is demandable. Focusing our efforts on debating in order to reconstruct the role of support so that its attention is truly inclusive is another of the contributions of this study. Nevertheless, in order to change the role of support professionals, it is essential to change the role of the school. Education centres must therefore be developed as decent learning environments

where diversity, horizontality and humanity are privileged in order to become friendly and respectful places for everyone, and where normality is nobody's hiding place.

Likewise, our research also highlights the need to transform uncritical and condescending personal relationships into assertive interactions that put forward proposals for improvement to promote the right to quality education for all students and at the same time, recognise the work of their peers. Our interpersonal relationships must promote social justice, achieving the maximum happiness within all diversity, and the development of the ethical capacity of all those responsible for education in order to avoid inequality and inequity. Interprofessional cooperation should under no circumstances be directed towards the development of training practices to ensure the forced adaptation of pupils in the curriculum. The latter tends to lead to discomfort, rejection and academic failure. One of the priorities of our research is to put an end to school dynamics and cultures that lead to educational and social bankruptcy.

This research contributes to valuing the role of the student as a potential asset for the implementation of educational inclusion. Students therefore leave their role as passive and dependent agents and make decisions that have an impact on the management of their own diversity, and take the lead and the reins of their educational and social life. This study argues that the school also belongs to them and that as a result, the change of culture must go hand in hand with participatory processes that give a voice and rights to these majorities which are usually silenced. We must therefore seek to incorporate emancipatory practices that allow children to criticise their way of life at school and choose how they want to follow their path. We believe that our help should be *empowering* so that it does not end up annihilating any subject. As we have seen in this study, their voice is an opportunity for enrichment and institutional improvement.

This work also aims to convey the importance of creating collaborative work cultures where the task of guidance can be delegated in order to provide an inclusive response to guidance. Moreover, constructing the role of the educational psychologist with the person concerned will allow her to place herself in the centre, reposition herself and orient herself, as the guidance counsellor needs to be guided in order to emancipate herself in the school. In other words, having her own identity and entity in the centre as a guarantor of the common good will provide her with the necessary freedom so that her role does not depend on the continuous demands of others. The freedom of the educational psychologist can thereby be translated into the freedom of the students, who instead of answering psychometric tests will begin by answering the question: *what do you want to be, and how can we help you to be it?*

Finally, throughout the study we have highlighted the role of educational research as a reflexive procedure that enables us to become aware of our own educational reality, and to ask ourselves how inclusive we are being in relation to attention to diversity. The importance of asking ourselves sometimes uncomfortable questions about our role in the school, or about the school itself, is another contribution made by this research. We would

also like to emphasise the potential and authenticity of starting from the wishes and needs of the study participants themselves. In order to notice the effects of the research work, it is therefore important to listen to the desires of the participants and to involve the actors in each of the processes of the study, increasing their involvement and commitment in each of its phases.

We conclude by calling for greater economic investment in education in order to sustain our education systems and the human resources that enable their progress and improvement. Furthermore, we call for guidance processes to have a life-cycle approach (Bisquerra, 1998), i.e., to address all people, in all spheres of their lives and throughout their life trajectory. Finally, our research advocates that the distribution of support in educational centres for inclusion must not depend on the diagnosis and pathologisation of the needs of our diversity. If that occurs, then we are all sick.

ANEXOS



Anexo 1. Tabla-resumen: Niveles de respuesta para la inclusión

Niveles de respuesta para la inclusión						
Carácter sumatorio y progresivo	Nivel	Destinatarios	Apoyos	Medidas	Responsables	Documentos
	I	Comunidad educativa y entorno sociocomunitario (<i>Centro</i>)	Centro docente	Planificación, gestión general y organización de apoyos	Órganos de gobierno, de coordinación y de participación	PEC y PAM
	II	Todo el alumnado del grupo- clase (<i>Aula</i>)	Ordinarios	Diseño y aplicación de programaciones didácticas; actividades de ampliación y refuerzo, y de prevención de dificultades de aprendizaje. Actuaciones transversales de fomento de la igualdad, convivencia, salud y bienestar	Planificación, desarrollo y evaluación: Equipo educativo. Coordinación: Tutoría del grupo. Asesoramiento: Servicio de orientación. Colaboración: Agentes externos	Unidades didácticas. Plan de Acción tutorial. Plan de Igualdad y Convivencia. (Contenidos en el PEC y PAM)
	III	Alumnado que requiere una respuesta diferenciada, individualmente o en grupo (<i>Dentro o fuera del aula</i>)	Ordinarios adicionales (pueden producirse en contextos educativos externos al centro escolar)	Medidas curriculares. Actividades de enriquecimiento o refuerzo. Adaptaciones de acceso al currículo. Medidas organizativas extraordinarias. Actuaciones de acompañamiento y apoyo personalizado temporales.	Planificación, desarrollo y evaluación: Equipo educativo. Coordinación: Tutoría. Asesoramiento: Servicio de orientación Colaboración: Profesor de apoyo especializado	Plan de Atención a la Diversidad. Plan de acción tutorial. Plan de Igualdad y Convivencia. (Contenidos en el PEC y PAM)
	IV	Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	Extraordinarios adicionales	Adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIS). Adaptaciones	Planificación, desarrollo y evaluación: Equipo educativo.	Plan de actuación personalizado (PAP)

		<p><i>(Paralelo al sistema ordinario)</i></p>	<p>(Personalización)</p>	<p>de acceso con materiales singulares. Medidas organizativas extraordinarias o personal especializado. Programas singulares de aprendizaje. Modalidad de escolarización. Evaluación sociopsicopedagógica.</p>	<p>Coordinación: Tutoría. Asesoramiento: Servicio de orientación Colaboración: Profesor de apoyo especializado</p>	
--	--	-----------------------------------------------	--------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--


Anexo 2. Invitaciones para la sesión de discusión de los resultados



*Invitación enviada a través de la aplicación WhatsApp

Presentació i discussió dels resultats (Caminant cap a l'escola inclusiva) 🔍 🖨 📧

Safata d'entrada x

 dt., 16 de març 11:48 ☆ ↩ ⋮

Bon dia, amigues i amics,

En aquest event teniu l'enllaç del meet per a connectar-vos a la sessió de presentació i discussió dels resultats de la investigació: Caminant cap a l'escola inclusiva, que tindrà lloc el pròxim dimarts, 23 de març, a les 17:30h. Podeu compartir l'enllaç amb qui vulgau. Tothom és benvingut.

En la sessió parlarem, principalment, de les barreres trobades en el camí cap a la inclusió, així com dels facilitadors que són el nostre bastó, la nostra guia i l'aigua d'aquest complex, enriquidor i il·limitat trajecte.

Ens veiem prompte :)

(Sin asunto)

Cuándo mar 23 de mar de 2021 5:30pm – 7:30pm Hora de Europa central - Madrid

Información para unirse Unirse con Google Meet

*Correo electrónico para asistir a la reunión de la discusión de los resultados

Anexo 3. Correo con las Conclusiones de la discusión de los Resultados



Erica Lorente Muñoz

dc., 24 de març 16:33 ☆ ↶ ⋮

Hola a totes i tots,

Considerant la vostra petició, vos envie l'enllaç de la gravació de la presentació d'ahir perquè aquells que no vam poder assistir puguen escoltar-la.

A més a més, vos expose, breument, algunes de les interessants aportacions que va fer en la part de discussió:

- Interessant destacar l'evolució de la vostra mirada sobre la idea de diversitat: "Diversitat som tots i totes", encara que aquesta idea és difícil sostenir-la en les respostes d'atenció psicopedagògica
- L'equip d'orientació abarca a tota la comunitat educativa: famílies, mestres i alumnat
- És necessari trencar les tendències clíniques i burocràtiques d'atenció a la diversitat per a atendre-la inclusivament
- Hem de desaprendre per tal d'aprendre noves formes de donar resposta a les necessitats de tota la comunitat educativa
- L'orientació ha de ser una estratègia del centre per a atendre eficientment a la diversitat
- L'equip psicopedagògic ha de conformar-se per especialistes en pedagogia, no en clínica
- És important que l'administració escolte les necessitats de les escoles per a afavorir la inclusió educativa
- Potenciar la nostra cultura inclusiva, el lideratge democràtic, la participació comunitària, l'organització cooperativa i les pràctiques diversificades per a **superar les barreres** que ens trobem en el context

Gràcies de tot cor per deixar-me aprendre de vosaltres, una vegada més.
Bon trajecte cap a la inclusió educativa :)

Érica.

Anexo 4. Preguntas Entrevistas de la Investigación

Entrevista Anterior Orientadora

(El objetivo central de la entrevista es conocer las percepciones, ideas y consideraciones que la anterior orientadora del CRA presenta en relación a ella misma en particular como orientadora y al ejercicio de la orientación en general)

Bloque I. Trayectoria y Formación

- ¿Podrías hacer un repaso a tu trayectoria académica y profesional desde tus inicios como estudiante y después como orientadora? ¿Qué estudios has cursado? ¿En qué centros has trabajado? ¿Qué función desempeñabas en los centros? ¿Cuántos años has trabajado como psicopedagoga en los centros?
- ¿Por qué elegiste dedicarte a la orientación? ¿Qué aspectos motivaron esta decisión? ¿Tenías algún referente o modelo profesional? ¿Cómo era/es?
- En los colegios en los que has trabajado como orientadora, ¿cómo te has sentido como profesional? ¿Qué te ha hecho sentir así?
- ¿Cómo te veías o como te sentías en el CRA como orientadora? ¿Qué cosas hacías o cómo actuaban los demás para que te sintieras de esta forma?
- ¿Has madurado/cambiado como orientadora desde que empezaste? ¿De qué forma? ¿Esos cambios crees que han sido fruto de alguna experiencia/experiencias profesionales? Si es así, ¿podrías contar alguna experiencia y cuál es el cambio profesional que provocó?
- ¿Quién fue tu predecesor en el CRA y qué funciones realizaba en el centro? ¿Son las mismas que realizaste tú? ¿Tienes algunas nociones de él como profesional? ¿Cómo lo definirías?

Bloque II. Relación- Interacción- Percepción con los miembros de la comunidad

Respecto a las **familias**,

- ¿Qué papel jugaban las familias del CRA en tu trabajo como psicopedagoga del SPE? ¿te pedían ayuda? ¿qué tipo de ayuda? ¿por qué ese tipo de ayuda y no otra?
- ¿Qué papel desempeñaban o aportaban a tu trabajo las familias? ¿Qué papel crees que desempeñabas tú como miembro del SPE en sus vidas, tanto académicas como personales?
- Las familias, ¿crees que te conocían como profesional, sabían cuáles eran tus funciones en el centro, que eras miembro del SPE? ¿Crees que sabían qué es el SPE? ¿Consideras que existe algún aspecto profesional que condicione la visión que las familias pueden tener sobre ti? ¿Cuál? ¿Por qué?
- Una de las funciones como psicopedagoga, que se determina en la *Resolución 1 de julio de 2016*, es la evaluación y la detección de las NEE, ¿en qué grado las familias decidían sobre el diagnóstico de su hijo/a? ¿Se contaba con su opinión en este aspecto? ¿En qué grado las familias decidían sobre la **intervención** y el futuro escolar de sus hijas/os? ¿Había algún tipo de coordinación con las familias a la hora de intervenir?
- ¿Podríamos decir que las familias tenían un papel activo en la toma de decisiones y en la participación en el Servicio Psicopedagógico del centro? ¿Por qué?
- ¿Cómo definirías tu relación con las familias del centro, del CRA?

- En este sentido, ¿qué era aquello que **más** te demandaban las familias en relación a la atención de sus hijos/as, nietas/os...? o ¿cuál era el motivo más predominante por el cual acudían a ti? ¿Por qué crees que te hacían estas demandas y no otras?
- ¿Cómo crees que te veían como psicopedagoga del SPE? ¿Qué percepción o pensamientos crees, por tu experiencia, que tenían las familias sobre ti como psicopedagoga del SPE? ¿Y tú qué pensabas de ellas?
- ¿Qué crees que aportan las familias en tu trabajo cotidiano en los centros? ¿Crees que conocían tus funciones en el centro? ¿Qué cosas hacías con las familias? ¿Por qué?

Con el **equipo docente** del CRA,

- ¿Cómo crees o consideras que era la relación con el equipo docente en el centro? ¿Qué relación profesional mantenías?
- ¿Qué tipo de ayuda demandaban por tu parte? ¿por qué crees que demandaban este tipo de ayuda?
- ¿Qué crees que pensaban de ti como psicopedagoga del SPE? ¿Qué concepciones tenían de ti? ¿Consideras que existe algún aspecto profesional que condicione la visión que el equipo docente puede tener sobre ti? ¿Cuál? ¿Por qué? ¿y tú de ellos en relación a tu papel en el centro, cómo los veías, como una ayuda, como alguien a quien ayudar?
- ¿Alguna vez les has pedido ayuda? ¿Qué tipo de ayuda? ¿Para qué?
- ¿Te coordinabas con ellos en algún tipo de proyecto o para el desarrollo de alguna práctica? ¿Cómo os coordinabais a nivel de aula y a nivel de centro? ¿Para qué? ¿Con qué finalidad?
- ¿Compartíais funciones educativas? ¿Cuáles? ¿Había funciones que no compartíais? ¿Cuáles?

Con los **alumnos**,

- ¿El alumnado que intervenías en el centro solía tener un perfil característico? ¿Qué perfil?
- ¿Crees que el alumnado tenía un concepto de ti como profesional? ¿Cuál? ¿Por qué ese? ¿Podrías contar alguna anécdota o situación que explique el concepto de profesional que crees que el alumnado tiene de ti?
- ¿Consideras que existe algún aspecto profesional que condicione la visión que el alumnado haya podido tener sobre ti? ¿Cuál? ¿Por qué?
- ¿Has trabajado conjuntamente con el alumnado en proyectos de centro? ¿Cómo? ¿En cuáles? ¿Qué papel desempeñaban los alumnos/as en ese trabajo?
- ¿Qué hacías con ellos, cómo trabajaban? y con el tutor del estudiante, ¿coordinabas y planificabas la intervención? ¿Cómo? ¿y con las familias? ¿Cómo?
- ¿Qué opinión tienes sobre el alumnado con el que has trabajado? ¿Qué aportaba el alumnado en tu día a día como psicopedagoga? ¿Cómo te hacían sentir? ¿Por qué?

En referencia al **SPE**,

- Tu trabajo cotidiano en el centro se compaginaba con tu trabajo en la sede, en el SPE. ¿Cómo te definirías como psicopedagoga en el SPE en relación a tus funciones? ¿Por qué? ¿Qué aportaba el SPE en tu trabajo en el CRA?
- ¿Cambió la mirada que tenías sobre ti como profesional cuando trabajabas en el SPE a cuando trabajabas en un cole como el CRA? ¿En qué sentido? ¿Por qué?
- ¿Consideras que tu relación laboral con los/las compañeros/as del SPE era diferente a la que tenías con las/los compañeras/os del CRA? ¿Por qué crees esto? ¿Qué factores crees que condicionaban el modelo de relaciones entre unos y otros? ¿Con qué modelo

relacional te sientes mejor como profesional? ¿Por qué? ¿Este modelo influye en tu percepción como psicopedagoga? ¿Por qué? ¿En qué sentido influye?

- ¿Compartías con tus compañeras y compañeros del SPE momentos de planificación, organización o colaboración del trabajo que se desarrollaba en los diferentes colegios a los cuales dabáis cobertura, es decir, consensuabais o desarrollabais conjuntamente las acciones o intervenciones que aplicabais cada uno de vosotros en los centros? ¿Cómo realizabais esta tarea de planificación compartida?

En general,

- Tú que has tenido y mantenido relación con familiares y algunos agentes de la comunidad educativa del CRA cuando trabajabas ahí como psicopedagoga, ¿Cuál crees que es el concepto que el CRA tenía sobre ti como psicopedagoga del SPE? ¿Qué crees que sabían de ti? ¿Y del SPE? ¿Crees que la comunidad educativa te consideraba un servicio especializado dentro del centro? ¿Por qué?
- Alguna vez ha ocurrido que hayas tenido que explicar tus funciones en el centro por desconocimiento. ¿Cómo lo has hecho? ¿Qué aspectos has explicado? Alguna vez te ha ocurrido lo contrario en el sentido de que te han asignado unas funciones que no te corresponden. ¿Qué funciones te han asignado? ¿Cómo les has explicado que no son de tu competencia? ¿De quién eran competencia?
- Si hubieras tenido que explicar a la comunidad educativa del CRA, quién eres tú en el centro como psicopedagoga miembro del SPE, ¿cómo lo explicarías?

Bloque III. Funciones y percepciones

- Una de las funciones psicopedagógicas que se incluyen en la *Resolución del 1 de julio del 2016 es el asesoramiento y la colaboración en la optimización de los procesos de E-A desde una perspectiva inclusiva*, ¿qué estrategias desarrollabas, o desarrollabais desde la unidad de orientación del CRA, para gestionar la diversidad en el centro desde una perspectiva inclusiva/democrática? ¿Con qué agentes educativos contabas o trabajabas para llevar a cabo ese modelo (inclusivo) de gestión de la diversidad? ¿Por qué esos y no otros?
- En el punto 4 del artículo quinto del DECRETO 131/1994 por el que se *regulan los servicios especializados de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional* dice que los servicios psicopedagógicos escolares trabajarán coordinadamente con los profesionales de los recursos y servicios sociocomunitarios para proporcionar respuestas globalizadas de actuación, ¿tú, como psicopedagoga desde la unidad de orientación del CRA os coordinabais con agentes sociocomunitarios del contexto de la escuela? ¿Has trabajado con alguna asociación del entorno del CRA? ¿Con quiénes? ¿Para qué?
- Otra de las funciones que se determinan en la *Resolución del 1 de julio* es la coordinación de la **evaluación psicopedagógica** al alumnado con NEE. Si tuvieras que ordenar tus funciones en cuestión de frecuencia, ¿en qué puesto ubicarías la evaluación psicopedagógica? ¿Existía algún motivo que justificara esa priorización? ¿Participaba algún agente educativo en la evaluación psicopedagógica? ¿Quiénes? ¿Cómo participaban?
- En el CRA, ¿quién o quiénes considerabas como tu apoyo profesional? ¿De qué agentes te has sentido más alejada profesionalmente? ¿Por qué?
- En las reuniones que se realizaban en el CRA con la comunidad educativa, ¿formabas parte en las decisiones que se tomaban? ¿En qué tipo de decisiones?
- ¿Cómo participaba el equipo de orientación en las políticas y prácticas del centro que se consensuaban en las reuniones con la comunidad? ¿Influían ese tipo de políticas en el que hacer diario de la unidad de orientación? ¿De qué manera?

- En general, ¿La comunidad educativa participaba en las decisiones educativas que se tomaban por parte de la unidad de orientación o del equipo psicopedagógico del centro? ¿Cómo?

Bloque IV. Posicionamiento del Psicopedagogo/a en el centro

- En el CRA, ¿dónde trabajabas habitualmente? ¿Tenías un lugar físico asignado por el centro para desempeñar tu trabajo en él? ¿Cómo te sentías trabajando en ese espacio? ¿Con quién o quiénes compartías espacio?
- Cuando te coordinabas para trabajar conjuntamente con los especialistas, ¿dónde os reuníais habitualmente? ¿Y cuando trabajas con el profesorado? ¿Y las familias? ¿Y con el alumnado? ¿Quién determina la elección de ese espacio?
- Si hubieras podido elegir, ¿hubieras cambiado de espacio? ¿Crees que el espacio para trabajar configura la percepción que tenías de ti como profesional? ¿De qué manera? ¿Por qué? ¿Y la concepción que la comunidad tiene de ti, también la configura? ¿Por qué?
- Además de tu lugar físico de trabajo, ¿en qué espacio del CRA te solías mover más a menudo? ¿Por qué?
- En el CRA, si tuvieras que nombrar a los agentes educativos que se han vinculado con el equipo psicopedagógico o con la unidad de orientación participando en la toma de decisiones, en el desarrollo práctico de esas decisiones, ¿a quién incluirías? ¿Por qué?

Bloque V. Concepto, mirada o percepción profesional: creencias personales

- Respecto a tus condiciones de trabajo como psicopedagoga, si había funciones que, supongo, compartirías con otros centros, ¿consideras que cambiaba la forma o la manera de desempeñarlas en el CRA? ¿Cambiaba el modo de proceder o de hacer las cosas en el CRA en relación a otros centros? ¿De qué manera? ¿Por qué?
- Entonces, ¿Qué efectos piensas que tenía el cambio de centro en tu percepción como profesional?
- ¿Se impulsaba la participación de la comunidad educativa en las decisiones que tomaba el equipo de orientación? ¿De qué manera? ¿Había obstáculos que impedían esa participación? ¿Y facilitadores? ¿Crees que hubiera sido o es posible la participación de la comunidad en la toma de decisiones de la unidad de orientación o del equipo psicopedagógico y en su posterior desarrollo? ¿Por qué?
- ¿Cuál crees que era el ideal de escuela del CRA? ¿Cómo afectaba o impulsaba la unidad de orientación ese ideal de escuela? ¿Cómo ayudaba a sostener ese ideal?
- ¿Qué crees que la comunidad educativa del CRA esperaba de ti como profesional? ¿Por qué? ¿Qué te hace pensar así?
- ¿Qué entiendes por escuela inclusiva? ¿Por democrática? ¿Por NEE?

Entrevista Orientadora (Caso de Estudio)

Bloque I. Trayectoria y formación

- ¿Qué estudios has cursado?
- ¿En qué centros has trabajado anteriores al CRA? ¿Qué función desempeñabas en esos centros?
- ¿Cuántos años has trabajado como orientadora?
- ¿Has cambiado como profesional desde que empezaste? ¿Cómo eres de diferente?
- ¿Por qué decidiste dedicarte a la psicopedagogía?
- ¿Qué tipo de agente educativo esperabas ser en las escuelas antes de comenzar? ¿Lo has conseguido?
- En los colegios en los que has trabajado o trabajas como orientadora, ¿cuál es tu papel y qué funciones desempeñas?
- ¿Tienes algún referente o modelo profesional como psicopedagoga? ¿Qué destacarías de él/ella?

Bloque II. Relación- Interacción con los miembros de la comunidad

Respecto a tus funciones en el centro y en relación a las **familias**,

- ¿Cómo es tu trabajo con las familias del CRA? ¿Qué tipo de funciones desempeñas con las familias?
- ¿Para qué cuestiones o aspectos contactan contigo, qué buscan en ti? ¿Y tú con ellas?
- ¿A qué tipo de familias atiendes, es decir, presentan todas alguna situación particular o peculiar? ¿Cuál sería?
- ¿Cómo respondes a las peticiones de las familias del CRA? ¿Con qué tipo de intervención? ¿Podrías describirla?

Respecto a tu relación con el **equipo docente y directivo del CRA**,

- ¿Cómo es tu trabajo con el equipo docente y directivo del CRA? ¿Qué tipo de funciones desempeñas con las familias?
- ¿Para qué cuestiones contactan contigo, qué buscan en ti? ¿Y tú con ellos?
- ¿A qué tipo de docentes atiendes, es decir, presentan todos alguna situación particular o peculiar en el aula o centro? ¿Cuál sería?
- ¿Cuál es el tipo de apoyo que ofreces al equipo docente y directivo? ¿Cómo les ayudas?
- Cuando llegaste al CRA, ¿te marcaron algunas pautas para desempeñar tu trabajo en el centro?

En relación al **alumnado**,

- Los alumnos o alumnas con los que trabajas en el centro, ¿tienen un perfil académico o unas características determinadas? ¿Cuáles?
- ¿Dónde les atiendes normalmente? ¿Cómo les atiendes, solos, en grupos?
- ¿Cómo planificas la intervención del alumnado? ¿Quién desarrolla la intervención?
- ¿Has desarrollado algún proyecto o actividad, más allá de la intervención individual, con el alumnado, para toda la clase en el CRA? ¿De qué tipo?
- ¿Te hacen, ellos mismos, demandas de ayuda individuales o colectivas?
- ¿Cómo te definirías, como psicopedagoga, en tu relación educativa con el alumnado?

En referencia al **SPE**.

- ¿Qué funciones desempeñas en el SPE?
- ¿Qué aporta el SPE a tu trabajo en los centros de educación primaria? (tipo de ayuda, recursos...)
- ¿Se comparten momentos de planificación o colaboración conjunta del trabajo en el SPE entre los diferentes profesionales?
- ¿Cómo crees que es la gestión o la atención que el SPE desarrolla en relación a la diversidad de los centros? ¿Crees que ayuda al cambio hacia la escuela inclusiva?

En general,

- ¿Cómo te sientes en el CRA como orientadora?
- Las demandas o las peticiones que la comunidad del CRA te realiza, ¿condiciona el tipo de intervención o de funciones que desarrollas? ¿Por qué?
- El CRA es un centro manifiestamente inclusivo, esta modelo de escuela implica todo un proceso y un plan de trabajo, ¿cuál crees que es tu papel o rol en este trabajo por la escuela inclusiva?
- La filosofía democrática e inclusiva del centro, ¿influye en tu quehacer en el centro? ¿De qué forma?
- ¿Cuál crees que es el concepto que el CRA tiene sobre el/la psicopedagogo/a? ¿Qué crees que saben de ti? ¿Crees que la comunidad educativa te considera un servicio especializado dentro del centro? ¿Por qué?

Bloque III. Funciones y percepciones

- Una de las funciones psicopedagógicas que se incluyen en la Resolución del 1 de julio del 2016 es el *asesoramiento y la colaboración en la optimización de los procesos de E-A desde una perspectiva inclusiva*, ¿cómo se materializa esta función en el CRA? ¿Con qué agentes educativos cuentas para llevarla a cabo?
- En el punto 4 del *artículo quinto* del DECRETO 131/1994 por el que se regulan los servicios especializados de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional dice que los servicios psicopedagógicos escolares trabajarán coordinadamente con los profesionales de los recursos y **servicios sociocomunitarios** para proporcionar respuestas globalizadas de actuación, ¿te has coordinado con agentes sociocomunitarios del CRA? ¿Has trabajado con alguna asociación del entorno del CRA? ¿Con quienes? ¿Con qué finalidad?
- Otra de las funciones que se determinan en la *Resolución del 1 de julio* es la coordinación de la evaluación psicopedagógica al alumnado con NEE. ¿Qué opinión tienes de esta función como psicopedagoga? ¿En qué puesto ubicarías la evaluación psicopedagógica en función de frecuencia en el CRA? ¿Te coordinas con algún agente educativo para realizar la evaluación psicopedagógica? ¿Con quién?
- En el CRA, ¿quién o quiénes consideras como tu apoyo profesional? ¿Por qué?
- En las reuniones que se realizan en el CRA, ¿cómo intervienes, es decir, tomas parte en las decisiones que se toman? ¿en qué tipo de decisiones? ¿Qué crees que aportas al centro como profesional de la psicopedagogía?

Bloque IV. Posicionamiento del Psicopedagogo/a en el centro

En el CRA,

- ¿El espacio en el que trabajas tiene algún efecto sobre ti como psicopedagoga, en tus funciones, en tu forma de sentirte como profesional?
- Si pudieras cambiar de espacio, ¿lo harías? ¿Dónde te cambiarías? ¿Por qué?
- Además de tu lugar físico de trabajo, ¿en qué espacio del CRA te sueles mover más a menudo?
- ¿Qué crees que motiva el tipo de demandas que la comunidad educativa te realiza?

Cuando hablamos del Equipo Psicopedagógico,

- En el CRA, si tuvieras que nombrar a los participantes o agentes educativos que se vinculan con el servicio psicopedagógico (en la toma de decisiones, en la organización y en el buen funcionamiento del servicio en la escuela), ¿a quién incluirías? ¿Por qué?

Bloque V. Concepto, mirada o percepción profesional: creencias personales

Respecto a tu **percepción sobre ti** como profesional,

- Si tuvieras que definir tu perfil como profesional de la psicopedagogía en el centro, ¿cómo lo definirías?
- ¿Qué rasgos destacarías de tu práctica cotidiana en el CRA que impulsen el modelo de escuela participativa, cooperativa, inclusiva?
- ¿Cambiarías alguna función como profesional? ¿Por qué? ¿Qué efectos crees que tendría esa modificación en tu cotidianidad profesional?

Respecto a tus **condiciones de trabajo**,

- Desempeñas tu oficio en diferentes centros, ¿en cuántos exactamente? ¿Consideras que tu percepción sobre ti como profesional cambia en función del centro educativo en el que te encuentras? ¿Por qué?
- ¿Cómo eres de diferente, profesionalmente, en el CRA?
- ¿Qué funciones desarrollas o desempeñas en el CRA que no realizas en otros centros?
- Si hay funciones que, supongo, compartiras con otros centros, ¿consideras que cambia la forma o la manera de desempeñarlas? ¿cambia el modo de proceder o de hacer las cosas en un centro u en otro? ¿De qué manera? ¿Por qué?

Si tuvieras que definir el **psicopedagogo o la psicopedagoga ideal** para el CRA,

- ¿Cómo definirías su práctica/intervención?
- Tomando como modelo ese ideal que has descrito, ¿crees que cumples con esa descripción? ¿En qué aspectos consideras que sí y en cuáles no?
- ¿Qué crees que la comunidad educativa del CRA espera de ti como profesional? ¿Crees que es lo mismo que esperan de ti en otros centros?
- En este sentido, ¿qué aspectos o características profesionales crees que te diferencias con respecto de otros profesionales? ¿cuál sería tu percepción sobre otros profesionales compañeros/as de profesión?

Entrevista Orientadora II (Como asesora del CEFIRE)

- Antes de entrar en el CEFIRE, ¿qué expectativas tenías de esta nueva etapa profesional?
- Entonces, ¿qué te has encontrado en el CEFIRE, o no, para que la concibas como una experiencia de paso?
- Desde este nuevo posicionamiento, como asesora, ¿cómo crees que ayudas a impulsar la inclusión en los centros? ¿Qué cosas puedes aportar ahora que no podías desde la posición de orientadora?
- Respecto a la formación que has coordinado este año como asesora en el CEFIRE, ¿Cuál ha sido?
- ¿Crees que tu opinión, tu forma de entender la orientación, en el CEFIRE, concretamente en los espacios de diálogo, se recoge y puede provocar cambios de mentalidades?
- Qué cosas que no haces como asesora que te gustaría hacer.
- ¿Sigues sintiendo que caminas en solitario?
- ¿Por qué has querido continuar en el CRA a través de la formación?
- ¿Si pudieras dar marcha atrás dirías que no al CEFIRE?
- Respecto a la formación en el CRA, ¿qué finalidades, a nivel personal y profesional, te han motivado para empezar y continuar la formación? ¿Y qué le quieres aportar al CRA a través de ella?
- A ti, ¿qué te aporta nuestra colaboración, tanto en la formación como en la investigación?
- ¿Cómo te sientes cuando se cuestiona tu labor de orientadora desde tu perspectiva de actuación?

Entrevista Maestra de Pedagogía Terapéutica

Bloque I. Trayectoria y Formación

- ¿Podrías hacer un repaso a tu trayectoria académica y profesional desde tus inicios como estudiante y después como maestra de PT? ¿Qué estudios has cursado? ¿En qué centros has trabajado? ¿Qué función desempeñabas en los anteriores centros? ¿Cuántos años has trabajado como maestra de PT en los centros? ¿Y en el CRA?
- En los colegios en los que has trabajado anteriormente como maestra de PT, ¿cómo te definirías como profesional? ¿Y en el CRA cómo te definirías? ¿Has madurado/cambiado como PT desde que empezaste? ¿En qué?
- ¿Quién fue tu predecesor en el CRA? ¿Cuáles eran las funciones que realizaba en el centro? ¿Son las mismas que realizas tú o han cambiado? ¿Por qué? ¿Tienes algunas nociones o alguna idea de ella/él como profesional? ¿Cómo la/le definirías como maestro/a de PT?

Bloque II. Relación- Interacción con los miembros de la comunidad

Respecto a las **familias del CRA**,

- ¿Qué papel crees que desempeñas tú, en su vida comunitaria en el CRA, como PT?
- Las familias, ¿crees que te conocen como profesional? ¿Cómo crees que te definirían como profesional? ¿Consideras que existe algún aspecto profesional que condicione la visión que las familias pueden tener sobre ti? ¿Cuál? ¿Por qué?
- ¿Qué aportan a tu trabajo como PT las familias? ¿Has trabajado conjuntamente con algunos miembros de las familias del CRA? ¿En qué situaciones? En ese trabajo conjunto, ¿ha intervenido la unidad de orientación del centro? ¿de qué forma?

- ¿Con qué tipo de familias has trabajado? ¿Tenían algún rasgo particular para que trabajas con ellas y ellas contigo? ¿Cómo es el trabajo con las familias, cómo os coordináis? ¿Se integra la psicopedagoga en ese trabajo? ¿Cómo? ¿Qué función tiene?
- ¿Qué tipo de demandas te hacen las familias? ¿Consideras que existe algún aspecto que motive el tipo de demandas que te hacen las familias? ¿Cuál? ¿Por qué medio te llegan las demandas, o mediante quién te llegan?
- ¿Qué tipo de demandas crees que más hacen las familias del centro a la unidad de orientación? ¿Por qué? ¿Tú le haces demandas/solicitudes en relación con las familias del centro a la unidad de orientación? ¿De qué tipo? ¿De qué forma haces esa demanda (acudes a ella directamente...)?
- ¿Cómo consideras que es la relación que las familias del CRA tiene con la unidad de orientación? ¿Cuándo interactúan? ¿En qué situaciones?
- ¿En qué grado participan las familias en la gestión de la diversidad en el centro?
- ¿Podríamos decir que las familias tienen un papel activo en la toma de decisiones y en la participación en la unidad de orientación del centro? ¿Por qué?
- ¿Qué opinión (qué ideas, qué impresión) crees que tienen las familias con las que trabajas sobre la unidad de orientación? ¿Consideras que la relacionan con algún/os profesional/es concreto/s del centro? ¿Con quién/es? ¿Qué te hace pensar así?

Respecto al **equipo docente del CRA,**

- ¿Te hacen demandas directamente como PT? ¿Qué tipo de demandas? ¿Con qué finalidad? ¿Por qué crees que te demandan este tipo de ayuda?
- ¿Qué crees que el equipo docente espera de ti como PT del CRA?
- ¿Para qué aspectos o cuestiones educativas os coordináis? ¿Con qué finalidad? ¿Cómo te coordinas con ellos/as para trabajar a nivel de aula? ¿Y a nivel de centro? ¿Hay determinadas intervenciones educativas que decidáis resolver o aplicar de manera aislada o individual con el niño/a? ¿Cuáles? ¿Por qué no las resolvéis conjuntamente en el aula?
- ¿En qué momentos o situaciones la unidad de orientación trabaja con el equipo docente o con algún docente? ¿En qué casos? ¿Para qué?
- Podríamos decir que, en el centro, la unidad de orientación se compone, ¿de qué profesionales? Cuando os llegan demandas por parte del equipo docente, ¿en función de qué criterios crees que se dirigen a un profesional o a otro?
- ¿Qué tipo de demandas realizan los docentes a la unidad de orientación? ¿Por qué esas y no otras?
- ¿Qué concepto crees que tienen de ti como agente educativo? ¿y tú de ellos?
- ¿Qué concepto crees que tiene el equipo docente de la unidad de orientación? ¿Por qué? ¿Cómo definirías la relación unidad de orientación- docentes?
- ¿Qué papel crees que juega la unidad de orientación en relación al equipo docente? ¿Para qué interviene en su práctica diaria en el centro? ¿Por qué? ¿Y la equipo docente en la unidad de orientación?
- ¿De qué manera apoya el (**equipo directivo**) al equipo psicopedagógico en relación a la atención de la diversidad del centro? Si te planteo la pregunta a la inversa, ¿Cómo apoya el equipo psicopedagógico al equipo directivo en relación a la atención a la diversidad del centro?

En relación al **alumnado**,

- Los alumnos o alumnas con los que trabajas como PT en el centro, ¿tienen un perfil académico o unas características determinadas? ¿Cuáles? ¿Y los alumnos/as con las que trabaja el resto de miembros de la unidad de orientación tienen algún rasgo particular? ¿Cuáles?
- ¿Dónde les atiendes normalmente? ¿Cómo les atiendes, solos, en grupos? ¿Con qué otros agentes educativos les atiendes? ¿Dónde atiende normalmente el resto de miembros de la unidad de orientación al alumnado?
- ¿Con qué agentes educativos planificas la intervención del alumnado? ¿Por qué con ellos y no con otros? ¿Participa el alumnado en su propia intervención? ¿Por qué?
- ¿Cómo te sientes como profesional cuando trabajas con el alumnado? ¿Cómo crees que ellos te ven a ti como profesional? ¿Cómo crees que ven a la psicopedagoga?
- ¿Cómo crees que es la relación entre la unidad de orientación y el alumnado? ¿En qué situaciones la unidad de orientación trabaja con el alumnado? ¿Qué papel o qué funciones desempeña la unidad respecto al alumnado? ¿Por qué esas y no otras?
- ¿Haces demandas como PT al resto de miembros de la unidad de orientación de intervención al alumnado? ¿De qué tipo son esas demandas? ¿En qué tipo de intervenciones se suelen traducir?
- ¿Alguna vez algún alumno/a te ha demandado, él o ella directamente, ponerse en contacto con la unidad de orientación? ¿Qué crees que piensa, que sabe, que conoce el alumnado respecto a la unidad de orientación? ¿Y respecto a la psicopedagoga? ¿Por qué? ¿Participa, de algún modo, el alumnado en la unidad de orientación?

En referencia a la **psicopedagoga** del centro,

- ¿Cómo es tu relación profesional con la psicopedagoga del CRA? ¿Cómo os coordináis? Y ahora que hay dos psicopedagogas, ¿cómo te coordinas con ambas? ¿Actuais conjuntamente en la intervención del alumnado? ¿Cómo se materializa esa intervención? ¿A qué tipo de alumnado intervenís? ¿Intervenís a otro tipo de agente educativo también? ¿A quién? ¿Por qué (bajo qué tipo de situaciones o demandas)?
- ¿Cómo definirías a la psicopedagoga de Quart como profesional? ¿Y a la del aulario de Benavites? ¿Qué aspectos educativos o prácticos compartes con ella (Quart)? ¿Cómo definirías su práctica educativa o sus intervenciones? ¿Es diferente en relación a otros psicopedagogos con los que has trabajado? ¿En qué sentido?
- ¿Cuál crees que es la filosofía educativa de la psicopedagoga? ¿Compartes esa filosofía educativa? ¿Cuál crees que es su cometido en el centro?
- En relación a sus condiciones de trabajo, ¿crees que presenta alguna limitación para llevar a cabo una atención inclusiva, modelo de atención que ella defiende en sus prácticas educativas? ¿Por qué? ¿Y tú presentas alguna limitación (tiempo, priorización de funciones, demandas...)? ¿Por qué?
- ¿Existe alguna dificultad a la hora de coordinarte con la psicopedagoga del centro? ¿De qué tipo? ¿Por qué?

En general,

- El CRA ha experimentado un aumento de la diversidad en los últimos años (ha crecido el número de alumnado), ¿cómo ha afectado este aumento de alumnado en relación a la gestión de la diversidad?
- Tú que tienes relación con familiares y algunos agentes de la comunidad educativa del CRA ¿Cuál crees que es el concepto que el CRA tiene sobre ti como maestra de PT? ¿Qué crees que saben de ti? ¿Y sobre la unidad de orientación? ¿Qué concepto crees que tienen? ¿Cómo lo definirías? ¿Crees que saben qué es el SPE?
- Alguna vez ha ocurrido que hayas tenido que explicar tus funciones a algún miembro del centro por desconocimiento. ¿Cómo lo has hecho? ¿Qué aspectos has explicado? Si tuvieras que explicar tus funciones en el centro, ¿cómo lo harías? ¿y las de la unidad de orientación?

Bloque III. Funciones y percepciones

- Uno de los objetivos que se recogen en el Plan de Atención del Centro del año 2015 en relación a la PT es **dinamizar la inclusión de los alumnos con NEE** en el centro, ¿Cómo se materializa esa intervención? ¿Qué medidas de atención a la diversidad incorporas para llevar a cabo este objetivo? ¿Con qué agentes educativas cuentas para alcanzar ese objetivo?
- Otro de los objetivos del PAD, en relación a tus objetivos con el alumnado, es **impulsar actitudes participativas**, ¿cómo se lleva a cabo este objetivo? ¿Cómo se impulsa desde la unidad de orientación? ¿El alumnado con NEE participa en su propio proceso de mejora e inclusión en el centro? ¿Cómo? ¿Se le escucha para determinar en su propio diagnóstico y en su propia intervención?
- En el CRA, ¿quién o quiénes consideras como tu apoyo profesional? ¿Con quién te coordinas para materializar tus objetivos en el centro?
- En las reuniones que se realizan en el CRA, ¿cómo intervienes, es decir, tomas parte en alguna de las decisiones que se toman? ¿en cuáles? ¿en qué tipo de decisiones?
- ¿Qué crees que aporta la psicopedagoga al centro en relación a la atención a la diversidad? ¿Por qué? ¿De qué manera crees que el centro se puede aprovechar de ella profesionalmente? Vayamos ahora estamento por estamento: ¿qué consideras que su papel en el centro aporta a las familias? ¿al alumnado? ¿al contexto/entorno? ¿a los docentes? ¿al equipo directivo? ¿a ti?
- ¿Crees que la comunidad educativa te considera un servicio especializado dentro del centro? ¿Por qué? ¿Y a la unidad de orientación?
- En las reuniones que se realizaban en el CRA con la comunidad educativa, ¿formabas parte en las decisiones que se tomaban? ¿En qué tipo de decisiones?
- ¿Cómo participa el equipo de orientación en las políticas y prácticas del centro que se consensuan en las reuniones con la comunidad? ¿Influyen ese tipo de políticas en el que hacer diario de la unidad de orientación? ¿De qué manera?
- En general, ¿La comunidad educativa del CRA participa en las decisiones educativas que se toman por parte de la unidad de orientación? ¿Cómo?

Bloque IV. Posicionamiento de la unidad de orientación en el centro

En el CRA,

- ¿Consideras que el espacio donde se ubica la psicopedagoga en el centro condiciona su práctica o su modelo de intervención? ¿De qué manera? ¿Cómo consideras que se siente en ese espacio? ¿Cambiarías el espacio de trabajo de la psicopedagoga? ¿Por qué? ¿Dónde la ubicarías?
- ¿Qué efectos crees que tienen las condiciones de trabajo o funciones en el centro del servicio psicopedagógico en relación a las percepciones o ideas que el centro tiene sobre el mismo?
- Además de tu lugar físico de trabajo, ¿en qué espacio del CRA te sueles mover más a menudo? ¿Y la unidad de orientación dónde consideras que trabaja más a menudo en el centro? ¿Por qué?
- ¿Has trabajado con alguna asociación del entorno del CRA? ¿Cómo has articulado el entorno del centro con el propio centro? ¿Cuál es la motivación de esa actuación? ¿Y la psicopedagoga?
- Si tuvieras que nombrar a los profesionales que forman parte de la unidad de orientación o que participan en ella, ¿a quién incluirías?

Bloque V. Concepto, mirada o percepción profesional: creencias personales

Respecto a la **percepción de la unidad de orientación**,

- ¿Cómo definirías a la unidad de orientación del centro?
- ¿Se impulsa la participación de la comunidad educativa en las decisiones que toma el equipo de orientación? ¿De qué manera? ¿Hay obstáculos que impiden esa participación? ¿Y facilitadores? ¿Crees que es posible la participación de la comunidad en la toma de decisiones de la unidad de orientación o del equipo psicopedagógico y en su posterior desarrollo? ¿Por qué?
- ¿Cuál crees que es el ideal de escuela del CRA? ¿Cómo impulsa la unidad de orientación ese ideal de escuela? ¿Cómo ayudaba a sostener ese ideal?
- ¿Qué crees que la comunidad educativa del CRA espera de la unidad de orientación? ¿Por qué? ¿Qué te hace pensar así?
- ¿Cómo consideras que deberían ser las prácticas de la unidad de orientación de una escuela democrática como la del CRA? ¿Cómo se materializan? ¿Esas prácticas se realizan actualmente?
- ¿Existen espacios de democratización en el centro donde la comunidad participe en las cuestiones de gestión de la diversidad relacionadas con la unidad de orientación? ¿Crees que sería una respuesta adecuada de gestión de la diversidad?
- ¿Crees que es posible la democratización de la unidad de orientación en el centro, en el sentido de que sea la comunidad la que forme parte de las decisiones que se toman y participe en el proceso de gestión de la diversidad? ¿Por qué?
- ¿Qué efectos crees que tiene en la atención a la diversidad del centro la incorporación de una nueva orientadora en el aula de Benavites? ¿Crees que es un recurso suficiente?
- ¿Qué entiendes por escuela inclusiva? ¿Por democrática? ¿Por NEE?

Entrevistas Maestros de Audición y Lenguaje

Bloque I: Atención a la diversidad

- Como maestro de AL, ¿cuál es tu función principal en el centro?
- ¿Cambiarías algún aspecto dentro de tus funciones?
- ¿Entras en todas las aulas del CRA? ¿Con qué frecuencia?
- ¿Cuáles son tus objetivos dentro del aula? ¿Cómo intervienes en el aula? ¿Y a nivel de centro?
- ¿Te sientes un recurso especializado? ¿Por qué?
- ¿Qué entiendes por diversidad? ¿Crees que tu atención es inclusiva? ¿Por qué?
- En relación a tus funciones legislativas ¿Cuáles son para ti las necesarias dentro de un contexto inclusivo? ¿Y las que eliminarías?

Bloque II: Comunidad educativa

- ¿Cómo es el modelo educativo de escuela del CRA?
- Cuando llegaste al CRA, ¿te trasladaron algunas directrices, directa o indirectamente, de cómo debía ser tu práctica en el centro? ¿Cómo entiendes que debe ser para apoyar su modelo educativo?
- ¿Qué diferencias, en relación al desempeño de tus funciones, presenta el CRA respecto a otros centros en los que has trabajado?
- ¿Qué condicionantes (facilitares u obstáculos), externos e internos al centro, encuentras a la hora de implementar una atención inclusiva en el centro?
- ¿Cómo os coordináis, dentro del equipo de orientación, para gestionar la diversidad? ¿Qué medidas desarrolláis conjuntamente, o en paralelo, para atender al alumnado?
- ¿Qué os aporta el orientador a la hora de gestionar la diversidad?
- Respecto a los tutores, ¿En qué situaciones y para qué trabajáis coordinadamente? ¿Cómo os coordináis?
- ¿En qué situaciones trabajas con las familias?
- ¿Cuál es el rol del alumnado cuando trabajáis juntos?

Bloque III: Contexto

- En relación a la diversidad, ¿cómo definirías el centro? ¿Y su contexto?
- ¿Cómo se gestiona la orientación en un CRA compuesto por dos aularios?
- ¿Te coordinas con alguna asociación, fundación u organismo externo al centro para gestionar la diversidad en el CRA?

Entrevistas Docentes del CRA

*Teniendo en cuenta que la función orientadora no se relega exclusivamente a los responsables legislativos en materia de orientación de un centro educativo, sino que, esta función se realiza, de manera más o menos consciente, por todos los agentes educativos de los centros escolares, la finalidad de la entrevista es conocer el **modelo de orientación de los docentes** de un centro que encamina sus prácticas hacia presupuestos inclusivos, como es el caso del CRA Benavites- Quart de les Valls.*

Bloque I: Preguntas de iniciación y situación

- ¿Cuánto tiempo hace que trabajas en el CRA?
- Actualmente, ¿a qué curso impartes docencia o tutorizas?
- Además de impartir docencia, ¿formas parte de alguna comisión o realizas otras funciones en el centro?

***COCOPE:** ¿A qué necesidades dais respuesta dentro de la COCOPE? ¿Por qué a esas y no a otras? ¿Quién las elige? ¿La elección de las personas que conforman la COCOPE se realiza mediante algún criterio específico?

Bloque II: Situación de aula

- ¿A cuántos alumnos atiendes en clase?
- ¿Surgen necesidades educativas en el aula? ¿Qué tipo de necesidades?
- Como docente, ¿cómo orientas y cómo organizas los recursos en el aula, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, para favorecer la inclusión?
- ¿Qué estrategias didácticas y metodológicas aplicas en el aula para favorecer la inclusión?
- ¿Qué medios (compañeros, normas de clase, agentes educativos, materiales...) proporcionas al alumnado para orientarse en el proceso de E-A?
- La decisión sobre el tipo de estrategias metodológicas que aplicas en el aula para atender la diversidad, ¿la tomas en solitario o recurras a otros agentes educativos?
- ¿Con qué agentes educativos te coordinas para orientar en el aula?
- ¿Qué papel o influencia tiene el asesoramiento del equipo de orientación en tus orientaciones o intervenciones como docente? ¿Cómo te asesoran y cómo se traduce eso en tus prácticas?
- ¿Consideras que la inclusión, como filosofía educativa a la que aspira el CRA, influye de alguna manera en el tipo de orientación que los agentes educativos ofrecéis al alumnado y a sus familias desde el centro? ¿Cómo?
- Las familias, ¿qué papel tienen en la orientación del centro? ¿Ayudan a orientar? ¿Cómo?
- En el asesoramiento a las familias del alumnado al que tutorizas, entiendo que realizas reuniones de manera más íntima y personal, pero, ¿en qué situaciones se procura el encuentro o la participación, también, del equipo de orientación u otros agentes educativos? ¿Por qué?

Bloque III: Situación de centro

De un tiempo a esta parte el centro ha experimentado ciertos cambios, entre ellos el aumento del alumnado, por tanto, un aumento de la diversidad, y un cambio de filosofía institucional hacia la inclusión. En este panorama de transformaciones:

- ¿Crees que el aumento de la diversidad del alumnado y, por tanto, de las familias ha afectado, de algún modo, al proceso hacia la inclusión del CRA? ¿De qué forma?

- ¿El hecho de ser un CRA, constituido por dos aularios ubicados en diferentes pueblos, qué consideras que aporta de cara al proceso de inclusión educativa? ¿Cómo se vive ese camino hacia la inclusión en los aularios de ambos pueblos?
- El pueblo al que se vincula el centro, ¿Qué recursos os aporta u ofrece para atender la diversidad del centro? ¿Y servicios sociales?
- ¿El centro te aporta algún tipo de formación o de recurso/s para hacer frente a la diversidad de una manera inclusiva?

Bloque IV: La orientación en el centro

- Como docente, ¿qué significa para ti orientar? ¿Cómo consideras que debe ser el tipo de orientación de un centro inclusivo?
- Puesto que la escuela está en un proceso hacia la cultura inclusiva, ¿En qué crees que se distinguen las orientaciones de carácter inclusivo de otro tipo de orientaciones?
- ¿Cuál es el proyecto educativo que persigue el centro para el alumnado y sus familias? ¿Cómo sostienes o impulsas ese proyecto como docente?
- ¿Quién orienta en el centro? ¿A quién orienta?
- ¿Cuáles consideras en el centro como los espacios que orientan a toda la comunidad educativa?
- Como docente, ¿has demandado orientación en algún momento de tu trayectoria profesional en el centro? ¿En qué casos? ¿Para qué? ¿A quién? ¿Qué te aporta esa orientación?
- En la toma de decisiones sobre determinadas intervenciones del alumnado, ¿Quién suele participar, qué agentes educativos? ¿Quién lidera la orientación sobre el modelo de intervención?
- A la hora de evaluar o valorar al alumnado con NEE, ¿Qué objetos de análisis se tienen en cuenta? (contextuales, emocionales, sociales, metodológicos, práctica docente, diagnóstico...)

Entrevista Familias del CRA

Antecedentes:

- ¿Podría contarme la historia escolar de su hijo/a?
- ¿Qué tipo de atenciones recibía su hijo/a en otros centros educativos, antes de llegar al CRA? ¿Cómo valora ese tipo de atenciones?

En relación al CRA:

- ¿Por qué elegisteis el CRA como centro educativo? ¿Quién o qué os llevó a él?
- ¿Qué os hizo quedaros en él?
- En el centro, ¿quién/es os han ayudado/orientado como familia? ¿y a vuestro/a hijo/a?

En relación al equipo de orientación del CRA:

- ¿Qué esperabais encontrar (a nivel de atenciones, ayudas...) del equipo de orientación como servicio escolar? ¿Qué encontrasteis?
- ¿Qué medidas (estrategias, recursos...) se pusieron, y se ponen, en marcha para dar respuesta a las necesidades escolares de vuestra/o hija/o? ¿En qué espacios y cómo se aplican?
- ¿Quién/es participan en la aplicación o desarrollo de las medidas de atención dirigidas a vuestro hijo/a? ¿Cómo se organiza el equipo de orientación para aplicar esas medidas?
- ¿Formasteis o formáis parte de las decisiones que se toman para atender a vuestro hijo/a? ¿De qué manera? ¿Cómo os coordinabais para implementar las atenciones?
- ¿Cómo definirías el tipo de atención recibida por el equipo? ¿Qué valoración haces de la atención recibida? ¿Introducirías alguna mejora?

En relación a la psicopedagoga (Curso 2017-18):

- ¿Qué funciones desempeñaba la psicopedagoga en relación a la atención de vuestro hijo/a? ¿Cómo gestionaba (delegaba, asignaba, organizaba...) las atenciones/respuestas educativas dentro del equipo de orientación? ¿Tenían repercusión a nivel de aula? ¿De qué manera?
- ¿Cómo definirías el tipo de atenciones realizadas por la psicopedagoga?

En relación a organismos externos:

- En toda vuestra trayectoria, ¿habéis recibido alguna ayuda o atención por parte del Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE) u otros servicios? ¿Cómo valoráis esa ayuda y cómo repercute en la escuela y a nivel de aula?

Entrevista al director del CRA

Análisis documental

En el PC argumentas que sois una *Comunidad de Aprendizaje*, que habéis logrado ese sueño o esa meta y, además, que vuestro proyecto ha sido premiado como proyecto de buenas prácticas educativas. En todo este proceso de cambio de la escuela,

- ¿Cuál ha sido, o es, el papel que el equipo psicopedagógico (*EP*) o la unidad de orientación ha desempeñado? ¿Cómo se han integrado o participado en este proceso de cambio?

Una vez constituida la escuela como *Comunidad de Aprendizaje*. Comentas que las CA se pueden considerar “una acción conjunta y consensuada de todos los agentes de aprendizaje en busca de la mejora del proceso educativo”:

- ¿Se ha consensuado, en este sentido, alguna acción conjunta con el equipo psicopedagógico para la mejora del proceso educativo? ¿Cuál?
- **En caso afirmativo:** ¿Cómo se ha desarrollado o cómo os habéis organizado para llevarla a cabo? ¿Cómo se han unificado esfuerzos y objetivos con el equipo psicopedagógico? ¿Qué objetivos se han consensuado? (nombrar alguno)

En el PD comentas que una Comunidad de Aprendizaje implica unificar esfuerzos y caminar todos y todas hacia la misma dirección, mi pregunta es:

- ¿Cuál es esa dirección hacia la que se dirige el centro? ¿Y la unidad de orientación?
- ¿El centro camina conjuntamente con el EP o con la unidad de orientación hacia esa dirección? ¿De qué manera? ¿Cómo ayuda el EP al CRA a caminar en ese sentido?
- ¿Crees que camináis siempre en la misma dirección? ¿Por qué? ¿Hay momento en los que no? ¿Habría algún aspecto que os lo impidiera?
- ¿Cuál es la filosofía educativa, en relación a la gestión de la diversidad, del equipo psicopedagógico o de la unidad de orientación? ¿Cómo se integra la comunidad en las prácticas del EP en el centro? ¿De qué forma participa?

En el Plan de Atención a la diversidad (del 1 de agosto de 2015) se argumenta utilizando una cita de Teresa Hugué que *la inclusión es un proceso, es un camino que no acaba nunca pero con estar en ese camino ya estás haciendo inclusión y que se construye con la participación de todos los miembros de la comunidad.*

Entonces, en este camino que no dejáis de recorrer hacia la inclusión,

- ¿Cuál es el papel que desempeña el Equipo Psicopedagógico? ¿Qué papel juega la psicopedagoga en el desarrollo de la filosofía democrática que predomina en el centro en relación a sus prácticas? ¿Ha participado y participa en el desarrollo de la filosofía democrática? ¿Cómo?
- ¿Consideras que hay algún aspecto a mejorar dentro del EP que impulsaría la mejora en los procesos de inclusión en el centro? ¿Crees que las prácticas que desempeña el EP son democráticas? ¿Por qué?

En el Plan de Atención a la diversidad también se expresa que *“la respuesta a la diversidad se aplica a todo el alumnado y no solo a los que muestran dificultades en el aprendizaje o necesidades educativas especiales de carácter más o menos grave o permanente”.* Entonces,

- ¿Cómo se materializa este modelo de respuesta en el centro? ¿Cuál es la aplicación práctica? ¿Podrías darme un ejemplo donde la atención a la diversidad vaya dirigida a todo el alumnado?
- ¿En ningún caso se atiende al alumnado con NEE de manera individual, fuera del aula?
- ¿Qué papel ejerce en esa respuesta a la diversidad el *Equipo Psicopedagógico*?

En el PAD se indica que una de las respuestas de gestión de la diversidad es la *detección temprana de las NEE,*

- ¿Quién/es participa/n en esa detección?
- ¿Cómo se lleva a cabo, es decir, qué medios, recursos (materiales o humanos) se utilizan para realizarla?
- Después, ¿cuál es el siguiente paso a la detección de las NEE?
- ¿Quién/es se coordina/n para llevar a cabo esa intervención?
- ¿Cómo se lleva a cabo esa intervención (respuesta individual, colectiva...)?

Una de las medidas para dar respuesta a la diversidad que se indican en el PAD es que desde el SPE recibís orientación psicopedagógica y atención por parte de la especialista de audición y lenguaje para el alumnado con dificultades del lenguaje. En este sentido me gustaría profundizar,

- ¿Cómo os orienta la psicopedagoga del SPE en la atención a la diversidad? ¿De qué manera? ¿Qué os aconseja, qué recursos os presta? ¿Cómo trabaja con vosotros en este sentido?

En el PAD se argumenta que una de las medidas más importantes para la atención de la diversidad es el ofrecimiento de apoyos. Unos apoyos que se elaboran con el tutor/a mediante una programación, flexible y abierta que responda a las necesidades educativas del alumnado, y una metodología educativa que ayude al maestro/a a incluir a todo el alumnado.

- ¿Quién participa en la programación y en el diseño de esa metodología?
- Además de la metodología, ¿el centro cuenta con otros apoyos o recursos para gestionar o atender la diversidad? ¿Cuáles? ¿Quién os facilita esos apoyos?

En el PAD hay una ristra de objetivos que la PT realiza en el centro en relación a la atención a la diversidad, y me llama especialmente la atención que se le asignen tantos objetivos en relación a este tema a la PT y tan pocos a la Psicopedagoga (solo se hace mención a su papel de evaluadora: “será en última instancia quien realiza una evaluación psicopedagógica para evaluar al alumnado de NEE”). En relación a este aspecto,

- ¿Por qué es debido este desequilibrio de objetivos en relación a la atención a la diversidad entre una profesional u otra?
- ¿Existe un eje transversal entre ambos cargos? ¿Podríamos decir que la PT hace las funciones de la psicopedagoga en el centro debido al número de horas que la psicopedagoga está en el centro?

Durante las observaciones que he ido realizando en el centro, de un tiempo a esta parte, he podido percibir que existen ciertas tensiones comunitarias, más concretamente en las familias, relacionadas con el tema de la atención a la diversidad, ¿Podrías contarme un poco la situación que el centro está experimentando en relación al aumento de las NEE? ¿Y cómo ese aumento de alumnado afecta a la respuesta o a la gestión de la diversidad en el centro?

Percepciones

SPE,

- Como director del CRA, ¿conoces el SPE? ¿Alguna vez has estado en alguna reunión del SPE? ¿Os habéis coordinado o trabajado conjuntamente? ¿Para qué? ¿Cómo definirías el SPE, es decir, qué significado tiene para ti como director del centro? ¿Por qué?
- ¿Qué temas educativos crees que se abordan en el SPE? Entonces, ¿Cuáles consideras que son las funciones del SPE? ¿Qué aportan esas funciones a un centro inclusivo como el vuestro?

Equipo psicopedagógico/unidad de orientación del centro,

- ¿Qué formación académica crees que tiene la psicopedagoga del SPE? ¿Por qué?
- ¿Qué aporta el EP a tu gestión educativa? ¿Por qué? ¿Y tú al EP? ¿Participas de alguna forma en las decisiones que se toman en la unidad de orientación como director del CRA?
- ¿Cuál crees que es el objetivo principal de la psicopedagogía en los centros? ¿Por qué? ¿Tu concepción sobre la psicopedagogía o la orientación ha ido variando o madurando con el paso del tiempo? ¿En qué sentido? ¿Qué concepto tienes sobre la psicopedagogía o la orientación en los centros?
- He notado que para nombrar a la psicopedagoga del SPE utilizáis el término “orientadora”, ¿por qué? ¿crees que el término “psicopedagoga” lleva consigo una serie de connotaciones o un sentido que no encaja con vuestra filosofía de centro? ¿Cuál es ese sentido? ¿Por qué no encaja?
- ¿Cuáles son las demandas más frecuentes que realizas a la unidad de orientación o EP? ¿Vienen motivadas por otra institución o por algún otro miembro de la comunidad? ¿Por qué crees que esas demandas son las más frecuentes? ¿sobre quién intervienen esas demandas? ¿cuál es el colectivo al que más intervienen las demandas psicopedagógicas? ¿Por qué?
- ¿La unidad de orientación se coordina para responder a la diversidad del centro? ¿Cómo?

Las psicopedagogas y los psicopedagogos que han ido pasando por el centro podríamos decir que han sido la representación del SPE. Si tuvieras que definir, como director del centro, qué es un psicopedagogo/a en relación a la gestión educativa del centro, ¿cómo lo harías?

Y si tuvieras que definir, ¿Cómo debería ser el psicopedagogo/a ideal, coherente con la filosofía inclusiva del centro? ¿Qué dirías sobre esto? ¿Encaja con la consideración que tienes sobre el equipo psicopedagógico del CRA? ¿Por qué?

En relación a las **familias**,

- ¿Crees que las familias del CRA conocen qué es el SPE? ¿Hay algún tipo de familias que puedan conocer esta información?
- ¿Las familias del CRA participan de algún modo en el SPE? ¿De qué manera?
- ¿Conocen quién es y qué funciones tiene la psicopedagoga del centro?
- ¿Las familias participan con la psicopedagoga del CRA? ¿Cuándo? ¿Para qué?
- ¿Participan en la unidad de orientación de alguna forma? ¿En qué momentos? ¿Para qué?
- ¿Participan las familias en la gestión de la diversidad del centro? ¿Cómo?
- ¿Cuáles crees que son las demandas más frecuentes de las familias al EP?
- ¿Qué papel juega el equipo psicopedagógico en relación a las familias del CRA? ¿En qué momentos se relaciona o interviene a las familias? ¿Para qué?
- Como director, ¿algún miembro de alguna familia se ha puesto en contacto contigo para hablar con la psicopedagoga? ¿Cuál era el motivo por el que quería ponerse en contacto?
- ¿Qué crees que opinan o saben las familias sobre la psicopedagoga? ¿Y sobre el resto de especialistas que forman parte de la unidad de orientación?

En relación al **alumnado**,

- ¿Crees que el alumnado del CRA conoce o sabe qué es el SPE? ¿Qué tipo de alumnado puede conocer el SPE? ¿y a la psicopedagoga?
- ¿Participa de algún modo el alumnado con la psicopedagoga? ¿De qué manera?
- ¿Participa el alumnado en la gestión de la diversidad del centro?
- ¿Qué papel juega la psicopedagoga del SPE en relación al alumnado del CRA? ¿A qué tipo de alumnado interviene?
- Entonces, ¿qué aporta a nivel educativo la psicopedagoga en el centro? ¿y en relación a la gestión de la diversidad? ¿Qué opinión crees que tiene el alumnado de la psicopedagoga? ¿Por qué?

En relación al **equipo docente**,

- ¿Cómo crees que es el tipo de relación laboral que el equipo docente del CRA tiene con la psicopedagoga del SPE? ¿y con el resto de especialistas?
- ¿Todo el profesorado mantiene el mismo tipo de intensidad en su relación con la unidad de orientación? ¿Qué maestro/a tiene más relación laboral en el centro con la psicopedagoga? (tutores, especialistas...) ¿Por qué?
- ¿La psicopedagoga del SPE y el profesorado trabajan de manera coordinada alguna vez? ¿En qué momentos? ¿Para qué?
- ¿Qué aporta la psicopedagoga y las especialistas al equipo docente como agentes educativos?
- ¿Qué aporta la psicopedagoga y las especialistas en relación a la atención a la diversidad a nivel de aula? ¿Y del centro?
- ¿Qué le aporta el equipo docente a la psicopedagoga? ¿Participa o colabora de alguna forma en su trabajo en el CRA?

En relación al **contexto**, en el punto 4 del artículo quinto del DECRETO 131/1994 por el que se regulan los servicios especializados de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional dice que los servicios psicopedagógicos escolares trabajarán coordinadamente con los profesionales de los recursos y servicios sociocomunitarios para proporcionar respuestas globalizadas de actuación,

- ¿Sabes si la psicopedagoga del SPE establece algún tipo de vínculo o de puente entre el centro y el contexto? ¿cómo se materializa ese vínculo? ¿qué prácticas realiza para desarrollarlo?
- Desde el centro se han llevado a cabo prácticas de *aprendizaje servicio*, ¿cómo se ha integrado la psicopedagoga del SPE en ese proyecto? ¿Os ha facilitado de algún modo el desarrollo de esta metodología?

Respecto al posicionamiento de la orientadora

- ¿Conoces cómo es el día a día de la orientadora en el centro? ¿Qué prácticas realiza? ¿Con quién trabajar? ¿Podrías describirlo? ¿Y del resto de especialistas de la unidad de orientación?
- ¿Existen espacios de democratización en el centro donde la comunidad participe en las cuestiones de gestión de la diversidad relacionadas con la unidad de orientación?
- ¿Crees que es posible la democratización de la unidad de orientación en el centro, en el sentido de que sea la comunidad la que forme parte de las decisiones que se toman y participe en el proceso de gestión de la diversidad? ¿Por qué?
- ¿Qué efectos crees que tiene en la atención a la diversidad del centro la incorporación de una nueva orientadora en el aulario de Benavites? ¿Crees que es un recurso suficiente?

Entrevista a la directora del SPE

Bloque I: Estructura y organización del SPE

- Rosa, como directora del SPE, ¿cuáles serían tus responsabilidades?
- Por curiosidad, en esas reuniones, ¿sois todos directores de SPE? Sí ¿Tenéis más o menos la misma visión?
- En relación a la inclusión, ¿hay más dificultades en primaria que en secundaria?
- ¿Qué centros atiende el SPE y qué tipo de centros son?
- ¿Qué profesionales componen el SPE y en qué lugar dentro del organigrama se sitúan? ¿Qué formación académica tiene el personal del SPE?
- En el SPE, ¿qué criterios se aplican para distribuir los recursos humanos con los que contáis entre los diferentes centros a los que atendéis?
- Pero, cuando hablamos de líneas, ¿de qué estamos hablando?
- Cuando llega un psicopedagogo o psicopedagoga a un centro, ¿cuáles consideras que son sus objetivos en ese centro?
- ¿Cómo definirías la atención que el SPE ofrece a los centros educativos si tuvieras que conceptualizarla?

Bloque II: Condicionantes

- En la orden 20/2019 por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado, en el artículo 44 aparece que “los equipos de apoyo a la inclusión (incluye al psicopedagogo/a del SPE) tienen la función de asesorar, acompañar y dar apoyo a los docentes en el proceso de transformación a la inclusión”, ¿cómo se materializa esta función de apoyo a la inclusión en los centros por parte de los psicopedagogos/as?
- ¿Crees que en el SPE hay obstáculos que dificultan que el orientador sea un recurso que sostenga la inclusión en los centros educativos?
- Hemos hablado de obstáculos, ¿crees que las funciones que aparecen en la normativa y el tiempo que destinan los orientadores a la atención en los centros pueden ser un obstáculo o tener algún efecto para la inclusión?

- ¿Crees que el tipo de centro, la manera en la que un centro tiene de funcionar, condiciona el tipo de prácticas psicopedagógicas?
- Las funciones que los psicopedagogos realizan aquí en el SPE, ¿tienen alguna repercusión en materia de inclusión en los centros?

Bloque III: Estrategias y roles

- ¿Qué estrategias (formativas, organizativas...) se ponen en marcha desde el SPE para que los/as psicopedagogos/as sean un agente educativo con herramientas suficientes para apoyar a los centros en materia de inclusión?
- Los orientadores te piden ayuda, como directora, para promocionar la inclusión en los centros, ¿qué ayudas te piden?
- Como SPE, ¿crees que necesitáis más ayudas para llevar a cabo el reto de la inclusión? ¿Qué ayudas necesitarías?
- ¿Qué roles desempeñan los orientadores en materia de inclusión en los centros educativos?
- Como directora del SPE, ¿crees que has influido o influyes en el rol o las estrategias psicopedagógicas de los orientadores en los centros?

Bloque IV: Percepciones

- ¿Consideras que la escuela ordinaria dispone de los recursos necesarios para ofrecer una atención inclusiva a la diversidad? ¿Qué hace falta? ¿Qué medidas se podrían desarrollar en los centros para obtener recursos del SPE con el fin de impulsar la inclusión?
- ¿Qué pueden hacer los centros para obtener recursos del SPE para impulsar la inclusión?
- Para ti, como orientadora y directora del SPE, ¿qué es la inclusión? ¿Qué significa la inclusión educativa? ¿Crees que ese concepto sobre inclusión es compartido en este SPE? ¿Os habéis sentado para conversar sobre lo que es para vosotros la inclusión como SPE?
- ¿Qué características reúne el CRA para entenderse como un centro inclusivo?
- Ahora, me gustaría preguntarte por Ana, habéis sido compañeras durante mucho tiempo y tú eras directora del SPE cuando ella trabaja en el CRA, habéis compartido mucho tiempo y espacio de trabajo. Entonces, ¿cómo era Ana como psicopedagoga?
- ¿Sus prácticas y su mentalidad comportaron algún cambio en el SPE?
- ¿Crees que, desde la dirección, desde tu papel, se podría extender esa visión a otros SPEs?
- ¿Crees que los orientadores están suficientemente formados para sentirse con la potestad y seguridad de formar parte de la realidad del aula?
- ¿Por qué crees que el cambio de normativa ha llegado ahora si hace años que se habla de la inclusión?
- ¿Cres que es compatible la independencia y el hecho que comentabas antes de asignar un orientador a un centro?

Bloque: Preguntas del SPE

Le explico que, las preguntas que se formulan en este apartado son dudas, planteadas por el propio centro: CRA Benavites-Quart, que les han ido surgiendo, al claustro, a lo largo del proceso de formación relacionado con la orientación inclusiva, y que mi compromiso es plantearlas y compartir con ellos sus respuestas, las de ella como directora del SPE.

- Una de las propuestas del claustro del CRA, que han surgido durante el proceso de formación, es poder concretar con el SPE un perfil de orientador que responda al modelo de escuela inclusiva del centro. ¿Qué te parece la propuesta? ¿Crees que sería posible

- En relación a la propuesta de asignar un perfil de psicopedagogo/a para los centros con proyectos inclusivos. ¿Qué criterios se utilizan para asignar las rutas de los orientadores?
- Uno de los obstáculos detectados por el CRA para trabajar a favor de la inclusión educativa con el/la psicopedagogo/a es el exceso de trabajo burocrático. ¿Cómo se podría minimizar la tarea burocrática del orientador?
- En la orden 20/2019 por la que se organiza la respuesta educativa para la inclusión, se habla de niveles I, II y III de atención que tienen que ver con atenciones didácticas, dentro del aula. ¿Crees que los psicopedagogos/as podrían participar más en las dinámicas de aula? ¿Cómo les podríamos ayudar a que se sientan incluidos y trabajen a nivel de aula para flexibilizar así su labor psicopedagógica?
- Una de las cuestiones más importantes, asignada a las condiciones de trabajo, es la volatilidad de los/as psicopedagogos/as en los centros educativos. ¿Qué se podría hacer para fomentar su continuidad en los centros educativos para que realmente conozca bien al alumnado y a sus familias y se cree un clima de trabajo basado en la confianza mutua que impulse medidas de apoyo a la inclusión en el centro?
- Me has hablado de la figura del inspector, ¿qué opinas de su rol en relación a la inclusión?

Muchas gracias por la entrevista.

Anexo 5. Primeros borradores del MCR

(1) Estructura para la confección del MCR

<p>(2) Grups: CONCEPTUALITZACIÓ TEÒRICA</p>	<p><u>Transferència de valors del model d'escola al model d'orientació</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En coherència amb els valors del centre, com volem que siga l'orientació del CRA? • Model inclusiu d'escola a un model inclusiu d'orientació. Què suposa? <ul style="list-style-type: none"> • Innovadora, per tant les pràctiques d'orientació estan encaminades a... • Participativa, visibilització de l'orientador... • Atenció plural i preventiva... • Sense discriminació (atendre a tots)... • Reconeixement de la diversitat com a valor positiu. • Presència en el procés d'E-A. Com? Metodologia. Suport dins l'aula. (Docència compartida) • Treball en equip: coordinació, diàleg, família (rol)... • Model d'assessorament • A qui orientem? Què s'entén per diversitat? (Tot l'alumnat, aquell amb NEE) A quines necessitats volem que responga? A qui volem que oriente? • Com s'han de fer les sol·licituds d'orientació? • Vincular els arguments amb la cultura del centre. 	
<p>(2) Grups: POLÍTICA ORIENTADORA (Estructura)</p>	<p>TASQUES</p>	<p>Docència compartida</p>
	<p>ESPAIS</p>	<p>COCOPE oberta. Major participació dels mestres.</p>
	<p>HORARIS</p>	<p>Quan?</p>
<p>(2) Grups: REFERENTS TEÒRICS I NORMATIUS</p>	<p>ARTICLES (Seleccionar i extreure cites que recolzen el <u>model d'orientació inclusiu</u> del centre): <i>Buenas prácticas en Ed. Inclusiva</i> (Muntaner y Rosselló, 2016) <i>Un departamento de orientación singular</i> (Fernández y Echeita, 2018) <i>Inclusión y exclusión educativa</i> (Echeita, 2013)</p>	
	<p>NORMATIVA Actual Decreto.</p>	

(2) Borrador para la construcción del MCR

Què volem?

- Reflectir en el PEC el model d'orientació que l'escola, amb les seues aspiracions i particularitats, desitja aconseguir per a **ser fidel a la seua cultura i al seu ideari** de centre. Per tant, hem de pensar en el model d'orientació que pretenem, que volem, i no el que tenim. Podem reprendre pràctiques actuals de funcionament de l'equip d'orientació?
- Les decisions del claustre, materialitzades en el PEC, en relació al model d'orientació, pot **evitar la vulneració de la cultura del centre** cada vegada que es produeix un **canvi de personal** en l'equip d'orientació. En aquest cas, el PEC seria un **protector col·lectiu** per a què un professional, siga el que siga, no puga **imposar** el seu *modus operandi*.
- Repensar i materialitzar un document de centre consensuat que constituïska un protector i una alternativa per a **plantar-li cara a un model clínic desconnectat de l'escola**.
- Hi ha un nivell u i un nivell dos d'intervencions que no es poden esgotar, perquè ambdós nivells parlen **d'organització i d'estructura** (i de mesures metodològiques on tot l'alumnat és atès), que és un camp tan ampli de disseny universitat i d'accessibilitat que, en realitat, si es construeix bé, cap alumne hauria de passar ni al tres ni al quatre.
- Concretar una **proposta d'intervenció pràctica i coherent** en relació al model d'escola pel qual apostem: “En aquest sentit creem estructures: un **horari d'intervenció** o un **horari de coordinació** o un document que substituïska a l'Annex 1; **definirem les tasques i les funcions d'equip** perquè som un equip, per tant, no han de ser diferents les funcions que l'un o l'altre fa dins de l'aula”.
- Es tracta de reflexionar i, d'acord amb les nostres pràctiques, metodologies i cultures, especificar **quin és el paper que voleu de l'orientació**, no únicament focalitzat en l'orientador, ni en l'equip d'orientació, sinó també en tot l'equip docent. Com s'ha de funcionar en relació a l'orientació **per a què els nostres valors calen a les aules i en les pràctiques?** TRANSFERÈNCIA POSITIVA DEL MODEL D'ESCOLA AL MODEL D'ORIENTACIÓ: **Innovadora** (no tindre por a provar); **Participativa** (tots participem en tot quan volen); **Oberta** (tot el món pot proposar).

Què tenim?

- En el centre hi ha aules amb alumnat TEA i alumnat amb necessitats acusades del llenguatge i, per això, el mestre d'AL atén l'alumnat amb aquestes necessitats a les seues aules perquè els fa més falta.
- Quins tutors es beneficien de l'equip d'orientació? Únicament aquells amb alumnes amb necessitats específiques a l'aula?
- Quan es pensa en l'orientació no es pensa únicament en l'orientadora, també es considera a la resta de l'equip com la PT i l'AL, components que formen part del centre, no del SPE. Parlem d'equips.
- Es podria estar fallant en no asseure's amb l'orientador/a de manera formal a explicar-los el projecte del centre, es remarca que s'ha fet d'una manera indirecta i informal i que no ha funcionat.
- Quan un professional diferent entra a l'aula, l'aula s'enriqueix de nous coneixements, però eixe coneixement està relegat únicament a les aules amb diagnòstics.
- S'entén que, no és una qüestió exclusivament de recursos, si no de **gestió dels recursos**. No és el mateix tindre a tres orientadors per centre intervenint en un despatx que a tres orientadors en una mateixa escola formant part de la realitat de les aules i atenent dins del procés de E-A en un exercici de codocència.
- El model de sol·licituds determina i condiona un model de respostes encara clínic, on la intervenció individualitzada d'especialista és la base de les atencions de l'equip d'orientació.

Propostes:

- Seria més enriquidor crear, juntament amb el tutor, un espai didàctic i pedagògic per a l'aula considerant les necessitats de tot l'alumnat. És a dir, ens hem de decantar pel treball de planificació, organització i dinamització compartida dins dels processos d'ensenyament-aprenentatge.
- S'ha de comptar amb l'orientadora per a donar suport dins de l'aula, però suports consensuats amb el tutor/a, reflectint les hores de docència compartida en un horari; i dissenyant conjuntament els indicadors (indicadors d'èxit dins del procés de E-A) que es volen treballar per a millorar el context de l'aula. Llavors, aquesta relació s'ha d'entendre com la de **dos companys** que han de millorar les pràctiques d'aula.

- Establir uns indicadors pedagògics per a realitzar amb eficiència i sentit la codocència.
- Introduir en la COCOPE altres professionals, com ara mestres de primària que són realment potents, amb la finalitat d'ampliar la participació i la representació docent dins d'aquesta estructura de reunió i coordinació. Estem parlant llavors de crear una estructura pedagògica per a millorar la pròpia pràctica. Una **COCPE oberta**.
- Tenint damunt de la taula totes les funcions que un orientador ha d'exercir en els centres podem realitzar peticions sense contradir les seues funcions; perquè entre les nostres funcions com a orientadors està la d'assessorar i una de les formes d'assessorar és entrar dins de l'aula. Si les necessitats que té aquest centre fan que esta siga la funció principal, ni l'orientadora et pot dir que no, ni el director o directora del SPE. Llavors, potser, cal saber com fer les peticions per a arribar al que volem.
- Les sol·licituds d'intervenció psicopedagògica s'han d'incloure en el full de matrícula de tot l'alumnat, sense distincions, de manera que, a tots se li fa un reconeixement previ de necessitats i, així, a tots se'ls atén: "Així l'orientadora passa per tots". El full de matrícula es podria acompanyar d'una explicació sobre el model d'orientació, adjuntada a un **informe d'aprenentatge** (un per a cada alumne/a).
- El programa *itaca* és un element administratiu d'actualització de dades però, en cap cas, ha de ser una excusa per a justificar la sempiterna tasca d'elaboració d'informes i diagnòstics per part de l'orientador/a.

Anexo 6. Tabla de la dinàmica F-C-P

FELICITE/ FELICITE QUE..	CRITIQUE/ CRITIQUE QUE...	PROPOSE/ PROPOSE QUE...
<ul style="list-style-type: none"> - L'orientació és una funció docent - L'orientació és un procés continu i organitzat de manera col·laborativa i interdisciplinària -L'orientació és una tasca col·lectiva que implica a tots els professionals en la participació del procés de E-A - PT i AL són u: treball interdisciplinari i conjunt dels especialistes d'AL i PT. - La proposta de participació de la comunitat educativa en l'orientació del centre - La normalització de la figura de l'orientador/a - La docència no pertany als tutors exclusivament, és responsabilitat de tota la comunitat - El nostre model d'escola necessita l'acció conjunta de tota la comunitat educativa - Importància de l'acció conjunta per a sostindre el model d'escola - Intercanvi docent és necessari per a impulsar unes bones pràctiques educatives - La funció de l'orientador dins de l'aula és per compartir la tasca docent i no per a avaluar - L'objectiu de la tasca de l'orientador a l'aula és ajudar a millorar la pràctica del tutor i la seua pròpia pràctica (la del mateix orientador/a: millor assessorament) - La tasca de l'orientador es centra en el centre i en l'aula, abans que en les atencions individuals 	<ul style="list-style-type: none"> - A nivell pràctic no hi ha participació comunitària. Continua sent un desig del centre - No parla de que l'orientació ha d'estar dirigida als mestres, i no a l'alumnat, per a poder destinar l'orientació a tots a través dels docents - La distinció de funcions entre PT i AL - La part de “coordinació i assessorament als tutors sobre el PELO per part de l'AL” (La implementació i planificació del PELO és conjunta entre el tutor i el mestre d'AL) - En el centre no es treballa per racons - Tutors com a guies i acompanyants dels processos d'orientació (Pensen que és a l'invers) - Impulsar l'assessorament i acompanyament als especialistes també, no solament als tutors - La mirada positiva no recau exclusivament en l'equip d'orientació, ha de recaure en tota la comunitat - Per què a la PT se li assignen les funcions 1,2 i 3 en el document i no al mestre d'AL? - L'acció orientadora centrada en la inclusió i en la participació no és una actuació exclusiva dels tutors, també dels especialistes 	<ul style="list-style-type: none"> - Incloure explícitament que les pràctiques que no faciliten la inclusió no són innovadores. - El treball interdisciplinari i conjunt dels especialistes de PT i AL - Expressar clarament que el treball burocràtic de l'orientació passa a un segon pla - Eliminar la proposta de COCOPE oberta i incloure equips docents (Idees més clares que en grups amplis) - Repensar i reformular el paràgraf a on diu: “les individualitats passen a un segon pla”. - L'atenció educativa s'ha de centrar en les potencialitats i en les limitacions també (S'utilitzen les potencialitats i fortaleces per a millorar les necessitats i mancances, però el punt de partida són les necessitats de l'alumnat) - Parar atenció en el llenguatge igualitari del document (absència en alguns casos) - Coordinació amb l'SPE per fer possible el treball de l'orientació educativa dins de l'aula - Portar a la pràctica l'intercanvi docent - Donar compte a inspecció sobre el model d'orientació que es vol en l'escola - Fer un protocol de demandes de grup

Anexo 7. Actividades para la captación de la Voz del Alumnado

Captació de la veu de l'alumnat en relació a l'orientació del centre

Mitjançant les preguntes següents:

- Què és ajudar?
- Qui t'ajuda en l'escola?
- Per a quines coses t'ajuden en el col·legi?
- Quina ajuda t'agradaria rebre de l'escola?
Per a què?

ABRIL 2019						
DL	DM	DX	DJ	DV	DS	DD
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Opcions (dinàmiques):

Visionat del vídeo o lectura del conte: ¿A qué sabe la luna?	Tècnica Graffiti
<ul style="list-style-type: none"> • Curt animat de 5 minuts (YouTube): https://www.youtube.com/watch?v=RARXxY3tZ0g • Conte (versió PDF): http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/luna.pdf 	<p>Es disposen 4 cartolines, una per a cada pregunta. L'alumnat treballa en grups, cada grup elabora una resposta per a una pregunta. En el moment de mostrar-les i compartir-les en les cartolines, la resta de grups pot afegir noves respostes. Es poden aportar tantes respostes com siguin necessàries.</p>

Important:

- Garantir que tot l'alumnat pot participar
- Es pot treballar mitjançant altres materials i recursos centrats en l'ajuda
- Planificació i coordinació prèvia de la sessió entre tutor- especialista
- Registre d'àudio, notes, gravació en vídeo de les aportacions de l'alumnat (Especialitza dinamitza, tutor/a enregistra)
- Cada tutor/a apadrina a un o dos membres: Planificar, estructurar i implementar, col·laborativament, el procés a l'aula

Anexo 8. Tabla volcado Voz del alumnado para la confección del MCR

Veú alumnat_Ajuda_Érica .XLSX

Fitxer Edita Mostra Inserir Format Dades Eines Ajuda La darrera modificació es va fer el dia 12 de juny de 2019

50% € % .0 .00 123 Predeterm... 18 B I S A

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Benavites	Qui és ajudar?	Qui t'ajuda en l'escola?	Per a quines coses?	Quina ajuda t'agradaria rebre?	OBSERVACIONS					
1r cicle	Traball en equip Fer favors a les persones i animals	Mestres Companyes Monitors del menjador Llogueria Mestre d'anglès i música Mestre d'esports El fem, el llapis, llibres... Pares	Lleuger Sumar, restar Música Educació física Per ajudar en equip Anglès		Ajudar és treballar en equip i fer favors Perceben l'ajuda d'aquells que formen part del seu procés d'E-A L'ajuda que perceben és principalment acadèmica					
2n cicle	Explicar Fer alguna cosa per altre quan ho necessita Donar ànims	Companyes Mestres	Ser educat Aprendre Aprendre quan tenim dificultats A millorar	Aprendre Estudiar Autocontrolarme Saber les dificultats	les que sol·liciten necessiten presència (no es pot donar ànims des de la distància) L'ajuda implica a una altra persona, no pensen en ajuda per a ells mateixos L'ajuda de les persones de l'entorn pròxim (fonamentalment formar part del seu cercle) En quines persones pensen quan diuen "mestres"?					
3r cicle	Explicar Ajudar quan és necessària Explicar les coses quan algú no les entén Explicar Ajudar a entendre Explicar alguna cosa quan no s'entén	Companyes Mestres Amics Jaume i Edu	En tot el que necessita Quan preguntem En les coses que no entenc En tot Quan no sabem Amb els problemes	Deures Per a res Ninguna Res Que m'expliquen quan no entenc Quan no entenc els problemes Quan no entenc alguna cosa	L'ajuda suposa una explicació per arribar a l'entornament a procés d'accessibilitat a l'aprenentatge, com a element que facilita el coneixement Perceben l'ajuda dels seus iguals i dels mestres Necessiten ajuda quan no entenen (ajuda de caràcter acadèmic) Sol·liciten ajuda de caràcter acadèmic Al rebre ajuda acadèmica entenen que han de demanar ajuda acadèmica					
Quart de les Valls	Qui és ajudar?	Qui t'ajuda en l'escola?	Per a quines coses?	Quina ajuda t'agradaria rebre?	OBSERVACIONS					
Infantil 4 anys	Recollir joguets Rescatar a les persones dels arbres Si algú s'afona, agafar un submarí i arrossegar-lo	Amics Pares Companyes			Ajudar com a salvador Ajuda per a superar una situació crítica					
Infantil 5 anys	Quan algú necessita alguna cosa i altre li ho dona Uno està fent alguna cosa i altre li ajuda Ensenyar Ajudar a superar la por Dir-li a un altre com fer alguna cosa Ensenyar a fer una fitxa si no sap	Companyes	Quan juguen amb mi Per fer sumes A fer fitxes	Aprendre A fer fitxes Quan no se fer alguna cosa	Ajudar per als demés, és una qualitat social Ensenyar, explicar, fer entendre a altre forma part de l'ajuda Donar recolzament per superar por Ajuda de caràcter acadèmic: fer fitxes, sumar, restar...					
1r primària	Algú està cansat de fer algo i altre li ho fa Quan algú fa moltes coses li ajudes per fer-ho més ràp Fer la feina de casa Buscar alguna cosa que algú a perdut Alçar algú quan s'ha caigut *Quan vols jugar i tens un amic que està jugant i ell t'ajuda per poder jugar *Acompanyar quan algú necessita alguna cosa	Mestres que passen per la meua classe Tutor Companyes de classe Companyes d'altres cursos	Quan em calc A sumar A fer mates A fer deures Quan em calc A fer sumes A fer mates A pensar Quan perd alguna cosa A agafar coses quan no arriba	Que me facen cas quan ho dic Que me deuen entrar als jocs Saber la pàgina en la que estem quan em perd	Facilitar, acompanyar, incloure Ajudar és ser solidari *Acompanyar a demanar ajuda L'ajuda sempre està destinada als demés Ajuda acadèmica, ajuda física Ajudes bàsiques i directes, necessitats que apareixen dia a dia, petites ajudes Processos d'ajuda en els que has d'estar al seu costat per resoldre'ls					
2n primària	uan una persona té molt de treball li tire una manet Si algú es cau jo li alic i el porte a l'infermeria	Mestra Companyes Director: Adrià	Aprendre Cantar Tocar instruments	Una ajuda per a llegir millor Per millorar el medi ambient Per concentrar-nos millor	*Pot ser la consulta s'ha fet amb el mestre de música. Quan no està no et reconeixen. Ajuda per satisfer una necessitat directa Ajuda per a ser crític					

Anexo 9. Conclusiones extraídas a partir del estudio de la Voz del alumnado

VEU DE L'ALUMNAT

- Ajudar és treballar en equip i fer favors
- **Perceben l'ajuda d'aquells que formen part del seu procés d'E-A**
- L'ajuda que perceben és principalment acadèmica
- **Les ajudes que sol·liciten necessiten presència (no es pot donar ànims des de la distància)**
- L'ajuda implica a una altra persona, no pensen en ajuda per a ells
- **Senten l'ajuda de les persones de l'entorn pròxim (Fonamental formar part del seu cercle)**
- L'ajuda suposa una explicació per arribar a l'enteniment
- Ajuda com a **procés d'accessibilitat** a l'aprenentatge, com a element que facilita el coneixement
- **Perceben l'ajuda dels seus iguals i dels mestres**
- Necessiten ajuda quan no entenen (ajuda de caràcter acadèmic)
- Sol·liciten ajuda de caràcter acadèmic
- Ajuda com a salvació
- Ajuda per a superar una situació crítica
- Ajuda per als demés, és una qualitat social
- Ensenyar, explicar, fer entendre a altre forma part de l'ajuda
- Donar recolzament per superar pors
- Ajuda de caràcter acadèmic: fer fitxes, sumar, restar...
- **Facilitar, acompanyar, incloure**
- **Acompanyar a demanar ajuda**
- L'ajuda sempre està destinada als demés
- Ajuda acadèmica, ajuda física
- **Ajudes bàsiques, necessitats que apareixen dia a dia, petites ajudes**
- **Processos d'ajuda en els que has d'estar al seu costat per resoldre'ls**
- El treball en equip com a ajuda
- La empatia com a element fonamental per ajudar
- Ajudar implica fer coses pels demés
- **Percebem l'ajuden de les persones que entren habitualment a l'aula**
- Ajuda per ser feliç: divertir-me, riure...
- Ajuda emocional: menys vergonya, ser més segura, tindre més confiança
- Ajuda per a ser crítics
- Ajuda per a millorar les habilitats socials
- **Perceben l'ajuda dels seus iguals i dels mestres**
- Ajuda per assolir processos cognitius i acadèmics.
- Ajudar com a plantejament de solucions als problemes
- Ajuda emocional i psicològica (autocontrolarme, tindre paciència, estar contents).
- Incloure les ajudes menys acadèmiques dins del procés d'E-A

CONCLUSIONS

Després de la consulta a tot l'alumnat dels aularis de Benavites i Quart de les Valls sobre el **model d'orientació** que vol per a la nostra escola a través de les **quatre preguntes següents**: *què és ajudar (entesa com a orientar)?, per a quines coses t'ajuden (orienten)?, quina ajuda (orientació) t'agradaria rebre de l'escola?, qui t'ajuda (orienta) en l'escola?*, ateses i estudiades les seues respostes podem dir que, en relació a la idea d'ajuda, l'alumnat la percep com una acció que implica **empatia**, és a dir, "*posar-se en les sabates de l'altre*", per tant, una ajuda és, necessàriament, una actuació que suposa el **coneixement de les persones, el coneixement de l'alumnat**, en aquest cas, per entendre i sentir qui són i quines coses necessiten.

A més, l'alumnat entén l'ajuda com una **qualitat social** que es desenvolupa **en equip**: "*ajudar és treballar en equip*", "*és fer entendre*", "*és solidaritat*". D'aquesta forma, si es vol fer sentir a l'alumnat, als principals usuaris de l'atenció a la diversitat, que l'escola li està ajudant a aprendre i a créixer hem de ser empàtics i formar part del seu equip i això únicament s'aconsegueix **formant part de la seua realitat educativa**, dins l'aula, estant al seu costat per acompanyar-los i ajudar-los en les dificultats que trobem en el viatge cap a l'aprenentatge.

Respecte al tipus d'ajuda, analitzant les seues aportacions, l'alumnat sol·licita una ajuda **directa i bàsica**: "*saber en quina pàgina estic*", "*aprendre a concentrar-me*", "*aprendre a tindre més confiança*", "*divertir-me*", "*que m'expliquen quan no entenc*", "*que m'ajuden a buscar alguna cosa quan la perd*", "*ajuda per a sumar, restar, fer fitxes...*". Aquestes petites ajudes de recolzament puntual, que l'alumnat ens expressa que necessita dia a dia, en qualsevol moment, **impliquen la presència del personal especialitzat de suport per a la inclusió i de tot el personal educatiu del centre** dins del procés natural d'ensenyament i aprenentatge.

La motivació principal, per part de l'alumnat, de rebre aquest tipus d'ajuda, és arribar a **l'enteniment, la comprensió i al coneixement de nous sabers** mitjançant **explicacions**, una de les paraules més freqüents de les seues respostes. A més de la necessitat expressa de **rebre ànims**, per superar situacions difícils per a ells i elles, que apareixen diàriament. Perquè, com dèiem abans, les necessitats es troben **dins de l'aula**, en contacte amb les barreres del context, per això, **és ahí a on les respostes planificades i espontànies dels recursos humans del centre tenen sentit i potència educativa**.

Aquestes ajudes, que l'alumnat reclama, les podríem classificar dins dels **nivells I, II i III** de resposta per a la inclusió i permeten, primordialment, **l'accessibilitat dels aprenentatges** en processos d'acompanyament inclusius, per a totes i tots. Tret fonamental, el de l'accessibilitat, per a desenvolupar allò que Booth i Ainscow (2002), referents del paradigma inclusiu, manifesten en *l'Index for inclusion*: participació, presència i aprenentatge. Sense l'accessibilitat al coneixement no es produeix l'aprenentatge, i sense aprenentatge no es produeix el creixement integral de l'alumnat i, per tant, tampoc el desenvolupament del seu benestar ni una resposta inclusiva de les seues necessitats.

Especial atenció tenen per a nosaltres, com a comunitat educativa, les respostes de l'alumnat en relació a la pregunta: *quines ajudes t'agradaria rebre?* En aquest sentit, les ajudes més demandades són, per una banda, les de **caràcter acadèmic**: "sumar", "restar", "aprendre coses noves...", i per altra banda, les de **caràcter emocional i social**: "riure", "divertir-me", "controlar-me", "tindre paciència", "ser més segura", "tindre més

confiança”... Per això, resulta fonamental incloure els dos tipus d’atencions dins del seu procés educatiu habitual.

La introducció d’ambdues atencions dins de processos didàctics i pedagògics dins l’aula pot ser una oportunitat única **per visibilitzar el paper de l’orientador/a** com a recurs educatiu del centre en els processos de transformació cap a l’escola inclusiva, ja que, en les respostes de la pregunta: *qui t’ajuda en el col·le?*, no apareix aquesta figura educativa i, per tant, l’alumnat no el reconeix com un recurs d’ajuda per a elles i ells.

Anexo 10. Tabla volcado *Voz* de las familias para la confección del MCR

	Què és ajudar?	Què l'ajuda en l'escola?	Per a quines coses l'ajuden?	Quina ajuda l'agradaria rebre?	OBSERVACIONS
Quart de les Valls					
2a primària	Explicar i facilitar els dubtes que tinguin Pensar en els deures, no únicament en els mateixos És col·laborar per aconseguir bones notes Trencar una mica de rutina	La mestra La tutoria i part de l'equip directiu La direcció, la tutoria i la comunitat educativa La mestra	Per a fer una bona educació i desenvolupament Donant informació valiosa, millorant les notes i el comportament dels meus fills Per a formar a la meua filla en valors bàsics Per a la satisfacció de la meua filla	Més ajuda psicològica per a millorar l'atenció cap als meus fills Conèixer millor el nivell evolutiu i psicològic de la meua filla	Ajuda per als fills, per a facilitar el seu desenvolupament Ajuda com a treballador d'informació, millorant l'atenció als fills Ajuda com a col·laborador de tots per a formar en valors als fills Ajuda per educar
3a primària	Per a les coses més difícils a la gent que ho necessita	Els tutors i altres pares	La comunicació entre el tutor i els pares	De moment, estem bé com estem	Ajuda com a facilitador i la comunicació com a element d'ajuda
5a primària	Solventar coses dels deures o material ho Fer alguna cosa per una persona amb algun problema Oferir als deures coses que els ajuden a fer-los Oferir coses als deures de forma desinteressada, si ho necessiten Fer fills a una persona Donar-li a una altra persona les hormones per solucionar alguna cosa Fer algo per a una altra persona Preocupar-se més pels deures que per la mateixa Quan algú col·labora per fer possible els seus interessos Facilitar les coses als altres Participar en les tasques comunitàries i col·laborar a les necessitats dels altres Solucionar els problemes	La mestra La professora Els mestres i els companys Mestres, directors i AMBA Els companys Tots els mestres Els mestres Els mestres Mestres, equip directiu, pares i equips Els mestres Els mestres La tutoria i el director i els assistents Els mestres i l'equip directiu Família, els mestres i companys	Informació a nivell d'èxit i nivell personal de l'alumne Donant informació sobre com pot millorar el seu treball Per ajudar a desenvolupar i educar més Informació per a la formació i educació del equip En la educació del meu fill Per donar formació a la meua filla per a desenvolupar-se en la vida Per a poder guiar a la meua filla en els seus estudis Per a conèixer l'evolució escolar i acadèmica dels meus fills Per a que la meua filla sigui feliç desenvolupant-se en tots els sentits Per a reforçar la responsabilitat i l'organització Rebre informació, per millorar l'educació i ajudar a desenvolupar-los Per als deures	Per una pregunta Ajuda per a rebre un problema quan sorgeix És molt content amb l'ajuda que rebem per part de l'escola A que el meu fill sigui un bon jugador Perquè que l'escola sigui més A que el meu fill sigui un bon jugador Perquè que l'escola sigui més Tècniques de comunicació Classes de repàs en horaris lliures (després de l'escola) Que els pares col·laborin més per a que els nens siguin iguals i respectuosos Els resultats dels aspectes emocionals Educar més com a pare a la qualitat de gènere i gestionar els conflictes dels alumnes En els deures	Ajuda de compartir informació personal i acadèmica Ajuda a informar per a resoldre un problema Ajuda a facilitar els coneixements i les relacions entre iguals Ajuda a informar Ajuda a fer fills als deures Ajuda a donar formació per al desenvolupament dels fills Ajuda a guiar en els estudis Ajuda com a col·laborador i col·laborador dels fills Importància del desenvolupament integral i de la felicitat dels seus fills Incloure els aspectes emocionals en les avaluacions i l'aprenentatge Ajuda com a participació i com a atenció de les necessitats Ajuda per a fer als deures
Benavites					
2n cicle	Què és ajudar? Trentar una mica a veure que té la filla, desenvolupament Que me preguntes si necessites alguna cosa, col·laborar en la realització de tasques	Què l'ajuda en l'escola? El professorat Els mestres en general i especialment, el del meu fill	Per a desenvolupament educatiu i personal dels meus fills Per informar-me de com es comporta el meu fill i com treballar amb ell	Quina ajuda l'agradaria rebre? Fer dels mestres fills persones de tal manera que La que tingui poder parlar de qualsevol cosa i no preocupar per els meus fills	Ajuda per al desenvolupament integral dels fills La de compartir informació per treballar conjuntament i preocupar-se de tot l'alumnat
3r cicle	És rebre qualitat i problemes que paguen treure els meus fills És estar present, escoltar i sentir que altre persona ho fa tot possible per fer-ho Revolucionar qualitat i problemes que paguen treure els meus fills Per la vida més fàcil als altres	Els mestres, els assistents, l'equip directiu Els tutors dels meus fills i la direcció Mestres, assistents i equip directiu Mestres i tutors dels alumnes	Substant amb el que té a veure amb l'educació dels meus fills Els tutors dels meus fills i la direcció Els tutors dels meus fills Projectes, entorns i per a l'educació dels meus fills	De moment estem contents, amb que tinguem més Dinàmic, l'ajuda que ens rebem. És molt content amb la professora i el director La que tingui, este contenta M'agradaria que feren jornada intermitent	Ajuda a educar Ajuda a formar una família des de l'amb l'escola Ajuda a educar Ajuda a facilitar
				Participació: 23 famílies 2 en format vídeo i 21 per escrit	

Material explicatiu para incentivar la *Voz* de las familias

Projecte de formació del CRA Benavites- Quart de les Valls
Curs 2018-19

Som més que un CRA: famílies, volem escoltar-vos!

Benvolgudes famílies,

Des de l'escola estem treballant en la **redacció d'un document oficial públic** que arreblegue les idees i el desig de la comunitat educativa sobre, per una banda, **com sent que l'escola li està ajudant** i, per l'altra, **com vol que l'ajude**. Tot això amb la intenció d'organitzar recursos i pràctiques per fer una escola **més inclusiva, accessible i oberta** a les necessitats i interessos de tots i totes. Per aquest motiu demanem la vostra col·laboració.

Com?

Al teu fill o filla li hem proposat la tasca de fer-te **quatre preguntes**, adjuntades a aquest full, i d'arreblegar les teues respostes. És una bona oportunitat per treballar l'escolta, la comprensió, la comunicació i l'escriptura passant temps junts.

Després, la teua filla o fill ens farà arribar els teus comentaris, **per vídeo o per escrit**, per afegir la teua veu en el document oficial, juntament amb la veu dels xiquets i xiquetes i del professorat. Ens agradaria crear un document amb les aportacions de tota la comunitat per a què siga **de tots i totes i per a totes i tots!**

Important: Aquesta activitat s'emmarca en un estudi de tesi dissenyat per Erica Lorente Muñoz i grup MEICRI, *Universitat Jaume I* de Castelló. El CRA Benavites- Quart de les Valls treballa des de fa anys amb aquesta entitat. Si autoritzes a que les teues respostes, i les del teu fill o filla, **de manera completament anònima**, formen part d'aquest estudi que **pretén millorar l'atenció educativa**, signa el full **Consentiment informat** que s'adjunta a continuació. Si autoritzes a fer un ús públic de les imatges dels vídeos en **materials didàctics i formatius** siga els fulls 2 i 3: **Cessió de drets**. Per a nosaltres és molt important la teua col·laboració. Agraïm per endavant la vostra disposició i us saludem cordialment.

Material para la captación de la Voz de las familias a través del alumnado



Volem millorar l'atenció que us donem des de l'escola i necessitem la vostra opinió

Fem de reporters!

Fes-li aquestes preguntes al teu pare, mare, iaia o iaio (has de triar-ne un) i grava les seues respostes en vídeo o escriu-les en aquest full.



- Si tries l'opció de gravar l'entrevista en vídeo, algun familiar o amiga/amic pot fer de càmera. Durant el vídeo li has de llegir cada una de les preguntes al teu familiar i ell/ella les haurà de contestar una per una. (La resposta a cada una de les preguntes haurà de ser clara i breu, menys d'un minut de duració per a cada resposta). Finalment, li entregues el vídeo a la mestra o mestre.
- Si tries l'opció d'escriure les respostes del teu familiar, hauràs de llegir-li les preguntes i anotar les seues respostes en aquest full (per damunt dels puntes que hi ha baix de cada pregunta). Finalment, li entregues el full al teu mestre o mestra.

1.- Què és ajudar per a tu?

.....
.....

2.- Qui t'ajuda en l'escola?

.....
.....

3.- Per a quines coses t'ajuden des de l'escola?

.....
.....

4.- Quina ajuda t'agradaria rebre de l'escola?

.....
.....

Si heu triat l'opció de gravar, heu d'enviar el vídeo al vostre tutor/a de la manera següent:.....




Gràcies per la vostra col·laboració!

Anexo 11. Material de presentación del Proceso de Empoderamiento a las familias

Butlletí Informatiu

SOM MÉS QUE UN CRA (BENAVITES- QUART DE LES VALLS)

Data del butlletí
13 de desembre del 2017Mares i pares de la classe de sisè curs

Projecte d'apoderament i d'ApS


El col·legi de Benavites- Quart de les Valls és un CRA que desenvolupa metodologies participatives i cooperatives, dia rere dia, a les seues aules. Per tant, l'aprenentatge és col·laboratiu i neix del coneixement compartit i la interacció dels xiquets i xiquetes de l'escola.


En aquest context on l'aprenentatge es genera mitjançant dinàmiques de treball en grup, com en el projecte d'aprenentatge servei, l'obtenció d'eines personals per treballar en equip és un assumpte molt rellevant i que hi ha que treballar necessàriament.

Per això, des de la classe de sisè es proposa un treball, desenvolupat en diverses sessions, on l'alumnat alhora que realitza activitats de **reflexió, debat i elaboració de material** s'apodera dels recursos, que descobreix al seu voltant, per demanar ajuda quan es presenta a classe una situació que han de solucionar en relació al treball grupal i a la convivència a classe.

Perquè tots i totes tenim necessitats en algun moment de la nostra vida, tant acadèmica com personal, creiem crucial millorar els seus recursos mitjançant estratègies que posen a l'alumnat en contacte directe amb els responsables d'atendre la diversitat per a què siguin ells mateixos els que els donen una resposta per superar i millorar el clima a l'aula i, així, el procés d'aprenentatge.

Per conèixer el procés d'apoderament, ací teniu el vídeo explicatiu. Únicament heu d'escanejar el QR- Droid mitjançant els passos següents:

1. ENGEGEU EL VOSTRE DISPOSITIU MÒBIL.
2. ANEU A LA PLAY STORE O APP STORE
3. BUSQUEU LA LLUNETA I ESCRIVIU: QR-DROID.
4. DESCARREGUEU L'APLICACIÓ. 
5. OBRIU L'APLICACIÓ I ESCANEGEU EL QR-DROID.
6. ANEU A YOUTUBE I MIREU EL VÍDEU.
7. PENSEU EN LA POSSIBILITAT DE PARTICIPACIÓ, SERÀ REALMENT INTERESSANT.



QR- DROID

<https://www.youtube.com/watch?v=RNBPIrtOBwc&feature=youtu.be>

Anexo 12. Marco Común de Referencia en torno al Modelo Inclusivo de Orientación

La inclusió “suposa una nova ètica emmarcada en la Declaració dels Drets Humans. Des d’ací, la inclusió es planteja [per a la nostra escola] com un dret humà” (Escribano y Martínez, 2013).

MODEL D’ORIENTACIÓ DEL CRA BENAVIDES- QUART DE LES VALLS

El model d’escola **democràtica, oberta i dialògica** del nostre centre implica situar-se en un context amb unes característiques d’ensenyança, aprenentatge, convivència i funcionament singulars, que requereixen l’esforç i l’acció conjunta de tota la comunitat: tutors/es, especialistes, equip d’orientació, equip directiu, famílies, alumnat i entorn.

En aquest context, amb una història i cultura organitzativa concreta, es precisa un procés inicial de **negociació i construcció del rol de l’assessor** amb la finalitat de permetre la seua adaptació, significativa i coherent, al centre. Això suposa un treball de reconceptualització, i col·laboració, de la tasca psicopedagògica per posicionar al psicopedagog/a en el lloc de la millora pedagògica i del canvi educatiu. (Bolívar, 1999)

La resposta a la diversitat del centre i, per tant, **l’acció orientadora**, en coherència amb els valors educatius de l’escola, presenta tres aspectes fonamentals: **innovació, inclusió i participació**.

Innovació: “sense inclusió no hi ha innovació”

La **innovació** és la senya d’identitat del nostre centre. Aquesta qualitat educativa necessita de **recursos i actuacions** diàries que donen una resposta coherent als interessos de **tot l’alumnat** des de la seua **presència, participació, reconeixement i aprenentatge** dins l’aula (Booth i Ainscow, 2002), és a dir, des de la **inclusió educativa**. Aquest aspecte és fonamental per complir amb els nous reptes que les declaracions, investigacions i legislacions educatives ens plantegen com a escola inclusiva.

Per tant, la nostra filosofia educativa sol·licita: “una perspectiva del treball psicopedagògic temptatiu, en construcció i pròxima als problemes que viu [el professorat i l’alumnat]; una perspectiva que en definitiva s’allunya conscientment del model clínic, centrat en el diagnòstic i la intervenció remedial, per a avançar cap a un model centrat en la comunitat educativa, l’assessorament col·laboratiu i la millora dels centres” (Calvo, Haya, y Susinos 2012, 10)

Això suposa anul·lar certes inèrcies, marcades per una tradició d’intervencions psicopedagògiques clíniques que, considerem, no s’ajusten al concepte d’innovació i que destacarem en les línies següents. Per tant, la **recerca constant d’alternatives** que posen en valor altres funcions psicopedagògiques, més enllà de la constant elaboració d’informes i l’establiment de categories en relació a les necessitats de l’alumnat, és una qüestió primordial en la gestió de la diversitat de la nostra escola.

En aquest sentit, el **treball burocràtic** passa, directament, a un **segon pla** i el **disseny i personalització de la resposta educativa** se situa com a principal objectiu de treball de l'equip d'orientació dins de la complexitat que suposa la inclusió educativa: “aspirem a oferir al mateix temps una educació comuna per a tots, però també ben adaptada i personalitzada a les diferents necessitats i característiques de cada aprenent. Això ho volem fer en el marc d'espais i contextos comuns, però sense renunciar a les ajudes o suports singulars que alguns puguem necessitar” (Echeita 2013, 109)

És des de la **innovació metodològica**, des d'on s'**estructura i s'organitza la resposta per atendre i valorar la diversitat**. Una atenció que se centra en la implementació de **pràctiques d'aula** i que es fa extensiva tant a la tutoria com a totes les especialitats. Per això, és necessari, tal i com indiquen Muntaner i Rosselló (2016, 36): “Centrar l'atenció en **modificar el context** i en desenvolupar **estratègies** [pedagògiques] que responguen adequadament a aquesta diversitat”.

La inclusió com a principi en l'orientació educativa

Com a centre, defensem el principi de que l'alumnat siga atés prioritàriament **dins l'aula**, amb el seu **grup de referència**: “el suport personal s'ha de facilitar, preferentment, junt amb el grup classe de referència, tot i que en el cas que siga necessària una actuació més específica i diferenciada, pot fer-se de manera individualitzada o mitjançant agrupaments de l'alumnat fora de l'aula ordinària, sempre amb ***criteris inclusius**.” (Ordre 20/2019, art. 40, punt 2)

Això suposa que les atencions estiguen **dirigides al conjunt de la diversitat** del nostre centre, sense excepcions, és a dir: “a tot l'alumnat escolaritzat en els centres docents especificats en l'article 2, des de la consideració que **cada alumna i alumne té necessitats úniques** que poden requerir una **atenció singular en algun moment de la seua escolarització**, i el fet que el sistema educatiu ha d'incloure i donar resposta a la diversitat que hi ha en la societat i contribuir a **eliminar barreres del context** que generen desigualtats” (Ordre 20/2019, art. 3, capítol 1)

Des de la inclusió, ens proposem l'**augment de la *personalització** de la resposta educativa per a què els aprenentatges siguin accessibles per a **tot l'alumnat**. Pensem, per tant, que la tasca orientadora és comunitària i s'ha de centrar en la planificació i creació d'espais, materials didàctics i pedagògics, que ens ajuden a aconseguir el propòsit esmentat, perquè, “no es pot parlar de qualitat [ni d'innovació educativa i inclusió] quan tan sols una minoria d'alumnes aprèn el necessari per a participar en la societat i desenvolupar el seu projecte de vida” (Blanco 2008 en Muntaner i Rosselló 2016).

Com a comunitat, posem especial atenció en l'orientació com a sistema que: “c) Prevé accions que van des de l'assessorament i la prevenció fins a la **detecció de les barreres** i els **aspectes afavoridors de la inclusió**” i que “d) [contribueix] a dinamitzar els centres educatius i **promoure canvis en el context**, a fi de **facilitar el progrés educatiu** de tot l'alumnat” (Decret 104/2018, article 29, punt 9).

A més a més, la resposta educativa s'ha de centrar en el coneixement global de l'alumnat atenent a: què sap (fortaleses), com aprèn (potencialitats), i quines són les seues vulnerabilitats.

La participació com a condició en els processos d'orientació

“L’orientació educativa, psicopedagògica i professional ha de planificar-se com un procés continu i organitzat, de manera col·laborativa i interdisciplinària.”
(Decret 104/2018, capítol VI, article 29, punt 6)

El repte que suposa la inclusió reforça la **tasca col·lectiva, comunitària i cooperativa** que suposa el desenvolupament de processos d’assessorament i coordinació, entre el professorat (tutors/es i especialistes) i l’equip d’orientació, ja que és l’única forma de fer arribar l’orientació a tot l’alumnat.

D’acord amb el **caràcter transversal de l’orientació** voldríem destacar el punt 1, article 29, Decret 104/2018 on s’expressa el següent: “tot l’alumnat ha de rebre orientació educativa, psicopedagògica i professional d’acord amb la seua edat, etapa o nivell d’ensenyament”. Així com l’article 40, punt 1 de la Ordre 20/2019: “El personal de suport a la inclusió de l’alumnat comprèn **tot el personal del centre, especialitzat i no especialitzat**, i, en un sentit més ampli, pot fer-se extensiu a l’alumnat, les famílies, el voluntariat i altres agents o entitats del context sociocomunitari **que col·laboren en el desenvolupament de la resposta educativa, en el marc del projecte educatiu del centre**”.

La **visibilització de l’orientador/a** en les dinàmiques d’aula és un aspecte crucial 1) per a **normalitzar** una tasca transversal que ha d’atendre qualsevol **necessitat contextual**; i 2) per a consolidar la seua figura educativa en la d’un/a **expert/a en la millora dels processos d’E-A**. Per tant, mitjançant un canvi de posicionament, "l'orientador/a és percebut com un clar suport per a la millora de la resposta educativa a tot l'alumnat, no únicament per a aquell considerat amb necessitats educatives especials" (Fernández-Blázquez i Echeita 2018, 150).

Els tutors i les tutores, aleshores, actuen de **guies i acompanyants en els processos d’orientació**. Elles i ells s’encarreguen d’ensenyar i orientar als diferents professionals per dissenyar les diferents respostes educatives, atenent a les característiques del centre i de l’aula. En aquest sentit, el diàleg entre assessors i docents s’emmarca dins de la pregunta “què podem fer junts?” més que: “què li passa?” (Farré, 2017)

En aquest sentit, compartir la **funció docent** amb l’equip d’orientació és la tasca més adient en relació als trets educatius de l’escola: “La seua llavor com a docents ajuda a legitimar el seu paper com a assessors/es [...] exercint un lideratge pedagògic que [resulta] fonamental per a la sostenibilitat de la millora escolar” (Bolívar, 2014; Bolívar, López i Murillo, 2013).

Per tant, incloure a l’orientador/a en l’**horari de reforç del centre** és una mesura a considerar per situar a aquesta figura educativa en el lloc de **recurs útil** per a l’escola, i per deixar constància que la docència és una **responsabilitat de tota la comunitat**.

Bones pràctiques de l'equip d'orientació

A banda de la tasca docent, s'adjunten altres **dinàmiques de treball**, que responen a la nostra concepció de **bones pràctiques** dins de l'equip d'orientació, i que apareixen a continuació:

a) Disseny general de la resposta educativa

1.- Coordinació **PT, AL i orientador/a** per al **disseny planificat** d'una resposta educativa per atendre a la diversitat dins l'aula, a través de l'**avaluació** i la **identificació de barreres** a l'accés, la participació i l'aprenentatge (de tot l'alumnat). Aquestes coordinacions es realitzaran conjuntament amb els tutors i tutores i els especialistes, en l'avaluació inicial i final i, durant el curs, sempre que siga necessari. (O. 20/2019. Art. 42 a, b).

2.- Quan el tutor o tutora considera que són necessàries altres mesures es realitzarà una reunió amb l'equip d'orientació per a valorar l'efectivitat de les mesures prèviament adoptades i decidir si procedeix o no iniciar el procés d'avaluació sociopsicopedagògica. Si en el marc d'aquesta valoració conjunta, es conclou que no és convenient fer-ne una avaluació sociopsicopedagògica, el servei especialitzat d'orientació ha de recomanar i planificar, conjuntament amb la tutora o el tutor i l'equip educatiu, les mesures més adients i establir els terminis en els quals se n'ha de revisar la seua efectivitat, deixant-ne constància per escrit (Ordre 20/2019, art. 4, *Capítol II*).

3.- Quan siga necessari realitzar l'avaluació sociopsicopedagògica, es farà seguint el que reflexa l'article 5, punt 2, de l'ordre 20/2019. És a dir, potenciant la participació de tots els agents implicats i l'observació en els diferents àmbits educatius per aportar informació personal, social i acadèmica des de diferents fonts. Tot i això, pot requerir-se que una part del treball de l'orientació es realitze de manera individualitzada amb l'alumnat, per tal d'ajudar en l'elaboració del disseny específic de la resposta educativa, d'acord als nostres principis d'escola. Com fa referència Anna Farré (2017) quan parla de l'enfocament comprensiu de l'avaluació sociopsicopedagògica.

b) Disseny específic de la resposta educativa

Treball **interdisciplinari i conjunt** dels especialistes de Pedagogia Terapèutica (PT), d'Audició i Llenguatge (AL), tutores i tutors per **programar de forma personalitzada** les activitats d'aula. (O. 20/2019. Art. 44), amb l'assessorament de l'orientador/a.

c) Pràctiques d'aula

De forma general, l'atenció dels especialistes en pedagogia terapèutica i audició i llenguatge es farà **dins l'aula** i en **codocència amb les tutores i els tutors**. Aquest treball conjunt es durà a terme en el marc de les bones pràctiques definides en altre apartat del PEC.

Com s'ha dit anteriorment, de forma puntual i justificada pedagògicament, es podrà realitzar l'atenció fora de l'aula quan siga necessària una actuació més específica i/o diferenciada, sempre amb criteris inclusius.

Implementació conjunta, entre el mestre d'audició i llenguatge i el tutor o tutora, del Programa d'Estimulació del Llenguatge Oral (PELO). (Ordre 20/2019, art. 42, punt 3)

En relació amb les atencions per part del personal de suport especialitzat, les de prevenció i suport educatiu comencen des de les primeres etapes escolars, en infantil, fins als últims cursos de primària, incidint especialment en l'alumnat d'infantil per evitar l'aparició de necessitats en cursos superiors. (Ordre 20/2019, art. 4)

d) Informes d'avaluació

En relació als processos d'avaluació trobem tres moments essencials al llarg del curs:

Avaluació inicial: s'elaboren mapes de necessitats del grup on s'especifiquen també les necessitats específiques de pedagogia terapèutica i les d'audició i llenguatge.

Avaluació trimestral: durant el curs, al finalitzar el 1r i el 2n trimestre, inclourem el contingut de la nostra avaluació en el butlletí de notes dins la plataforma d'Itaca.

Avaluació final de curs: es redacta un **informe d'aprenentatge conjunt**, per competències, amb la finalitat de documentar el progrés de l'alumnat des d'un enfocament pedagògic, contextual i comunitari. En l'elaboració d'aquest document han de participar els tutors i tutores, especialistes i equip d'orientació per tal d'enriquir la seua informació i contingut, i millorar la resposta educativa de tot l'alumnat.

Tots aquests documents d'avaluació són dinàmics i vius, per tant, modificables i en constant procés de millora i adaptació.

Finalment, en relació al sosteniment i continuïtat de les bones pràctiques de l'equip d'orientació, és important resaltar que, **quan un dels membres de l'equip d'orientació canvie**, es realitzarà una reunió per traslladar-li la cultura de treball mitjançant aquest document i construir conjuntament el seu rol en el centre. Serà tasca de l'equip directiu traslladar la filosofia del model d'orientació del centre a altres organismes externs com el Servei Psicopedagògic Escolar (SPE) o Inspecció amb la col·laboració de l'equip d'orientació.

Moments i espais de treball de l'equip d'orientació

Per a la realització d'aquestes tasques és imprescindible flexibilitzar i estructurar diferents **moments i espais de treball** a través de reunions i encontres de reflexió i experiències entre diferents docents i famílies:

- **Equip d'orientació.** Establir una reunió de coordinació setmanal oberta, amb la participació dels tutors i tutores quan siga necessari.
- **Tutor/a, PT i AL:** Establir una reunió de forma sistemàtica, amb la participació dels especialistes i/o l'orientador/a quan siga necessari.
- Buscar moments d'intercanvi docent amb l'ajuda organitzativa de l'equip directiu.

- Concreció d'un **espai físic** per a l'orientació on es dissenyen materials, es planifica el treball i es coordinen les actuacions a l'aula.
- Establiment d'un espai tranquil per realitzar puntuals treballs individuals o pràctiques d'atencions més concretes.

Per a la redacció i elaboració d'aquest document s'ha escoltat la veu de l'alumnat i de les famílies. En relació a l'alumnat, els xiquets i xiquetes demanen una **atenció empàtica i solidària**, el que implica **conèixer els seus interessos i necessitats** per a personalitzar el seu procés d'ensenyament i aprenentatge.

A més, sol·liciten un tipus d'ajuda **bàsica i directa**: “que em diguen en quina pàgina estic”, “que m'expliquen quan no entenc”, “que m'ajuden a ser més segura i tindre més confiança”, “que em donen ànims”. Una ajuda que necessita la **presència dels suports educatius** dins del context natural d'aprenentatge. La resposta a aquestes ajudes es recull en els **nivells I, II i III de resposta educativa** plantejats en el Decret 104/2018. (Annex)

En relació a les famílies, les mares i pares demanen una **orientació col·laborativa** basada en la **comunicació i l'intercanvi d'informació** sobre l'estat personal, social i acadèmic dels seus fills i filles: “ajudar és **col·laborar** per fer possible els teus interessos i els dels demés”, “des de l'escola m'ajuden **donant-me informació** valuosa per a l'educació dels meus fills”.

Les famílies desitgen que el resultat d'aquest intercanvi comunicatiu conduïska a la creació **d'actuacions conjuntes i significatives** que faciliten, als seus fills i filles, **l'accessibilitat als aprenentatges funcionals, socials i emocionals**, i possibiliten, alhora, una **millora** en les seues **relacions amb els iguals** per a què es desenvolupen **íntegra i feliçment** dins l'aula: “ajudar és fer-li les coses més fàcils als que ho necessiten”, “l'escola és l'altra família que dona ferramentes als meus fills per desenvolupar-se en la vida, relacionar-se i educar-se en valors”, “ajudar és fer feliç”.

En aquest sentit, es potencia el rol dels membres de l'equip d'orientació com a **assessors pedagògics** per **personalitzar la resposta educativa de tot l'alumnat** i s'impulsa la creació de xarxes de **treball en equip**, amb els tutors i tutores, la direcció del centre i les famílies, com a elements fonamental per a atendre les necessitats d'ajuda de tota la comunitat i promoure la **inclusió escolar que és l'avantsala de la inclusió social**.

En conclusió, en el present document se sol·licita un **model d'orientació diferent per a un context educatiu particular**. Això suposa, primordialment, un **canvi en l'enfocament de les actuacions i pràctiques psicopedagògiques**, que respecten, en tot cas, les tasques que dicta la llei i que apareixen en l'ordre de 10 de març de 1995, de la Conselleria d'Educació i Ciència, per la qual es determinen les funcions bàsiques dels serveis psicopedagògics escolar.

Aclariments:

***Criteris inclusius:** suposen que les atencions que l'alumnat ha de rebre fora de l'aula estiguen dissenyades amb l'objectiu de millorar l'accessibilitat als aprenentatges i la participació en el seu procés natural d'ensenyament i aprenentatge amb els seus iguals. Per tant, la planificació i el desenvolupament d'aquesta atenció fora del aula, però amb criteris inclusius, com marca la llei, ha d'estar vinculada al currículum i connectada amb el que passa dins l'aula per a promoure, així, una repercussió positiva que beneficie a l'alumnat personal, social i acadèmicament.

***Personalització:** significa construir una resposta educativa des del coneixement global de l'alumnat i des de l'acompanyament i assessorament als tutors i tutores i especialistes. La personalització es dissenya aprofitant les estructures metodològiques que promociónen l'accessibilitat dels aprenentatges i la inclusió educativa a classe i al centre. Per tant, per personalitzar la resposta educativa és necessari valorar què sap l'alumnat, com aprèn i quines són les vulnerabilitats que es presenten durant el seu procés d'ensenyament i aprenentatge. Potenciar les fortaleces de l'alumnat ajudarà a superar les barreres d'accés i d'aprenentatge.

Referències bibliogràfiques:

Bolívar, Antonio. 1999. "Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del currículum". En Peñafiel, F., González, D., y Amezcua, J.A., (Coords.) La intervención en psicopedagogía. Grupo Editorial Universitario: 176-200.

Calvo, Adelina, Ignacio Haya y Teresa Susinos. 2012. "El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio". *Revista de investigación en educación* 10 (2): 7-20.

Echeita, Gerardo. 2013. Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y Quebranto". En: REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11 (2): Madrid. 99-118.

Farré, Anna (coord.); Sala, Dolors; Seguer, Manuel; Sentís, Ferran; Serra, Joan. 2017. "El asesoramiento psicopedagógico en contextos escolares". Monografías de psicopedagogía y orientación 3. *Ámbitos de psicopedagogía y Orientació*.


Fernández- Blázquez, María Luz y Echeita, Gerardo. 2018. "Un departamento de orientación singular en un centro educativo que tiene la colaboración como seña de identidad". *Revista de currículum y formación del profesorado* 22 (2): 139- 161.

Muntaner, Joan Jordi; Roselló, María Rosa y De la Iglesia, Begoña. 2016. "Buenas prácticas en educación inclusiva. Good practices in inclusive education". *Educatio Siglo XXI* 34 (1): 31- 50.

DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. [2018/7822]

ORDEN 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià [2019/4442]

Anexo 13. Formulario Google para la confección compartida de la entrevista a la directora del SPE y la Reflexión Proceso Formativo



Som més CRA
que un

Escola democràtica, social i basada en el diàleg
CRA Benavites Quart de les Valls

Reflexió del curs de formació sobre orientació inclusiva i suggerències per a la directora del SPE

Des del passat mes de gener hem format part d'un procés de formació relacionat amb la concepció i construcció del model d'orientació que volem per a la nostra escola.

En les sessions de formació s'han produït moments de reflexió i debat realment interessants, però també dubtes en relació al model d'orientació i amb el rol que el Servei Psicopedagògic Escolar (SPE) desenvolupa o podria desenvolupar per al seu assoliment.

Per a la primera quinzena del pròxim mes de juliol s'ha concertat una entrevista amb la directora del SPE per plantejar-li algunes qüestions vinculades amb l'orientació i la inclusió educativa per a la tesi sobre orientació inclusiva (centrada en el CRA), que, com sabeu, està en marxa.

Així, per aprofitar aquesta oportunitat, volia obrir l'entrevista a totes i tots vosaltres, per traslladar-li els vostres dubtes, que s'han pogut generar durant la formació, i poder retornar-vos la seua resposta.

Per tant, si voleu formular-li alguna pregunta o traslladar-li alguna suggerència, únicament heu d'escriure la pregunta en l'apartat següent i donar-li a enviar. La vostra proposta se li plantejarà durant l'entrevista i tindreu l'oportunitat de conèixer la seua resposta, que serà compartida en el DRIVE (carpeta inclusió).

Us avisarem de la publicació de les respostes i us animem a participar!

A més a més, ens agradaria conèixer la vostra opinió en relació al curs de formació i als aprenentatges que us emporteu. Aquesta activitat de reflexió posa punt i final a aquest procés formatiu i resulta fonamental per valorar l'impacte de l'experiència en vosaltres.

Gràcies i bon estiu.

Quina és la teua pregunta o suggerència per a la directora del SPE?

La vostra resposta

Breu reflexió sobre el curs de formació en orientació inclusiva (aprenentatges, qüestions a millorar en l'estructura de les sessions, canvis en la vostra visió sobre l'orientació...)

La vostra resposta

Envia

No envieu mai contrasenyes a través de Formularis de Google.

Aquest formulari s'ha creat dins del domini Universitat Jaume I. [Informa d'un ús abusiu](#)

Google Formularis

Anexo 14. Consentimientos Informados de la Investigación

(Solicitud de consentimiento según capítulo II del REAL DECRETO 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal)

Érica Lorente Muñoz, como investigadora principal del estudio: “*La orientación en contextos inclusivos: Conceptualización, condicionantes, estrategias y roles*”, redacto este documento de Consentimiento Informado con la intención de dejar constancia por escrito de las características de la investigación que estoy realizando. Así mismo, a través de este documento solicito su colaboración y consentimiento en este estudio, así como su autorización para el análisis y publicación de los datos recogidos. Para ello le expongo la siguiente información:

- Esta investigación forma parte de una tesis doctoral del *Programa de Doctorado en Educación*, de la *Universitat Jaume I* de Castelló, en colaboración con el grupo MEICRI y financiada por la OCIT desde el año 2018 (Oficina de Cooperación en Investigación y Desarrollo Tecnológico).
- El **objetivo general** de esta investigación es **indagar** sobre el **modelo de orientación psicopedagógica** en una comunidad en constante transformación hacia una escuela democrática e inclusiva. Se pretende la construcción polifónica, a partir de la escucha y consideración de voces de diferentes colectivos educativos, del concepto de orientación para comprender **cómo se vive** y **cómo se siente** este servicio en la comunidad y, por consiguiente, como afecta este imaginario social en la consecución de una escuela inclusiva.
- Para alcanzar este objetivo, y de forma concreta, la investigación se llevará a cabo a través de un **estudio de caso** de carácter **etnográfico** pudiendo desembocar en un proceso de **investigación-acción-participativa** (IAP).
- La información será recogida a lo largo de todo el **proceso formativo** a través de instrumentos de investigación tales como: diarios de campo, observación, fotos, grabaciones en audio o video, documentos del trabajo...
- Como principal responsable del estudio me comprometo a que en el informe (documento final divulgativo de la investigación) **no aparezcan datos que revelen la identidad de la persona participante**, sin consentimiento previo de la misma. Sus **datos personales son confidenciales** y están protegidos por la ley vigente 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. Estos serán incorporados y utilizados de manera **confidencial**, respetando el anonimato, en los informes y publicaciones correspondientes a la difusión de la investigación. Podrá rectificarlos o cancelarlos cuando lo desee.
- Así mismo, yo, como investigadora del estudio, me comprometo a **devolver el informe de investigación** a la comunidad educativa del centro.

Para finalizar, agradezco su colaboración en esta investigación, no solo por la gran importancia de su testimonio sino también por la confianza que nos ha depositado. A través de este documento, la persona colaboradora se compromete a participar activa y voluntariamente en esta investigación.

De esta forma se procede a la firma de este consentimiento informado:

Yo, _____,
declaro estar informado y autorizo, a la investigadora del estudio, la recopilación, custodia y tratamiento de los datos necesarios para el desarrollo de este estudio, así como en las actividades de difusión de los resultados en contextos formativos y de investigación.

En....., a de de 20....

Colaborador/a en la investigación

Investigadora Principal

DNI nº:

DNI nº:

Fdo:

Fdo:

DOCUMENTO DE CESIÓN DE DERECHOS

Yo mayor de edad, con DNI por este documento autorizo expresamente a la *Universidad Jaume I* de Castelló y al *CEFIRE Específico de Inclusiva* de Valencia el uso, la difusión, reproducción, distribución y comunicación pública de las imágenes tomadas y grabadas durante las sesiones de formación de claustro del curso **2018-2019** en ambos aularios del **C.R.A. Benavites- Quart de les Valls**, o parte de las mismas, para un material con fines didácticos, que formará al profesorado y a investigadores sobre los **procesos de transformación en relación al modelo de orientación psicopedagógico del centro**, en los medios audiovisuales conocidos en la actualidad y en los que pudieran desarrollarse en el futuro, con fines educativos y/o divulgativos, sin límite geográfico y por tiempo ilimitado.

HEMOS SIDO INFORMADOS de que la responsable de la investigación “*La orientación en contextos inclusivos: Conceptualización, condicionantes, estrategias y roles*”, Érica Lorente Muñoz y la asesora del CEFIRE Específico de Inclusiva: Ana Angulo Fernández-Pacheco, tratarán dichas imágenes conforme a lo previsto en las Leyes

Orgánicas 1/82, de 5 de mayo, de Protección Civil al Derecho al Honor, la Intimidad Personal y Familiar y a la Propia Imagen; y 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. Podemos ejercer nuestros derechos de acceso, rectificación, supresión y portabilidad, así como la limitación o la oposición al tratamiento dirigiéndonos a Esta autorización se entiende otorgada por tiempo indefinido, siempre que las personas interesadas no la revoquen expresamente.

Firma del maestro/a
participante de la
formación

Firma la
investigadora
Érica Lorente Muñoz

Firma de la asesora del
CEFIRE
Ana Angulo
Fernández-Pacheco

En _____, a _____ de _____ de 20__



- Abellán, J., Arnaiz, P., y Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (3), pp. 237-249.
- Aciego, R., Álvarez, P., y Muñoz de Bustillo, C. (2015). Análisis del rol profesional del asesor psicopedagógico: una visión desde la práctica. Analysing the professional role of psychoeducational consultants: A practical viewpoint. *Cultura y Educación*, 17 (1), pp. 35-52.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. Making schools more inclusive: lessons from international research. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), pp. 39-49.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6 (1), pp. 7-16.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. Ethnography as a research model in education. *Gazeta de Antropología*, 24 (1), pp. 1-15
- Álvarez- Rojo, V. (1994) *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid, España: Editorial EOS.
- Ander- Egg, E. (2003). Repensando la Investigación- Acción- Participativa. Material de uso didáctico. *Capítulo 4: Fases e instrumentación de la Investigación- Acción- Participativa*. Lumen Humanitas, pp.1-32.
- Añón, M., García, M.E., Pastor, E. (2018). Guía para elaborar unidades didácticas integradas para la inclusión. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*, 48, pp. 40-51.
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. Monográfico, *Educación en el 2000*, pp. 15-19.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. Effective and inclusive schools: how to promote their development. *Educatio Siglo XXV*, 20 (1), pp. 25-44.
- Avello-Martínez, R., Rodríguez-Monteagudo, M.A., Rodríguez-Monteagudo, P., Sosa-López, D., Companioni-Turiño, B., Rodríguez-Cubela, R.L. (2019). ¿Por qué enunciar las limitaciones del estudio? Why to outline the limitations of the study? *Medisur*, 17 (1), pp. 1-3.

B

- Ballesteros, B. (coord.) (2014). *Taller de investigación cualitativa*. Madrid, España: UNED.
- Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? Educational diversity. A hidden potential? *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), pp. 15-33.
- Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En PUIG, J.M., (coord.), *Aprendizaje servicio (ApS) Educación y compromiso cívico* (pp. 71-90). Barcelona, España: Graó.
- Berraquero, L., Maya, F., Escalera, F.J. (2016). La colaboración como condición: la etnografía participativa como oportunidad para la acción. Collaboration as condition: participatory ethnography as an opportunity for action. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 71 (1), 49-57.
- Bisquerra, R. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Bisquerra, R. (1998). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Madrid, España: PRAXIS.
- Bisquerra, R. (coord.) (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Blommaert, J., & Jie, D. (2011). *Ethnographic fieldwork. A Beginner's guide*. Bristol, U.K.: Multilingual Matters.

- Bolívar, A. (1999). Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del currículum. En Peñafiel, F., González, D., y Amezcua, J.A., (Coords.): *La intervención en psicopedagogía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in school*. Bristol: Centre for studies on inclusive education (CSIE).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77–101.
- Braun, V., & Clark, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in Sport, Exercise and Health*, 11 (4), pp. 589- 597.

C

- Calvo, A., Haya, I., y Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 2 (10), 7-20.
- Cano, J. y García, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que atribuye la comunidad educativa a sus funciones. *Contextos Educativos*, 12, pp. 57-75.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona, España: Octaedro.
- Casanova, M.A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 31 (Número especial), 42-54.
- Cerezo, M.A. (2001). *Los comienzos de la psicopedagogía en España (1882-1936)*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Chesney, L. (2008). La concientización de Paulo Freire. The awareness-raising of Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Colombiana* 11, 51-72. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4015700>
- Cornish, F., Gillespie, A. & Zittoun, T. (2013). Collaborative analysis of qualitative data. *The Sage handbook of qualitative data analysis*, 79-93.
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. The ethnographical method as construction of knowledge: a descriptive analysis on its use and conceptualization in social sciences. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), pp. 83-103.

D

- Decreto 136/1984, de 10 de diciembre, del Consell de la Generalitat Valenciana, por el que se crean los Servicios Psicopedagógicos Escolares en la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. [0054/1985]
- Decreto 131/1994, de 5 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional. [94/5086]
- Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. [1998/Q2955]
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. [2018/7822]
- Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano. [2021/6157]
- Díaz, V., y Caballero, F. (2014). Los recursos educativos que los profesores de secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos. Teachers' perception about the necessary educational resources to develop inclusive processes. *Revista Española de Discapacidad*, 2 (1), pp. 97-113.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de la Revista Universum. Qualitative research and thematic content analysis content. Intellectual orientation of Universum journal. *Revista general de información y documentación*, 28 (1), 119-142.
- Durán, D., y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Teacher training for inclusive education: a process of professional development and school improvement to meet diversity. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), pp. 153-170.
- Duk, C., y Murillo, J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12 (1), pp. 11-13.

E

- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 100-118.
- Echeita, G., y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas de evaluación psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41.
- Echeita, G., Parrilla, A., Carbonell i París, F. (2008). Ponencia-marco: Hacia un marco de referencia común para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate. XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial.
- Escobar, J., y Bonilla, F.I. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), 51-67.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid, España: Narcea ediciones.

F

- Fern, E. F. (2014). The use of focus groups for Idea Generation: The effects of Group Size, Acquaintanceship, and Moderator or Response Quantity and Quality. *Journal of Marketing Research*, 19 (1), 1-13.
- Fernández-Blázquez, M.L.M., y Echeita, G. (2018). Un departamento de orientación singular en un centro educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (2), 139- 161.
- Fielding, M. (2010). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), pp. 31-61
- Figuroa, I., Ossa, C., y Jorquera, C. (2020). El psicólogo educacional como amigo crítico: Aportes y posibilidades para el cambio y mejora escolar. Educational psychologist as a critical friend: contributions and possibilities for school change and improvement. *Límite: Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 15 (5), pp. 1-12.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Fontán, M.T. (1999). El perfil del psicopedagogo en los modelos de acción psicopedagógica. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. *El Guiniguada*, (8), 149- 180.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. Some keys to rethink teacher training on the basis of inclusion. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), pp. 127-144.

G

- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social Research Update*. University of Surrey. Recuperado de: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza* 10 (11), pp. 199-214.
- Gozálvez, V., Traver, J. A., García, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. Cooperative learning from an ethical point of view. *Estudios sobre educación*, 21, 181-197.
- Grau, C. (1994). *Educación Especial. Integración escolar y necesidades educativas especiales*. Valencia, España: PROMOLIBRO.
- Grau, C. (1998). *Educación Especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia, España: PROMOLIBRO.
- Green, J., Willis, K., Hughes, E., Small, R., Welch, N., Gibbs, L., Daly, J. (2007). Generating best evidence from qualitative research: the role of data analysis. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 31 (6), 545- 550.
- Griful- Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W. & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, pp. 1-23.
- Guasp, J.J.M. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. *Universitat de les Illes Balears*. La Palma.

Guiral, C. y Ortega- Cabello, A. (2021). Educación a través de la democracia: La construcción de lo común contra el cercamiento neoliberal de la escuela. Education through democracy: The construction of the common against the neoliberal school enclosure. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6 (2), pp. 209-227.

Gutiérrez-Pérez, J., Pozo, T., y Fernández, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor CLXXI*, 533-577.

H

Honorio, V. y Diaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta.

I

Ingold, T. (2017). ¡Suficiente con la etnografía! *Revista Colombiana de Antropología*, 53 (2), 143-159.

J

Jiménez, R.A., y Porras, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: Entre el deseo y la realidad*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Johnson, R.T., y Johnson D.W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. An Overview of Cooperative Learning. *Suports 1* (1), pp. 54-64.

Jones, J., & Smith, J. (2017). Ethnography: Challenges and opportunities. *Evidence-Based Nursing*, 20 (4), 98-100.

K

Klappenback, H. (1999). El movimiento de la higiene mental y los orígenes de la Liga Argentina de higiene mental. *Revista de Especialidades*, 1252- 1256.

Krichesky, G. y Murillo, J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. Teacher collaboration as a factor for learning and school improvement. A case study. *Educación XXI*, 21 (1), pp. 135-156.

L

LeCompte, M. D. & Preissle, J. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52 (1), 31-60.

LeCompte, M. D. (2000). Analyzing qualitative data. *Theory into practice*, 39 (3), 146-154.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. [BOE-A-1970-852]

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. [BOE-A-1985-12978]

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [BOE-A-2006-7899]

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa [BOE-A-2013-12886]

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

López de Ceballos, P. (1989). *Un método para la Investigación- Acción Participativa*. Madrid: Editorial Popular.

López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.

Loreto, M., López, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? Teacher's conceptions to respond to diversity: Barriers or resources for inclusive education? *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14 (3), pp. 68-79.

Lorente, E., y Sales, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. Profile and functions of psychopedagogue in the context of an inclusive school. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (1), pp. 117-132

Luna, M. y Martín, E. (2007). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. The importance of the conceptions in the advice psychopedagogic. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), pp. 1-12.

M

Martínez, J. (2008). Pero, ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 375, pp. 78-82.

Martínez, C., Krichesky, G., y García, A. (2010) El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, pp. 107-122.

Mendoza, R.G., Dietz, G., y Alatorre, G. (2018). Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, pp. 152-169.

Mieles, M. D., Tonon, G., Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195- 225.

Moreu, Á. y Bisquerra, R. (2002). Los orígenes de la psicopedagogía: El concepto y el término. The origins of psychopedagogy: The concept and the term. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (1), 17-29.

Moreu, Á. (2009). La pedagogía y la medicina en los inicios de la educación especial ochentista. Francia, Alemania y España. *Universidad de Barcelona*, 311- 321.

Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Moriña, A., y Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.

Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: Un nuevo modelo educativo. 25 años de Integración Escolar en España. Universitat de les Illes Balears.

Muntaner, J.J., Rosselló, M.R., De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. Good practices in inclusive education. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 31-50.

Muñoz-Rey, Y. (2021). Opiniones de los docentes sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. The teachers' views on the educational treatment of diversity in inclusive settings. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14 (1), pp. 265-283.

Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A.M., Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. Leadership for school inclusion and social justice. Contributions of research. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), pp. 169-187.

N

Newman, G. D. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Revista de Educación Laurus*, 12 (n.d.), 180-205.

Noreña, A. L., Alcaraz, N., Rojas, J. G., Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12 (3), 263-274.

O

Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica [BOE-A-1992-27998].

Orden de 10 de marzo de 1995, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se determinan las funciones y se regulan los aspectos básicos del funcionamiento de los servicios psicopedagógicos escolares de sector [95/4663]

Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano [2019/4442]

Orden nº 8540. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, Comunitat Valenciana, España, 30 de abril de 2019.

P

- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, pp. 11-29.
- Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, Á., Raposo, M., y Martínez, M.E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. Mobilization and knowledge communication processes in participatory research. *Opción. Revista de Antropología, Ciencias de la comunicación y de la información*, Especial nº 12, pp. 2088- 2102.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34 (5), 1189- 1208.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid, España: La Muralla.
- Plancarte, P.A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. Inclusive education and inclusive culture. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (2), pp. 213-226
- Pujolàs, P. (2008). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports*, 12 (1), pp. 21- 37.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., Cerdá, M., Climent, T., Gijón, M., Graell, M., Martín, X., Muños, A., Palos, J., Rubio, L., Trilla, J. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona, España: Graó.

Q

- Quesada, M.I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. Inclusive and emerging methodologies to teacher training in educational inclusion. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7 (2), pp. 110-117.

R

- Resolución de 1 de julio de 2016, de las direcciones generales de Política Educativa y de Centros y Personal Docente, por la que se dictan instrucciones para la organización de los servicios psicopedagógicos escolares y gabinetes psicopedagógicos escolares autorizados, la elaboración de su plan de actividades y de su memoria durante el curso 2016-2017. [2016/5289]
- Resolución de 24 de julio de 2019, por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano, y se publican los formularios referidos a la evaluación sociopsicopedagógica, el informe sociopsicopedagógico, el plan de actuación personalizado (PAP) y el dictamen para la escolarización. [2019/7689]
- Restrepo, E. (2015). El proceso de investigación etnográfica: consideraciones éticas. *Etnografías Contemporáneas*, 1 (1), 162- 179.
- Richards, K.A.R. & Hemphill, M.A. (2018). A practical guide to collaborative qualitative data analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37 (2), 225-231.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. Cooperative learning as a key methodology to respond to student diversity from an inclusive. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), pp. 133-149.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades* 15 (2), 133- 154.
- Rojas, S., y Olmos, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. Special schools as resources centre within the framework of an inclusive school. Reviews for discussion. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (1), 323-339.
- Rubio, L., (2009) El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En PUIG, J.M., (coord.), *Aprendizaje servicio (ApS) Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona, España: Graó.
- Ryan, G. W., Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes in qualitative data. *Field Methods*, 15 (1), 85-109.

- Sales, A., Traver, J.A., García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 911-919.
- Sales, A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. Creating networks for critical citizenship from inclusive-intercultural school. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), pp. 51-67.
- Sanchiz, L. (2008). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Licenciatura en psicopedagogía. Universitat Jaume I: *Sapientia*. ISBN: 978-84-691-4663-7
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C., y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. The professional performance of support teachers and their contribution to the development of inclusive education. *Publicaciones*, 49 (3), pp. 251-266.
- Santana, L.E. (2007). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid, España: Pirámide.
- Santana, L.E. (2010). La innovación educativa: Un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. The educational innovation: A challenge for the counselors like agents of change. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), pp. 261-270.
- Scharp, K. & Sanders, L. (2019). What is a theme? Teaching thematic analysis in qualitative communication research methods. *Communication teacher*, 33 (2), 117- 121.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- St-Vincent, L.-A. (2012). Les dilemmes moraux exprimés par des intervenants au début d'un projet de changement des pratiques à l'école: portrait de trois équipes. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47 (1), 213-230.
- Sundler, A.J., Lindberg, E., Nilsson, C. & Palmér, L. (2019). Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology. *Nursing open*, 5, 733-739.

Susinos, T., y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, pp. 24-44.

Susinos, T., y Rodríguez, C. (2010). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 15-30.

Susinos, T., y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11 (2), pp. 87-98.

T

Tapia, M.N. (2006). *La solidaridad como pedagogía. El “aprendizaje-servicio” en la escuela*. Buenos Aires. Editorial Ciudad Nueva.

Tomlinson, C.A. (2008). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Ediciones Octaedro: Barcelona.

Torres, J.A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. Past, present and future of the care for special needs education: Towards an inclusive education. *Perspectiva Educacional*, 49 (1), pp. 62-89.

Traver, J.A. y Moriña, A. (2015). El aprendizaje cooperativo: una propuesta educativa para favorecer la inclusión escolar. En M. Hume y G. López (coords), *Trastornos del desarrollo y problemas de aprendizaje*, 1, pp. 59-70.

Traver, J. A. y Rodríguez, M. (2010). Els quaderns d'aprenentatge en grup. Una eina per afavorir l'aprenentatge cooperatiu. Valencia, España: La Xara-Novadors.

U

UNESCO (1999). *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. Servicio de Lenguajes y Documentos (BPS/LD) UNESCO.

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Recuperado de: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>

UNESCO (2016). Educación 2030. *Declaración de Incheon: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.*

Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.*

Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

V

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15, pp. 398- 405.

Vaismoradi, M. & Snelgrove, S. (2019). Theme in qualitative content analysis and thematic analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 20 (3), art: 23, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3376>.

Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela.* Madrid, España: Editorial Trotta.

Viana, M.I., y López, I. (2015). Aportación de la mediación escolar a la igualdad y a la inclusión escolar. Peer mediation contributes to equality and social inclusion. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8 (1), pp. 14-26.

Villalobos, J. (2000). Educación y concientización: legados del pensamiento y acción de Paulo Freire. *Educere*, 4 (10), 17-24.

Y

Yus, R. (2001). *Educación integral: Una educación holística para el siglo XXI.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

*“Todos somos ángeles con una sola ala,
solo podemos volar abrazados”
(Luciano de Crescenzo)*

EL VIAJE HACIA UN MODELO INCLUSIVO DE ORIENTACIÓN
Estudio de Caso en una Escuela Democrática

Erica Lorente Muñoz



**UNIVERSITAT
JAUME·I**