

## **EL PAPEL DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO, PARA UN MODELO INCLUSIVO DE ESCUELA**

**José Antonio Hita Serrano**

Colegio JABY

**Amaya Puertas Yáñez**

Universidad Autónoma de Madrid

joseantoniohita@colegiojaby.es

### **PALABRAS CLAVE**

equipo de orientación, formación permanente profesorado, inclusión educativa

### **RESUMEN**

La comunicación se centra en un estudio de caso, de un centro concertado de Torrejón de Ardoz (Madrid), que pone el foco en el análisis y valoración del rol que el equipo de orientación del mismo ha tenido en los últimos 10 años, en la formación permanente del profesorado del centro, con el objetivo de transformar y mejorar las estrategias y acciones de atención a la diversidad, pasando de un modelo integrador a uno inclusivo. Este análisis se ha llevado a cabo a través de una metodología mixta, con algún elemento cuantitativo, aunque principalmente cualitativa, con dimensión comunicativa, contando con la percepción, el análisis y la interpretación del profesorado del centro, del equipo directivo y del propio equipo de orientación. Los resultados de este análisis reflejan la percepción del profesorado sobre el papel que juega el equipo de orientación en su formación permanente en torno a la educación inclusiva, como estrategia para el desarrollo y consolidación de un modelo inclusivo de atención a la diversidad en el centro. El estudio también identifica las estrategias y acciones llevadas a cabo en este sentido, así como la percepción del equipo de orientación.

### **1. INTRODUCCIÓN**

*La inclusión surge como consecuencia de los altos índices de exclusión que persisten en los sistemas educativos y la necesidad de compensar tales dificultades (Blanco, 2006).*

*En la actualidad, se considera que nos seguimos centrandos en un modelo más basado en la integración, partiendo de la concesión de recursos para la intervención individualizada, que*

*en la transformación de la organización, cultura y prácticas docentes de las que se pudieran beneficiar todo el alumnado (Tomasevsky, 2003, citada por Blanco, 2008).*

A pesar de los múltiples esfuerzos por propiciar que todo el alumnado tenga un sentimiento de pertenencia, con vínculos sólidos y relaciones de respeto que faciliten el adecuado desarrollo de su personalidad, lo cierto es que esto sigue siendo una tarea pendiente. Continuamos con elevadas cifras de acoso escolar (depende del estudio que se consulte y de múltiples variables, pero la incidencia parece rondar entre el 14-18% del alumnado). Hay evidencia de que, de los múltiples factores de riesgo que pueden existir, hay uno que es determinante: “el ser distinto”. Pertenecer a un grupo étnico diferente, tener una discapacidad, un rasgo físico diferenciado, o una orientación sexual distinta a la establecida, incrementa entre 2 y 3 veces la posibilidad de ser víctima de acoso escolar. Estos datos se constatan recientemente en la Comunidad de Madrid a través del análisis de resultados del test Sociescuela (<https://sociescuela.es>), herramienta dentro del plan de convivencia de la Comunidad de Madrid, presentado el presidente de la Sociedad Española de Psiquiatría, el Dr. Celso Arango López, en el reciente XVII foro por la convivencia.

*El proceso de cambio y transformación pedagógica en el que nos encontramos inmersos, contribuye de una manera determinante a la implantación de metodologías más inclusivas. Así, el trabajo por competencias, las metodologías activas, la emergente importancia de las TICs en las aulas, y los avances de investigación que nos ofrece la neuroeducación, se convierten en una oportunidad para implantar acciones didácticas que lleguen a la diversidad del alumnado. El camino hacia un Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), que contempla la diversidad como una normalidad, abre las puertas a dar pasos cuantitativa y cualitativamente relevantes para todos y todas, rompiendo la dicotomía entre el alumnado con discapacidad y sin discapacidad, y trasladando el foco a los materiales y a los medios (Burgstahler, 2011).*

*En el segundo párrafo del recién publicado Real Decreto (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo), ya se referencia la necesidad de crear un Diseño Universal del Aprendizaje, que dé cobertura a la diversidad en las aulas. Esto supone un paso de gigante para pasar de lo metodológicamente correcto en materia de inclusión, a la obligatoriedad que se establece por la existencia de un desarrollo normativo.*

Existen evidencias de las necesidades formativas en los profesores, relacionadas fundamentalmente con la ausencia de una preparación adecuada de los profesionales de la educación para participar en la transformación de sus escuelas en centros educativos inclusivos,

de manera especial en lo que se refiere a metodologías inclusivas para trabajar en los centros (González-Gil et al., 2014), así como un liderazgo firme que facilite y articule dicha transformación.

Por otro lado, la orientación tiene como finalidad contribuir al desarrollo del alumnado en todos sus aspectos: cognitivo, profesional, académico, social, emocional, moral, etc. A esto se le denomina, también, el desarrollo de la personalidad integral del alumnado. Incumbe a la orientación los aspectos del desarrollo personal que no están contemplados en las materias académicas ordinarias.

Es una de sus funciones prioritarias la atención a la diversidad y la propuesta de medidas que permitan la prevención y el desarrollo humano del alumnado. Para tal fin, se incluyen dos propuestas relativamente recientes: la educación emocional y la educación para la ciudadanía.

Creemos firmemente que el Departamento de Orientación puede ser ese órgano que lidere y dinamice dentro de la comunidad educativa diferentes propuestas y modos de actuar, que generen una influencia en el desarrollo de competencias básicas para poder convivir en paz desde una democracia activa, responsable y solidaria, con justicia y libertad.

La orientación, tiene que tener un papel determinante en provocar reflexión, tanto propia como colectiva, en los miembros de la comunidad educativa con el objetivo de que todos los miembros se impliquen en la observación de conductas que promuevan la exclusión y tomen parte activa para prevenirlas, se evite la normalización de las mismas, y se consolide el mensaje claro hacia toda la comunidad educativa de que todos y todas tienen derecho a recibir una enseñanza digna, de calidad, en un entorno social y emocional seguro.

## **2. OBJETIVOS**

El objetivo general de este estudio consiste en conocer el rol que el equipo de orientación ha tenido y tiene para desarrollar y consolidar un modelo inclusivo en el Colegio JABY, a través de diferentes estrategias y acciones de formación permanente del profesorado.

Para ello nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Conocer que percepción tiene el profesorado sobre el papel que juega el departamento de orientación en el desarrollo y consolidación de un modelo inclusivo de atención a la diversidad en el centro.
- Analizar el papel que tiene el equipo de orientación y las estrategias utilizadas, para la formación permanente del profesorado del centro, en torno a la inclusión.

- Conocer las resistencias y dificultades que se han encontrado, desde el equipo de orientación, para el desarrollo y consolidación de un modelo inclusivo de atención a la diversidad.

### **3. METODOLOGÍA**

Este estudio se desarrolla con una metodología mixta (Leech & Onwuegbuzie, 2009, Jick, 1979), que combina el uso de cuestionarios, desde una perspectiva cuantitativa, con entrevistas semiestructuradas, propias de la metodología cualitativa (Latorre, Rincón & Arnal, 2003). El uso de un método mixto tiene como fin facilitar la comprensión de la realidad investigada, y permitir incorporar la percepción de más docentes, a través del cuestionario.

Se trata, además, de un estudio de caso (Stake, 1995), que facilita alcanzar una profunda comprensión de la realidad concreta estudiada (León & Montero, 2015). La investigación como estudio de casos pertenece paradigma cualitativo interpretativo, el cual considera la realidad como una construcción de las personas implicadas en la situación que se estudia. Desde este paradigma se minimiza la distancia entre la persona investigadora y las personas a quienes estudia, a través de períodos prolongados de observación, y de la interacción y colaboración con ellas. (Lincoln & Guba, 1985; Lincoln & Guba, 1981).

Entre las diversas definiciones de estudio de casos que existen, la de Martínez Bonafé (1990, p.58), resulta especialmente apropiada para este estudio: “una familia de métodos y técnicas de investigación que van a centrarse en el estudio en profundidad de un determinado ejemplo o caso”. Siguiendo a Arnal, del Rincón & Latorre (1994), el estudio de caso nos permite generar descubrimientos y centrar el interés en la realidad concreta a investigar.

Por otro lado, el estudio se ha realizado con una orientación comunicativa (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011), coherente con el modelo organizativo del centro estudiado, que en los últimos años ha ido avanzando hacia una organización y liderazgo dialógicos. Esta orientación es también la que más se ajusta también al rol que en el centro tienen las dos personas investigadoras, que forman parte del propio equipo de orientación y del equipo de primaria, respectivamente.

La orientación comunicativa está directamente relacionada con la metodología comunicativa crítica, que concibe la realidad como una construcción de las personas, cuyos significados se crean comunicativamente a través de la interacción. De esta manera, las situaciones sociales dependen de los significados construidos en esas interacciones, por lo que la realidad no existe de manera independiente a las personas que la experimentan (Gómez, Puigvert, & Flecha,

2011). Uno de los elementos constituyentes de esta de esta orientación comunicativa es el diálogo igualitario, fundamentado, en parte, por las aportaciones de Habermas (1999a,1999b). Desde el diálogo igualitario, se consideran igualmente válidos tanto el conocimiento de la comunidad científica que aportan las personas investigadoras, como el conocimiento aportado por las personas participantes, a partir de su experiencia (Gómez & Díez, 2009; Puigvert, et al., 2012), ya que los argumentos son válidos en función de su validez para justificar las interpretaciones, y no de la posición de poder que ocupa la persona que los emite.

En cuanto a la descripción del caso estudiado, se trata de un *centro educativo concertado, el Colegio JABY, situado en Torrejón de Ardoz. Fue fundado en 1967, siendo uno de los más antiguos y tradicionales del municipio. A lo largo de su historia, por tanto, se ha adaptado a diferentes leyes educativas y ha tenido que afrontar diferentes etapas de renovación, introduciendo cambios innovadores tanto a nivel organizativo como metodológico, y recorriendo un camino para hacerlo cada vez más inclusivo de acuerdo a las exigencias legislativas, sociales y a los avances en investigación en materia de inclusión educativa. Actualmente, cuenta con dos líneas en educación infantil, educación primaria, educación secundaria y bachillerato.*

*El Departamento de Orientación del Colegio JABY comienza su andadura con la LOGSE. En 1996, aparece la figura del orientador en el colegio, ubicando su campo de actuación en los primeros grupos que van creándose de manera paulatina de la ESO. Son momentos de definición del rol y de las funciones de la figura de orientación; siendo este profesional, una figura que se ha mantenido estable hasta la actualidad. Hace 10 años, coincidiendo con un incremento del alumnado con NEE, se incorpora una especialista con perfil de Pedagogía Terapéutica, y de Audición y Lenguaje, a jornada completa. Y hace 4 años se incorpora, también a jornada completa, otro especialista PT. Una característica clave del departamento de orientación en el centro, es que trabaja en estrecha relación con el equipo directivo. Esta cooperación, permite que puedan hacerse más propuestas, y que las mismas tengan más calado en el quehacer diario del colegio.*

*El camino que recorre el colegio JABY para convertirse en un centro más inclusivo tiene dos elementos clave:*

- *Una renovación natural de la plantilla derivada de la jubilación de los antiguos profesores en diferentes fases que hace que, a día de hoy, cuente con un equipo nuevo al 100%. Es un equipo, por tanto, con una formación más reciente a nivel universitario*

*que facilita, de base, una mirada hacia la diversidad y hacia la comunidad educativa en general, mucho más inclusiva. A ello se suma un nuevo equipo directivo con una mirada también renovada en este aspecto.*

- *La incorporación de las personas especialistas PT y AL por el incremento de alumnado ACNEE, configurado como un equipo de trabajo, supone un impulso importante en términos de INCLUSIÓN. Las diferentes acciones que se describirán posteriormente, permiten irradiar en la comunidad educativa una visión, evaluación e intervención multinivel que asientan de manera sólida la filosofía inclusiva como un elemento de definición del día a día en el colegio.*

*En todo este proceso, la formación del profesorado se ha convertido en la piedra angular que está permitiendo dichos cambios en el colegio JABY. Desde el departamento de Orientación, se han llevado acciones formativas, tanto formales como informales, que definen esta evolución.*

Para poder alcanzar los objetivos, desde el equipo de orientación se realizó una primera revisión de las acciones de formación permanente, tanto formales como informales, que se habían impulsado y desarrollado desde el propio equipo. A partir de ese momento, junto con la segunda investigadora, se desarrolló de manera más amplia la descripción de las mismas, incluyendo información sobre las fechas, las personas implicadas, y la relación con otras acciones, para obtener un mapa más preciso donde se reflejase un eje temporal, así como las relaciones entre las diferentes acciones llevadas a cabo. Las acciones mencionadas anteriormente son las siguientes:

### **3.1 Acciones Formales**

Acción 1. Proponer y coordinar cursos de formación sobre atención a la diversidad (algunos impartidos en secundaria de manera presencial, otros online como los de Integratek, el curso pasado, etc.).

Acción 2. Realizar reuniones periódicas para analizar las particularidades y dificultades del alumnado ACNEAE. Coordinación de DIACS

Acción 3. Reuniones con el profesorado de nueva incorporación para hablarles de las características del alumnado y la filosofía del centro en materia inclusiva (solo para profesorado que se ha incorporado en los últimos años)

Acción 4. Reuniones con los tutores para definir la puesta en marcha de medidas de apoyo, acompañamiento, propuestas de refuerzo educativo (PROA+), etc. (solo para tutores/as)

Acción 5. Participaciones/intervenciones del D.O. en las juntas de evaluación

Acción 6. Propuestas y desarrollo de programas para facilitar la inclusión: Alumnos Ayudantes, Educación Responsable, programas de prevención, etc.

Acción 7. La manera de plantear los apoyos educativos al alumnado con NEE y su seguimiento.

Acción. Evaluación de la convivencia escolar a través del test Sociescuela. (Solo para tutores/as)

### **3.2 Acciones Informales**

Acción 1. Visitar el D. O. para hablar con alguno de sus componentes por problemas de convivencia.

Acción 2. Visitar el D. O. para hablar sobre Adaptaciones Curriculares metodológicas en tu materia (de acceso y de evaluación).

Acción 3. Tener entrevistas conjuntas con algún miembro del DO y familias (solo para quienes hubiesen tenido esta experiencia).

Acción 4. Preparar y participar en actividades para explicar a alumnos ACNEE sus dificultades y/o a sus compañeros/as: normalización. (solo para quienes hubiesen participado de alguna experiencia de este tipo)

Acción 5. Conversaciones informales en distintos contextos (pasillos, recreo, comedor, etc.) tratando asuntos relacionados con el alumnado.

A partir de este primer análisis se diseñó un cuestionario dirigido al claustro del Colegio JABY, en el que, además de solicitar información de carácter más descriptivo sobre las acciones en las que se había participado, se profundizaba en la percepción de las y los docentes sobre el rol del equipo de orientación, el impacto de las acciones en su formación permanente y en su práctica educativa, especialmente en su percepción de la inclusión educativa, y en las acciones y estrategias inclusivas que hubiesen mejorado o incorporado a partir de ellas. El cuestionario está compuesto por tres bloques: identificación de las acciones en las que se ha participado; la valoración de la influencia de dichas acciones en la formación permanente, especialmente la reflexión profesional y las habilidades docentes desde un enfoque inclusivo; y el impacto de dichas acciones en su práctica docente y en el aula/centro escolar.

Los cuestionarios fueron aplicados online, previa comunicación y explicación al profesorado del sentido del estudio, así como de la función de los cuestionarios en el mismo. Esta presentación del estudio y del cuestionario se realizó en las reuniones de coordinación docente de las diferentes etapas (infantil, primaria y secundaria). El cuestionario se cumplimentó de modo anónimo, autoadministrado y voluntario, dando la posibilidad de consultar cualquier duda que surgiese sobre el mismo. En total, participaron 22 docentes completaron el cuestionario.

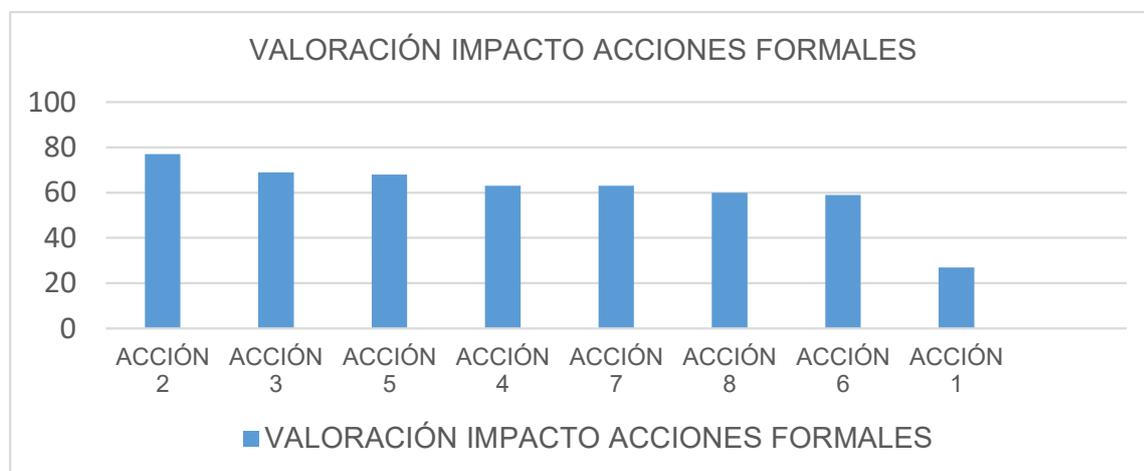
Tras realizar los cuestionarios, se llevaron a cabo cinco entrevistas semiestructuradas a informantes clave, para profundizar en el análisis a partir del diálogo. Estas personas fueron: una persona docente de infantil y otra de secundaria/Bachillerato, dos docentes de primaria, y la directora del centro.

### 3.3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se dividen en dos bloques. Por un lado, están los resultados con un carácter más cuantitativo, fruto del cuestionario realizado. Si bien la información de las respuestas cuantitativas se completa con información de carácter cualitativo, fruto de las preguntas abiertas del propio cuestionario, sí se puede realizar una valoración sobre la percepción que los docentes tienen en relación al impacto de las medidas realizadas por el departamento de orientación, tanto en su percepción y valoración de la inclusión, como de las transformaciones que se han dado en el aula y el centro en este sentido. Como resumen de esta valoración, se muestran dos gráficos, que reflejan acciones, de las anteriormente referidas, que han tenido un mayor impacto.

**Figura 1**

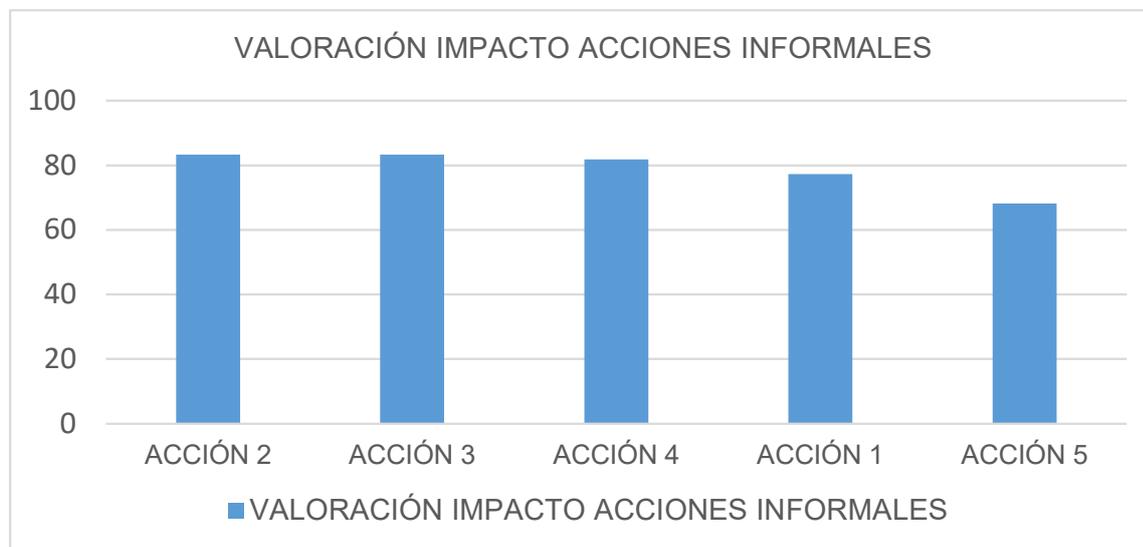
*Valoración de las acciones informales*



*Fuente.* Elaboración propia.

**Figura 2**

*Valoración de acciones informales*



*Fuente.* Elaboración propia.

De los resultados obtenidos a partir del cuestionario, podemos destacar:

Las valoraciones cuantitativas a nivel general reflejan que todas las acciones, tanto formales como informales, son muy positivas y generan un impacto significativo en la percepción del profesorado sobre la inclusión en el centro.

De las intervenciones estructuradas, la mejor valoración la tiene la realización de reuniones periódicas con todo el profesorado para hablar de manera individual de las necesidades particulares de cada alumno/a; así como para coordinar los DIACS. También, las aportaciones de los miembros del DO en las juntas de evaluación tienen un gran impacto en la percepción inclusiva.

“Las reuniones que he tenido con el departamento de orientación y con los ex tutores de primaria, me han ayudado a entender mejor las necesidades de mis alumnos de primero de la ESO y a trabajar mejor con ellos. A menudo José Antonio y Fran han realizado mediaciones entre mis alumnos, me han dado consejos y me han ayudado mucho”. (RESCU)

Pero, en general, las valoraciones de las intervenciones informales obtienen una mayor valoración que las formales. En las observaciones cualitativas también se resalta este aspecto. El profesorado considera que la comunicación/asesoramiento personal con los profesionales del D.O. para intervenir sobre distintas situaciones relativas al alumnado, de manera individual,

tiene un mayor impacto en la puesta en marcha de acciones inclusivas y, consecuentemente, en la percepción de la relevancia de la inclusión en el centro.

“Más que las grandes reuniones creo que afectan más a nuestro trabajo las reuniones personales en las que se tratan asuntos concretos de alumnos concretos. Ejemplo de esto pueden ser las múltiples charlas informales que he mantenido este curso respecto a alumnos como (...), que permiten abordar asuntos concretos y conocer la visión del DO, quienes siempre tienen la posibilidad de conocer de manera más personal la situación de estos alumnos”. (RESCU)

De estas acciones informales, el profesorado da la mayor relevancia a la accesibilidad para visitar el D.O. y hablar con alguno de sus miembros y tratar problemas de convivencia y/o adaptación. Consideran este aspecto clave para el desarrollo de una actitud inclusiva.

“La respuesta inmediata del DO han facilitado que dé a las familias y los alumnos/as una respuesta adecuada, reduciendo sensiblemente el estrés o ansiedad emocional que ciertas situaciones han generado.” (RESCU)

En la misma línea, el fácil acceso para hablar sobre la coordinación para adaptar el currículo en las materias es un aspecto considerado altamente relevante.

“Ayudándonos en todo momento para entender mejor a nuestros alumnos/as de necesidades especiales, para poder llegar con mayor facilidad a su aprendizaje. Siendo muy importante anular la sensación de fracaso por parte del maestro hacia sus chicos/as.” (RESCU)

Mantener entrevistas conjuntas de profesor o tutor con algún miembro del DO y la familia de algún alumno/a, es una acción que repercute en un impacto muy positivo sobre el profesorado en la manera de atender la diversidad y la propuesta de medidas inclusivas.

Por otro lado, de las observaciones cualitativas descritas en los cuestionarios de valoración, se aprecia una muy buena valoración relativa a la rapidez de las respuestas ya que “nos ayuda a reducir el estrés y ansiedad que algunas situaciones nos pueden provocar.” (RESCU)

De esas observaciones cualitativas también podemos destacar que una tutora expresa cómo la familia de un alumno con NEE percibe la plena inclusión de su hijo al participar con el resto de sus compañeros en actividades que las familias proponen fuera del contexto escolar como continuidad al entorno inclusivo que se produce en el aula.

“A nivel profesional seguimos avanzando poco a poco. A nivel de centro un papi de un alumno de necesidades nos comentó en una tutoría junto con orientación que le encantaba ver cómo por la calle llamaban a su hijo por su nombre y eran alumnos de otros cursos (curso de pandemia).” (RESCU)

En relación con las entrevistas semiestructuradas, estas han servido para triangular la información proveniente del cuestionario, aportando un análisis más profundo y detallado de algunas de las de las cuestiones analizadas.

A nivel global existe una elevada conciencia sobre la importancia de la inclusión en el centro educativo. Todas las personas entrevistadas manifiestan que los niveles de inclusión del alumnado en el centro son muy altos.

Al igual que comentamos en el análisis de las encuestas, el trato cercano y una comunicación fluida con todos los miembros de la comunidad educativa, profesores, familias, PAS, etc., para hablar de las particularidades del alumnado y de las posibles medidas de apoyo tanto a nivel individual como de aula, es uno de los elementos clave en la generación de una actitud inclusiva en el centro.

“Con el paso del tiempo las medidas que se han ido tomando desde el departamento de orientación y que hemos ido interiorizando nosotras han llevado a la idea de que el alumno esté completamente incluido en el aula. Antes se veía como un obstáculo, pero después de haber recibido mucha formación nos ha ayudado a percibir que los alumnos/as tengan la dificultad que tengan son uno más en el aula. Influye mucho en esto que todos los miembros del departamento de orientación son percibidos por el alumnado como si fuesen un docente más del centro, que entra y sale con normalidad, con naturalidad y realizar distintas acciones con todo tipo de alumnos y alumnas. Nosotras, con el paso de los años en las reuniones observamos que hablamos con más normalidad sobre las características diferenciales de todos/as.” (EI1D02)

Destacamos la respuesta recurrente sobre la importancia de hablar de las diferentes dificultades (académicas, emocionales, psicosociales, etc.) que tiene el alumnado. Este diálogo facilita un cambio de mirada y una actitud empática que es determinante para el desarrollo de acciones inclusivas.

“Este año me he dado cuenta que facilita mucho la inclusión del alumnado hacer actividades de normalización en el aula esto es explicar al resto de compañeros las dificultades y las

características diferenciadas que tiene cada uno de los alumnos para poder entender mejor por qué se comportan como se comportan. También explicarles a los mismos niños que tienen la dificultad cuál es el origen de sus dificultades para que sean capaces de conocerse mejor. Esto hace que la clase y los alumnos tomen conciencia de las dificultades y de las diferencias de cada uno.” (EI1D01)

También resaltamos la percepción de que dichos diálogos cumplen una función formativa en materia de atención a la diversidad que los entrevistados valoran por encima de la asistencia a cursos más estructurados.

En cuanto a las transformaciones que se han dado, fruto de la intervención desde el D.O. una de las más importantes es el cambio de mirada hacia el alumnado con algún tipo de dificultad, situándolo en el centro de la intervención educativa.

“Creo que la mirada del profesor hacia ese alumnado va bien. La mirada, que la que la tienes que tener porque la hayas trabajado y una empatía que la tienes. Y esa mirada, si tú la tienes, pues la vas a reforzar y la vas a ir creando. Y esa transmisión de esa mirada, hay un currículo oculto que tus niños están aprendiendo de ti, y entonces están haciendo la inclusión como debería de ser.” (EI1D04)

También es relevante la percepción de la inclusión con una dimensión global, más allá de lo académico, incidiendo en la importancia de la inclusión dentro del grupo de iguales y los espacios informales y de juego.

“El profe lo puede hacer, es un adulto, y lo hace y le incluye en el aula. Pero es eso, yo creo que es importante que al alumno le incluyan los grupos...Y ya cerramos el círculo, ya está incluido totalmente en el momento en el que un alumno con una cierta dificultad tiene un grupo de amigos, un grupo de referencia en el patio, ya está, ya es inclusión 100% claro, no solamente las asignaturas, en la clase.” (EI1D05)

#### **4. CONCLUSIONES Y PROPUESTA**

Una de las principales conclusiones del estudio es el papel clave que el equipo de orientación de los centros escolares juega a la hora de desarrollar y consolidar un modelo inclusivo, en concreto a través de la formación permanente del profesorado, tanto en contextos formales como informales, y a través de interacciones dialógicas, que faciliten una construcción compartida, basada en bases científicas y espacios de diálogo y reflexión.

Podemos concluir, además, que mantener una comunicación fluida y empática donde se refleje una actitud de disponibilidad psicológica con todos los miembros de la comunidad educativa para abordar los diferentes aspectos tanto curriculares como socioemocionales en el alumnado, es el elemento que mayor impacto tiene sobre la comunidad educativa para generar una actitud inclusiva.

Facilitar espacios y canales de comunicación fluidos, es un objetivo fundamental ya que permite tanto la ventilación emocional y aportar seguridad para afrontar situaciones cotidianas que precisan tomar decisiones y dar una respuesta ágil. De manera indirecta, este trabajo en equipo construye una creencia sólida de la necesidad de trabajar para cubrir las necesidades de todos y todas los alumnos/as para facilitar su inclusión.

Algunas de las cuestiones a las que no responde este estudio, y que se podrían desarrollar en futuros estudios, están relacionadas con la identificación y análisis de las posibles estrategias y acciones que, desde el equipo de orientación, pueden implementarse para afrontar las resistencias y dificultades encontradas a la hora de desarrollar un modelo inclusivo de centro, por parte del profesorado.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Labor.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Burgstahler, S. (2011). Universal design: Implications for computing education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 11(3), 1-17.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gómez, A. & Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S.XXI. En Flecha, R. (coord.). *Pedagogía crítica del S.XXI. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Universidad de Salamanca.

- Gómez, A., Puigvert, L., y Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. Flores Robaina, N. Jenaro Río, C. (2014) Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 27-39.
- Guba, E.G. and Lincoln, Y.S. (1981) *Effective Evaluation*. Jossey-Bass.
- Habermas, J. 1987a. *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Habermas, J. 1987b. *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 2: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus.
- Jick T.D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24 (1979), pp. 602-611.
- Latorre, A. Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Leech N.L. & Onwuegbuzie A.J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43 (2009), pp. 265-275
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. McGraw-Hill.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Martínez Bonafé, J. (1990) El estudio de casos en la investigación cualitativa", en J. B. Martínez Rodríguez (Eds.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (57-68). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Puigvert, L., Christou, M. & Holford, J. (2012). Critical Communicative Methodology: Including Vulnerable Voices in Research through. Dialogue. *Journal of Education*, 42, pp. 513–526.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>.

Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Tomasevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación. (Serie Cuadernos Pedagógicos)*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.