



LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO INCLUSIVO DE ORIENTACIÓN: ESTUDIO DE CASO ETNOGRÁFICO EN UNA ESCUELA INCLUSIVA

THE CREATION OF AN INCLUSIVE GUIDANCE MODEL ETHNOGRAPHIC: CASE STUDY IN AN INCLUSIVE SCHOOL

Erica Lorente Muñoz¹

Universitat Jaume I. Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Castellón, España.

Joan Andrés Traver Martí

Universitat Jaume I. Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Castellón, España.

María Auxiliadora Sales Ciges

Universitat Jaume I. Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Castellón, España.

RESUMEN²

La orientación educativa ha heredado un modelo de intervención clínica basada en el diagnóstico individualizado de necesidades educativas del alumnado. Una práctica contradictoria al desarrollo de la educación inclusiva. Esta investigación pretende redefinir y resituar el papel de la orientación con el fin de materializar una actuación coherente con la promoción de la escuela inclusiva. Todo ello a través de una metodología etnográfica participativa, enmarcada en un estudio intrínseco de caso, realizado en un centro rural agrupado, que pretende avanzar hacia la inclusión. El análisis de contenido de los datos nos muestra aquellos *valores, políticas y prácticas* que el equipo de orientación activa para lograr ser un recurso útil para la inclusión. Así, los resultados del estudio destacan como elementos clave para la construcción del modelo inclusivo de orientación: la mirada positiva hacia la diversidad, el trabajo multidisciplinar y cooperativo, a través de experiencias de codocencia, entre diferentes profesionales dentro del aula ordinaria; el impulso de la formación en materia de inclusión y la valoración del equipo de orientación como motor del cambio en el centro. En este sentido, las conclusiones de la investigación manifiestan que, sin la presencia, la participación y el aprendizaje del equipo de orientación en el aula, difícilmente se incrementarán

¹ Correspondencia: Erica Lorente Muñoz. Correo-e: lorentee@uji.es

² Fuente de financiación: Ayuda predoctoral para la Formación del Personal Investigador. Oficina de Cooperación en Investigación y Desarrollo Tecnológico de la Universitat Jaume I.

estas actuaciones para el fomento de la inclusión y la mejora de la experiencia educativa de todo el alumnado.

Palabras clave: orientación educativa; educación inclusiva; etnografía; estudio de caso; transformación escolar.

ABSTRACT

Educational guidance has inherited a clinical intervention model based on the individualized diagnosis of students' educational needs. This is a practice that rejects the promotion of inclusive education. This research aims to redefine and reposition the role of educational guidance in order to materialize an action which is coherent with the promotion of inclusive school paradigm. All of this through a participatory ethnographic methodology, framed in an intrinsic case study. This is carried out in a rural grouped center, which aims to move towards inclusion. The content analysis of the data shows us the values, policies and practices that the guidance team boost in order to become a useful actor for inclusion. Thus, the results of the study highlight key elements for the construction of the inclusive guidance model, for example: the positive view towards diversity, multidisciplinary and cooperative work, via co-teaching experiences, with different professionals in the ordinary classroom. Also, the promotion of training about inclusion and the recognition of the guidance team as a driving force for changing. In this sense, the conclusions of the research show that, without the presence, participation and learning of the guidance team in the classroom, it will be difficult to increase these actions to promote inclusion and improve the educational experience of all students.

Key Words: educational guidance; inclusive education; ethnography; case study; school transformation.

Cómo citar este artículo:

Lorente Muñoz, E., Traver Martí, J. y Sales Ciges, A. (2025). La construcción de un modelo inclusivo de orientación: estudio de caso etnográfico en una escuela inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(3), 184-200. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.3.2025.42471>

Introducción

La labor de la orientación educativa resulta una pieza clave para la construcción de la escuela inclusiva. Sin embargo, la orientación escolar parece encontrar serias dificultades para encajar sus intervenciones, de forma positiva, en un proyecto educativo inclusivo. Un proyecto capaz de dar una

respuesta eficiente a la diversidad y reducir sus barreras a la participación y al aprendizaje (Casado et al., 2023; Delgado-Galindo et al., 2021; Onrubia y Minguela, 2020; Traver y Sanahuja, 2022).

Para entender el estado de la cuestión resulta necesario realizar una retrospectiva a los orígenes de la orientación. En el siglo XVIII, con la *Revolución Industrial*, la escuela adquiere la función de preparar y seleccionar a los futuros operarios de las nascentes fábricas. Este hecho desemboca en la génesis de la *perspectiva clínico-médica* de la orientación (Sanchiz, 2008), la cual diagnostica y segrega la *diferencia*, entendida por aquel alumnado que no será útil para la producción del sector industrial. Este enfoque da pie al *Modelo Médico*, basado en la evaluación de problemas individuales y en su corrección terapéutica. Este modelo favorecerá la aparición de una escuela *segregadora*, que excluye la diferencia de las aulas por considerarla perturbadora (Arnáiz, 2012; Echeita y Calderón, 2014; Santana, 2007).

Con el fin de combatir las consecuencias del *Modelo Médico*, surgen nuevos planteamientos, más amables con la diversidad: la *perspectiva humanista y sociológica*. Esta se centra en la personalización y facilitación de los aprendizajes, donde se apuesta por el pleno desarrollo de todo el alumnado. Estas propuestas dan lugar al *Modelo de Programas*, que basa la intervención psicopedagógica en la identificación de las barreras del contexto y en la prevención de las dificultades de aprendizaje para garantizar la igualdad de oportunidades. Todo ello desde una mirada crítica hacia el entorno socioeducativo y desde una atención educativa y social que garantice el bienestar de la diversidad (Álvarez-Rojo, 1994).

No obstante, la lucha incesante por acercarnos hacia presupuestos más inclusivos en el ámbito de la orientación promueve el surgimiento de una nueva concepción orientada a mejorar las prácticas educativas y la calidad docente: la *perspectiva didáctica*. Así, hemos pasado de creer que las dificultades se encuentran en el alumnado a entender que estas son fruto de su interacción con un contexto educativo que puede resultar limitante. Por ello, este enfoque focaliza sus esfuerzos en estudiar la dimensión *aula* y las interacciones entre docente-alumnado que allí acontecen. Este planteamiento se inserta en el *Modelo de Consulta*, donde la intervención orientadora persigue el reto de formar a los profesionales de las escuelas para que aprendan a enseñar *con y para* la diversidad (Arnaiz, 2003).

El nacimiento y desarrollo de estas propuestas se produce en paralelo a los avances sociales y políticos del momento. De esta forma, en el plano social, pasamos de una sociedad *segregadora* de la diferencia, a una sociedad *integradora* que pretende acoger la diversidad. No obstante, las carencias del *modelo integrador* dieron paso a una concepción más reivindicativa de los derechos de los colectivos más vulnerables. Nos estamos refiriendo a la *Educación Inclusiva*, la antesala de la inclusión social. En este sentido, la orientación educativa debe absorber los principios, políticas y prácticas que fundamentan el desafío del paradigma inclusivo (Maqueira et al., 2023).

Sin embargo, a tenor de la revisión bibliográfica, aunque algunos estudios utilizan el concepto de *orientación inclusiva* como paradigma de atención equitativa de la diversidad, sus objetivos están lejos de especificar los principios y mecanismos básicos que permiten articular la construcción de un modelo de orientación inclusiva en las escuelas. Una construcción que cimienta sus pilares en el ideario de la educación inclusiva.

Asimismo, la orientación escolar es interpelada constantemente por el paradigma inclusivo, una incuestionable relación que reflejan diversos estudios (Hernández y Mederos, 2018; Lorente y Sales, 2017; Maqueira et al., 2023; Onrubia y Minguela, 2020;). De hecho, la normativa educativa vigente de la Comunitat Valenciana no admite una atención a la diversidad que no esté arropada por los principios de la educación inclusiva. Así, en las siguientes líneas, dilucidamos la contribución que la inclusión educativa aporta a la tarea de la orientación en forma de valores humanos, políticas y prácticas educativas. Pues, con la *Declaración de Incheon* (UNESCO, 2016) la escuela ha de estructurarse para asegurar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 que reza lo siguiente: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

En relación con los valores humanos, la inclusión reclama, por un lado, una reconceptualización más enriquecida de la idea de *diversidad*; y, por otro, la capacidad de sentir esta última como un motivo de celebración en las aulas. Ampliar el concepto *diversidad* es fundamental para entender que la diferencia es un rasgo intrínseco a la condición humana (Echeita, 2021), y no una condición inherente y exclusiva del alumnado que presenta necesidades educativas especiales (Moriña y Parrilla, 2006). Pero, además de expandir los horizontes semánticos al hablar de diversidad, es necesario valorar los beneficios que esta realidad supone para la tarea educativa. Como expresa Quesada (2021), la diversidad no ha de resultar un inconveniente, sino una oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza e impulsar el aprendizaje de los demás.

La mejora de la calidad educativa supone la cooperación de todos los profesionales que forman parte de la realidad escolar para crear conjuntamente *aulas inclusivas* (Abellán et al., 2021; Muntaner et al., 2016; Sandoval et al., 2019;). El aula inclusiva es aquella que plantea un currículum común, que no idéntico, mediante la implementación de pedagogías diferenciadas, a través de agrupaciones interdependientes, interactivas y heterogéneas, dentro del contexto natural de aprendizaje del alumnado (Griful-Freixenet et al., 2020; Stainback y Stainback, 1999). Para hacer efectivo este modelo metodológico se requiere el compromiso y la contribución de toda la comunidad educativa, situando los apoyos dentro del aula (Calvo et al., 2012).

Por tanto, en relación con las políticas educativas, la inclusión nos alienta a incrementar los niveles de participación en el aula de todos los actores que conforman las comunidades escolares. Una participación llevada a cabo mediante la construcción de redes naturales de apoyo, a través de la formación de equipos de trabajo interdisciplinares, donde se tomen decisiones, de forma democrática, a favor de la inclusión y del bienestar colectivo (Guiral y Ortega-Cabello, 2021).

Los valores humanos y las políticas inclusivas se materializan en una serie de prácticas escolares que tienen por objetivo garantizar la igualdad y la calidad educativa, apreciar la diversidad como elemento de enriquecimiento y promover la participación desde la justicia social (Maqueira et al., 2023). Para ello, resulta una pieza clave la formación de los docentes, la cual puede desarrollarse a través de procesos de análisis crítico sobre las experiencias de aprendizaje establecidas en el aula ordinaria. Este procedimiento de mejora de la calidad docente puede favorecerse incluyendo en estas interacciones la presencia y participación de los profesionales de apoyo a la inclusión, como son los miembros que forman parte de la orientación educativa. Algunos estudios ponen de manifiesto que la corresponsabilidad de la tarea docente y la implicación directa en el aula del equipo de orientación favorece la creación de propuestas didácticas inclusivas (Traver y Sanahuja, 2022). Estas propuestas inclusivas se fundamentan en el paradigma del aprendizaje cooperativo y en el Diseño Universal de Aprendizaje. Ambas metodologías fomentan la personalización de los procesos de aprendizaje, estimulan la solidaridad y la ayuda mutua entre alumnado heterogéneo y aceptan la diversidad respetando los ritmos de cada estudiante (Gozálvez et al., 2011; Riera, 2011).

Como observamos, la inclusión educativa nos plantea nuevos desafíos que hemos de alcanzar de forma cooperativa y hermanada. En la Comunitat Valenciana, la figura de la orientación comenzó a formar parte de los centros educativos a partir del año 2021, debido a la implementación del Decreto 72/2021, de 21 de mayo, por el que se organiza la orientación educativa y profesional. Sin embargo, la actuación de este profesional ha de resituarse para que, entre sus múltiples funciones, se prioricen aquellas que constituyan los cimientos para la construcción y sostenibilidad de un proyecto inclusivo de centro. En las próximas líneas se expone la experiencia de una escuela rural que aglutina sus esfuerzos, y aprovecha sus potencialidades, para crear un modelo de orientación fiel a su ideal de escuela democrática e inclusiva.

Método

La metodología de esta investigación es de corte cualitativo (Cotán, 2020) y persigue comprender un fenómeno concreto a partir de su descripción contextual e interpretación cultural (Vaismoradi y Snelgrove, 2019). La justificación del método se sustenta en el tipo de preguntas relacionadas con los objetivos de la investigación, las cuales buscan conocer las relaciones sociales acaecidas en la dinámica escolar para la construcción del modelo inclusivo de orientación. Esta experiencia se engloba bajo los preceptos de la *etnografía participativa* (Berraquero et al., 2016). Esto es así ya que participantes e investigadora han mantenido una estrecha relación de colaboración, basada en el apoyo y acompañamiento, para actuar en *pro* de la mejora de la calidad de las prácticas escolares. En este punto, es importante señalar que nos situamos en un *estudio intrínseco de caso* (Stake, 1999), pues nos adentramos en una comunidad específica, con un proyecto educativo particular, donde la investigadora se inserta con el fin de explorarla e interactuar (Blommaert y Jie, 2010). Las preguntas que responde este estudio son las siguientes:

- I. ¿Qué valores sustentan la construcción de un modelo inclusivo de orientación?
- II. ¿Qué políticas articulan la construcción de un modelo inclusivo de orientación?
- III. ¿Qué prácticas fundamentan la construcción de un modelo inclusivo de orientación?

Muestra

La investigación se produce en un Centro Rural Agrupado (CRA) de la provincia de Valencia. Esta institución pública de Educación Infantil y Primaria, en el curso 2010-2011, inicia un proceso de transformación hacia un modelo de escuela más democrática e inclusiva. Este proceso se produjo desde el acompañamiento del grupo de investigación MEICRI³, adscrito a la Universitat Jaume I de Castellón. A lo largo de estos momentos de cambio y colaboración entre universidad-escuela, el equipo de orientación se pregunta de qué forma puede fomentar la construcción y sostenibilidad del paradigma inclusivo en el centro. Esta necesidad real del equipo de orientación se convierte en uno de los objetivos de las investigaciones futuras de los miembros del grupo MEICRI, las cuales se extienden a lo largo de varios cursos, comprendidos entre los años 2017-2021.

En el estudio participan un total de 64 personas, entre las que encontramos representación de los diferentes colectivos que conforman el centro educativo: 7 participantes del equipo de orientación, 16 participantes del equipo de docentes y de dirección, 14 estudiantes de primaria, 25 familias y 2 personas del servicio externo de apoyo a la inclusión. Es importante destacar que, aunque el centro cuenta con dos aularios, ubicados en localidades diferentes, el desarrollo del estudio se ha llevado a cabo preferentemente en el aula de Quart de les Valls. Esto es debido porque este presenta una mayor cantidad de alumnado diverso, y por el tiempo de dedicación del equipo de orientación, que invierte más días de trabajo en él por el número de demandas y necesidades.

La elección de los participantes se produce a tenor de dos variables: la primera, el hecho de ser un/a informante clave, bien por estar comprometido/a con el progreso de la escuela hacia el paradigma inclusivo, o bien por considerarse uno/a de los/las promotores/as del cambio y/o por formar parte de los órganos de gestión del centro; y la segunda, la disponibilidad, voluntad e interés de las personas por participar en el estudio. De esta forma, el modelo de participación del estudio resulta abierto, libre y plural.

³ Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica

Tabla 1*Codificación de los participantes de la investigación*

	Código
Equipo Docente	EDO
Equipo Directivo	EDI
Orientadora	OR
Maestra de Pedagogía Terapéutica	PT
Maestro de Audición y Lenguaje	AL
Familias	FAM
Alumnado	ALU
Apoyo Externo a la inclusión	APEI

Fuente: Elaboración propia*Instrumentos y/o técnicas*

La metodología expresada se ha desarrollado desde el diseño y la aplicación de las siguientes técnicas e instrumentos de investigación: 1) Observaciones participantes en los espacios donde interviene el equipo de orientación mediante un diario de campo donde se recolecta información sobre sus prácticas relacionadas con la atención a la diversidad; 2) Entrevistas semiestructuradas a los informantes clave con dudas en forma de preguntas con el fin de contrastar la información de los registros y profundizar en ciertos aspectos; 3) *Proceso de Formación y Proceso de Empoderamiento*, el primero dirigido al equipo de docentes y familias; y el segundo, al alumnado de sexto de primaria del aulario de Quart de les Valls. Ambos procesos actúan para la investigación como grandes grupos focales de discusión. En ellos se comparten las divergentes miradas y se promueve el debate colectivo con el fin de construir, democráticamente, el modelo inclusivo de orientación (MIO); replanteando, así, la labor de la orientación en el centro.

Durante la investigación se realizan, por un lado, 43 observaciones participantes: 30 dirigidas a las prácticas del equipo de orientación en el centro, 11 a las prácticas y proyectos de los docentes en el aula; y 2 a las reuniones de psicopedagogos/as del Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE) de Valencia, del cual formaba parte el equipo de orientación de este estudio de caso. Por otro lado, se diseñan e implementan 15 entrevistas semiestructuradas, cada una con sus particularidades en función de su destinatario. Estas se dirigen al equipo de orientación, equipo directivo, equipo docente, familias y personal externo de apoyo a la inclusión. Por último, se desarrollan dos procesos para la mejora educativa en base a la construcción del MIO, concretados en 7 sesiones para el *Proceso de Formación*, dirigido a la comunidad educativa; y 17 sesiones para el *Proceso de Empoderamiento*, dirigido al alumnado de sexto de primaria. A continuación, se muestra una tabla con la codificación de los instrumentos y técnicas:

Tabla 2*Codificación, participantes y número de realizaciones de los instrumentos y técnicas de la investigación*

	Código	Participantes	Número total
Observación participante	OB	Equipo de orientación Docentes Orientadores/as del SPE	43
Entrevista semiestructurada	EN	Equipo de orientación Equipo docente Equipo directivo Familias Personal del SPE	15
Proceso de Formación	PF	Comunidad educativa: docentes y familias	7
Proceso de Empoderamiento	PE	Alumnado de sexto de primaria del aula de Quart de les Valls	17

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

Las observaciones participantes se consideran la técnica principal de recogida de información, las cuales nos permiten armar el relato etnográfico a partir de las anotaciones recabadas en el trabajo de campo. Estas anotaciones se convirtieron, posteriormente, en descripciones densas del fenómeno de estudio: las prácticas realizadas por el equipo de orientación para la creación del modelo inclusivo de atención a la diversidad. Por su parte, las entrevistas semiestructuradas nos permitieron verificar los hechos registrados y ampliar el conocimiento sobre la comunidad estudiada. Las entrevistas se confeccionaron en función del objetivo de la investigación y se estructuraron en cuatro bloques: a) Antecedentes académicos y laborales; b) Estructuras de cooperación intra y extracomunitarias para la inclusión; c) Prácticas para la inclusión educativa desde la tutoría y/o equipo de orientación; d) Facilitadores y obstáculos para la promoción de la inclusión desde el equipo de orientación; e) Miradas y percepciones sobre el papel de la orientación y de la inclusión en el centro. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas de forma inminente a su desarrollo aplicando el *verbatim* para procurar la exactitud de las aportaciones y del análisis.

Además, se diseñan, planifican y desarrollan, democráticamente con la comunidad educativa, dos procesos diferentes: el *Proceso de Empoderamiento (PE)* y el *Proceso de Formación (PF)*. El primero dirigido al alumnado de sexto de primaria, y el segundo a la comunidad educativa: docentes, equipo directivo y familias. El PE se lleva a cabo a partir de cinco fases: (I) Creación compartida de significados sobre *diversidad, inclusión y ayuda*; (II) Elaboración de entrevistas al equipo de orientación; (III) Reflexión sobre las entrevistas; (IV) Implementación de “*El pozo de los deseos*”, como recurso para favorecer la orientación inclusiva; (V) Valoración de la experiencia. Por otro lado, el PF se materializa a través de tres fases principales: (I) Reflexión y negociación del modelo de orientación; (II) Construcción compartida del modelo; (III) Definición de las prácticas del equipo de orientación en el centro. De acuerdo con la calendarización de ambos procesos, estos se llevaron a cabo en cursos diferentes: en el curso 2017-18, de enero a junio, tuvo lugar el *Proceso de Empoderamiento*; y en el curso 2018-19, de enero a julio, tuvo lugar el *Proceso de Formación* a la comunidad educativa.

Los procedimientos llevados a cabo se justifican porque el estudio pretende un cambio de mirada y de proceder en la comunidad respecto a la atención de la diversidad. De esta forma, los procesos se erigen como una estrategia formativa de mejora educativa del centro, además de resultar un espacio para la reflexión, la génesis de datos y su recogida (Cabrera et al., 2022).

Análisis de los datos

Respecto al análisis de la información, este se llevaría a cabo mediante un análisis de contenido mixto (Newman, 2006), inductivo y deductivo, que nos permitió estructurar los datos en categorías y subcategorías, cuya definición se creó a partir de las voces de los propios protagonistas y de la exploración semántica de los datos recogidos en las distintas observaciones. Siguiendo a Green et al. (2007) las fases de este procedimiento fueron cinco: (1) inmersión en los datos desde una lectura y relectura minuciosas, (2) clasificación y codificación de los datos mediante etiquetas descriptivas, (4) elaboración de categorías y subcategorías y (5) procedimiento para anonimizar a los participantes. Con el fin de incrementar la calidad del trabajo, se efectuó una revisión de los programas y proyectos de centro, así como de la literatura científica y de la normativa vigente en materia de inclusión e intervención psicopedagógica.

Tras una primera codificación manual, se realizó una segunda inmersión en los datos mediante el programa de análisis de datos cualitativos *Atlas.ti*, el cual nos permitió triangular y organizar con mayor facilidad la información recogida. Mediante esta segunda inmersión se computarizaron y reagruparon los datos, extrayendo “*palabras clave*”, con las que seguir edificando y moldeando los significados de las categorías y subcategorías. Los resultados de este análisis son presentados a la comunidad educativa de forma accesible para favorecer su comprensión e incentivar un posible replanteamiento. Estos se concretan en tres grandes categorías: valores, políticas y prácticas de la orientación inclusiva, que engloban las subcategorías que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 3

Categorías y subcategorías resultantes del proceso de análisis cualitativo

Categorías	Subcategorías
1. Valores de la orientación inclusiva	1.1. Compromiso comunitario por la educación inclusiva 1.2. Perspectiva positiva de la diversidad 1.3. Orientación como catalizador del cambio
2. Políticas de la orientación inclusiva	2.1. Cultura colaborativa de trabajo 2.2. Asesoramiento inclusivo en formato de co-docencia 2.3. Liderazgo distribuido de la atención a la diversidad
3. Prácticas de la orientación inclusiva	3.1. Formación interna y externa para la inclusión 3.2. Metodologías cooperativas y multinivel en el aula 3.3. Construcción del Marco Común de Referencia para la gestión inclusiva de la diversidad

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo las premisas de Borjas (2020), la validez y fiabilidad del análisis se garantizan gracias al comportamiento riguroso, sistemático y lógico del proceso de estudio de los datos. Este proceso se materializa a partir de estas premisas fundamentales: recogida metódica y precisa de los datos, triangulación de los datos de diferentes fuentes; diseño y rediseño de las categorías, y contraste del análisis con otros investigadores y con la comunidad educativa protagonista del estudio.

Cuestiones éticas de la investigación

Con el fin de anteponer los intereses y el bienestar de la comunidad a los fines científicos, para la realización de la presente investigación se han conjugado los siguientes aspectos: *consentimiento informado, confidencialidad de los datos y manejo de riesgos* (Noreña et al., 2012).

De esta forma, previamente al desarrollo del estudio, se estableció un consentimiento informado que firmaron los actores del estudio. En él se garantiza su anonimato, sustituyendo los nombres por seudónimos. Este documento especificaba que los principios de negociación, colaboración, confidencialidad, imparcialidad y equidad se mantienen en el proceso de investigación y difusión de los resultados. El estudio cumple con los principios éticos y los permisos exigidos por el Comité de Ética de la Universidad Jaume I y las directrices del Ministerio de Economía y Competitividad de España. Por último, los datos han sido contrastados con la comunidad, construyendo el conocimiento del presente trabajo de forma cooperativa y honesta.

Resultados

Respecto a los valores de la orientación inclusiva

Uno de los resultados más importantes que se observa a lo largo del análisis es el fiel *compromiso con la educación inclusiva*, un paradigma que entienden y comparten. Así lo expresan docentes y la orientadora del centro: “Si estamos a favor de la inclusión no podemos pretender que la clase sea homogénea” (EDO_EN); “Partimos de la idea de inclusión educativa donde los niños y niñas, independientemente de las necesidades que presenten, son atendidos en el aula, con su grupo de referencia, fortaleciendo sus capacidades y no sus limitaciones” (EDO_PF3); “Hay que buscar una orientación realmente inclusiva en la que participemos todos por igual” (OR_EN). También lo expresan de esta forma las familias entrevistadas: “La orientadora tenía interés en que el niño estuviera bien, se sintiera uno más, que estuviera a gusto, que se levantara con ganas de venir al cole. Ese es el verdadero espíritu inclusivo: la persona por delante del alumno” (FAM_EN).

La firme voluntad de transitar hacia presupuestos más inclusivos permite fundamentar la idea de que la escuela ha de entenderse como un espacio de bienvenida y celebración de la diversidad, ya que esta condición promueve la mejora del centro y la calidad educativa: “La diversidad en el centro nos ha enriquecido a todos porque nos ha ampliado la mirada y nos ha hecho ver que hay gente diferente que tenemos que respetar” (EDO_EN); “En la sesión de formación, la orientadora propone una nueva fortaleza del centro: nuevo alumnado y familias, explicando que esto permite que la escuela mejore y gane cada día” (OB13).

La *valoración de la diversidad* genera una apuesta decidida por el bienestar emocional y social de todas las personas, y supone una ruptura con la necesidad de recurrir a un diagnóstico para que el alumnado sea atendido. Así se constata en las entrevistas y observaciones realizadas: “En la reunión del equipo de orientación y la familia, la PT y la orientadora expresan que las necesidades del niño estarán cubiertas por justicia social y no por un dictamen” (OB12); “La orientadora les remarca a los padres que, aunque no haya un diagnóstico oficial, el pequeño va a ser proveído de recursos igualmente para sustanciar y enriquecer su proceso de aprendizaje” (OB25); “Han valorado positivamente el beneficio social que a Carla le supone continuar con su grupo de referencia frente a los objetivos meramente académicos” (FAM_EN). Este hecho permite que los valores de la inclusión lleguen a todas las personas: “Pretendemos que la orientación se dirija a todo el alumnado

del centro, y no únicamente a aquel que presenta NEE. Esto derivará en una ordenación y distribución universal de los recursos y materiales” (EDO_PF6).

Además, se aprecia positivamente la figura de la orientación en el centro como *factor catalizador del avance* hacia presupuestos más inclusivos. De esta forma lo manifiesta el equipo directivo y el equipo docente en las sesiones de formación: “Hemos descubierto que la orientadora es una fuera de serie en inclusión, la estamos exprimiendo todo lo que podemos” (EDI_EN); “El equipo de orientación va con nosotros, son parte del corazón, forma parte de todo” (EDI_EN); “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 la inclusión” (EDO_PF1). Este reconocimiento incrementa el compromiso y la voluntad del equipo de orientación en formar parte del proyecto educativo de la escuela: “La orientadora participa mucho en la comisión de escuela de padres porque le gusta mucho y está involucrada” (EDI_EN); “La maestra de PT y la tutora dinamizan juntas en el aula la técnica cooperativa de aprendizaje: “lectura en parejas”. Ambas gestionan el desarrollo de la sesión y atienden dudas de todo el alumnado” (OB11).

Respecto a las políticas de la orientación inclusiva

El *trabajo en equipo y la cooperación interdisciplinar* forman parte de la cultura del centro como condición indispensable para impulsar el proyecto de centro y promover una gestión inclusiva de los apoyos. Así lo expresan los maestros de audición y lenguaje, como parte integrante del equipo de orientación: “Yo elaboro el programa del taller de estimulación del lenguaje oral, se lo muestro a la tutora y juntos organizamos las sesiones por rincones para trabajar, tanto contenido curricular como aspectos del lenguaje” (AL1_EN); “Entrar, coordinarme con los tutores constantemente y prepararlo todo en equipos de trabajo. Pero, sobre todo, entrar en el aula, esa es la clave” (AL2_EN). También, atendiendo al horario de intervención de los maestros de audición y lenguaje, y pedagogía terapéutica, observo que participan gran parte de su tiempo en el aula: “Me detengo en frente del horario de la maestra de PT y AL, compruebo que destinan más de 20 horas semanales al trabajo de aula participando en las sesiones de rincones, grupos interactivos, taller matemático y lectura por parejas” (OB26). Además, la orientadora esgrime que invierte la mayor parte de su tiempo a la observación del aula, junto con los tutores y tutoras: “A los alumnos les atiendo muy poquito individualmente, hago mucha observación de aula, me adentro en el grupo-clase e intento introducir facilitadores” (OR_EN); “La orientadora participa en la dinámica cooperativa y atiendo a todos los estudiantes, ayudándoles y comportándose como una maestra más” (OB6).

El trabajo conjunto y compartido dentro del aula permite construir espacios de *asesoramiento y apoyo interprofesional para la mejora de la calidad de la enseñanza*, favoreciendo procesos de atención a la diversidad más inclusivos: “La orientadora le propone a la maestra crear un rincón de la calma en el aula donde el alumnado tenga un espacio para expresar sus sentimientos y gestionar sus conflictos internos mediante unas guías con pictogramas” (OB26); “La maestra de PT le comenta a la tutora que sería necesario trabajar la cohesión de grupo y las habilidades sociales en clase debido a un alumno que le preocupa: se siente infravalorado por sus iguales” (OB4); “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” (OB7); “De cinco horas a la semana de lengua, se reservan tres para el trabajo por rincones, ahí realizo mi intervención de AL (...) van a pasar todos los niños por mí. Dependiendo de la casuística, a unos les intervengo más en profundidad y a otros les estimo el lenguaje” (AL2_EN). Incluso este es el rol que la orientadora pretende desempeñar en el centro: “En los centros espero ser una asesora pedagógica para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles de concreción” (OR_EN).

La *cultura cooperativa de trabajo* y el asesoramiento mutuo permiten que las funciones del equipo de orientación se democratizen de forma que toda la comunidad se orienta reciprocamente con el objetivo de procurar una atención más inclusiva. Esta situación genera una corresponsabilidad que

deriva en un *liderazgo distribuido de la gestión de la diversidad* donde todos participan en la facilitación del aprendizaje del alumnado. Así lo manifiesta el director: “En el centro orientamos todos: niños y familias, profesores, servicio psicopedagógico. Creo que ese es el secreto, que en este colegio todos valemos para todo, y todos hemos de participar en todo” (EDI_EN). También la orientadora presenta la misma concepción acerca de los procesos de orientación: “Soy la orientadora, pero aquí orientamos todos” (OR_PE). Incluso es la propia comunidad la que orienta a la orientadora para hacer que sus funciones sean coherentes con el proyecto de centro: “Cuando veo que realizo una actividad que puede resultar interesante para la gestión de la diversidad la comparto con la orientadora” (EDO_EN); “Cuando alguno venís un rato conmigo es porque os pido ayuda para que me orientéis con el fin de poder ayudaros, dice la orientadora en la entrevista que le realiza el alumnado de sexto” (OR_PE).

Respecto a las prácticas de la orientación inclusiva

Un aspecto fundamental para materializar las prácticas inclusivas de orientación es la *formación que los profesionales realizan*, la cual se produce a dos niveles: aquella que recibe la comunidad y aquella que imparte, dentro o fuera del centro educativo. En este sentido, los profesionales de la orientación organizan en el centro encuentros de formación entre iguales sobre metodologías para la gestión inclusiva de la diversidad: “La maestra de PT y la orientadora planifican una sesión de formación con el claustro donde cada docente compartirá las prácticas que implementa en el aula a favor de la inclusión” (OB27). También asisten a seminarios, dentro de la formación interna de centro, para articular proyectos educativos, sociales y cooperativos acordes al modelo de escuela inclusiva: “A las dos de la tarde, la orientadora asiste a una reunión multidisciplinar con el grupo MEICRI, donde gran parte del equipo docente escucha y aporta en referencia al proyecto de aprendizaje servicio que está liderando el alumnado de sexto de primaria” (OB17).

Por otro lado, la orientadora asiste a espacios de reflexión, fuera del centro, para enriquecer y mejorar la calidad de su asesoramiento con el fin de acompañar, de forma útil y coherente, al centro en su camino hacia la escuela inclusiva y democrática: “La orientadora viaja a Málaga para asistir a un encuentro organizado por Ignacio Calderón para hablar de aspectos asociados a la práctica psicopedagógica desde el paradigma inclusivo” (OB7). Además, la formación, se dirige también fuera del terreno escolar, siendo el propio profesorado y el equipo de orientación quienes forman a otros profesionales del sector educativo en materia de inclusión: “El tutor de segundo, la maestra de PT y la orientadora, preparan una ponencia que impartirán en el CEFIRE de Valencia sobre inclusión educativa” (OB3).

Asimismo, la formación, en este contexto educativo, apuesta por realizarse desde la observación y exploración de las experiencias que se desarrollan en el aula. De esta forma, el aula se entiende como un espacio de construcción e intercambio de aprendizajes para el alumnado y profesorado, ejemplificando la teoría de la escuela inclusiva mediante la propia práctica: “La orientadora le dice a la tutora que, gracias a la participación en su aula ha podido aprender ciertos recursos que le han gustado mucho para gestionar las interrupciones, como el monstruo de colores o el semáforo” (OB11). Este tipo de formación es apreciada por los participantes de la investigación, y la consideran idónea para concienciar de la efectividad de las prácticas inclusivas de aprendizaje: “Lo más potente son las formaciones internas donde aprendes de lo que otros compañeros están haciendo” (EDO_EN); “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” (APEI_EN). El carácter metodológico de la formación del centro para la gestión inclusiva de la diversidad se traduce en propuestas de aprendizaje fundamentadas en el *aprendizaje cooperativo y multinivel*, como afirma un docente del centro: “Paramos en cuatro o cinco momentos al día para hacer lectura por parejas, taller de problemas o escritura creativa en clase, el resto del día tienen flexibilidad para autogestionarse el trabajo que les proponemos” (EDO_EN). Una infraestructura metodológica y organizativa que permite la inclusión del equipo de orientación en el aula, así lo expresa la PT: “En

la lectura por parejas, estoy dentro del aula, todos me preguntas y les atiendo a todos por igual” (PT_EN).

Estos valores, políticas y prácticas son las que se recogen en el documento: “Marco Común de Referencia” realizado a partir de los Procesos antes mencionados. Un documento construido en espacios de diálogo crítico donde, mediante técnicas cooperativas y participativas, la comunidad a *(re)negociado conjuntamente el rol de la orientación* en su proyecto educativo inclusivo de centro. Así lo explica la orientadora en una de las sesiones del proceso formativo: “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 (...) para ubicar al psicopedagogo en el lugar de la mejora educativa” (PF6).

Conclusiones y Discusión

En este estudio de caso etnográfico se han estudiado los *valores, políticas y prácticas* que un centro rural agrupado en transformación hacia la escuela inclusiva y democrática debe promover para materializar un modelo de asesoramiento y un proyecto de escuela inclusivos. En función de este análisis podemos concretar las siguientes conclusiones:

- El centro muestra unos criterios compartidos, profundos y reflexivos de los conceptos de *inclusión y diversidad*, y redirigen sus actuaciones de acuerdo con este conocimiento.

Para la comunidad educativa, la inclusión es un derecho, no una opción, que debe procurar la participación de todo el alumnado en la educación, especialmente de aquel más vulnerable. Esto se promueve desde el análisis y reducción de barreras contextuales, la creación de entornos seguros y acogedores de aprendizaje, y la colaboración interpersonal (Ainscow, 2020; Quesada, 2021; Palomo et al., 2019). La inclusión insta a los profesionales a entender que todas las personas somos diversas y podemos presentar dificultades de aprendizaje, emocionales o sociales en algún punto del proceso académico (Echeita, 2021). En este sentido, las necesidades se producen en interacción con el contexto y se conciben como omnipresentes y poliédricas, es decir, todas las personas son susceptibles de presentarlas, y requerir atención, y estas *dan la cara* de múltiples formas. Por ello, la cultura de esta escuela entiende que los procesos y recursos de orientación educativa han de dirigirse a la totalidad del alumnado y situarse dentro de los espacios naturales de aprendizaje, siendo el aula un espacio de ayuda preferente (Durán y Giné, 2017). En este punto, apelamos a las conclusiones del trabajo de Onrubia y Minguela (2020) cuando afirman que la educación de calidad es la que proporciona ayudas educativas ajustadas a las necesidades de todo el alumnado, que es diverso por naturaleza, sin hacer exclusiones.

Atendiendo a estas concepciones, presentes en la cultura de la escuela, el papel de la orientación educativa se propone derrocar la cultura del *déficit*, que interpreta la diferencia como un elemento estático y problemático (Loreto et al., 2015), para reconocerla y valorarla positivamente. De esta forma, el equipo de orientación pretende constituirse como un claro apoyo para la mejora educativa de todo el alumnado, no únicamente de aquel con diagnóstico de NEE, desde el ejercicio de un *liderazgo pedagógico* que fomente el diálogo crítico sobre metodologías y la capacidad de los centros para dar respuesta al alumnado (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Onrubia y Minguela, 2020). Esto supone desacralizar la controvertida *evaluación psicopedagógica*, centrada en las necesidades y anclada en un *modelo médico* de la discapacidad, para situar la práctica orientadora en el asesoramiento a los docentes para la consecución de una pedagogía más inclusiva (Maqueira et al., 2023; Palomo et al., 2019; Traver y Sanahuja, 2022).

- El centro se organiza de forma cooperativa para permitir el encaje positivo de la diversidad, democratizando la tarea de la orientación en el aula.

El centro rural entiende que la inclusión únicamente puede materializarse desde la implicación y el compromiso de todas las personas que forman parte de la institución educativa. De este modo, transitar hacia presupuestos más inclusivos es un objetivo que se logra irremediamente desde el trabajo en equipo y la corresponsabilidad de funciones (Muñoz-Rey, 2021). Los profesionales de la orientación forman equipo con los tutores y las tutoras destinando tiempos y espacios para la coordinación y la planificación de propuestas de aula que permitan el desarrollo de metodologías para la innovación y la inclusión de la diversidad. Como indican los autores Krichesky y Murillo (2018): “La colaboración puede resultar estratégica para el docente en la medida en que se nutra de nuevas herramientas pedagógicas ante los problemas concretos de su práctica, reforzando así su autonomía y capacidad de decisión” (p.151). Pero, la colaboración no se relega exclusivamente al trabajo previo del aula, sino que, tutores y profesionales de la orientación dinamizan entornos de aprendizaje desde experiencias de codocencia. La función docente, por parte del equipo de orientación, permite situarlos en el plano de la inclusión y de la mejora educativa para impulsar su papel de agente transformador de los centros (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018). Así, el poder compartir la tarea de la enseñanza y del asesoramiento en los entornos auténticos de aprendizaje, permite la priorización del carácter de asesor de los profesionales de la orientación, y les capacita para apoyar a los docentes e instituciones en el desarrollo de procesos de cambio y mejora de la calidad educativa (Onrubia y Minguela, 2020; Traver y Sanahuja, 2022). Procurar la presencia, participación y aprendizaje del equipo de orientación en el centro y aula, es procurarla también en todos los estudiantes. Si los apoyos se encuentran en el aula ningún alumno tendrá que salir de ella para recibirlos (Abellán et al., 2021).

- La formación en inclusión de toda la comunidad educativa se considera fundamental para el establecimiento de prácticas cooperativas para la inclusión de la diversidad.

La comunidad estudiada se embarcó en un proceso de transformación y mejora educativa hace ya diez años. Desde entonces no ha dejado de estar conectada con formaciones que permitan su avance hacia el ideal de escuela inclusiva y democrática. Por tanto, en este caso, es la dirección del centro la que, desde hace años, lidera el cambio y la mejora educativa, articulando procesos internos de formación que asienten las bases en materia de atención inclusiva de la diversidad y la coherencia entre las prácticas de todos los profesionales. Esta formación se presenta en formas diferentes: entre compañeros o compañeras, como emisores de la formación y como receptores. Así, la formación tiene un carácter colaborativo y colectivo, donde se comparten experiencias y conocimientos para el fomento de la inclusión desde la propia práctica (Martínez et al., 2010). Este proceso formativo se produce también desde la docencia compartida donde el profesorado se enseña y aprende, recíproca e interactivamente, gracias a experiencias reales de colaboración (Durán y Giné, 2017).

La formación está centrada en el conocimiento y la aplicación de metodologías cooperativas de aprendizaje. En este sentido, la comunidad entiende que el aprendizaje cooperativo y la escuela inclusiva se interpelan mutuamente (Riera, 2011). Pues, este paradigma pedagógico destierra las dinámicas competitivas e individualistas, permitiendo que alumnado con capacidades diferentes se organice en equipo para ayudarse y aprender entre sí (Gozálvez et al., 2011). De esta forma, se defiende una enseñanza auténtica y multinivel, con grupos flexibles de trabajo, y una evaluación centrada en las necesidades del contexto y en el progreso del alumnado, que responda pedagógica y didácticamente a la diversidad (Onrubia y Minguela, 2020).

El re-planteamiento de la función de la orientación en el centro permite realizar una priorización de sus labores, entre las que destacarían la aplicación de proyectos y respuestas metodológicas inclusivas en el aula (Lorente y Sales, 2017). De esta forma, se relega la tarea de la evaluación psicopedagógica individual, centrada en los déficits del alumnado, e incrementamos la capacidad del centro para atender a la diversidad para “reducir en algo la brecha existente entre el derecho a una educación inclusiva y la realidad” (Palomo et al., 2019).

Una de las limitaciones del estudio es la falta de voces de las familias en la fase de entrevistas, puesto que, aunque un número significativo participaron en los procesos de formación, solo dos entrevistas se realizaron al colectivo familias. También, la falta de equilibrio en las observaciones realizadas en un aula y en otro, la mayoría han sido desarrolladas en el aula de Quart, por albergar una mayor cantidad de alumnado y porque la orientadora destinaba más tiempo de su práctica en este espacio. Por último, el enfoque metodológico, basado en un estudio de caso, no permite la generalización de los resultados, aunque tampoco es la pretensión del estudio. La idea es procurar la inspiración de otras realidades educativas para poner en marcha su engranaje y promover, así, su avance hacia la escuela inclusiva. En este sentido, para adaptar este modelo a otras realidades educativas es fundamental centrarse en la promoción de los tres grandes ejes que posibilitan la transformación de los centros: *valores, políticas y prácticas inclusivas*. Todo ello impulsado por el equipo de orientación de la institución educativa.

Entre las aportaciones del estudio se encuentran la importancia de cuestionar y reconceptualizar, de forma democrática, el rol de la orientación en los centros para acercarnos a modelos inclusivos de gestión de la diversidad. Esto supone resituar la función de la figura de la orientación dentro del aula, en codocencia con el tutor/a, desde una práctica didáctica cooperativa y diversificada basada en el bienestar personal y la mejora social. Todo ello desde la construcción comunitaria de un modelo de orientación idiosincrático que fortalezca los valores inclusivos. Esto permitirá alejarnos de prácticas aferradas al *paradigma integracionista*, donde el personal de orientación atiende de forma individual y segregada al alumnado con necesidades educativas, para acercarnos a nuevos procedimientos centrados en la mejora de la metodología docente y en el análisis de las barreras contextuales que puedan mermar el progreso educativo del alumnado (Delgado-Galindo et al., 2021).

Finalmente, respecto a las investigaciones futuras, resultaría necesario un estudio que supere las limitaciones, antes mencionadas, del presente estudio. Además de la reproducción de la presente propuesta en otras realidades educativas para añadir mejoras a los procesos que se plantean en apartados precedentes y enriquecer los resultados expuestos.

Referencias bibliográficas

- 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), 237-249. <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Álvarez- Rojo, V. (1994) *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. EOS.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. 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), 25-44.
- Berraquero, L., Maya, F. y 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.
- Blommaert, J. y Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork. A Beginner's guide*. Multilingual Matters.
- Borjas, J.E. (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo. *Trascender, contabilidad y gestión*, 15, 79-97. <https://doi.org/10.36791/tcg.v0i15.90>
- Cabrera, C., Rebollo, M.C. y Pérez, M.L. (2022). Investigación formativa en comunidades de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2), 1-18. <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3180>
- 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.
- Casado, R., Zabaleta, Z., Segura, A. y Lezcano, F. (2023). Nuevos retos para la orientación en educación inclusiva y derechos de la infancia: evaluación de la capacidad para participar. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 337-355. <https://doi.org/10.6018/rie.517441>
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83-103. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- DECRETO 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la *orientación* educativa y profesional en el sistema educativo valenciano [DOGV 03/06/2021]
- Delgado-Galindo, P., Rodríguez-Santero, J. y Torres-Gordillo, J.J. (2021). Mejora de las prácticas orientadoras desde la revisión sistemática de estudios sobre eficacia escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 93-111. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32557>
- 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. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances En Supervisión Educativa*, (35), 1-25. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas de evaluación psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41.
- 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.
- Gozálvez, V., Traver, J.A. y García, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. Cooperative learning from an ethical point of view. *Estudios sobre educación*, 21, 181-197.
- Green, J., Willis, K., Hughes, E., Small, R., Welch, N., Gibbs, L. y 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. y Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 1-23.

- 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. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 209-227. <https://doi.org/10.15366/repes2021.6.2.008>
- Hernández, V.M. y Mederos, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Loreto, M., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 68-79.
- Lorente, E. y Sales, M.A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 117-132.
- Maqueira, G., Guerra, S., Martínez, R. y Velasteguí, E. (2023) La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research*, 8(3), 210-228. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>
- Martínez, C., Krichesky, G. y García, A. (2010) El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122.
- 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., Rosselló, M.R. y 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. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 265-283.
- Newman, G. D. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Revista de Educación Laurus*, 12, 180-205.
- Noreña, A.L., Alcaraz, N., Rojas, J.G. y Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Onrubia, J. y Minguela, M. (2020). Una reflexión en clave inclusiva sobre las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*, 52, 13-24. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi52.1343>
- Palomo, R., Simón, C. y Echeita, G. (2019). Los servicios de orientación educativa y psicopedagógica ante el desarrollo de una educación más inclusiva. *Educación y Orientación: COPOE*, 4, 54-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8715010>
- Quesada, M.I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 133-149.
- Sanchiz, L. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Licenciatura en psicopedagogía. Sapiencia.

- 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. *Publicaciones*, 49(3), 251-266.
- Santana, L.E. (2007). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Pirámide.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Traver, S. y Sanahuja, A. (2022). Acompañamiento y orientación educativa: hacia procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 15(2), 237-252.
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Educación 2030. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vaismoradi, M. y Snelgrove, S. (2019). Theme in qualitative content analysis and thematic analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), 1-14. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3376>

Fecha de entrada: 21 de septiembre de 2024

Fecha de revisión: 7 de enero de 2025

Fecha de aceptación: 21 de marzo de 2025