

MIRADA CRÍTICA HACIA LOS PLANES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE CENTROS EDUCATIVOS DE ANDALUCÍA.

Critical look view on the Attention to Diversity Plans in Andalusian educational centres.

Rocío Moguer Castillo. *Profesora de Educación Primaria, Consejería de Educación, Junta de Andalucía (España)*

M^a José Navarro-Montaño. *Profesora Titular de Universidad. Dpto. de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla (España).*

Fecha recepción: 26/04/2022 - Fecha aceptación: 20/06/2022

RESUMEN

Actualmente encontramos la inclusión como principio fundamental de la educación. El Plan de Atención a la Diversidad se encuentra en los centros docentes como un documento a través del cual se constituye un marco de referencia para atender a la diversidad. El objetivo del presente análisis es revisar Planes de Atención a la diversidad de diferentes centros andaluces para comprobar si responden a criterios mínimos de calidad. La metodología usada en el estudio es de corte cualitativo descriptivo, concretamente se ha realizado un análisis documental, cuyos resultados revelan que no todos los centros incluyen en sus documentos el contexto ni marcan unos objetivos claros y una descripción detallada de las necesidades encontradas en su alumnado. Así, se manifiesta la necesidad de modificarlos elaborándolos, siguiendo una estructura clara que incluya, entre otras cosas, unos objetivos realistas para abordar las necesidades concretas del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Diversidad, inclusión educativa, Plan de Atención a la Diversidad.

ABSTRACT

At present, inclusion is considered an essential principle in education. We can find the Attention to Diversity Plan at educational centres as a document by which we establish the framework to cater to diversity. The goal of this analysis is to go over the Attention to Diversity Plans of different Andalusian centres to check whether they meet the core quality criteria. The methodology used in this research is qualitative-descriptive, more specifically, a documentary analysis whose results expose that not all the centres include the context nor set clear goals in their documents, lacking a detailed description of their students' necessities. Thus, this displays the need to modify them by following a clear structure that comprehends, among others, realistic goals to tackle the pupils' concrete needs.

KEYWORDS

Diversity, educational inclusion, diversity Plan of Attention to Diversity.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha producido un avance considerable en materia de atención a la diversidad y educación inclusiva, tanto en España como en Europa. Tal y como refiere Chiner (2018), la inclusión y la equidad son considerados principios fundamentales en la educación, valorándose la diversidad y facilitando que todas las personas desarrollen al máximo sus capacidades. De esta forma entienden la inclusión autores como Echeita (2013).

Siguiendo a Chiner (2018) la inclusión educativa ha evolucionado desde la invisibilidad del alumnado, pasando por la segregación, la integración y finalmente a la inclusión. Este cambio hacia la inclusión ha ido siempre acompañado de amparo legislativo, tal y como lo refieren Mura et al. (2020). Con la reforma educativa de 1970 y la entrada en vigor de la Constitución española en 1978 comienzan una sucesión de cambios apoyados por diversas leyes educativas que nos llevarán hacia la integración del alumnado.

Con la publicación del Informe Warnock en 1978, se introduce el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales y se hace referencia a tres tipos de integración: física, social y funcional. En España, se integra el concepto de “necesidades educativas especiales” con la publicación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Este concepto, irá evolucionando y será matizado en normativas posteriores. Con la actual y recientemente aprobada Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), se apuesta por la inclusión, la igualdad de oportunidades, la equidad y las metodologías inclusivas para la atención del alumnado, incluyendo sin distinción al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE).

La inclusión se entiende en la actualidad como un derecho fundamental, un proceso que busca la participación de todo el alumnado (Crisol, 2019), siendo el sistema

educativo el que debe adaptarse y ajustar su respuesta a las características y necesidades de los discentes. Es un principio que debe vertebrar la educación de estudiantes de cualquier edad, incluyendo los estudios superiores y siendo un reto que los docentes deben abordar y superar, de esta forma lo recogen autoras como Moriña (2016). En estudios como el de González-Gil et al. (2019), queda reflejada la importancia que los docentes dan a la inclusión, aunque ellos mismos enfocan la atención a la diversidad exclusivamente en los niños considerados con NEAE. Echeita (2017) describe la educación inclusiva sumergida en el principio de equidad, principio por el que debemos aportar a cada discente lo que necesite para lograr el máximo desarrollo de sus capacidades, así como sentimiento de pertenencia a su grupo de iguales. Tal y como refiere Azorín (2018), la equidad es un principio que se basa en la justicia social, la igualdad de oportunidad y la no exclusión, resultando fundamental para lograr escuelas realmente inclusivas.

Ainscow (2020) defiende la necesidad de ofrecer una respuesta flexible y aprender de la diferencia para conseguir un cambio real en la práctica docente. El cambio es posible, así lo demuestran estudios como el de Saloviita (2018) que evidencia cómo está cambiando la posición de algunos docentes frente a la inclusión. Es necesario mirar hacia un modelo de apoyo institucional colaborativo o curricular, donde los maestros especialistas y los tutores trabajen juntos para ofrecer un proceso educativo flexible, accesible y de calidad. Soldevila et al. (2017) defienden este modelo, donde todo el profesorado en coordinación y colaboración trabaje para mejorar la institución y hacerla más accesible e inclusiva. Además, la formación del profesorado resulta fundamental para desarrollar en el aula un trabajo de calidad, ofreciendo una respuesta flexible y ajustada a cada necesidad (Herrera et al., 2018).

Sandoval et al. (2019) muestran que las actividades que realiza actualmente el maestro especialista, con frecuencia, son la atención fuera del aula ordinaria, la elaboración de

material específico y el asesoramiento, la tarea menos frecuente es la atención educativa dentro del aula ordinaria en colaboración con el tutor. En este mismo sentido, Sandoval et al. (2012), expresa que en los centros educativos se suelen organizar los espacios y los tiempos de forma diferenciada, creando espacios y tiempos diferentes para los alumnos según sus capacidades y para los docentes según si son especialistas en la atención del alumnado con dificultades o no. Estos estudios, muestran la necesidad de seguir avanzando en lo que respecta al apoyo al alumnado con NEAE, intentando lograr un modelo realmente comprometido con la inclusión que abogue por la coordinación y el trabajo compartido entre docentes para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Arnaiz et al. (2018) defienden las ventajas y la necesidad del llamado trabajo en red.

La docencia compartida que permita la entrada del especialista en el aula ordinaria y la puesta en práctica de metodologías diferentes e inclusivas como el trabajo por proyecto o en grupos cooperativos (Mas et al., 2018), sería muy beneficiosa tanto para el alumnado con NEAE como para el resto del grupo. Así lo entienden Pascual et al. (2019), cuando exponen que el apoyo puede darse tanto dentro como fuera del aula ordinaria pero que el profesorado debe esforzarse en ofrecer una respuesta conjunta que se adapte a todo el alumnado, y autoras como Susinos et al. (2019) que defienden la importancia de la participación del alumnado para lograr una enseñanza inclusiva. Se debería trabajar para conseguir un apoyo inclusivo que se base en el trabajo conjunto y coordinado de todo el profesorado (Muñoz et al., 2015). Castillo y Ramos (2017), estudian el modelo de Atención a la Diversidad en Andalucía. No obstante, los avances en materia de atención a la diversidad en los centros de una misma comunidad son dispares, encontramos centros muy comprometidos con la inclusión y otros en los que los documentos de planificación del centro están obsoletos, dejando sin base institucional el primer paso para atender a la diversidad. Es este el motivo

principal que lleva a la realización del presente estudio.

Todos los centros deben tener y hacer públicos los documentos que les definen: Plan de Centro (PC), Proyecto Educativo de Centro (PEC), Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) y un Plan de Atención a la Diversidad (PAD). Se establece que los centros docentes contarán con cierta autonomía pedagógica, organizativa y de gestión para llevar a cabo modelos de funcionamiento propios dentro del marco legislativo actual. Estos modelos se concretan a partir del PC, además, tal y como recoge Navarro (2008), el PEC será el que recoja las características más concretas del mismo, es decir, aquellas que lo definen. Estudios como el de López (2009) reflejan que muchos de los documentos de planificación de los centros no están adaptados a su realidad educativa y a sus necesidades y que, además, su elaboración y consulta es entendida por la mayoría de los docentes como una carga burocrática, no como ayuda o guía.

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA, 2007), define en su artículo 126 el Plan de Centro como aquel que lo constituyen tres documentos: el PEC, el ROF y el proyecto de gestión. Según lo recogido en el artículo 21 del Decreto 328/2010, de 13 de julio por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros, el PEC abordará elementos como las líneas generales de actuación pedagógica, la forma de atención a la diversidad, el plan de convivencia o los criterios generales para elaborar las programaciones didácticas. La normativa actual recoge la necesidad de atención al alumnado con NEAE el máximo tiempo posible en el aula ordinaria, así como la utilización de forma prioritaria de medidas generales de atención a la diversidad y medidas específicas solo cuando sea completamente necesario para la mejora y el desarrollo de las habilidades del alumnado. De esta forma queda recogido en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con NEAE y organización de la respuesta educativa.

Los documentos de planificación del centro deben tener en cuenta en todo momento la diversidad, intentando ofrecer una respuesta educativa inclusiva y de calidad (Navarro, 2008). Un buen PAD debe diseñarse en base a esta premisa, ajustando las actuaciones al alumnado y las medidas generales para atender las dificultades. Como recogen Lozano et al. (2015) un PAD debe entenderse como un documento planificado y evaluado gracias a la cooperación y participación la comunidad educativa, debe apoyarse en las medidas generales de atención a la diversidad y muestran su efectividad para dar respuesta a las necesidades del alumnado. Es una herramienta muy valiosa para atender la diversidad. Algunas de las medidas generales incluyen metodologías inclusivas dejando ver que un cambio en la docencia puede resultar muy efectivo para abordar las necesidades de todos. Pascual et al. (2019) apuntan que el PAD recoge y concreta las medidas que se van a llevar a cabo con el alumnado con NEAE, quedando recogidas las medidas específicas, entre las que destacan las adaptaciones curriculares significativas o los programas específicos.

Autores/as como Navarro (2008) o Tortosa et al. (2010), se debe tener presente que la elaboración del PAD es competencia de todos los miembros de la comunidad educativa, debe elaborarse de forma cooperativa, debe ser una herramienta de uso frecuente para todo el profesorado, no sólo para los especialistas. Lozano (2015) y de forma muy similar Beresaluce y Cutillas (2013), determinan que, para facilitar el acceso, consulta y lectura del documento, así como propiciar una atención a la diversidad realmente efectiva desde el marco de la inclusión y la equidad, es importante que un buen PAD contenga:

- Un análisis del contexto que sea clarificador, concreto y realista.
- La definición y concreción de las necesidades educativas encontradas en el alumnado.
- La definición de objetivos que respondan a las necesidades descritas.
- Exposición de forma clara y concreta de las medidas generales y específicas

que se deben llevar a cabo en según qué casos, poniendo especial énfasis en el desarrollo de medidas generales y especificando su planificación y temporalización.

- Una valoración de los recursos personales, espaciales, temporales y materiales con los que cuenta el centro.
- Un apartado final en el que se contemple la evaluación y el seguimiento del propio PAD, dejando siempre abierta la posibilidad a modificaciones y mejoras.

Siguiendo a Lozano et. al (2015) un buen PAD debe contener una redacción y vocabulario accesible, dejando a un lado el exceso de tecnicismos y explicando de forma concreta cada medida para no dar lugar a interpretaciones erróneas. Para Beresaluce y Cutillas (2013), es importante que exista una buena organización, con un índice que ayude a localizar información y facilite su acceso y consulta. Tortosa et al. (2010), lo definen como documento que debe recoger las necesidades del alumnado y luchar por promover cambios en la propia institución para que sea ésta la que se adapte a la diversidad del alumnado. La autonomía de los centros educativos en cuanto a su acción pedagógica y organizativa brinda una buena oportunidad para que este cambio se dé. No existe una fórmula para la elaboración de este documento ya que la realidad de cada centro es diferente y cada PAD debe tener en cuenta su contexto, ajustándose a su propia realidad y dando respuesta a la misma. Algunos estudios muestran la escasa utilidad de estos documentos en algunos centros debido a la falta de concreción en lo que respecta a medidas específicas o generales o porque no recogen una respuesta determinada para responder a necesidades concretas. Este es el caso del estudio realizado por Pérez y Jiménez (2020) donde se expone la necesidad de contemplar medidas concretas para abordar las necesidades de todo el alumnado y, más concretamente, del alumnado con altas capacidades intelectuales.

1.1. Problema de investigación.

El problema de investigación parte de la necesidad de promover la elaboración y utilidad del PAD como documento de trabajo y

consulta entre el profesorado, considerando que es un documento de planificación a nivel institucional, imprescindible y marco de referencia para unificar criterios conducentes a la mejora de la atención a la diversidad en el marco de la educación inclusiva. Debe ser un documento base para la atención a la diversidad a nivel institucional, permitiendo canalizar la información a cada equipo de ciclo y de cada docente, promoviendo la inclusión a tres niveles: institucional, de equipo e individual.

Un centro que no elabore y actualice los documentos que regulan la atención a la diversidad no dispondrá de una buena base para la atención educativa inclusiva. Asimismo, si los centros elaboran este documento como un mero trámite burocrático los resultados podrían no ser fiables, siendo el alumnado el perjudicado. Por este motivo por lo que se plantea la necesidad de este estudio, para comparar la elaboración y la efectividad de los PADs en los centros de Andalucía y su contribución a la educación inclusiva.

1.2. Objetivos.

En base al problema de investigación descrito se formuló el siguiente objetivo general:

- Analizar Planes de Atención a la Diversidad de Centros de Educación Infantil y Primaria para determinar si responden a las necesidades educativas del alumnado.
- Los objetivos secundarios son:
- Analizar en profundidad el contexto descrito en cada PAD.
- Comprobar si los PADs recogen las necesidades concretas del alumnado, las definen e incluyen el protocolo para detectarlas.
- Examinar los objetivos planteados en el documento.
- Analizar las medidas generales y específicas propuestas.
- Valorar los recursos que recoge el documento para atender a la diversidad.
- Estudiar la evaluación y el seguimiento que se realizan a los PAD.
- Examinar la estructura y la ubicación del documento.

2. DISEÑO Y MÉTODO.

La metodología utilizada es de corte cualitativo, descriptivo. Trata de describir sistemáticamente las características de las variables para extraer relaciones y conclusiones (Quecedo y Castaño, 2003). La técnica utilizada es el análisis y/o estudio de documentos que, siguiendo a autores como Sánchez y Vega (2003) no trata de crear un nuevo documento sino elaborar uno que permita controlar y revisar otros ya existentes. La concreción del problema de investigación, siguiendo a Fernández (2006), actuará como guía constante y ayudará a limitar el estudio y conseguir los objetivos marcados.

El estudio se inicia con una búsqueda de literatura específica y PADs sobre los que se pretendía realizar el análisis. Durante este proceso se buscaron conexiones entre los datos, determinando así categorías para el análisis (Borda et al., 2017). Las categorías y subcategorías de análisis, con sus correspondientes códigos, son las siguientes:

- Análisis del contexto (ANCO). Adecuación, especificación y clarificación.
- Detección de las Necesidades (DENE). Concreción, definición, protocolo de detección.
- Objetivos educativos (OBJ). Coherencia, realismo y concreción.
- Medidas y propuestas (MEPRO). Ordinarias, específicas y otros planes.
- Valoración de los recursos (REC). Materiales, personales, espaciales y comunitarios.
- Evaluación y seguimiento (EVSE). Concreta/o y Especifica/o.
- Ubicación y estructura (UBES). Accesibilidad y organización.

En la línea con Borda et. al (2017), es importante estructurar la información y reducirla para poder manejar datos y analizarlos de forma concreta y correcta. Para ello, se elaboraron dos tablas de datos ilustrativos donde se recogieron la descripción de la propia muestra seleccionada y la descripción detallada de cada PAD analizado en base a las categorías establecidas.

Se analizó la muestra, recogiendo más tarde los resultados obtenidos de una forma más ordenada y esquemática. Este tipo de análisis no es lineal, sino que todos los momentos en la investigación están interrelacionados e influyen entre sí pudiéndose modificar antes, durante y tras el estudio de los documentos. Esto caracteriza al análisis de tipo cualitativo tal y como lo afirman Borda et al. (2017) por el que debemos siempre releer los últimos datos analizados y anotaciones para continuar escribiendo y analizando (Rodríguez et al., 1996).

2.1. Participantes.

Cuando se hace referencia a la muestra o participantes se informa de un grupo de personas, instituciones o elementos de otro tipo, de los que se pretende recoger información y que no tienen por qué ser la totalidad, sino sólo una parte de estos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En este caso, se han seleccionado centros educativos siguiendo diversos criterios para hacerlos representativos y dotarlos de coherencia, acercándolos a la realidad del objeto de estudio.

Siguiendo a Guerrero (2016) y Hernández, Fernández y Baptista (2010), se podría afirmar que existen tres factores para determinar el número de participantes que definirán la primera muestra seleccionada y que podrán o no constituir la muestra final:

- Capacidad operativa para recopilar datos de esa institución.
- Entendimiento del fenómeno estudiado.
- Tiempo relativo que nos lleva la recopilación de la información que necesitamos en esa institución.

En este caso y siguiendo el procedimiento, los participantes que se seleccionaron al inicio del estudio fueron experimentado cambios, por lo que hubo que tomar decisiones y finalmente seleccionar los que ofrecían mayor cantidad y calidad de información, haciendo la muestra más representativa y permitiendo estudiarla en profundidad.

Los PADs seleccionados son 40, pertenecientes a diferentes centros docentes públicos y

urbanos de educación infantil y primaria de Andalucía. Los criterios de selección de los centros participantes fueron:

- Fácil acceso y consulta al documento.
- Documento recogido como plan independiente y no como apartado de otro plan o proyecto del centro.
- Objetivos fijados y descritos, que aclaren para qué se está diseñando ese plan.
- Descripción de medidas ordinarias y específicas y cómo se van a aplicar al alumnado. Solo se tendrá en cuenta que las medidas queden recogidas.

Se han seleccionado 5 centros por provincia, algunos de difícil desempeño o educación compensatoria, que se seleccionan por ser los que mejor recogen la atención a la diversidad. Para realizar la búsqueda se ha accedido a la base de datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, donde se encuentran todos los centros de las diferentes provincias, pudiéndose comprobar si tenían publicados los documentos de organización y funcionamiento y su adecuación. Los centros participantes fueron:

- Sevilla: 2 centros públicos y urbanos, 3 ubicados en la provincia. Uno de ellos considerado de difícil desempeño.
- Almería: se analizan 2 PAD, 3 de localidades de la provincia.
- Cádiz: se seleccionan 2 centros de la capital, 3 de la provincia, uno de difícil desempeño.
- Almería: 2 centros de la capital, uno de ellos de difícil desempeño y 3 de localidades.
- Granada: se seleccionan 3 en la capital, uno de ellos de difícil desempeño y 2 en la provincia.
- Huelva: se seleccionan 3 PAD de centros de la capital y 2 de la provincia.
- Málaga: se seleccionan 3 centros de localidades y 2 de la capital, uno de difícil desempeño.
- Jaén: se seleccionan 3 de provincia y 2 en la capital.

2.2. Instrumentos.

La elección de los instrumentos de investigación utilizados está justificada y se adecúa a la metodología seguida, de corte cualitativo-descriptivo, en la línea de Guerrero (2016), se basa en que los datos de una investigación cualitativa deben ser registrados y detallados utilizando herramientas que faciliten su lectura posterior. En nuestro caso, se seleccionaron dos tablas descriptivas que nos ayudaron a clasificar y estudiar en profundidad la finalidad del análisis.

Para realizar la recogida de datos y su posterior consulta, se elaboraron dos instrumentos de investigación. Por un lado, se elaboró un cuadro descriptivo de los centros docentes seleccionados. En este cuadro se recogía de forma concisa el nombre de cada centro, su ubicación geográfica, la tipología de centro, el número de alumnos matriculados, la ubicación del propio PAD y la información más relevante que éste ofrecía.

Por otro lado, se usó una ficha descriptiva de cada PAD, que recogía las categorías de análisis. De este modo, el instrumento en cuestión muestra en pocas páginas toda la información necesaria para determinar la validez y funcionalidad del PAD en cada centro.

Finalmente, se elaboró una guía donde se recogen las categorías y subcategorías de análisis, incluyendo su descripción.

2.3. Procedimiento.

El procedimiento seguido responde a las siguientes fases:

Fase 1. Delimitación del problema de investigación.

Planteamiento del problema de investigación descrito y delimitación de los objetivos generales y específicos.

Fase 2. Concreción de los criterios de búsqueda.

Los criterios de selección de la muestra acotan la búsqueda para seleccionar aquellos que aportaran información para el análisis. La muestra debía representar a toda la comunidad andaluza, lo que llevo a la selección de 5 PAD por provincia y algunos centros de difícil desempeño.

Fase 3. Recogida de los datos.

Para la obtención de los PADs, se ha procedido a contactar con los colegios por vía telefónica, de sus páginas webs, enviando correos electrónicos y/o visitando el centro. En total contactó con 120 centros, de los cuales, solo se obtuvieron 64 respuestas. Tras realizar un primer análisis, en base a los criterios descritos, se seleccionaron 40 PAD que constituyeron los participantes a analizar.

Fase 4. Análisis de datos.

Se realizó una lectura detenida, comparación y obtención de información relevante de cada uno de los documentos mediante los instrumentos elaborados para tal fin.

Fase 5. Resultados, conclusiones y discusión.

Se ordenaron los datos y se presentaron los resultados en base a las categorías y subcategorías de análisis, se plantearon conclusiones y su discusión.

3. RESULTADOS.

Con respecto al análisis del contexto (ANCO), se encuentra que la mayoría de los centros tienen recogida la descripción en otros documentos como el PC o en el PEC. Concretamente, 26 de los centros analizados, es decir el 65%, lo recogen de esta forma. Además, un 25% no incluye ningún tipo de referencia al contexto en sus documentos de planificación y sólo 4 centros de los analizados, es decir un 10% lo recogen dentro del PAD.

El 50% de los centros que describen el contexto en sus documentos lo hacen cumpliendo varias de las subcategorías que lo definen como adecuado. Así, 19 centros tienen una descripción adecuada, 20 de ellos lo describen de forma específica y 23 clarifican el tipo de centro en el que se encuentran.

Teniendo en cuenta la detección de necesidades (DENE), se determina que solo 7 de los colegios estudiados, es decir un 17,5%, concretan las necesidades del alumnado escolarizado frente al 82,5% que no lo hacen. De igual forma, 19 centros las definen de forma general y 25 de los analizados incluyen además un apartado referente al protocolo de detección.

En referencia a los objetivos (OBJ), se encuentran un 5% que no incluyen objetivos en sus PADs frente al 95% que sí los incluyen. Dentro de este porcentaje, 8 de ellos lo hacen de forma coherente, 21 de forma realista y 10 de forma concreta. Destaca de forma significativa el bajo número de centros que realizan una descripción coherente de objetivos.

Las medidas y propuestas (MEPRO) es una categoría que sí incluye la totalidad de los PADs analizados. No obstante, no todos los describen de la misma forma. Así, se puede observar que un 35% definen las medidas ordinarias, pero con poco detalle y un 32,5% lo hacen de igual forma con las medidas específicas.

El porcentaje total de centros que realizan una descripción concreta y detallada de ambas medidas es un 60%. Además, se observa que el 50% de los PADs incluyen junto a estas medidas otros planes y proyectos referidos a la atención a la diversidad.

En relación con los recursos (REC), es determinante el resultado arrojado en referencia a los recursos comunitarios ya que ninguno de los participantes incluía en su descripción recursos este tipo. Además, solo 9 centros recogían los recursos materiales disponibles y 18 describía los espacios con los que se contaba para llevar a cabo las propuestas inclusivas. En relación con los recursos humanos, se encuentra que el 87,5% de los participantes incluyen la descripción de los recursos humanos necesarios, incluso algunos de ellos (concretamente 15 colegios) introducían además las funciones de estos.

En cuanto a la evaluación y el seguimiento de los PADs (EVE) recogida por los mismos cabe destacar que 20 de los participantes no incluían esta categoría en sus documentos, constituyendo esto un 50% de los centros analizados.

Sobre la ubicación y estructura del documento (UBES) cabe destacar que el 100% de los mismos era de fácil acceso, ya que este era uno de los criterios de selección de los centros participantes, pero no todos cumplían los tres requisitos que según este estudio determinarían su buena organización (claridad,

existencia de índice y estructura lineal). De este modo, tras analizar los resultados, se puede observar que aproximadamente el 50% de los PADs cumple con una buena estructura, concretamente 19 de los centros estudiados incluyen en sus documentos al menos dos de los requisitos mencionados anteriormente.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

Se presentan las conclusiones en base a los objetivos secundarios teniendo como referencia el objetivo principal del estudio. Los resultados revelan que aún queda mucho trabajo por hacer en lo que respecta a la educación inclusiva y, más concretamente, a la elaboración y la puesta en práctica de los PAD.

En relación con el primer objetivo, la contextualización inadecuada o el bajo porcentaje de centros que describen las necesidades concretas de su alumnado permite deducir que los documentos elaborados no se ajustan a la realidad educativa y que por lo tanto no pueden favorecer la inclusión de todo el alumnado matriculado.

En base a los objetivos 2 y 3, la mayoría de los centros definen las necesidades de su alumnado de forma general y no las concretan. Además, llama la atención la formulación de objetivos generales con respecto al PAD, teniendo en cuenta la importancia de determinar unos objetivos concisos y concretos que se ajusten a la realidad del centro y sus necesidades para que la puesta en práctica del PAD sea efectiva y práctica. Esto está en consonancia con los estudios realizados por López (2009), que reflejan que los documentos de planificación de los centros no se adaptan a su realidad y son vistos más como una carga burocrática que como una ayuda, o por Pérez y Jiménez (2020) quienes mostraban que muchos de los centros analizados no contemplaban medidas para abordar las Altas Capacidades Intelectuales.

En referencia al objetivo 4, se muestra que no todos los centros incluyen una descripción detallada de las medidas ordinarias y específicas que deben llevarse a cabo con el alumnado, por lo que el documento pierde calidad

puesto que carece de un pilar básico que es el modo de dar respuesta a la diversidad del alumnado. A este respecto, autores como Pascual et al. (2019) indican que el PAD debe recoger estas medidas para ser un documento de planificación completo y de calidad.

Los recursos, incluidos en el quinto objetivo, la mayoría de los descritos hacen referencia a los recursos humanos y espaciales de los que se dispone o que se necesita para llevar a cabo la atención a la diversidad, olvidando por completo los recursos que puede ofrecer la comunidad y dando poca visibilidad a los recursos materiales. Se podría decir que los centros priorizan la determinación de los recursos personales y de los espacios para atender al alumnado censado con NEAE ya que existe una visión excluyente donde los centros educativos siguen organizando los espacios y los recursos en función de las capacidades de los alumnados, tal y como lo recogían Sandoval et al.(2012) y no con una visión inclusiva en la que se abogue por un modelo de colaboración entre profesionales como el que defienden autores como Soldevilla et al.(2017) o el llamado trabajo en red por autoras como Arnaiz et al.(2018) para ofrecer una respuesta educativa común, flexible y ajustada favoreciendo la educación inclusiva. También Arias-Sánchez, et. al (2020) estudian las expectativas de los futuros docentes en relación con el alumnado con NEAE en el aula, concluyendo que ésta apenas genera inquietud.

Respecto a los objetivos 6 y 7, la evaluación y seguimiento de los propios documentos no es tenida en cuenta en muchos centros. Así, se hace difícil comprobar su efectividad y mejorarlos y adaptarlos. Cabe destacar que un documento de calidad debe cumplir unos requisitos a nivel organizativo, ser accesible y práctico por lo que tras el estudio realizado se determina que los centros deben seguir trabajando en este sentido para elaborar PAD con una estructura clara que permita una consulta rápida y efectiva y que se evalúe continuamente para comprobar los resultados y proponer mejoras en el propio documento.

5. PROPUESTAS DE MEJORA.

Se proponen a continuación propuestas de mejora que permitirían la elaboración de PADs de calidad, prácticos para los docentes, en consonancia con las aportaciones de autores como Lozano (2015) o Beresaluce y Cutillas (2013):

- Organización clara del documento con índice y fácil consulta.
- Incluir un análisis del contexto que clarifique el centro para el que se elabora el PAD y las características del alumnado.
- Recoger de forma detallada las necesidades del alumnado.
- Formular objetivos claros, realistas, concretos y adaptados a la realidad.
- Detallar las medidas ordinarias y específicas, así como el protocolo para la detección de necesidades.
- Analizar los recursos disponibles y valorarlos para ofrecer una respuesta educativa inclusiva.
- Incluir un apartado donde se recoja la evaluación y el seguimiento del propio documento y cómo llevarla a cabo.

6. LIMITACIONES E IMPLICACIONES.

Destacamos el amplio número de centros educativos andaluces que no publican sus documentos de organización y funcionamiento o que dificultan el acceso a los mismos. Además, la falta de descripción del contexto en algunos PADs ha llevado a la necesidad de buscar en otros documentos como el PC o el PEC para contextualizar.

En provincias como Huelva, ha resultado imposible incluir centros de difícil desempeño ya que los descritos no tenían públicos los documentos. Asimismo, los centros más difíciles de seleccionar se encuentran en Córdoba y Granada donde la mayoría de los PADs no se recogían como tal, sino como un punto dentro del PEC.

Este estudio implica un paso adelante en la investigación sobre escuelas inclusivas y sobre la importancia del PAD como documento

que define y marca las líneas a seguir en materia de atención a la diversidad en los centros. Este trabajo puede servir de referente, no obstante, es la comunidad educativa y los propios colegios quienes deben asumir su responsabilidad y desarrollar documentos

que sienten las bases de una educación inclusiva y de calidad para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123–134 <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Arias-Sánchez, S., Díez-Toscano, P. y Cubero-Pérez, R. (2020). Alumnado con necesidades educativas especiales en el aula, ¿qué pueden esperar los futuros docentes? *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 14, 180-196 <https://doi.org/10.46661/ijeri.4390>
- Arnaiz, P., De Haro, R., y Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. https://www.researchgate.net/profile/Cecilia-Azorin/publication/326231543_
- Azorín, C.M. (2018). Abriendo fronteras para la inclusión: la Ecología de la Equidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 213-228. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/335>
- Beresaluce, R. y Cutillas, I. (2013). Propuesta de un modelo de plan de atención a la diversidad para las etapas de educación infantil y primaria. *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*, 629-638. https://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. y Güelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. *Herramientas para la Investigación Social*, 2, 4-109. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/112116/CONICET_Digital_Nro.2d904b6c-1ee4-493f-9540-86f04528fba2_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Chiner, E. (2018). La educación inclusiva y su desarrollo en el marco legislativo español. *International Studies on Law and Education*, 29(30), 53-66. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/70322/1/2018_Chiner_IntStudLawEdu.pdf
- Castillo, M y Ramos, M.J. (2017). El modelo de Atención a la Diversidad en la comunidad autónoma de Andalucía. *Revista Educativa Digital HEKADEMOS*, 23, 7-14.
- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Profesorado, *Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(1), 1-9. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9141>
- Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. *BOJA*, 139, 16 de julio de 2010. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/d3.pdf>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio y Educación*, 11 (2), 99-118. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Barcelona. Butlletí. La Recerca.

- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243- 263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Guerrero, M.A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1 (2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Hernández R, Fernández C, Baptista M. (2010). *Metodología de la investigación. México*. McGraw Hill.
- Herrera, J., Parrilla, A., Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/normativa/-/normativas/detalle/instrucciones-de-8-de-marzo-de-2017>
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *BOJA*, 252, 26 de diciembre de 2007. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/d1.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, 30 de diciembre de 2020. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (boe.es)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 238, 4 de octubre 1990. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- López, A. (2009). La elaboración de los documentos de planificación: una actividad cuestionada en la formación de maestros. *REIFOP*, 12 (2), 49–57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039093>
- Lozano, J., Cerezo, M.C., Alcaraz, S. (2015). Plan de atención a la diversidad. *Educación siglo XXI*, 33(1), 343-346. [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/44729/1/Josefina%20Lozano,%20M%C2%AA%20Carmen%20Cerezo,%20Salvador%20Alcaraz%20\(2015\).pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/44729/1/Josefina%20Lozano,%20M%C2%AA%20Carmen%20Cerezo,%20Salvador%20Alcaraz%20(2015).pdf)
- Mas, O; Olmos, P y Sanahuja, J. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 11 (1), 71-90. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/342>
- Moriña, A. (2016). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Muñoz, M., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171042264007.pdf>
- Mura, G., Alcaraz, A. O., Aleotti, F., Cobo, M. O., Gomez, M, R., y Diamantini, D. (2020). Inclusive education in Spain and Italy: evolution and current debate. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 01-23. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jierp/issue/56579/754121>
- Navarro, M.J. (2008). Procesos de planificación y gestión de los centros docentes: proyectos educativos para la diversidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47

- (5), 1-11. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Navarro-Montano/publication/28232733_
- Pascual, M.A., García, M.S., Vázquez-Cano, E. (2019). Atención a la diversidad e inclusión en España. *Sinética, Revista Electrónica de Educación*, 53. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-011)
 - Pérez, L., Jiménez, C. (2020). La respuesta educativa a los alumnos más capaces en los planes de atención a la diversidad. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 28(108), 642-671. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002702024>
 - Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/48130/142-203-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
 - Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
 - Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
 - Sánchez, M. y Vega, J.C. (2003). Algunos conceptos teórico-coceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, 34 (2), 49-60. <https://biblat.unam.mx/hevila/Cienciasdelainformacion/2003/vol34/no2/5.pdf>
 - 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. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11412>
 - Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación N^o extraordinario 2012*, (5), 117-137. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209>
 - Soldevila, J., Naranjo, M. y Muntaner, J.J. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher. *Aula Abierta*, 46(2), 49-55. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.49-56>
 - Susinos-Rada, T., Ceballos-López, N., Saiz-Linares, A., y Ruiz-López, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49 (3), 57-78. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11404>
 - Tortosa, M.T., Navarro, I.J., Álvarez, J.D. y Grau, S. (2010). El Plan de Atención a la Diversidad en los centros escolares. Estructura organizativa formal y alternativas de mejora. *INFAD Revista de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 917-925. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326096.pdf>