

ISSN: 0210-1696

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero202354128592>

SENSIBILIZACIÓN DOCENTE Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA: COOPERAR PARA INCLUIR

Diversity Awareness and Attention to Diversity in Basic Vocational Training: Cooperation for Inclusion

Pello ARAMENDI JAUREGUI

Universidad del País Vasco UPV/EHU. España

<https://orcid.org/0000-0003-0869-9357>

Esther CRUZ IGLESIAS

Universidad del País Vasco UPV/EHU. España

esther.cruz@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0001-6093-9309>

Jon ALTUNA URDIN

Universidad del País Vasco UPV/EHU. España

<https://orcid.org/0000-0002-1847-8083>

Jon Mikel LUZARRAGA MARTÍN

Universidad del País Vasco UPV/EHU. España

<https://orcid.org/0000-0003-3665-552X>

Recepción: 3 de marzo de 2022

Aceptación: 31 de marzo de 2022

RESUMEN: La atención a la diversidad (AD) es un objetivo clave en la educación, también en la Formación Profesional Básica, que se caracteriza por ser un ámbito educativo de gran heterogeneidad del alumnado. Se presentan los resultados de un estudio ex-post facto realizado con objeto de analizar la sensibilidad del profesorado hacia la AD y los factores relacionados con la misma. La investigación se lleva a cabo mediante un diseño no experimental (ex-post facto) con una muestra representativa de 218 profesores de Formación Profesional Básica. Los resultados indican que el profesorado más sensibilizado con la AD concede mayor importancia al trabajo cooperativo, al rol desempeñado por el docente para fomentar el trabajo

en equipo, a las tutorías, al compromiso de las familias, al apoyo de los compañeros y compañeras y a la coordinación y el funcionamiento del centro educativo. Se subraya también la importancia del trabajo en red para mejorar la formación del alumnado y la necesidad de profundizar en este tema para obtener, a nivel nacional, una visión holística e integrada de la situación de la Formación Profesional Básica, que contribuya a la mejora de la atención del alumnado en general y, especialmente, de quienes están en riesgo de exclusión educativa y social.

PALABRAS CLAVE: Atención a la diversidad; formación profesional; inclusión educativa; aprendizaje colaborativo; trabajo en red.

ABSTRACT: The objective of this research is to analyze the sensitivity of Basic Vocational Training (BVT) teaching faculty towards attention to diversity (AD) and factors related to the same. This research presents the results of an ex post facto study carried out with a representative sample of 218 Basic Vocational Training teachers. The results show that the teaching faculty most aware of AD give greater importance to cooperative work, to the role played by the teacher, to tutorials, to the commitment of families, to the support of their team-mates and to the coordination and functioning of the school. The need to deepen the networking is underlined in order to obtain a holistic and integrated vision of the situation of BVT which contributes to the improvement of students' attention in general and, especially, of those who are at risk of educational and social exclusion.

KEYWORDS: Attention to diversity; vocational training; collaborative learning; inclusive education; networking.

1. Introducción

Uno de los objetivos prioritarios de la Unión Europea (UE) en el ámbito de la educación es la lucha contra el fracaso y el abandono escolar temprano. Entre las actuaciones impulsadas por la estrategia Europa 2020 para paliar estos problemas y mejorar los niveles de bienestar de la ciudadanía se encuentran la educación inclusiva, la atención a la diversidad (AD), el aprendizaje a lo largo de la vida, la empleabilidad y la promoción de las competencias cívicas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). *En el contexto español*, las tasas de fracaso escolar en la enseñanza obligatoria son preocupantes (Romero y Hernández, 2019). La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa hace mención a las medidas de AD para abordar este problema. Concretamente, en el artículo 41 define las características de la *Formación Profesional Básica (FPB)*, destinada a los estudiantes que no han logrado un dominio suficiente de las competencias básicas. La Ley Orgánica 3/2020 (conocida como LOMLOE), en el artículo 42, hace mención a los ciclos formativos de grado básico, indicando que los módulos profesionales incluirán, al menos, las unidades de competencia correspondientes a una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones

Profesionales. Además, en el artículo 39 se señala la inclusión educativa como uno de los principios de estas enseñanzas y se apunta que se establecerán alternativas organizativas y metodológicas y medidas de AD precisas para facilitar el acceso al currículo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En el ámbito del País Vasco, el Decreto 236/2015, de 22 de diciembre (artículos 37 al 44), hace mención a diferentes medidas y recursos de AD entre los que se encuentran los Proyectos de Intervención Global, los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento, los Programas de Escolarización Complementaria, las Aulas Estables y los Programas para el Tránsito a la Vida Adulta. Entre las medidas más específicas cita las siguientes: la actuación de profesionales cualificados, la disposición de dos docentes en el aula, la tutoría personalizada, las adaptaciones curriculares, los desdobles de grupos, los apoyos fuera del horario lectivo, los planes de trabajo individualizado y la flexibilización del periodo de escolarización. La FPB, ubicada en los Programas de Tránsito a la Vida Adulta, ofrece a los alumnos/as que a los 16 años no han completado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) la posibilidad de alcanzar una cualificación profesional que les acredite para el desarrollo de una determinada profesión.

En relación al alumnado de la FPB, se puede afirmar que un número importante de estudiantes ha vivido una experiencia negativa en el ámbito escolar; muestra conductas de rechazo hacia los aprendizajes; manifiesta altos índices de desmotivación; su autoestima personal es baja; expresan comportamientos de inseguridad; en algunos casos, convive en entornos familiares escasamente cohesionados; utiliza el tiempo libre de manera poco responsable (consumo de sustancias, frecuentes salidas nocturnas...); tiene problemas de disciplina e incluso está vinculado a actividades delictivas menores (Fernández *et al.*, 2019). Son jóvenes con carencias académicas que además *arrastran problemas de tipo emocional, familiar y social*. La escuela, para estos estudiantes, se convierte en un contexto incómodo que transmite valores muy diferentes a los que están acostumbrados. La asistencia diaria a clase, las rutinas, la constancia y la concentración en la tarea o la asunción de responsabilidades son pautas fundamentales para que el alumnado se adapte al centro educativo (Cejudo y Corchuelo, 2018). Por tanto, parece poco cuestionable afirmar que la educación no debe orientarse solamente al ámbito académico; también debe abordar objetivos relacionados con el desarrollo actitudinal y personal (Jurado y Tejada, 2019). Y para lograrlo se necesita la implicación de las familias, los profesionales y los servicios comunitarios (Beilmann y Espenberg, 2016; García *et al.*, 2018; Lata y Castro, 2016; Mas *et al.*, 2017; Olmos y Mas, 2017; Riaño *et al.*, 2016; Santos Rego *et al.*, 2018).

Inicialmente, Ainscow (2005), Ainscow *et al.* (2006) y, posteriormente, Echeita (2019) señalan que las tres dimensiones fundamentales de la inclusión son la presencia (el estudiante debe estar en el aula), la participación (debe aprender con los demás, tomar decisiones y ser reconocido por su trabajo) y el aprendizaje (el docente debe *preocuparse* y comprometerse para que el alumnado obtenga el mejor rendimiento posible). Según el autor, la exclusión educativa hace alusión a la tensión existente entre estos tres elementos y las realidades educativas que generan situaciones de marginación. Las especiales características del alumnado

de FPB demandan, por tanto, *un profesorado sensibilizado y comprometido* con el alumnado, con perfil educador, empático y capacitado en el ámbito de la didáctica. En este sentido, Aramendi *et al.* (2017) afirman que el alumnado de los programas de iniciación profesional, en general, se siente a gusto y motivado con los docentes, fundamentalmente, porque impulsan el buen ambiente en el trabajo, orientan a los estudiantes para preparar su futuro laboral y personal, enseñan conocimientos útiles para la vida, se comprometen con ellos, saben enseñar y animan a aprender. En relación a la metodología de trabajo, Alarcón *et al.* (2018) también constatan la satisfacción de los estudiantes con las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el aula, subrayando la relevancia del trabajo en equipo. Mas *et al.* (2017) destacan la importancia de la mejora del contexto y los recursos, dignificando, de esta manera, esta tipología de formación y mejorando la imagen social tanto del docente como la del propio estudiante hacia dichos programas formativos. El éxito en la iniciación profesional se vincula más al *compromiso docente* que a las propias características del programa (Amores y Ritacco, 2016).

En cuanto a las medidas, recursos y prácticas de AD, el alumnado con problemas académicos en la educación obligatoria, generalmente, es orientado hacia itinerarios diferenciados (diversificación curricular, educación compensatoria, FPB...). Estas y otras medidas especializadas (adaptaciones curriculares, docentes de apoyo, tutorías individuales, planes personalizados...), quizás de forma involuntaria, han creado formas sutiles de segregación escolar (Abiétar *et al.*, 2017). Amores y Ritacco (2016) señalan que resulta paradójico que, al tiempo que se han incrementado este tipo de recursos de apoyo especializados para paliar el fracaso escolar, paralelamente, el problema ha ido aumentando. Sin cuestionar la validez de estas medidas, parece pertinente llamar la atención sobre sus efectos perversos que, bajo el pretexto de aportar atención diferenciada al alumnado, esconden formas sibilinas de exclusión educativa. A pesar de su vínculo con una ideología pedagógica inclusiva y de desplegar recursos para dar respuesta al fracaso escolar, las prácticas individualizadas de AD se pueden transformar en medidas que pueden generar más exclusión educativa (Rujas, 2017).

En este sentido, Escudero (2018) afirma que existen dos grandes perspectivas para abordar el problema del fracaso y el abandono escolar temprano. Por un lado, la *perspectiva individualista y especializada*, que centra las causas del fracaso en el propio alumno/a y sus características (paradigma del déficit). Por otro, la *perspectiva ecológica*, que enfoca este problema desde una perspectiva multidimensional, *poliédrica* según Echeita (2019), cuya comprensión requiere tomar en consideración, simultáneamente, distintas medidas de carácter más holístico (colaboración entre el alumnado, las familias, la escuela, los centros de profesorado, los servicios sociales municipales...). La identificación y comprensión de estos factores facilita un marco de actuación para el abordaje de la exclusión educativa de forma integral y conforme al verdadero perfil del alumnado (Operti, 2019). Este enfoque alternativo a la especialización de los recursos de AD demanda, a nivel interno, la mejora de la coordinación y el funcionamiento del centro y, de puertas hacia afuera, la colaboración reticular con los agentes socioeducativos de la comunidad local. Respecto a

esta cuestión, Aramendi *et al.* (2018) consideran que con la Ley Orgánica 8/2013 se han estado produciendo procesos de burocratización, encorsetamiento organizativo y pérdida de autonomía en el funcionamiento de los centros de FPB que obstaculizan la colaboración interinstitucional. No obstante, afirman que el cambio de una perspectiva basada en la especialización a una perspectiva ecológica representa una respuesta coherente para atender a un colectivo de estudiantes que, probablemente, sea el más vulnerable y segregado del sistema educativo español.

La segregación escolar provoca que los estudiantes se concentren en unas escuelas determinadas, generando guetos y, a la vez, negando la posibilidad de que el centro sea un espacio de encuentro e interrelación entre alumnado, familias y culturas diferentes (Donato y Hanson, 2019; Murillo y Martínez-Garrido, 2019). Sobre esta cuestión, Pàmies (2013) describe las relaciones de los estudiantes marroquíes de un centro educativo español con los compañeros/as de otras culturas, percibiendo escasas interacciones entre los diferentes colectivos. También señala que el alumnado “nativo” posee más posibilidades de socialización y aprovechamiento curricular, mientras que los estudiantes procedentes de la inmigración tienen menos expectativas académicas y reconocimiento social. Este gran reto inclusivo exige un profesorado formado y comprometido con el alumnado y el proyecto educativo del centro (Aramendi *et al.*, 2018; Bonal y González, 2021; Villar y Obiol, 2020). La capacidad de implementar una educación intercultural e inclusiva ha pasado de ser un propósito de los sistemas educativos de determinados países a convertirse en un objetivo clave en la agenda educativa mundial (Peñalva y Leiva, 2019).

Las prácticas de AD basadas en la cooperación entre estudiantes de diferentes colectivos y culturas se convierten, por tanto, en recursos importantes para fomentar la inclusión educativa y social (Rodrigo *et al.*, 2019). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueven la cooperación entre iguales, es decir, la presencia, la participación y el reconocimiento de la labor del alumnado, actúan directamente sobre los factores contextuales y sociales mejorando la integración de los estudiantes en las aulas ordinarias (Echeita, 2019; Latorre *et al.*, 2018). Durán y Oller (2017) afirman que aquellos estudiantes que ayudan a otros compañeros/as también aprenden. Se preparan (aprenden) para ayudar al compañero/a, aprenden a explicar, argumentar y, en definitiva, a enseñar. Para que el aprendizaje entre iguales sea inclusivo debe fomentar la interdependencia positiva, las competencias sociales, el liderazgo distribuido y la responsabilidad compartida entre los estudiantes en la organización de las tareas y el funcionamiento del equipo de trabajo. El éxito del equipo se refleja en la finalización de la tarea encomendada por parte de todos sus miembros (Torrego y Monge, 2018).

El estudio que se presenta a continuación tiene como objetivo general analizar la sensibilidad y el respeto hacia la AD de los profesionales de la FPB, así como los factores que inciden y/o están relacionados con estas actitudes. Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la FPB deben promover la formación laboral y el desarrollo integral del alumnado. Y, en este sentido, el rol comprometido del profesorado con la AD es un elemento fundamental.

2. Método

2.1. Objetivos

El logro del objetivo general especificado anteriormente se plasmará en la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Describir e identificar las medidas y recursos de AD más valorados por el profesorado de la FPB del País Vasco.
- Valorar la correlación de cada uno de los factores del estudio con la sensibilidad y el respeto hacia la AD por parte del profesorado.
- Analizar las variables que mejor explican la sensibilidad y el respeto del profesorado hacia la diversidad de los estudiantes en los centros de FPB.

2.2. Diseño y procedimiento de la investigación

Mediante un diseño no experimental (ex-post facto) se ha utilizado el cuestionario validado COMAD para la medición del compromiso del profesorado hacia la atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica (Aramendi y Etxeberria, 2021). Tras recoger las respuestas de una muestra representativa de profesionales, se han analizado las mismas, realizándose comparaciones y estudiando las relaciones entre las diferentes variables.

2.3. Población y muestra

La población objeto de estudio está constituida por el colectivo de docentes de FPB del País Vasco, en total 406 profesionales, según datos referentes al curso 2017/18 (Consejo Escolar de Euskadi, 2018).

Teniendo en cuenta que el tamaño del universo era de 406, buscamos una muestra representativa con una probabilidad de la heterogeneidad del 50 %, un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %. Con la siguiente fórmula para poblaciones finitas (Aguilar-Barojas, 2005) calculamos la muestra necesaria (n).

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Donde: N = tamaño de la población, Z = nivel de confianza, P = probabilidad de éxito o proporción esperada, Q = probabilidad de fracaso, D = precisión (error máximo admisible en términos de proporción).

Así, $n = N \times Z^2 \times p \times q / d^2 (N-1) + Z^2 \times p \times q$, que, reflejándolo en números, es $n = 406 (1.96)^2 (0.5)^2 / (0.05)^2 (406-1) + (1.96)^2 (0.5)^2$, donde $n = 389.9224$ dividido

por $1.0125 + (3.8416) * (0.9025)$. En consecuencia, $n = 389.9224$ dividido por la suma de $1.0125 + 0.9604$. Es decir, $n = 389.9224 / 1.9729$, dando como resultado una n de 197.639.

Atendiendo a estos datos y a la fórmula del cálculo, el resultado arrojó la necesidad de obtener al menos 198 respuestas en esas condiciones propuestas para la obtención de una muestra representativa.

A la luz de los datos la muestra final de participantes podemos decir que se cumple con los requisitos de representatividad exigidos, puesto que está compuesta por 218 profesores/as de centros de FPB del País Vasco, que fueron seleccionados de forma aleatoria por conglomerados, considerando como tal el centro escolar. Sus características se definen en la tabla siguiente:

TABLA I. Características contextuales de los participantes				
1. Sexo del profesional				
Mujer		Hombre		
48.2 %		50.8 %		
2. Edad del profesional				
Menos de 30	De 30 a 40	De 41 a 50	De 51 a 60	Más de 60
10.5 %	23.4 %	32.6 %	30.3 %	3.2 %
3. Titulación				
FP		Licenciatura/Grado		
37.6 %		62.4 %		
4. Tipo de asignatura				
Taller		Teórica		
48.1 %		51.9 %		
5. Tamaño del centro				
Menos de 100 alumnos/as	100 a 200 alumnos/as		Más de 200 alumnos/as	
30.7 %	31.2 %		38.1 %	
6. Titularidad del centro				
Privada/Concertada		Pública		
84.4 %		15.6 %		

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que la validez externa se refiere a la forma en que los resultados obtenidos en una muestra pueden ser generalizados a la población objeto de estudio, tanto el tamaño de la muestra como el proceso de selección seguido posibilitan afirmar que las opiniones y valoraciones recogidas pueden ser inferidas a todos los profesionales de FPB del País Vasco. Habida cuenta de que la FPB vasca es uno de los referentes en el Estado español (elevadas tasas de idoneidad), las conclusiones del estudio pueden ser de interés para los profesionales de otras comunidades.

2.4. *Análisis estadísticos*

Una vez caracterizada la muestra de participantes en el estudio, el equipo investigador se puso en contacto con los centros de FPB con el fin de recabar los permisos oportunos y organizar la aplicación del cuestionario. Tras la recogida de datos se procedió a su tabulación. Una vez efectuada la depuración inicial de los mismos, se realizaron los análisis estadísticos que fueron efectuados utilizando la versión 26 de SPSS. Los análisis efectuados fueron los siguientes: análisis descriptivo de las variables, relaciones entre las variables (coeficientes de correlación) y la regresión múltiple.

2.5. *Instrumentos de medida y variables*

En coherencia con el planteamiento teórico, se ha utilizado el cuestionario validado COMAD para la medición del compromiso del profesorado hacia la atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica (Aramendi y Etxeberria, 2021) para recabar la opinión de los profesionales. Este cuestionario contiene una escala tipo Likert de ítems y se ha validado de forma específica para la realización de este estudio.

Las variables objeto de estudio, de cuya adecuación e importancia se solicita una valoración, son las que se presentan en la tabla siguiente. En los casos en los que se han utilizado varios ítems para la medición de una variable, se incluyen los ítems constituyentes y el valor del coeficiente de fiabilidad (consistencia interna), medido mediante el coeficiente Omega (McDonald, 1999). Algunos autores aconsejan el uso del coeficiente Omega de McDonald (Hayes y Coutts, 2020) frente al conocido alfa de Cronbach (Frías-Navarro, 2020) por diversas razones. Entre ellas, podemos destacar que el alfa de Cronbach puede ser más impreciso a la hora de estimar la magnitud de la consistencia interna en los casos en los que las respuestas o escalas sean ordinales (Zumbo *et al.*, 2007). En este sentido y en la línea que defienden autores como Peters (2014), se ha visto más adecuado el uso del coeficiente Omega para el cálculo de la consistencia interna de algunas variables puesto que se han conformado a partir de una escala con respuestas ordinales. De esta manera, se calcularon las cargas factoriales a partir de un análisis factorial exploratorio con la prueba de extracción varimax de componentes principales. Una vez obtenidas las cargas factoriales, se aplicó la fórmula del coeficiente Omega (McDonald, 1999).

TABLA 2. Variables e ítems utilizados para el análisis de la sensibilidad y respeto hacia la AD		
Variables	Ítem/s	Coefi. Omega
Plan personalizado de trabajo para el alumnado	10	
Ayuda-apoyo fuera de clase	11	
Poner un auxiliar de apoyo en clase	12	

TABLA 2. Variables e ítems utilizados para el análisis de la sensibilidad y respeto hacia la AD

Variables	Ítem/s	Coefi. Omega
Adaptaciones curriculares para el alumnado	13, 14, 15 y 16	.912
Tutorías individualizadas con el alumnado	17	
Cooperación con el alumnado	18	
Cooperación con la familia	19	
Cooperación con los centros de profesorado	20	
Cooperación con los servicios municipales	21	
Valoración de su tarea como educador/a	22	
Valoración del apoyo de compañeros/as	23	
Coordinación y funcionamiento del centro educativo	24, 25 y 26	.780
Criterios de agrupación del alumnado	27	
Tamaño del equipo	28	
Organización trabajo en equipo	29, 30, 31, 32 y 33	.881
Mecanismos de funcionamiento del equipo	34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 y 41	.931
Liderazgo distribuido	42	
Idea de éxito del equipo	43	
Rol docente cuando se trabaja en equipo	44	
Sensibilidad y respeto a la diversidad	45, 46 y 47	.931

La valoración de cada una de las 38 preguntas se realiza en una escala de 0 a 10 (0: nada/mínima; 10: mucho/máxima). En el caso de que la información de varias preguntas se haya integrado en una única variable, para una mejor interpretación y comparación de los resultados, también se ha transformado a la misma escala (0-10). El cuestionario se complementa con unas preguntas en las que se indaga acerca de características sociopersonales y profesionales del participante. En concreto, la “Sensibilidad y respeto a la atención a la diversidad” se define como la aceptación del alumnado como persona, el respeto a la diferencia, el fomento de su autoestima por parte del profesorado y la creencia de que todos los estudiantes son válidos para trabajar de forma cooperativa en el aula (Novick y Morrison, 2020). A su vez, el constructo de la variable *Atención a la diversidad* (Aramendi y Etxeberria, 2021) engloba las variables *Adaptaciones curriculares*, *Coordinación y funcionamiento del centro educativo*, *Organización trabajo en equipo* y *Mecanismos de funcionamiento del equipo*, junto con los ítems relacionados con el propio concepto de atención a la diversidad del profesorado de FPB.

3. Resultados

Habida cuenta de la considerable cantidad de datos obtenidos en la investigación, en este artículo se seleccionan y presentan los aspectos y variables más relevantes.

3.1. Recursos y medidas de atención a la diversidad

Respecto al primer objetivo del estudio (*Describir e identificar las medidas y recursos de atención a la diversidad [AD] más valorados por el profesorado de la FPB del País Vasco*) se presenta, en la tabla siguiente, la valoración media de cada una de las medidas y su desviación típica:

TABLA 3. Valoración de los recursos y medidas de AD por parte del profesorado		
Estadísticos descriptivos		
Recursos de atención a la diversidad	Media	Desviación estándar
Plan personalizado de trabajo para el alumnado	7.31	1.920
Ayuda-apoyo fuera de clase	6.06	2.376
Poner un auxiliar de apoyo en clase	6.88	2.479
Adaptaciones curriculares para el alumnado	7.66	1.623
Tutorías individualizadas con el alumnado	8.32	1.514
Cooperación con el alumnado	8.07	1.552
Cooperación con la familia	8.27	1.630
Cooperación con los centros de profesorado	7.59	2.371
Cooperación con los servicios municipales	7.69	2.134
Valoración de su tarea como educador/a	7.86	.957
Valoración del apoyo de compañeros/as	8.25	1.398
Coordinación y funcionamiento del centro	7.90	1.311
Criterios de agrupación del alumnado	7.72	1.333
Tamaño del equipo	7.98	1.501
Organización trabajo en equipo	8.09	1.443
Mecanismos de funcionamiento del equipo	8.67	1.410
Liderazgo distribuido	8.70	1.152
Idea de éxito del equipo	7.99	1.094
Rol docente cuando se trabaja en equipo	8.37	1.039
Sensibilidad y respeto a la diversidad (del alumnado)	9.00	1.050

La variable más valorada por el profesorado de FPB para atender a la diversidad está relacionada con las actitudes hacia el alumnado: la sensibilidad y el respeto a la diversidad. También valora con puntuaciones elevadas las estrategias de trabajo cooperativo (el rol del docente, la idea de éxito, el liderazgo distribuido y los mecanismos de organización y funcionamiento del equipo), la cooperación con los estudiantes y sus familias, las tutorías y la valoración del apoyo de los compañeros/

as de trabajo. Llama la atención la pobre valoración de los centros de profesorado (centros de apoyo a la docencia en los que hay profesionales con perfil específico en atención a la diversidad). Los recursos y medidas de AD menos valorados por el profesorado son las prácticas individualizadas (las ayudas fuera de clase, el apoyo de un auxiliar en el aula y el diseño de un plan personalizado de trabajo con el alumnado con problemas).

3.2. Sensibilidad y respeto a la atención a la diversidad: relación entre variables

En el segundo objetivo del estudio se pretende valorar la correlación de cada uno de los factores analizados con la sensibilidad hacia la AD por parte del profesorado. Estas correlaciones se pueden observar en la tabla siguiente:

TABLA 4. Relación de las variables del estudio con la sensibilidad y respeto a la diversidad del alumnado	
Correlaciones	
Atención a la diversidad	Sensibilidad y respeto a la diversidad
Plan personalizado de trabajo para el alumnado	.118
Ayuda-apoyo fuera de clase	-.001
Poner un auxiliar de apoyo en clase	.132
Adaptaciones curriculares para el alumnado	.128
Tutorías individualizadas con el alumnado	.248**
Cooperación con el alumnado	.432**
Cooperación con la familia	.412**
Cooperación con los centros de profesorado	.284**
Cooperación con los servicios municipales	.368**
Valoración de su tarea como educador/a	.235**
Valoración del apoyo de compañeros/as	.402**
Coordinación y funcionamiento del centro educativo	.362**
Criterios de agrupación del alumnado	.363**
Tamaño del equipo	.411**
Organización trabajo en equipo	.676**
Mecanismos de funcionamiento del equipo	.755**
Liderazgo distribuido	.471**
Idea de éxito del equipo	.490**
Rol docente cuando se trabaja en equipo	.616**

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

El profesorado más sensibilizado y respetuoso con la AD también valora mucho las características del trabajo cooperativo (mecanismos de organización y funcionamiento del equipo, rol docente, la idea de éxito grupal, el liderazgo distribuido, el tamaño y los criterios de agrupamiento del grupo), el apoyo y cooperación del alumnado, compañeros/as, familias y servicios municipales y la coordinación y el funcionamiento del centro educativo. No es significativa la relación entre la sensibilización docente y los recursos de apoyo individualizados de AD (plan personalizado, apoyo fuera de clase, ayuda de auxiliares y adaptaciones curriculares).

3.3. Modelo de regresión

Con objeto de analizar las variables que mejor explican la sensibilidad hacia la AD (*tercer objetivo*), se ha trabajado con un modelo de regresión en el que se ha introducido la variable dependiente (*Sensibilidad y Respeto*) con el resto de variables objeto de estudio. Para una mayor concreción se ha elegido la opción “por pasos”. Se presenta, a continuación, un resumen de los resultados obtenidos.

TABLA 5. Variables que explican la sensibilidad del profesorado hacia la AD	
Variables entradas/eliminadas ^a	
Modelo	Variables entradas
1	Mecanismos de funcionamiento del equipo
2	Idea de éxito del equipo
3	Auxiliar de apoyo en clase
4	Adaptaciones curriculares para el alumnado
5	Coordinación y funcionamiento del centro educativo

a. Variable dependiente: Sensibilidad y Respeto.

Los indicadores del porcentaje de la varianza explicada se pueden observar en la tabla siguiente:

TABLA 6. Porcentaje de varianza explicada de la sensibilidad del profesorado hacia la AD				
Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.743	.551	.549	.677
2	.762	.581	.576	.656
3	.779	.606	.599	.637
4	.787	.620	.611	.628
5	.796	.633	.622	.619

La variable *Mecanismos de Funcionamiento del Equipo* (ayuda mutua entre iguales, estrategias cooperativas, gestión de conflictos, toma de decisiones, gestión de la información, comunicación y autoevaluación grupal) es la que mejor explica la Sensibilidad y el Respeto a la AD (explica un 55 % de su variabilidad). En orden descendente del nivel de explicación complementaria, se introduce en el modelo la variable *Idea de éxito del equipo* (el equipo tiene éxito cuando todos sus miembros realizan adecuadamente su trabajo) y las *Medidas y recursos escolares individualizados* (auxiliar de apoyo en clase y las adaptaciones curriculares). Por último, entra a formar parte del modelo explicativo la variable *Coordinación y funcionamiento del centro*. El porcentaje de la varianza total explicada es del 62.2 %.

4. Conclusiones

Con el fin de ordenar el discurso, se van a exponer las conclusiones de la investigación en función de los tres objetivos del estudio. *Respecto al primer objetivo (Describir e identificar las medidas y recursos de AD más valorados por el profesorado de la FPB del País Vasco)* se puede concluir que entre los recursos y medidas de AD más valorados se encuentran dos de tipo actitudinal: la sensibilidad y el respeto a la AD y el fomento de la cooperación entre los diferentes agentes educativos (estudiantes, profesionales y familias). Estos datos van en consonancia, entre otros, con los estudios de Cutanda (2014), González y Cutanda (2013), Echeita (2019), Aramendi y Etxeberria (2021). En relación al trabajo cooperativo, los docentes encuestados afirman que es una estrategia muy adecuada para responder a la diversidad. Diversos autores justifican las bondades del aprendizaje cooperativo: impulsa la ayuda mutua entre iguales, la comunicación y la interacción (Lata y Castro, 2016; Peñalva y Leiva, 2019), el sentido de la responsabilidad y los valores (León *et al.*, 2016), el clima de clase (Latorre *et al.*, 2018) y la percepción de las diferencias como oportunidades formativas y de crecimiento personal (Torrego y Monge, 2018). Parece oportuno, por tanto, demandar más formación para el profesorado de FPB en aspectos relacionados con la AD y, en particular, con el fomento del aprendizaje cooperativo en el aula (Alarcón *et al.*, 2018). Finalmente, se constata la menor valoración concedida por el profesorado a las prácticas y recursos individualizados de AD (planes personalizados y apoyo de personal auxiliar). Estos resultados están en consonancia, entre otros, con los estudios de Amores y Ritacco (2016) y Rujas (2017) que, sin cuestionar la valía de estas medidas, alertan sobre los efectos negativos de las intervenciones educativas especializadas. Estas prácticas pueden generar la fragmentación del alumnado que, paulatinamente, va alejándose del currículum común y obligatorio, llegando hasta su estigmatización en las aulas (Sleeter, 2018).

En relación con el segundo objetivo (Valorar la correlación de cada uno de los factores del estudio con la sensibilidad y el respeto hacia la AD por parte del profesorado), en primer lugar, se deben tener en cuenta las especiales características de los estudiantes de FPB. Estos no son solamente adolescentes con problemas académicos; también manifiestan carencias en el ámbito personal, familiar y social (Sarceda *et*

al., 2017). La intervención tanto preventiva como proactiva del docente con los estudiantes de FPB, por su perfil específico, también reclama el impulso de la orientación, las tutorías y la cooperación y el apoyo de las familias (Echeverría, 2016) para abordar un problema que no es exclusivamente académico, sino que posee importantes implicaciones a nivel social (Aramendi *et al.*, 2018; Pinya *et al.*, 2017; Riaño *et al.*, 2016). En este sentido, Mudarra *et al.* (2020) y Muntaner *et al.* (2021) afirman que existen debilidades en el sistema de orientación educativa que se deben subsanar: la atención a la diversidad centrada en la categorización del alumnado y en el paradigma del déficit, la complejidad de las demandas, la insuficiente formación en orientación familiar y acción tutorial y las relacionadas con la organización del centro educativo. En consonancia con las investigaciones de Cejudo y Corchuelo (2018), Juárez *et al.* (2019) y Zabel y Kopf (2018), nuestro estudio concluye que los docentes más sensibilizados con la AD también valoran en mayor medida el funcionamiento y la coordinación del centro educativo, el trabajo en equipo y el apoyo de los estudiantes, profesionales e instituciones sociales.

Respecto al tercer objetivo (Analizar las variables que mejor explican la sensibilidad y el respeto del profesorado hacia la diversidad de los estudiantes en los centros de FPB), se concluye que la sensibilidad del profesorado hacia la AD es explicada fundamentalmente por los mecanismos del funcionamiento grupal y la idea de éxito del trabajo cooperativo. Estos resultados también concuerdan con el estudio de Martínez (2018), que destaca la importancia concedida a la cooperación por parte de los docentes de FPB para dar respuesta a la diversidad del alumnado. La sensibilización hacia la AD del profesorado de FPB del País Vasco también se explica (aunque con menor efecto) mediante los recursos individualizados de AD (auxiliar de apoyo en clase y adaptaciones curriculares) y los aspectos de tipo organizativo (la coordinación y el funcionamiento del centro educativo). Esta tendencia es compartida por los estudios de González y Porto (2013), que afirman que una adecuada comprensión del fracaso escolar exige no focalizarlo solamente en el alumnado y sus carencias. También se deben tener en cuenta los contextos donde se generan estos procesos de exclusión y adaptarlos a las necesidades de todas y cada una de las personas que participan en los mismos, evitando así las excluyentes adaptaciones individualizadas. Es necesario, por tanto, criticar y reorientar el esquema individualista de la AD basada en medidas tecnocráticas y prácticas especializadas y adoptar enfoques más holísticos e integrales basados en una intervención más cooperativa, reticular y comunitaria (Echeita, 2019; Gallego *et al.*, 2019; Waitoller *et al.*, 2019). La Ley Orgánica 3/2020 tampoco aporta excesivas novedades en este sentido, por lo que atisbamos que la situación de la AD en la Formación Profesional Básica no va a cambiar demasiado. Desde nuestro punto de vista, sin la implicación de docentes, familias y servicios comunitarios parece difícil que los estudiantes de FPB (la mayoría con carencias de tipo personal, académico y social) puedan desarrollar, de forma competente, sus roles como persona, estudiante, agente productivo y miembro de una sociedad.

En el desarrollo de este estudio, se ha tenido la oportunidad de revisar las investigaciones desarrolladas sobre la AD en la FPB. La información analizada pone de

manifiesto la necesidad de desarrollar y profundizar en estudios relacionados con el futuro perfil del docente de Formación Profesional y su formación. Estos trabajos deben contribuir a mejorar la atención del alumnado en general y, especialmente, de quienes están en mayor riesgo de exclusión educativa y social.

Finalmente, se debe hacer mención a las limitaciones del estudio. Este trabajo se ha llevado a cabo en una fase del curso donde los docentes han estado muy atareados. Esta situación supuso un obstáculo para contactar con los centros de FPB y recopilar los cuestionarios. Afortunadamente, el compromiso de los docentes y equipos directivos ayudaron a solventar estos problemas.

5. Referencias bibliográficas

- ABIÉTAR, M., NAVAS, A., MARHUENDA, F. Y SALVÀ, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*, 26, 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002>
- AGUILAR-BAROJAS, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Salud en Tabasco*, 11(1-2), 333-338.
- AINSCOW, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- AINSCOW, M., BOOTH, T. Y DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- ALARCÓN, E., SEPÚLVEDA, P. Y MADRID, D. (2018). Qué es y qué no es aprendizaje cooperativo. *Ensayos*, 33(1), 205-220.
- AMORES, F. J. Y RITACCO, M. (2016). Éxito educativo del programa de cualificación profesional inicial. Consideración e importancia de este programa como medida de prevención del fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 47-68.
- ARAMENDI, P., ARBURUA, R. Y BUJÁN, K. (2017). Los procesos de aprendizaje de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 219-237. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-03>
- ARAMENDI, P. Y ETXEBERRIA, J. (2021). Construcción y validación de un cuestionario para la medición del compromiso del profesorado hacia la atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica (COMAD). *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 557-568. <https://doi.org/10.5209/rced.70827>
- ARAMENDI, P., LIZASOAIN, L. Y LUKAS, J. F. (2018). Organización y funcionamiento de los centros educativos de Formación Profesional Básica. *Bordón*, 70(2), 9-22. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.58866>
- BEILMANN, M. Y ESPENBERG, K. (2016). The reasons for the interruption of vocational training in Estonian vocational schools. *Journal of Vocational Education and Training*, 68, 87-111. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1117520>
- BONAL, X. Y GONZÁLEZ, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 44-62. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>
- CEJUDO, C. A. Y CORCHUELO, C. (2018). La Formación Profesional Básica como medida socio-educativa para prevenir el abandono escolar prematuro. *En Clave Pedagógica*, 14, 61-66.

- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI. (2018). *La Educación Escolar en Euskadi 2015-2017*. Eusko Jaurlaritzza.
- CUTANDA, M. T. (2014). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) a la Formación Profesional Básica: algunas consideraciones. *Revista Educativa Hekademos*, 16, 69-79.
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, 9, de 15 de enero de 2016, 1-279. <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>
- DONATO, R. Y HANSON, J. (2019). Mexican-American resistance to school segregation. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 39-42. <https://kappanonline.org/mexican-american-resistance-school-segregation-donato-hanson/>
- DURÁN, D. Y OLLER, M. (2017). El rol del profesorado en las aulas organizadas en aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, 261, 38-41.
- ECHETA, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- ECHEVERRÍA, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.249341>
- ESCUDERO, J. M. (2018). Inclusión, justicia social y equidad para la mejora educativa. En J. C. TORREGO Y C. MONGE (Coords.), *Inclusión Educativa y Aprendizaje Cooperativo* (pp. 17-57). Síntesis.
- FERNÁNDEZ, A., GARCÍA, J. L. Y GARCÍA, M. (2019). La Formación Profesional Básica, una alternativa para aprender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. *Revista de Humanidades*, 36, 211-232.
- FRÍAS-NAVARRO, D. (2020). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España. Recuperado de <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- GALLEGO, C., COTRINA, M. J. Y GARCÍA, M. (2019). Trabajo en red: desarrollo de proyectos innovadores inclusivos ante el desenganche y el abandono escolar. *Publicaciones*, 49(3), 149-172. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11407>
- GARCÍA, S., ORDÓÑEZ, R. E IZQUIERDO, R. (2018). Conocer a las familias del alumnado de formación profesional, un reto para la investigación educativa. *Contextos Educativos*, 22, 149-163. <https://doi.org/10.18172/con.3113>
- GONZÁLEZ, M. T. Y CUTANDA, T. (2013). Relaciones profesionales entre docentes del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y el Departamento de Orientación. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 223-239.
- GONZÁLEZ, M. T. Y PORTO, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación, número extraordinario 2013*, 210-235. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-247>
- HAYES, A. F. Y COUTTS, J. J. (2020). Use Omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1-24.
- JUÁREZ, M., RASSKIN, I. Y MENDO, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 26, 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
- JURADO, P. Y TEJADA, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación*, 36, 135-155. <https://doi.org/10.15581/004.36.135-155>

- LATA, S. Y CASTRO, M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441
- LATORRE, C., LIESA, M. Y VÁZQUEZ, S. (2018). Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDAH. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 137-152. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eatt>
- LEÓN, B., POLO, M. I., GOZALO, M. Y MENDO, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1), 80-88. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.183141>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.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. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- MARTÍNEZ, M. J. (2018). *Análisis y valoración de los ciclos de Formación Profesional Básica como medida de atención a la diversidad a través del alumnado y del profesorado* (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba). <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/16402/2018000001752.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MAS, O., OLMOS, P. Y SALVÀ, F. (2017). Programas de formación profesional de nivel 1 (PFI): un estudio de caso desde la perspectiva docente. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 30, 103-124.
- MCDONALD, R. P. (1999). *Test theory: a unified treatment*. Lawrence Erlbaum.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2017-18*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f35ae94-f996-4ceb-b3f0-21b2e421ec26/i19cee-informe.pdf>
- MUDARRA, M. J., GONZÁLEZ, A. Y VÉLÁZ DE MEDRANO, C. (2020). Debilidades del sistema de orientación español según los tutores y directores de Educación Secundaria. *Bordón*, 72(1), 67-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.73215>
- MUNTANER, J. J., MUT, B. Y PINYA, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los Grados de Maestro en Educación Primaria. *Siglo Cero*, 52(4), 9-27. <https://doi.org/10.14201/sce-ro2021524927>
- MURILLO, F. J. Y MARTÍNEZ-GARRIDO, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- NOVICK, A. M. Y MORRISON, R. (2020). La formación profesional en la Terapia Ocupacional. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 20(2), 12-13.
- OLMOS, P. Y MAS, O. (2017). Perspectiva de tutores y empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas de formación profesional básica. *Educar*, 53(2), 261-284. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.870>
- OPERITI, R. (2019). Convergencia de perspectivas políticas en educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 267-282. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11413>
- PÀMIES, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133-158. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-156>

- PEÑALVA, A., Y LEIVA, J. J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.003>
- PETERS, G. Y. (2014). The Alpha and the Omega of Scale Reliability and Validity: why and how to Abandon Cronbach's Alpha. *European Health Psychologist*, 16(S), 576.
- PINYA, C., POMAR, M. I. Y SALVÁ, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la Educación Secundaria Profesional: aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 95-117.
- RIAÑO, A., GARCÍA, R., RODRÍGUEZ, A. Y ÁLVAREZ, E. (2016). Calidad de vida e inserción socio-laboral de jóvenes con discapacidad. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 112-127. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/907>
- RODORIGO, M., FERNÁNDEZ, S. Y FERNÁNDEZ, J. (2019). La mediación intercultural como herramienta de inclusión: análisis de una experiencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 747-761. <https://doi.org/10.5209/rced.58885>
- ROMERO, E. Y HERNÁNDEZ, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21351>
- RUJAS, J. (2017). Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 327-345. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56776>
- SANTOS REGO, M. Á., FERRACES, M. J., GODAS, A. Y LORENZO, M. M. (2018). Do cooperative learning and family involvement improve variables linked to academic performance? *Psicothema*, 30(2), 212-217. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.311>
- SARCEDA, M. C., SANTOS, M. C. Y SANJUÁN, M. M. (2017). La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar? *Revista de Educación*, 378, 78-102. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362>
- SLEETER, C. (2018). La transformación del currículo en una sociedad diversa: ¿quién y cómo se decide el currículum? *RELIEVE*, 24(2), 1-12. <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13374>
- TORREGO, J. C. Y MONGE, C. (Coords.). (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Síntesis.
- VILLAR, A. Y OBIOL, S. (2020). Itinerarios generizados en Formación Profesional Básica. Resultados de un estudio en centros educativos valencianos. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 26(1), 155-178. <https://doi.org/10.6035/Recerca.2021.26.1.8>
- WAITOLLER, F. R., BEASLY, L., GORHAM, A. Y KANG, V. Y. (2019). Hacia una educación inclusiva interseccional: el caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago. *Publicaciones*, 49(3), 37-55. <https://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11403>
- ZABEL, C. Y KOPF, E. (2018). Intergenerational effects of further vocational training in Germany. *Community, Work and Family*, 21(5), 581-598. <https://doi.org/10.1080/13668803.2018.1527757>
- ZUMBO, B. D., GADERMANN, A. M. Y ZEISSER, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for Likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 4.