



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**PROGRAMA DE ESTUDIOS CONUNTO**

**GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

*LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN UN AULA DE  
EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DEL “MANUAL DE  
ACCIÓN PARA LA INCLUSIÓN”*



**Autora: Laura Escalona Rubio**

**Tutor académico: Luis Torrego Egido**

**y Judith Cáceres Iglesias**



## **RESUMEN**

La educación inclusiva sigue siendo un desafío en las escuelas por diversos motivos. Uno de los principales consiste en que los discursos inclusivos del profesorado no se corresponden con las prácticas desarrolladas en los centros y en las aulas.

Con el presente Trabajo de Fin de Grado pretendemos someter a valoración la educación inclusiva existente en un aula de Educación Infantil a través del “Manual de acción para la Inclusión”, elaborado por las personas participantes en el Grupo de Innovación Docente (GID) «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela». Con este fin, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa basada en un estudio de casos, el cual se ha sustentado en la observación participante del aula, en la realización de una entrevista a la tutora y, en el análisis de materiales empleados y evidencias documentales que reflejan prácticas del aula (fotografías). De esta manera, los resultados obtenidos nos muestran la necesidad de una transformación en las actitudes y actuaciones del profesorado respecto a la educación inclusiva, y la utilidad y aplicabilidad que el “Manual de Acción para la Inclusión” puede tener en la creación de escuelas y aulas inclusivas.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Inclusiva, Grupo de Innovación Docente (GID), estudio de casos, escuelas inclusivas, “Manual de Acción para la Inclusión”.

## **ABSTRACT**

Inclusive education remains a challenge in schools for various reasons. Mainly, because the inclusive discourses of the teaching staff do not correspond to the practices developed in the centers and in the classrooms.

With this Final Degree Project we intend to assess the inclusive education existing in an Early Childhood Education classroom through the “Manual of Action for Inclusion”, prepared by the people participating in the Teaching Innovation Project (GID) «Inclusive education and training in practice. Research-action and transformation of the school». To this end, a qualitative research has been carried out based on a case study, which has been based on participant observation of the classroom, an interview with the tutor, and the

analysis of materials used and evidence. Documentaries that reflect classroom practices (photographs). In this way, the results obtained show us the need for a transformation in the attitudes and actions of teachers regarding inclusive education, and the usefulness and applicability that the “Manual of Action for Inclusion” can have in the creation of schools and inclusive classrooms.

**KEYWORDS:** Inclusive Education, Teaching Innovation Project (PID), case study, inclusive schools, “Manual of Action for Inclusion”.

# ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN .....	1
1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. OBJETIVOS .....	2
3. JUSTIFICACIÓN .....	3
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	4
1. EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	4
1.1. ¿Qué es la educación inclusiva?.....	4
1.2. Desafíos de la educación inclusiva.....	7
1.3. Escuelas inclusivas .....	8
2. GRUPO DE INNOVACIÓN DOCENTE .....	12
2.1. Qué es un grupo de innovación docente.....	12
2.2. Manual de Acción para la Inclusión.....	14
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	16
1. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN .....	17
2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
3. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	21
3.1. Fase preactiva.....	21
3.2. Fase interactiva .....	22
3.3. Fase postactiva .....	22
4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	22
4.1. La entrevista.....	22
4.2. La observación participante .....	25
4.3. Análisis de evidencias documentales .....	26
5. CONTEXTO Y PARTICIPANTES.....	26
CAPÍTULO 4. RESULTADOS .....	27
1. TRABAJO DE VALORES EN EL AULA .....	27

2. REORGANIZACIÓN DEL CENTRO Y EL AULA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD .....	29
3. COORDINACIÓN PROFESIONAL Y PROFESIONAL-FAMILIAR .....	33
4. DESARROLLO DE UN MODELO DE EVALUACIÓN FORMATIVA, COMPARTIDA Y QUE PROMUEVA LA AUTOEVALUACIÓN .....	36
5. APLICABILIDAD Y UTILIDAD DEL “MANUAL DE ACCIÓN PARA LA INCLUSIÓN” .....	38
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES .....	39
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42
ANEXOS.....	45

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Diferencias entre un centro versátil y un centro tradicional</i> .....	10
Tabla 2. <i>Dimensiones en las que se basa la Guía para la Educación Inclusiva</i> .....	11
Tabla 3. <i>Principios del “Manual de Acción para la Inclusión”</i> .....	14
Tabla 4. <i>Características de la metodología cualitativa respecto a nuestra investigación</i> .....	17
Tabla 5. <i>Modalidades de nuestro estudio de casos</i> .....	20
Tabla 6. <i>Guion de la entrevista realizada</i> .....	23

# CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un derecho y es obligación de la administración educativa hacer efectivo este derecho, así como garantizar su desarrollo. Por tanto, es un deber de los profesionales de la educación favorecer la inclusión real en sus contextos de actuación (GID, 2022).

Sin embargo, la inclusión educativa sigue sin ser una realidad en las escuelas por diferentes motivos (culturales, actitudinales, políticos, éticos, didácticos, físicos, etc.), los cuales pueden desembocar en la incoherencia que encontramos entre el discurso y las actuaciones y actitudes reales desarrolladas en el aula. Desde esta perspectiva, surge la necesidad de conocer cómo se desarrolla la educación inclusiva en las aulas y cómo podemos contribuir a mejorar estas prácticas para crear una escuela inclusiva y democrática.

En esta realidad se enmarca el presente Trabajo de Fin de Grado (TFG), el cual muestra una investigación sobre la educación inclusiva existente en un aula de segundo de Educación Infantil atendiendo a los principios expuestos por el “Manual de Acción para la Inclusión”, realizado por los integrantes del Grupo de Innovación Docente (GID) «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela», que se está llevando a cabo en la Universidad de Valladolid durante el curso 2021/2022.

De esta manera, el trabajo que presentamos está conformado por cinco capítulos: el planteamiento de la temática, la fundamentación teórica, la metodología de la investigación, los resultados obtenidos y las conclusiones finales.

En el primer capítulo, en el que nos encontramos, realizamos una breve introducción del tema y del desarrollo de la investigación, describimos los objetivos que queremos conseguir con el trabajo y justificamos las razones, tanto académicas como profesionales y personales que argumentan y explican la relevancia del tema seleccionado.

En el segundo capítulo, se expone el marco teórico en el que nos hemos basado y argumentado para realizar la investigación. En este, encontramos tres apartados

diferenciados: la *Educación Inclusiva*, en el que intentamos realizar una definición del término atendiendo a sus elementos e implicaciones y analizamos los desafíos que se presentan para poder crear escuelas inclusivas; el *Grupo de Innovación Docente*, en el que describimos cómo surgió y cuál es su labor; y el “*Manual de Acción para la Inclusión*”, donde explicamos qué es, cómo se organiza y cuáles son sus principios.

En el tercer capítulo, se presenta la metodología de investigación empleada, dividida en cinco apartados. En primer lugar, en el *Método de la investigación* explicamos y justificamos la elección de la metodología empleada y, en el *Diseño de la investigación*, concretamos que se basa en un estudio de casos. El proceso de este estudio se estructura en tres fases: fase preactiva, fase interactiva y fase postactiva. Durante la fase interactiva exponemos las técnicas e instrumentos empleados: observación participante, entrevista etnográfica y análisis de evidencias documentales.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos a través del análisis, interpretación y valoración de la información atendiendo a algunos de los principios del “Manual de Acción para la Inclusión”. Para ello, hemos organizado la información en función de los principios seleccionados, en este caso, cuatro: *Trabajo de valores en el aula*; *Reorganización del aula y el centro para atender a la diversidad*; *Coordinación profesional y profesional-familiar*; y *Evaluación formativa, compartida y que promueva la autoevaluación*.

Por último, en el quinto capítulo, se sitúan las conclusiones finales de la investigación en relación con los objetivos planteados y las limitaciones que hemos encontrado durante el estudio.

## **2. OBJETIVOS**

Los objetivos que pretendemos conseguir con el presente TFG son los siguientes:

- Conocer y analizar el concepto, los elementos y las implicaciones de la educación inclusiva.
- Analizar las implicaciones y retos que supone la creación de aulas y centros inclusivos.
- Examinar y describir la educación inclusiva existente en mi aula de prácticas atendiendo a los principios expuestos en el “Manual de Acción para la Inclusión”.



- Valorar cómo el “Manual de Acción para la Inclusión” contribuye en la construcción de aulas más inclusivas.

### **3. JUSTIFICACIÓN**

La justificación de este trabajo atiende a tres motivos principalmente.

El primero es de índole académica. La elaboración de este trabajo nos permite analizar y valorar prácticas docentes desde el punto de vista de la educación inclusiva para poder obtener conclusiones que nos permitan mejorar. En consecuencia, estamos respondiendo al objetivo general del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid, formar profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica.

El segundo es de índole profesional. La educación inclusiva y de calidad es un derecho fundamental recogido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Por tanto, la inclusión educativa se convierte en una meta que el profesorado debe lograr y, para ello, “la formación deberá ir orientada a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, en el seno de una organización educativa; que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro; y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión” (Durán y Giné, 2011, p. 157).

La presente investigación consiste en una reflexión sobre la práctica, realizada en el seno de una organización educativa (el aula y la escuela), lo que nos permite ampliar nuestra capacidad para apoyar la inclusión y también la del centro, pudiendo construir una evidencia científica que pueda trascender para mejorar la realidad educativa.

El tercer motivo responde a los intereses y motivaciones personales. La educación inclusiva es un tema que hace que tenga esperanza, que quiera seguir luchando por una educación utópica y transformadora.

En consecuencia, con la elección de este tema, vi la oportunidad de aprender más sobre la idea de inclusión, sobre cómo podemos llevar a cabo prácticas inclusivas y sobre cómo analizar prácticas docentes para poder mejorar y progresar.

Además, realizar una investigación a través de la observación participativa sobre la educación inclusiva existente en mi aula de prácticas a partir del “Manual de Acción para la Inclusión” elaborado por un GID, me ha permitido continuar con la investigación

realizada en el Trabajo de Fin de Grado “*La elaboración del “Manual de Acción para la Inclusión” y la formación docente en educación inclusiva*”, comprobando la realidad educativa respecto a la educación inclusiva y si el manual puede actuar como una guía para desarrollar escuelas más inclusivas.

## **CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO**

### **1. EDUCACIÓN INCLUSIVA**

En el siguiente apartado contextualizaremos el tema sobre el que se sustenta nuestra investigación, la educación inclusiva. Para ello, comenzaremos realizando una aproximación a la definición de educación inclusiva teniendo en cuenta los desafíos que supone la construcción de escuelas inclusivas.

#### **1.1. ¿Qué es la educación inclusiva?**

El principal reto de los sistemas educativos es ofrecer una educación de calidad a los estudiantes y, la calidad educativa solo puede conseguirse mediante una educación inclusiva (Echita y Ainscow, 2011).

El significado del término “educación inclusiva” o “inclusión educativa” sigue siendo confuso puesto que se trata de un concepto amplio con múltiples perspectivas, no encontramos una única perspectiva en un solo país, ni siquiera en la misma escuela (Echeita y Ainscow, 2011 y Ainscow y Miles, 2008).

En concreto, Ainscow y Miles (2008) exponen cinco concepciones de la inclusión:

- Perspectiva 1: la discapacidad y las “necesidades educativas especiales”. Esta perspectiva se refiere únicamente a los alumnos con discapacidad o con “necesidades educativas especiales” y, omite, por tanto, otras formas que impiden o mejoran la participación.
- Perspectiva 2: exclusiones disciplinarias. Se vincula la inclusión con los niños que tienen “necesidades educativas especiales” o una “mala conducta”. Pero, la exclusión disciplinaria no puede comprenderse si no se examina el contexto y la concepción de la enseñanza y el aprendizaje en una escuela.
- Perspectiva 3: grupos vulnerables a la exclusión. Esta perspectiva considera la inclusión como una forma de superar la discriminación y la desventaja que sufren un grupo de alumnos vulnerables a las presiones excluyentes.

- Perspectiva 4: la promoción de una escuela para todos. Relacionada con el desarrollo de una escuela común para todos, pero desde el punto de vista de la integración, en lugar de un movimiento de reforma de escuela que abarca y valora la diferencia.
- Perspectiva 5: la educación para todos. Suele relacionarse con los países del Sur donde la retórica del “todos” no ha conseguido llegar a los niños más pobres y desfavorecidos.

La investigación realizada por Gajardo y Torrego (2020) ha demostrado que, incluso entre los actuales estudiantes de Magisterio y el profesorado que acaba de incorporarse a su trabajo, predomina el imaginario que asocia a los sujetos de la inclusión como personas con carencias inherentes (paradigma del déficit).

Atendiendo a estos planteamientos, es necesario tener en cuenta que la inclusión no hace referencia únicamente a una determinada población escolar. La educación inclusiva implica la remoción de barreras existentes dentro y fuera de los sistemas educativos para que TODO el alumnado tenga oportunidades equiparables y de calidad de educarse y aprender (Echeita, 2017 y Operti et al., 2021).

En consecuencia, a escala internacional, el concepto de “educación inclusiva” es visto de manera más amplia:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva

es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, p. 14).

En este sentido, Booth y Ainscow (2000) exponen que la educación inclusiva es un derecho humano porque los niños tienen derecho a aprender juntos y no deben ser discriminados, excluidos o segregados; es una educación de calidad ya que, en contextos inclusivos, los niños trabajan mejor y los recursos educativos se utilizan de manera más eficaz; y tiene un sentido social puesto que crea pequeñas comunidades en las que los niños desarrollan relaciones de amistad, respeto y comprensión.

Desde un punto de vista funcional, Echeita y Ainscow (2011) se centran en cuatro elementos:

- La inclusión es un proceso, es una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado.
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. “Presencia” relacionado con el lugar dónde se educan los niños y con qué fiabilidad y puntualidad asisten a las clases. “Participación” referida a la incorporación de los puntos de vista de los propios alumnos y la valoración de su bienestar personal y social. “Éxito” tiene que ver con los resultados de aprendizaje en relación al currículo.
- La inclusión precisa la identificación y eliminación de barreras. El concepto “barreras” hace referencia a los obstáculos que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva.
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.

Respecto a la eliminación de barreras, Farkas (2014) señala que

la educación inclusiva no consiste en enseñar a los estudiantes a hacer frente a un sistema de educación no sostenible, sino que trata de adaptar los métodos de enseñanza, los currículos, el personal y el apoyo pedagógico para garantizar al aprendizaje de todos los estudiantes (p. 20).

Por tanto, la educación inclusiva implica cambiar el sistema para adaptarlo al estudiante, no cambiar al estudiante para adaptarlo al sistema, como ocurre

tradicionalmente. “El problema de la exclusión está en el sistema, no en la persona o en sus características” (Farkas, 2014, p. 20).

Por todo ello, podríamos decir que la educación inclusiva es una forma de vida, una manera de vivir juntos, es una actitud, un sistema de valores y creencias, es un compromiso que perseguir y por el que luchar (Moliner, 2013).

## **1.2. Desafíos de la educación inclusiva**

Atendiendo a la conceptualización de educación inclusiva, encontramos que se trata de un proceso continuo y dinámico. En consecuencia, está en constante movimiento, renovándose y haciendo frente a los diferentes desafíos que van surgiendo.

Actualmente, en una era pospandemia, hemos podido visibilizar aún más las limitaciones y situaciones de vulnerabilidad ante las cuales los sistemas educativos se enfrentan para alcanzar una inclusión real (Operti et al., 2021). Por ello, Operti et al. (2021) proponen seis ideas fuerza que pueden contribuir a reposicionar la educación inclusiva:

1. La personalización de la educación para atender a múltiples caras de la diversidad. Esta personalización hace referencia a la necesidad de reconocer las expectativas y necesidades específicas de aprendizaje de cada alumno.
2. Un currículum inclusivo, empático y participativo que dé sentido, contenido y sostenibilidad a la formación de nuevas generaciones. Un currículum inclusivo permite que los docentes tengan parte de responsabilidad en su diseño, desarrollo y concreción, mientras que confiere también protagonismo y responsabilidad al alumnado.
3. La tecnología como recurso comunitario que permite conectar sensibilidades, ideas, áreas de aprendizaje, fortalecer lazos entre educadores, familias y comunidades. La inclusión no solo supone que todos tengan acceso a recursos tecnológicos, sino que las tecnologías se dirijan hacia el fomento de las competencias de alumnos y educadores.
4. La relevancia del conocimiento, el aprendizaje, la colaboración, la confianza y la escucha entre educadores y alumnos para idear y sostener procesos y prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación inclusivos.
5. Movilización horizontal de conocimientos e ideas que están en cada persona, pero que no se conocen ni se trabajan colectivamente. El desafío se encuentra

en que el conocimiento navegue y fluya entre centros educativos, educadores y alumnos, niveles, familias y ambientes de aprendizaje.

6. Transformación de los centros educativos intramuros, en espacios de formación que faciliten oportunidades de aprendizaje desde cero a siempre. La inclusión es una dimensión social que permite que las personas se formen en diversidad de espacios y en todo momento.

De esta manera, Muntaner et al. (2016) y Echeita (2017) añaden que el sistema escolar debe desarrollar las máximas posibilidades de todo el alumnado, debe tener una visión compartida de los valores y principios educativos inclusivos, debe desarrollar un liderazgo pedagógico, distribuido y comprometido con la justicia social y debe ofrecer una formación inicial y permanente al profesorado.

Por tanto, el profesorado comprometido con la escuela inclusiva requiere de una formación de actitudes y valores y de una reflexión en la acción (Torrego, 1997).

Este gran desafío de avanzar hacia una educación más inclusiva es un proceso complejo, éticamente controvertido, difícil y lleno de dilemas. Por ello, la construcción colectiva de un fuerte sentido de esperanza es el principal ingrediente para continuar luchando y esto solo se puede conseguir sobre la base de una fuerte cultura colaborativa (Echeita, 2017).

### **1.3. Escuelas inclusivas**

La construcción de escuelas inclusivas se basa en un proceso de búsqueda que cada comunidad escolar debe llevar a cabo para encontrar mejores formas y más eficaces de responder a la diversidad. Por tanto, se trata de un proceso de mejora y desarrollo institucional en el que se compromete toda la comunidad educativa (Muntaner et al. 2016).

De esta manera, Rosenholtz (1989) distinguía entre dos culturas escolares: las “escuelas estancadas” (o de aprendizaje empobrecido) y las “escuelas en movimiento” (o de aprendizaje enriquecido). En las primeras, los estudiantes presentaban niveles bajos de rendimiento y los docentes solían trabajar de manera individual. En las escuelas en movimiento, los docentes trabajan de manera colaborativa y piensan que nunca se deja de aprender a enseñar. Por tanto, podemos hablar de escuelas favorecedoras de la inclusión que exigen una nueva organización institucional (Moliner, 2013).

Con la idea de que la escuela debe ser el centro del cambio, surgió el movimiento de “Mejora de la escuela”. Los fundamentos de este movimiento son los siguientes (Moliner, 2013):

- Se centra en la escuela.
- Implica a toda la comunidad educativa.
- Construye una comunidad de aprendizaje englobando a toda la comunidad escolar.
- Se guía por la información obtenida a partir de los datos del centro, del alumnado y de diferentes investigaciones.
- Fomenta la formación continua y permanente del profesorado.
- Favorece la capacidad del alumnado para aprender.
- Está centrado en el análisis de la enseñanza y el currículo, así como en el desarrollo de iniciativas para mejorarlo.

Por tanto, la creación de una escuela inclusiva debe responder a los desafíos anteriormente expuestos. Según Ainscow (2001), la consecución de una escuela inclusiva es una tarea subversiva y transformadora que pretende la revisión de las formas tradicionales de escolarización que ya no son adecuadas.

En este sentido, Torres y Sánchez (1999) definen un modelo de centro versátil frente al modelo tradicional:

Se trataría de generar y potenciar un modelo de escuela que propicie no solo un discurso y unos contenidos claros, sino que, además, esté configurada como una institución que apuesta por la innovación y la ilusión, abierta al compromiso y respeto a la identidad de cada estudiante y docente y sensibilizada con una visión global y colaborativa. La escuela colaborativa, por tanto, será aquella en la que el conjunto de sus miembros la identifica y vive como una comunidad de intereses, responsabilidades y proyectos de mejora. La institución forma parte, en su conjunto, del sentido y de la opción profesional de todos sus componentes. A su vez, esta visión de comunidad se debe hacer compatible con el respeto a la autonomía de cada miembro, especialmente del alumno. Un respeto a sus capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje, que constituyen la base para entender el hecho diferencial, de tal manera que la escuela pone su esperanza en

el proyecto singular de cada persona del centro en colaboración con las restantes. Esta síntesis entre la apertura y el estímulo creador de cada miembro se integra en la visión de conjunto en la que todos participan (p. 194).

La diferencia entre ambos centros se resume en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

*Diferencias entre un centro versátil y un centro tradicional*

CENTRO VERSÁTIL	CENTRO TRADICIONAL
Centro abierto al entorno	Centro encerrado en sí mismo
Dirección participativa	Dirección unipersonal
Currículum diferenciado	Currículum uniforme
Metodología individualizada	Metodología indiferenciada
Disciplina centrada en las exigencias de la actividad y de la relación social	Disciplina formal
Evaluación continua	Evaluación discontinua
Agrupamiento flexible de alumnos	Agrupación rígida de alumnos
Enseñanza en equipo	Profesor autosuficiente
Diversidad de espacios	Uniformidad de espacios
Abundancia de recursos para el aprendizaje	Escasez de recursos
Horarios flexibles	Uniformidad de horarios

Nota: Adaptada de Moreno (1996).

En consecuencia, la construcción de redes internas de apoyo constituye un elemento indispensable en la consolidación de prácticas inclusivas. Los equipos docentes deben ser capaces de realizar un trabajo colaborativo efectivo y duradero para enfrentarse a las cuestiones, conflictos y dudas que surgen (Muntaner et al., 2016).

En resumen, Ainscow (1999) expone algunas características de los centros que buscan transformarse en escuelas más inclusivas:

- Liderazgo eficaz, democrático y participativo.
- Implicación de toda la comunidad educativa en políticas escolares.
- Compromiso de planificación cooperativa.
- Estrategias de coordinación.



- Fomento de la exploración y la reflexión crítica y formativa.

Para el desarrollo y construcción de este tipo de escuela inclusiva, versátil y en movimiento, encontramos distintas propuestas y estrategias como la *Guía para la Educación Inclusiva* de Booth y Ainscow (2011). Esta guía permite que los centros desarrollen procesos para mejorar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado a través de la evaluación de su propia situación respecto a las barreras que puedan existir y con vistas a poner en marcha planes de mejora (Moliner, 2013).

La inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas: culturas, políticas y prácticas escolares. En cada una de estas dimensiones se establecen diferentes actividades que sirven como vía para mejorar el aprendizaje y la participación y una serie de indicadores que permiten evaluar la situación existente en la escuela.

## **Tabla 2**

*Dimensiones en las que se basa la Guía para la Educación Inclusiva.*

Dimensión A: crear CULTURAS inclusivas
Promueve la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos participen, sean valorados y desarrollen valores inclusivos. Los principios que derivan de esta cultura guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares.
Dimensión B: estableciendo POLÍTICAS inclusivas
Asegura que la inclusión es el centro de desarrollo de la escuela atendiendo a la organización del centro en todas sus dimensiones y a la organización de apoyo a la diversidad.
Dimensión C: desarrollar PRÁCTICAS inclusivas
Las prácticas deben reflejar la cultura y las políticas inclusivas, construyendo un currículo para todos y orquestando el aprendizaje. Las actividades del aula y las actividades extraescolares deben promover la participación de todo el alumnado teniendo en cuenta las características de cada uno. La enseñanza y los apoyos se integran y los recursos se organizan para superar las barreras del aprendizaje y la participación.

Nota: Adaptada de Booth y Ainscow (2011) y Moliner (2013).

Otra de las propuestas que permiten crear escuelas más inclusivas son las Comunidades de aprendizaje. Esta organización garantiza la participación de todos los agentes de la escuela puesto que se centra en cambiar la estructura jerárquica tradicional hacia una escuela abierta al barrio y a la sociedad (Flecha, 2004). Cualquiera persona (padres, madres, familiares, voluntarios o personas del entorno cercano) pueden formar parte de órganos directivos o participar en la gestión y organización del centro, tomando decisiones sobre el proyecto educativo, los contenidos del currículo u otras actividades (Moliner, 2013).

Además, estas comunidades de aprendizaje se basan en el aprendizaje dialógico, el cual

parte de una propuesta de aprendizaje de máximos para todo el alumnado y de la inclusión en una misma dinámica del desarrollo de competencias instrumentales y los valores requeridos para afrontar de manera solidaria la vida en sociedad. Presencia y participación de todo el alumnado en las actividades de aprendizaje y progreso en el mismo, apoyado en las interacciones del alumnado entre sí y con otras personas; ese es el camino que va desde el aprendizaje dialógico hacia la inclusión (Flecha y Torrego, 2012, p.20).

Por todo ello, si realmente queremos alcanzar una educación inclusiva, todos (familias, sociedad, escuela, leyes, personas, etc.) debemos remar en la misma dirección, la de incluir al que a todas las personas (Echeita, 2017).

## **2. GRUPO DE INNOVACIÓN DOCENTE**

En este epígrafe contextualizaremos la base de nuestra investigación, el “Manual de acción para la inclusión” elaborado por los miembros de un Grupo de Innovación Docente (GID).

### **2.1. Qué es un grupo de innovación docente**

La formación continua y permanente del profesorado es uno de los principales factores que requiere una educación inclusiva. Los Grupos de Innovación docente permiten responder a esta necesidad puesto que, según la convocatoria que realiza la propia Universidad de Valladolid, un GID se concibe como un equipo de trabajo que colabora de forma estable en la puesta en marcha de actividades diversas de innovación y mejora continua de la docencia universitaria. De esa manera, los grupos de personas

que han venido trabajando en un Proyecto de Innovación Docente (PID) en sucesivos cursos pueden pasar a convertirse en GID.

El GID que nos interesa, se enmarca dentro de la iniciativa de la Universidad de Valladolid para promover la consolidación de equipos de trabajo colaborativos en materia de innovación docente.

Comenzó siendo un Proyecto de Innovación Docente (PID). Nació en el curso 2013-2014 impulsado por José Juan Barba, profesor de la Facultad de Educación de Segovia. Desde un principio, este PID trató de crear una red de trabajo colaborativo entre maestras de distintas etapas educativas, profesorado de la universidad y alumnado en formación inicial (Barba, 2019).

“El PID fue cambiando de nombre y adaptándose a los objetivos de cada curso académico, pero siempre centrándose en el trabajo colaborativo como la base para conseguir un proceso de co-formación entre todos los participantes” (Barba, 2019, p. 109).

En este curso 2021-2022, este Proyecto de Innovación Docente se ha consolidado en un Grupo de Innovación Docente llamado “Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela”. Continúa siendo un grupo de formación mixto puesto que está formado por docentes universitarios, maestras en formación inicial, maestras de Educación Infantil y Educación Primaria en ejercicio, estudiantes de Máster y estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria.

El grupo trabaja a través de la investigación-acción, “una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo” (Carr y Kemmis, 1988, p. 186).

En concreto, los objetivos que se proponen son: vincular teoría y práctica; utilizar procesos de investigación-acción participativa; consolidar los logros anteriores; crear nuevos materiales y difundir los nuevos logros. Estos objetivos giran en torno a cuatro ejes: mejorar en la innovación educativa; inclusión de propuestas de innovación; colaboración con la comunidad educativa y difusión entre la comunidad científica, universitaria y escolar.

## 2.2. Manual de Acción para la Inclusión

Con el fin de contribuir a que la educación inclusiva sea una realidad a través de la transformación educativa y social de la escuela, los participantes del GID decidieron elaborar una guía que permitiese comprender de forma práctica las implicaciones éticas, el compromiso, las actitudes y las actuaciones que conlleva este término tan complejo y amplio como es la inclusión educativa (GID Educación inclusiva y formación en la práctica, s. f.).

Este manual parte de un decálogo formado por catorce puntos con los principios que los participantes entienden como elementos clave para lograr que la educación inclusiva sea una realidad. Estos principios nacen de los conocimientos, las reflexiones y los intereses de los integrantes del GID. Fueron agrupándose, relacionándose y ordenándose para conseguir una coherencia y cohesión entre los distintos preceptos.

Para el desarrollo de los diferentes puntos establecieron una estructura común: cada punto comienza con una cita sobre el tema indicado de algún autor relevante, continúa con una descripción y justificación del principio, prosigue con una ejemplificación de prácticas en el aula y concluye con propuestas alternativas que fomentan la inclusión educativa (Escalona, 2021, p. 18).

A continuación, se dividieron en pequeños grupos para desarrollar cada uno de los principios y en las reuniones exponían las elaboraciones o dudas que podían surgir.

Una vez desarrollados todos los puntos, algunos de los participantes se encargaron de redactarlo de manera uniforme y otros, elaboraron el diseño de edición. Para su difusión, decidieron crear píldoras (vídeos breves de cada uno de los principios), dedicar una entrada en el blog del GID, elaborar talleres coordinados e impartidos por los participantes del GID y realizar una presentación en el salón de actos de la universidad.

Actualmente, el manual se encuentra en formato online y sigue siendo difundido con toda la comunidad.

### Tabla 3

*Principios del “Manual de Acción para la Inclusión”*

---

PRINCIPIOS DEL “MANUAL DE ACCIÓN PARA LA INCLUSIÓN”
<b>1. Máximas expectativas para todo el alumnado</b>

---

---

Todo el alumnado debe desarrollar al máximo sus posibilidades. Por ello, es necesario reflexionar sobre la importancia de las expectativas que transmitimos como docentes, sobre las palabras con las que nos comunicamos o sobre los gestos con los que actuamos.

---

## **2. Compromiso ético del profesorado con la justicia social**

Los educadores y educadoras tenemos un compromiso ineludible con el bien común, con la justicia social. Tenemos que garantizar los Derechos de la infancia desde nuestra actuación docente, de acuerdo con los principios éticos de la educación inclusiva.

---

## **3. La escuela, agente de compensación social**

Los profesionales de la educación tenemos el compromiso ético y profesional de enfrentarnos a las desigualdades, defendiendo la equidad y la justicia. La escuela tiene que actuar como un agente de compensación social.

---

## **4. Búsqueda de la equidad, no desde el paternalismo**

Para construir una escuela inclusiva debemos tratar a todas las personas con justicia y respecto desde una efectiva acción política y social para transformar la escuela, la sociedad y la vida.

---

## **5. Trabajo de valores en el aula: respeto, libertad, solidaridad...**

La educación inclusiva tiene una dimensión ética que se desarrolla en la práctica de valores como son el respeto, la libertad, la cooperación, la democracia o la equidad. Pero, tenemos que tener en cuenta que no se trata de enseñarlos, sino de vivirlos.

---

## **6. El profesorado crítico reflexivo**

El profesorado debe ser crítico y reflexionar sobre su propia acción docente para poder mejorar y avanzar hacia prácticas más inclusivas.

---

## **7. Reorganización del centro y el aula para atender a la diversidad**

La diversidad es una característica del ser humano, por lo tanto, la escuela debe ser diversa. Para atender a esta diversidad, debemos transformar los tiempos, los espacios, las metodologías, los recursos humanos, etc. Debemos transformar la escuela.

---

## **8. Aprendizaje en todos los ámbitos educativos**

El aprendizaje se genera en todos los espacios de la vida cotidiana. Por tanto, es necesario relacionar los aprendizajes que se generan en todos los tiempos y lugares de los niños, niñas y adolescentes, relacionando la escuela, las familias y los recursos de la comunidad.

---

## **9. Coordinación profesional y profesional/familiar**

---

---

La educación es una tarea de todas las personas. Por eso, se hace imprescindible una buena coordinación docente y una buena colaboración familia-escuela.

---

#### **10. Construcción de un proyecto colectivo de escuela**

Es necesario tener en cuenta a toda la comunidad educativa para construir un proyecto colectivo de escuela.

---

#### **11. Favorecer la autonomía y socialización**

La educación se basa en la sed de aprender y por ello, tenemos que dar espacio, tiempo, apoyo, acompañamiento, etc.

---

#### **12. Desarrollo de un modelo de evaluación formativa y compartida**

La evaluación es un apoyo para mejorar el proceso educativo. Por tanto, es necesario promover procesos de autoevaluación y coevaluación, así como desarrollar el sentido crítico y la autonomía.

---

#### **13. Desarrollar procesos de metaevaluación**

La metaevaluación es la práctica que evalúa la evaluación. Necesitamos repensar los elementos de la evaluación y saber por qué evaluamos.

---

#### **14. Un currículum adaptado a los intereses de los niños y niñas**

Abandonemos el currículum enciclopédico, alejado de los intereses del alumnado y de talla única e introduzcamos metodologías activas y cooperativas para educar al alumnado en su realidad.

---

Nota: Adaptada de GID (s. f.) y GID (2022).

## **CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación que planteamos a continuación ha consistido en describir, analizar y valorar la educación inclusiva existente en el aula de prácticas a partir del “Manual de Acción para la Inclusión” elaborado por los participantes del GID. De esta manera, en el presente capítulo presentamos los aspectos metodológicos que hemos seguido durante el proceso de investigación: método de investigación; diseño; cronología del proceso; técnicas e instrumentos de recogida; análisis de datos y contexto; y selección de los participantes.

## 1. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

La educación inclusiva es un fenómeno social que posee un carácter subjetivo e interpretativo, por tanto, debe ser contemplado desde una metodología cualitativa (Arribas, 2021). Esta metodología, como expresan Taylor y Bogdan (1987), se refiere a las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y a la conducta observable.

De esta manera, Quecedo y Castaño (2003) manifiestan que

los estudios cualitativos intentan describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos (con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observado en distintos contextos), así como el descubrimiento de relaciones causales, pero evita asumir constructos o relaciones a priori (p. 12).

Además, añaden que los datos cualitativos suelen ser elaboraciones detalladas de naturaleza descriptiva que recogen una amplia y diversa información con relación a un relativamente prolongado periodo de tiempo.

Para profundizar en esta idea, estableceremos una analogía entre las características de la metodología cualitativa expuestas por Taylor y Bogdan (1987) y los diferentes aspectos de nuestra investigación:

### Tabla 4

*Características de la metodología cualitativa respecto a nuestra investigación*

---

#### **Características de la metodología cualitativa respecto a nuestra investigación**

---

*1. La investigación cualitativa es inductiva.*

Nuestra investigación se ha ido desarrollando de manera flexible puesto que hemos partido de una serie de interrogantes que han formado los objetivos propuestos y se han ido desarrollando a través de la información obtenida, sin ninguna teoría o hipótesis preconcebida.

---

*2. El investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística puesto que son considerados como un todo.*

Los participantes de nuestra investigación y el propio escenario del aula son estudiados desde el contexto de su pasado hasta la situación actual en la que se encuentran.

---

---

3. *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.*

La interacción entre la investigadora y los participantes se ha desarrollado de un modo natural y respetuoso. Durante la observación participante se actuó de una manera que no desentonase en la estructura hasta haber comprendido el escenario y, la entrevista semiestructurada se desarrolló como una conversación normal en un contexto natural. Cabe aclarar que la investigadora ha intentado controlar o reducir los efectos que puede causar sobre las personas que estudia.

---

4. *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.*

La investigadora se encontraba realizando el Prácticum de Educación Infantil. Por tanto, estaba actuando como una docente más en el mismo contexto en el que se desenvuelve la investigación.

---

5. *El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.*

La investigadora ha intentado mantener una postura objetiva durante la investigación.

---

6. *Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.*

Las aportaciones realizadas por la docente se han considerado valiosas desde un principio, respetando sus creencias, ideas y opiniones. De la misma manera, se han tratado con respeto las iniciativas, las acciones y las manifestaciones del alumnado.

---

7. *Los métodos cualitativos son humanistas.*

El aspecto humano de la vida social se encuentra presente en la transcripción de las entrevistas realizadas y en las observaciones relatadas puesto que se ha intentado mantener la esencia de los participantes y del aula.

---

8. *Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.*

La investigadora ha podido obtener un conocimiento directo de la vida social, observando a los participantes, escuchándolos y viendo los documentos que producían.

---

9. *Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.*

Nuestra investigación parte del interés por comprobar la realidad educativa respecto a la educación inclusiva y cómo el manual creado por el GID puede contribuir a mejorar las prácticas docentes. Por ello, pensamos que hay muchos contextos y personas que podrían ser relevantes en la investigación.

---



---

### *10. La investigación cualitativa es un arte.*

Al contemplar la investigación cualitativa como un arte, y al investigador como un artista, entendemos que la investigación debe desarrollarse de forma dinámica y flexible, requiriendo a su artífice la capacidad de adaptación, flexibilidad y toma de decisiones constante (Arribas, 2021).

---

Nota: Adaptada de Taylor y Bogdan (1987) y Arribas (2021).

En definitiva, la metodología cualitativa nos permite adquirir un conocimiento científico vinculado con las experiencias, las vivencias y los problemas diarios. Esta situación permite comprender o transformar de manera contextualizada, coherente y significativa la realidad educativa o un grupo educativo (Barba, 2013 y Escalona, 2021). Para lograrlo, desarrollaremos nuestra investigación cualitativa a través del estudio de casos.

## **2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación presentada ha sido realizada a través de un estudio de casos puesto que nos permite emplear diferentes métodos y técnicas de investigación que van a centrarse en el estudio en profundidad de un determinado caso (Martínez, 1988).

En concreto, Stake (1985) lo define como

el estudio de un caso sencillo o de un determinado sistema, que observa de un modo naturalista e interpreta las interrelaciones de orden superior en el interior de los datos observados. Los resultados son generalizados en lo que la información dada permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo (p. 277).

De esta manera, el principal objetivo del estudio de casos es comprender el significado de una experiencia mediante una descripción intensiva y holística, y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o una unidad social (Pérez, 1994).

En definitiva, el estudio de casos nos permite analizar problemas y situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en que se desarrollan puesto que tiene la capacidad de adaptarse a cada realidad y adquirir modalidades específicas en función de su contexto y finalidad (Álvarez y San Fabián, 2012).

Por ello, si atendemos a su finalidad, Stake (2005) plantea que hay tres tipos:

- *Estudio de caso intrínseco*: los casos tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mayor comprensión del caso a estudiar.
- *Estudio de caso instrumental*: los casos que pretenden generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas.
- *Estudio de caso colectivo*: la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general.

Atendiendo al objeto de estudio, su perspectiva y las técnicas de recogida de información, Heras (1997) distingue:

- *Estudio organizativo histórico*: se centra en la evolución en el tiempo de una organización con perspectiva diacrónica.
- *Estudio de historias de vida*: se examina una persona con el fin de comprender aspectos de la conducta humana.
- *Estudio observacional*: estudia una organización o un aspecto determinado de la misma para conocer su estado actual desde una perspectiva sincrónica.

Atendiendo al informe de investigación Pérez (1994) propone otros tres tipos:

- *Estudio de casos descriptivo*: se presenta un informe detallado del fenómeno sin fundamentación teórica previa para no guiarse por hipótesis preestablecidas.
- *Estudio de casos interpretativo*: emplean datos para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos.
- *Estudio de casos evaluativo*: emiten juicios sobre la realidad de un objeto de estudio a través de descripciones y explicaciones.

Por tanto, un mismo estudio de caso puede recoger varias modalidades en función de su funcionalidad, su objeto y su informe de investigación. En concreto, nuestra investigación recoge las siguientes:

## **Tabla 5**

### *Modalidades de nuestro estudio de casos*

<b>Modalidades de nuestro estudio de casos</b>			
<b>Autores</b>	<b>Atendiendo</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Justificación</b>

Skate (2005)	Finalidad última	Estudio de caso intrínseco	El caso estudiado tiene un valor en sí mismo, es independiente y ayuda a comprender la realidad del objeto de estudio.
Heras (1997)	Objeto de estudio, perspectiva y técnica	Estudio observacional	La investigación pretende conocer la realidad de un aula respecto a la educación inclusiva a través del “Manual de Acción para la inclusión”. Una de las principales técnicas de recogida de datos es la observación participante.
Pérez (1994)	Informe de investigación	Estudio evaluativo	Partiendo de la información obtenida, se pretende realizar descripciones y análisis del objeto de estudio que nos permitan emitir juicios de valor.

Nota: Adaptada de Pérez (1994), Heras (1997) y Stake (2005).

### 3. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo la clasificación de Pérez (1994), nuestra investigación consta de las siguientes fases: fase preactiva, fase interactiva y fase postactiva.

#### 3.1. Fase preactiva

En esta fase se fue orientando el proceso de investigación en función de las posibilidades que el contexto nos ofrecía y de las inquietudes de la investigadora. Una vez planteada la investigación, fuimos elaborando los objetivos que pretendemos alcanzar y comenzamos a buscar información relevante en la que poder apoyar y argumentar nuestros resultados. En función de los objetivos planteados, seleccionamos los recursos, los materiales y las técnicas necesarias.

Durante este periodo, la investigadora estuvo desarrollando su Prácticum de Educación Infantil en el aula en el que se basa nuestra investigación. Por tanto, informamos a la tutora de las finalidades del estudio y acordamos los modos de acceso a la información, su posterior utilización y la temporalización de la entrevista.

### **3.2. Fase interactiva**

La fase interactiva corresponde con el trabajo de campo, los procedimientos y el desarrollo del estudio. Por tanto, durante esta fase se llevó a cabo la observación participante en el aula, la entrevista a la docente y el análisis de evidencias (recursos y materiales producidos en el aula) que nos permitieron recoger, reducir y relacionar la información.

### **3.3. Fase postactiva**

Finalmente, esta fase se refiere a la elaboración del informe del estudio final en el que se expone, a través de la interrelación de las diferentes fuentes, el análisis de los datos y los juicios obtenidos a partir de este análisis.

## **4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

El estudio de casos nos permite emplear varios métodos e instrumentos para recoger información de carácter biográfica, de personalidad, intenciones y valores, con el fin de realizar un estudio más profundo que capte y refleje los elementos de una situación que le dan significado (Grupo LACE, 1999).

En consecuencia, emplearemos la entrevista, la observación participante y el análisis de evidencias documentales. De esta manera, con la entrevista podremos conocer y captar lo que el informante piensa y, con la observación participante comprobaremos si existe una coherencia entre lo que se dice en la entrevista y lo que realmente se desarrolla en la práctica. Además, el análisis de evidencias documentales nos permitirá exponer de manera más objetiva la situación real del aula.

### **4.1. La entrevista**

La entrevista, como expone González (2013) puede entenderse en un sentido amplio y en otro estricto. Por un lado, la entrevista alude a la curiosidad, al deseo de ver, hablar y escuchar acerca de los objetos y seres con los que nos cruzamos en nuestras formas sociales de vida. Por otro, supone un recuso mediante el que obtenemos información de alguien o sobre algún aspecto que le concierne.

En las entrevistas cualitativas encontramos parte de estos dos sentidos. Como manifiestan Hernández et al. (2015), la entrevista cualitativa es más íntima abierta y flexible, es una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el

entrevistador) y otra (el entrevistado) a través de preguntas y respuestas que permiten la construcción de significados respecto a un tema.

En concreto, atendiendo a Hernández et al. (2015), la entrevista realizada en nuestra investigación es semiestructurada puesto que se basa en una guía de preguntas, pero el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos o para obtener más información.

Por su parte, Valles (1999) expone que se trata de una entrevista estandarizada no programada en la que las preguntas se formulan en términos familiares al entrevistado y en la que no existe una secuencia concreta de preguntas.

Por tanto, usaremos un guion de entrevista, pero dejamos sitio para la libre expresión de ideas y no forzamos a la entrevistada a seguir detalladamente la serie de preguntas planteadas.

Para ello, atendiendo a la clasificación realizada por Hernández et al. (2015), las preguntas que planteamos son las siguientes:

- Preguntas de antecedentes: comenzamos el guion con una pregunta que nos permite conocer el recorrido profesional de la entrevistada.
- Preguntas generales o de opinión: en las que se le pide a la entrevistada que dé su opinión sobre algunos temas relacionados con la educación inclusiva.
- Preguntas de conocimientos: se pide a la participante que cuente lo que sabe sobre algún tema concreto.
- Preguntas para ejemplificar: con las que pretendemos conocer cómo la entrevistada desempeña sus prácticas en el aula.

El guion propuesto para realizar nuestra entrevista, validado por los tutores del presente trabajo, los cuales poseen experiencia en la investigación sobre educación inclusiva, es el siguiente:

## **Tabla 6**

*Guion de la entrevista realizada*

---

<b>GUION DE LA ENTREVISTA</b>
1. ¿Cuántos años tienes de experiencia docente?

---

- 
2. ¿Qué es para ti la educación inclusiva?
  3. ¿Cómo crees que afectan las expectativas de los docentes sobre el alumnado?
  4. ¿Crees que el profesorado debe estar comprometido con la justicia social? ¿Por qué? ¿Cómo actúas si se produce alguna injusticia?
  5. ¿Existen desigualdades sociales en tu aula? ¿Qué haces para compensarlas?
  6. ¿Consideras que la diversidad enriquece el aula? ¿Por qué?
  7. ¿Crees que un niño o una niña con discapacidad necesita ser más protegido que el resto?
  8. ¿Piensas que es necesaria la educación en valores? ¿Cómo trabajas estos valores en el aula?
  9. ¿Cómo organizas el aula para atender a la diversidad? Respecto a la metodología empleada, la organización de los espacios, del tiempo y de los recursos humanos.
  10. ¿Crees que es necesario conectar la escuela con lo que sucede en la sociedad o en la realidad más cercana de los niños y niñas? ¿Por qué? ¿Cómo lo implementas en el aula?
  11. ¿Utilizas metodologías o realizas actividades de trabajo en grupo?
  12. ¿Qué opinas sobre la importancia de la educación en todos los ámbitos: formal, no formal e informal? ¿Qué actividades extraescolares se ofrecen en el centro? ¿Todas las familias tienen acceso a estas actividades?
  13. ¿Piensas que es necesaria una coordinación entre los distintos docentes y profesionales del centro? ¿Por qué? ¿Cómo lleváis a cabo esta coordinación?
  14. ¿Y entre la escuela y las familias? ¿Tienen derecho a participar en el centro y en el aula? ¿De qué manera participan? ¿En qué actividades?
  15. Respecto a esta coordinación y participación, ¿se tiene en cuenta las aportaciones de todos los agentes educativos para tomar medidas en el centro?
  16. ¿Cómo favoreces la autonomía y la socialización del alumnado en el aula? ¿Te esfuerzas por crear un grupo unido? ¿Promueves las interacciones entre el alumnado? ¿Cómo lo haces?
  17. ¿Participa el alumnado en el aula? ¿De qué manera?
  18. Cuando un alumno o alumna se equivoca, ¿qué haces?, ¿cómo actúas?
  19. ¿Qué es para ti evaluar? ¿Qué instrumentos utilizas para evaluar al alumnado?
-

- 
20. ¿Te preocupas por comprobar que todo el alumnado de tu clase, sin excepción, alcance los objetivos fundamentales que has establecido?
  21. ¿Te parece bien que haya notas numéricas en las asignaturas? ¿Por qué?
  22. ¿Evalúas también tu propia acción docente? ¿Cómo lo haces?
  23. ¿Piensas que el currículo actual se ajusta a los intereses y necesidades de todo el alumnado? ¿Por qué? ¿Cómo crees que debería ser el currículo?
- 

Nota: elaboración propia.

Realizamos una única entrevista en un ambiente cercano y cálido tanto para la entrevistada como para la entrevistadora, el aula. La información obtenida fue recogida a través de la grabación de audio y, posteriormente, realizamos su respectiva transcripción (anexo 1).

#### **4.2. La observación participante**

La observación es una de las actividades comunes de la vida diaria, pero estas observaciones comunes y generalizadas pueden transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en una técnica científica de recogida de información si se efectúa orientándola y enfocándola a un objeto de investigación, se planifica sistemáticamente, se controla y relaciona con proposiciones y teoría sociales y se somete a controles de objetividad, veracidad, fiabilidad y precisión (Valles, 1999).

La observación nos permite explorar y describir ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de aspectos de la vida social; comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias; identificar problemas; y generar hipótesis para futuros estudios (Hernández et al., 2015).

Para ello, es necesario que la observación sea participante, es decir, la observación tiene que implicar una interacción social entre la investigadora y los sujetos de estudio en el contexto natural de los participantes (Taylor y Bogdan, 1987).

La observación participante llevada a cabo durante el estudio se produjo en el momento que se inició el periodo de prácticas del Grado en Educación Infantil. Por tanto, la observación tuvo una duración de cuatro meses, del 18 de febrero al 20 de mayo de 2022, y se realizó en un aula de segundo de Educación Infantil de un centro público de La Rioja.

Durante este periodo la investigadora fue adoptando distintos roles:

Cuando comencé las prácticas adopté un papel de observadora para conocer la actuación de mi tutora (cómo trabajaba cada área, qué estrategias empleaba, cómo actuaba con el alumnado, cómo despertaba su curiosidad, cómo gestionaba el aula, etc.) y las características y necesidades del alumnado (qué papel adoptaban en el aula, cómo era su comportamiento, qué habilidades habían adquirido, su participación y motivación, etc.).

Además, intentaba actuar como un apoyo ayudando a aquellos alumnos que necesitaban más refuerzo e interviniendo en las asambleas o en algunas actividades.

Posteriormente, parecía una docente más, empecé a adquirir un papel más activo, aunque me sentía limitada por la manera de trabajar de mi tutora. El alumnado se había acostumbrado a su forma de trabajar y cuando realizaba alguna actividad diferente, los estudiantes se sentían desconcertados (Escalona, 2022, p. 19).

En consecuencia, la participación fue completa puesto que la observadora se mezcló totalmente como una participante más en el contexto observado. Esta situación permitió a la investigadora observar de manera directa las prácticas docentes que se desarrollaban en el aula.

Las observaciones se centraron en los distintos principios expuestos en el “Manual de Acción para la Inclusión” y se fueron recogiendo en un diario de campo en el que la investigadora iba anotando las situaciones o hechos que consideraba pertinentes en la investigación (anexo 2).

### **4.3. Análisis de evidencias documentales**

“Las evidencias documentales hacen referencia al análisis de los materiales relevantes para nuestra investigación que completan la información obtenida en las entrevistas y en las observaciones” (Escalona, 2021, p. 25). En nuestro caso, se recogieron y analizaron materiales creados por la docente y elaborados por los niños, así como fotografías realizadas durante el periodo de observación (anexo 3).

## **5. CONTEXTO Y PARTICIPANTES**

El contexto en el que se desarrolla nuestra investigación es en un aula de segundo de Educación Infantil de un centro público en La Rioja. El nivel socioeconómico y cultural de las familias es medio.



El centro acoge los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria. Estos niveles están divididos en diferentes cursos en función de la edad de cada alumno, salvo aquellos alumnos o alumnas que se encuentren en una situación excepcional.

Actualmente, debido a la situación extraordinaria originada por el COVID-19, cada nivel posee tres líneas, excepto segundo, tercero y cuarto de Educación Primaria que tienen dos. La división del alumnado en distintas aulas se realiza de manera que las aulas sean heterogéneas, con un número similar de inmigrantes, de niños y de niñas, de alumnos con necesidades especiales, etc. Aunque en Educación Infantil es difícil realizar una separación heterogénea puesto que aún no se conoce al alumnado.

En concreto, el aula en el que se desarrolla la investigación está formada por diez niñas y seis niños, 16 alumnos en total, de entre cuatro y cinco años. De estos alumnos, cinco proceden de familias de origen extranjero.

A las personas participantes en la investigación, hay que añadir a la tutora de esta aula de segundo de Educación Infantil, a la cual haremos referencia a través del pseudónimo de *Julia*, de este modo, aseguremos su anonimato y confidencialidad.

## **CAPÍTULO 4. RESULTADOS**

En este capítulo analizaremos la información obtenida a través de la entrevista realizada a la docente, las observaciones llevadas a cabo y los materiales recogidos. Hemos decidido realizar el análisis a partir de cuatro principios del manual: Trabajo de valores en el aula, Reorganización del centro y del aula para atender a la diversidad, Coordinación profesional y profesional familiar y, Desarrollo de un modelo de evaluación formativa, compartida y que promueva la autoevaluación. Hemos decidido seleccionar estos puntos puesto que cada uno forman una representación del resto de principios, lo que permite continuar analizándolos con posterioridad.

Asimismo, hemos incluido otro apartado, Aplicabilidad y utilidad del “Manual de Acción para la Inclusión”, en el que presentamos una valoración del manual respecto a su posible puesta en práctica.

### **1. TRABAJO DE VALORES EN EL AULA**

La educación inclusiva es una educación democrática que requiere del reconocimiento y de la participación de todos y todas. Por tanto, la educación inclusiva

solo se puede dar en una sociedad democrática en la que es preciso que toda la ciudadanía haya internalizado una serie de convicciones acerca de los valores morales (GID, 2022).

Entonces, la formación y la actitud docente hacia la educación en valores son de suma importancia, Debemos sentir los valores, conocerlos y practicarlos antes de transmitirlos. Por tanto, es necesario actuar con el ejemplo: “la preocupación de mis acciones sobre otras personas es mi compromiso ético y no debo hacer que repercuta negativamente sobre otros” (GID, 2022, p. 42).

En nuestro caso, la docente que analizamos afirma: "el profesor tiene que actuar de la forma que quiere que sus alumnos actúen" (anexo 1, p. 2). Pero, en las observaciones recogidas encontramos que hay situaciones en las que la maestra no sigue esa misma pauta ética indicada por ella misma: “la docente, al ver que la alumna le replicaba, le dijo que era una cabezona y que lo hiciese bien” (Diario de campo, 04/04/2022, p. 25).

Respecto a esta situación, las integrantes del GID (2022) nos exponen un ejemplo contrario a estas actitudes incoherentes. Si queremos promover el respeto hacia la naturaleza, no solo sirve con reciclar, también hay que ahorrar en consumo de materiales, y más aún si estos contaminan altamente nuestro planeta (papel “albal”, goma Eva, etc.).

En consecuencia, no se puede entender que “en un centro educativo los alumnos reciban clases de ética y, simultáneamente, estén conviviendo con situaciones de falta de respeto entre el alumnado por el hecho de ser de diferente cultura, etnia o religión, o por tener determinada desventaja” (GID, 2022, p. 45).

En el aula en la que se basa nuestra investigación encontramos un tiempo destinado al desarrollo de valores en el que no participa todo el alumnado al ser una clase optativa. Estos valores, como expone la docente, se trabajan “a través de cuentos, de dinámicas o de trabajos, para que lo entiendan un poco más” (anexo 1, p. 3). Aunque procura desarrollarlos estableciendo una relación con situaciones sucedidas en el aula, “la profesora me comenta que, varios niños intentan llamar la atención de todas las formas posibles y, muchas veces es quitando el material a otros niños. Por eso, decidió trabajar un cuento en el que se desarrolla la necesidad de compartir” (Diario de campo, 21/02/2022, p. 12).

Por tanto, los valores no se enseñan, se viven y la inclusión se teje día a día a través del desarrollo del respeto, fomentando el ejercicio de la libertad en el alumnado,

extendiendo la solidaridad, creando un ambiente de cooperación y recurriendo al diálogo como instrumento prioritario en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, *Julia* comenta que, si se produce alguna injusticia en el aula, intenta que el alumnado resuelva el conflicto de manera pacífica, “la resolución de conflictos tiene que ser sobre todo pacífica y hacerles ver lo que han hecho mal o lo que no han hecho mal y cómo se tienen que comportar” (anexo 1, p. 2). Esta situación se muestra en una de las observaciones, la maestra actúa como una guía en la resolución del conflicto:

“¿Por qué os tratáis así si sois amigas?” – interviene la docente. “Yo no he hecho nada, ella me ha empujado y me ha llamado tonta” – responde una de las niñas. La maestra vuelve a intervenir “¿cómo te sentirías si ahora te empujo yo y te llamo tonta?”. La niña contesta que se sentiría mal. “Entonces, ¿cómo crees que se ha sentido tu amiga?” – pregunta la profesora (Diario de campo, 01/03/2022, p. 17).

No obstante, los valores de respeto y empatía que se transmiten, se derriban cuando en otro momento fomentamos la idea de que, si alguien nos hace algo malo, nosotros respondemos de la misma manera.

Una niña toca uno de los dibujos y comienza a emborronarlo. (...) La docente me pregunta qué ha ocurrido y, al contárselo empieza a gritar “Valeria, ¿qué haces?, ¿te parece normal? Pues ahora te vamos a hacer a ti lo mismo” La maestra llamó al niño, autor del dibujo que Valeria había destrozado y dijo “Toma Manuel, dale con el dedo a la pintura como te ha hecho a ti”. Manuel, desconcertado, hizo lo que la maestra le ordenó. (...) La profesora le castigó sentada en una silla sin jugar (Diario de campo, 18/03/2022, p. 21).

Esta incoherencia entre el discurso y las actuaciones y actitudes de la docente provocan que los valores trabajados en el aula se pierdan y, sin valores, no hay inclusión.

## **2. REORGANIZACIÓN DEL CENTRO Y EL AULA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD**

Una escuela que pretenda ser inclusiva debe prestar atención a la organización del centro y de cada aula, lo que conlleva una reflexión sobre las metodologías de enseñanza empleadas, la utilización de los espacios, la distribución de los tiempos y la optimización de los recursos (GID, 2022).

La metodología vivenciada por el alumnado condiciona el desarrollo de sus capacidades, habilidades y estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debemos buscar y aplicar aquellas metodologías que favorezcan la autonomía, la responsabilidad, la socialización, el autoaprendizaje y que respeten los derechos y los procesos de construcción del aprendizaje de cada alumno y alumna (GID, 2022).

Dentro del aula en la que se enmarca nuestra investigación, se prioriza una metodología más tradicional basada en la realización de cuadernos y fichas destinados al desarrollo lingüístico, matemático y a la realización de un proyecto, como podemos apreciar en la mayoría materiales analizados (anexo 3) y en varias observaciones: “la docente les explica una ficha en la que tienen que colorear los dibujos que contengan la letra “e” y escribir varias veces su trazo. (...) comienzan a realizarla de manera individual” (Diario de campo, 28/02/2022, p. 15).

Estas actividades suelen ir precedidas de asambleas en las que se promueve una mayor participación del alumnado: “nos sentamos en asamblea y hablamos sobre la primavera. (...) “¿Y conocéis algo que pase en primavera?” – pregunta la profesora. “Hay más flores” – responde un niño. “Hace más calor” – añade una niña” (Diario de campo, 18/03/2022, p. 21).

Además, como expone *Julia*, se trabaja “por proyectos y esto, nos da flexibilidad para poder desarrollar diferentes aprendizajes” (anexo 1, p. 4). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, no se trabaja a través de un Aprendizaje Basado en Proyectos puesto que, aunque se les pregunte a los alumnos qué les gustaría aprender durante el proyecto (anexo 3, figura 42, p. 40): “*Julia* pregunta a los alumnos qué saben sobre los cocineros y qué les gustaría aprender” (Diario de campo, 27/04/2022, p. 29), podemos comprobar a través de los materiales analizados (anexo 3) y de las distintas observaciones, que el proyecto se guía y se basa en la realización de un cuaderno que se ha comprado con anterioridad y que se centra principalmente en el desarrollo de contenidos conceptuales.

De la misma manera, *Julia* afirma que se trabaja la competencia matemática a través del método ABN, en el cual “todos los problemas tienen que ser contextualizados con cosas reales” (anexo 1, p. 4). Este método ha permitido al alumnado descubrir su propio aprendizaje y participar de manera activa puesto que los aprendizajes tenían una

mayor conexión con la realidad cercana de los niños y niñas, lo que ha permitido que sean capaces de realizar decenas, repartos, etc.

Una de las niñas era la pastelera y a la tienda han entrado tres niños que querían la misma cantidad de pasteles. En la pastelería había seis pasteles. La pastelera, sin pensarlo, ha cogido dos y se los ha dado al primer niño y así sucesivamente (Diario de campo, 05/05/2022, p. 33).

Por tanto, la mayoría de las prácticas que encontramos coartan la motivación y limitan el interés del alumnado al emplear cuadernos y fichas que convierten el conocimiento en algo estandarizado (GID, 2022), pero también hemos podido observar otras prácticas más inclusivas en las que se respetan los intereses individuales del alumnado.

Por ello, creemos, de acuerdo con lo expuesto por el GID (2022), que es necesario aplicar metodologías inclusivas como el aprendizaje cooperativo, proyectos de aprendizaje, grupos interactivos, tertulias dialógicas, etc. en los que se promueva la socialización y la participación de todos los agentes educativos.

Respecto a la organización del aula, debemos considerarla como una herramienta más a utilizar, no como un telón de fondo del aprendizaje. En este ambiente se interrelacionan los objetos, los olores, los sonidos, las formas, los colores y las personas (Castro y Morales, 2015), por lo que tiene que ser capaz de brindar sentido a las vivencias y de responder a las necesidades del alumnado.

Por tanto, esta organización debe ser flexible en función de las actividades que se plantean, pero optando siempre por promover las interacciones entre iguales y la curiosidad del alumnado (GID, 2022).

Los participantes del GID (2022) ejemplifican que colocar al alumnado separado y mirando al frente para que no se distraigan, para que escuchen a la docente, para que cada uno haga lo suyo y para que no se copien, imposibilita la interacción, la cooperación y la ayuda entre iguales.

Dentro del aula, como podemos observar en las evidencias documentales (anexo 3), encontramos que la clase se encuentra dividida, principalmente, en tres grupos de mesas. Estos espacios fomentan una mayor interacción, pero no la cooperación entre el

alumnado puesto que la mayoría de actividades, como hemos comentado, se realizan de manera individual.

Además, los grupos, que en un principio eran heterogéneos, se han establecido en función de las capacidades del alumnado porque, atendiendo a lo descrito por *Julia* “(...) muchos copiaban y hemos puesto como niveles de aprendizaje para que los que van más avanzados sigan y puedan hacer con ellos actividades de ampliación” (anexo 1, p. 4).

Esta distribución, como hemos podido comprobar a través de la observación, “ha provocado que el grupo con menos capacidades no avance. Se encuentran realizando una ficha y, todo el grupo pide ayuda (...)” (Diario de campo, 17/05/2022, p. 35). Por ello, creemos conveniente, con esta distribución, favorecer un aprendizaje cooperativo, con grupos heterogéneos en los que los alumnos se ayuden entre ellos.

Otro de los factores que debemos tener en cuenta es la temporalización. Los tiempos cerrados, rígidos e inamovibles no favorecen el aprendizaje inclusivo. Por tanto, los horarios deben ser flexibles, capaces de adaptarse a las circunstancias de aula y a los ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

En el aula, atendiendo a las observaciones realizadas, no hay unos tiempos establecidos y rígidos, divididos en asignaturas. Pero, como las clases suelen estar guiadas por el desarrollo de una serie de cuadernos, encontramos alumnos que terminan rápidamente y, otros que tienen dificultades. A estos últimos, se les da más tiempo, pero al final se termina limitando:

es hora de ir al recreo y la niña no ha terminado la ficha. La profesora me pide que me quede cinco minutos con ella y que, si no termina, lo deje en su mesa para poner que no ha querido hacerla (Diario de campo, 14/03/2022, p. 19).

De acuerdo con el GID (2022), un seguimiento pautado del libro de texto, en este caso del cuaderno, con las mismas tareas planificadas para todo el grupo, discrimina al alumnado porque no respeta los ritmos y procesos de aprendizaje. Por ello, sería necesario optar por contenidos interdisciplinares y desarrollarlos a través de metodologías más inclusivas.

Por último, debemos atender también a la organización y optimización de los recursos humanos. El equipo directivo debe apostar por organizar el horario del profesorado de tal forma que se promueva el trabajo colaborativo tanto dentro como fuera

de las aulas y, en relación con el profesorado especialista, los apoyos al alumnado deben realizarse dentro del aula ordinaria (GID, 2022).

Encontramos en el “Manual de Acción para la Inclusión”, un ejemplo que nos muestra cómo una alumna ha interiorizado que, cada vez que aparece la profesora de Pedagogía Terapéutica, debe salir del aula como consecuencia de sus dificultades para recibir ayuda, quedando señalada con respecto al grupo (GID, 2022).

Frente a esto, en el aula en el que se basa nuestra investigación, observamos que las profesoras de apoyo entran a la clase sin segregar a que ellos alumnos que tienen más dificultades (Diario de campo, 24/03/2022, p. 23). Esta situación evita la discriminación del alumnado y, la interacción de dos personas en el aula facilita la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Aunque *Julia* nos cuenta que antes cuando tenían más apoyos y más tiempo había un grupo de apoyo específico para el idioma, “entonces, se los sacaba la profesora de apoyo y dedicaba, no sé si era una hora a la semana, a trabajar un poco de vocabulario” (anexo 1, p. 2). Pero, como hemos ido comentando, el profesorado especialista debe integrarse en el aula, aprovechando las situaciones naturales que se generan.

### **3. COORDINACIÓN PROFESIONAL Y PROFESIONAL-FAMILIAR**

Una colaboración horizontal entre todos los miembros de la comunidad educativa de la escuela es la base para que se establezcan relaciones basadas en la cooperación y en la confianza mutua. Para alcanzar la utopía de una escuela que aprende y camina junta, es este el tipo de comunicación que debe predominar en el ámbito educativo, entre todos los agentes (GID, 2022). En este caso, nos centraremos en la coordinación profesional y profesional-familiar.

La coordinación docente favorece la formación permanente del profesorado y mejora la práctica docente puesto que, sin ella, se pierde la riqueza y las ventajas que conlleva aprender de y con los compañeros y compañeras (GID, 2022).

La docente entrevistada está de acuerdo con que debe existir una coordinación docente y, explica que “si no tienes una continuidad entre los ciclos, pues imagínate a lo mejor en 5 años terminamos dando la letra “g” y pasan a primaria y te piden que hagas una frase” (anexo 1, p. 6).

Esta justificación nos muestra que, para *Julia*, la coordinación horizontal docente de la que hablamos parece concretarse en el hecho de programar unos contenidos y objetivos, principalmente conceptuales, para que no se produzca un desfase entre los diferentes cursos. Esta concepción también se ve reflejada en una de las observaciones realizada durante una reunión de los tutores de segundo de Educación Infantil:

(...) comienzan a hablar de las páginas (de los tres cuadernos que utilizan) que van a realizar durante la semana y qué fichas pueden imprimir para ampliar los contenidos (...). En ningún momento hablan sobre cómo llevar a cabo las clases, sobre cómo les fue la semana anterior y cómo podrían mejorarlo, ni en sobre cómo podrían integrar a las familias en el proyecto (Diario de campo, 29/04/2022, p. 31).

Sin embargo, la cooperación entre los distintos profesionales conlleva no solo la elaboración de una programación o de un proyecto. Es necesario que haya una comunicación continua en la que se compartan experiencias, recursos, aprendizajes, etc. Por ello, atendiendo al “Manual de Acción para la Inclusión”, sería necesario promover actividades de formación para docentes desde la escuela, creando un proyecto de formación que apoyase actividades formativas participativas y dialógicas, como el establecimiento, por ejemplo, de una tertulia pedagógica dialógica sobre artículos de experiencias educativas, sobre textos referentes de las ciencias de la educación, y similares (GID, 2022).

De la misma manera, debe haber una coordinación con los nuevos docentes del centro. En este caso, hacemos referencia a la investigadora, una persona que entra al centro a desarrollar su periodo de prácticas. Al comienzo de las prácticas me integraron en el aula como una docente más, pero a medida que pasaban los días no encontraba una comunicación fluida con *Julia*: “vuelvo a comentarle a la maestra que cuando me diga, comienzo a intervenir más en el aula, preparándome actividades y desarrollándolas. Me contesta que ya iremos viéndolo, que como tengo que hacer una Unidad Didáctica, ya la realizaré” (Diario de campo, 23/03/2022, p. 23).

En consecuencia, decidí programar el proyecto que acordamos, pero uno de los días “comienza a presentar al alumnado el proyecto nuevo que se suponía que iba a realizar yo, sin avisarme en ningún momento” (Diario de campo, 27/04/2022, p. 29).



Decidí hablar con ella y, finalmente, pudimos trabajar de manera conjunta, compartiendo ideas y experiencias vividas en el aula.

Esta situación es similar a uno de los ejemplos expuestos por el GID (2022), en el que Pedro, un nuevo profesor de cuarto de Primaria decide organizar sus propias sesiones y diseñar sus propias actividades porque su compañero del mismo nivel, que tiene una amplia experiencia docente, no comparte con él sus recursos o programaciones.

De esta manera, de acuerdo con el GID (2022), se pierde la posibilidad de una coordinación que ayude al buen desarrollo del curso, a la acogida del nuevo profesional y a la consecución de un aprendizaje bidireccional.

Por otro lado, la coordinación profesional-familiar es imprescindible puesto que los problemas de la educación nos afectan a todos, al alumnado, al profesorado, a las familias, etc. Por eso, solo desde la confluencia de acciones podremos desarrollar una educación que promueva la formación de seres humanos responsables y autónomos (GID, 2022).

Es verdad que, como afirma el GID (2022), parece que algunas familias han abdicado de algunas de sus responsabilidades educativas y esta impresión también la tiene *Julia*: “parece que los padres vienen, dejan a los niños y se acabó” (anexo 1, p. 6).

Pero, en la mayoría de las veces, si analizamos la situación, descubrimos que detrás hay una evidente ignorancia o una falta de tiempo abrumadora. Por tanto, el principal mecanismo es que los docentes busquemos las fórmulas y los medios necesarios para implicar a las familias en la escuela y construir, con toda la comunidad educativa, un proyecto común (GID, 2022).

Dentro del aula observada, las familias no participan, solo lo hacen a través de actividades realizadas por el AMPA. Es cierto que se les intenta mantener informados sobre lo que se está trabajando en el aula y se les anima a llevar materiales. Como pudimos comprobar en una de las observaciones, los docentes durante una reunión “comentan que van a redactar una carta para las familias pidiéndoles materiales relacionados con el tema del proyecto” (Diario de campo, 29/04/2022, p. 31).

*Julia* expone, que esta falta de participación se debe a la situación provocada por el COVID: “se ha cortado todo de raíz (...) no hemos solicitado la participación de los padres en los proyectos por este motivo” (anexo 1, p. 6).

Sin embargo, pienso que, con las medidas sanitarias necesarias y, en la época en la que nos encontrábamos, se podría haber ido introduciendo de nuevo a las familias en el aula o se podría haber buscado alguna forma que permitiese una mayor coordinación.

Respecto al AMPA, la mayor parte de las familias que forman parte de ella, tienen un nivel socioeconómico medio o alto, dejando de lado a familias con un nivel socioeconómico más bajo y a las familias de origen extranjero. Por ello, es necesario motivar a todas las familias a que se incorporen a esta asociación, procurando que las actividades propuestas no tengan un coste económico o, si lo tienen, que ningún niño o niña se quede fuera (GID, 2022).

#### **4. DESARROLLO DE UN MODELO DE EVALUACIÓN FORMATIVA, COMPARTIDA Y QUE PROMUEVA LA AUTOEVALUACIÓN**

Evaluar no debe confundirse con calificar. La calificación puede encontrarse dentro de la evaluación, pero no hacen referencia al mismo concepto. La evaluación es un proceso, un apoyo para que el alumnado mejore su aprendizaje (GID, 2022).

Es necesario liberar al alumnado de la nota para aproximar el trabajo escolar a los intereses del niño. Para ello, debemos emplear valoraciones cualitativas razonadas en las que el profesorado oriente al estudiante en su proceso de enseñanza aprendizaje, valorando lo que ha alcanzado y lo que tiene que mejorar (GID, 2022).

*Julia*, tiene clara esta concepción, pues afirma que “evaluar es valorar todo lo que hacen los niños (...), es un proceso continuo, tenemos que ir día a día valorando todo, observación diaria y sistemática” (anexo 1, p. 8). Añade que también emplea unas “sábanas” de evaluación con un montón de ítems que valora en función de sus observaciones y de las fichas y cuadernos que han ido realizando. Sin embargo, estas “sábanas” de evaluación provocan que se valoren los mismos contenidos para todo el alumnado, por lo que no se tiene en cuenta el proceso y evolución de cada estudiante.

En este sentido, el GID (2022) nos aporta un instrumento de evaluación que permite seguir un modelo de evaluación formativa, compartida, que fomenta la autoevaluación y que tiene en cuenta el progreso del alumnado. Se trata de un diario en el que los estudiantes, cada día, van escribiendo un breve texto y/o un dibujo en el que se reflejan sus aprendizajes y lo que les gustaría trabajar en el aula.

Por otro lado, como hemos comentado anteriormente, estas valoraciones deben promover el potencial formativo de la evaluación a través de una retroalimentación frecuente tanto al alumnado como a sus familias.

En las observaciones recogidas encontramos que la docente, tras la realización de las fichas por parte del alumnado, suele aportar una retroalimentación individual: “Llega el primer niño y *Julia* le dice: “has trabajado muy bien, has sabido cuáles eran las vocales, pero tienes que intentar hacer las letras más pequeñas, sin salirte de la línea” (Diario de campo, 22/04/2022, p. 28). Esta retroalimentación provoca que el alumnado comprenda cómo está trabajando y qué debe mejorar, promoviendo una autoevaluación.

Aunque, justo después de esta situación, observamos que la docente sacó unos sellos con carita sonriente y comenzó a ponerlos solo a algunos niños. Este refuerzo aumenta la competitividad entre el alumnado y discrimina a aquellos alumnos que tienen más dificultades puesto que el sello se fue colocando en función de quién había elaborado mejor la ficha sin atender a la evolución de cada alumno. En consecuencia, debemos tener en cuenta que la retroalimentación no debe apoyarse en el condicionamiento, no podemos premiar solo el trabajo de algunos estudiantes.

Por otra parte, el *feedback* aportado a las familias suele reducirse a la entrega de un boletín de notas formado por una consecución de ítems o por un conjunto de calificaciones numéricas.

Las participantes del GID (2022) nos exponen un ejemplo en el que una familia acude a una reunión trimestral con el maestro para conocer el proceso de aprendizaje de su hija. Cuando llegan al aula, el maestro ya tiene preparado un cuaderno en el que solo se aprecian números en rojo y en verde. Esta situación provoca que solo se ofrezcan calificaciones, sin ninguna explicación; que las familias se preocupen únicamente en que su hija mejore las calificaciones y no el aprendizaje; que el foco se ponga solo en los exámenes y que se olviden otros aspectos importantes del aprendizaje, como las habilidades sociales, las actitudes, etc.

Por su parte, *Julia* afirma que en los boletines de notas “es poca información la que se les da a los padres (...) se pueden poner observaciones (...), pero a mí también me gusta hablarlo en las tutorías, aunque este año nadie me ha pedido, no se han preocupado” (anexo 1, p. 9). Estas reuniones con las familias permiten que los boletines finales de

evaluación, exigidos por la administración pública se complementen con valoraciones cualitativas que reflejen verdaderamente el proceso de aprendizaje de cada estudiante (GID, 2022). Pero, para que esto sea posible, no debemos esperar a que sean las familias las que acudan a nosotros, como docentes también debemos preocuparnos y concertar estas tutorías o elaborar informes cualitativos de evaluación.

Aunque, la retroalimentación que acabamos de comentar produzca que los niños y niñas sean parcialmente conscientes de su aprendizaje, también es necesario que participen en el proceso de evaluación. Dentro del aula no hemos podido observar ningún momento en el que se diese esta situación. Por ello, los integrantes del GID (2022) exponen diferentes estrategias que promueven esta participación: la evaluación entre iguales a través de valoraciones de proyectos o de asambleas, un contrato de aprendizaje donde los escolares y el docente se comprometan en aquellos aspectos que hayan pactado para el buen desarrollo del curso, una entrevista con los estudiantes para establecer una calificación final, etc.

Por último, otro de los aspectos a tener en cuenta es que se debe evaluar todo, no solo los resultados y no solo a los estudiantes, también el proceso y la práctica docente, las actividades, el centro escolar, etc. (GID, 2022). En este sentido, *Julia* expone que siempre intenta evaluar su propia acción docente: “suelo ir apuntando lo que hago, cómo se ha desarrollado, en qué ha fallado y cómo podría mejorarlo” (anexo 1, p. 10).

## **5. APLICABILIDAD Y UTILIDAD DEL “MANUAL DE ACCIÓN PARA LA INCLUSIÓN”**

Durante la presente investigación hemos ido comparando algunos principios del “Manual de Acción para la Inclusión” con la realidad observada en un aula. A continuación, y con base en nuestra experiencia, nos pronunciaremos sobre la aplicabilidad y utilidad del manual para el desarrollo de la inclusión, atendiendo a las ventajas y posibles inconvenientes que pueden encontrarse.

El manual se encuentra dividido en diferentes principios que posibilitan el análisis de las prácticas desarrolladas en el aula de manera pautada. En cada uno de estos principios, encontramos una explicación que nos muestra la necesidad de desarrollarlos para llevar a cabo una educación inclusiva. Esta justificación fomenta el compromiso del profesorado con la educación inclusiva, al hacerles conscientes de cómo los diferentes

principios condicionan el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado y de la relevancia que tienen en el desarrollo de la educación inclusiva.

Asimismo, se exponen una serie de ejemplos de situaciones didácticas en las que cada punto se lleva a cabo o, por el contrario, queda relegado. De esta manera, podemos ir comparando nuestras prácticas, actitudes y actuaciones docentes desarrolladas en el aula para comprobar si contribuyen o no al desarrollo de la inclusión educativa y, asimismo, para reflexionar sobre las consecuencias que pueden ocasionar.

Por último, se recogen propuestas, alternativas y sugerencias para llevar a la práctica en las aulas y escuelas. Estas ideas permiten al profesorado tener una guía que seguir para ir haciendo pequeños cambios que puedan ayudar a la transformación de la escuela.

No obstante, varias de estas propuestas aluden a todo el centro, por lo que el manual debería aplicarse a nivel de centro para conseguir un cambio real. Además, no se ajustan a ningún contexto en concreto, por tanto, el profesorado debe ser capaz de adaptarlo a la situación de su aula y de su escuela.

## **CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES**

En este capítulo presentamos las conclusiones obtenidas a partir de la investigación realizada, atendiendo a los resultados que hemos obtenido a través de los indicadores propuestos y a los objetivos que hemos planteado al comienzo del estudio. Igualmente, señalamos las limitaciones encontradas durante la investigación y las posibles líneas de continuidad de la misma.

Respecto al primer objetivo, *conocer y analizar el concepto, los elementos y las implicaciones de la educación inclusiva*, podemos afirmar que lo hemos logrado mediante la elaboración de la fundamentación teórica en la que hemos considerado las definiciones y propuestas de diversos autores. De esta manera, podemos concluir que la educación inclusiva es un concepto amplio que se concreta en un derecho, una forma de vida, un compromiso con implicaciones a nivel ético, social y político.

El segundo objetivo, *analizar las implicaciones y retos que supone la creación de aulas y centros inclusivos*, lo hemos conseguido a través de la elaboración del marco teórico, documentándonos sobre los desafíos que implica hacer educación inclusiva y

sobre cómo deben ser las escuelas y aulas inclusivas. Igualmente, el “Manual de Acción para la Inclusión” es una guía que nos muestra diferentes principios que deben darse en las aulas y centros inclusivos. Como resultado, hemos comprobado que, si realmente queremos alcanzar una inclusión educativa, todos y todas debemos comprometernos y avanzar en la misma dirección atendiendo a diferentes factores.

En cuanto al tercer objetivo, *describir, analizar y valorar la educación inclusiva existente en mi aula de prácticas atendiendo a los principios expuestos en el “Manual de Acción para la Inclusión”*, se han llevado a cabo mediante los resultados obtenidos a partir del estudio de casos. Al emplear diferentes instrumentos y técnicas (la observación participante, la entrevista y el análisis de materiales) en la recogida de información, hemos podido comprobar que en varias situaciones no existe una coherencia entre el discurso de la docente en la entrevista, las actitudes y acciones que hemos observado y la información obtenida mediante el análisis de materiales.

De esta manera, a través del “Manual de Acción para la Inclusión” hemos podido comprobar que:

El trabajo de valores en el aula parte de las situaciones que surgen en el día a día, pero hay ocasiones en las que las actitudes de la maestra no reflejan los valores que se deben transmitir.

La organización del aula, respecto a las metodologías empleadas, la distribución del espacio y el tiempo y la optimización de los recursos, debería ser más abierta y flexible, centrada en los intereses del alumnado y en el desarrollo de su participación y socialización.

La coordinación profesional y profesional familiar tendría que fundamentarse en la cooperación y confianza mutua, desarrollando una comunicación fluida tanto entre profesionales como con la familia, mejorando, de esta manera, la práctica docente y el proceso de aprendizaje del alumnado.

La evaluación continua y formativa se realiza valorando todo el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado y aportando retroalimentación, pero se marcan unos ítems que no atienden a las diferencias individuales de los niños y niñas y el alumnado no participa en ningún momento en este proceso.

Por último, atendiendo al último objetivo, *valorar cómo el “Manual de Acción para la Inclusión” contribuye en la construcción de aulas más inclusivas*, hemos podido establecer una serie de ventajas y posibles inconvenientes que podrían encontrarse al emplear el manual como una guía para desarrollar la educación inclusiva en las aulas y escuelas.

Por todo ello, en líneas generales, podemos decir que la investigación nos ha permitido lograr nuestros objetivos planteados y, nos ha mostrado a través de los datos obtenidos, la necesidad de que los docentes se encuentren realmente comprometidos con su labor, actuando como agentes de cambio, abandonando la rutina gris de la escuela y desarrollando prácticas, actitudes y actuaciones coherentes con el discurso inclusivo.

A lo largo de la investigación hemos ido encontrando limitaciones e inconvenientes que deberíamos considerar:

- El Trabajo de Fin de Grado tiene una extensión determinada que ha limitado el desarrollo de la investigación.
- La incorporación tardía al GID. Conocimos este grupo el curso pasado; si hubiésemos participado en cursos anteriores, tendríamos un mayor conocimiento del “Manual de Acción para la Inclusión”.
- Los principios del manual guardan una relación entre sí, lo que ha dificultado el análisis independiente de los datos.

La investigación realizada nos ofrece nuevas posibilidades de estudio sobre la temática tratada:

Continuar analizando todos los puntos del manual que no hemos podido abordar debido al límite de extensión del trabajo.

Investigar la aplicabilidad y funcionalidad del “Manual de Acción para la Inclusión”, presentándoselo a la docente y, acordando con ella su puesta en práctica, para comprobar si los resultados analizados cambian y se dirigen hacia una educación más inclusiva.

Conocer la coherencia entre el discurso, las actitudes y las actuaciones de las maestras participantes del GID que han contribuido en la creación del Manual.

Comprobar el cambio que el GID y el Manual han provocado en mi propia concepción de la educación inclusiva y, en un futuro, cómo ha influido en mi identidad y acción docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 38(8), 17-44.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Arribas, M. (2021). *Análisis de la influencia de un proyecto de innovación docente en la formación y la identidad docente de los estudiantes participantes con relación a la educación inclusiva* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid].
- Barba, R. A. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
- Barba, R. A., Barba, J. J. & Martínez, S. (2016). Formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos educativos*, 19, 161-175.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, S. A.
- Castro, M. & Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 3, 1-32. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>



- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Escalona, L. (2021). *La elaboración del “manual de acción para la inclusión” y la formación docente en educación inclusiva* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].
- Escalona, L. (2022). *Memoria del Prácticum II en Educación Infantil*. Universidad de Valladolid.
- Farkas, A. (2014). Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF.
- Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 27-43. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/274/27418203/>
- Flecha, R., y Torrego, L. (2012). Aprendizaje dialógico y transformaciones sociales: más allá de los límites. *Lenguaje y Textos*, 35, 15-23.
- Gajardo, K., y Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 11-38.
- GID Educación inclusiva y formación en la práctica (s. f.). Proyecto de Innovación Docente a través de la investigación-acción participativa [Entrada blog].
- GID Educación Inclusiva y Formación en la práctica. (2022). *Manual de acción para la inclusión*.  
<https://drive.google.com/file/d/19Y5BvXMMy9h08wvPtUAW4wV8Jq0jUkZff/vi>  
[ew?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/19Y5BvXMMy9h08wvPtUAW4wV8Jq0jUkZff/vi)
- González, L. H. (2013). Acerca de la investigación sociológica y la entrevista cualitativa. *Revista electrónica praxis investigativa ReDIE*, 5(8), 82-93.

- Grupo LACE (1999). Introducción al estudio de caso en educación. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz. Recuperado de <https://cutt.ly/6yNEt93>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2015). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 6, 41-50.
- Martín-Moreno, Q. (1996) *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Sanz y Torres.
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Muntaner, J. J., Rosselló, M. R., & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>
- Operti, R., Bueno, C. & Arsendeau, P. (2021). Inclusión en educación. *Notas temáticas n° 1, UNESCO*.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. Longman.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study*. Sage.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln (Ed.) *Handbook of Qualitative Research* (443-462). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torrego, L. (1997). La escuela de la diversidad: Algunas consecuencias de las necesidades educativas especiales para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-5.

Torres, J. A. & Sánchez, A. (1997). *Educación Especial: Una perspectiva organizativa y profesional*. Pirámide.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to Education for All*. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis S. A.

## ANEXOS

Los anexos descritos en el presente Trabajo de Fin de Grado se recogen en el siguiente enlace:

[https://drive.google.com/file/d/13cJ1C9pzjL6Vk0oBzrf5YVxhoDMhZds7/view?usp=sh  
aring](https://drive.google.com/file/d/13cJ1C9pzjL6Vk0oBzrf5YVxhoDMhZds7/view?usp=sharing)