



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social
Máster en Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo de Fin de Máster

**LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A EXAMEN: ESTUDIO DE CASO
DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PARA CONOCER LAS
PRÁCTICAS QUE FAVORECEN UN MODELO DE ESCUELA
INCLUSIVA**

Presentado por
Noelia Escribano Aragonese
Tutora
Miriam Sonlleve Velasco

Valladolid,
Junio 2023

Agradecimientos

Quiero agradecer a Miriam Sonllewa, mi tutora de este Trabajo Fin de Máster, su compromiso, su esfuerzo y su gran dedicación.

También quiero dar las gracias a todos los docentes que forman parte de este Máster, por su profesionalidad en el mundo de la investigación en la educación y por su motivación.

Estas palabras de agradecimiento se hacen también extensivas a mis compañeros de clase: Julia, Kike, Elisa, César, Marina y Carmen, con los que he compartido un curso lleno de aprendizaje para la vida. Juntos hemos reído y llorado, y juntos hemos sacado, cada uno por su lado, adelante este Máster.

Deseo agradecer la participación en el estudio a todo el centro educativo que trabaja como Comunidad de Aprendizaje y que ha sido objeto de estudio en la presente investigación, por querer colaborar en él dedicando su tiempo y esfuerzo. Y, en especial, a mi tía Ana, por transmitirme la importancia del compromiso hacia la educación y el valor de nuestra profesión.

Y por último, gracias a mis padres, a mi hermano, a toda mi familia, a mis amigos y a Iván, por el apoyo que me han brindado y por hacerme creer que hay que luchar por lo que uno quiere.

Resumen

Las Comunidades de Aprendizaje son modelos educativos considerados referentes para fomentar la inclusión educativa. El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo principal conocer qué prácticas inclusivas se llevan a cabo en una Comunidad de Aprendizaje para identificar las estrategias más efectivas para promover la inclusión. Para ello se realizó un estudio de caso en un centro de la Comunidad Autónoma de Castilla y León que funciona como Comunidad de Aprendizaje. Para la investigación se ha hecho uso de datos recuperados a través de entrevistas, cuestionarios, observación directa y revisión documental. Los datos fueron sometidos a un análisis inductivo, a partir del cual emergieron tres categorías: prácticas relacionadas con el compromiso, la participación y la cooperación. Los resultados sugieren que las prácticas inclusivas más efectivas son aquellas que se basan en el compromiso de la escuela con una formación atenta a las necesidades individuales, que colabora con las familias y la comunidad para el desarrollo de un proyecto educativo común, que fomenta un ambiente de respeto y valoración de la diversidad y que promueve prácticas de cooperación y comunitarias entre los diversos agentes que forman parte de la comunidad escolar. Se concluye que la promoción de prácticas inclusivas en una Comunidad de Aprendizaje es esencial para garantizar el éxito académico y personal de todo el alumnado.

Palabras clave: educación inclusiva, Comunidades de Aprendizaje, estudio de caso, cooperación, participación, escuela.

Abstract

Learning Communities are educational models considered as referents to promote educational inclusion. The main objective of this Master's Thesis is to know what inclusive practices are carried out in a Learning Community in order to identify the most effective strategies to promote inclusion. For this purpose, a case study was carried out in a center of the Autonomous Community of Castilla y León that functions as a Learning Community. The research made use of data collected through interviews, questionnaires, direct observation and documentary review. The data were subjected to an inductive analysis, from which three categories emerged: practices related to commitment, participation and cooperation. The results suggest that the most effective inclusive practices are those based on the school's commitment to an education that is attentive to individual needs, that collaborates with families and the community for the development of a common educational project, that fosters an environment of respect and appreciation

of diversity, and that promotes cooperative and community practices among the various agents that are part of the school community. It is concluded that the promotion of inclusive practices in a Learning Community is essential to ensure the academic and personal success of all students.

Keywords: inclusive education, Learning Communities, case study, cooperation, participation, school.

ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO INTRODUCTORIO	9
Presentación	9
Objetivos	10
Justificación	11
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	13
1.1. ¿Qué entendemos por el término diversidad? Una primera aproximación a la diversidad desde un enfoque positivo	13
1.2. La atención a la diversidad: de la educación especial a la inclusión educativa. Un análisis de la historia de la educación en España	15
1.3 La importancia de la escuela inclusiva	23
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	25
2.1. Fases del estado de la cuestión	25
Fase 1. Búsqueda.....	25
Fase 2. Evaluación.....	26
Fase 3. Análisis	29
Fase 4. Síntesis	33
2.2. Limitaciones.....	33
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	34
3.1 Un primer acercamiento teórico a la metodología del estudio	34
3.1.1. La investigación cualitativa.....	34
3.1.2. El estudio de caso	36
3.2. Diseño de la investigación	37
3.2.1. El contexto.....	38
3.2.2. Temporalización.....	39
3.2.3 Participantes	40
3.2.4 Técnicas e instrumentos	42

3.2.5 Proceso de análisis de la información	44
3.2.6 Criterios de rigor y consideraciones éticas.....	46
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS	48
4.1 El compromiso de la comunidad educativa con la inclusión.....	48
4.1.1 El compromiso de la comunidad educativa con la formación docente	48
4.1.2. El compromiso con la formación del alumnado desde un modelo de educación inclusiva	50
4.1.3 El compromiso en la comunidad educativa con las familias	55
4.1.4 El compromiso en la comunidad educativa con la escuela y la sociedad	57
4.2 La participación, una práctica esencial para promover la inclusión educativa....	59
4.2.1 La participación del profesorado para favorecer la inclusión educativa.....	59
4.2.2 La participación de las familias para favorecer la inclusión	61
4.2.3 La participación del alumnado para favorecer la inclusión.....	62
4.2.4 La participación de la sociedad para favorecer la inclusión.....	65
4.3 Cooperar, una práctica esencial para promover una educación inclusiva	66
4.3.1 La cooperación entre la escuela y las familias	67
4.3.2 La cooperación entre el profesorado	69
4.3.3 La cooperación entre el estudiantado	72
4.3.4 Cooperación del entorno con la escuela.....	74
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE DATOS.....	76
5.1. El compromiso de la comunidad educativa con la inclusión.....	76
5.2. La participación como práctica para promover la inclusión educativa.....	78
5.3. La cooperación, una práctica esencial en la escuela inclusiva.....	79
5.4. Discusión del objetivo general del estudio	80
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS.....	81
6.1 Conclusiones.....	81
6. 2 Limitaciones.....	85

6.3 Futuros desarrollos.....	86
6.4 Unas líneas finales	86
REFERENCIAS	87
ANEXOS	98

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	28
Tabla 2	29
Tabla 3	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	27
Figura 2	30

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

PRESENTACIÓN

La educación es el proceso mediante el cual las personas adquirimos conocimientos, habilidades y valores. El proceso educativo es fundamental en la vida de todo ser humano (Ortega y Romero, 2021); por ello, los sistemas educativos deben garantizar una educación que permita a la persona afirmar y mantener su identidad. Se trata de un derecho esencial en una sociedad democrática, moderna y avanzada. Para conseguirlo es necesario apostar por un modelo de educación inclusiva.

La educación inclusiva favorece la aceptación y valora la diversidad. Además, atiende a todo el alumnado y considera que todas las personas somos valiosas, con nuestras diferencias y nuestras semejanzas. Este modelo de educación favorece una sociedad más justa, solidaria y equitativa, basada en el respeto, la tolerancia y la no discriminación.

Es fundamental transmitir desde la infancia el valor de la inclusión, enseñar a entender de forma positiva la diversidad y formar personas empáticas y respetuosas, mediante la participación, la colaboración y la cooperación.

Cuando hablamos de inclusión educativa apostamos por una forma de enseñanza en la que todo el estudiantado pueda aprender dentro de un aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad. Esta forma de educar fortalece lazos de cooperación entre el alumnado y ofrece, a todos sus miembros, mayores oportunidades de aprendizaje. Por ello, algunos autores afirman que la escuela inclusiva beneficia a toda la comunidad educativa (Pelegrín y Alonso, 2019).

Delgado et al., (2019) afirman que la inclusión y la equidad son fundamentales en una educación democrática. Es necesario incluir en los centros educativos el principio de inclusión para tener en cuenta las necesidades de todo el alumnado. También la inclusión educativa es un derecho de la ciudadanía y un deber de las escuelas.

Los centros educativos deben dar respuesta a todo su alumnado, no dar a todos lo mismo, sino dar a cada uno lo que necesita. La escuela tiene la obligación de atender la diversidad y evitar la exclusión. Ciertamente que gestionar la diversidad es uno de los retos más difíciles que tiene la educación en nuestro país. Para ello, es necesario diseñar actuaciones en las

que colabore toda la comunidad educativa y también es fundamental contar con un equipo docente con una formación adecuada para atender a la diversidad.

A través de este trabajo nos proponemos conocer qué tipo de prácticas se llevan a cabo en un centro de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Castilla y León que trabaja como Comunidad de Aprendizaje para favorecer la educación inclusiva.

Para ello, hemos dividido el trabajo en un total de seis capítulos. En el primero introducimos y planteamos el tema principal de nuestra investigación. Posteriormente, indagamos en diversas investigaciones que se han realizado sobre nuestro objeto de estudio. A continuación, comentamos la metodología en la que se asienta la investigación y hablamos de su diseño. En los capítulos finales analizamos los datos obtenidos, discutimos los resultados y redactamos las conclusiones del estudio.

OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación es analizar qué tipo de prácticas se llevan a cabo en un centro de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Castilla y León que trabaja como Comunidad de Aprendizaje para favorecer la educación inclusiva.

De este objetivo general parten cuatro objetivos específicos:

- Conocer las opiniones y perspectivas que tienen diferentes miembros de la Comunidad de Aprendizaje que investigamos, sobre las prácticas de inclusión realizadas en el centro.
- Investigar a través de qué estrategias se llevan a cabo las prácticas de inclusión, a través del análisis de los datos recogidos.
- Explorar quiénes participan en esas prácticas inclusivas que se desarrollan en el centro objeto de estudio.
- Presentar una propuesta con algunas ideas prácticas para favorecer la inclusión educativa en los centros.

JUSTIFICACIÓN

La investigación que presentamos se justifica por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se indica que las enseñanzas de Máster concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Máster.

El presente trabajo se realiza en el marco del Máster de Investigación Aplicada a la Educación (Universidad de Valladolid). A través del mismo trabajamos algunas competencias generales y competencias específicas del título, entre las que se destacan:

Competencias generales:

G1. Conocer y ser capaces de aplicar los conceptos, principios, teorías o modelos relacionados con la investigación en Educación y la capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de contextos sociales y educativos relacionados con su área de estudio (o multidisciplinares).

G2. Integrar los conocimientos relativos a la metodología de investigación apropiada para poder abordar un diagnóstico, intervención y/o evaluación en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de contextos sociales y educativos relacionados con su área de estudio (o multidisciplinares).

G4. Ser capaces de comunicar y presentar, oralmente y por escrito, a públicos especializados y no especializados sus conocimientos, ideas, proyectos y procedimientos de trabajo de forma original, clara y sin ambigüedades.

G6. Adoptar en todos los aspectos relacionados con la formación a la investigación en educación, actitudes de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades, de no discriminación, de accesibilidad universal de las personas con discapacidad; así como actitud de adhesión a los valores propios de una cultura de paz y democrática.

Competencias específicas:

E1. Conocer y ser capaces de interpretar y valorar conocimientos relativos a los conceptos, principios, teorías o modelos de las áreas de estudio propias de la educación como ámbito científico de investigación, tomando conciencia de las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la construcción de esos conocimientos.

E2. Ser capaces de definir y delimitar los problemas de investigación de las áreas de estudio propias de la educación como ámbito científico de la investigación.

E3. Conocer y comprender la tradición epistemológica de las metodologías de investigación propias de la educación como ámbito científico de investigación.

E4. Diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de la Educación como ámbito científico de investigación.

E6. Ser capaces de tomar decisiones para el proceso de investigación sobre las principales herramientas teóricas para el análisis cualitativo y procesamiento de datos etnográficos, históricos de contenido en educación.

E9. Conocer y utilizar las principales fuentes de información, bases de datos y herramientas de búsqueda de información digitales en el campo de la investigación en educación.

Otros motivos que justifican la elección de esta investigación son los personales. Desde que comencé mi carrera como docente he tenido especial interés por formarme en un modelo de educación inclusiva. Cada persona es diferente y cada una tiene sus propias necesidades, por lo que es de vital importancia saber atender adecuadamente la diversidad. Durante la carrera he conocido la inclusión educativa de manera teórica, pero, durante las prácticas, tuve la oportunidad de vivir la educación inclusiva en un centro y ver sus bondades con mis propios ojos. Atender a la diversidad es una tarea muy complicada, aunque muy importante. Por ello, he considerado este Trabajo Fin de Máster como una oportunidad para seguir formándome como maestra y mejorar mi práctica profesional.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EL TÉRMINO DIVERSIDAD? UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE UN ENFOQUE POSITIVO

Definir el término diversidad no resulta una tarea sencilla. Se trata de un concepto complejo y amplio que puede entenderse de múltiples maneras. Además, abarca aspectos muy diversos, como son el origen familiar, cultural o social. Una de las características esenciales del ser humano es precisamente la diferencia, como indican Escarbajal et al., (2012). Cada persona tiene unas características que la diferencian de las demás, cada ser es inherentemente diverso (Ágreda et al., 2016).

La diversidad humana se deriva de situaciones sociales, educativas, económicas, etc., y siempre está presente (Ballesteros et al., 2014). También es un aspecto común, objetivo de toda dinámica social que nos distingue, en función de otros (Devalle y Vega, 2006). Se trata de una realidad observable e inherente a la especie humana, que nos hace ser únicos (Romañach y Lobato, 2005; Ruíz, 2010). Son precisamente esas cualidades distintivas de las personas las que nos llevan a definir una pluralidad de identidades, que aparecen a través de nuestras conductas y vivencias, nuestros intereses, valores, capacidades y estilos de aprender (Guirado et al., 2017; Iracheta, 2007). Valorarlas, en palabras de Fernández (2003) o Díaz (2002), nos enriquece, tanto personal como socialmente.

La diversidad, entendida como cualidad positiva en el ser humano, se presenta como punto de partida del presente estudio. Somos seres diversos y son las diferencias que existen entre nosotros lo que nos enriquece. Entender la diversidad de forma positiva es importante para promover la inclusión, el respeto y la aceptación. Desde una perspectiva práctica, entender la diversidad de forma positiva nos ayuda a mejorar las relaciones personales y a prevenir la exclusión y la discriminación social.

Vivimos en una sociedad en la que cada vez más, la diversidad adquiere mayor relevancia dentro del ámbito educativo. La diversidad educativa es un reflejo de nuestra sociedad, se encuentra en desarrollo porque se sigue luchando porque en las escuelas enseñemos desde edades tempranas para que el alumnado aprenda y entienda que todos somos

diferentes y que cada uno tenemos unas capacidades que hay que respetar (Belmar et al., 2018).

Azorín (2017) expresa que la diversidad enriquece a la comunidad educativa y supone un gran reto para los sistemas educativos. También es un aspecto incuestionable entre alumnado, docentes y centros educativos (Rubiales, 2010), por lo que resulta conveniente tomar esta diversidad dentro del contexto educativo de forma positiva y valorarla como tal (Blanco, 1990). Ibarrola y Valdelomar (2007) explican que la diversidad educativa permite tener una mirada diferenciada hacia los estudiantes, puesto que nos enseña que todos somos diferentes en capacidades, intereses y motivaciones, y es cierto que, si hay algo parecido en las aulas, es que en todas reinan las diferencias (Lerner, 2007).

Otros autores como Belmar et al., (2018) indican que desde los primeros años de escolarización, los estudiantes aprenden a convivir en espacios colectivos con personas diferentes, lo que exige que se respeten los ritmos de aprendizaje, la diversidad y las capacidades de cada uno. Por ello, también es fundamental promover un currículo abierto, flexible, amplio y equilibrado para responder a la diversidad, dado que nos ayuda a tomar decisiones que se ajustan a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales (Blanco, 1990). Lo fácil para abordar la diversidad en la escuela es, como expresa Matus (2005), naturalizar la diferencia y tenerla en cuenta. Expresan Ballesteros et al., (2014) que cada alumno presenta unas necesidades, un entorno vital y social determinado por lo que reconocer la diversidad, valorarla y respetarla se convierte en una tarea obligatoria para un modelo de escuela democrático.

Gómez (2013) expresa que la diversidad es el trabajo más característico de la escuela y gestionarlo es cada vez más imprescindible. El mejor centro educativo no es el que más programas tiene, sino el que gestiona más inclusivamente la diversidad (Lozano et al., 2015). La tarea de la escuela expone al alumnado y sus familias a la diversidad y, por ello, hay que capacitar a los estudiantes para pensar por sí mismos y prepararlos para vivir en una sociedad diversa. La educación es un proceso que empieza en las familias y después en las escuelas, por lo que resulta necesaria la implicación de ambas partes para lograr el pleno desarrollo educativo de los niños y las niñas.

Sabemos que, como comenta Lerner (2007), tener en cuenta y atender la diversidad no es fácil, pero sí es posible. Es un reto para la educación y aún falta mucho por hacer. Resulta complicado porque debemos tener en cuenta la individualidad de cada alumno, dado que el desarrollo y las capacidades de cada uno son diferentes, sin embargo, en las Facultades

de Educación no hemos recibido formación suficiente para hacerlo y nos han educado, en muchos casos, entendiendo que la diversidad supone un problema en el aula.

A lo largo de la formación inicial, frecuentemente se ha entendido la diversidad educativa vinculándola con la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, con altas capacidades, de incorporación tardía al sistema educativo, personas con algún tipo de discapacidad o que pertenecen a diferentes culturas (Ágreda et al., 2016). Sin embargo, este principio educativo trata de dar respuesta a todo el alumnado, tomando en cuenta sus características y necesidades.

Es importante contemplar la diversidad como un aspecto positivo en nuestra escuela, ya que nos permite poner en el centro del proceso educativo al ser humano y desarrollar una serie de valores como el respeto, la empatía o la aceptación, contribuyendo con un modelo de educación que entiende la diferencia como valor.

1.2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. UN ANÁLISIS DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

La diversidad siempre ha existido en la escuela. Sin embargo, a lo largo de la historia educativa se ha entendido como una problemática que complica los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rubiales, 2010). La diversidad ha sido entendida desde diversos enfoques que han evolucionado a lo largo de la historia, desde los más negativos, entendiéndola como un aspecto a combatir; hasta los positivos, considerándola como un enriquecimiento y valor personal (Moliner y Moliner, 2010).

Esperanza et al., (2017) afirman que a lo largo de buena parte del siglo XX se ha entendido que atender a la diversidad significaba dar una respuesta educativa a personas etiquetadas con algún tipo de discapacidad. Hubo un tiempo en el que, algunas de estas personas no tenían derecho a ser educadas, estaban alejadas de la educación formal, se les excluía y en la sociedad se les distinguía de quienes se consideraban personas “normales”.

Tras esta exclusión se pasó a la segregación. En los centros se consideraba idóneo separar al alumnado con discapacidad de los centros ordinarios con el fin de ofrecerlos una educación diferenciada, estando aislados de estudiantes no etiquetados con discapacidad.

La educación especial es una disciplina que con el tiempo se ha ido concretando. A partir de 1917, en Europa surge la necesidad de clasificar al alumnado con dificultades de

aprendizaje y crear aulas especiales. Así surgió la escuela especial, un hecho positivo, aunque polémico, porque recibía a todo el alumnado que el sistema ordinario rechazaba (Parra, 2011).

En España, en 1945, con la Ley de Enseñanza Primaria, se crean las escuelas especiales (Fernández, 2014). En el artículo 33 de dicha disposición se menciona que: El Estado, para atender a la infancia desvalida y proporcionarle educación adecuada establecerá escuelas especiales para niños anormales y deficientes mentales y fomentará las de iniciativa privada. Asimismo, creará y fomentará escuelas, igualmente especiales, para niños sordomudos, ciegos y deficientes físicos. Todas se regirán por reglamentos peculiares.

Como podemos ver, la infancia era clasificada en función de sus capacidades y se entendía que los niños y las niñas con algún tipo de diversidad funcional precisaban una educación diferenciada al resto de los niños.

Si nos detenemos en el caso español, no será hasta los años setenta cuando se empiecen a reconocer los derechos de la infancia con discapacidad. Es a partir de la Ley General de Educación, de 1970, cuando se organiza y configura, por primera vez, la Educación Especial en España, creándose un sistema educativo paralelo al ordinario, destinado al alumnado denominado, en aquel momento, “deficiente e inadaptado”.

En el capítulo VII de dicha ley se habla de Educación Especial. En el artículo 49, se especifica que: la educación especial tendrá como finalidad preparar mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social. En el artículo 51 se menciona que la educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan, lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible.

De esta manera, en los años setenta, se pretendía ofrecer una respuesta educativa a todo el alumnado, aunque se hablaba de una educación diferenciada entre niños “normales” y niños que no eran considerados como tal.

Después llegó la integración y así se consiguió que el alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales se incorporase al sistema educativo ordinario igual que el resto del alumnado, ajustándose a la enseñanza y al aprendizaje de estos.

Rojas y Olmos (2016) explican que en los años setenta se realizaron cambios importantes en el sistema educativo español, configurando culturas, políticas y prácticas educativas tanto de centros ordinarios como de centros de educación especial. En 1978, la Constitución Española reconoce el derecho a la educación de todos los españoles, extranjeros residentes y población con discapacidad.

En la década de los ochenta, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó el Real Decreto 2639/1982 que ordenaba la Educación Especial, modificado y ampliado tres años más tarde (Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo de ordenación de la Educación Especial). Los centros de Educación Especial estaban destinados a proporcionar un entorno de aprendizaje seguro para este tipo de alumnado, a pesar de que la propia ley argumentaba que este tipo de escolarización: “Sólo se llevará a cabo cuando por la gravedad, características o circunstancias de su disminución o inadaptación, el alumno requiera apoyos o adaptaciones distintos o de mayor grado, a los que podrían proporcionársele en los centros ordinarios y durará únicamente el tiempo que la disminución o inadaptación haga imposible la integración” (artículo 2). La Educación Especial sería a partir de ese momento gratuita y obligatoria en los niveles establecidos.

En la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 se empieza a hablar del enfoque de Educación Inclusiva. La ley contempla en su primer artículo que: “Todos los españoles y extranjeros residentes en España tienen derecho a una educación básica” (BOE, nº 159, p.7). En el artículo 4 se expone que: “Hay que proporcionar los recursos y las condiciones necesarias para el progreso escolar y el centro deberá informar a las familias de las dificultades que puedan tener los alumnos y alumnas en sus procesos de aprendizaje o socialización” (BOE, nº 159, p.8). En el artículo 6 se dice que “Todos los alumnos y alumnas tienen el derecho a una educación inclusiva y de calidad y especialmente a recibir ayudas y apoyos en caso de presentar necesidades educativas especiales” (BOE, nº 159, p.9). En el artículo 26 se menciona que los poderes públicos serían los encargados de garantizar esa educación atenta a las necesidades educativas de todo el alumnado.

De esta manera, podemos afirmar que a partir de los años ochenta cambia radicalmente el enfoque educativo, aunque la puesta en práctica de la ley generó controversia entre aquellos sectores que apostaban por una educación diferenciada en función de las capacidades del alumnado y los que valoraban la educación inclusiva.

Un salto cualitativo importante se producirá en la década de 1990. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) apostará por el derecho

de todos a la educación y la igualdad de oportunidades. Esta legislación reforzará un modelo de escuela comprensiva, integradora y abierta a la diversidad (Ruíz, 2010).

En el artículo 3 de la ley mencionada se especifica que: “Las enseñanzas de régimen general, se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades especiales” (BOE, nº 238, p.4). En el artículo 36 se establece que: “El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos” (BOE, nº 238, p.8), de esta manera, los estudiantes con necesidades específicas eran educados bajo adaptaciones y recursos para que su aprendizaje fuese igual al resto del alumnado. La ley también dice que “La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e integración escolar” (BOE, nº 238, p.8). Para ello, en el artículo 37 se detalla que los centros deberán realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias y que estas adaptaciones se llevarán a cabo desde el momento de la detección de las necesidades educativas especiales. Asimismo se indica que la escolarización en unidades o centros de educación especial solo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas en un centro ordinario.

Partimos de un enfoque educativo integrador que trata de atender en el sistema ordinario a quienes presentan necesidades educativas especiales, utilizando recursos diferentes al resto, separándolos físicamente en el mismo centro de sus compañeros e incluso trabajando con ellos, diferentes docentes.

Finalmente, hablamos de inclusión educativa, el nuevo modelo por el que se apuesta desde hace unos años. Este modelo educativo pretende que todo el alumnado tenga derecho a ser educado en centros ordinarios, reconociendo que cada ser humano tiene diferentes capacidades (García, 2017). Se considera que todos somos diferentes y presentamos distintas necesidades educativas. El objetivo de las escuelas es educar a todos de manera efectiva.

En 1994 nace la “Declaración de Salamanca” que impulsó la inclusión educativa de todo el alumnado para comprender y respetar la diversidad en la sociedad y en la comunidad educativa. Muchos países se inspiraron en el principio de “inclusión” de la Declaración de Salamanca y pusieron en marcha proyectos innovadores en relación a la educación inclusiva. Disponer de un sistema educativo que permita responder a las necesidades educativas especiales es imprescindible para conseguir la inclusión educativa.

Más tarde, la Ley Orgánica de Educación, aprobada en mayo de 2006 (LOE), regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios y en ella se reiteran los principios y derechos reconocidos en la Constitución defendiendo la equidad.

Establece en el artículo 71 que: “Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado y establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas y se regirá por los principios de normalización e inclusión” (BOE, nº 106, p.52).

De esta manera, las Administraciones educativas serán a partir de 2006 las responsables de que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades y habilidades.

En relación a la inclusión educativa, esta ley menciona en su artículo 19 que “se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, en la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, participación y convivencia, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización” (BOE, nº 106, p.25). Y en su artículo 74 establece que “La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo” (BOE, nº 106, p.53). La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, de este modo, se insiste en el valor de una educación segregada solo en situaciones muy concretas.

En 2013 la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), tiene en cuenta el trabajo que se ha realizado en relación a los estudiantes que presentan necesidades educativas específicas para construir una escuela única para todos, garantizando que todos puedan alcanzar el máximo desarrollo personal, promoviendo la especialización de los centros educativos y valorando la evaluación temprana del alumnado (Rojas y Olmos, 2016).

Menciona en su primer capítulo que: “todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención (BOE, nº 295, p.3), pero señala que los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema. Esta ley vuelve a hacer mención a una educación diferente para el alumnado con necesidades educativas especiales, favoreciendo la puesta en práctica de programas específicos que mejoren sus posibilidades para continuar en el sistema.

En el capítulo 5 comenta que “debemos considerar como un logro de las últimas décadas la universalización de la educación, así como la educación inclusiva” (BOE, nº 295, p.6), “de acuerdo con la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, esta mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y una formación inclusiva y de calidad” (BOE, nº 295, p.6). Sin embargo en el capítulo 7 se apuesta por dar autonomía a los centros para atender esa diversidad.

A pesar de su manifiesto deseo de promover la inclusión educativa, esta ley se contradice, al seguir etiquetando al alumnado y clasificándolo en dos grupos: quienes tienen necesidades educativas y aquellos que no las tienen.

La atención a la diversidad es un pilar fundamental aunque sigue siendo una preocupación para el sistema educativo. Este término ha sufrido una evolución, desde la Ley General de Educación hasta la actual LOMLOE. Mencionan Calvo y Verdugo (2012) que se dejó de hablar de integración educativa para hablar de inclusión educativa, a pesar de que este principio de la inclusión aún no se ha hecho efectivo a nivel general.

La atención a la diversidad debe proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades, lograr que alcancen el máximo desarrollo posible de sus capacidades, mejorar el nivel educativo del alumnado e incentivar la innovación educativa en centros escolares (Calvo y Verdugo, 2012).

La LOMLOE (2020) adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual. Esta disposición pretende transformar los centros de educación especial en centros de referencia y apoyo a los centros ordinarios y pretende diseñar un plan para que los centros ordinarios tengan los recursos necesarios para atender en calidad al alumnado.

En la etapa de Educación Primaria se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, en la atención personalizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo, tan pronto como se detecten estas dificultades, pretendiendo lograr el mayor desarrollo posible del alumnado, independientemente de sus características. El fin es conseguir una educación equitativa y de calidad, así como promover la igualdad de oportunidades.

Esta ley, en su artículo 70, menciona que: “Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado” (BOE, nº 340, p.42), esta ley vuelve a etiquetar la diversidad, a pesar de apostar por una educación atenta a las necesidades individuales.

En el artículo 73 comenta que: “Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo” (BOE, nº 340, p.43). El modelo de inclusión educativa dice que todos somos diferentes, por eso, no se puede reducir la diversidad a grupos; tenemos que entender que cada persona tiene sus propias habilidades y capacidades y que la escuela debe potenciar el desarrollo de cada una de ellas.

En esta disposición se afirma que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para la detección precoz de los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, y para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. Asimismo, en el artículo 74 menciona que la identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por profesionales especialistas y en los términos que

determinen las Administraciones educativas. En este proceso serán informados los padres, madres o tutores legales del alumnado.

No se entiende un modelo de educación inclusiva si se apuesta por una formación de profesorado especialista. Todos los docentes deberíamos tener una formación adecuada para poder detectar las necesidades educativas específicas que se puedan presentar, pues, si no es así, no se puede garantizar una educación asentada en el principio de individualización de la enseñanza.

En la actualidad se sigue luchando por conseguir la equidad educativa para que todas las personas puedan acceder al sistema educativo y tener las mismas oportunidades educativas. Cejudo et al., (2016) afirman que los centros educativos deben asegurar la igualdad y la atención a la diversidad de sus estudiantes para conseguir una sociedad más justa (Díaz, 2002).

Pegalajar y Colmenero (2014) expresan que existen centros de Educación Especial para el alumnado con discapacidades graves y permanentes y que estos centros pretenden conseguir para ellos lo que la educación quiere para la generalidad del alumnado y alcanzar los objetivos que en la escuela ordinaria no pueden. No pueden por falta de personal, de recursos y de medios, algo que deberíamos denunciar para que no ocurra.

La atención a la diversidad propone, como menciona González (2012), una serie de acciones para lograr que todo el alumnado alcance el éxito escolar, valorando las diferencias de cada estudiante.

Atender a la diversidad enriquece a toda la comunidad educativa. Esta se debe contemplar en el proyecto educativo de centro y considerar como un indicador de la calidad de la enseñanza (Hernández-Amorós et al., 2017; Fernández, 2003; Azorín, 2017). Si queremos fomentar actitudes positivas hacia la diversidad y atenderla, es necesario saber a qué nos referimos cuando hablamos de este término, lo que conlleva atender a la diversidad y su grado de complejidad

Uno de los grandes problemas que se han presentado a lo largo de las últimas décadas para evitar esa discriminación en el aula ha sido el docente. Díaz (2002) menciona que la mayoría de los profesionales de la educación no ha recibido una formación adecuada para atender la diversidad. Cejudo et al., (2016) comentan que estos tienen una baja preparación para atender con eficacia la diversidad.

El docente tiene las herramientas clave para formar al alumnado, debe ser guía, apoyo, para formar personas con principios y buenos valores (Cervantes, 2022), por lo que para educar en la diversidad debemos creer en el ser humano, tener escuelas para todo tipo de personas, incluir las diferencias y excluir las desigualdades (Loyola, 2020). El profesorado debe estar formado en todas estas cuestiones para dar una respuesta efectiva a lo diverso.

Los docentes no pueden ser ajenos a los altos índices de exclusión y desigualdad educativa presentes en la mayoría de sistemas educativos y deben responder a todo su alumnado. Además, los centros deben promover la participación de todos los estudiantes (Cabero y Córdoba, 2009; Fernández, 2003; Echeita, 2008). Echeita y Ainscow (2011) explican que la escuela debe buscar la mejor manera para responder a la diversidad, aprender a vivir con la diferencia y sacarla partido.

El gran reto de la inclusión es diseñar planes de atención a la diversidad que permitan aprender y participar juntos a alumnado muy diverso de manera sensible y solidaria (Subiría et al., 2020). El profesorado tiene una importante tarea para conseguir este reto.

1.3 LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA INCLUSIVA

La inclusión educativa interviene en la personalidad del estudiante por lo que puede y debe guiar la práctica educativa. Es así como la educación inclusiva trata de construir una sociedad inclusiva, donde se reconozcan y participen sin ningún tipo de exclusión, todas las personas. Además, la inclusión genera valores como el respeto, la empatía, la aceptación, la pertenencia, la solidaridad, la cooperación, etc. Por eso es tan importante desarrollar en los centros educativos este modelo de escuela.

Echeita y Ainscow (2011) definen la educación inclusiva como el derecho a la equiparación de oportunidades para conseguir una educación de calidad para todos, sin exclusiones. Por otra parte, Subiría et al., (2020) consideran que la educación inclusiva garantiza el derecho a la educación de todos los estudiantes en edad escolar y, además, esta requiere un amplio grupo de estrategias, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje fuera del aula, tutorías entre iguales, actividades manuales, etc., para que todos los estudiantes puedan formarse reconociendo las diferencias de los demás (Dueñas, 2010).

Trabajar la educación inclusiva es importante porque, como expresa Glatzel (2017), responde a las necesidades del alumnado, considera sus aptitudes, aumenta su motivación e interés y mejora su educación. Además, garantiza el apoyo para el aprendizaje en las aulas. Ya que la educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas, hay que lograr una educación en valores, donde los pilares fundamentales para el aprendizaje sean el respeto, la participación y la convivencia, dice López (2012).

La educación inclusiva es una forma de abordar la educación que reconoce la diversidad y la importante contribución que cada uno de los estudiantes puede aportar a la clase. Esta forma de educación se centra en la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades educativas, retos, habilidades o características.

Pero no solo eso, sino que también promueve la participación de los estudiantes en la toma de decisiones en la escuela y en la comunidad (Azorín, 2017). La educación inclusiva ofrece la oportunidad de crear un ambiente de aprendizaje abierto y flexible que ayuda a fomentar la democracia, atiende las necesidades de todo el alumnado haciendo especial hincapié en los que puedan estar en riesgo de exclusión social.

Para conseguir una educación inclusiva se debe, como dice Rivero (2017), hacer énfasis en la participación de todo el alumnado y dejar atrás la exclusión. Pero la educación inclusiva no solo fomenta la participación del alumnado, sino también de las familias (Díaz 2002; Azorín, 2017). Los padres y las madres del alumnado deberán participar en actividades que fomenten el aprendizaje de sus hijos e hijas, así como mantener comunicación con el centro educativo.

En este modelo es escuela es importante desarrollar el liderazgo, el compromiso y el trabajo de la comunidad educativa, fundamentar valores y principios de inclusión (Muntaner et al., 2016).

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El estado de la cuestión es un proceso que sirve para conocer qué publicaciones existen sobre nuestro objeto de estudio. Randolph (2009) explica que el estado de la cuestión consiste en plasmar por escrito información significativa sobre el tema que investigamos y saber qué se ha dicho sobre él, quién lo ha investigado, qué teorías e hipótesis permanecen actualmente, qué preguntas se han planteado y bajo qué criterios metodológicos se han elaborado las investigaciones realizadas. Este proceso teórico, permite identificar vacíos temáticos, a través de la reflexión y el análisis sobre la literatura científica publicada (Pérez, 2020); y nos ayuda a recuperar el conocimiento existente sobre los aspectos más relevantes del estudio y a tomar decisiones en relación a su diseño (Esquivel, 2013).

En el presente capítulo realizamos una revisión sistematizada sobre nuestro objeto de estudio con el fin de conocer todas estas cuestiones anteriormente referidas. Codina (2018) establece que las revisiones sistematizadas, proporcionan un marco de trabajo riguroso para llevar a cabo revisiones bibliográficas.

2.1. FASES DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente estado de la cuestión se diseña a partir de las siguientes fases de trabajo: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis. Estas fases, propuestas por Grant y Booth (2009), aseguran sistematicidad, promueven transparencia y nos permiten dar a conocer qué pasos hemos seguido en la revisión de literatura científica sobre nuestro objeto de estudio (Codina, 2018).

Fase 1. Búsqueda

En esta primera fase realizamos una búsqueda inicial en las bases de datos académicas internacionales Scopus y Web Of Science (WOS). También consideramos otras bases de datos de especial interés en el ámbito de las Ciencias Sociales a nivel nacional, como son Dialnet, Índices del CSIC y Teseo. Se eligieron estas bases de datos por la importancia que tienen en el ámbito de las Ciencias Sociales (Codina, 2020). La aproximación a la literatura científica publicada sobre nuestro objeto de estudio se hizo utilizando, en una primera prueba, varios descriptores: “educación inclusiva y Comunidades de Aprendizaje”, “inclusión en Comunidades de Aprendizaje”, “gestión de la inclusión en

Comunidades de Aprendizaje”, “Comunidades de Aprendizaje e inclusión”, “diversidad e inclusión en Comunidades de Aprendizaje” e “inclusión educativa y Comunidades de Aprendizaje”, decantándonos finalmente por este último descriptor, ya que engloba a todos los demás. Lo consideramos el más relevante, no solo porque contiene investigaciones de nuestro interés, sino porque nos ofrece un número razonable de documentos que podemos leer y analizar.

Tras seleccionar y buscar el descriptor “inclusión educativa y Comunidades de Aprendizaje” en las diferentes bases de datos comentadas anteriormente, hemos obtenido en cada una de ellas diversos tipos de documentos, entre los que se encuentran libros, artículos de libro, artículos de revista y tesis doctorales. Tras esta búsqueda, seleccionamos los más relevantes en relación a nuestro tema de estudio, aplicando algunos de los criterios de elegibilidad que establece la Declaración PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010). Los criterios que hemos considerado para la selección de documentos relacionados con este estudio son:

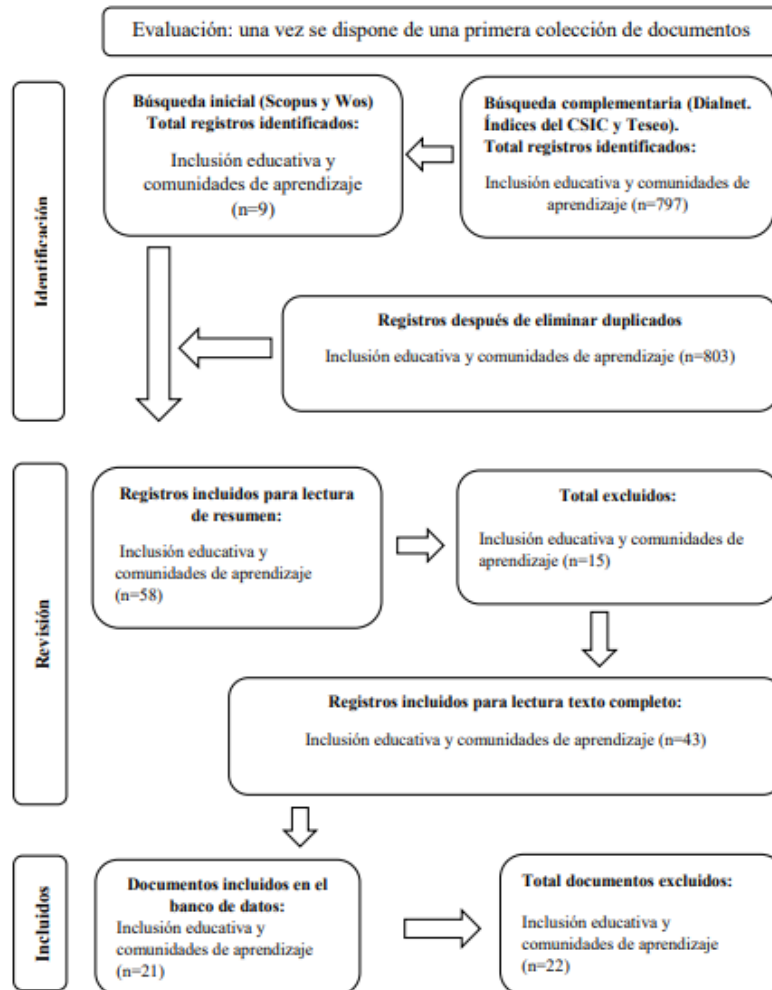
- Pertinencia temática. La relación que mantienen con nuestro tema de estudio.
- Proporcionar información valiosa para nuestra investigación en el ámbito educativo.
- Contener las dos palabras clave del descriptor seleccionado (inclusión educativa y Comunidades de Aprendizaje) y trabajar sobre ellas en alguna parte del documento.
- Utilizar métodos rigurosos y apropiados para garantizar la calidad y confiabilidad de los resultados.

Fase 2. Evaluación

Para la fase de evaluación, descartamos los documentos que no cumplen con los criterios anteriormente referidos. Para ello seguimos el siguiente proceso:

Figura 1

Diagrama de búsqueda para la fase de evaluación



Fuente: elaboración propia

Comenzamos la búsqueda de documentos en Scopus y Web Of Science mediante nuestro descriptor “inclusión educativa y comunidades de aprendizaje”. En estas dos bases de datos encontramos un total de 9 documentos. Después realizamos una búsqueda complementaria en Dialnet, Índice del CSIC y Tesco, donde encontramos un total de 797 documentos. Todos los documentos que encontramos en estas cinco bases de datos señaladas suman un total de 806. Tras leer los títulos de cada uno de los documentos, identificamos que tres de ellos estaban duplicados por lo que los eliminamos y nos quedamos con un total de 803 documentos (Tabla 1).

De forma general hay publicada mucha información en bases de datos nacionales, pero poca en bases de datos internacionales. Además, parece que es una línea de investigación nueva porque los primeros trabajos datan de finales del siglo XX y ha tenido mucho interés en los últimos diez años, donde se concentran la mayor parte de las investigaciones.

Tabla 1

Resultados del descriptor "inclusión educativa y Comunidades de Aprendizaje" en diferentes bases de datos

Bases de datos	Total	Artículos de revista	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libro	Interés TFM	Periodo
Scopus	1	1	-	-	-	1	2022
Web of Science (WOS)	8	8	-	-	-	1	2009/2022
Dialnet	725	373	210	10	132	12	1998/2023
Índices CSIC	72	72	-	-	-	7	1996/2021
Teseo	-	-	-	-	-	-	-
Totales	806	454	210	10	132	21	-

Fuente: elaboración propia

Volvimos a leer los títulos y seleccionamos un total de 58 documentos por su relación a priori con nuestra investigación y de ellos leímos sus resúmenes. Tras esta lectura excluimos 15 de ellos porque no mantenían relación con nuestro estudio y nos quedamos con un total de 43 documentos. Todos estos documentos fueron leídos en profundidad, para finalmente quedarnos con 21 por su estrecha relación con nuestra investigación. Excluimos 22 porque no tenían relación alguna con nuestro tema de estudio. Las bases de datos que más resultados nos han ofrecido en esta búsqueda han sido Dialnet e Índices CSIC.

Fase 3. Análisis

Tras la evaluación, en la fase de análisis organizamos en una tabla las investigaciones seleccionadas (Tabla 2). La mayoría de estas investigaciones están publicadas en formato artículo y realizadas en los últimos años.

Tabla 2

Selección de documentos encontrados con el descriptor "inclusión educativa y Comunidades de Aprendizaje" en diferentes bases de datos

Bases de datos	Artículos de revista	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libro	Selección TFM	Periodo
Scopus	1	-	-	-	1	2022
Web of Science (WOS)	1	-	-	-	1	2022
Dialnet	7	1	-	4	12	2006/2021
Índices CSIC	7	-	-	-	7	2009/2015
Teseo	-	-	-	-	-	-
Totales	16	1	-	4	21	2006/2022

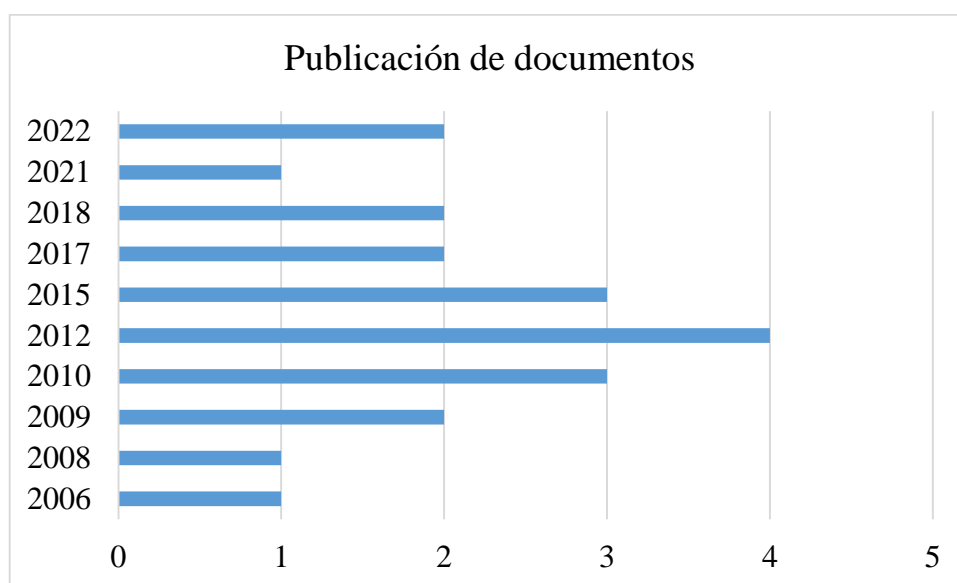
Fuente: elaboración propia

Hemos realizado una selección de 21 documentos que, como comentamos anteriormente, mantienen relación con nuestra investigación.

Haciendo un análisis de las fechas de publicación de los trabajos seleccionados (Figura 2), se puede comprobar que la mayor parte de las publicaciones se realizan en los últimos diez años.

Figura 2

Periodo de publicación de documentos



Fuente: Elaboración propia

Una vez presentada esta primera panorámica general de la literatura científica seleccionada, realizaremos un análisis cualitativo de las investigaciones. Para realizar este análisis, hemos agrupado la producción científica en tres categorías temáticas que pasamos a detallar a continuación.

(a) Las Comunidades de Aprendizaje cómo modelo de inclusión y mejora educativa

Varias investigaciones presentan a las Comunidades de Aprendizaje como modelo innovador de inclusión educativa, como una estrategia educativa efectiva y equitativa para mejorar la calidad de la educación. Parece promover la pluralidad y la igualdad, potenciar la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad cultural. También se ha demostrado que fomenta la participación activa y colaborativa de toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, alienta el aprendizaje cooperativo, permite construir una sociedad más justa y equitativa, mejora el rendimiento académico, reduce el abandono escolar y aumenta la motivación e implicación del estudiantado. Los estudios que se presentan en esta categoría abordan aspectos fundamentales como la gestión democrática de la escuela, la mediación y el diálogo para la resolución de conflictos o la formación continua del profesorado y la implicación de las familias en el proceso educativo. También proporcionan ejemplos concretos de cómo las Comunidades de Aprendizaje pueden mejorar la calidad educativa y fomentar la inclusión social

(Domínguez, 2017; Ramis, 2015; Domínguez, 2018; Prieto y Santacruz, 2010; Soriano et al., 2022).

Por otro lado, hemos encontrado estudios que demuestran la realidad de las Comunidades de Aprendizaje como modelo de inclusión y mejora educativa, a través del narratorio de su puesta en práctica en varios centros de Educación Infantil y Primaria en España. Estas experiencias, exitosas, han demostrado que las Comunidades de Aprendizaje son una herramienta eficaz para crear escuelas inclusivas donde se fomenta la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad cultural. Además, contribuyen a mejorar la calidad educativa, pues hacen partícipe a la sociedad de lo que ocurre en la escuela, gracias al establecimiento de canales de participación y al trabajo colaborativo en diferentes iniciativas (Iturbe, 2012; Gómez y Cristóbal, 2018; Cifuentes y Fernández, 2010).

Algunos estudios muestran ejemplos concretos que demuestran cómo las Comunidades de Aprendizaje pueden ser una herramienta efectiva para la inclusión social y la mejora educativa. Vanegas (2017), presenta una investigación cuyo fin es acercar la música a jóvenes en situación de desventaja social y económica en Chile. A través de las Comunidades de Aprendizaje, se logró involucrar a toda la comunidad educativa, fomentando su participación activa y colaboración. A la vez, permitió desarrollar habilidades musicales, sociales y emocionales al alumnado y mejorar su autoestima.

Destacamos también un estudio realizado en la escuela pública de Brasil. Este ofrece una visión más amplia sobre cómo las Comunidades de Aprendizaje son iniciativas para garantizar el acceso a la educación y promover la inclusión social de los jóvenes y adultos en situación de pobreza (Santos, 2015).

(b) Estrategias y técnicas utilizadas para favorecer la inclusión en Comunidades de Aprendizaje

Esta categoría proporciona una panorámica sobre cuáles son las estrategias y técnicas más utilizadas en las Comunidades de Aprendizaje para favorecer la inclusión. Hay estudios que consideran que las Comunidades de Aprendizaje pueden proporcionar una base sólida para el desarrollo de políticas educativas exitosas (Flecha, 2009; Gómez et al., 2010).

Por otro lado, varias investigaciones describen cómo el enfoque de las Comunidades de Aprendizaje es una propuesta educativa basada en estrategias y técnicas como el aprendizaje dialógico, los grupos interactivos, las tutorías entre iguales y las tertulias

literarias. El uso de estas técnicas y estrategias de aprendizaje puede fomentar la inclusión educativa en un centro escolar y ayudar a involucrar a todo el estudiantado en el proceso de aprendizaje, creando un ambiente colaborativo y participativo. Otras estrategias que se utilizan en este modelo educativo son: metodologías participativas, la promoción de la educación en valores, la colaboración entre familias, el trabajo en equipo, el trabajo por proyectos; y estructuras organizativas para implementar una escuela inclusiva basada en las Comunidades de Aprendizaje, como la creación de equipos docentes, el trabajo por proyectos, la organización del tiempo escolar y el fomento de la participación de las familias (Álvarez et al., 2012; Álvarez et al., 2021; Torres, 2012; Izquierdo et al., 2022).

(c) Comunidades de Aprendizaje para favorecer la inclusión educativa de todo el alumnado

En esta categoría se agrupan investigaciones que nos permiten ver cómo las Comunidades de Aprendizaje favorecen la inclusión educativa de todo el alumnado. Estas ofrecen un entorno educativo más favorable para estudiantes con discapacidad y con necesidades educativas especiales al proporcionar apoyo individualizado, un clima emocional positivo, metodologías educativas más inclusivas y un enfoque más centrado en el aprendizaje cooperativo (Molina, 2015; Molina y Ríos, 2010; Santacruz y Puigvert, 2006). Estos estudios señalan, sin embargo, que para que este modelo de educación sea realmente efectivo se necesitan recursos materiales y personales suficientes.

En otra línea de estudio se menciona que, una Comunidad de Aprendizaje inclusiva es aquella que promueve la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias y necesidades. Para lograrlo debemos desechar la integración escolar. La integración se interesa por el alumnado con necesidades educativas especiales y la inclusión hace referencia a todos los alumnos y alumnas sin hacer distinciones. Una escuela inclusiva debe tener un equipo directivo comprometido con la inclusión, la formación y el apoyo a los profesionales educativos, la colaboración con las familias y la comunidad, y la puesta en práctica de metodologías y recursos inclusivos. Además, debe apostar por prácticas que mejoren la inclusión educativa de todo el alumnado y en especial de aquellos con discapacidad (Molina, 2008; Muñiz y Santo, 2012).

Concluimos que una Comunidad de Aprendizaje inclusiva busca garantizar la igualdad de oportunidades para todo el estudiantado, promoviendo la participación plena y efectiva de cada uno de ellos. Esto implica superar el enfoque de integración y adoptar un enfoque

de inclusión que valore el potencial educativo de todo el alumnado. Para lograrlo, se requiere un compromiso por parte del equipo directivo, la formación y apoyo a los profesionales educativos, la colaboración con las familias y la comunidad, y la implementación de metodologías y recursos inclusivos.

Fase 4. Síntesis

A lo largo de esta revisión sistematizada de literatura hemos advertido que son muchos los estudios que se presentan bajo el descriptor “inclusión educativa y Comunidades de Aprendizaje”. Esto nos indica que estamos ante un tema de interés para la comunidad científica. Sin embargo, profundizando en las investigaciones publicadas advertimos algunas carencias que hemos encontrado en relación con nuestra línea de investigación. La mayoría de documentos encontrados hablan sobre cómo las Comunidades de Aprendizaje fomentan la educación inclusiva y mejoran la calidad de la educación de todo el estudiantado. Sin embargo, son escasas las investigaciones que exploran qué prácticas concretas hacen mejorar la equidad en este modelo educativo. Tampoco hay muchas investigaciones construidas a partir de un estudio de caso contextualizado y que tomen en cuenta el testimonio de diferentes agentes educativos.

2.2. LIMITACIONES

Destacamos que el presente estado de la cuestión tiene algunas limitaciones. Citamos dos: a) las bases de datos utilizadas, y b) el descriptor. En relación con la primera, somos conscientes de que pueden existir otros estudios que no están publicados en las bases de datos utilizadas. Además, el propio descriptor puede limitar las búsquedas. Sin embargo, estas limitaciones de partida no restan importancia a esta revisión sistematizada, en la que hemos podido ver que es importante investigar sobre inclusión educativa porque nos permite encontrar prácticas que garanticen que todo el estudiantado tenga acceso a una educación equitativa, identificar barreras y desafíos que dificultan la participación de ciertos grupos y pensar fórmulas para que la educación sea más justa y democrática.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En el presente capítulo presentamos la metodología de la investigación empleada para este estudio. Nuestro trabajo se asienta en el método cualitativo y se diseña a través de un estudio de caso. A continuación, pasamos a comentar los principios metodológicos que guían la investigación.

3.1 UN PRIMER ACERCAMIENTO TEÓRICO A LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En esta primera parte del capítulo desarrollaremos a nivel teórico dos temáticas de vital interés para el diseño metodológico del estudio: la investigación cualitativa y el estudio de caso.

3.1.1. La investigación cualitativa

Para el estudio que presentamos nos basamos en la investigación cualitativa, un modelo de investigación muy utilizado en el ámbito de las Ciencias Sociales, que trata de adentrarse en datos descriptivos (palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes) para comprender la vida social a través de los significados que le dan las personas (Guerrero, 2016). Álvarez-Gayou (2003) comenta que la investigación cualitativa tiene una creciente aceptación y cada día encuentra nuevas aplicaciones y utilidades. Algunas ciencias han encontrado en esta forma de investigación un valioso instrumento para conocer la realidad social.

La investigación cualitativa es una actividad orientada a la comprensión de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003).

La historia de la investigación cualitativa se remonta a finales del siglo XIX, con el origen de las ciencias sociales y humanas. En el siglo XX, la investigación cualitativa se ve influenciada por las escuelas de Francia y Gran Bretaña; y en la “edad dorada” de la investigación cualitativa, se formalizan los métodos y análisis de los datos cualitativos. A partir de la segunda mitad del siglo XX, el punto de partida de la investigación cualitativa es el contacto directo del investigador con un acontecimiento social (Portilla et al., 2014).

La investigación cualitativa establece planteamientos abiertos, diseños emergentes y se orienta a cuestiones que ayudan a comprender el fenómeno social en toda su extensión (Guerrero, 2016). También se caracteriza, como comentan Taylor y Bogdan (1984), por ser un modelo de investigación inductivo y humanista. Según González (2013), la investigación cualitativa parte de las condiciones particulares y la perspectiva de quienes originan y viven una realidad social con la intención de construir el conocimiento.

Metodológicamente, esta forma de investigación implica asumir un carácter dialógico en las creencias, mentalidades y sentimientos, elementos de análisis en el proceso de producción y desarrollo del conocimiento respecto a la realidad del hombre en la sociedad de la que forma parte (Portilla et al., 2014). Los investigadores cualitativos deben ser sensibles a las realidades investigadas y comprender a las personas que colaboran en los estudios. Por ello, se dice que la investigación cualitativa es interpretativa y empática (Vasilachis, 2009).

Para llevar a cabo un estudio cualitativo se señalan varias fases. La primera es la fase preparatoria, en la cual se realiza el diseño de la investigación; en una fase posterior se realiza el trabajo de campo, en el que se recoge la información esencial del estudio. En la fase analítica se analizan datos y se lleva a cabo la discusión de los mismos. Por último, en la fase informativa se difunden los datos obtenidos (Cueto, 2020).

Desarrollar estas fases exige que el investigador tenga ciertas habilidades, relacionadas con el autocontrol y la flexibilidad. Además, es necesario que la persona que realiza estudios cualitativos utilice varias fuentes (escritas, orales, cinematográficas, fotométricas, etc.), con el fin de integrar, relacionar y conectar simultáneamente los fenómenos estudiados (Cerrón, 2019).

En el ámbito educativo, la investigación cualitativa se ha presentado como un modelo de investigación de especial interés para acercarnos al conocimiento, a través de la comprensión de los fenómenos educativos. Este tipo de investigación es importante en educación porque permite fortalecer los valores humanos, construir saberes y resolver conflictos del campo educativo (Sarmiento, 2004).

Este modelo cualitativo incluye varios tipos de investigación, como la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnografía, la teoría fundamentada y la etnometodología. Además, utiliza métodos como la etnografía, la observación, la entrevista, los grupos de discusión, las encuestas, los grupos focales, el análisis de textos y del discurso, las

técnicas proyectivas, la investigación-acción participativa o el estudio de caso, entre otros. Este último es el método que hemos empleado para nuestra investigación. En las siguientes líneas pasaremos a explicar detalladamente qué es el estudio de caso y cuáles son sus principales características.

3.1.2. El estudio de caso

El estudio de caso, según Stake (2005), es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad, sus características y funcionamiento en circunstancias importantes. Se trata de un método de investigación detallado y exhaustivo, que pretende conocer en profundidad un determinado fenómeno a través del uso de diferentes técnicas para obtener datos y analizarlos (Conejero, 2020).

Este método se caracteriza, según Álvarez y San Fabián (2012), por: destacar entre los diseños cualitativos, al realizar una descripción contextualizada del objeto de estudio. Sus resultados reflejan la particularidad y la peculiaridad de lo que se investiga. Además, su enfoque no es hipotético, se observa, se sacan conclusiones y se informa sobre ellas. Su razonamiento es inductivo. Este diseño se aplica para estudiar y evaluar un determinado caso, explicando su evolución, sus particularidades y sus causas. Además, es una forma de abordar un hecho particular de manera profunda en su contexto.

En la investigación cualitativa el estudio de caso ha tenido gran relevancia en el campo de las ciencias sociales, las ciencias de la salud y las ciencias de la educación, por las posibilidades que ofrece para profundizar en contextos humanos (Martha, 2012).

Existen varios tipos de estudio de caso. Yin (1994) habla de tres tipos: (a) los estudios descriptivos, que describen un fenómeno para responder a “qué”, “quién”, “dónde” y “cómo”. Estos estudios son prácticos en las disciplinas de antropología, sociología, ciencias políticas y ciencias de la salud; (b) los estudios explicativos, que investigan y explican las características del fenómeno que investigamos en profundidad; y (c) los estudios exploratorios, que examinan campos nuevos de investigación y tienen como meta desarrollar hipótesis y proposiciones para una futura investigación.

Este mismo autor también clasifica el estudio de caso en otros dos tipos: el estudio de caso único, que consiste en investigar un solo caso justificando su importancia por la peculiaridad del sujeto y objeto de estudio; y el estudio de caso múltiple, que utiliza varios casos simultáneos para estudiar y describir una realidad (Yin, 1994).

Por su parte, Barratt et al., (2011) distinguen entre los estudios de caso inductivos y los estudios de caso deductivos. Los inductivos amplían, desarrollan y construyen la teoría, dado que se considera que la existente es incompleta; mientras que los deductivos utilizan la teoría para investigar un fenómeno; esa teoría puede rechazarse o confirmarse. Ambos tipos de estudios son “espejos uno del otro” (Eisenhardt, 1989, p.547). La teoría inductiva produce la nueva teoría de los datos mientras que la teoría deductiva completa el ciclo a través de datos para probar la teoría.

A la hora de llevar a cabo un estudio de caso es importante seleccionar y definir el caso, sabiendo cuáles son las razones por las que llevar a cabo el estudio. También es fundamental definir a quién va dirigido y cómo vamos a plantearlo, identificando los ámbitos más relevantes, los sujetos y el problema de la investigación. Además, es necesario elaborar una lista de preguntas con las que el investigador pueda guiarse para localizar los datos. A continuación, se debe trabajar con los contactos para poder obtener información. Una vez obtenidos los datos, se analizan y se interpretan, estableciendo relaciones de causa-efecto. Finalmente, se elabora un informe, contando cronológicamente las situaciones más importantes y explicando cómo se ha conseguido la información, que el lector reflexione sobre el caso (Jiménez, 2012).

En el ámbito educativo, el método de casos ha sido muy utilizado. En las investigaciones educativas es muy frecuente su uso, ya que se considera una herramienta que genera resultados de interés ante situaciones educativas que difícilmente pueden ser conocidas en profundidad de otro modo (Soto y Escribano, 2019). Por ello, este método es especialmente adecuado para investigar la realidad concreta de una institución educativa, conocer sus necesidades y establecer estrategias de intervención.

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En las siguientes líneas explicaremos cómo hemos diseñado el estudio de caso que nos ocupa en esta investigación. La decisión de utilizar este método de investigación viene motivada por la posibilidad que nos ofrece para conocer qué prácticas inclusivas se llevan a cabo en un centro educativo público que trabaja bajo el modelo de Comunidad de Aprendizaje. Como hemos advertido en el estado de la cuestión, este modelo es uno de los más reconocidos por la comunidad científica para promover las prácticas inclusivas. Nuestra investigación, según Yin (1994), es un estudio de caso descriptivo dado que su objetivo es describir detalladamente un fenómeno específico, recopilando información y

analizándola para comprender cómo funciona el fenómeno en su contexto. Además es un estudio de caso único, porque se ha seleccionado un centro particular para conocer estas prácticas inclusivas y estudiarlas de forma profunda.

3.2.1. El contexto

Debemos realizar las investigaciones en contextos bien definidos que permitan comprobar la validez de lo estudiado y los resultados (Smith y Wood, 2018). Esta primera reflexión nos lleva a iniciar el diseño de la investigación explicando el contexto en el que se lleva a cabo el estudio.

Nuestra investigación está contextualizada en Castilla y León, en un centro público de Educación Infantil y Educación Primaria que trabaja como Comunidad de Aprendizaje, durante el curso académico 2022/2023.

Castilla y León es una comunidad autónoma española que adquirió su estatus en 1983. Dentro de España se encuentra al norte de la meseta de la península ibérica y está compuesta por un total de nueve provincias: Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid y Zamora. Es la región más grande de España en extensión. En ella hay un total de 1045 centros públicos distribuidos en 424 municipios.

Nos motiva investigar en un contexto que para nosotros es conocido y en un tema de gran interés y actualidad en nuestros días, con el fin de identificar las prácticas que favorecen la inclusión en centros educativos. Investigar sobre cómo se desarrolla la labor educativa en Comunidades de Aprendizaje (CdA) nos puede ayudar a detectar las prácticas que posibilitan la inclusión y, a partir de ellas, promover la equidad, identificar barreras, fomentar la colaboración y favorecer un modelo de sociedad más justo.

El caso que investigaremos es un centro educativo en el que abunda la diversidad. Desde hacía tiempo, el centro buscaba una respuesta educativa para atender esa diversidad y, para ello, era necesario plantearse una serie de cambios. En los años 2011 y 2012 el equipo directivo del centro se involucró en diferentes proyectos y cursos de formación para ver cómo se estaba abordando el tema de la diversidad en otros centros educativos. Esa formación fue clave para darse cuenta del valor de la inclusión en esa correcta atención a la diversidad. Investigando todos estos temas el equipo directivo asistió a un congreso sobre Comunidades de Aprendizaje y allí descubrieron que en escuelas y barrios muy diferentes, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje daba una respuesta coherente a las distintas necesidades educativas que se presentaban en el contexto. Después, visitaron

una Comunidad de Aprendizaje donde vieron el valor de este modelo educativo y empezaron a pensar en transformar su escuela. Durante el curso 2013-2014 el claustro realizó una formación a partir de la cual decidieron transformar el centro en Comunidad de Aprendizaje. Esta decisión también se tomó por parte de las familias y el resto de los sectores de la comunidad educativa. A partir de ese momento inicial, se realizaron diferentes fases: la fase de sensibilización, la fase del sueño, donde todo el mundo soñó con cómo quería que fuera su colegio, otras fases de investigación, búsqueda de conclusiones. De ellas nació finalmente la propuesta. El objetivo de una Comunidad de Aprendizaje es buscar el éxito educativo. No es una metodología ni una técnica, es un proyecto de transformación social de la escuela hacia el contexto, el barrio, las familias y la sociedad. Se mueve en tres ejes fundamentales: el eje curricular, con las medidas de éxito educativo; el eje de la participación, estableciendo diferentes comisiones mixtas; y el eje de la convivencia, desarrollando el modelo de prevención y resolución de conflictos. Además, a través de este modelo educativo se promueven una serie de prácticas centradas en el aprendizaje dialógico, la convivencia, la solidaridad, la empatía, etc.

La Comunidad de Aprendizaje es un proyecto basado en actuaciones educativas para la transformación social y cultural, destacando la interacción y la participación de la comunidad para mejorar el aprendizaje del alumnado. A través de la educación participativa de la comunidad se pretende promover una nueva forma de hacer y entender la educación (Valls, 2000; Elboj et al., 2006).

3.2.2. Temporalización

La temporalización del presente estudio se distribuye según las fases del Trabajo Fin de Máster que se proponen desde la Universidad de Valladolid. Comenzamos con la fundamentación teórica, de noviembre a enero. Después, entre enero y febrero, redactamos la metodología y el capítulo introductorio del trabajo. En marzo realizamos el estado de la cuestión, desde el mes de enero hasta el mes de abril hemos estado recogiendo datos y en mayo realizamos el análisis y la interpretación de los resultados. En junio abordamos la discusión de los resultados y las conclusiones.

Hemos construido el estudio teniendo en cuenta nuestra pregunta de investigación: ¿Qué prácticas inclusivas se presentan en un centro educativo que trabaja como Comunidad de Aprendizaje? Para ello hemos diseñado la investigación a través de un estudio de caso. En este caso nos centramos en una organización, para conocer de forma profunda este tipo de prácticas, utilizando varias fuentes, entre ellas, la voz de la propia comunidad

educativa. Para ello, establecemos y diseñamos diferentes técnicas de recogida de datos: entrevistas a docentes del centro para conocer sus percepciones sobre cómo trabajan y fomentan la inclusión; revisión documental del Proyecto Educativo de Centro y el Plan de Atención a la Diversidad del centro; cuestionarios a familias del centro para conocer su opinión sobre cómo el centro fomenta la inclusión; y observación directa, por parte de la investigadora, de la vida ordinaria del centro. Una vez recopilados los datos, los hemos analizado cuidadosamente para identificar temas, patrones y tendencias significativas en el caso, en relación a la pregunta de investigación para después establecer una discusión de los datos y extraer diferentes conclusiones.

3.2.3 Participantes

La elección de participantes ha sido una tarea costosa. Queríamos conocer diferentes puntos de vista sobre cómo se gestiona la educación inclusiva en el colegio. Para ello, hemos considerado los testimonios del equipo directivo, los docentes, los maestros en prácticas y las familias.

Dentro del colectivo docente, contamos con un total de 12 profesionales que trabajan en el centro, que fueron seleccionados atendiendo a su perfil: tutores, docentes de Educación Infantil y Primaria, equipo directivo y especialistas.

Los profesionales mencionados tienen un papel fundamental en la promoción de la inclusión educativa, ya que están directamente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado. Además del colectivo docente, en el estudio se ha considerado la participación del alumnado universitario que se encuentra haciendo sus prácticas docentes en el centro; y también hemos creído conveniente contar con la participación de las familias que, de forma voluntaria, han querido participar en el estudio.

Es importante señalar que no hemos podido contar con el testimonio directo del alumnado, por la dificultad que entraña disponer de los permisos oportunos para poder hacerlo. Sin embargo, sí hemos podido observar directamente sus prácticas en el centro, actuando como observadores.

A continuación hacemos un breve resumen de los perfiles profesionales de las personas participantes:

Participante 1. Mujer de 43 años de edad, con 18 años de experiencia en Magisterio. Titulación de Maestra en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Física y Educación Infantil. Actualmente es tutora de 2º de Educación Primaria (D1).

Participante 2. Mujer de 26 años de edad, con 4 años de experiencia como docente. Titulación de doble Grado en Educación Infantil y Educación Primaria con las menciones de Educación Física y Educación Musical. Actualmente es tutora de 1º de Educación Primaria y maestra de Educación Física (D2).

Participante 3. Mujer de 54 años de edad, con 27 años de experiencia profesional. Es Diplomada en Educación Primaria con especialidad en Educación Física y actualmente es tutora de 5º de Educación Primaria, además de especialista de Educación Física en los últimos cursos de Educación Primaria y coordinadora TIC (D3).

Participante 4. Mujer de 56 años de edad, con 32 años de experiencia. Es maestra y Licenciada en Ciencias de la Educación. Ha sido durante 12 años tutora de Educación Infantil y actualmente es maestra de apoyo en Infantil en las áreas de robótica, música y psicomotricidad (D4).

Participante 5. Mujer de 58 años de edad, con 28 años de experiencia. Es Licenciada en Ciencias de la Educación y actualmente es tutora de 6º de Educación Primaria y maestra de compensatoria (D5).

Participante 6. Hombre de 56 años de edad, con 27 años de experiencia. Es Licenciado en Ciencias de la Educación y Diplomado en Pedagogía Terapéutica y en Educación Física. Actualmente es tutor de un curso de 3º de Educación Primaria y maestro de Educación Física en los primeros cursos de Educación Primaria (D6).

Participante 7. Mujer de 53 años de edad, con 28 años de experiencia profesional. Es Licenciada en Psicología, Diplomada en Pedagogía Terapéutica y actualmente es tutora de 5º y 6º de Educación Primaria (D7).

Participante 8. Hombre de 22 años de edad. Graduado en Educación Primaria y actualmente está cursando el Grado en Educación Infantil y está haciendo las prácticas en este nivel (D8).

Participante 9. Mujer de 21 años de edad. Estudia el doble Grado de Educación Infantil y Educación Primaria y está cursando las prácticas en este último nivel para obtener la mención de Educación Física (D9).

Participante 10. Mujer de 44 años de edad, con 18 años de experiencia. Es Licenciada en Educación Primaria y en Inglés y actualmente es maestra de Educación Primaria y tutora de 4º curso (D10).

Participante 11. Mujer de 43 años de edad, con 18 años de experiencia. Titulada en Pedagogía Terapéutica y actualmente es Jefa de Estudios y profesora de apoyo (D11).

Participante 12. Mujer de 42 años de edad, con 18 años de experiencia. Es Licenciada en Psicopedagogía, Diplomada en Logopedia, en Audición y Lenguaje y en Educación Primaria. Actualmente es maestra de Educación Especial (D12).

En cuanto a las familias, hemos pasado el cuestionario a todas las familias de todo el alumnado del centro. Sin embargo, solo han respondido 12 madres, 10 de ellas son de nacionalidad española y otras 2 de nacionalidad marroquí y tienen edades comprendidas entre los 40 y 50 años de edad. Identificaremos sus testimonios con F1, F2, F3...

3.2.4 Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos permiten obtener información para dar respuesta a la pregunta de investigación (Hernández y Duana, 2020). Sirven para obtener datos y lograr los objetivos propuestos. Estas técnicas e instrumentos requieren un diseño y una construcción rigurosos para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados (Useche et al., 2019).

Tras valorar diferentes técnicas, para nuestra investigación nos decantamos por utilizar la entrevista, la revisión documental, la observación directa y los cuestionarios, ya que consideramos que son las más adecuadas para recoger los datos que necesitamos para nuestro estudio. A continuación, pasamos a detallar cada una de ellas.

Entrevistas. La entrevista estructurada se utiliza para recopilar datos de manera sistemática y estandarizada (Arias, 2020), con el fin de conocer comportamientos, opiniones y percepciones de los participantes.

Hemos utilizado esta técnica porque nos permite obtener respuestas de los participantes y comparar de forma más fácil y precisa los datos obtenidos. Hemos decidido utilizar la misma plantilla de preguntas para todos los docentes que imparten clase en el centro y otra plantilla similar, quitando algunas y añadiendo otras para el alumnado en prácticas, con el fin de poder realizar esta comparativa. La modalidad de entrevista utilizada es semiabierta.

Realizaremos un total de 12 entrevistas a docentes, equipo directivo y especialistas que forman parte del claustro del centro y alumnado de Magisterio en prácticas, para conocer sus percepciones de cómo el centro gestiona la educación inclusiva. El guion de entrevista consta de un total de 24 preguntas divididas en seis bloques (Anexo I). Un primer bloque

es introductorio, para conocer su percepción sobre la educación inclusiva, su formación y lo relacionado con el Plan de Atención a la Diversidad del centro. Otros bloques contienen preguntas en relación al alumnado, al centro, al profesorado, al aula y a las familias. Las entrevistas fueron realizadas y grabadas durante el mes de abril (Anexo II) y posteriormente transcritas y se realizaron de manera individual (Anexo III).

Revisión documental. El análisis de documentos es, según Arias (2020), un proceso de revisión que se realiza para obtener datos precisos. Los documentos deben ser fuentes primarias y principales. Según Sánchez et al., (2018), esta técnica consiste en analizar el contenido de diferentes fuentes documentales, a través de las cuales se extraen los aspectos más relevantes que sirven a la investigación, para ser ordenados, clasificados y analizados por parte del investigador.

Para realizar este análisis documental vamos a analizar dos documentos esenciales en cualquier centro educativo: el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Plan de Atención a la Diversidad (PAD). A través de ellos queremos obtener datos de cómo el centro educativo trabaja la educación inclusiva. Para este análisis documental realizamos lecturas profundas de ambos documentos, extrayendo de ellos todos los aspectos relacionados con el objetivo de la investigación (Anexo IV).

Observación directa. Mediante la observación directa el investigador observa el objeto de estudio en su estado natural, tal como es. Este no participa, se mantiene ajeno a lo que se pretende estudiar y mediante la observación obtenemos información directamente de la población a la que estudiamos (Arias, 2020). Además, permite medir la realidad de los hechos y evaluar el lenguaje no verbal.

En nuestra investigación hemos considerado el uso de la observación directa porque creemos que nuestra visión puede aportar profundidad al estudio. A través de ella hemos analizado comportamientos y momentos concretos. Además, si combinamos esta técnica con las otras utilizadas, podemos obtener una imagen más completa y precisa del fenómeno investigado.

Realizamos la observación a través de una ficha de observación (Anexo V) con unos indicadores que hemos establecido para analizar y evaluar el objetivo principal de este estudio, además de un diario de observación. Esta observación se realiza en cuatro momentos del proceso de investigación en los que acudimos al centro educativo. Cada observación tiene una duración de 180 minutos aproximadamente, en los que nos detenemos a observar el comportamiento, las actitudes del alumnado, del profesorado, los

espacios, los tiempos... Toda esta información está recogida a través de notas escritas en el diario y fichas de observación (Anexo VI).

Cuestionarios. López-Roldán y Fachelli (2015) explican que la encuesta, permite recoger datos mediante la interrogación que se realiza al encuestado. Una encuesta es una herramienta que se lleva a cabo mediante un instrumento, el cuestionario, y proporciona información sobre las opiniones, comportamientos o percepciones de los sujetos que participan en los estudios, a partir de una serie de preguntas establecidas (Arias, 2020).

Para nuestro estudio hemos realizado un cuestionario de manera virtual a las familias del centro. Para ello, hemos pasado dicho cuestionario a los docentes que participan en el estudio para que estos contactaran directamente con las propias familias del estudiantado. El cuestionario es breve y consta de un total de 8 preguntas. A través de ellas queremos conocer de qué forma las familias perciben cómo el centro educativo gestiona la inclusión (Anexo VII). Hemos decidido conocer las perspectivas de las familias a través de cuestionarios ya que su papel y opinión es fundamental en cualquier centro educativo. Sus testimonios han sido claves para tener una visión más completa de la situación investigada (Anexo VIII).

3.2.5 Proceso de análisis de la información

El análisis de datos cualitativos es un proceso complejo, implica interpretar y comprender los datos recopilados mediante métodos cualitativos, como entrevistas, observaciones y análisis de documentos. En nuestra investigación seguimos un análisis temático que, como expresan Braun y Clarke (2006), tiene un enfoque flexible que consiste en identificar temas recurrentes en los datos recopilados y organizarlos. Primero se realiza una lectura atenta de los datos recogidos para después asignar por códigos y definir los temas más relevantes.

A través del análisis temático hemos descubierto tres categorías con temas de interés en nuestra investigación: el compromiso, la participación y la cooperación. A partir de estas categorías se identifican una serie de prácticas que son imprescindibles en una Comunidad de Aprendizaje para fomentar la inclusión educativa. Para llegar hasta ellas hemos realizado una categorización inductiva. La categorización inductiva consiste en extraer categorías directamente de los datos sin el impedimento de teorías o marcos predefinidos. A través de un proceso interpretativo y de análisis detallado, identificamos categorías que surgen de los datos.

A continuación presentamos las categorías y las subcategorías en la siguiente tabla:

Tabla 3

Categorías y subcategorías de análisis

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>
El compromiso de la comunidad educativa con la inclusión	El compromiso de la comunidad educativa con la formación docente
	El compromiso con la formación del alumnado desde un modelo de educación inclusiva
	El compromiso en la comunidad educativa con las familias
	El compromiso en la comunidad educativa con la escuela y la sociedad
La participación, una práctica esencial para promover la inclusión educativa	La participación del profesorado para favorecer la inclusión educativa
	La participación de las familias para favorecer la inclusión
	La participación del alumnado para favorecer la inclusión
	La participación de la sociedad para favorecer la inclusión
Cooperar, una práctica esencial para promover una educación inclusiva	La cooperación entre la escuela y las familias
	La cooperación entre el profesorado
	La cooperación entre el estudiantado
	La cooperación social

Fuente: elaboración propia

A continuación destacamos de forma resumida el contenido de cada una de las categorías:

En la primera analizamos el compromiso de la comunidad educativa con la inclusión hablando del compromiso hacia la formación permanente y continua de los docentes; el compromiso en relación con la formación del alumnado; el compromiso hacia las familias; y el compromiso hacia la escuela y también hacia la sociedad. En la segunda analizamos la participación en la escuela para promover la inclusión educativa a través

de la participación del profesorado, de las familias, del propio alumnado y de la sociedad; y en la tercera analizamos la cooperación como práctica esencial para promover y fortalecer la educación inclusiva a través de la colaboración entre docentes, la participación de las familias, el involucramiento de la comunidad y el intercambio de experiencias.

Por otro lado, establecemos la codificación referida a los participantes del estudio, que nos ayudará en la organización del proceso de análisis e interpretación. Para la codificación de datos utilizamos la letra “D”. Para las familias la letra “F” y para las observaciones la letra “O”. Cada letra va precedida de un número para identificar al sujeto que habla. En las observaciones se utilizan los números 1, 2, 3, 4 para identificar qué observación utilizamos.

3.2.6 Criterios de rigor y consideraciones éticas

En este último apartado de la metodología pasamos a detallar los criterios de rigor seguidos en el estudio y las consideraciones éticas que hemos tenido en cuenta.

3.2.6.1 Criterios de rigor. Álvarez y Fabián (2012) consideran necesario garantizar la credibilidad en la investigación mediante criterios de rigor. El rigor permite valorar la aplicación científica de los métodos de investigación y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos (Rojas y Osorio, 2017).

En una investigación cualitativa, como un estudio de caso con entrevistas, observaciones, cuestionarios y revisión documental, se deben seguir ciertos criterios de rigor para garantizar la calidad y confiabilidad de los resultados. De esta manera destacamos los criterios que hemos seguido en el estudio (Rojas y Osorio, 2017):

- La validez. Con los instrumentos utilizados podemos afirmar que los datos recopilados dan respuesta al objetivo de la investigación.
- La credibilidad. Lograda al recopilar información mediante observaciones y conversaciones con los participantes del estudio. Esta información da lugar a hallazgos que los informantes reconocen como una representación auténtica de sus pensamientos y sentimientos.
- La fiabilidad. Se considera que la investigación es fiable por la utilización de métodos y técnicas consistentes, la documentación de los procedimientos utilizados y la presentación de un registro de los hallazgos y decisiones tomadas durante el proceso.

- La triangulación. A lo largo del estudio se han utilizado varios métodos para la recogida de información, con el fin de confirmar y validar los hallazgos, como entrevistas, observaciones, cuestionarios y revisión documental.

3.2.6.2 Consideraciones éticas. Las consideraciones éticas de esta investigación se centran en: la protección de los derechos, el bienestar y la privacidad de los participantes de la investigación, así como en la integridad científica de la investigación según establece Belmonte (2010). Para cumplir con estos criterios hemos realizado algunas acciones concretas:

- a) Consentimiento informado. Los participantes deben dar su consentimiento rellenando una hoja con sus datos y su firma antes de realizar la entrevista para participar en la investigación, lo que significa que deben comprender completamente los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios del estudio antes de dar su consentimiento (Anexo IX).
- b) Hemos optado por hacer anónimos los nombres de los participantes con el fin de proteger su intimidad y también el nombre del centro. También hemos tratado de dar privacidad y mantener la confidencialidad de los datos recopilados para evitar revelar información personal identificable que pudiera comprometer la privacidad de los participantes.
- c) Además, hemos tratado de ser honestos en la presentación de los resultados de la investigación, exponiendo cómo se ha realizado el proceso de recogida y análisis de los datos, presentando las limitaciones del estudio y exponiendo los resultados de forma coherente con los datos obtenidos.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo analizamos e interpretamos los datos que hemos recogido a lo largo del trabajo de campo. Lo haremos a través de un análisis temático, a partir de las tres categorías principales que hemos definido tras el estudio de los datos: el compromiso de la comunidad educativa con la inclusión, la participación como práctica para promover la inclusión educativa y la relación entre la cooperación respecto y la educación inclusiva.

4.1 EL COMPROMISO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA CON LA INCLUSIÓN

La primera práctica educativa que se descubre a través del análisis de los datos es la relacionada con el compromiso. El compromiso de la comunidad educativa con la inclusión es fundamental para garantizar que todo el estudiantado, independientemente de sus características o capacidades, tenga igualdad de oportunidades y pueda acceder a una educación de calidad. El compromiso implica la adopción de medidas y acciones concretas para fomentar la inclusión en el entorno educativo. Entre ellas destacamos el compromiso hacia la formación permanente y continua de los docentes; el compromiso en relación con la formación del alumnado; el compromiso hacia las familias; y el compromiso hacia la escuela y también hacia la sociedad.

4.1.1 El compromiso de la comunidad educativa con la formación docente

El compromiso en la comunidad educativa analizada con la formación docente es fundamental para garantizar la calidad de la enseñanza del estudiantado. Implica reconocer la importancia de la actualización constante de los conocimientos y habilidades pedagógicas del profesorado. La educación está en constante evolución y los docentes deben estar preparados para adaptarse a los cambios y utilizar las mejores prácticas en su enseñanza. Por ello, es fundamental que el profesorado se actualice y se forme permanentemente.

En el Proyecto Educativo de Centro (PEC) se encuentran reflejados los objetivos educativos que se propone el centro, que se estructuran en torno a tres ejes básicos. Uno de estos tres ejes es: “La mejora permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, del que destacamos su cumplimiento a través del análisis de los datos. En este objetivo se

habla sobre la importancia de potenciar la formación permanente del profesorado, una labor que hemos comprobado que se realiza satisfactoriamente.

Los docentes del centro objeto de este estudio señalan esta importancia formativa:

En educación nunca se está suficientemente formado, siempre tienes que estar en ese proceso de formación continua, cada año se ven cosas diferentes, se aprende con la experiencia, la propia formación te la da el día a día con el alumnado que recibes. (D1).

En la Comunidad de Aprendizaje (CdA) se entiende que la formación permanente del profesorado es muy importante, por eso, se ofrece formación continua en el centro en relación con diferentes temáticas, relacionadas con la forma de enseñar y aprender en este modelo educativo inclusivo.

En el centro siempre se está haciendo formación. Recibimos formación cuando se creó la Comunidad de Aprendizaje. También a principio de curso realizan una charla donde nos explican qué es una Comunidad de Aprendizaje, cuáles son las medidas de éxito educativo y las peculiaridades del centro. (D4).

Dentro de esta Comunidad, los participantes coinciden en que se da mucho valor a la formación en educación inclusiva. De forma habitual el centro ofrece a los docentes esta formación en forma de cursos o charlas sobre diferentes temáticas.

Recibimos formación en relación a la inclusión y lo último que estamos haciendo es lengua de signos, porque es un centro asociado a deficiencias auditivas. (D10).

El alumnado que realiza las prácticas en el centro también ha dado muestras de cómo esta formación parece ser habitual en el centro. Además, hablan de la formación práctica sobre inclusión que están aprendiendo en la Comunidad de Aprendizaje y que no habían adquirido en otros centros en los que se han formado desde el comienzo de su carrera.

La inclusión es uno de los temas estrella del centro. Creo que me han transmitido los valores necesarios para trabajar la inclusión. Día a día aprendo sobre ello. En otros centros tengo la percepción de que es algo que se olvida o se deja en un segundo plano sin dedicarle mucho tiempo. (D8).

Esta formación práctica les ha ayudado a conocer algunas prácticas beneficiosas para fomentar la inclusión educativa en el aula, de las que nos hablan en las entrevistas.

La colocación de las aulas, estar en grupos fomenta el trabajo entre iguales, se hacen numerosos talleres y dinámicas que trabajan el respeto de todos, también tienen la asamblea de alumnos en la que tratan temas de interés para estos. (D9).

Las familias valoran positivamente esta formación por parte de los docentes. La mayoría de ellas, consideran que el personal docente sí está capacitado para atender a todo el estudiantado, gracias a su adecuada formación en inclusión educativa.

Los docentes del centro objeto de estudio reconocen la importancia de la formación continua en educación. Entienden que nunca se está completamente formado y que cada año surgen nuevas experiencias y desafíos educativos que requieren actualización.

4.1.2. El compromiso con la formación del alumnado desde un modelo de educación inclusiva

El Proyecto Educativo del Centro pone especial énfasis en varios principios que orientan la vida en el centro. Destacamos dos de ellos en relación al compromiso con la formación del estudiantado:

- Formación personalizada que propicie una formación integral en todos los ámbitos de la vida del alumno: personal, social, familiar y profesional.
- Equidad e igualdad de oportunidades, que el Centro disponga de los recursos necesarios para poder atender a todos los alumnos y alumnas sin distinción.

Comprometernos con el estudiantado es fundamental, sobre todo si queremos fomentar la inclusión, atender convenientemente a sus necesidades y promover su formación integral. Desde este centro están muy comprometidos con intentar atender a todo su estudiantado convenientemente:

Todo el alumnado debería ser atendido convenientemente de acuerdo a sus capacidades. Nosotros, tanto a nivel de aula como a nivel de centro, lo intentamos, pero nunca es suficiente, intentamos dar el máximo de nosotros para garantizar una educación de calidad y equidad a todo nuestro alumnado y lo intentamos hacer de la manera más efectiva posible, ya que es una tarea bastante compleja. (D11).

El compromiso con la equidad significa, por un lado, promover la igualdad de oportunidades y garantizar una educación similar para todas las personas. Por otro lado, se trata de garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de éxito y acceso a los recursos necesarios para alcanzar sus metas. Los participantes verbalizan a través de las entrevistas ambos significados.

El centro está muy pendiente de todo nuestro alumnado para que todos se sientan importantes, que utilicen un lenguaje inclusivo, estén todos integrados, todos puedan jugar juntos, que a todos se les considere como importantes que son... todo esto tiene que formar parte de su día a día y creo que desde el colegio se hace un gran esfuerzo por intentar velar que todo esto se cumpla. (D1).

El centro educativo objeto de este estudio, refleja en su Proyecto Educativo la necesidad de atender a todo el alumnado sin distinción, prestando atención preferente a aquellos que presentan necesidades educativas especiales mediante la compensación de desigualdades personales y sociales. Además, los docentes comentan que esta es la única forma para lograr la igualdad de oportunidades educativas.

No solamente apuesta, sino que se lucha por ello y se hacen grandes esfuerzos para lograr todo esto. Es complicado, porque hay mucha diversidad y hace que el esfuerzo tenga que ser mayor, hay que estar muy pendiente de él. Aunque sea complicado, se apuesta por ello y se hace muchísimo esfuerzo por lograr que todos tengan lo que necesitan, tener esa misma oportunidad y que sean todos iguales o por lo menos lo más iguales posibles. (D1).

Un aspecto muy considerado en el estudio es el compromiso de la CdA con las relaciones positivas del alumnado. Desde el centro se trata de fomentar y mantener relaciones saludables y constructivas con y entre los estudiantes. Esto implica cultivar un ambiente de respeto mutuo, confianza y apoyo entre maestros, alumnos, familias y personal escolar.

Las relaciones entre el alumnado mayoritariamente son positivas. Conflictos hay, como en todos los sitios, si no, no sería un centro vivo y fallaría algo, se trata de que los haya y de que se sepan resolver. (D11).

Nuestras observaciones confirman estas relaciones positivas en el centro y, además, en ellas queda registrado cómo se hace uso del diálogo para la resolución de conflictos. La convivencia en un centro donde se trabaja y se fomenta la inclusión debe ser respetuosa. La búsqueda de significados compartidos, los acuerdos y la negociación son técnicas que se realizan frecuentemente en la CdA.

Avanzando en esta idea, es importante señalar que el PEC recoge que:

Pese a la diversidad de nacionalidades existentes en el centro la convivencia es muy buena, si bien se observa una cierta tendencia entre los alumnos inmigrantes más numerosos, de nacionalidad búlgara, a una relación más intensa entre ellos

comenzando a formar círculos sociales más cerrados que afectan a su integración con el resto de sus compañeros en el centro y en el barrio, pudiendo incidir, posteriormente, de forma negativa, en su integración en la sociedad española.

Desde el centro trabajan esta cuestión mediante la comisión de convivencia. La comisión de convivencia es un grupo formado por diferentes miembros de la comunidad educativa que tienen como objetivo promover la convivencia pacífica, la resolución de conflictos y la inclusión. Esta comisión está diseñada para todo el colegio, proporciona pautas y da respuesta para abordar toda la tipología del centro. Por ejemplo, resuelven conflictos a través del diálogo y la búsqueda de soluciones consensuadas, realizan actividades para promover valores democráticos y se encargan de sensibilizar y educar a la comunidad sobre la importancia de la diversidad y la igualdad de oportunidades. También funciona con asambleas dónde todos hablan. Así lo explican los docentes:

Tenemos una comisión de convivencia, que es el eje principal para que la convivencia funcione. Está dirigida por los profesores y por el equipo directivo junto con el departamento de atención encabezado por la orientadora. Trabajan a lo largo del curso ciertas medidas para los alumnos. (D12).

En este compromiso con la buena convivencia, uno de los aspectos esenciales es la utilización del lenguaje. Para la CdA es fundamental utilizar términos y expresiones que no excluyan ni discriminen a ninguna persona. Para ello se hace uso del lenguaje inclusivo. Los docentes se emplean a fondo en promover este tipo de lenguaje entre el estudiantado.

Un lenguaje cotidiano que debería o podría ser más inclusivo, trabajamos día a día para ello. (D2).

Muy relacionado con el tema anteriormente referido está el compromiso de la CdA con la atención del alumnado de forma individualizada. Este compromiso comienza desde el momento en el que el escolar comienza su trayectoria formativa. Desde el centro, el profesorado comenta que:

Debemos adaptarnos al alumnado. Existe un periodo de evaluación para intentar averiguar las características del alumnado y poder atenderle convenientemente. El tutor habla con los papás, se intentan hacer entrevistas, conocer al alumno y tenemos un gran equipo de orientación y de especialistas que en seguida se ponen manos a la obra para saber qué es lo que realmente un niño necesita. (D1).

El compromiso con la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje implica reconocer y atender las necesidades únicas de cada estudiante, adaptando la enseñanza para que se ajuste a sus características, intereses, ritmo de aprendizaje y estilos de aprendizaje. Este compromiso requiere una planificación cuidadosa, una atención constante a las necesidades de los estudiantes y la voluntad de adaptar las prácticas educativas tradicionales. Al hacerlo, se promueve un entorno de aprendizaje más inclusivo, donde cada estudiante tiene la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. El centro se esfuerza por ofrecer esta respuesta individualizada, a pesar de que explican que, para ello, es fundamental que los recursos sean suficientes.

El centro pone todo de su parte para que esto sea así, creo que no todos los alumnos obtienen una respuesta idónea por parte del centro en el sentido de que harían falta muchos recursos más, personales, tiempo, etcétera, para atender a todos los alumnos, aunque el centro hace todo lo que está en sus manos. (D8).

El compromiso con el respeto a la diversidad implica reconocer y valorar las diferencias de cada uno. Respetar la diversidad significa aceptar y apreciar las distintas formas de ser, pensar, creer y vivir de las personas, sin discriminar ni excluir a nadie.

El Proyecto Educativo de Centro refleja que: la educación en este centro ha de fomentar los valores democráticos, comenzando por fomentar el respeto a los demás, con sus afinidades y diferencias, por medio del diálogo constructivo entre todos, profesores, alumnos, y familia, procurando siempre llegar a un consenso entre todos los elementos de la comunidad educativa. Estos valores se desarrollan en toda actividad educativa, según los niveles y la maduración de los alumnos, aunque pueden realizarse actividades concretas que busquen la comprensión y afirmación de estos valores en el alumnado que han de desarrollar en todos los ámbitos de la convivencia a lo largo de toda su vida.

El Plan de Atención a la Diversidad el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) contempla la atención de todos y cada uno de los alumnos, en su diversidad y en sus necesidades.

Por otro lado, las familias participantes han transmitido que sienten que se respeta la diversidad en el centro. Los docentes han comentado, además, que desde el centro trabajan de forma muy atenta la coeducación y el respeto a la diversidad sexual y afectiva del alumnado:

Para empezar es que todos somos iguales, no hay diferencias entre niños y niñas, todos podemos hacer las mismas cosas, todos podemos lograr los mismos

objetivos y eso se refleja en cada cosa, en cada actividad que hacemos en nuestras aulas, todos podemos hacer todo. Además, hacemos grupos igualitarios entre niños y niñas, ellos ya de raíz ellos saben que no por ser hombre o por ser mujer, no por una ideología de sexo ni mucho menos, eso los niños lo tienen muy asumido, pero no por ello dejamos de trabajarlo, porque en la sociedad en la que vivimos lo debemos de trabajar aunque ellos lo tengan muy integrado, lo tenemos que asegurar según van avanzando en edad. (D1).

El compromiso con la diversidad y su respeto es una de las prácticas que favorece la prevención del acoso y el respeto a todas las identidades.

Promovemos un ambiente de tolerancia y de respeto, elaboramos carteles y realizamos actividades en las que promovemos la igualdad y el respeto, prevenimos y evitamos cualquier tipo de discriminación o acoso. (D6).

Tras las observaciones realizadas en el centro escolar, pudimos presenciar claramente que desde el centro se promueve una aceptación positiva de todos sus integrantes.

El centro promueve la inclusión también a través de los espacios. En la entrada al colegio hay frases de bienvenida escritas en diferentes idiomas; el lema del centro es “Me gusta que me traten bien” y también está escrito en una pancarta que se encuentra en el patio de recreo. Además, son visibles carteles que promueven la inclusión y la diversidad y anuncios que celebran diferentes festividades culturales. En las escaleras una frase en grande dice cada mañana a los escolares que: “Todos tenemos derecho a la igualdad y a la amistad”. (O1; O2).

Este compromiso con la inclusión también se refleja en un cartel visible en el centro en que se menciona: “Hay muchas formas de ser discapacitados, la única peligrosa es la de no tener corazón”. (O2).

Además, también hemos podido observar que los aseos son mixtos, una estrategia efectiva para promover la inclusión y la igualdad de género dado que evita discriminaciones y previene el acoso. Además sirve como herramienta educativa para promover la comprensión y el respeto hacia la diversidad de identidades de género. (O1).

Por último, se destaca que el centro tiene el compromiso de promover entre su alumnado el respeto como valor positivo:

Se toman muchas medidas como formación del profesorado, hablar mucho con los alumnos al respecto y sobre estos temas, tratar siempre las diferencias como un valor y como algo habitual y positivo. Siempre se tienen en cuenta las necesidades dando respuesta, en el sentido de que se trata de que todos los alumnos sean atendidos adecuadamente y de una manera inclusiva, sin señalarlos y sin tratarlos de que son más o menos. (D8).

Este respeto no solo se aprecia a lo largo del proceso de aprendizaje, sino también en la evaluación. El compromiso con la evaluación continua y formativa garantiza un proceso de aprendizaje efectivo y significativo. Desde la CdA se promueve la realización de evaluaciones periódicas y regulares a lo largo del curso. Además, se hace uso de la evaluación formativa con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se proporciona retroalimentación y orientación al estudiantado durante el proceso de aprendizaje, se trabaja con autoevaluaciones y coevaluaciones y se realizan procesos de autorregulación, como se puede apreciar en las entrevistas con docentes. La puesta en práctica de procesos de evaluación formativa permite hacer responsable al alumnado de su proceso de aprendizaje y fomentar el aprendizaje colaborativo. Todos los docentes dicen utilizar procesos de evaluación formativa y compartida.

El proceso de evaluación tiene que llevar el proceso de autoevaluación y coevaluación, es fundamental. (D1).

Concluimos que este centro está comprometido con la formación integral de su estudiantado, en proporcionar una educación personalizada, promover la equidad e igualdad de oportunidades, atender a las necesidades de cada uno, fomentar relaciones positivas, resolver los conflictos mediante el diálogo y promover los valores democráticos.

4.1.3 El compromiso en la comunidad educativa con las familias

El compromiso en la comunidad educativa con las familias es fundamental para garantizar el desarrollo integral del estudiantado. Cuando existe una colaboración estrecha y efectiva entre la escuela y las familias, se crea un ambiente propicio para el aprendizaje y se fortalece el proceso educativo. Este compromiso implica acciones y actitudes que fomentan la participación activa y el diálogo constante.

En el Proyecto Educativo de Centro uno de sus apartados hace mención a las relaciones centro-familia. En él se comenta que:

- Reconocemos a los padres como el elemento más importante en la educación de sus hijos y nosotros nos sentimos colaboradores cualificados en esa misma función.
- La comunicación y el entendimiento centro-familia deben ser continuos y considerados como una necesidad del proceso educativo.

Las familias que han participado en nuestro estudio manifiestan que esta relación escuela-familia es cercana y la consideran un elemento fundamental en el buen hacer del centro.

El trato del centro es muy cercano, está totalmente abierto a las familias. Cualquier información que hay se pasa a través de WhatsApp o de email. Tenemos un grupo de WhatsApp de padres donde hay un representante de cada curso y así nos llega la información rápidamente. (F7).

El centro también está comprometido en promover la implicación y la participación de las familias en diversas actividades, pues son conscientes de que la labor educativa es una tarea compartida.

Las familias son parte de nuestra Comunidad de Aprendizaje, es una parte comunitaria y una parte importante. Nosotros somos un complemento de la educación de los niños pero la verdadera educación está en las casas. La educación nace en las familias y nosotros no podemos obviarlas porque ellos son la prioridad, son el pilar básico de esos niños y nosotros tenemos que ayudarlas. (D1).

Desde la CdA saben que las familias son uno de los pilares fundamentales para promover la inclusión educativa. Por ello, tratan de mantener una relación cercana, basada en la confianza y el apoyo mutuo.

Necesitamos con la familia ese contacto, tienen mucha confianza en el centro. Se promueve su participación e implicación (...). Sin las familias, no podríamos favorecer la inclusión en el centro. (D5).

Además, estas desempeñan un papel fundamental en el compromiso de la comunidad educativa con la escuela. Su participación activa y su apoyo son elementos clave para el desarrollo integral del alumnado. La mayoría de las familias participantes creen que el centro escolar está comprometido con la educación inclusiva.

Finalmente concluimos que el compromiso en la comunidad educativa con las familias es fundamental para el desarrollo integral del alumnado. Una relación cercana, basada en

la confianza y la comunicación, fortalece el proceso educativo y promueve la participación activa de las familias en el aprendizaje de sus hijos. Las familias son consideradas parte fundamental de la Comunidad de Aprendizaje y su apoyo es vital para el buen funcionamiento del centro y la promoción de la inclusión educativa.

4.1.4 El compromiso en la comunidad educativa con la escuela y la sociedad

El compromiso en la comunidad educativa con la escuela y la sociedad es un aspecto fundamental para el desarrollo y el éxito de cualquier sistema educativo. Este compromiso implica la participación activa y consciente de todos los miembros involucrados en el proceso educativo: alumnado, familias, docentes, directivos escolares y la sociedad en general.

Trabajar en un centro educativo desde un enfoque comunitario es de vital importancia para fomentar y trabajar la inclusión de manera efectiva. Este enfoque promueve la colaboración, la valoración de la diversidad, el acceso equitativo a la educación, el apoyo emocional y social, y el aprendizaje cooperativo. Al involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa, se crea un entorno inclusivo.

El mismo lema de nuestro centro es ese, Comunidad de Aprendizaje, por tanto tiene un enfoque comunitario. Tiene tal enfoque comunitario que no solamente es comunitario dentro del centro, sino que abarca a todo el barrio, con el ayuntamiento y aquellos voluntarios que quieren venir a nuestras aulas. Es algo que viene implícito por ser simplemente Comunidad de Aprendizaje y de hecho se realiza, se hace, no es solamente un lenguaje, sino es un hecho. (D1).

En el centro se trabaja desde un enfoque comunitario porque no utilizan agentes externos para dar respuesta a sus problemas, sino que implican a toda la comunidad educativa en ellos, asumiendo responsabilidades:

Tienen una serie de bases, pilares y medidas de éxito que trabajamos todos como comunidad y vamos todos hacia delante. (D2).

Esta visión de comunidad implica también al entorno en el que se encuentra la escuela, fomentando que la comunidad se comprometa con la educación.

Intentamos tener la visión de toda la comunidad. Tenemos la asamblea de padres, de alumnos, donde recibimos información continua de sus necesidades y vamos más allá, no solo gente que está implicada directamente con el centro si no todo el

barrio, asociación de vecinos, actividades del barrio... tenemos una relación muy estrecha. (D11).

En la CdA se valora de forma muy favorable la participación de la comunidad en el centro. En los datos recogidos se aprecian varias actividades desde las que se promueve dicha participación, como se señala en el siguiente extracto.

El centro realiza muchas actividades con voluntarios, grupos interactivos, tertulias, talleres... Se implican las familias, personas del barrio... Llegan al centro y nos enseñen cosas, nos muestren su realidad. Lo acercan al colegio de una manera muy cercana e interesante, nos enriquece a todos y a su vez mejora la educación de todos. (D8).

El compromiso del equipo directivo para potenciar este enfoque comunitario es fundamental para lograr que la sociedad se implique con la escuela. El equipo directivo de una institución educativa inclusiva debe liderar el camino y establecer una cultura inclusiva en la escuela.

Si el equipo directivo no estuviera comprometido con este modelo de inclusión educativa no podríamos hacer ni ejercer todo esto que estamos haciendo, ni seríamos tan siquiera Comunidad de Aprendizaje. Es un centro abierto a todo aquel que se quiera acercar, abierto al barrio, abierto al entorno en el que se encuentra, a la sociedad en la que se encuentra y todo eso, evidentemente, favorece la inclusión, haciéndolo algo normalizado. La inclusión en nuestro centro está totalmente normalizada y también gracias a que el equipo directivo apuesta por ello, nos anima a hacerlo así y sigue unas directrices para que podamos caminar en este ámbito hacia una coordinación inclusiva, con un lenguaje inclusivo, con un hacer inclusivo. (D1).

Cuando todos los miembros de la comunidad educativa participan en el proceso educativo, se crea un entorno propicio para el aprendizaje y el crecimiento y se genera un entorno inclusivo. La Comunidad de Aprendizaje es un ejemplo de enfoque comunitario en la educación. No solo se enfoca en el centro educativo, sino que también se extiende al barrio, involucrando al ayuntamiento y a voluntarios. También el compromiso del equipo directivo es fundamental para promover este enfoque y lograr que la sociedad se implique con la escuela.

4.2 LA PARTICIPACIÓN, UNA PRÁCTICA ESENCIAL PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La participación en la escuela es fundamental y puede desempeñar un papel clave en la promoción de un entorno educativo inclusivo. La Comunidad de Aprendizaje es un modelo pedagógico basado en la idea de que la educación debe ser una tarea colaborativa y en ella debe participar toda la comunidad educativa: estudiantes, profesores, familias y sociedad.

4.2.1 La participación del profesorado para favorecer la inclusión educativa

La participación del profesorado es fundamental para promover la inclusión en el entorno educativo. Estos tienen la capacidad y la responsabilidad de crear un ambiente inclusivo y acogedor donde todo su alumnado se sienta valorado y respetado. Al estar en contacto directo, pueden observar de cerca las habilidades, intereses y desafíos de cada estudiante, pudiendo así ofrecer el apoyo adecuado. Además, la participación del profesorado en la promoción de la inclusión implica la colaboración con otros profesionales y especialistas, lo cual permite compartir conocimientos y experiencias e implementar planes y estrategias para abordar las necesidades de cada uno.

En el centro hemos observado la participación por parte de todo el profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que entienden como una actividad compartida.

Otro aspecto que parece ser destacable en esta participación para fomentar la inclusión educativa es el Plan de Atención a la Diversidad. Este documento recoge un conjunto de estrategias y acciones diseñadas para garantizar una educación inclusiva que atienda las necesidades educativas de todo el estudiantado. Muchos de los docentes entrevistados dicen haber participado de una u otra forma en la elaboración de este documento:

Todos estamos colaborando. Los tutores hablamos y decimos qué diversidad tenemos en nuestras aulas y qué es lo que necesitamos. En cada evaluación aunque el tutor es el que evalúa, los especialistas también están en la evaluación y advierten de todas las adversidades. (D1).

El claustro de profesores desempeña un papel fundamental en la implementación y participación del Plan de Atención a la Diversidad. Trabaja en colaboración con el equipo de orientación educativa y otros profesionales para identificar las necesidades específicas del alumnado y diseñar estrategias pedagógicas adaptadas a cada caso. En el caso de este centro:

Se nos presenta al claustro y damos nuestra opinión y añadimos si hay que añadir algo. (D3).

La revisión de este plan implica un análisis exhaustivo de las políticas, prácticas y recursos existentes en la institución educativa para mejorar y garantizar una educación inclusiva y equitativa. La revisión se puede llevar a cabo en intervalos regulares, como cada año académico, según las necesidades y prioridades de cada centro. En este caso:

Lo revisamos por ciclos y se revisa anualmente. Ha sido el equipo de orientación el que se encarga de revisarlo. (D4).

La forma de revisarlo y actualizarlo es la siguiente:

Pasa por todos los equipos de internivel y con la programación general anual se suelen retocar distintos apartados. (D7).

Le revisamos en la programación, en septiembre. En septiembre hacemos las revisiones del Plan de Atención a la Diversidad que se va a llevar a cabo a lo largo del curso, en este caso, 2022-2023. (D12).

Por otro lado, son los especialistas quienes también elaboran, participan y revisan el Plan de Atención a la Diversidad del centro. Así lo datan docentes:

Desde el centro, lo que es el equipo de atención a la diversidad que está formado por la orientadora, pedagogía terapéutica, AL y compensatoria, todos esos profesionales digamos que establecemos desde el principio de curso todas las necesidades del alumnado para optimizar los recursos que tenemos y decidir cómo, de qué manera, cuantas horas, qué horario... Digamos que el plan está ahí, es algo que está en el centro y todos los años lo revisamos. (D11).

La llegada de alumnos nuevos siempre presenta desafíos en relación al Plan de Atención a la Diversidad en un centro educativo. En esta Comunidad de Aprendizaje llega alumnado nuevo frecuentemente y los docentes nos han transmitido que:

Lo que más nos suele preocupar es cuando llegan alumnos nuevos, cuándo y cómo introducirlo poco a poco, cómo hacer que esos alumnos estén bien, se integren en el aula, un poco esa parte que nos parece muy importante. (D11).

Es esencial la colaboración entre profesionales, entre docentes, tutores y especialistas para desarrollar estrategias y adaptaciones específicas para el alumnado. Trabajar en equipo permite abordar de manera más efectiva las necesidades individuales del

estudiantado y también es importante que para cumplir lo que venimos comentando, es necesario disponer de personal suficiente en los centros.

La participación del profesorado y de los profesionales en el proceso de aprendizaje del alumnado es fundamental para promover un ambiente educativo enriquecedor y fomentar el desarrollo integral de estos:

Para mí, como profesora de compensatoria, es muy importante que podamos entrar en las aulas porque favorecemos a nivel social y a que el niño se integre. (D5).

Respecto al Plan de Atención a la Diversidad de esta Comunidad de Aprendizaje, en él queda reflejado que: los responsables de diseñar, desarrollar y evaluar las adaptaciones son todos los profesores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, coordinados por el profesor tutor y con la colaboración del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógicos. Además, una de las funciones generales de los profesionales de apoyo es la participación en la revisión del Proyecto Educativo de Centro. Las funciones del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica son la participación en la evaluación y promoción de los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) y la participación en los Claustros, Equipos de Ciclo y Comisión de Coordinación Pedagógica, proponiendo medias que faciliten la respuesta a los alumnos con necesidades. Por último, en la evaluación, resaltamos la participación e implicación de la comunidad educativa en el desarrollo de este plan. Por lo que podemos observar que la participación es imprescindible en un centro educativo para fomentar y favorecer la inclusión educativa.

Concluimos que la participación del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para promover la inclusión educativa. Esta inclusión se debe dar de forma cooperativa, favoreciendo de este modo una educación integral del alumnado.

4.2.2 La participación de las familias para favorecer la inclusión

La participación de las familias es fundamental para favorecer la inclusión en diversos ámbitos: educativo, social, comunitario o en cualquier otro contexto. La participación de las familias en el centro, además, brinda un importante apoyo emocional al estudiantado. Estas son quienes mejor conocen las necesidades, habilidades, intereses y características individuales del alumnado, por tanto, su papel es fundamental en la escuela. Al participar, pueden proporcionar información relevante sobre cada persona, lo que ayuda a los profesionales a adaptar y personalizar los apoyos y servicios necesarios para promover

una inclusión exitosa. La Comunidad de Aprendizaje reconoce la importancia de la participación de las familias en la educación de los niños. Para promover la inclusión educativa, se les invita a participar activamente en el proceso educativo, compartir sus conocimientos y experiencias, y colaborar con los profesores.

Uno de los objetivos que establece el Plan de Atención a la Diversidad del centro es: fomentar la participación de las familias en la vida del centro.

Se funciona a través de comisiones y cada comisión debe tener representación de profesorado y/o de familias. A través de la asociación de comisión, acceden voluntarios a grupos interactivos, que es una de las metodologías activas, también aparecen al aprender más, centrado en las familias marroquíes de alfabetización cero donde actúan voluntarios para alfabetizar, a través de la comisión de aprender más actualmente que estamos con la agenda 2030 se da cabida a las familias a través de sus aportaciones, su interés, siempre ha existido una vinculación con los padres dentro del aula que es necesario por supuesto y todo lo que está relacionado con la vida del centro. (D7).

Las familias también valoran positivamente la participación en el centro. Son múltiples las actividades que señalan en las que suelen participar habitualmente. Entre ellas se encuentran:

Grupos interactivos, comisiones, club de lectura, teatro para los alumnos. (F2).

Las propias familias consideran en su mayoría que el centro escolar promueve la colaboración con ellas y que esta colaboración repercute positivamente en la formación que se ofrece en el aula.

4.2.3 La participación del alumnado para favorecer la inclusión

La participación del alumnado es fundamental para favorecer la inclusión en el ámbito educativo. Cuando el estudiantado se involucra activamente en la promoción de la inclusión, se crea un ambiente escolar más equitativo y acogedor. La Comunidad de Aprendizaje se basa en un enfoque centrado en el estudiante, que reconoce el valor de la participación del alumnado para que todos se sientan valorados y puedan alcanzar su máximo potencial. Uno de los principios del Proyecto Educativo del Centro es: fomentar los valores democráticos, comenzando por fomentar el respeto a los demás, con sus afinidades y diferencias, por medio del diálogo constructivo entre todos, profesores, alumnos, y familia, procurando siempre llegar a un consenso entre todos los elementos

de la comunidad educativa. Estos valores se desarrollan en toda actividad educativa, según los niveles y la maduración de los alumnos.

Desde el análisis de los datos podemos ver también que es fundamental hacer comprender al alumnado la importancia de promover valores como la democracia y el pluralismo. En la democracia, el ciudadano participa activamente en las decisiones que nos afectan a todos. Esta es la manera en la que trabaja el alumnado los valores democráticos en el centro objeto de estudio:

En una sociedad democrática se deben trabajar valores democráticos constantemente. Si queremos que sean unos buenos adultos, ciudadanos ejemplares, tenemos que enseñarles a valorar la democracia. En el aula se pregunta, se valora, todos opinamos, la opinión de todos es válida, los razonamientos también, aunque sean erróneos, pero todos son válidos, pero razonan entre ellos. También hay que trabajar el respeto, la igualdad... y así podemos lograr una inclusión social y educativa. (D1).

Las asambleas son espacios en los que todos los miembros de la comunidad tienen la oportunidad de expresar sus opiniones, plantear inquietudes y buscar soluciones conjuntas. En estas reuniones todos tienen la oportunidad de hablar y ser escuchados y su objetivo es fomentar la participación igualitaria y valorar la diversidad de perspectivas y experiencias. Los docentes comentan que en el centro:

Tenemos una asamblea de alumnos. De cada curso va un niño y entonces se deciden actuaciones que se pueden hacer en el colegio. Este año, por ejemplo, estamos trabajando la inclusión en el sentido de hacer cartas en distintos idiomas para cuando venga un niño de fuera, con las ideas más básicas, y esto lo deciden entre los niños, siempre con la ayuda del docente y, además, lo toman con total naturalidad. Por tanto, más democrático que eso... (D6).

Durante las asambleas, se pueden abordar diversos temas como la planificación de actividades, la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la promoción de la inclusión. Cuando se trata de resolver conflictos, las asambleas pueden ser una herramienta efectiva para buscar soluciones de manera participativa y en conjunto.

Se trabaja en asambleas donde también se resuelven los conflictos mediante el diálogo y la mediación. (D2).

Además, las asambleas pueden ser espacios de aprendizaje mutuo, donde se compartan conocimientos y experiencias, y se promueva el diálogo y la reflexión crítica. De esta manera, se fortalece el sentido de comunidad, reconociendo el valor de cada individuo y fomentando un ambiente de respeto y colaboración:

Promovemos la participación, la igualdad, la tolerancia, el respeto, la solidaridad... ya que son valores fundamentales para formar personas críticas y responsables. (D7).

En una de las observaciones realizadas pudimos ver cómo se reflejan en el aula los valores democráticos:

Cuando todos terminaron, cada grupo presentó y enseñó al resto de sus compañeros lo que había elaborado. Todos opinaban y todos comentaban, respetando en todo momento a los demás. (O2).

La formación en valores democráticos se ha constatado a través de nuestras observaciones en el centro. El alumnado es partícipe en todas y cada una de las actividades que se realizan en el centro.

En un aula de 3º curso de Educación Primaria hemos podido ver cómo elaboraban una gran cartulina que incluye palabras escritas por los alumnos y alumnas: COMPAÑÍA, CARIÑO, AMOR, IGUALDAD y COMPAÑERISMO, rodeando a una mano la cual incluye en su palma un corazón y en cada dedo el nombre de un continente. Dando a entender que seamos de donde seamos, todos y todas somos iguales y merecemos amor. Una actividad muy gratificante que después dio mucho que hablar. La docente entabló un pequeño “debate” para que todos opinasen y comentasen en relación a esas palabras y valores. Todos los niños aportaban aspectos positivos. (O2).

Además, esta participación favorece la autonomía y el sentido crítico. Esta idea queda reflejada en el Proyecto Educativo de Centro, en el que se menciona la necesidad de: reforzar positivamente el concepto que el niño tiene de sí mismo para contribuir a mejorar su autoestima y, consecuentemente, su autonomía e iniciativa personales.

La participación del alumnado en su proceso de aprendizaje y en su evaluación es fundamental para favorecer su autonomía. Cuando el alumnado se involucra activamente en su propio aprendizaje y en la evaluación de su desempeño, se promueve su capacidad para tomar decisiones y asumir la responsabilidad de su crecimiento académico. Es

importante que los docentes proporcionen un entorno seguro y de apoyo donde los estudiantes se sientan cómodos para participar activamente en su aprendizaje y evaluación. Al fomentar la autonomía, la autorreflexión y la participación activa de los estudiantes, se promueve un mayor compromiso, motivación y desarrollo de habilidades que los prepararán para su futuro. Desde el centro lo trabajan de la siguiente manera:

Reflexionan ante una autoevaluación, sobre lo que hacen bien, lo que hacen mal, y si lo podrían haber hecho mejor. Ellos son autónomos para hacer, reflexionar, hablar entre ellos, llegar a un acuerdo de cómo hacer las cosas. Entre ellos son críticas constructivas y la autonomía va muy unida a él. No pueden tener un sentido crítico si no son autónomos y no saben hacerlo o cómo manejarlo. (D1).

El desarrollo del sentido crítico y la autonomía son elementos fundamentales para fomentar la participación en relación a la inclusión por parte del alumnado. Estas habilidades permiten al alumnado cuestionar, analizar y reflexionar sobre las ideas y perspectivas existentes, así como tomar decisiones.

Considero que se desarrolla el sentido crítico del alumnado a través de muchas preguntas y propuestas que pretenden esto, dejarles expresarse y compartir sus ideas con los demás. (D8).

Las tertulias literarias son una excelente herramienta para fomentar el sentido crítico, la autonomía y la participación del alumnado. Estas actividades promueven la reflexión, el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento. Al proporcionar al estudiantado la oportunidad de participar activamente en las tertulias, promovemos su sentido crítico, su autonomía y su capacidad de expresarse de manera efectiva:

En este centro se trabaja bastante a través de la asamblea, pero otra de las medidas de éxito son las tertulias literarias, favorece mucho el debate, el crear opinión y todas las opiniones son válidas y todos tenemos que aprender a escuchar las opiniones de todo el mundo, estemos o no estemos de acuerdo. Eso se trabaja desde Infantil en las tertulias, es una de nuestras finalidades. (D11).

4.2.4 La participación de la sociedad para favorecer la inclusión

La participación de la sociedad en una Comunidad de Aprendizaje puede desempeñar un papel fundamental para favorecer la inclusión educativa. Cuando la sociedad se involucra activamente en el proceso educativo y se compromete con la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la comunidad, se pueden lograr avances significativos en

términos de inclusión. Al trabajar juntos, podemos construir entornos educativos más equitativos y accesibles para todos. En este centro los docentes hablan de cómo la sociedad participa en su centro:

Hay voluntarios que quieren venir a nuestras aulas y ayudarnos a aprender, aprenden de nuestros alumnos al igual que nuestros alumnos de ellos... Por las tardes tenemos otras opciones como son las tertulias literarias y viene gente de fuera, todos los que se quieren acercar. (D1).

Además del voluntariado, diversas instituciones participan de forma frecuente en el proyecto educativo, a través de la formación permanente y otras actividades que promueven la inclusión:

Hemos disfrutado de una propuesta del ayuntamiento junto con una empresa en la que hemos trabajado la diversidad, la coeducación y la diversidad sexual. También hemos hecho rutas solidarias con la fundación Aída. (D7).

El centro está abierto a la comunidad y resulta habitual que los vecinos participen en diversas actividades y se impliquen con la formación del alumnado.

Estamos abiertos a que vengan personas a contarnos cosas a clase, a todo el colegio, hacer conciertos, el contacto es habitual y continuo, se tiene muy presente la realidad y se tira mucho de personas que están cerca y alrededor de la escuela. (D8).

La participación de la comunidad en la escuela es de gran valor e importancia. Cuando la comunidad se involucra activamente en la educación, se crea un entorno positivo y enriquecedor para todos. Esta participación permite que las experiencias y conocimientos de diversos miembros de la sociedad se integren en el proceso educativo, mejora el rendimiento académico, promueve mayor apoyo y colaboración entre la escuela y la sociedad y transmite valores.

4.3 COOPERAR, UNA PRÁCTICA ESENCIAL PARA PROMOVER UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La cooperación es esencial para promover y fortalecer la educación inclusiva en cualquier centro educativo. A través de la colaboración entre docentes, la participación de las familias, el involucramiento de la comunidad y el intercambio de experiencias, se puede construir un entorno cooperativo que fomente el apoyo mutuo y favorezca la inclusión.

4.3.1 La cooperación entre la escuela y las familias

La cooperación con las familias es esencial para lograr una educación inclusiva. Estas deben estar involucradas en el proceso educativo, compartiendo información relevante sobre las necesidades de sus hijos, colaborando en la acción formativa y apoyando el aprendizaje desde el hogar. Además, pueden contribuir en la sensibilización de la comunidad respecto a la importancia de la inclusión social. Al trabajar juntos, se pueden identificar y abordar mejor las barreras que dificultan la participación plena de todos y los obstáculos que aparecen a nivel social.

Esta cooperación es estrecha en el centro objeto de estudio. Así, desde el Proyecto Educativo de Centro (PEC) se menciona que: la comunicación y el entendimiento centro-familia deben ser continuos y considerados como una necesidad del proceso educativo. El centro establecerá dentro de su programación anual los cauces que materialicen la comunicación de las familias, disponiendo, al menos, de una hora semanal para ello.

El centro coopera con las familias desde los primeros niveles educativos. Al comienzo de la etapa de Educación Infantil se realiza una reunión individual, al inicio de curso, con las familias y después se realizan reuniones informativas de grupo/grupo de forma periódica. Al final del curso se les proporciona información sobre la consecución de los objetivos y memoria de actividades. En Educación Primaria el proceso es similar, por lo que podemos afirmar que los canales de comunicación para favorecer la coordinación escuela-familia son importantes en este centro.

El PEC también establece que un procedimiento para garantizar objetividad en la evaluación del alumnado es: la comunicación familia-tutores. Esta comunicación será continua y queda regulada en el Reglamento de Régimen Interno (RRI). Esta comunicación parte del tutor. El tutor informa a los padres de los objetivos establecidos en el Proyecto Curricular para ese ciclo, así como de la marcha particular de cada alumno, al menos una vez al trimestre y por escrito. Cuando el tutor lo crea conveniente, también llevará a cabo entrevistas para completar o comentar esa información. También es obligatorio, según la documentación del centro analizada, dirigirse a las familias cuando el tutor tome la decisión de que el alumno no promocione al ciclo siguiente, explicando las dificultades que presenta y las medidas para solventarlas.

Respecto al Plan de Atención a la Diversidad (PAD), uno de los principios que en él recogen es: establecer lazos de colaboración entre familias y centro. También señala que ante cualquier adaptación curricular individualizada resulta esencial la cooperación con

las familias a través de sesiones de coordinación, que se realizarán tanto a nivel informativo, como formativo y orientador para colaborar lo más posible en el desarrollo integral de la persona.

Respecto a las funciones del profesorado de Pedagogía Terapéutica destacamos la colaboración con el tutor en la orientación /coordinación con la familia y de las funciones del profesorado de educación compensatoria: establecer canales de comunicación para informar periódicamente a las familias de las diferentes tareas realizadas y de los resultados obtenidos.

La mayoría de las familias participantes en el estudio consideran que se promueve la cooperación entre las familias y el centro escolar para la inclusión educativa. Esta cooperación se logra a través de diferentes estrategias y prácticas como, por ejemplo, una comunicación abierta y efectiva, involucrar a las familias en la toma de decisiones, realizar programas de orientación y capacitación para las familias, escuchar y responder a las preocupaciones y sugerencias de las familias, entre otras.

Recibimos toda la información necesaria, están abiertos a tutorías y al diálogo siempre que es necesario y oportuno. (F1)

De acuerdo con las entrevistas realizadas, existen varios canales para que las familias puedan cooperar con el centro, como señalan algunos docentes:

En nuestra Comunidad de Aprendizaje se ve claramente como nos coordinamos con ellos, existe una asamblea de padres que participa activamente en el centro, ayuda en lo necesario y va en cohesión con el AMPA y con nuestra Comunidad de Aprendizaje. Hay un delegado familiar por clase, plantean diferentes cuestiones, se reúnen entre ellos y hablan de sus necesidades e inquietudes ante el equipo directivo. Las familias tienen una inclusión educativa porque todas están unidas, en coordinación con ese delegado. Comunicativamente estamos incluyendo a las familias desde el principio. Estas al tener esa potestad de hablar con nosotros, de estar cerca de nosotros y tener la confianza de mostrar cualquier cosa que quieran decirnos, sea crítica o autocrítica, hace y favorece esta inclusión. (D1).

En la Comunidad de Aprendizaje, las familias desempeñan un papel fundamental y pueden participar a través de comisiones o grupos de trabajo específicos. Estas comisiones se crean con el objetivo de fomentar la colaboración y la cooperación entre

los diferentes actores de la comunidad educativa. Las comisiones pueden abordar una variedad de temas relacionados con el aprendizaje y el bienestar del alumnado. En este centro:

Al ser Comunidad de Aprendizaje, las familias están en el proyecto educativo. Se funciona a través de comisiones y cada comisión debe tener representación de profesorado y/o de familias. (D7).

El contacto y la comunicación con las familias son esenciales para favorecer el conocimiento de las necesidades individuales, el apoyo emocional y la coherencia educativa.

Mantenemos mucho contacto y comunicación con ellas, sienten mucha confianza en el centro. (D6).

Cuando la escuela y la familia trabajan juntas, se crea un ambiente de apoyo y cooperación que beneficia al alumnado de varias maneras, en su desarrollo emocional, social y académico, en su formación, en su compromiso y en su motivación por el aprendizaje. En esta Comunidad de Aprendizaje:

La escuela tiene que ir en coordinación con la familia. Si no hay coordinación con la familia, las medidas de éxito para el alumno, no son igual de consolidadas. (D12).

Esta cooperación es fundamental para lograr una educación atenta a las necesidades del alumnado.

4.3.2 La cooperación entre el profesorado

Los docentes deben trabajar en equipo para planificar y diseñar estrategias de enseñanza que atiendan las necesidades individuales del estudiantado, compartir recursos y experiencias, y brindarse apoyo mutuo.

El Proyecto Educativo de Centro de esta escuela establece que el Equipo Directivo trabajará de forma coordinada en el desempeño de sus funciones al igual que el claustro de profesores, que tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, decidir e informar sobre todos los aspectos docentes del mismo. Además, en este centro existen los siguientes órganos de coordinación docente: a) Equipos de ciclo, b) Comisión de Coordinación Pedagógica, c) Tutores-as y d) Orientador(a). También se menciona que

existe coordinación entre el profesorado de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria y se establece por cada ciclo un coordinador.

Al trabajar de forma coordinada, se fomenta la comunicación y la toma de decisiones conjuntas, lo que permite abordar de manera más efectiva las necesidades educativas de todo el alumnado. Los órganos de coordinación docente permiten planificar, analizar y tomar decisiones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje y brindan un espacio para discutir y diseñar estrategias inclusivas que atiendan las necesidades particulares de los escolares. Además los coordinadores de ciclo facilitan la transición de los estudiantes entre etapas educativas, planificando estrategias de continuidad que aseguren una adaptación adecuada y una atención personalizada durante todo el proceso de cambio.

Respecto al Plan de Atención a la Diversidad de este centro, este documento tiene varios objetivos respecto a la coordinación del centro y el profesorado:

- Coordinar la elaboración y aplicación de las adaptaciones curriculares individualizadas.
- Coordinar con los tutores, equipos docentes y equipos de orientación educativa el seguimiento y puesta en marcha de programas de intervención.
- Coordinar el desarrollo de actividades encaminadas a la inserción y promoción del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Por otro lado, las adaptaciones curriculares significativas serán realizadas por el profesorado que atiende al alumno bajo la coordinación del tutor, del profesorado de apoyo específico y el asesoramiento del orientador del centro.

También una de las funciones generales de los profesionales de apoyo es: la coordinación con los profesionales del Centro y de fuera de él, que intervienen en la educación de los Alumnos con Necesidades Educativa Especiales (ACNEE). Algunas de las funciones del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica en relación a la cooperación son:

- Asesorar y colaborar con el tutor y resto de profesores sobre las adaptaciones curriculares individualizadas.
- Asesorar y colaborar con el tutor, a demanda de este, en la elaboración de materiales específicos y recursos para los ACNEE.

- Participación en los Claustros, Equipos de Ciclo y Comisión de Coordinación Pedagógica proponiendo medidas que faciliten la respuesta a los alumnos con necesidades.
- Coordinación y seguimiento de las medidas propuestas con el tutor, profesor especialista en Audición y Lenguaje y resto de profesorado.

Los docentes del centro objeto de este estudio señalan que la cooperación entre el profesorado favorece el trabajo del docente en el centro y hace que todo funcione mucho mejor, beneficiándose de todo esto el alumnado, que recibe una educación mucho más individualizada.

Destacaría la colaboración que tenemos entre nosotros, tutores, orientadores u otros profesionales del centro. Todos estamos unidos y seguimos una misma estrategia y un mismo plan. Todos estamos colaborando y todos estamos muy coordinados. La coordinación es totalmente necesaria e importantísima para la inclusión. El tutor se junta en coordinación con otros tutores de ciclo, en cada ciclo existe un coordinador. Nos coordinamos a nivel de centro y a su vez con el equipo directivo. Se nota cuando está todo coordinado, todo funciona mucho mejor, todo va en la misma línea, todos nos ayudamos, existe una comunicación, y todo esto se refleja en todo nuestro alumnado. Hablamos con todos los profesores y profesionales que entran en nuestra aula. En la evaluación es donde hacemos más hincapié alumno por alumno de lo que vemos, de lo que necesitamos y de lo que nos comunican los papás, todo ello forma parte de esa coordinación y, como ya digo, es fundamental. (D1).

Es importante hablar sobre la cooperación entre el profesorado generalista y el especialista, ya que esta colaboración es fundamental para brindar una educación de calidad al alumnado. Ambos desempeñan un papel crucial en el desarrollo académico y social de todo el estudiantado. Al trabajar juntos, pueden compartir conocimientos, estrategias y recursos para adaptar las enseñanzas y proporcionar una experiencia de aprendizaje inclusiva. En este centro:

Los especialistas cooperan muchísimo, yo las digo: necesito que con esta niña repasemos los números... y al día siguiente tienen una actividad para trabajar lo que las he pedido. Es muy buena coordinación y creo que esa coordinación se

consigue por estar en el aula, por estar dos personas viendo y trabajando con los mismos niños. (D2).

Los docentes son conscientes del valor de la cooperación y plantean, incluso, nuevas estrategias, tiempos y espacios para favorecer esta cooperación:

Los especialistas tienen coordinación con los tutores implicados. La frecuencia ya sabes, estamos entre pasillos, horas de café, primeras horas, no existe una frecuencia. (D7).

La cooperación y la coordinación entre docentes son fundamentales para brindar una educación inclusiva y de calidad a todo el estudiantado. Esta cooperación favorece las relaciones entre profesionales y mejora la respuesta educativa que ofrecen.

4.3.3 La cooperación entre el estudiantado

La cooperación fomenta la colaboración entre el estudiantado, lo que permite que trabajen juntos en proyectos y actividades de aprendizaje. Esto no solo promueve la inclusión social, sino que también ayuda a desarrollar habilidades de trabajo en equipo, comunicación y resolución de problemas. Los estudiantes más avanzados pueden ayudar a sus compañeros, lo que les permite aprender unos de otros y construir relaciones positivas.

Los docentes del centro objeto de este estudio señalan cómo beneficia la cooperación entre el alumnado al proceso de aprendizaje.

Claramente se aprecia la ayuda y la cooperación entre iguales, trabajamos cooperativamente, en los grupos interactivos sobre todo. Entre ellos son capaces de ayudarse y de cooperar. No se imponen, van razonando entre todos. Se observa en los grupos interactivos, vemos cómo los voluntarios actúan con los niños, se ve que están cooperando entre ellos y que se están ayudando los unos a los otros, es increíble, es parte de nuestra comunidad de aprendizaje, que tenemos ese tipo de actividades que permiten que la cooperación entre ellos sea especial. (D1).

Fomentar la colaboración y la interacción entre los estudiantes puede tener un impacto positivo en su proceso de aprendizaje. Al interactuar entre ellos, tienen la oportunidad de compartir sus conocimientos y experiencias, enseñarse unos a otros, identificar sus propias fortalezas y debilidades, aprender a valorar y respetar las capacidades de los demás y desarrollar habilidades sociales importantes. Se menciona que la cooperación les permite darse cuenta de que cada persona es diferente y eso es un valor positivo:

Utilizo el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje en grupo. Los alumnos están constantemente ayudándose, hay muchísima interacción, unos aprenden de otros, aprenden que nadie es perfecto en todo y que en una cosa tú puedes ayudar, pero en otra necesitas ayuda. (D2).

En el centro se enseña que aprendemos en sociedad y, gracias a eso, podemos transformar nuestro entorno. A través de ese caminar hacia los mismos fines se va desarrollando un sentimiento de identidad colectiva que favorece la inclusión social:

Es apreciable cómo los discentes se ayudan unos a otros. Se aprecia en todas las actividades y propuestas. Siempre se prioriza lo grupal, lo común, lo cooperativo y lo colaborativo. (D8).

Durante las observaciones realizadas en este centro escolar, se aprecia claramente la ayuda y la cooperación entre el estudiantado. Al pasar por las aulas lo que se ve es el fomento del aprendizaje cooperativo. Esto permite al alumnado desarrollar una serie de habilidades y obtener varios beneficios: desarrollo de habilidades sociales y cognitivas, del aprendizaje activo, del trabajo colaborativo y del aumento de la motivación y de la autoestima.

Después llegaron los grupos interactivos, una actividad gratificante en la que se promueve en todo momento trabajo en equipo y la creatividad. Son una metodología que promueve la participación activa y el aprendizaje colaborativo en un entorno educativo, fomentan la interacción y la colaboración entre el alumnado. Estos se organizan en pequeños grupos y se les asigna una tarea o problema para resolver. Cada miembro tiene un rol específico y se espera que contribuyan activamente en la discusión y toma de decisiones. El profesor actúa como facilitador, brindando orientación y apoyo cuando sea necesario aunque el alumnado sea quien tome la iniciativa y sea responsable de su propio aprendizaje. De esta manera, la docente dividió al grupo en equipos de cuatro o cinco niños, y les asignó la tarea de construir un puente utilizando bloques de construcción de plástico. En ningún momento hubo actitudes de competición, todos se reían y disfrutaban de la actividad y se animaban entre ellos. Fue una experiencia maravillosa ver cómo los niños trabajaron juntos y aprendieron a cooperar para alcanzar un objetivo común. (O4).

4.3.4 Cooperación del entorno con la escuela

La cooperación social en una Comunidad de Aprendizaje es fundamental para promover la inclusión y el bienestar de todos. A través de la colaboración y el trabajo conjunto, se pueden crear entornos en los que todos se sientan valorados, respetados y puedan contribuir de manera significativa. Esta cooperación social implica que los miembros de la comunidad se apoyen mutuamente, compartan recursos, conocimientos y experiencias, y trabajen juntos hacia objetivos comunes. Al promover un ambiente de colaboración y apoyo, se crea un espacio donde cada persona puede desarrollar su potencial y contribuir al crecimiento y desarrollo.

De esta manera, desde el Proyecto Educativo de Centro se considera importante mantener buenas relaciones con otras instituciones para el intercambio mutuo de experiencias, aprovechamiento de los recursos de la Comunidad y desarrollo de las enseñanzas no formales a través de las actividades complementarias. En este ámbito, destacamos que uno de los objetivos que tiene este centro respecto a la cooperación con la sociedad es: colaborar con el Ayuntamiento, la AMPA y otros centros para la realización de proyectos de actividades extracurriculares y complementarias.

Los docentes comentan que esta cooperación existe:

El enfoque comunitario esta con el ayuntamiento y con aquellos voluntarios que quieren venir a nuestras aulas para ayudarnos a aprender (...). Al final la comunidad de aprendizaje es eso, aprender los unos de los otros. (D1).

Esta Comunidad de Aprendizaje trabaja cooperativamente con un centro específico de educación especial, con alumnado procedente de casas de acogida y una residencia de estudiantes privada. Así lo transmiten los docentes objeto de estudio:

Se contempla la integración combinada con un centro específico que por proximidad está aquí, toda la asistencia psicológica está con todos los niños que pertenecen a la casa de acogida y la residencia de monjas (...) hay una conexión y una comunicación muy bonita. (D7).

Por otro lado, para esta Comunidad de Aprendizaje el entorno es imprescindible y la cooperación con este también.

El centro tiene muy presente a la comunidad, a la comunidad educativa y a todo el entorno continuamente. (D8).

Son muchos los docentes que hablan sobre la estrecha relación que mantiene el centro con el entorno y también sobre los beneficios que reporta la cooperación de este entorno en la escuela.

Estamos implicados directamente con la asamblea de padres, la asamblea de alumnos y todo el barrio, a través de la asociación de vecinos, tenemos una relación muy estrecha. (D11).

Concluimos que la cooperación social es fundamental en una Comunidad de Aprendizaje para promover la inclusión y el bienestar de todos los miembros.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE DATOS

La discusión de datos es un proceso crucial en una investigación. En esta fase, los investigadores examinan los datos recopilados en busca de patrones, temas emergentes, relaciones y significados subyacentes. A través de la discusión de datos, se busca comprender y explicar los fenómenos estudiados desde una perspectiva cualitativa (Saldaña, 2016).

En el presente capítulo realizaremos esta discusión de los datos atendiendo a las categorías presentadas en el análisis. Llevamos a cabo la discusión de datos comparando los resultados obtenidos en nuestro estudio con las aportaciones que otros autores resaltan en relación a nuestro tema de investigación.

5.1. EL COMPROMISO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA CON LA INCLUSIÓN

Comenzamos por la primera categoría establecida en el análisis relacionada con el compromiso de la comunidad educativa con la inclusión. La investigación en cuestión se relaciona con otros estudios que enfatizan la importancia de valorar la diversidad en el ámbito educativo. Según Vera (2018), valorar la diversidad requiere un compromiso por parte de toda la comunidad educativa, así como la necesidad de que la escuela se adapte y se ajuste a la diversidad. Para lograr que la diversidad sea valorada, es fundamental desarrollar el compromiso y el trabajo conjunto de la comunidad educativa, con el fin de establecer valores y principios de inclusión (Muntaner et al., 2016). Gay (2010) destaca, además, igual que hemos visto en nuestro estudio, la importancia de apreciar y valorar las diferencias culturales y étnicas de los estudiantes en el aula.

Uno de los aspectos más trabajados en la literatura científica sobre esta temática es la importancia del compromiso docente con el modelo de educación inclusiva. Maestras y maestros deben abrazar la convicción de que todas las personas tienen los mismos derechos y deberes y asumir un compromiso con el bien común (Torrego, 2023). Algunos estudios destacan que un docente comprometido con la inclusión es una garantía fundamental para sostener un modelo de escuela inclusiva (Echeita et al., 2008; Arteaga y García, 2008) y que el compromiso docente influye directamente en la efectividad y calidad de las prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes Caycho (2018).

Nuestra investigación, no solo guarda similitudes con las conclusiones de estos autores, sino que se acerca a otras que ponen el foco en la formación docente como factor clave para avanzar en la dirección de una educación de mayor calidad y equitativa para todos (Duk et al., 2019). Echeita (2017) señala la importancia de la formación permanente del profesorado para garantizar la equidad educativa y conseguir una educación más inclusiva. García (2018) muestra que los profesionales deben tener un compromiso con un modelo de funcionamiento democrático, respetuoso con la diversidad y comprometido con un modelo de convivencia. Pero, además de lo referido, nuestra investigación deja ver cómo es importante que esta formación se dé en el propio centro educativo, es decir, tenga en cuenta el contexto y la realidad en la que se enmarca la acción educativa y sea realizada por todo el equipo docente, con el fin de crear un proyecto común.

Nuestra investigación también habla de la importancia del compromiso con el cumplimiento de los valores democráticos, un tema ampliamente estudiado en la literatura educativa. Es importante fomentar y mantener relaciones saludables y constructivas entre alumnado, docentes, familias y personal escolar. Ainscow (2017) destaca que la educación inclusiva es un elemento fundamental para una sociedad democrática.

Nuestro estudio está relacionado también con otras investigaciones que hablan del compromiso con una educación individualizada, atenta a los intereses y necesidades del alumnado, lo cual es esencial para lograr una educación inclusiva y equitativa. García (2019) habla de atender adecuadamente a cada estudiante, dando respuesta a sus necesidades individuales para alcanzar su máximo potencial; López (2018) narra la importancia de adoptar diferentes enfoques que se ajusten a las características de cada estudiante, garantizando una educación equitativa.

Por último, los resultados de la investigación mantienen similitud con otras investigaciones que hablan del compromiso con un modelo de escuela comunitario. Bowen et al., (2016) destacan la importancia del compromiso de la comunidad educativa para el éxito de un sistema educativo; Flannery et al., (2018) explican que el enfoque comunitario en la educación fomenta la inclusión efectiva de todo el alumnado al involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa. Además, la relación entre la familia, escuela y comunidad es fundamental para la inclusión.

5.2. LA PARTICIPACIÓN COMO PRÁCTICA PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Por otra parte, en relación con la participación como práctica esencial para promover la inclusión educativa, nuestro estudio tiene conexiones con otros trabajos como el de Booth y Ainscow (2015), en el que se habla del valor de la participación del estudiantado en la escuela para conseguir una escuela inclusiva. Vera (2018) incide en que el docente tiene como labor prioritaria estimular y fomentar la participación del estudiantado bajo el enfoque inclusivo y señala que el factor de éxito de la inclusión son las actitudes y los valores del profesorado y de las familias para garantizar la plena participación estudiantil.

Al igual que en nuestra investigación, hay estudios como el de Fullan (2014), en el que se destaca la importancia de que los profesores se involucren activamente en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, fomenten un entorno de trabajo colaborativo y de apoyo y reciban apoyo para abordar los desafíos educativos.

Además, nuestro estudio también está vinculado con la idea de que la participación es crucial en la construcción de una educación más personalizada para todos los miembros de la comunidad educativa. Caycho (2018) sostiene que la colaboración y el trabajo conjunto son elementos esenciales para fomentar la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa.

Este estudio mantiene similitud también con otras investigaciones que hablan sobre la importancia de que desde el equipo directivo se fomente la participación de todos los agentes educativos para construir un proyecto colectivo, a través de la reflexión y el trabajo conjunto de los documentos de centro. El equipo directivo debe delegar autoridad y responsabilidades al profesorado, familias y estudiantado para establecer una cultura colaborativa en un entorno democrático escolar (Harris y Muijs, 2007). La participación no será plena si el equipo directivo realiza una adecuada gestión y toma de decisiones de la escuela (Garreta, 2016).

Por otro lado, la investigación está vinculada con otros estudios en lo que se defiende la relevancia de la participación de familias y de la sociedad en actividades ordinarias del centro. Epstein (2016) destaca la importancia de establecer alianzas entre la escuela, la familia y la comunidad para promover la educación inclusiva. Además, la participación de las familias es esencial para mejorar la calidad educativa, la inclusión y el bienestar del alumnado (López y Calderón, 2018). Igual que se ha demostrado en nuestro trabajo,

la participación de la sociedad es un factor clave para promover la inclusión educativa (Ferreira, 2016). Al involucrar a la sociedad de manera activa en el proceso educativo, se pueden lograr avances significativos en términos de inclusión (Canto, 2017; García y López, 2018).

5.3. LA COOPERACIÓN, UNA PRÁCTICA ESENCIAL EN LA ESCUELA INCLUSIVA

En relación a la tercera categoría sobre la cooperación como práctica esencial para promover la inclusión educativa, se destaca la importancia de reflexionar, en una primera fase, sobre cómo los docentes deben colaborar entre sí para fomentar una educación integral. Esta idea coincide con otros estudios que también resaltan la relevancia de la cooperación en el ámbito educativo. En el estudio de Vera (2018), se destaca que la colaboración entre profesionales es un elemento clave para generar un modelo de escuela colectiva que se aleja del individualismo. Además, el desempeño de cada docente y su contribución en el ámbito educativo son cruciales para el desarrollo de la institución, tal como señala Caycho (2018). En nuestra investigación se percibe cómo cada profesor aporta una visión necesaria y diferente a la formación que se imparte, esa diversidad supone una riqueza a la hora de formar al estudiantado.

En cuanto al aprendizaje cooperativo, Cardona (2006) sugiere que es una estrategia muy efectiva en las aulas inclusivas. Esta estrategia se basa en la heterogeneidad de los estudiantes y promueve el apoyo mutuo entre los compañeros, así como el respeto hacia aquellos con características diferentes. El aprendizaje cooperativo permite que los alumnos trabajen juntos, se ayuden entre sí y aprendan a valorar la diversidad presente en el aula. Esta forma de aprender se considera muy positiva a partir de los datos de nuestro estudio.

Los resultados de la investigación también mantienen relación con otros estudios que hablan del valor de la cooperación de las familias con el proyecto educativo, un factor esencial para lograr una educación inclusiva (Epstein, 2016). López (2017), resalta la importancia de establecer una comunicación abierta y fluida entre las familias y la escuela, basada en el diálogo y en la retroalimentación. Cuando las familias se involucran en actividades educativas, se promueve un sentido de pertenencia y responsabilidad que fortalece el vínculo entre la escuela y el hogar, y contribuye al desarrollo integral del alumnado (Martínez, 2018).

La investigación también habla sobre la importancia de que la sociedad coopere con la escuela. Diversos autores han abordado esta cuestión, resaltando la importancia de establecer una relación estrecha y colaborativa entre la escuela y la sociedad. Jones y Warren (2018) destacan que la colaboración con la sociedad crea un entorno de apoyo que enriquece la experiencia educativa y promueve un mayor compromiso estudiantil. Además, esta cooperación permite proporcionar acceso a recursos y oportunidades adicionales que no se encuentran dentro del entorno escolar (Edwards y Davis, 2017).

5.4. DISCUSIÓN DEL OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO

La investigación tiene correspondencia, desde su objetivo general, con algunas de las acciones que se presentan en el manual de acción para la inclusión inclusiva (Torrego, 2023). La apuesta por la formación de un profesorado crítico reflexivo, la coordinación familia-escuela, el desarrollo de procesos de evaluación formativa y compartida y el compromiso ético del profesorado, son prácticas bien consideradas, que en este trabajo también se presentan, para favorecer la inclusión real en la escuela.

En este sentido, autores como Moliner (2008) mencionan algunos factores clave para el éxito de las prácticas inclusivas en el ámbito educativo: coordinación y colaboración docente, participación de las familias, colaboración de asociaciones y voluntarios y optimización de recursos. El estudio nos ha permitido conocer qué prácticas inclusivas se implementan en un centro de enseñanza que trabaja bajo el modelo educativo de Comunidad de Aprendizaje y cómo estas son adecuadas para fomentar la inclusión educativa.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

En este último capítulo exponemos las conclusiones de nuestra investigación y destacamos los aspectos más relevantes respecto a los hallazgos del estudio. También señalamos las limitaciones que hemos encontrado a lo largo del desarrollo del trabajo e indicamos algunas posibles líneas de investigación futuras que nacen de este estudio.

6.1 CONCLUSIONES

Las conclusiones que aquí se presentan ofrecen respuesta a la pregunta de investigación planteada al comienzo de nuestro estudio. Queremos conocer qué tipo de prácticas se llevan a cabo en un centro de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Castilla y León que trabaja como Comunidad de Aprendizaje para favorecer la inclusión educativa.

Los resultados obtenidos confirman que las Comunidades de Aprendizaje son modelos de escuela en los que se trabaja y fomenta un conjunto de prácticas que favorecen la inclusión educativa. Desde el estudio hemos percibido que este tipo de prácticas son esenciales para todos los agentes que participan en la escuela y que constituyen la seña de identidad del centro.

Atendiendo a esta idea general, desgranamos las conclusiones a las que hemos llegado y que nos permiten dar una respuesta más sólida al objetivo principal del estudio.

Una primera conclusión es que el compromiso de la comunidad educativa con la inclusión es fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades y una educación individualizada para todo el estudiantado. En este compromiso juegan un papel esencial los docentes, que deben estar permanentemente formados para dar una respuesta educativa ajustada a cada alumno. Es fundamental que esta formación parta de las propias necesidades que se presentan en el centro y ayude a avanzar colectivamente hacia una meta común: la equidad y la justicia social. El compromiso con la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje implica también adaptar la enseñanza a las características, intereses y ritmos de aprendizaje de cada estudiante y entender la diversidad como valor positivo.

Los docentes y el resto de agentes educativos deben tener también un fuerte compromiso con la buena convivencia y el cumplimiento de los derechos democráticos. Esto implica el uso de un lenguaje inclusivo, el fomento de relaciones saludables y constructivas entre docentes, alumnado, familias y personal escolar, la resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo y el respeto mutuo.

Otra práctica esencial para promover la inclusión educativa está relacionada con la participación. Esta participación busca la creación de objetivos comunes y la consideración de cada agente educativo como un elemento necesario en la escuela.

En este sentido, la participación del profesorado es crucial para favorecer la inclusión educativa en el entorno escolar, su impacto es significativo en el proceso educativo y desarrollo del alumnado. Esta participación docente fomenta un clima de respeto, aceptación y valoración de la diversidad para que todo el estudiantado se sienta incluido y pueda participar en su propio proceso de aprendizaje.

Además, la colaboración entre los docentes y otros profesionales especializados es importante para compartir conocimientos y experiencias e implementar estrategias que permitan dar respuesta a las necesidades individuales de cada estudiante. En el centro educativo objeto de este estudio, se observa una participación activa de todo el profesorado, incluyendo maestros de diferentes niveles, especialistas en diversas áreas y equipo directivo, que influye positivamente en la colaboración, el enfoque interdisciplinario, la calidad de la enseñanza, la atención personalizada y el liderazgo efectivo. Estos elementos contribuyen a crear un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

Otra conclusión es que es fundamental que los docentes participen de manera activa en la elaboración y modificación de los programas, proyectos y planes del centro educativo, así como en la toma de decisiones relacionadas con los cambios necesarios para responder a las necesidades que surjan.

Por otro lado, concluimos que la participación de las familias es esencial para promover la inclusión educativa. La Comunidad de Aprendizaje reconoce y promueve la participación de las familias en la escuela, invitándolas a colaborar y compartir sus conocimientos y experiencias. La participación de las familias en el centro escolar es valorada positivamente tanto por los docentes como por las propias familias. Esta participación se materializa en actividades cotidianas como grupos interactivos,

asambleas, voluntariados, excursiones, convivencias, tertulias literarias, comisiones, club de lectura y teatro, lo que contribuye a crear una rutina de participación que favorece la inclusión educativa.

Otro agente esencial en esta participación es el alumnado. La participación del alumnado se promueve en el centro objeto de estudio a través de las asambleas, en las que el alumnado tiene la oportunidad de participar en la vida del centro, expresar sus opiniones, plantear inquietudes y resolver conflictos mediante el diálogo y la mediación. También se realiza a través de las tertulias literarias, debates, reflexiones y elaboración de proyectos comunes.

Para finalizar, resulta esencial la participación de la sociedad en la escuela ya que contribuye significativamente a la inclusión educativa y promueve entornos más equitativos y accesibles para todos. En el centro estudiado cuentan con la participación de voluntarios en las actividades que el colegio propone. También se cuenta con la colaboración del ayuntamiento, los vecinos del barrio y algunas asociaciones solidarias.

Otra práctica esencial para promover la inclusión educativa está relacionada con la cooperación. La cooperación y coordinación escuela-familia se debe promover desde los primeros niveles educativos. Esta cooperación se puede fomentar a través de diversas estrategias como programas de orientación y capacitación para las familias, actividades en las que se puedan escuchar y responder sus preocupaciones y sugerencias y diversas actividades de colaboración y coordinación. También resulta fundamental que la cooperación se trabaje a través del apoyo emocional y la participación activa a través de asambleas de padres, delegados familiares y comisiones de trabajo. Se resalta que la coordinación y cooperación entre la escuela y las familias son esenciales para el éxito del alumnado.

La coordinación entre el equipo directivo, el claustro de profesores y los especialistas en educación también es fundamental para garantizar la implementación de un modelo de escuela inclusivo. En el centro estudiado, reconocen esta coordinación y cooperación entre profesionales, destacando que favorece el funcionamiento de la escuela y beneficia al alumnado, pues proporciona una educación más atenta e individualizada y asegura una comunicación efectiva entre todos los profesionales.

Otra conclusión que se deriva del estudio es que la cooperación entre iguales y la ayuda mutua son elementos destacados para favorecer el desarrollo de una educación integral,

que potencia el aprendizaje de valores en la escuela. El aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupo son enfoques utilizados para fomentar la cooperación entre los estudiantes. A través de este modelo de aprendizaje se fortalece el sentido de comunidad y pertenencia. Esta metodología promueve, además, la participación activa, el aprendizaje colaborativo y la resolución conjunta de problemas.

Por último, parece importante potenciar la cooperación social para promover la inclusión más allá de las paredes de la escuela, haciendo comprender el valor de la educación para la comunidad.

A partir de las conclusiones anteriormente expuestas, queremos dar respuesta al último objetivo específico que se presenta en esta investigación. Nos planteábamos presentar una propuesta con algunas ideas prácticas para favorecer la inclusión educativa en los centros. En las siguientes líneas presentamos, en forma de decálogo, algunas de estas ideas que surgen de la investigación realizada y que sintetizamos en las siguientes:

- Fomentar un entorno acogedor y respetuoso para todos y promover la tolerancia y el respeto a la diversidad.
- Adaptar los planes del centro y las actividades de manera precisa para satisfacer las necesidades individuales del alumnado y buscando siempre su máximo desarrollo.
- Promover un modelo de escuela comunitario, abierto al exterior e implicado con el entorno.
- Potenciar el uso del aprendizaje cooperativo como enfoque para organizar las experiencias del centro y fortalecer los lazos y relaciones compartidas.
- Favorecer un currículum adaptado a las necesidades e intereses del alumnado y contar con todo tipo de recursos y estrategias para que los escolares consigan los objetivos de aprendizaje.
- Impulsar el compromiso por parte de toda la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias, sociedad...) con la inclusión educativa y social.
- Fomentar la participación, la colaboración y la cooperación de toda la comunidad educativa en un proyecto compartido de escuela.
- Formar a los docentes permanentemente en aspectos relacionados con la inclusión educativa y promover una formación contextualizada y crítica que dé respuesta a las necesidades que se presentan en el aula.

- Proponer espacios de reflexión entre diversos agentes educativos que nos permitan caminar hacia objetivos comunes.
- Fomentar y utilizar un lenguaje inclusivo, evitando estereotipos y prejuicios y utilizar los espacios del centro para enunciar mensajes desde los que se enseñe que la diversidad es un valor que nos enriquece.
- Realizar procesos de evaluación formativa y compartida, que permitan potenciar el espíritu crítico del alumnado.

6. 2 LIMITACIONES

En el desarrollo de nuestra investigación han surgido algunas limitaciones que han podido afectar a las conclusiones del estudio. Entre ellas se pueden destacar las siguientes:

- No hemos tenido oportunidad de contar con las perspectivas y opiniones del alumnado del centro debido al complicado proceso que debíamos realizar para poder acceder a estos participantes.
- La investigación se ha confeccionado atendiendo a los tiempos de realización establecidos en el Máster, limitando el tiempo de recogida de los datos y su análisis.
- A lo largo del estudio puede verse la escasa participación de las familias en la investigación (apenas una decena), algo que puede ser una limitación en la exposición de los resultados.
- En el estudio tampoco hemos considerado las perspectivas de otros agentes educativos que participan en la escuela como el ayuntamiento o los voluntarios y que quizá nos podrían haber ofrecido una visión más amplia de las prácticas inclusivas.

Es importante tener en cuenta estas limitaciones a la hora de analizar las conclusiones que hemos presentado en este capítulo. Mencionar las limitaciones de cualquier estudio es relevante porque permite una evaluación crítica de los resultados (Ioannidis, 2016). Además, muestra transparencia y rigor científico, y mejora la calidad de la investigación.

6.3 FUTUROS DESARROLLOS

Las limitaciones señaladas nos llevan a plantear nuevos estudios a partir de las conclusiones extraídas. En cuanto a las futuras líneas de investigación destacamos:

- Analizar desde la voz del alumnado qué prácticas educativas favorecen la inclusión en la escuela.
- Revisar si la formación inicial y permanente que se ofrece al profesorado en nuestros días garantiza la puesta en práctica de un modelo de inclusión educativa.
- Investigar cómo se puede construir un currículum que dé respuesta a las necesidades e intereses del alumnado.

6.4 UNAS LÍNEAS FINALES

No queremos terminar este estudio sin comentar algunas cuestiones que a nivel personal y formativo son relevantes para nosotros. La elaboración y desarrollo de esta investigación nos ha reportado multitud de beneficios para nuestra formación académica y docente. Hemos conocido información actualizada sobre prácticas inclusivas efectivas. Esto nos permite estar al tanto de las estrategias que pueden promover la inclusión educativa. Este estudio también nos ha hecho pensar como docentes sobre posibles prácticas que podríamos implementar en el aula para promover la inclusión educativa y nos ha hecho cuestionarnos lo aprendido en la formación inicial. Gracias a este proceso investigador hemos aprendido a defender una educación inclusiva, equitativa y comprometida con la justicia social.

REFERENCIAS

- Ágreda, M., Alonso, S., & Rodríguez, A. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: investigación y docencia en las artes y letras*, 5, 8-17.
- Álvarez, C., González, L., & Larrinaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 125-137.
- Álvarez, C. & San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12.
- Álvarez, P., García, C., & Gairal, R. (2021). Comunidades de aprendizaje: Actuaciones de éxito para el desarrollo de la competencia global desde la inclusión. *Educação e Pesquisa*, 47(386), 40-44.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós Ecuador.
- Ainscow, M. (2017). Promoting inclusive education: Some reflections on progress and challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 139-153.
- Arias, J.L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques consulting.
- Arteaga, B. & García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de 118 Educación*, 19(2), 253-274.
- Azorín, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense Educativa*, 28(4), 1043-1060. <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Ballesteros, B., Aguado, T. & Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 93-107. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.19735>

- Barrat, M., Choi, T. & Li, M. (2011). Qualitative case studies in operations management: trends, research outcomes and future research implications. *Journal of Operations Management*, 29(4), 329-342. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2010.06.002>
- Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Rioseco, M. & Sanhueza, S. (2018). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. *Revista de Educación*, 29(1), 29-44.
- Belmonte, M.A. (2010). Requisitos éticos en los proyectos de investigación. Otra oveja negra. *Seminarios de la Fundación Española de Reumatología*, 11(1), 7-13.
- Blanco, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículum. *Red de inclusión educativa*, 3, 1-24.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Bowen, N, Richman, S., Brewster, A. & Bowen, G. (2016). Understanding the relationship between community involvement and student achievement in urban schools. *Journal of Community Psychology*, 44(6), 687-700.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cabero, J. & Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista educativa inclusiva*, 2(1), 61-77.
- Calvo, M.I. & Verdugo, M.A. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *EDETANIA*, 41, 17-30.
- Canto, S. (2017). La participación activa de la sociedad en la comunidad educativa: una vía hacia la inclusión. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 45-60.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson Educación.
- Caycho, J.Y. (2018). *El compromiso laboral y actitud frente a la inclusión en la práctica educativa inclusiva de los docentes en las Instituciones Educativas de San Juan de Miraflores, Lima*. [Tesis de doctorado]. Universidad César Vallejo.

- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L., & Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón Revista de Pedagogía*, 68(3), 23-39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17). . <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Cervantes, V. (2022). Cultivar la diversidad e inclusión en la educación. *Revista Digital Universitaria*, 23(1), 1-8. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.1.5>
- Cifuentes, A., & Fernández, M. (2010). Procesos de transformación de un centro educativo en comunidades de aprendizaje: el Colegio Apóstol San Pablo de Burgos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 115-126.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales* [Máster Universitario en Comunicación Social]. Universitat Pompeu Fabra.
- Conejero, J. (2020). Una aproximación a la investigación cualitativa. *Neumol Pediatr*, 15(1), 242-244.
- Cueto, E. (2020). Investigación Cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3), 1-2. <https://doi.org/10.22370/asd.2020.1.3.2574>
- Delgado, A., Vázquez-Cano, E., Belando, M.R., & López, E. (2019). Análisis bibliométrico del impacto de la investigación educativa en diversidad funcional y competencia digital: Web of Science y Scopus. *Aula Abierta*, 48(2), 147-156. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.147-156>
- Devalle, A. & Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Aique.
- Díaz, E. M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1), 151-165.
- Domínguez, F. J. (2017). *Génesis y evolución de las comunidades de aprendizaje como modelo de inclusión y mejora educativa en Andalucía* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Castilla-La Mancha.

- Domínguez, F. J. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 53-70.
- Dueñas, M.L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
- Duk, C., Cisternas, T. & Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo: a 25 años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 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.
- Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión y exclusión educativa. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F. & Calvo, M. I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50.
- Edwards, B. & Davis, C. (2017). Enhancing Educational Outcomes Through Community Engagement. *Journal of Community Psychology*, 25(2), 137-149.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. & Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. Editorial Graó.
- Epstein, J. L. (2016). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Escarbajal, A., Mirete, A.B, Maquilón, J.J., Izquierdo, T., López, J.I., Orcajada, N. & Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 135-144.

- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65-87.
- Esperanza, D., Martín, M.J. & Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de investigación educativa*, (25), 84-113.
- Ferreira, F. (2016). La participación de la sociedad en la promoción de la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 77-90.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13(66), 1-10.
- Fernández, G.M. (2014). La evolución de la educación especial en España: de la segregación a la inclusión en T. Ramiro y M.T. Ramiro, *Avances en ciencias de la educación y del desarrollo*. Asociación Española de Psicología Conductual.
- Flannery, K., Fenning, P. & Kato, M. (2018). Community-School Collaboration in Education: A Systematic Review. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(4), 528-554.
- Flecha, J. R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación*, 350, 13-34.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. Wiley.
- García, A. (2019). Promoviendo la inclusión en el contexto educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 40-50.
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 10(1), 252-264.
- García, M. & López, J. (2018). La participación social en las comunidades educativas como factor de inclusión. *Revista de Inclusión Educativa y Social*, 5(2), 123-137.
- García, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, técnica y mainstreaming social*, 2, 53-65.
<https://doi.org/10.4995/citecma.2018.9852>
- Garreta, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela: Perspectiva Educacional. *Formación de profesores*, 55(22), 141-157.

- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Glatzel, G.A. (2017). Clases diversas en las escuelas de Estados Unidos: la importancia de una educación inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 79-98.
- Gómez, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- Gómez, M. C., & Cristóbal, A. (2018). Un nuevo modelo, comunidades de aprendizaje CEIP Martín Chico de Segovia. *Revista digital de Educación, Innovación y Experiencias Educativas*, 29, 1-15.
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I., & Sordé, T. (2010). De las experiencias de comunidades de aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Aula Abierta*, 38(3), 59-68.
- González, I. (2012). *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva*. Pirámide.
- González, E. (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Unipluriversidad*, 13(1), 60-63.
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 9-108.
- Guerrero, M.A. (2016). La investigación cualitativa. *Innova Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Guirado, V., García, X., & Martín, D. (2017). Bases teórico-metodológicas para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 82-88.
- Harris, A. & Muijs, D. (2007). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill International
- Hernández-Amorós, M. J., Urrea-Solano, M. E., Granados, L., Lagos, N. G., Sanmartín, R. & García, J. M. (2017). Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa. *International Journal of Developmental and*

- Educational Psycholog: Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 45-53.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1026>
- Hernández, S., & Duana, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, 9(17), 51-53. <https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>
- Ibarrola, I. & Valdelomar, I. (2007). ¿Qué es la diversidad? *Biribilka: Revista de los Centros de Apoyo al Profesorado de Navarra*, (4), 13-15.
- Ioannidis, J. (2016). Why most published research findings are false. *PLoS Medicine*, 13(6). 10.1371/journal.pmed.1002047
- Iracheta, I. (2007). Prólogo. *Biribilka: Revista de los Centros de Apoyo al Profesorado de Navarra*, 4, 4.
- Iturbe, X. (2012). La escuela inclusiva tiene nombre propio: comunidades de aprendizaje. Una experiencia de más de 10 años en el CEIP de Lekeitio. *Revista de educación inclusiva*, 5(2), 73-89.
- Izquierdo, G. & García, E. (2022). Comunidad de aprendizaje y transformación educativa: experiencias educativas de participación democrática. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 29-43.
- Jiménez, V.E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.
- Jones, A. & Warren, M. (2018). The Importance of Community Involvement in Education. *Journal of Educational Research*, 42(3), 315-327.
- Lerner, D. (28 de junio de 2007). *Enseñar en la diversidad* [Presentación en papel]. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural, Buenos Aires, Argentina.
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160.
- López, P. & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- López, M. (2017). La cooperación familia-escuela: una estrategia clave para el éxito educativo. *Revista de Educación*, 376, 134-151.

- López, M. (2018). Atención a la diversidad en el aula: Estrategias para una educación inclusiva. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 75-85.
- López, M. & Calderón, A. (2018). La participación de las familias en el contexto educativo: una revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 33-53.
- Loyola, C. (2020). *La enseñanza aprendizaje en contextos de diversidad e inclusión en el sistema educacional chileno*. [Tesis de doctorado, Universidad Andrés Bello].
- Lozano, J., Cerezo, C. & Alcaraz, S. (2015). Plan de Atención a la Diversidad. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 343-346.
- Martha, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134.
- Martínez, A. (2018). La importancia de la participación de las familias en la educación. *Didáctica, Innovación y Multiculturalidad*, 8(2), 43-58.
- Matus, C. (2005). ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad? *Pensamiento educativo*, 37, 16-26.
- Molina, S. (2008). Aportaciones de las comunidades de aprendizaje a la inclusión del alumnado con discapacidad: los grupos interactivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3), 1-10.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Revista de Educación*, 11(3), 372-392. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.642>
- Molina, S., & Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 129-143.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44.
- Moliner, L. & Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *Revista educativa inclusiva*, 3(3), 23-33.

- Muntaner, J.J, Rosselló, M.R. & Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>
- Muñiz, C. M., & Santos, M. N. (2012). Procesos para convertir un centro en una comunidad de aprendizaje inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 531-538.
- Ortega, P. & Romero, E. (2021). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 33(1), 89-110. <https://doi.org/10.14201/teri.2361>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- Pegalajar, M.C. & Colmenero, M.J. (2014). Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa. *Enseñanza y Teaching*, 32(2), 195-213. <http://dx.doi.org/10.14201/et2014321195213>
- Pelegrín, Y. & Alonso, S.H, (2019). Hacia la gestión educativa de la atención a la diversidad. *VARONA: Revista Científico-Methodológica*, 68, 1-5.
- Pérez, Y. (2020). ¿Qué es el estado de la cuestión en un proceso de investigación? Desde la mirada de estudiantes de licenciatura de la carrera de Sociología de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Repertorio Americano*, (30), 151-166. 10.15359/ra.1-30.8
- Portilla, M., Rojas, A.F. & Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Docencia Investigación Innovación*, 3(2), 86-100.
- Prieto, Ó. & Santa Cruz, I. (2010). Eficiencia y equidad en las Comunidades de Aprendizaje y las escuelas. *Educar*, 46, 45-61.
- Ramis, M. (2015). Pluralidad e igualdad en las Comunidades de Aprendizaje (CA). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (84), 47-61.
- Randolph, J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 14(13), 1-13. <https://doi.org/10.7275/b0az-8t74>

- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en contexto*, 3(especial), 109-120.
- Rojas, S. & Olmos, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 324-339.
- Rubiales, M.J. (2010). Aspectos de la diversidad. *Innovación y experiencias educativas*, (27), 1-9.
- Ruíz, P.M. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15.
- Rojas, X. & Osorio, B. (2017). Criterios de calidad y rigor en la metodología cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, (36), 62-74.
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*, 5, 1-8.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications.
- Sánchez, H., Reyes, C. & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma Departamento de Investigación.
- Sandín, M.P. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. *Revista de pedagogía*, 26(77), 1-258.
- Santacruz, I., & Puigvert, L. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje calidad para todas y todos. *Revista de educación*, (339), 169-176.
- Santos, T. (2015). Comunidades de aprendizaje y superación en Brasil. *Perspectiva Educacional*, 54(2), 61-75.
- Sarmiento, A. (2004). La investigación cualitativa en educación y en relación con el campo pedagógico. *Revista Respuestas*, 9(2), 41-48.
- Smith, P. & Wood, J. (2018). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

- Soriano, C., Tárraga, R. & Pastor, G. (2022). Efectividad de las Comunidades de Aprendizaje en la inclusión educativa y social, una revisión sistemática. *Educación Social*, 43, 1-15. <https://doi.org/10.1590/ES.241333>
- Soto, E.R. & Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. *Red de investigadores educativos Chihuahua*, 11, 201-221.
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Subiría, M.E., Ricaldi, M.G. & Sánchez, S. (2020). Educación inclusiva, un gran desafío. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 118-139.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. Ediciones Paidós.
- Torrego Egido, L. (Coord.) (2013). *Manual de acción para la inclusión. Un decálogo para caminar hacia la educación inclusiva*. Universidad de Valladolid.
- Torres, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva promoviendo comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74(26), 187-204.
- Urrútia, G. & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511.
- Useche, M.C., Artigas, W., Queipo, B. & Perozo, E. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Editorial Gente Nueva.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* [Tesis doctoral no publicada]. Universitat de Barcelona.
- Vanegas, O. (2017). *Comunidades de aprendizaje como herramienta de inclusión social: Proyecto "El Círculo del Piano"*. Editorial Académica Española.
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Social Research*, 10(2), 1-26.

Vera, M. (2018). La educación inclusiva: compromiso de una sociedad. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educacion*, 24(1), 15-23.
<https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n1.1311>

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.

ANEXOS

Para garantizar las cuestiones éticas seguidas en el estudio, los anexos de esta investigación pueden consultarse en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1p9VSBJM09U5ivqv2ydnj8uGzo5INRr0w/view?usp=sharing>