



# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO

*EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO DESAFÍO EN  
EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTUDIO DE CASO EN  
LA SEGOVIA RURAL*

**Autora: María Natalia de Lucas de Nicolás**

**Tutora académica: Katherine Silvana Gajardo Espinoza**



En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

## **RESUMEN**

La educación inclusiva en la etapa de Educación Infantil es indispensable para que niños y niñas tengan acceso a una educación más justa, democrática y participativa. Mediante una investigación cualitativa, concretamente con un estudio de caso, se analiza, detalla y valora el pensamiento inclusivo y las prácticas educativas inclusivas, desde el punto de vista del “Manual de acción para la Inclusión”, en un aula de un centro rural de la provincia de Segovia. El diseño de la investigación se desarrolla por medio de la observación participante, la entrevista semiestructurada y el análisis de las evidencias documentales recogidas a lo largo de este proceso. Los resultados obtenidos demuestran que la educación inclusiva puede tomar presencia en las aulas tomando como base: el desarrollo por parte del profesorado de un pensamiento inclusivo, crítico y reflexivo; el desarrollo de algunas prácticas educativas inclusivas y la promoción de la evaluación formativa y compartida.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, Manual de acción para la inclusión, educación para todos y todas, Estudio de caso.

## **ABSTRACT**

Inclusive education at the Early Childhood Education stage is essential for children to have access to a fairer, more democratic and participatory education. Through qualitative research, specifically with a case study, we analyse, detail and evaluate inclusive thinking and inclusive educational practices, from the point of view of the ‘Action Manual for Inclusion’, in a classroom in a rural school in the province of Segovia. The research design is developed, in the first instance, by means of participant observation, semi-structured interview and analysis of documentary evidence collected throughout this process. The results obtained show that inclusive education can be present in the classroom on the basis of: the development of inclusive, critical and reflective thinking by teachers; the development of some inclusive educational practices and the promotion of formative and shared assessment.

**Key words:** Inclusive Education, Inclusion Action Handbook, Education for All, Case Study.

## ÍNDICE

RESUMEN .....	3
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	6
1. Introducción.....	6
2. Objetivos de la investigación.....	7
3. Justificación de la realización del presente estudio .....	7
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	9
1. Inclusión educativa .....	9
2. Normativa internacional y legislación española sobre la inclusión educativa.....	12
3. Pensamiento o ideología inclusiva en la educación.....	15
4. Prácticas educativas inclusivas .....	17
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	22
1. Objetivos de la investigación.....	22
2. El método de la investigación.....	22
3. Diseño de la investigación .....	23
4. Trabajo de campo.....	24
5. Instrumentos y técnicas de investigación.....	25
6. Contexto de la investigación y participantes. ....	28
7. Aspectos éticos de la investigación .....	28
CAPÍTULO IV. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	30
1. Pensamiento inclusivo, crítico y reflexivo.....	30
2. Prácticas inclusivas en el aula de educación infantil .....	35
3. Evaluación formativa y compartida .....	40

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN .....	44
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES.....	46
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	49
ANEXOS .....	56

### **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Prácticas inclusivas.....	17
Tabla 2. Guion utilizado para la entrevista .....	27

### **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figuras 1 y 2. Ejemplo de actividades de adaptadas a las características del alumnado .....	31
Figura 3. Normas y compromisos en el aula .....	31
Figura 4. Carteles educativos e inclusivos .....	32
Figura 5 y 6. Adaptaciones de los recursos a las necesidades del alumnado .....	36
Figura 7 y 8. Estaciones de aprendizaje .....	37
Figura 9 y 10. Exposición de las producciones del alumnado en el aula .....	39
Figura 11 y 12. Uso de pegatinas como medio de evaluación .....	41

# CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

## 1. Introducción

El presente Trabajo Fin de Grado desarrolla una investigación cualitativa, específicamente un estudio de caso, acerca de la educación inclusiva en la etapa de Educación Infantil. Para ello, se toma como base el “Manual de Acción para la Inclusión” (Torrego-Egido, 2023) donde, a través de un decálogo, se analiza el pensamiento, las prácticas y el método de evaluación de una maestra en un aula de Educación Infantil.

En este trabajo, la educación inclusiva desempeña un papel fundamental en el reconocimiento de las capacidades de cada uno de los niños y las niñas y en hacer frente a las barreras de acceso, participación y aprendizaje en la educación. Por otro lado, el trabajo defiende que mediante la creación de sistemas educativos inclusivos es posible que todas las personas posean la oportunidad de tener un desarrollo pleno.

El consiguiente trabajo está conformado por seis capítulos correspondientes a las distintas fases que implica la realización de una investigación:

En el primer capítulo se realiza una breve introducción acerca del contenido de cada uno de los capítulos, así como una exposición de los objetivos que se pretenden alcanzar a lo largo de la investigación y una justificación acerca de la realización de este trabajo – la importancia de la temática, la motivación personal y el desarrollo en el ámbito profesional –.

El segundo capítulo corresponde a la fundamentación teórica convirtiéndose esta en una de las partes centrales del trabajo. En esta se presenta una contextualización teórica acerca de la inclusión educativa y lo correspondiente a este término, el estado de la normativa internacional y la legislación nacional sobre la educación inclusiva, el pensamiento inclusivo en la educación y las prácticas correspondientes a la educación inclusiva.

En el tercer capítulo, relacionado con la metodología de la investigación, se hace referencia a los objetivos propiamente de la investigación, al método de investigación – la investigación cualitativa a través de un estudio de caso–, el diseño de investigación empleado, el trabajo de campo desarrollado y los instrumentos y técnicas de investigación que se han empleado para la obtención de datos.

El cuarto capítulo está vinculado de manera directa con la exposición y el análisis de los resultados obtenidos siguiendo la siguiente categorización: el pensamiento inclusivo, crítico y reflexivo, las prácticas inclusivas y la evaluación formativa y compartida.

En el quinto capítulo se efectúa una discusión donde se relacionan los resultados obtenidos y analizados en el capítulo previo con la fundamentación teórica expuesta previamente.

Finalmente, en el sexto capítulo, correspondiente a las conclusiones del estudio de caso, se reflexiona acerca de la consecución de los objetivos del trabajo propuestos al inicio de este, las limitaciones que se han encontrado en la realización del estudio y la prospectiva de este.

## **2. Objetivos de la investigación**

El estudio presenta un objetivo general y tres específicos –los cuales parten del objetivo general– (Mousalli-Kayat, 2015).

### **2.1. Objetivo general**

- Analizar los procesos de inclusión educativa en el caso de un aula de Educación Infantil –y por parte de la maestra de esta– desde el punto de vista del “Manual de Acción para la Inclusión”.

### **2.2. Objetivos específicos**

- Analizar teóricamente conceptos como la educación inclusiva, las legislaciones sobre la educación inclusiva, el pensamiento inclusivo y sus prácticas educativas.
- Examinar los resultados obtenidos en el estudio de caso determinado si estos se adecuan a la inclusión educativa propuesta por el “Manual de Acción para la Inclusión”
- Reflexionar sobre la educación inclusiva tomando como base los conocimientos teóricos y prácticos vinculados al trabajo de investigación desarrollado.

## **3. Justificación de la realización del presente estudio**

La educación inclusiva para algunos es entendida como una utopía, pero con el consiguiente estudio se pretende demostrar que la inclusión puede ser una realidad en las

aulas si se toma iniciativa para ello. Que la temática principal de esta investigación sea la educación inclusiva, sobre todo en la etapa de educación infantil, no se debe a una decisión fortuita; sino que conlleva detrás justificaciones tanto de índole profesional y académico como personal.

En relación con el ámbito académico, cabe destacar que entre las competencias que se han de tener alcanzadas al finalizar el Grado de Educación Infantil se pueden destacar *la capacidad para iniciarse en actividades de investigación y comprender y utilizar la diversidad de perspectivas y metodologías de investigación aplicadas a la educación*. La oportunidad que se brinda, gracias a la realización del Trabajo Fin de Grado, de poder desarrollar una investigación hace que podamos acercarnos a otro ámbito de la educación, como es la investigación educativa, que posee un gran valor y aporta una visión muy enriquecedora de esta.

En segundo lugar, se destaca la índole profesional, que está vinculada con la realización de la presente investigación. La inclusión educativa se debe convertir en una de nuestras principales metas y como profesionales de la educación hemos de formarnos y profundizar sobre la práctica en este ámbito, teniendo la capacidad de reflexionar y colaborar para el alcance de una educación democrática, participativa y equitativa.

La tercera justificación de la elección de esta temática se debe a la índole y las motivaciones personales con el tema y con la realización de una investigación. La necesidad latente de la existencia de una educación que sea inclusiva y que dé acceso a todos y todas me llevó a tomar la decisión de conocer cómo se encontraba esta cuestión actualmente en las aulas de educación infantil.

La realización de una investigación cualitativa, concretamente un estudio de caso me ha permitido acercarme de manera directa –a través de la observación participante– al conocimiento e investigación del estado de la cuestión en un aula concreta de educación infantil.

Finalmente, hacer mención, en relación con las razones de elaboración de este trabajo, a la profunda admiración que siento hacia aquellas personas que presentan un gran compromiso por la educación y que luchan para que esta cada día se convierta en un espacio de crecimiento, equidad y de acceso para todos y todas.



## CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el presente apartado se presenta la teoría que orienta el trabajo desarrollado en este TFG.

### 1. Inclusión educativa

El término de educación inclusiva o inclusión educativa y todo lo que concierne a esta práctica ha ido evolucionado en las últimas décadas, dando lugar al estado actual de esta.

El origen de este término surge con el objetivo principal de hacer frente a la terminología de la integración que estaba presente en 1990 y realizar una modificación del sistema donde se dé acceso y respuesta a todas las características y necesidades del alumnado, convirtiéndose en un pilar fundamental de la acción educativa. La iniciación de la idea de una educación para todos y todas se emplaza en foro internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990) celebrado en Jomtien en Tailandia 1990, focalizándose en la satisfacción de las necesidades de aprendizaje, así como en el desarrollo individual de cada persona en el sistema educativo (Martín et al., 2017).

UNESCO (2015) define que la inclusión en la educación es la piedra angular en el cambio educativo, por lo que estamos comprometidos a abordar todas las formas de exclusión y marginación, la participación y los resultados del aprendizaje. Las metas educativas no deben considerarse alcanzadas a menos que todos las hayan alcanzado y la respuesta a las necesidades y a la diversidad presente en el aula será mediante prácticas que impliquen tanto a las escuelas como a las comunidades. Para generar esta respuesta son necesarios cambios en los contenidos, métodos, estructuras y estrategias de enseñanza. La visión aplicada es aquella que sea alcanzable para cada niño y niña.

Aparte de esta definición expuesta, se pueden identificar otras formuladas por diversos autores las cuales preceden a la formulada por la UNESCO, pero en las que se pueden identificar aspectos comunes con la expuesta con anterioridad. La inclusión educativa es aquella educación que aumenta la participación de todo el alumnado (Potts, 1997), donde se trata diversidad y la diferencia (Forest y Perapoint, 1992), la cual está organizada para la resolución de problemas y el aprendizaje de todo el alumnado (Rouse y Florian, 1996) y que presenta una serie de principios donde se garantiza que el alumnado

sea identificado como una persona valiosa y de necesidad en la comunidad escolar (Uditsky, 1993).

Los principales autores, en la actualidad, que presentan una gran implicación en cuanto a la educación inclusiva en España son Echeita, Ainscow y Booth. Tales definen la inclusión del siguiente modo:

Una educación inclusiva, esto es, el derecho a la equiparación de oportunidades para conseguir una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos (Echeita y Ainscow, 2011, p.3).

La idea de inclusión implica a aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad (Booth y Ainscow, 2002, p. 18).

Sin embargo, cabe destacar que en cada una de ellas se pueden identificar aspectos e indicadores comunes que determinan que la inclusión educativa es un derecho, donde se aumentará la participación de los alumnos actividades de enseñanza y aprendizaje y en la comunidad se reducirá las barreras al aprendizaje, se considerarán las diferencias como una fuente de aprendizaje, etc.

Basándonos en lo que exponen Ainscow et al. (2006) y Echeita y Ainscow (2011) existen cuatro componentes e indicadores que son imprescindibles para la existencia de una educación inclusiva y una educación para todos y todas:

1. La inclusión es un proceso.
2. La inclusión busca la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes.
3. La inclusión requiere identificar y eliminar barreras.
4. La inclusión pone especial énfasis en colectivos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso académico.

Por lo que, en base a estos cuatro componentes, se puede determinar que la educación inclusiva es la principal alternativa para alcanzar la igualdad, equidad y justicia en las sociedades (Ainscow et al., 2006).

Otros autores, desde este mismo enfoque agregan ideas, Muntaner (2010) identifica tres elementos claves para la creación de una escuela inclusiva y una educación en base a esta, tales derivan del modelo de las tres P: presencia, participación y progreso.

- Presencia: Acceso de todo el alumnado al sistema o entorno educativo.
- Participación: Amplitud de oportunidades para el desarrollo integral del alumnado, focalizándose específicamente en las capacidades que presentan cada uno de ellos.
- Progreso: La excelencia cada niño puede llegar a alcanzar, a partir de un contexto educativo donde se forje el progreso académico y la justicia social.

En la actualidad, existen concepciones erróneas acerca de la inclusión y de la educación basada en esta acción (Gajardo, 2022). Cuando se habla acerca de la inclusión educativa, en múltiples ocasiones, se suele limitar únicamente hacia aquellas personas que presentan unas necesidades educativas especiales. Al igual que del mismo modo sucede con la formación y la práctica docente del profesorado donde se tiende a restringir la práctica inclusiva cuando hay presente en el aula un alumno o alumna con necesidades especiales.

Tal y como especifica Pastor (2019), el cambio de paradigma no se basa específicamente en las medidas de atención específica, puesto que este supone un entendimiento de la educación siendo inclusiva en todos los casos y garantizando una educación de calidad para cada uno de ellos.

Asimismo, como detallan Booth y Ainscow (2011), si no existe una base sólida en valores, el intento de generar una educación inclusiva se basará en una “moda pasajera” y se limitará a la complacencia de las instrucciones de la administración. Para Booth (2006), la inclusión es proceso de introducción de ciertos principios y valores éticos:

Los valores son la base de todas las acciones y planes de acción, todas las prácticas en las escuelas y todas las políticas que modelan las prácticas. Por lo tanto, se puede considerar que todas las acciones, prácticas y políticas son la encarnación de los razonamientos morales. No podemos adoptar un comportamiento correcto en la educación sin comprender, en cierto modo, los valores de los que nacen nuestras acciones. Por lo tanto, el desarrollo de la inclusión nos implica a nosotros mismos a la hora de hacer explícitos los valores que subyacen a las acciones y los valores de la inclusión de la mejor manera posible (Booth, 2006, p.212).

Continuando con lo mencionado por Booth y Ainscow (2011), en su obra *Index for Inclusion* [Guía para la Inclusión], cuando se crea un marco de valores en la educación,

se específica y explícita como se quiere educar y en base a qué; guían en aquello que queremos realizar y permiten comprender las acciones de las demás personas. A pesar de que todos los valores son necesarios para el desarrollo de una educación inclusiva, se pueden destacar cinco -los cuales son imprescindibles para ello-: la igualdad, la participación, la comunidad, el respeto a la diversidad y la sostenibilidad.

La inclusión se centra en que los niños y las niñas sean conscientes de que sus vivencias tienen un gran valor, donde sus acciones pueden tener un impacto en las demás personas y que el alcance de objetivos es más adquirible cuando se colabora con las otras personas. Crear una realidad donde todos sean protagonistas, para que puedan imaginar nuevos futuros posibles, pensar críticamente sobre estas desigualdades y preguntarse qué tipo de modelo de sociedad quieren alcanzar (Massip, 2019; Pagès y Villalón, 2013).

El papel del alumnado, a juicio de Herrero (2019), adquiere otro enfoque totalmente distinto al que tiene establecido en la educación tradicional, donde se convierte en el principal agente de la educación y de su propio aprendizaje; siendo él quien propiamente construye sus aprendizajes y los transforma. Del mismo modo que existe una relación directa entre el docente y el alumnado donde existe un diálogo bidireccional y se genera un proceso de enseñanza y aprendizaje simultáneo. El centro educativo es considerado un espacio de interacción, democracia y comunicación, y el aula es una comunidad comunicativa donde docentes y alumnado mantienen relaciones horizontales y de igualdad. A través del reconocimiento y el cuestionamiento mutuo se acumula conocimiento, crecemos como personas, aprendemos a hacer, pensar, escuchar y llegar a acuerdos.

El gran desafío que implica la educación inclusiva es garantizar la equidad para todo el estudiantado en tres dimensiones: acceso a los espacios donde se lleva a cabo la educación, participación, convivencia y bienestar acorde con la dignidad humana, y adquisición de las competencias básicas necesarias para una vida de calidad. Todo esto debe alcanzarse independientemente de sus razones personales, sociales, individuales o grupales (Echeita, 2017).

## **2. Normativa internacional y legislación española sobre la inclusión educativa.**

El significado de inclusión en la educación se construye en base a un marco universal común que expresa las obligaciones que asumen los países al adherirse a los objetivos y

recomendaciones de la Educación para Todos. Las principales normativas a nivel internacional que se focalizan en la atención a la diversidad y la generación de una educación inclusiva son la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), la Declaración mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), la Declaración de Salamanca y marco para Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) y la Declaración de Incheon (2015).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1984) fue uno de los primeros documentos donde se manifestó la educación con un derecho –en el artículo 26– donde el acceso a ella debe ser igual para todo el alumnado, sin atender a diferencias y distinciones. Además, la educación tendrá como principal objetivo el desarrollo pleno de la personalidad humana y fortalecerá el respeto hacia los derechos humanos y las libertades fundamentales; promoverá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos los países y todos los grupos étnicos o religiosos.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) presenta como objetivos principales para la acción inclusiva, el aprovechamiento y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, el desarrollo de una nueva visión acerca de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción; y la transmisión y el enriquecimiento en valores culturales y morales. Expone que la educación es más que un fin en sí misma. Es la base para el aprendizaje permanente y el desarrollo humano, sobre la cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y tipos de educación y formación.

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 2004) está respaldada en una serie de principios focalizados en la integración y el reconocimiento de las necesidades de actuación para el alcance de una educación para todos y todas. Las instituciones deben incluir a todas las personas, valorando las diferencias, respaldando el aprendizaje y dando respuesta a las necesidades de cada una de ellas. Tales, constituyen un gran papel para el alcance de una “educación para todos y todas” y crear escuelas eficaces.

La Declaración de Incheon (UNESCO, 2016) se encuentra vinculada de manera directa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2018), específicamente con el ODS 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Con la redacción de esta declaración se aspira a una transformación de la sociedad a través de

la educación, siendo esta el motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos. Aporta una visión de la educación centrada en una concepción humanista y en el desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad, etc.

A nivel nacional, la inclusión educativa se incluye en algunas normativas, pero no existen legislaciones específicas para su tratamiento. En el *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil* (BOE, 2022) se puede identificar la presencia y el valor que se le da a la inclusión en esta etapa en diferentes apartados imprescindibles acerca de ella.

En los principios generales de la etapa de Educación Infantil se plantea que se debe garantizar principios de equidad y de inclusión con el fin de compensar las desigualdades de origen que existen en el aprendizaje y en la evolución infantil. En el Artículo 13 denominado *Atención a las diferencias individuales* se detalla que la atención individualizada será la base de la acción educativa del profesorado y la intervención educativa se adaptará a la diversidad del alumnado –sus características, necesidades, intereses y estilo cognitivo–.

La introducción de las competencias clave en el Real Decreto (2022) de esta etapa y el trabajo por competencias tiene como principio el desarrollo integral de los niños y niñas, donde se debe tomar consciencia de sus intereses e inquietudes, así como los procesos evolutivos que determinan la experimentación y el aprendizaje. Indica que se ha de proporcionar a los alumnos y alumnas las herramientas necesarias para el fomento de su autonomía y alcance de los retos propuestos, realizar un diseño de actividades donde se asegure el bienestar emocional y el fomento de la inclusión social; y el acceso a materiales manipulativos en el aula.

El aprendizaje por competencias y su incorporación en el currículo, en función de lo que detalla Márquez et al. (2021), favorece la inclusión debido a la internalización de los conocimientos y la orientación de la educación hacia aquello realmente relevante. Se hace una renuncia hacia el saber conceptual y ubica en primer lugar al aprendizaje del saber hacer, dando lugar a una educación de calidad que esté al alcance de todo el alumnado y sin exclusión.

### **3. Pensamiento o ideología inclusiva en la educación.**

La inclusión responde a un concepto ideológico cuya ambición es generar una educación de calidad para todo el alumnado, convirtiéndose en un derecho básico de la persona y teniendo en cuenta las particularidades y necesidades de cada niña y niño para que puedan tener un acceso justo a las oportunidades y vivir una vida de calidad. Por lo que debe dar respuesta a los derechos humanos, es democrática y promueve el aprendizaje evolutivo que mejora la calidad de vida.

La base ideológica de la educación inclusiva se encuentra determinada según Stainback y Stainback (1999), en los consiguientes principios:

- Instaurar una filosofía en la escuela fundamentada basada en el principio democrático e igualitario, con una valoración positiva de la diversidad y en la que todo el alumnado debe aprender a lo largo de su educación.
- En base al principio de las proporciones naturales, aceptar en las escuelas a todo el alumnado de la comunidad natural en la que este se encuentra independientemente de sus características y sus dificultades.
- Inclusión de todas las personas que se encuentran implicadas en la educación - profesorado, padres, alumnado, etc.- en la toma de decisiones que se deben tomar, comprendiendo el porqué y el cómo del desarrollo de una escuela inclusiva. Generando sesiones de información donde exista un debate y discusión acerca de las experiencias y pudiendo ofrecer sugerencias.
- Desarrollar redes de apoyo donde se impliquen estrategias de apoyo profesionales o no profesionales -especialistas, profesores de apoyo, colegas, tutores, grupos de asistencia, seminarios, etc.-; dando importancia a la planificación y el trabajo colaborativo.
- Integración del alumnado, el personal y los recursos, configurando un equipo para resolver las necesidades dadas, adaptar el currículum y dar apoyo a todo el alumnado.
- Adaptación del currículum en función de las necesidades e intereses del alumnado, en vez de que sea él quien deba adaptarse a este.
- Flexibilidad en las estrategias y la planificación curricular, revisando continuamente el desarrollo del currículum.

Manzo et al. (2018) destacan que una de las principales involucraciones que debe existir es la formación desde edades tempranas para que adquieran aprendizajes acerca de la convivencia con los demás mediante la libertad y el reconocimiento de las diferencias. El pensamiento inclusivo es de gran necesidad y para su alcance debe tener como base: los valores, la respuesta con una disposición democrática, abrir la escuela a otros ámbitos sociales y reconocer la diferencia como principio de igualdad; potenciando la heterogeneidad.

No es algo que únicamente concierne al docente, estar en posesión de esta ideología debe ser responsabilidad de toda la comunidad educativa. Como bien detalla Álvarez y Pascual (2004), el pensamiento inclusivo presenta alternativas para la mejora y avance de la sociedad; pero no ha de ser un talante únicamente de la educación, sino también debe ser socialmente.

El pensamiento inclusivo está vinculado de manera directa con el pensamiento crítico-reflexivo y el pensamiento lateral. Facione (2007) indica que para la adquisición de un pensamiento crítico implica el desarrollo de destrezas como el análisis, inferencia, interpretación, explicación, autorregulación y evaluación. Por otro lado, Tamayo et al. (2015) inciden en la necesidad del establecimiento de una relación directa entre este pensamiento y los procesos cognitivos conscientes; promoviendo espacios y herramientas de apoyo para su eficiencia.

Haciendo alusión al pensamiento lateral, de Bono (1993) advierte que éste hace frente al pensamiento vertical y busca alternativas a los procesos de pensamiento tradicionales. Se busca reestructurar los supuestos, que son un modelo establecido, cuya validez se acepta normalmente sin objeción ni reflexión previa. De esta forma, enseñar en la crítica como objeto último, en la revisión de supuestos aparentemente indiscutibles, es también explorar y fomentar la creatividad de las personas.

La inclusión educativa es un proceso reflexivo donde se analiza en profundidad aquellos factores que impactan en la eliminación de la exclusión, la marginación y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados del aprendizaje para quienes reciben la educación (Gajardo y Torrego, 2020).



Uno de los rasgos distintivos del pensamiento inclusivo otorga un lugar destacado al cambio y a la transformación, propiedades claves para que este actúe materialmente como un proyecto de justicia educativa y social (Ocampo, 2021, p.164).

#### 4. Prácticas educativas inclusivas

La inclusión es de carácter imprescindible para el desarrollo del infante, dado que es en esta etapa cuando adquiere valores, actitudes y comportamiento. La inclusión no se limitará únicamente al ámbito escolar, sino que también estará presente en la familia, donde se adquirirá la base para que se pueda generar una mejor inclusión desde la escuela. La relación emocional entre los agentes de cambio social como profesores, escuelas y familias juega un papel importante en el proceso de inclusión y tiene un impacto importante y positivo en el desarrollo de los niños (Ferreira y Timbó, 2018).

La educación inclusiva ha de ser uno de los pilares de una educación donde cada uno de los niños sea respetado independientemente de sus características y cualidades personales. Molina (2015) demuestra que el avance hacia procesos de inclusión es preciso que se genere a través del trabajo participativo y colaborativo, donde existan redes de apoyo, incorporación en la comunidad, etc. De este modo, la educación es justa para todos; una educación que promueva la colaboración y la solidaridad.

El Manual de Acción para inclusión (Torrego, 2023) pone en manifiesto el valor de la educación inclusiva y las diferentes prácticas inclusivas que se deben desarrollar desde ámbitos educativos para su alcance y su instauración en la escuela y en la educación propiamente dicha.

#### Tabla 1.

*Prácticas inclusivas (Torrego, 2023)*

<b>Prácticas inclusivas según el “Manual de acción para la inclusión” (2023)</b>	
1. Máximas expectativas para todo el alumnado.	Los alumnos y las alumnas poseen unas potencialidades las cuales han de ser desarrolladas y exploradas. El profesorado debe estar comprometido con este objetivo y debe transmitir al niño estas altas expectativas que posee hacia él.

---

2. Compromiso ético del profesorado con la justicia social.	Los docentes deben tener la convicción de que todo el alumnado está en posesión de los mismos derechos y deberes, sin la presencia de rasgos distintivos que imposibiliten su desarrollo.
3. La escuela, agente de compensación social.	Las escuelas y las aulas estarán presididas por la inclusión y garantizarán principios de igualdad, equidad y justicia social. Escuela abierta a toda la comunidad educativa.
4. Búsqueda de la equidad, no desde el paternalismo.	Reeducación de la mirada educativa conservadora donde el alumnado no puede ser partícipe en la construcción de sus propios aprendizajes.
5. Trabajo de valores en el aula.	Respeto hacia todos los miembros de la comunidad educativa, desarrollando la libertad en el alumnado, la solidaridad en estos, un ambiente de cooperación, la capacidad de resolución de conflictos y haciendo uso del diálogo para la enseñanza y el aprendizaje.
6. El profesorado crítico reflexivo	Desarrollo de procesos de reflexión y cuestionamiento, donde exista un impacto real en la práctica docente. Promover la participación en redes de formación del profesorado, en movimientos de renovación pedagógica y la creación de grupos de reflexión.
7. Reorganización del centro y el aula para atender a la diversidad.	La organización del centro educativo no se debe basar en la homogeneidad, dado a la diversidad presente en este. Tiene que prestar atención a la organización, las metodologías que se empleen, los espacios y los recursos.
8. Aprendizaje en todos los ámbitos educativos.	La educación inclusiva se centra principalmente en la función compensadora, y para ello, es fundamental que los aprendizajes se desarrollen tanto dentro como fuera de la escuela; estableciendo conexiones entre ellos.
9. Coordinación profesional y profesional-familiar.	La coordinación horizontal -entre todos los miembros de la comunidad educativa- es el fundamento para que se

---

---

	establezcan relaciones basadas en la cooperación y la confianza.
10. Construcción de un proyecto colectivo de la escuela.	Potenciar el aprendizaje y las capacidades de cada uno de los alumnos, aprovechando y definiendo las responsabilidades y compromisos.
11. Favorecer, desde el inicio de la escolaridad, la autonomía y la socialización del alumnado: el error como oportunidad.	Emplear metodologías que favorezcan la autonomía del alumnado, como puede ser el trabajo por proyectos o el aprendizaje cooperativo; sin la existencia de rutinas rígidas y donde pueda aprender por sí mismo.
12. Desarrollo de un modelo de evaluación formativa, compartida y que promueva la autoevaluación.	La evaluación no ha de limitarse a una calificación, sino que es un apoyo para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; existiendo una evaluación formativa, una que reflexione sobre el aprendizaje y una autoevaluación.
13. Desarrollar procesos de metaevaluación.	La práctica de observar y reflexionar sobre los procesos de evaluación en todos los niveles en los que se pueden aplicar ya sea individual o colectivamente, en el aula, en la escuela, en las políticas, etc.
14. Un currículum adaptado a los intereses de los niños y niñas.	Un currículum que se adapte a los intereses de los estudiantes implica que el libro de texto ya no es el recurso principal para la enseñanza y el aprendizaje.

*Fuente:* Elaboración propia en base al “Manual de Acción para la Inclusión” de Torrego (2023).

Pujolàs (2004) explica que la escuela inclusiva debe ayudar a los niños y niñas a saber conocer, saber ser, saber hacer y saber convivir. No tiene que limitarse en los conocimientos académicos, sino que ha de tener como objetivo que cada niño alcance el máximo de sus posibilidades y adquiera habilidades para ser, vivir y convivir en una sociedad; atendiendo a todos independientemente de sus necesidades educativas.

Continuando con lo expuesto, Dainese (2021) habla acerca de la necesidad de generar experiencias educativas experimentales donde se adquieran aprendizajes de los contenidos requeridos, pero sobre todo que se aprenda a ser:

Enseñar a aprender y enseñar a ser están interconectados de tal manera que el alumnado experimenta las oportunidades que ofrece la inclusión a través de propuestas de aprendizaje y viceversa: los objetivos de aprendizaje se realizan en pluralidad del grupo de clase cuando el contexto de aprendizaje es capaz de satisfacer la necesidad de inclusión de todos (Dainese, 2021, p. 14)

Autores como Rodríguez y Torrego (2013), Valdés y Sánchez (2016); y Valls et al. (2014) dan valor a la participación familiar en la educación y a la conexión entre las familias y las escuelas. Permite que aumente la coordinación, que se dé un tratamiento más individualizado a cada alumno y que las actuaciones de los diferentes agentes educativos tengan una mayor coherencia y una misma línea de actuación. Del mismo modo, da lugar a que las estrategias educativas que se usan en la escuela se puedan implementar en el hogar; y viceversa.

Así como en las prácticas inclusivas se da valor al proceso de aprendizaje-enseñanza que se genera de manera bidireccional entre alumno y maestro, es de principal importancia la presencia de una evaluación formativa, continuada y propia. García y López (2015) determinan su entendimiento como un proceso de revisión y mejora del aprendizaje del alumnado, desarrollo docente del maestro y la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje que se genera en el aula. Fomenta la retroalimentación durante todo el proceso, creando oportunidades de mejora, autoevaluación de cada uno de los alumnos y de sus pares; y reflexión de todos los involucrados. Este tipo de evaluación se refiere al modo de dinámica evaluación-diálogo que se establece con los niños en relación con su proceso educativo.

En consecuencia, para hacer visible la diversidad presente en la sociedad y que los niños asuman roles relacionados con la construcción de un nuevo presente y futuro; el profesorado debe tener como base una formación crítica inicial. La intencionalidad docente se focalizará en la inclusión del alumnado como protagonista, donde haya procesos de reflexión acerca de los procedimientos y se ponga en valor estrategias o recursos que sean versátiles para distintas situaciones y problemáticas se generen. La reflexión de las prácticas y modelos educativos permitirá generar una educación

innovadora, crítica e inclusiva, con la transformación de las prácticas de aula y la democratización de los protagonistas de la sociedad (Román et al., 2020).

## **CAPÍTULO III. METODOLOGÍA**

En el apartado de la metodología se hace mención acerca de los diferentes aspectos o elementos metodológicos que se emplean para la realización de esta investigación educativa, tales como: el método de investigación, el diseño de la investigación, la cronología de esta, los instrumentos y técnicas de investigación; y el contexto en el que se realizará la investigación.

### **1. Objetivos de la investigación**

El objetivo de la investigación presentada en este TFG es analizar el caso de un grupo-clase y su maestra en relación con el pensamiento y las prácticas educativas inclusivas, en consonancia con la teoría presentada en el Manual de Acción para la Inclusión (Torrego, 2023). Con la realización de esta investigación se pretende analizar tanto las prácticas, como el pensamiento dentro de un aula donde el grado de diversidad es elevado y la maestra –principal sujeto de la investigación– tiene una gran formación en diferentes ámbitos educativos. La finalidad de esta se centra específicamente en comprender cómo la teoría se ve reflejada en la práctica cotidiana de un aula compuesta por una maestra y un grupo de niños y niñas.

### **2. El método de la investigación**

Las investigaciones en educación inclusiva suelen situarse en la investigación cualitativa (Gajardo, 2022). Esto tiene su causa debido a que la investigación cualitativa se centra en el estudio de fenómenos de carácter social inscritos en la realidad circundante. De acuerdo con la definición de Denzin y Lincoln (2005):

La investigación cualitativa es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible el mundo. Estas prácticas transforman el mundo. Lo convierten en una serie de representaciones, incluidas notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, naturalista del mundo. Eso significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas (p.3).

Dentro de la investigación cualitativa, se pueden destacar determinadas características, así como expone López y Pozo (2002), que han de presentar aquellas investigaciones que empleen este método.

- Los datos son filtrados en función del criterio del investigador, siendo estos subjetivos y convirtiendo al investigador en instrumento de medida. Para ello, el investigador debe tomar como base una subjetividad disciplinada focalizada en la autoconciencia, examen riguroso y reflexión continua.
- Es un método a partir del cual se generan teorías e hipótesis.
- El método de recopilación de datos no se especifica previamente. Las variables no quedan definidas y la base está en la intuición. La investigación es de naturaleza flexible, evolucionaria y recursiva.
- Es holista, debido a que abarca el fenómeno en su conjunto; y es recursiva, dado que el diseño de investigación se va elaborando a medida que esta avanza
- La metodología cualitativa se fundamenta en el empleo de categorías. Estas categorías representan los elementos o dimensiones de las variables investigadas y se utilizan para clasificar o agrupar las distintas unidades según ellas.

### **3. Diseño de la investigación**

En base el método de investigación cualitativa se ha tomado como diseño de investigación: el estudio de caso. Desarrollar un estudio de caso tiene como finalidad principal investigar la particularidad y la unicidad del caso singular. Se podría realizar una referencia a otros estudios de caso, pero su objetivo principal es entender la naturaleza distintiva de este (Simons, 2011).

El estudio de caso es un proceso de investigación centrado en la descripción y detallada, comprehensiva y sistemática de un caso concreto. El análisis del caso incorpora diversos aspectos, como el contexto temporal, espacial, económico, político y legal. Esto permite una mejor comprensión de su complejidad y, por ende, un aprendizaje más profundo del caso en cuestión.

Autores como Yin (1984) o López (2013) exponen que las investigaciones llevadas a cabo mediante el método de estudio de caso ha de investigar el fenómeno concreto dentro de su contexto, inclusive cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes y donde existen varias fuentes evidenciales que pueden usarse.

Lo que se tiene como objetivo en este tipo de estudios es la identificación de factores que influyen en el fenómeno estudiado; pudiendo ser exploratorias –si se pretende alcanzar un acercamiento al marco teórico y a la realidad– , explicativas –si se busca identificar vínculos entre las variables y el fenómeno– y predictiva –donde se inspeccionan los límites de una teoría– .

Las características del estudio de casos se asemejan a las características que se han expuesto acerca de la investigación cualitativa. Comparten una perspectiva experiencial y un carácter holístico. Sin embargo, como se ha explicado con anterioridad, es importante destacar que el objetivo de un estudio de casos puede ser tanto descriptivo como explicativo (Anguera, 1986). La clave radica en que se cumpla el requisito de partir de datos cualitativos, ya sea mediante técnicas directas, indirectas o una combinación de ambas para la recopilación de datos. Patton (1978) especifica que los estudios de casos pueden incluir datos obtenidos a través de la observación, las entrevistas o documentos.

La elección de estudio de caso como diseño de investigación se debe en primera instancia a la oportunidad que ofrece el reconocimiento de la educación inclusiva en la singularidad y complejidad en un caso en específico -ligado personalmente a la investigadora<sup>1</sup>-. El estudio de caso nos permite observar la realidad en su propia realización y ser capaces de analizar resultados basados en la acción y en el pensamiento. Para ello, el objetivo principal que se propone es analizar y tomar consciencia del pensamiento inclusivo y las prácticas inclusivas presentes en un aula de educación infantil.

#### **4. Trabajo de campo**

El trabajo de campo ha sido desarrollado a lo largo de tres meses -febrero, marzo y abril del año 2024-, habiendo asistido a 46 jornadas escolares durante 6 horas diarias a lo largo de la realización del Prácticum II. Durante este trabajo de campo, además de realizar las actividades centradas en la investigación -como son la observación, la recogida de evidencias documentales, la realización de entrevistas y el análisis de los resultados-, se han realizado actividades educativas vinculadas de modo directo con la función de la maestra -guiar en las actividades planteadas, la planificación de actividades, organizar el material, dar indicaciones, realizar lecturas, etc.-.

---

<sup>1</sup> La investigación se realizó durante el prácticum II de la investigadora.



A lo largo de estas 46 jornadas la investigadora no se ha limitado únicamente a la observación para la obtención de datos, sino que ha sido una observación participativa donde la propia investigadora en diferentes momentos adquiere el papel de maestra de prácticas.

## **5. Instrumentos y técnicas de investigación**

Los instrumentos o técnicas de investigación que tienden a predominar en las investigaciones cualitativas, más concretamente, en los estudios de caso son la observación participante, la realización de entrevistas y el análisis documental.

### **5.1. La observación participante**

Marshall y Rossman (1989); Erlandson, Harris, Skipper y Allen (1993); y Dewalt y Dewalt (1998) señalan que esta técnica se basa en la descripción sistemática de actuaciones, materiales o situaciones centradas en el escenario social que ha sido seleccionado para ser estudiado. Estas observaciones hacen que el investigador describa las situaciones vivenciadas haciendo uso de todos los sentidos; implicando para ello una mirada activa. Este proceso da la posibilidad al investigador de poder aprender sobre las personas y sus actividades a través del escenario natural donde estas se desarrollan.

Los métodos de observación presentan una gran utilidad gracias a que proveen a los investigadores de técnicas de análisis de expresiones no verbales, de comprensión sobre las interacciones que se generen y de la comunicación entre participantes. Posibilita del mismo modo, la verificación de los términos que se empleen y la observación de situaciones que puedan haber sido mencionadas en las entrevistas realizadas (Kawulich, 2005).

Gold (1958) aporta información sobre las diferentes posturas que puede adquirir el observador en los distintos momentos en los que se está efectuando la investigación.

1. El participante completo es aquel que es miembro del grupo que es objeto de estudio y oculta el rol que está desarrollando para evitar la posible interrupción del desarrollo de la actividad normal de este.
2. El participante como observador donde el investigador forma parte del grupo que va a ser estudiado; pero este es consciente de su papel y de que se está realizando

una investigación. El papel del investigador se centra en observar en vez de participar.

3. El observador como participante posibilita al investigador la participación en las actividades grupales que se efectúen, pero teniendo como rol principal la recogida de datos.
4. El observador completo no es miembro del grupo y su papel se centra en la ejecución de una mejor observación y el entendimiento completo de las actividades de grupo.

En el caso de la investigación expuesta en este TFG, la investigadora toma como postura la de participante completo, dado que esta al estar realizando la investigación en la propia aula donde está efectuando su papel de maestra en el Prácticum II realiza una observación, pero no determinado su papel como investigador. Se convierte en una observación participante a través del papel de maestra y una consecuente reflexión fuera del aula como investigadora.

Para realizar esta observación se emplea como material, el diario de campo. En este instrumento se lleva un registro del procedimiento y del proceso de investigación, donde se narran los diálogos, observaciones o experiencias vivenciadas.

## **5.2. Entrevistas semiestructuradas**

Las entrevistas son un instrumento de investigación que facilitan la llegada al núcleo del tema de la investigación con mayor profundidad, poder realizar preguntas de seguimientos y que las personas participen aportando sus conocimientos o situaciones. Las consecuentes transcripciones de las entrevistas ayudan a la realización de los pertinentes análisis y reflexiones. La realización de entrevistas tiene como objetivos principales: la documentación de la opinión de la persona entrevistada, la implicación y el aprendizaje del investigador y conocer sucesos que no han podido ser observados (Simons, 2011).

Como bien especifica Alonso (2007):

La entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado y

cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación (p. 228).

En el caso concreto de esta investigación, se ha realizado una entrevista semiestructurada, donde se combinan elementos de las entrevistas estructuradas y no estructuradas, proporcionando a los entrevistadores un cierto grado de flexibilidad manteniendo al mismo tiempo un alto grado de estandarización. El guion que se siguió para la realización de la entrevista es el siguiente:

**Tabla 2.**

Guión utilizado para la entrevista

---

**GUIÓN DE LA ENTREVISTA**

---

1. ¿Qué sabes de la inclusión educativa? ¿Cómo la definirías?
2. ¿Se da colaboración en tu labor como maestra? ¿Con quién es? ¿Cómo?
3. ¿Qué prácticas educativas crees que son inclusivas? ¿Puedes mencionar alguna con ejemplos?
4. ¿Qué tipos de valores se fomentan en el alumnado para la formación de un aprendizaje conjunto y colaborativo? ¿De qué modo se genera este aprendizaje?
5. ¿Cómo se atiende a la diversidad de cada uno de los alumnos?
6. ¿Sigues formándote como maestra? ¿Cómo? ¿Crees que esta formación es crítica? ¿Por qué?
7. ¿De qué formas reflexionas acerca del proceso de aprendizaje generado?
8. ¿Qué tipo de evaluación desarrollas en el aula? ¿Realizas una propia autoevaluación?
9. ¿Cómo se hace al alumnado participé del proceso de evaluación?

---

*Fuente:* Elaboración propia

**5.3. Evidencias documentales.**

En este estudio de caso concreto, las evidencias documentales que se emplean son fotográficas tomadas a lo largo de la jornada escolar, donde se podrá observar las prácticas educativas, las técnicas de evaluación y el pensamiento presente en la escuela; así como el material escolar y las diferentes formas de elaboración de los trabajos de los niños y niñas.

## **6. Contexto de la investigación y participantes.**

El contexto de esta investigación sobre educación inclusiva tiene como base la etapa de educación infantil. Específicamente se desarrolla en un CEIP de un municipio rural de la provincia de Castilla y León. Este centro educativo es de carácter público, donde el alumnado que asiste proviene de la misma localidad en la que se encuentra el centro o de localidades colindantes a esta.

Este caso se ubica, en el aula de 3º de Educación Infantil, conformado por 19 alumnos y una maestra. Durante la investigación se analizan las interacciones que se establecen entre profesora-alumnos, las prácticas docentes que se desarrollan en aula y en el centro; y el pensamiento inclusivo propio de la docente. Este estudio no se centra en estudiar el centro educativo o el aula como institución, sino que lo que se pretende es estudiar las acciones educativas e inclusivas que se desarrollan en este.

## **7. Análisis**

Para el análisis de los datos recolectados a lo largo de la investigación, en relación con lo expuesto por Gil y Arana (2010), se efectúa, en primer lugar, una organización de los registros de forma textual: transcribiendo la entrevista, organizando el texto de las notas del cuaderno de campo y realizando la edición de las evidencias documentales; y segundo lugar, se desarrolla una codificación temática deductiva, tomando como base los tres grandes ejes que defiende el Manual de Acción para la inclusión, principal referente teórico de la investigación.

Las dimensiones que se utilizaron para la codificación fueron tres: 1) el pensamiento inclusivo, crítico y reflexivo, 2) las prácticas inclusivas y 3) la evaluación formativa y compartida...

La codificación fue deductiva y se desarrolló por medio de códigos de colores en los archivos que contenían las evidencias.

## **8. Aspectos éticos de la investigación**

Los procesos de investigación que se han llevado a cabo durante la duración de esta han sido siempre conocidos por parte de la maestra de referencia del aula, firmando un consentimiento para poder llevar a cabo tanto la investigación como las entrevistas pertinentes. Las familias de los niños y las niñas previamente han firmado un

consentimiento, aportado por el centro educativo, donde se accede a que se puedan tomar fotografías del alumnado con motivos educativos. A pesar de esto, se ha tomado la decisión de que en las fotografías tomadas no aparezca el rostro de ninguno de los niños y niñas.

Por otro lado, los nombres que se emplean en la exposición y análisis de resultados han sido reemplazados para proteger la privacidad y la identidad de las personas participantes en la investigación.

## **CAPÍTULO IV. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

Tras la recopilación de los datos obtenidos gracias al empleo de las diferentes técnicas e instrumentos de investigación, se realiza un análisis de estos siguiendo una división en función de los tres aspectos principales de la educación inclusiva expuestos en el Manual de acción para la inclusión (Torrego, 2023): el pensamiento inclusivo, crítico y reflexivo, las prácticas inclusivas y la evaluación formativa y compartida.

### **1. Pensamiento inclusivo, crítico y reflexivo.**

El pensamiento inclusivo está vinculado de manera directa con la lectura de referentes relacionados con la inclusión educativa y la reflexión de estos saberes con la experiencia de aula. Así como se ha expuesto con anterioridad, para el desarrollo de un pensamiento inclusivo es necesario ser una persona crítica y que genere procesos de reflexión constante en diversas temáticas, las prácticas educativas o de la formación continua; todo lo anterior se realiza mediante un compromiso con la justicia social y con una educación democrática (Torrego, 2023).

Una de las características y aspectos esenciales en el desarrollo de un pensamiento inclusivo es tener máximas expectativas para todo el alumnado. Como se expone en uno de los apartados del diario de campo, las expectativas hacia los niños y niñas son muy altas, empleando un lenguaje adecuado y haciéndoles consciente de todas las potencialidades que tiene y puede desarrollar.

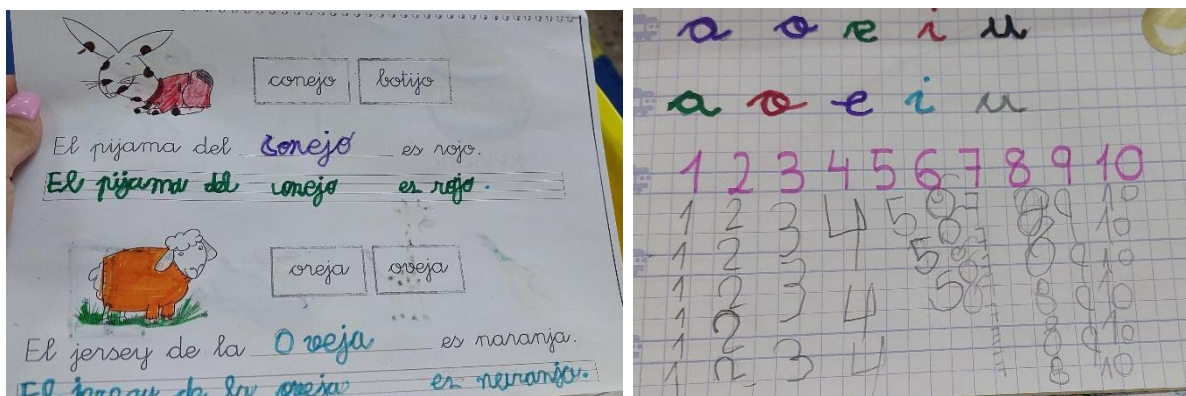
Existe un alumno en el aula, que, aunque no presenta altas capacidades, es talentoso. Es un alumno que desarrolla bastante sus fortalezas, pero sus debilidades no las suele atender. Por ello la docente tuvo una conversación con él donde le dijo que tenía que ser consciente y conocer tanto sus fortalezas como sus debilidades y que a partir de ahora se iban a centrar en atender también estas debilidades (Diario de campo, investigadora).

La existencia de expectativas altas en el aula hace que se desarrolle el efecto Pigmalión, cómo se puede observar en el aula donde se ha realizado la investigación. La docente hace consciente al alumnado que puede lograr aquello que se propongan, teniendo como base el esfuerzo y la constancia.

Para que un docente tenga altas expectativas de todos y cada uno de los alumnos debe estar en posesión de un pensamiento inclusivo dónde se reflexione acerca de atender a cada una de las características del alumnado de manera equitativa.

**Figura 1 y 2.**

*Ejemplo de actividades de adaptadas a las características del alumnado*



Nota. Elaboración propia.

Tanto en el aula, como en el centro educativo, se pueden observar los siguientes carteles; donde se observan tanto normas, valores y aspectos esenciales para la existencia de la educación inclusiva en el aula y en la escuela.

**Figura 3.**

*Normas y compromisos en el aula.*



Nota. Elaboración propia.

## Figura 4.

### *Carteles educativos e inclusivos*



*Nota.* Elaboración propia.

La exposición de estas normas y estos compromisos hace que se cree una construcción de un proyecto colectivo de escuela (Torrego, 2023). Para la creación de carteles que se pueden observar en el aula se ha involucrado a todo el alumnado en la toma de decisiones para ello. Del mismo modo, que se realiza un contrato pedagógico donde deben estar presentes las diferentes normas y valores que se muestran. Para ello, es importante la generación de asambleas donde se creen situaciones en las que los alumnos deban decidir y definir de manera conjunta las normas, derechos y deberes que deben estar presentes.

La docente involucrada menciona la necesidad de una formación crítica para la creación de un pensamiento inclusivo. Como explica Fisher (2001) en palabras de Glaser, el pensamiento crítico debe presentar un esfuerzo persistente de contrastar cualquier creencia o forma de conocimiento con la evidencia que la respalda y las conclusiones que extrae.

Formó parte de un seminario en la Universidad de evaluación y es cierto que vemos muchas cosas. A través de cursos, con el CFIE, leo muchos artículos de investigación, muchos libros... Y bueno, pues soy una persona muy inquieta, por lo tanto, continuamente me estoy formando”. “Además, igual que con los niños, el ensayo-error es clave (Entrevista semiestructurada, Maestra).

La formación continua del profesorado no se debe limitar únicamente a la formación recibida a lo largo del grado, sino que esta debe convertirse en un proceso



continuo –como se puede observar en el caso de esta docente– donde de manera constante se esté actualizando los diferentes aprendizajes y habilidades; pudiéndose así adaptar de mejor modo a las necesidades y avances de la sociedad. La formación y pertenencia a grupos de reflexión que tienen como base movimientos de renovación pedagógica hace que se generen procesos continuos de reflexión y de cuestionamiento; y mediante el contacto con los demás se genera un avance en nuestro pensamiento y un cambio de mentalidad.

La maestra forma parte de un PID acerca de evaluación formativa y compartida en la Universidad de Valladolid. Del mismo modo, se actualiza y forma en función de las nuevas modificaciones que se implantan en la ley y en nuevas metodologías (Diario de campo, Investigadora).

A parte de lo expuesto en la entrevista realizada, en función de las diferentes observaciones y los diálogos existentes entre la investigadora y la docente, se puede determinar que existe una formación continua y una reflexión acerca de la evolución de la educación inclusiva; y la necesidad de esta en el aula teniendo como base un pensamiento reflexivo.

He dado como una vuelta de tuerca a mi percepción sobre ella, porque antiguamente entendía la inclusión como dar respuesta a los niños con necesidades educativas, los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, o sea, es el término correcto. Sin embargo, ahora, con la legislación vigente, insisten mucho en la necesidad de una educación inclusiva, dando respuesta a una atención individualizada de todo el alumnado (Entrevista semiestructura, Maestra).

El cambio de concepción, por parte de la maestra, acerca de la educación inclusiva demuestra el compromiso existente con una justicia social, donde se ha alcanzado el convencimiento de la necesidad de atender a toda la diversidad presente en el aula y no únicamente al alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo.

La búsqueda de la equidad (Torrego, 2023) en la práctica docente significa dejar de lado el paternalismo y hacer un cambio de mirada hacia la adaptación a los diferentes niveles, ritmos y necesidades en el aula.

La docente me dice: “Estas son las hojas que llevan el fin de semana para que lean en casa. Hay 3 niveles: uno para los alumnos que tienen un nivel de lectura medio, otro para los alumnos que tienen un nivel más bajo y otro para un nivel más alto. He decidido incluir otro nivel más para dos alumnos que no han estado escolarizados y su formación en lectoescritura es más baja de lo esperado para su edad” (Diario de campo, Investigadora).

Como se puede observar en el diálogo mantenido con la maestra, se respeta la riqueza de la diversidad en el aula. En vez de hacer que el alumnado se adapte al nivel medio del aula, la docente ha decidido adaptarse al nivel de cada uno de ellos; permitiendo así que todos alcancen los objetivos deseados. Para que estas prácticas inclusivas se den en el aula, se debe estar en posesión de un pensamiento inclusivo que tenga como base la atención a la diversidad presente en el aula y el pensamiento de qué todos somos diferentes y que esta diversidad es una riqueza.

Del mismo modo con la situación que se presenta a continuación, donde existe la necesidad latente de que la escuela se convierta en un agente de compensación social.

Hoy ha venido una nueva alumna a clase y la docente se ha preocupado por conocer su nivel y su situación; haciendo que se sienta parte de la clase y conociendo sus necesidades e intereses (Diario de campo, Investigadora).

La profesora se reúne con la familia de la niña que ha venido nueva al aula y me comenta que es muy importante conocer la situación de origen, su punto de partida y las necesidades que se puedan presentar (Diario de campo, Investigadora).

En esta situación, la docente tomó como decisión conocer y evaluar el contexto de origen del alumnado y a partir de ahí ha generado proceso de reflexión en función de aquellos objetivos que se deseen alcanzar o qué necesidades se deben atender para que en este caso concreto no se genere desigualdad en comparación con sus iguales.

Por lo tanto, se puede determinar que tanto en el aula, como en el propio centro educativo y por parte de la maestra si existe la presencia de un pensamiento inclusivo, el cual tiene como base el pensamiento lateral, el pensamiento crítico y reflexivo; y sobre todo atendiendo a los diferentes fundamentos de la educación inclusiva.

## 2. Prácticas inclusivas en el aula de educación infantil

Para desarrollar una educación inclusiva en el aula, es esencial la implementación de prácticas inclusivas que tengan como base el pensamiento inclusivo –mencionado con anterioridad– y el empleo de metodologías o recursos que sean accesibles para todo el alumnado y den respuesta a sus necesidades y diversidad. A parte de lo observado en este periodo de investigación, la docente comentaba en la entrevista que se le realizó:

Los distintos agrupamientos son un ejemplo claro de educación inclusiva. Tenemos gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual... En base a eso da respuestas a la necesidad de cada una. O plantear actividades donde se dé distintas opciones, para dar salida a las necesidades de cada uno de ellos (Entrevista semiestructurada, Maestra).

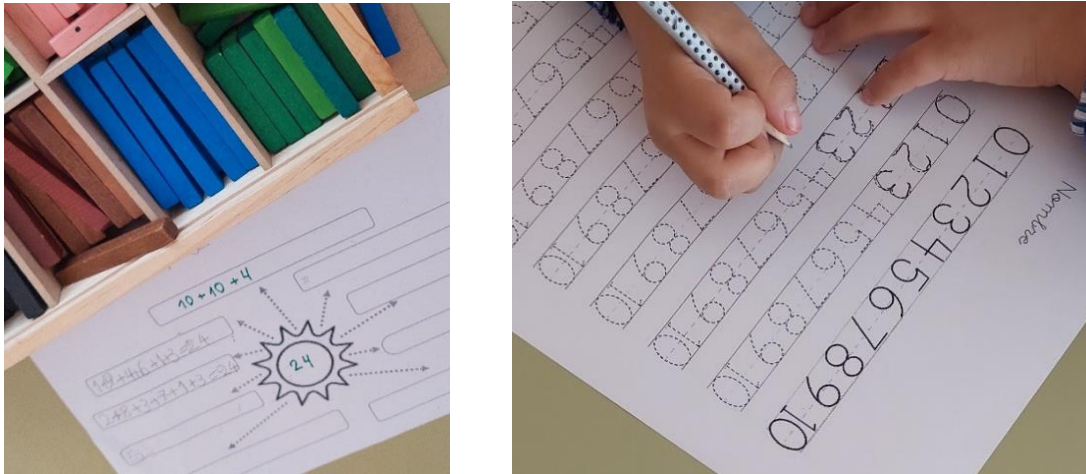
Con todo este tipo de metodología creo que se da respuesta a estos niños; pero sobre todo observando, escuchándolos, viendo las necesidades reales que tienen, pero no solo cognitivas, afectivas, sociales. En infantil es que es muy globalizado y muy necesario el desarrollo integral (Entrevista semiestructurada, Investigadora).

La adaptación a los niveles del aula y atención a la diversidad (Torrego, 2023) presenta en ella se convierte en elementos prioritarios para el desarrollo de la inclusión. Para que exista una adaptación hacia al alumnado –la cual no debe ser de manera viceversa–, se debe hacer uso de metodologías que sean vivenciadas, favoreciendo su propia autonomía, el autoaprendizaje y que se conviertan en partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como se muestra a continuación, en las evidencias documentales, la docente realiza diferentes adaptaciones de los materiales o recursos en función del nivel del alumnado y de las necesidades que este presenta.

## Figura 5 y 6

### *Adaptaciones de los recursos a las necesidades del alumnado*



*Nota.* Elaboración propia.

Como bien expone Blanco (1990), para mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades, se ha de reflexionar y hacer una planificación educativa acorde a la realidad existente en el aula; implicando así que la flexibilidad de la organización. Esto dará lugar a que, a mayor flexibilidad de las situaciones de aprendizaje generadas, mayor facilidad en el proceso de aprendizaje de todos los alumnos.

Partir de los intereses del alumnado es básico para poder desarrollar prácticas inclusivas. Que el pensamiento e ideas del alumnado se conviertan en elementos principales de este proceso hace que aquello que se propone en las diferentes legislaciones se convierta en conocimientos cercanos a ellos y en una fuente de motivación.

El proyecto que se empezará a llevar a cabo es el del cuerpo humano. Hoy en el aula me explicaron que este proyecto había partido de los intereses de los alumnos y en base a sus conocimientos y lo que quieren aprender (Diario de campo, Investigadora).

El empleo de metodologías que tengan como base el acceso de todo el alumnado, la adaptación a sus características y la diversidad de agrupamientos formulados. Las estaciones de aprendizaje es un claro ejemplo de metodología que presenta como base lo mencionado.

## Figura 7 y 8

### Estaciones de aprendizaje



*Nota.* Elaboración propia

Las estaciones de aprendizaje es una metodología donde el docente puede observar los distintos procesos de aprendizaje que se generan, las relaciones que se establecen entre el alumnado, poder identificar puntos fuertes o debilidades, así como idear nuevos recursos que les permitan conseguir los objetivos que se han propuesto, etc. La cooperación se genera gracias al aprendizaje y a la ayuda que se puede entre cada uno de ellos. A pesar de que la actividad que se pueda estar realizando en la estación sea de carácter individual, entre ellos pueden cooperar para que todo el alumnado alcance la actividad propuesta. Esta metodología aporta una gran flexibilidad tanto en el proceso de enseñanza como en el proceso de aprendizaje.

En el aula, de manera constante, el error se convierte en una fuente de aprendizaje (Torrego, 2023) y se le da el valor que merece para que pueda existir un proceso de aprendizaje y se pueda crecer tanto en el ámbito académico como a nivel personal.

La docente ha dado a cada uno de los alumnos un cuaderno con pauta de escritura (pauta Montessori) y les ha indicado que deben escribir varias palabras siguiendo los límites marcados por la pauta. Tras la realización de la actividad, en el momento de la asamblea, la docente comentó -con el permiso del niño- uno de los errores que había realizado al escribir las palabras -el cual era salirse de la pauta marcada. La maestra comentó a los alumnos que es necesario conocer los errores que tenemos para poder aprender a mejorar y que se debe valorar la acción que ha

tenido el alumno de ofrecerse a enseñar sus fallos para que los demás compañeros puedan aprender (Diario de campo, Investigadora).

En la situación expuesta se pueden destacar dos aspectos indicativos acerca de las prácticas inclusivas. El empleo de pautas para la escritura limita, en cierto modo, la escritura natural del niño haciendo que estos deban adaptar su forma de escribir a la pauta y al modelo de escritura que se espera. Lo que esto produce es que no se genere un libre aprendizaje de la escritura por parte del alumnado y se establece un punto en común entre todos sin atender a sus posibles necesidades de escritura.

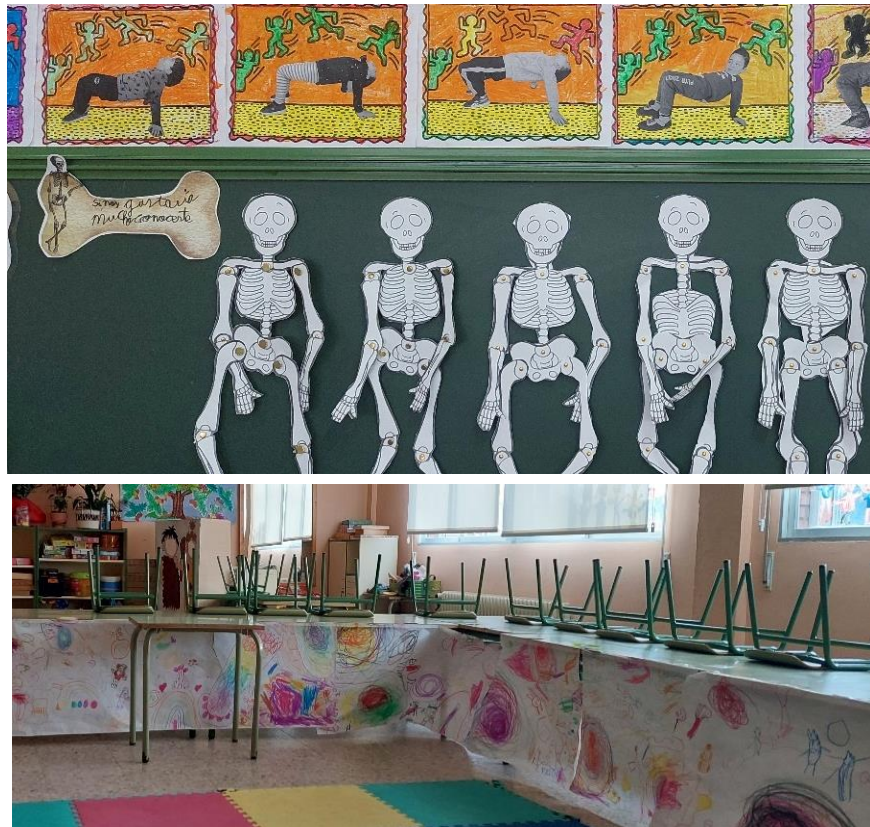
Por otro lado, se valora positivamente en la oportunidad que ofrece el alumno a sus compañeros de poder aprender a partir de su error. Apreciar el error como una fuente de aprendizaje permite que los niños tomen conciencia de que sus errores tienen un gran valor, dado que estos nos permiten crecer y formarnos como personas.

Tomando como base lo expuesto por Pierre (1999) y los modelos constructivistas se puede determinar que no se pretende eliminar el error, sino que se le pretende dar un estatus positivo. A pesar de que, de manera clara, se persigue el objetivo de erradicarlos, se entiende que es un medio necesario para poder conseguir el aprendizaje. Estos errores nos demuestran los diferentes obstáculos con los que el pensamiento del alumnado se encuentra, por lo que este error nos demostrará un progreso que se esté realizando.

Dar valor a todas las elaboraciones y creaciones de cada uno de los alumnos – cómo se realiza en el aula donde se ha realizado la investigación– es hacer frente a la común práctica de únicamente valorar aquellas elaboraciones que se consideran que son las mejores o las más destacables. Exponer el trabajo realizado por los alumnos, hace que ellos mismos sean conscientes de lo creado, que puedan observar, pensar, extraer conclusiones y valor tanto su propio trabajo como el de los compañeros. Del mismo modo, como sucede en esta aula, en vez de dejar estas elaboraciones en el casillero de cada uno, se decide exponerlas para que así los alumnos tomen conciencia de que lo realizado tiene un gran valor y debe ser mostrado.

## Figura 9 y 10

*Exposición de las producciones del alumnado en el aula.*



*Nota.* Elaboración propia.

En relación con la colaboración con la familia y los diferentes miembros de la comunidad educativa se puede determinar que existe una relación directa y bidireccional:

En todos los casos busco mucho la coordinación familia-escuela. Me parece fundamental crear vínculos entre ambas partes; y si fuese necesario, también con los especialistas que forman parte del aula. Incluso cuando hay algún detonante o algún hecho destacable que ocurre en el aula o en casa, como viene sucediendo – que has sido partícipe también, Natalia, que lo has ido viendo–, se lo comunicó a todos los miembros de la comunidad educativa que forma parte del aula (Entrevista semiestructurada, Maestra).

El fomento de la participación de las familias en el ámbito educativo (Torrego, 2023) tiene como bases el establecimiento de relaciones maestra-familias basadas en la comunicación y en la revisión de cuestiones relacionadas con sus familiares. Hacerles partícipes del proceso educativo del alumnado permite conocer al alumnado tanto fuera

como dentro del aula, realizar una mejor adaptación de la educación y que sea más individualizada, adaptándose a las necesidades de cada uno de ellos

### **3. Evaluación formativa y compartida**

El desarrollo de una evaluación formativa y compartida, complementada con la propia evaluación (Torrego, 2023) se ha de convertir en otro de los elementos esenciales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de que en la educación infantil no se hace uso de una calificación numérica, se debe hacer que el alumno se desvincule de la idea de recompensa cuando ha realizado un trabajo y centrarse más en las valoraciones cualitativas de este. Como explican López et al. (2008):

La evaluación cumple una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que aporta información relevante sobre la misma, facilita al profesorado la toma de decisiones para una práctica docente adecuada y posibilita a los niños iniciarse en la autoevaluación y aprender a aprender (p.7).

La docente, al formar parte del PID de evaluación formativa y compartida del Campus María Zambrano de la Universidad de Valladolid, desarrolla un proceso de evaluación donde no únicamente es el docente quien evalúa, sino que el alumnado posee un papel imprescindible; así como, otros miembros de la comunidad educativa.

Realizó una evaluación formativa y compartida. Por un lado, formativa, porque creo que la evaluación debe generar aprendizaje; y compartida, donde los niños tienen mucho que aportar. Entonces por mi parte, con el diario de aula, cuando nos reunimos todos los profes que forman parte del aula – profesora de inglés, de apoyo -; también les pido un *feedback* [retroalimentación]. Y luego con los niños, pues también ellos hacen coevaluación y heteroevaluación. (Entrevista semiestructurada, Maestra).

Para poder desarrollar una evaluación formativa se necesita del empleo de técnicas e instrumentos basados en una evaluación consciente, donde el alumnado pueda reflexionar sobre su proceso de aprendizaje con la participación de la docente y haciéndoles partícipes en la toma de decisiones acerca de la mejora de su aprendizaje.

La docente me comentaba: en ocasiones hago evaluación del alumnado mediante el uso de pegatinas. Las usó cuando el niño hace un trabajo a mayores que yo he

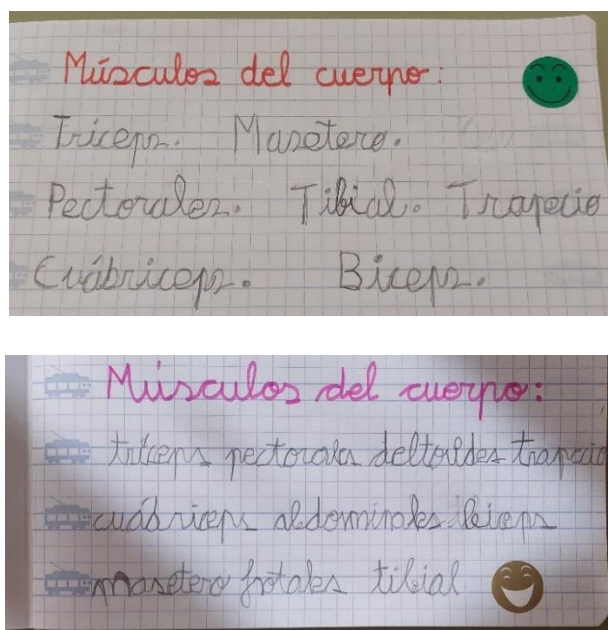


indicado. Existen dos tipos de pegatinas: las pegatinas verdes y las pegatinas doradas. Normalmente el uso de estas lo hago para que se inicien en alguna actividad que les es más compleja como por ejemplo escribir seis palabras a mayores o inclusive una frase (Diario de campo, Investigadora).

A continuación, se muestran evidencias documentales acerca del empleo de las caritas sonrientes como medio de evaluación y favorecedor del desarrollo y aprendizaje del niño.

### Figura 11 y 12

*Uso de pegatinas como medio de evaluación*



*Nota.* Elaboración propia

El empleo de este instrumento, aparte de evaluar el resultado de la actividad realizada por el alumnado, se centra en primer lugar en generar una motivación en el por el aprendizaje. Se centra en dar la oportunidad de elección al niño de qué modo en el que quiere realizar sus elaboraciones.

Existen tres tipos de realización: sencillas, compleja y más compleja. En la opción sencilla, el alumnado deberá realizar la actividad lo mejor posible, en la compleja y más compleja, además de esto, deberá demostrar conocimientos adquiridos a través de la realización de tareas propuestas por la maestra (como puede ser la escritura de palabras o

realización de sumas); aplicando cara verde si existe un mayor esfuerzo; y dorada, si el esfuerzo es aún mayor.

Otras de los instrumentos que se emplean en este proceso de evaluación formativa y compartida son el tendero de los deseos y martillo, tijera y bombilla. Mediante estos instrumentos los alumnos realizan tanto una autoevaluación, como una evaluación del proceso de E-A generado y una heteroevaluación.

Con el instrumento del tendero de los deseos los niños ponen en común lo que más les ha gustado, lo que menos, lo que están de acuerdo, etc. Ponen una pinza y al final se ve el grado de consenso, porque donde hay muchas pinzas significa que todos están de acuerdo en que algo les ha gustado mucho o que algo no les ha gustado nada. Y en base a eso, voy reorientando mi práctica educativa. (Entrevista semiestructurada, Maestra)

Yo a los niños les doy primero la imagen de una bombilla y entonces se la ponen en la cabeza y me dicen lo que han aprendido. Por otro lado, una tijera y me dicen lo que les gustaría cortar -eso es de forma individual-. También me sirve de información para las cosas que no les ha gustado. ¿Y luego? Un martillo para sujetar y asentar aquellas cosas que les ha encantado y que debemos mantener en el tiempo. Y también, yo añadí una estrellita que es qué cosas deben ser mencionadas porque un compañero les ha hecho algo que les haya hecho sentir bien; para favorecer valores o actitudes y darles cabida (Entrevista semiestructurada, Maestra).

Hacer partícipe al alumnado de este proceso de evaluación permite a la docente, del mismo modo, poder reorientar la práctica educativa en base a las necesidades e intereses de los niños. De igual forma, hace que se tome conciencia de los aspectos positivos y negativos, donde en ocasiones desde el punto de vista de la maestra no es perceptible y el papel del alumno se vuelve muy enriquecedor.

Para que exista una evaluación formativa, el profesorado debe realizar una propia autoevaluación –de sus propuestas, de la adecuación de estas, de su papel como docente, etc. – (Torrego, 2023). Con ese fin se puede emplear instrumentos como el diario de aula, así como emplea la docente involucrada, el cual se convierte en una guía para la reflexión

de la práctica, promoviendo la conciencia de los profesores sobre sus procesos enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Llevó a cabo un diario de aula que en casa voy apuntando un poquito los avances, los errores... Y sobre eso, pues me gusta un poco reflexionar (...) voy reorientando mi práctica educativa. Un ejemplo de ello fue que uno de los niños dijo que casi no usaban la mesa de luz y todos estaban de acuerdo en eso. La conclusión a la que llegué es que teníamos que utilizarla de otra manera y la pusimos de rincón. A raíz de ahí la masa de luz es un rincón más del aula (Entrevista semiestructurada, Maestra).

La evaluación debe convertirse en un proceso de enriquecimiento del alumno, por ello debe existir tanto una evaluación durante el proceso de aprendizaje de este –como se ha expuesto con anterioridad–, como una evaluación trimestral donde con una mayor perspectiva se evalúe al alumnado a lo largo de este. Esta evaluación se desempeñe no se limitará únicamente en unos indicadores de logros, sino que debe estar conformada por valoraciones cualitativas que sirvan de retroalimentación para el niño.

La docente me explicaba cómo se realiza la evaluación al final del trimestre la cual se hace a través de unos boletines de notas donde aparecen indicadores de logros donde se especifica se ha conseguido o están en procesos de alcanzarlos. Además, a cada uno de ellos se le hace un comentario analizando sus fortalezas y debilidades (Diario de campo, Investigadora).

## CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

Los procesos de inclusión educativa en el caso estudiado se pueden definir, en su mayoría, como reales; un resultado exitoso en cuanto a los aspectos que componen la educación inclusiva – pensamiento inclusivo, prácticas inclusivas y evaluación formativa y compartida –. La educación desarrollada en el aula es un ejemplo aproximación hacia la inclusión educativa en un aula de Educación Infantil, presentando como base la individualización del aprendizaje, la adaptación a las necesidades y el empleo de una amplia variedad de materiales los cuales son flexibles y abiertos garantizando el alcance de todos los objetivos por parte de los alumnos (Muntaner, 2017).

Esto también se debe gracias al pensamiento inclusivo perteneciente, tanto a la maestra, como al centro y su potenciación en el alumnado. En el caso estudiado vemos como prima el razonamiento, la reflexión y la capacidad de adaptar la legislación a las necesidades e intereses del alumnado. La presencia, la participación y el progreso se han podido identificar como elementos claves a lo largo de este estudio de caso realizado en el aula de educación infantil y con la maestra de este.

En el caso estudiado y seleccionado se puede observar cómo la docente da lugar, tiempo y espacio al aprendizaje y desarrollo óptimo de cada uno de los niños, atendiendo a su diversidad y presentando las máximas expectativas en ellos. Tal y como detalla Solis y Borja (2017) se ha de tomar consciencia del valor que presenta mostrar confianza y expectativas de éxito en el alumnado; dado que de modo contrario tendrían lugar los efectos de menospreciar las capacidades del alumnado.

En su mayoría, las prácticas que se desarrollan son inclusivas como consecuencia de primar el desarrollo infantil, fomentando un aprendizaje basado en todos los ámbitos de la persona y adaptándose al ritmo de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. Del mismo modo, se han generado entornos y contextos de aprendizaje que satisfacen las necesidades de cada uno de ellos y donde se pueden alcanzar por parte de todos y todas, los objetivos propuestos.

El tipo de evaluación empleada también ha sido determinante para poder establecer que estamos ante una educación que tiene como base la inclusión. La evaluación formativa y compartida, así como la autoevaluación, permite que exista una

mejora en el aprendizaje del alumnado atendiendo a diferentes aspectos del aprendizaje y pudiendo reflexionar acerca de este proceso.

## CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

En este último apartado de la investigación cualitativa se presentan las conclusiones obtenidas mediante la vinculación entre los resultados del estudio de caso y los objetivos propuestos al comienzo de la investigación. Del mismo modo, se indicarán las diferentes limitaciones que se han encontrado durante la realización de esta investigación y la posible prospectiva de ella.

Para la realización de esta investigación se formularon tanto un objetivo general, como objetivos específicos. En relación con el objetivo general, *analizar los procesos de inclusión educativa en el caso de un aula de Educación Infantil -y por parte de la maestra de esta- desde el punto de vista del “Manual de Acción para la Inclusión”*, se puede determinar que se ha alcanzado gracias a la elaboración de los diferentes apartados del estudio de caso, a la presencia de la investigadora en el aula durante su periodo de Prácticum II y mediante la obtención de datos -a través de los instrumentos de investigación- y su consecuente análisis.

Así mismo, se puede concluir la existencia de una educación inclusiva en el caso del aula investigada y de la docente de esta, debido al análisis desarrollado tomando como base la fundamentación teórica del “Manual de Acción para la inclusión”, como de las ideas propuestas por otros autores.

Como objetivos específicos de la investigación se formularon tres. El primer objetivo específico, *analizar teóricamente conceptos como la educación inclusiva, las legislaciones sobre la educación inclusiva, el pensamiento inclusivo y sus prácticas educativas*, se ha alcanzado gracias a la elaboración del marco teórico, donde gracias a una fundamentación teórica se ha indagado acerca del término de educación inclusiva, cuáles son las legislaciones vigentes tanto a nivel nacional e internacional en este ámbito; y también acerca de aspectos pertenecientes y necesarios en la educación inclusiva como son el pensamiento inclusivo y las prácticas inclusivas.

Mediante la información recogida en el marco teórico se ha podido comprobar que para la existencia de una educación inclusiva se necesita un compromiso, una formación continua, la formulación de legislaciones que sean inclusivas, el desarrollo de un pensamiento inclusivo por parte de todas las personas que se encuentran implicadas en la educación y llevar a cabo prácticas inclusivas adaptadas al alumnado.

En cuanto al segundo objetivo específico, *examinar los resultados obtenidos mediante el estudio de caso determinado si se estos se adecuan a la inclusión educativa propuesta por el “Manual de Acción para la Inclusión”*, se ha cumplido mediante el análisis de resultados de los datos recogidos mediante las evidencias documentales, el trabajo de campo y la entrevista realizada a la docente.

El empleo de los diferentes instrumentos y técnicas de investigación nos ha permitido determinar que sí que existe una coherencia entre las afirmaciones formuladas por la docente involucrada y con las acciones realizadas y llevadas a cabo dentro del aula por parte de ella como de los alumnos, así como la triangulación de los datos, lo que dota de calidad a la investigación desarrollada.

Finalmente, en cuanto al último objetivo específico, *reflexionar sobre la educación inclusiva tomando como base los conocimientos teóricos y prácticos vinculados al trabajo de investigación desarrollado*, la reflexión se ha ido creando a lo largo del proceso de investigación gracias a que mediante la primera fase de adquisición de conocimientos teóricos nos ha permitido elaborar una base acerca de lo que compete la educación reflexiva y pudiendo crear del mismo modo un pensamiento inclusivo por parte de la investigadora.

Por otro lado, la presencia de la investigadora en la propia aula donde se estaba realizando la investigación ha permitido que de primera mano tuviera contacto con prácticas basadas en la inclusión, pudiendo crearse así una reflexión propia de lo que se entiende por inclusión educativa y un aprendizaje práctico de sus pilares.

Con la realización de esta investigación se ha podido comprobar y concluir que:

La educación inclusiva debe ser un derecho y un compromiso; siendo democrática y participativa, atendiendo a la diversidad y eliminando las diferentes barreras que se presenten y limiten el acceso de todos los niños a la educación.

La formación de un pensamiento inclusivo debe presentar como bases la reflexión de procesos educativos, la formación continua y tener un compromiso ético con la justicia social.

Las prácticas inclusivas han de tener como base metodologías innovadoras donde se dé acceso a todo el alumnado, se atienda a sus necesidades y características; y partiendo mayoritariamente de los intereses del alumnado.

La evaluación del alumnado debe ser formativa y compartida por todos los miembros de la comunidad educativa, haciendo partícipe de esta, sobre todo, al alumnado. Debe existir también procesos de autoevaluación para que los niños y las niñas tomen conciencia tanto de sus fortalezas como debilidades.

Durante la elaboración de este estudio nos hemos encontrado diferentes limitaciones que han afectado en cierto modo al desarrollo de la investigación. Entre ellas se pueden destacar:

- La extensión de la investigación ha sido limitada debido a que corresponde a un Trabajo de Fin de Grado, esto ha restringido el desarrollo del estudio de caso.
- La investigación corresponde al primer trabajo formal de investigación cualitativa desarrollado por la investigadora, por lo que probablemente el diseño de los instrumentos, así como su análisis puede mejorar.

Finalmente, en relación con la prospectiva de esta investigación, se puede identificar dos futuras ambiciones:

En primer lugar, se podrían realizar otros estudios de caso tomando como base otros entornos pero que cumplan las características de que la investigación se realice estudiando el caso de un aula de educación infantil. Tras la obtención de los datos y resultados en las diferentes investigaciones y su posterior análisis, se podrán establecer comparación y hacer una evaluación general de la educación inclusiva en la etapa de Educación Infantil.

En segundo lugar, se podría proponer la realización de otras investigaciones en relación con la misma temática, pero en otros ámbitos y pudiendo tomar como base una muestra más amplia como puede ser un centro educativo en conjunto o como es la formación en la Facultad de Educación acerca de esta temática.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilaga, M. T. A. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50.  
<https://educar.uab.cat/article/view/v10-anguera>
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, (349), 78- 83.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando inclusión*. Routledge.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European journal of special needs education*, 18(2), 227- 242. <https://doi.org/10.1080/0885625032000079005>
- Alonso, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. M Gutiérrez (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Editorial Síntesis.
- Álvarez, M. C. y Pascual, M. A. (2004). La educación inclusiva como base de la comunidad educativa: principios de acción educativa y exigencias organizativas. En *Actas Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 336-343). Editorial Universidad de Sevilla.
- Anguera, M. T. (1986). La Investigación cualitativa. *Educar*, (10), 23-50,  
<https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/42171>
- Arigatou Foundation (2008). *Learning to Live Together. An Intercultural and Interfaith Programme for Ethics Education*. ATAR Roto Press.
- Blanco, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo psicológico y educación*, 3, 411-438.
- Boletín Oficial del Estado. (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urrés (Coords.), *Rompiendo*

*inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Amarú.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002): *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/index-for-inclusion-guia-para-la-educacion-inclusiva>

Dainese, R. (2021). Un pensamiento inclusivo para una enseñanza inclusiva. En A. Abalia, I. Aguado, M. Álvarez, D. Apaolaza, N. Berasategi, G. Roman, M. Orcasitas y A. Eiguren (eds.) *Innovación educativa y transformación social* (pp. 13-21). Graó.

De Bono, E. (1993). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Paidós.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005) Introduction: the discipline and practice of qualitative research,}. In N. Denzin y S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp 1-32.). Thousand Oaks.

DeWalt, K. M. & DeWalt, B. R. (1998). Participant observation. In H. Russell Bernard (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (pp.259-300).: AltaMira Press

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017>

Echeita, G. y 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. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18038>

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight assessment*, 22, 23-56.

- Ferreira, R.A. y Timbó, R.C. (2018). Uma reflexão sobre a inclusão e seus avanços na educação infantil. *Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde*, (5), 62-67.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.
- Fontana, A., Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin y S., Lincoln (Comp). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 695-727). Sage.
- Forest, M. y Peapoint, J. (1992). *Putting all Kids on the Map*. Educational Leadership.
- Gajardo, K. (2022) Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión. Un estudio de casos. [Tesis Doctoral de la Universidad de Valladolid]. UvaDoc. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/60297>
- Gajardo, K. y Torrego, L. (2020). Relación entre las actitudes de las y los docentes y sus prácticas para la inclusión: Un recorrido por la literatura reciente. En E. J. Díez y J. R. Rodríguez (1ª ed.). *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 519-534). Octaedro.
- García, S. y López, V. M. (2015). Evaluación formativa y compartida en Educación Infantil. Revisión de una experiencia didáctica. *Qualitative Research in Education*, 4(3), 269-298. <https://doi.org/10.17583/qre.2015.1269>
- Gil, T. G., y Arana, A. C. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (45), 9.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- González, A. O. (2021). Y-cidad de la Educación Inclusiva. *Divers@!*, 14(2), 148-165. <http://dx.doi.org/10.5380/diver.v14i2.82115>
- Herrero, S. (2019). El desarrollo integral del estudiantado: una propuesta desde la educación para la paz, las artes y la creatividad. En A. Vernia (Ed.). *Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación* (pp. 59-77). SEM-EE.

- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), 1-23.
- López, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- López, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J., y González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y educación*, 20(4), 457-477.
- López, F. y Pozo, T. (2002): *Investigar en Educación Social*. Junta de Andalucía.
- Lucca, N. y Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Ediciones S. M.
- Manzo, E., Salazar, C., & Medina, R. (2018). Competencias para el pensamiento inclusivo en la licenciatura en educación especial. En C. Salazar, C. Peña y R. Medina (Eds.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje para la docencia universitaria. Experiencias desde el aula*, 25-36. Graó.
- Márquez, A., Corso, S. M., Alcántara, L. y Echeita, G. (2021). *Inclusión: acciones en primera persona: indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico*. Graó.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Sage.
- Martín, D. M., González, M., Navarro, Y. y Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-104.  
<https://pf.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/176>
- Massip, M. (2019). Protagonistes històrics: aules endins, aules enfora. En M. Ballbé, González-Monfort y A. Santisteban (Eds.). *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp.485-491). Gredics
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la

Escuela México. *Estudios pedagógicos*, (41), 147-167.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>

Mousalli-Kayat, G. (2015). *Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa*. Mérida

Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M.D. Hurtado y F.J. Sotos (Eds.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1-24). Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Muntaner, J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1), 63-79.  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>

ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.

Ocampo, A. (2020). La inclusión y la educación inclusiva como proyecto de investigación. En *Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva y CELEI, Reinenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia*. Fondo Editorial CELEI.

Pagès, J. y Villalón, G. (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanciana*, 74(109), 29–66.

Pastor, C. A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Educación y Orientación: la revista de la COPOE* (11), 44-47.

Patton, M.Q. (1978) *Utilization-focused evaluation*. Sage.

Pierre, J. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Diada editora

Potts, P. (1997). Developing a collaborative approach to the study of inclusive education in more than one country. Paper presented to the European Conference on Educational Research. Frankfurt.

Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Eumo Octaedro.

- Rodriguez, H. y Torrego, L. M. (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela*. Wolters Kluwer.
- Román, P., Lago, A., Rodríguez, R. y Sabogal, J. (2020). ¿Están preparados los futuros docentes para incluir a los niños y niñas como protagonistas de los contenidos sociales en las prácticas de aula? En E. J. Díez y J. R. Rodríguez (1ª ed.). *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 416-426). Octaedro.
- Rouse, M. Y Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: a study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26 ( 1 ), 71-85.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Solís García, P., y Borja González, V. (2017). El efecto Pigmalión en la práctica docente. *Publicaciones didácticas*, 83, 193-195.
- Stainback, S y W. Stainback (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Tamayo, Ó. E., Zona, R., y Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista latinoamericana de estudios educativos (Colombia)*, 11(2), 111-133.
- Torrego, L. M. (2023). *Manual de acción para la inclusión: un decálogo para caminar hacia la educación inclusiva*. Universidad de Valladolid.
- Uditsky, B. (1993) From Integration to Inclusion: The Canadian Experience in Slee. En S. Roger (1ª ed.). *Is There a Desk With my Name On It: The Politics of Integration* (pp. 83-95). The Falmer Press.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre Educación para Todos*. UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco para Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. El imperativo de la calidad*. UNESCO.

- UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO,
- Valdés, A. A. y Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105–115. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>
- Valls, R., Prados, M. y Aguilera, A. (2014). El proyecto includ-ed: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación En La Escuela*, (82), 31–43. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.03>
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods, applied social research methods series*. Sage.

## **ANEXOS**

Para poder revisar los anexos de la investigación se debe acceder mediante el siguiente enlace para proteger la privacidad de los datos: [https://drive.google.com/drive/folders/1glwJArMml5VenoUDI\\_5elevH0tUBX1kZ?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1glwJArMml5VenoUDI_5elevH0tUBX1kZ?usp=sharing). La clave deberá ser solicitada a la investigadora del estudio.