



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

*Educación Inclusiva y Aprendizaje de las Ciencias Naturales: Un Estudio  
Cualitativo desde la perspectiva de la Pedagogía Freinetiana*



**Autora: Patricia Fernández Alonso**

**Tutora académica: María Victoria Vega Agapito**

## **AGRADECIMIENTOS**

Me gustaría mostrar mi más sentido agradecimiento a personas que han estado conmigo durante este proceso:

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi tutora Victoria, por toda la guía, apoyo y paciencia que ha mostrado durante la realización de este trabajo de Fin de Grado. Sus consejos, críticas constructivas y dedicación han sido fundamentales para llevar a cabo un buen trabajo. Siempre disponible para todo, y mostrando su más profundo amor hacía su trabajo.

A Katherine, que, sin ser mi tutora me ha ayudado de manera completamente voluntaria, estando disponible en todo momento, y formando parte de este Trabajo de Fin de Grado en todo momento. Mostrándome lo que es realmente la Educación inclusiva, y la importancia de la inclusión, y sobre todo el amor por la educación. Su apoyo constante junto con las lecciones que me ha transmitido ha dejado una profunda huella en mí tanto a nivel profesional como personal.

Agradezco así mismo a mi familia, en especial a mis padres que han estado a mi lado en cada paso que he dado durante este camino. Apoyándose y ayudándose en todo. Sin ellos, nada de esto habría sido posible. Su amor incondicional, comprensión y apoyo constante han sido las bases en las que me he apoyado en los malos momentos y me han impulsado a dar lo mejor de mí en los momentos de debilidad.

Y, mi hermano, por ser mi pilar fundamental, y la persona que más me apoya y comprende en todo. Contando con su apoyo para cualquier paso que dé.

Quiero expresar también mis agradecimientos a mis amigos, que me han acompañado y animado durante estos años. A ellos, les debo mis espacios de desconexión, de alegría y de fuerza emocional.

A mí misma, por ser consciente de este duro viaje, nunca rendirme y continuar esforzándome y luchando por aquello que quiero.

Por último, me gustaría agradecer a la Universidad de Valladolid por permitirme estudiar con ellos esta profesión tan bonita, brindándome los recursos, conocimientos y el entorno necesario para llevar a cabo esta formación. Me siento muy afortunada de haber tenido la oportunidad de formar parte de esta comunidad académica y de conocer a los maravillosos profesionales que tiene.

## **RESUMEN**

La Educación inclusiva es imprescindible en todas las etapas educativas, especialmente en Educación infantil, que es donde se establecen las bases para una enseñanza de calidad, justa e igualitaria. Este Trabajo de Fin de Grado, mediante una investigación cualitativa, concretamente una aproximación al estudio de caso se centra en el análisis del pensamiento y las prácticas inclusivas desde la perspectiva de la pedagogía de Freinet, la Educación ecológica y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. El estudio se desarrolla en un centro educativo de la Comunidad de Madrid, situado en la Sierra de Guadarrama. Empleando técnicas como la observación directa y participante, las entrevistas semiestructuradas, el cuaderno de campo y el análisis de las evidencias documentales recogidas a lo largo del proceso. Los resultados obtenidos en la investigación demuestran cómo la Educación inclusiva forma parte de un aula tomando como base: el pensamiento inclusivo; y el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Además, se analizan en profundidad los elementos propios de la pedagogía de Freinet - como el texto libre, la asamblea, el uso del entorno- en relación con su capacidad para favorecer la inclusión y estimular un aprendizaje activo y significativo. Asimismo, se exploran diferentes prácticas de Educación ecológica que promueven la conexión con la naturaleza y el desarrollo de valores sostenibles. La pedagogía freinetiana y la Educación ecológica son habituales en un aula. De esta manera se contribuye de forma efectiva el camino hacia una educación verdaderamente inclusiva y transformadora.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, prácticas inclusivas, educación de calidad, evaluación formativa, Freinet, Ciencias Naturales.

## **ABSTRACT**

Inclusive education is essential at all educational stages, especially in early childhood education, where the foundations for quality, fair, and equal teaching are established. This Bachelor's Thesis, through qualitative research, specifically a case study approach, focuses on the analysis of inclusive thinking and practices from the perspective of Freinet pedagogy, ecological education, and the learning of Natural Sciences. The study is conducted in an educational center in the Community of Madrid, located in the Sierra de Guadarrama. Using techniques such as direct and participant observation, semi-structured interviews, field notes, and the analysis of documentary evidence collected throughout the process. The results obtained in the research demonstrate how Inclusive Education is part of a classroom based on inclusive thinking and the development of inclusive educational practices. Additionally, the elements inherent to Freinet's pedagogy—such as free writing, assembly, and the use of the environment—are analyzed in depth for their capacity to promote inclusion and stimulate active and meaningful learning. Likewise, various ecological education practices that foster a connection with nature and promote the development of sustainable values are explored. Freinet pedagogy and environmental education are common in a classroom. In this way, it effectively contributes to the path towards a truly inclusive and transformative education.

**Keywords:** inclusive education, inclusive practices, Quality education, formative assessment, Freinet, Natural Sciences.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1    Introducción.....	1
1.2    Justificación.....	2
1.3    Objetivos.....	3
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
2.1 Educación inclusiva.....	5
2.1.1. Conceptualización .....	5
2.1.2 La inclusión como un reto educativo.....	7
2.1.3 Dimensión ética y política de la Educación inclusiva .....	9
2.1.4 Variables de la Educación inclusiva .....	14
2.1.5 Conceptos relacionados con la Educación inclusiva .....	15
2.1.6 Recorrido legislativo de la Educación inclusiva en España .....	16
2.2. Prácticas educativas inclusivas.....	17
2.2.1. Caracterización .....	17
2.2.2 <i>Index for inclusion</i> .....	19
2.3. La pedagogía freinetiana como ejemplo de educación inclusiva .....	20
2.3.1. Principios fundamentales de la pedagogía freinetiana .....	20
2.3.2. Las invariantes pedagógicas .....	21
2.3.3. Técnicas de la pedagogía freinetiana.....	22
2.4. Pedagogía freinetiana y cómo enseñar las Ciencias Naturales.....	22
2.4.1. El tanteo experimental.....	22
2.4.2. Educación ecológica en la escuela: un ejemplo a seguir.....	24
2.4.3. Ejemplos de acciones educativas inclusivas desde las Propuestas de Freinet: educación ecológica.....	25
2.5. Estado de la cuestión .....	27
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA .....	30
3.1. Objetivos de la investigación.....	30
3.2. El método de la investigación.....	30
3.3. Diseño de la investigación.....	32
3.4. Trabajo de campo .....	32
3.5. Instrumentos y técnicas de investigación .....	33
3.6. La observación.....	33

3.7. Entrevista semiestructurada.....	34
3.8. Evidencias documentales.....	35
3.9. Contexto de investigación y participantes.....	35
3.10. Aspectos éticos de la investigación .....	36
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	38
4.1. Prácticas inclusivas en el aula .....	38
4.2. Aplicación de metodologías freinetianas.....	40
4.3. Educación ecológica .....	41
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES.....	43
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	49
ANEXOS.....	60
Anexo 1. Guion entrevista.....	60
Anexo 2. Respuestas entrevista 1 .....	60
Anexo 3. Respuestas entrevista 2 .....	60

## **CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN**

### **1.1 Introducción**

El presente Trabajo de Fin de Grado desarrolla una investigación cualitativa, concretamente una aproximación hacia un estudio de caso, acerca de la Educación inclusiva, la Educación Ecológica, el aprendizaje de las Ciencias Naturales y la pedagogía de Freinet en la etapa de Educación Infantil.

La Educación inclusiva es un aspecto fundamental puesto que es una aproximación hacia una educación de calidad, e igualitaria en la cual no haya barreras de acceso para el alumnado, de forma que puedan participar y aprender todos por igual. Es importante también puesto que se basa en las características y necesidades del alumnado de manera individual lo cual tiene como resultado aprendizajes significativos. Así, mediante la creación de sistemas educativos que sean inclusivos, cuenten con estos valores y pensamientos, es posible que todo el alumnado se desarrolle de manera óptima y plena.

El Trabajo de Fin de Grado está formado por cinco capítulos que corresponden a las distintas fases implicadas en la realización de la investigación cualitativa:

El primer capítulo llamado introducción, como su propio nombre indica se realiza una breve introducción acerca del trabajo y de lo que va a tratarse en cada uno de los capítulos posteriores. También se plasman en este primer capítulo la justificación del porqué de la realización de este trabajo, la importancia de la temática escogida, la motivación personal y desarrollo en el ámbito profesional. Y los objetivos que se pretenden conseguir a lo largo de la investigación.

El segundo capítulo corresponde a la fundamentación teórica siendo una de las partes centrales del trabajo, y con más peso de este. Se realiza una contextualización teórica acerca de la Educación inclusiva y lo relacionado a este término y sus variantes: la inclusión como reto educativo, dimensión ética y política de la Educación inclusiva, variables de la Educación inclusiva, conceptos relacionados con la Educación inclusiva, recorrido legislativo de la Educación inclusiva en España. Además de las prácticas educativas inclusivas, los principales referentes de la renovación pedagógica, y la pedagogía freinetiana junto con como enseñar las Ciencias Naturales.

El tercer capítulo está relacionado con la metodología de investigación. En este se tratan los objetivos de la investigación, el método de investigación, el diseño de la investigación, el trabajo de campo, los instrumentos y técnicas de investigación: la observación y la

entrevista semiestructurada, las evidencias documentales, el contexto de investigación y los participantes de esta, y aquellos aspectos éticos de la investigación.

El cuarto capítulo está relacionado con el análisis de los resultados obtenidos durante el proceso de la investigación.

En el quinto capítulo se tratan la discusión y conclusiones finales del Trabajo de Fin de Grado, se reflexiona acerca de los objetivos del trabajo propuestos al comienzo, y las limitaciones que se han encontrado en la realización del trabajo y el estudio, además de la perspectiva, o propuestas de mejora de este.

## **1.2 Justificación**

La Educación inclusiva es entendida como una utopía, algo que no existe realmente, sin embargo, con este Trabajo de Fin de Grado se pretende enseñar y demostrar que la inclusión puede realmente darse y ser una realidad en el aula. Pero, para que esto funcione es necesario tener en cuenta algunos aspectos y tener iniciativa. Debe ser un proceso que perdurará en el tiempo y que ayude a los alumnos a interiorizarlo. Por eso, la temática principal del trabajo es la Educación inclusiva, junto con sus referentes y su relación con el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Esta decisión lleva consigo diferentes justificaciones tanto de índole profesional y académico como personal.

Comenzaremos hablando en relación con el ámbito profesional, que se encuentra muy relacionado con esta investigación. Se escogió esta temática debido a que la investigadora conocía a la maestra y sabía cuál era su manera de trabajar en el aula. Para ella es muy importante trabajar de manera diaria la inclusión. La inclusión educativa debería de ser una de nuestras principales metas como futuros maestros, para lo cual debemos de formarnos y profundizar sobre la práctica de este ámbito, para así lograr plasmar una educación de calidad y que sea democrática, participativa y equitativa.

En segundo lugar, en referencia a la índole académico, cabe señalar que, gracias a la realización del Trabajo de Fin de Grado, se ha podido desarrollar una investigación la cual nos ha permitido acercarnos a otro ámbito o aspecto de la educación, como es la investigación educativa.

Por último, la tercera justificación acerca de temática escogida se debe a motivaciones de índole personal con el tema y con realización de la investigación. La cercanía a la educación debido a la situación familiar de la investigadora, y la necesidad de conocer si existía realmente en un aula de infantil un tipo de Educación inclusiva, que permita el acceso de todo el alumnado y que se base en sus necesidades y características, nos llevó

a tomar la decisión de conocer la situación respecto a la Educación inclusiva y su relación con la pedagogía freinetiana y el aprendizaje de las Ciencias Naturales.

La ejecución de una investigación cualitativa, exactamente de un estudio de caso, ha permitido un acercamiento directo al análisis y comprensión del estado de la cuestión en un aula de cuatro años, mediante la observación participante.

Para finalizar, nos gustaría resaltar en base a las razones de esta investigación, el gran trabajo y admiración hacia las personas que realizan este tipo de educación, mostrando un compromiso y luchando para cambiar la educación como hasta ahora ha sido vista, dando así pie a que sea una educación de calidad, equidad, y que dé cabida a todos.

### **1.3 Objetivos**

El tema del trabajo es muy importante, puesto que, durante nuestra formación como futuros docentes hemos oído en numerosas ocasiones hablar de Educación inclusiva. Es un término amplio, del cual desconocemos la mayoría de sus vertientes. Por ello, al recibir el listado con los diferentes temas, y dada la trayectoria previa de trabajo en lugares que llevan a cabo programas de inclusión educativa en entornos naturales, decidimos escoger este tema, puesto que nos generaba curiosidad y cercanía. Es una oportunidad para comprender sus principales características, la manera en la que se aplica o desarrolla en el ámbito de la enseñanza, y si se cumple o no.

Con este motivo, hemos organizado el trabajo con los siguientes objetivos:

El objetivo general es conocer la realidad de la inclusión educativa en un centro educativo de la localidad de Navacerrada y proponer praxis educativas freinetianas ligadas a la Educación ecológica.

Los objetivos específicos son:

- Conocer e identificar las características de la inclusión educativa en el contexto de la educación formal.
- Identificar fortalezas y oportunidades de mejora en un centro para desarrollar praxis educativas inclusivas.
- Proponer experiencias educativas inclusivas freinetianas en el área de las ciencias naturales en un centro.

- Valorar el aporte de las acciones desarrolladas en el centro en cuanto al fortalecimiento de una Educación inclusiva.

## **CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2.1 Educación inclusiva**

Para comenzar nos gustaría establecer una definición para el término de Educación inclusiva, pese a la complejidad de explicar su significado de manera clara por ser un término tan amplio. Para explicarlo, recurriremos a diversos autores y a la Unesco.

#### **2.1.1. Conceptualización**

Numerosos autores han abordado la definición de este concepto tan amplio, lo que ha dado lugar a una diversidad de interpretaciones sobre la Educación inclusiva. A continuación, se presentarán algunas de estas definiciones.

Gutiérrez et al., (2006) consideran que este término es amplio y genérico, ya que engloba características comunes de diferentes movimientos educativos que aparecen a nivel mundial. Su objetivo es lograr que la educación escolar contribuya a reducir los procesos de exclusión social que afectan a niños y niñas en situación de desventaja sociocultural o con características personales diversas (género, idioma, entre otros). En esta línea, García et al., (2013) afirman que la Educación inclusiva implica garantizar una educación de calidad para todos, sin importar las diferencias individuales o sociales.

Este modelo educativo promueve el interés de todo el alumnado, basado en una escuela que refleja la equidad y la calidad como pilares fundamentales. Destaca la importancia de la participación y el trabajo colaborativo, defendiendo la existencia de una escuela para todos, en lugar de sistemas educativos separados. Así, deja atrás el modelo de escuelas compensatorias, en las que anteriormente se escolarizaban a aquellas personas excluidas del sistema general (Rivero, 2017). Es por este motivo que la Educación inclusiva debería de ser un sistema que de la posibilidad al estudiantado de pertenecer a un sistema educativo común en el que todas las personas son tratadas de la misma manera, sin tener en cuenta las diferencias de sexo, clase social, etnia, o estilo de aprendizaje (García, 2019).

Tras revisar diversas definiciones se concluye que la Educación inclusiva parte de la necesidad de dar respuesta a las motivaciones, necesidades, características y diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. Así, la diversidad se debe de entender como una ventaja y una oportunidad de aprendizaje. Y, nunca como una desventaja, o algo negativo, puesto que entonces estaríamos hablando de exclusión. Lo nuevo o lo desconocido puede

facilitar que se den muchos aprendizajes útiles para la vida, por lo que debemos tratarlo como una oportunidad de aprendizaje. De este modo, la Educación inclusiva busca una educación que garantice la calidad y equidad, sin dejar espacio a ningún tipo de exclusión, asegurando la inclusión de todos los niños y niñas, sin importar sus características sociales, culturales, económicas o de cualquier índole (Jaén, 2015).

El término de Educación inclusiva se encuentra relacionado con Inclusión social y educación. De esta forma, para que realmente se considere una Educación inclusiva es imprescindible formar al alumnado en diferentes conocimientos y competencias que les sean útiles para su vida personal y como ciudadanos, obteniendo aprendizajes significativos. Esto se lleva a cabo mediante la formación en valores, actitudes, conocimientos, emociones y habilidades que permitan al alumnado enfrentarse al mundo. En este proceso es fundamental el rol docente. Puesto que es quien guía la transmisión de estos aprendizajes y valores, ayudando al alumnado a entender la diversidad como algo positivo, y pudiendo ser una fortaleza. Lo que va a permitir que cada estudiante desarrolle todo su potencial. La manera en la que el docente o la docente actúe es clave, ya que no se trata de imponer conocimientos o valores, sino de facilitar que los y las estudiantes los interioricen por sí mismos, viéndolo como algo valioso. Esto favorece que se den aprendizajes significativos para la vida (Operti, 2009).

Por su parte, la Unesco considera que la Educación inclusiva es un proceso que sirve para afrontar y atender la diversidad de necesidades que existen en el alumnado, basándose en prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. Para lo cual es importante que se den cambios y modificaciones en los contenidos, las estructuras y las estrategias utilizadas, con una mentalidad que atienda al alumnado, siendo un deber del sistema dar la mejor educación posible (García, 2019).

En relación con lo anterior, la Unesco en colaboración con la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), identifica esto como uno de los desafíos educativos más relevantes, y de ahí la necesidad de que los sistemas educativos desempeñen un papel activo en la superación de la desigualdad y la erradicación de la pobreza. Para alcanzar este objetivo plantean el desarrollo de una Educación inclusiva de calidad, así como el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida para todos (Vaillant y Rodríguez, 2018).

De esta forma, la Unesco (2008) la define como “un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos mientras se respeta la diversidad y las

diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades eliminando todas las formas de discriminación” (Beltrán, 2011, p. 7).

### **2.1.2 La inclusión como un reto educativo**

Comenzaremos hablando de la Educación inclusiva, y de la complejidad de esta, destacando el importante desafío educativo que representa su implementación.

La Educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a de ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (Unesco, 2005, p. 14).

Así, Arribas (2021) considera que la “Educación inclusiva actualmente es considerada uno de los retos más importantes para lograr un cambio y avanzar en la sociedad”. Blanco et. al., (2021), recuerda que la educación es un derecho fundamental de los seres humanos y es la base de una sociedad más justa.

Ahora bien, si se educa a la sociedad, esta tiende a ser más justa. Sin embargo, si esto es cierto, ¿por qué continúa restringiéndose el derecho a una Educación inclusiva? La raíz del problema se encuentra en las desigualdades existentes en el Siglo XXI, lo que impide que muchos niños y niñas accedan a una educación equitativa, integral y de calidad. Esta situación deja una profunda huella en numerosos contextos educativos, convirtiendo la inclusión en una meta que, en muchos casos, parece inalcanzable. Todo esto, como menciona la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006), a pesar de que la educación inclusiva es reconocida como un derecho universal, tal y como establece la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

No obstante, nos preguntamos ¿Si la educación es un derecho elemental, por qué en la actualidad muchos niños y niñas no tienen acceso a una educación de calidad? Son muchos los obstáculos que impiden el acceso a la educación actual: violencia, carencia de valores, de infraestructuras, de personal cualificado, desmotivación, currículos poco flexibles... Pero la razón de mayor peso son las desigualdades (Unesco, 2005). Encontramos muchos tipos de desigualdades, por ejemplo: desigualdad de acceso a los

niveles educativos, desigualdad en cuanto a los recursos económicos, desigualdad entre las zonas rurales y urbanas o entre la educación pública y privada. Siendo estos algunos de los motivos que dificultan el acceso a la educación.

Son numerosas las familias que aún no tienen acceso a una escuela que adopte un enfoque inclusivo, en el que sean escuchados y dónde sus hijos e hijas puedan estar presentes, participar activamente y aprender en condiciones de igualdad. Uno de los factores más determinantes es la distancia geográfica, especialmente en las zonas rurales, lo cual limita el acceso efectivo al sistema educativo. En muchos países, la pobreza, la desnutrición y el trabajo infantil representan barreras significativas para la escolarización. En contextos empobrecidos, a menudo no existen suficientes centros educativos para garantizar el derecho a la educación de toda la infancia. Por ello, consideramos que garantizar el acceso a la escuela desde los primeros años de vida es una necesidad urgente e ineludible, independientemente de las condiciones sociales o económicas. Resulta esencial que la humanidad aborde con seriedad la profunda brecha educativa que existe entre los países con menos recursos y aquellos que disponen de mayores oportunidades (Narodowski, 2008).

Tomasevski (2004) habla también de que en algunos países empobrecidos existe una baja tasa de matrícula, sobre todo femenina. De Garay y Del Valle (2012) piensan que, se deberían destinar más recursos para la educación entre géneros y abandonar la feminización de la pobreza. Lo mismo sucede en el caso de algunos grupos étnicos y las personas con discapacidad.

El Marco de Dakar para la Acción ha reafirmado en el año 2000, que la educación es un derecho fundamental, y enfatiza la importancia de la acción gubernamental basada en derechos humanos para su implementación efectiva. Para garantizar su cumplimiento, los gobiernos deben asegurar que la educación sea asequible, accesible, adaptable y aceptable para toda la población (Tomasevski, 2004).

El Derecho Internacional en materia de derechos humanos está constituido por un conjunto de tratados que regulan y orientan el derecho a la educación, estableciendo medidas que deberían implementarse globalmente. En este marco, la educación se reconoce como un derecho civil, cultural, económico, social y político. No obstante, para garantizar su cumplimiento efectivo, es imprescindible que los gobiernos aseguren una educación que sea asequible, accesible, adaptable y aceptable para toda la población, ya

que, de lo contrario, dicho derecho no podría materializarse (Tomasevski, 2004). Cabe destacar que las desigualdades no se limitan únicamente al entorno escolar, sino que también se manifiestan en otros ámbitos sociales. Por ello, es fundamental abordar la equidad desde una perspectiva integral. En este sentido, Caviedes et al. (2006) sostienen que es necesario ampliar el concepto de equidad, superando la visión centrada exclusivamente en las desigualdades socioeconómicas relacionadas con el acceso, la calidad y las oportunidades educativas ofrecidas por el sistema escolar. Proponen, además, investigar las raíces culturales de estas desigualdades y los mecanismos que las perpetúan, tanto dentro como fuera del aula, con el fin de mejorar las estrategias destinadas a superarlas.

La situación actual es complicada en lo referido a educación, debido a las problemáticas que giran en torno a esta, y por ende a la Educación inclusiva. De este modo, es un reto (Arribas, 2021).

Se ha podido observar, como la Educación inclusiva representa un desafío significativo para los sistemas educativos, tanto en el presente como en el pasado. Tal y como se ha señalado previamente, la Educación inclusiva incorpora dos dimensiones fundamentales: la ética y la política, las cuales se analizarán a continuación.

### **2.1.3 Dimensión ética y política de la Educación inclusiva**

A continuación, se analizarán las dos dimensiones esenciales que forman la Educación inclusiva:

En primer lugar, cabe destacar la dimensión ética de la Educación inclusiva. Tal y como se ha mencionado anteriormente, esta representa uno de los grandes desafíos del sistema educativo actual, debido a las múltiples desigualdades existentes y a las dificultades que aún persisten en el acceso equitativo a una educación de calidad.

Según Moya (2019) citando a la Unesco (2009) considera que la Educación inclusiva es una estrategia clave para alcanzar la educación para todos (declaración que se aprobó desde 1990), esto partiendo del punto de que la educación es un derecho humano básico y fundamental para construir una sociedad más justa e igualitaria. En este sentido, la finalidad de la Educación inclusiva es ofrecer tanto al profesorado como al alumnado la posibilidad de sentirse cómodos ante la diversidad, entendiéndola como algo positivo, y

como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no como una barrera u obstáculo.

Desde esta perspectiva, Mélich (2003) señala que la ética y la educación son dos términos que se encuentran vinculados, por lo que es difícil entenderlos por separado. La ética se encuentra relacionada con la moralidad de los actos humanos, ya que permite discernir entre lo correcto y lo incorrecto, vinculando estas acciones con conductas que se consideran buenas o malas, aunque reconociendo que esta clasificación puede variar según el contexto. Desde una perspectiva religiosa, por ejemplo, la ética cristiana establece una discusión entre el bien y el mal, considerándolos elementos intrínsecos. El bien se asocia con el logro de fines beneficiosos, dentro de los límites morales: el fin no justifica los medios. Es decir, los objetivos deben alcanzarse de forma lícita y respetuosa, actuando desde la rectitud. Por otra parte, la ética también establece límites a la libertad individual. No se trata de una libertad absoluta, sino de una libertad condicionada por el respeto a los derechos y libertades de los demás. En este sentido, la libertad de una persona no comienza ni termina únicamente en su propia voluntad, sino que está necesariamente enmarcada en la convivencia social y en el reconocimiento del otro.

Partiendo de esta relación existente entre la ética y la educación, encontramos diferentes formas de concebir la ética. Una primera visión se refiere a una escala de valores con un carácter formativo y normativo. La segunda la entiende como una rama de la filosofía que estudia la moral del ser humano. En otras palabras, la primera corresponde a la manera en la que se nos enseña a comportarnos moralmente con otros, lo que se denomina ética formativa, considerada por algunos autores como la forma más correcta de ética, ya que juzga en base a valores entendidos como absolutos e inmutables (Alvarado, 2005). Pero, existen muchos tipos de ética. Como por ejemplo la ética profesional, que resulta especialmente relevante para quienes se están formando como docentes. Esta responde a una actitud y compromiso personal que se construye a partir del aprendizaje social ofrecido por el entorno, y que puede dar lugar a un comportamiento ético y socialmente aceptable, o al contrario (Vargas, 2004).

Hablar de ética implica, de manera indirecta, hablar de valores, ya que ambos se encuentran unidos. La función formativa de la escuela pone de manifiesto la importancia de los valores en el proceso educativo, pues resulta imposible educar en aquello que no se posee. Así, sin valores no hay educación. El valor suele entenderse como aquello que

se considera digno de aprecio, generalmente vinculado con lo bueno, lo justo o lo correcto. De este modo, los valores están directamente vinculados con la personalidad y, por tanto, al individuo. Suele ser sinónimo de aquello que conocemos como bueno, algo que cumplimos por nuestra conciencia. De ahí, que la educación en valores abarque múltiples dimensiones: desde lo psicológico y moral, hasta lo sociológico. Definiéndolo como el esfuerzo por ayudar al alumnado a desarrollar cualidades personales deseables para su crecimiento humano, y especialmente aquellas que tratan con el uso responsable de su libertad (Sarre,2001). En esta línea, Arribas (2021) cita a autores como López (2012), Echeita y Ainscow (2011), Castillo (2015), Casanova (2018), Echeita y Domínguez (2011) y Escudero y Martínez (2011) subrayan una serie de valores fundamentales que se relacionan directamente con la Educación inclusiva: diversidad, respeto, tolerancia, justicia, equidad, participación, diálogo, cooperación, confianza, honestidad, sinceridad, amor, libertad, voluntad, autonomía, responsabilidad, compromiso, coherencia y democracia.

En particular, la diversidad supone uno de los principales retos para los sistemas educativos, ya que implica aceptar y valorar las diferencias presentes en el alumnado. No se puede construir una comunidad educativa inclusiva si el alumnado no desarrolla el conocimiento, la aceptación y la valoración de las personas que les rodean. La mejor manera de combatirlo es a través de la Educación inclusiva porque traspasa el marco educativo y se centra en la construcción del conocimiento que invite a la inclusión y evite la exclusión. En este sentido, Castillo-Briceño (2015) sostiene que la diversidad debería de ser entendida como un valor que respeta las diferencias individuales mediante la aceptación, valoración y el reconocimiento del otro. Estas diferencias enriquecen tanto a la persona individualmente como al grupo social en conjunto.

Así, la diferencia entre las personas debe de tomarse como un elemento de progreso y riqueza colectiva, pero nunca como un elemento de exclusión. Es evidente que todas las personas son diferentes, por lo que cada uno necesita una respuesta educativa y social que se adapte a sus necesidades para evitar la situación de desigualdad. Por ello, es imprescindible el compromiso de las instituciones para que haya una mejora de la equidad en la educación, y se promuevan prácticas inclusivas (Hernández y Ainscow, 2018).

Al hablar de Educación inclusiva hablamos de oportunidades y de desigualdades. En este contexto, la noción de justicia educativa se sitúa en el centro del debate sobre la equidad: no sólo se refiere a la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema

educativo, sino también a la desigualdad estructural presente en todos los ámbitos sociales. Según Latapí, (1993), la justicia educativa representa una expectativa de cambio y el deseo del bien común, resultando un aspecto clave para el desarrollo de una sociedad más equitativa.

Autores como Gutiérrez et al., (2006) hablan precisamente de esta desigualdad. Conciben la Educación inclusiva como un tipo de educación que no realiza distinciones entre educación formal y no formal, sino que tiene en cuenta la educación integral de la persona independientemente de su contexto.

Como ya hemos comentado, la escuela tiene una labor de compensación social en la que deben de participar todos los agentes implicados de manera conjunta para que así funcione, puesto que si no participan todos de manera activa no es posible ya que no se da de manera solitaria. Entonces, para que sea posible una educación de calidad, los sistemas educativos y docentes deben de formarse.

La importancia de la formación docente recae en que quienes educan sean capaces de utilizar las herramientas necesarias para dar respuesta a las características y necesidades del alumnado en todo momento. Pero, para ello deben formarse, así, podrán impartir valores, y un tipo de Educación considerada inclusiva. El mundo se encuentra en un cambio constante, y los maestros y las maestras deben de adaptarse a estas nuevas necesidades y a las que van surgiendo (Calvo et. al., 2013).

Asimismo, la importancia de la formación docente para la educación y la sociedad se confirma por la Unesco (2014), al referir que “si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales” (Nieva y Martínez, 2016, p.16).

La formación docente tiene que entenderse como un espacio en el que los y las docentes puedan ser creativos, cooperen, y participen de manera activa. Como es evidente, la formación necesita tiempo, esfuerzo y perseverancia, para que funcione realmente y los y las maestras puedan ayudar al alumnado.

La formación del profesorado es fundamental, y por ello tras haber comprobado su importancia de esto, nos gustaría hablar de la identidad docente:

García (2010) habla de la identidad docente como una realidad, la cual es cambiante, y evoluciona a lo largo del tiempo. Se desarrolla de manera individual, pero también de

manera colectiva. Se refiere a la manera en la que los y las docentes ven su trabajo, y aquello que les produce satisfacción, o, por el contrario, insatisfacción. De este modo se relaciona con el tipo de metodología con la que los maestros y las maestras se sienten identificados, la manera que tienen de trabajar, y de hacer frente a los conflictos o adversidades que surgen en el aula. Si el profesorado no lleva a cabo en sus aulas prácticas inclusivas, y confían en estas, su alumnado no obtendrá esos aprendizajes:

La identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez que social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (sociohistórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben (Vaillant, 2010, p.4).

Como hemos podido observar, la identidad docente inclusiva tiene que ver con los valores y principios explicados anteriormente y para que esta identidad docente sea inclusiva el profesorado debe de creer realmente en ello, tienen que comprometerse moralmente y tener una actitud positiva ante la diversidad; viéndolo como algo beneficioso, y una oportunidad de aprendizaje: tienen que guardar respeto, tolerancia y empatía hacia las diferencias para así poder dar respuesta a las necesidades y características del alumnado, buscando así la igualdad de oportunidades para todas a través de una atención de equidad (Arribas, 2021).

Luego de haber hablado la dimensión ética, sus características y la identidad docente procedemos a hablar de la dimensión política de la Educación inclusiva.

Para comenzar a hablar de la dimensión política hablaremos de Paulo Freire. Un pedagogo defensor del diálogo, de la libertad y de la pedagogía que plantea diferentes maneras en la forma de plantear la educación y el funcionamiento de la sociedad. Su reto más importante es la humanización de las personas, por lo que defiende la educación como un instrumento de cambio para modificar el mundo, siendo este más social y solidario y buscando como fin último la igualdad (González et al., 2021). Propone así la aplicación de políticas públicas que buscan el desarrollo de la Educación inclusiva y el desarrollo personal y social de las personas. Esta teoría se sustenta sobre movimientos intelectuales de la postguerra: “el humanismo de Fromm, el personalismo existencialista católico de Emanuel Mounier y Gabriel Marcel, la influencia de la filosofía existencialista de Karl Jasper, de la sociología del conocimiento de Karl Manheim, y las ideas de desarrollo y democracia de John Dewey” (Fernández, 2018, p.3).

González et al., (2021) defienden que Freire apoya una práctica educativa descolonizadora y liberadora que se encuentra ligada a la política:

De acuerdo con la concepción de Freire, la educación se convierte tanto en un ideal como en un referente del cambio, al servicio de una nueva clase de sociedad. En tanto ideal, la educación «habla» a una forma de política cultural que trasciende los límites teóricos de cualquier doctrina política específica, al tiempo que vincula la teoría y la práctica social a los aspectos más profundos de la emancipación. De este modo, como expresión de una teoría social radical, la política cultural de Freire resulta más amplia y fundamental que cualquier discurso político específico, tal como la teoría marxista clásica, un punto que a menudo confunde a sus críticos. De hecho, su política cultural representa un discurso teórico cuyos intereses subyacentes giran en torno a una lucha contra todas las formas de dominación subjetiva y objetiva, así como a una lucha por alcanzar formas de conocimiento, habilidades y relaciones sociales que proporcionen las condiciones necesarias para la emancipación social y por ende individual (Freire, 1994, p.14-15).

Estas dimensiones conforman la Educación inclusiva: la ética y la política. Comprender ambas dimensiones es fundamental para avanzar hacia un modelo educativo más justo, equitativo y verdaderamente inclusivo. En los apartados siguientes se analizarán algunas de las variables que influyen en su aplicación y desarrollo.

#### **2.1.4 Variables de la Educación inclusiva**

En el marco de la Educación inclusiva, Brizuela (2016) identifica tres variables imprescindibles que permiten su implementación efectiva: presencia, progreso y participación. Estas dimensiones no actúan de manera aislada, se encuentran interrelacionadas, ya que juntas configuran las condiciones necesarias para garantizar un entorno educativo realmente inclusivo.

Presencia hace referencia al lugar físico y social que ocupa el alumnado dentro del sistema educativo, así como la forma en que se organiza. Las decisiones sobre este aspecto varían según el contexto de cada país.

Por su parte, progreso hace referencia al desarrollo de aprendizajes significativos, aquellos que tienen utilidad en la vida del alumnado. No se trata de adquirir conocimientos académicos, sino de fomentar la autonomía, la toma de decisiones y la capacidad crítica del alumnado.

Finalmente, participación es uno de los puntos más importantes para que realmente se dé la Educación inclusiva, puesto que sino no se hablaría de inclusión real. Habla de la implicación activa de todos los agentes educativos – familia, docentes, estudiantes y comunidad.

Estas tres variables son indispensables para evaluar el grado de inclusión en un sistema educativo. Tras haber comprendido estas dimensiones, profundizaremos en otros aspectos vinculados con la Educación inclusiva, los cuales enriquecen su enfoque teórico y práctico.

### **2.1.5 Conceptos relacionados con la Educación inclusiva**

A continuación, trataremos diferentes conceptos relacionados con la Educación inclusiva.

Brizuela (2016) identifica una serie de conceptos clave que resultan fundamentales para comprender este enfoque pedagógico: inclusión, escuela inclusiva, integración, diversidad, educación para todos y necesidades educativas.

El concepto de inclusión es central dentro de la Educación inclusiva. Por eso, autores como Duk y Echeita (2008) consideran que avanzar hacia la inclusión supone eliminar las barreras de distinta índole que dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial importancia a los más vulnerables o desfavorecidos.

Otros autores como Booth, et.,al (2000) consideran que:

“La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación” (p. 5).

Otro concepto estrechamente vinculado a la inclusión es el de necesidades educativas, entendido como el conjunto de apoyos y estrategias requeridas para garantizar el aprendizaje del alumnado, tanto a nivel individual como colectivo.

“Las conferencias mundiales sobre Educación para Todos realizadas en 1990 y sobre Necesidades Educativas Especiales desarrolladas en 1994, en conjunto con el Marco de Acción Dakar de 2000, establecieron las bases para la incorporación del concepto NEE (Necesidades educativas especiales) en las políticas educativas. La declaración de Salamanca reafirma el derecho fundamental de los/as niños/as al acceso a la educación y reconoce que cada uno de ellos “posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios” (López y Valenzuela, 2015, p.47).

Como puede apreciarse, estos conceptos, están interrelacionados y forman la base teórica y práctica sobre la que se construye la Educación inclusiva. Entenderlos en conjunto permite avanzar hacia modelos educativos más democráticos, justos y equitativos. Tras haberlos revisado, procedemos a analizar cómo se manifiestan estos principios en contextos concretos. A continuación, trataremos la manera de abordar la Educación inclusiva en España.

#### **2.1.6 Recorrido legislativo de la Educación inclusiva en España**

Por último, para finalizar este apartado de Educación inclusiva, nos gustaría analizar cómo se aborda en España. Surgió a partir de un movimiento en el que participaron familias, docentes y personas con discapacidad que luchaban porque la Educación Especial no estuviera separada de las aulas ordinarias.

En España, tras los años 70 del siglo pasado se desarrollaron muchas leyes y decretos. Los autores Martínez et. al., (2010, p.151) exponen estas;

- Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (1970).
- Creación del Instituto Nacional de Educación Especial (1975).
- Constitución Española (1978).
- Plan Nacional de Educación Especial (1978).
- Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (1982).
- Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial (1985).
- Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (1990).
- Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación Especial de los Alumnos con NEE (1995).
- Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las Acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en Educación (1996).
- Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE) (2002).
- Ley Orgánica 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (2003).
- Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) (2006).
- Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)
- Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMCE)

Se observa que se han desarrollado diferentes leyes y decretos en relación con la Educación inclusiva. No obstante, la existencia de estas no garantiza una transformación real en las aulas. Para que estos principios se concreten en la práctica educativa, es necesario desarrollar metodologías activas, estrategias pedagógicas inclusivas y una formación docente sólida y continua. A continuación, veremos las prácticas educativas inclusivas.

## **2.2. Prácticas educativas inclusivas**

La Educación inclusiva es fundamental en la transformación de los sistemas educativos. Para poder desarrollarla de manera correcta, es imprescindible conocer y aplicar diversas prácticas educativas inclusivas. Siguiendo esta línea abordaremos a continuación las características y propuestas clave que definen estas prácticas.

### **2.2.1. Caracterización**

Según Muntaner (2014) los sistemas educativos deben garantizar una educación de calidad para todo el alumnado, evitando la desigualdad y discriminación, y respondiendo a las características y necesidades del alumnado para facilitar su aprendizaje. Para ello, la Educación inclusiva se sustenta en tres principios clave: la aceptación y el respeto por lo

diferente, el diseño de actividades flexibles que favorezcan la participación de todos y la promoción de agrupamientos heterogéneos en el aula.

La aplicación de estos principios conlleva un cambio profundo en la propuesta pedagógica, para que se dé una educación de calidad. Debe involucrar activamente a todos los agentes educativos, como los docentes y el alumnado. El profesorado debe tener una actitud abierta, flexible y proactiva en este proceso. Requiere prácticas basadas en tres elementos clave: la organización del aula, el currículo impartido, y la metodología empleada en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Es por ello, que Moran et al. (2012) citados por Muntaner (2017) proponen tres modalidades de agrupación del alumnado, que reflejan diferentes formas de afrontar la diversidad en el aula. La primera, llamada *Mixtures* implica que un sólo docente atienda al grupo bajo objetivos y actividades comunes, aunque pueda complicar la atención a la diversidad. La segunda, *streaming* divide al alumnado por niveles de rendimiento, en la misma aula o diferentes, lo cual facilita la atención diferenciada, pero hace evidente las dificultades individuales, afectando a la equidad. Finalmente, *inclusion* promueve la heterogeneidad en el aula, incorporando recursos y adaptaciones que faciliten la participación y el aprendizaje de todos en un mismo entorno educativo. Es la más adecuada dentro de un paradigma inclusivo.

Para que las prácticas sean efectivas, el currículo debe asumir un enfoque inclusivo. Este debe ser abierto y flexible, adaptándose a las necesidades del alumnado y del centro; debe tener una dimensión individual, respondiendo a la singularidad de cada uno, y a la vez, común, asegurando la igualdad de oportunidades en la etapa educativa;

Las propuestas educativas inclusivas deben de ser propuestas que busquen agrupamientos heterogéneos para proporcionar una educación de calidad real. Pero, para ello es fundamental el currículum. Para que este sea inclusivo debe contar con ciertas características; ser amplio y diferentes, promoviendo el desarrollo académico y personal del alumnado; y finalmente, debe ser significativo permitiendo al alumnado construir su propio aprendizaje a partir de experiencias vividas y actividades relevantes.

Así, el aula debe ser un espacio centrado en el alumno (paidocentrismo), dónde los niños y niñas se sientan seguidos, confiados y queridos. Además, debe de ser un aula conectada con la realidad cercana al alumno, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades. El rol del docente en el aula es como guía del proceso de enseñanza - aprendizaje, que busque

hacer competente al alumno en la sociedad y trabaje en equipo con objetivos comunes y compartidos.

Para lograr una implementación real de las prácticas, los centros educativos tienen que desarrollar herramientas de evaluación y mejora que les den la oportunidad de avanzar hacia una educación más inclusiva. Una de las herramientas más conocidas es el *Index for inclusion*, que veremos a continuación.

### **2.2.2 *Index for inclusion***

Después de haber comprobado lo que es la Educación inclusiva, y las características de este tipo de educación. Vamos a profundizar en las prácticas educativas inclusivas. Para lo cual hablaremos del *Index For Inclusión* que es un instrumento de evaluación que facilita a los centros el desarrollo de prácticas inclusivas.

Según Sandoval et al. (2002) hablan de que para que se dé un cambio real hacia la Educación inclusiva es primordial un cambio por parte de los centros educativos. Es difícil porque cada centro es distinto, pero no deben de hacerlo solos, sino que cuentan con diferentes ayudas como es el caso del *Index for inclusión* (Booth y Ainscow, 2000). Es un material para ayudar y facilitar el trabajo al centro educativo hacia la inclusión. Se basa en comenzar desde los conocimientos que ya tenían, y los intereses de la comunidad educativa e ir hacia un cambio en el que participe dicha comunidad.

El *index for inclusion* se estructura en tres apartados: la configuración de un lenguaje común inclusivo, la descripción de cinco fases del proceso (inicio, análisis, planificación, implementación y evaluación), y la evaluación de tres dimensiones fundamentales: crear culturas, evaluar políticas y desarrollar prácticas inclusivas.

Basándonos en el artículo de Sandoval et al., (2022) el *Index for inclusion* realizado por Tony Booth y Ainscow (2000) es una de las principales referencias para hablar de inclusión en la escuela. El libro es utilizado como instrumento para ayudar a los centros escolares a promover procesos que mejoren la participación y el aprendizaje del alumnado. El *index* cuenta con una estructura marcada que se compone de un proceso de autoevaluación de los centros educativos en tres dimensiones: cultura, política y las prácticas de una Educación inclusiva:

- Dimensión a. crear culturas inclusivas: crear una comunidad segura, acogedora y colaboradora.

- Dimensión b. Elaborar políticas inclusivas: configura la inclusión como el terreno de cultivo para llevar a cabo actuaciones de mejora de aprendizaje y participación de todo el alumnado.
- Dimensión c. Desarrollar prácticas inclusivas: es la encargada de que las actuaciones del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares. Busca la participación de todo el alumnado.

Tras haber examinado con profundidad el concepto central de este trabajo, la Educación inclusiva, junto con sus principios, características y prácticas, damos paso al segundo gran eje temático de nuestra investigación: la propuesta pedagógica de Freinet y su desarrollo desde una perspectiva natural y ecológica.

### **2.3. La pedagogía freinetiana como ejemplo de educación inclusiva**

Al hablar de Educación inclusiva, resulta fundamental mencionar a Célestin Freinet como una figura esencial en la transformación de la escuela tradicional. Junto con su esposa Élise propusieron una educación centrada en los intereses de los niños y niñas, basada en la cooperación, la autonomía, la libre expresión y el trabajo funcional. Esta propuesta se enmarca en el movimiento de la Escuela Nueva, surgido a finales del siglo XIX como respuesta a una educación autoritaria y centrada en el magisterio, donde el alumnado adoptaba un papel pasivo (Narváez, 2006; Espinola y Granillo, 2021).

La pedagogía freinetiana concibe la escuela como un espacio democrático, social y culturalmente comprometido. Según Arjonilla (2022), esta pedagogía se sustenta en principios como la cooperación en el aula, la implicación con el contexto, la centralidad del alumnado como protagonista de su aprendizaje y la funcionalidad de este.

A partir de esta visión integral y participación de la escuela es posible identificar los principios fundamentales que sustentan la pedagogía freinetiana, los cuales veremos a continuación.

#### **2.3.1. Principios fundamentales de la pedagogía freinetiana**

Como hemos dicho, Freinet es uno de los precursores de la Educación inclusiva, por ello a continuación conoceremos los principios fundamentales de su pedagogía.

Meleán (2008) resume algunos principios esenciales de la pedagogía entre los que destaca la expresión, comunicación y creación como medios de desarrollo personal del alumnado;

el tanteo experimental como forma natural de aprendizaje; la vida cooperativa y participativa en el aula; y la conexión entre escuela y vida cotidiana.

En esta dirección, otros aspectos relevantes que complementan esta visión educativa son el respeto de los ritmos individuales de los alumnos y alumnas (Bedoya y Correa, 2007), el desarrollo de la personalidad a través del juego (González-Moreno, 2021), y el paidocentrismo, es decir, la centralidad del alumnado como eje de la educación (Luelmo, 2018). La figura de él o la docente se transforma en un acompañante que organiza influencias pedagógicas dirigidas a potenciar la personalidad del niño (García-Torell, 2011).

Como consecuencia directa de estos principios, la pedagogía freinetiana busca la autonomía del alumnado (Kamii, 1970), la oposición al adoctrinamiento, el fomento de la responsabilidad y la socialización, la cooperación frente a la competitividad, y el fortalecimiento del autoconcepto. En este marco, el juego cobra un rol fundamental en el aprendizaje, al ser una actividad natural y significativa para el desarrollo emocional, cognitivo y social del niño (Zamorano et al., 2019; García, 2019).

Por este motivo, a continuación, abordaremos las invariantes pedagógicas que constituyen la base de su pedagogía, y que permiten desarrollar una educación auténticamente participativa, creativa y significativa.

### **2.3.2. Las invariantes pedagógicas**

Freinet formuló un conjunto de 30 invariantes pedagógicas que estructuran su enfoque educativo (Imbernón, 2010). Estas invariantes reflejan principios esenciales que orientan la práctica docente hacia una educación centrada en el alumno o la alumna como sujeto activo, el rechazo a la imposición autoritaria, y al castigo, la valoración del trabajo cooperativo y el tanteo experimental, así como en la necesidad de una escuela democrática, significativa y digna. Entre ellas destacan:

- A cada niño le gusta escoger su trabajo.
- La vía de adquisición es el tanteo experimental.
- La escuela debe preparar la democracia de mañana mediante la democracia en la escuela.
- Solo se puede educar desde la dignidad.

Estas ideas reflejan una filosofía pedagógica basada en el respeto, la confianza, la participación y la libertad, orientada a lograr una Educación inclusiva auténtica y transformadora.

### **2.3.3. Técnicas de la pedagogía freinetiana**

Vamos a conocer a continuación las técnicas de la pedagogía freinetiana. Estas se centran en el alumnado y su participación. Entre estas técnicas destacan el Texto y dibujo libre, que permite al niño expresarse de manera espontánea y revelar su mundo interior; los Ficheros Autocorrectivos, que son materiales diseñados para promover el trabajo autónomo; la Asamblea, que es un espacio de diálogo libre que fomenta el pensamiento crítico; el Tanteo experimental, que impulsa el aprendizaje a través del ensayo – error; el Cálculo vivo, que busca el aprendizaje de las matemáticas en contextos cotidianos; la Lectura y escritura natural, que ensaya la adquisición de la competencia lectoescritura sin imposiciones y el Método natural, basado en la acción espontánea y creativa del niño.

Estas técnicas no solo reflejan los principios freinetianos, sino que también promueven una Educación inclusiva al atender a los intereses, ritmos y necesidades individuales de los niños, fortaleciendo su autonomía y participación en un ambiente de respeto y cooperación. Veremos a continuación la pedagogía freinetiana y cómo enseñar las Ciencias Naturales.

## **2.4. Pedagogía freinetiana y cómo enseñar las Ciencias Naturales**

A pesar de que pueda parecer que la pedagogía freinetiana y la enseñanza de las Ciencias Naturales no se encuentran relacionadas, si lo están. Esta relación radica en la propuesta educativa de Freinet, centrada en la experiencia, la exploración y la participación activa del alumnado que pueden enriquecer significativamente el aprendizaje de las Ciencias Naturales.

Para entender esta conexión es necesario, definir primero que se entiende por Ciencias Naturales. Según Furman (2008, p.8) “las ciencias naturales son un conjunto de hechos, de explicaciones que los científicos han venido construyendo a lo largo de estos últimos siglos”

### **2.4.1. El tanteo experimental**

Continuaremos profundizando en la conexión existente entre las Ciencias Naturales con la Educación inclusiva y el tanteo experimental. Santaella y Martínez (2017) comentan

en su que el alumno o alumna el eslabón más importante de la Educación inclusiva, ya que es el centro de la escuela. En este contexto, el tanteo experimental adquiere especial relevancia debido a que el conocimiento del alumno se construye a partir de su propia experiencia, respetando sus intereses y ritmos individuales.

Santaella y Martínez (2017) piensan que la Educación inclusiva se fundamenta en una metodología basada en la experiencia cotidiana, que atiende las necesidades del alumnado de manera individual y colectiva, favoreciendo así habilidades de comunicación y de libre expresión. En este proceso, los niños y niñas aprenden a partir de sus propias vivencias, de manera que las ideas y los conceptos son un ejemplo que les sirve de ayuda para recordar los nuevos aprendizajes. Pero, esto sólo es posible cuando se confía en las capacidades de cada estudiante.

Este tipo de metodología es altamente motivadora ya que parte de los intereses reales del alumnado. Aunque puede aplicarse en varias disciplinas y materias que se imparten en la escuela, en las Ciencias Naturales el Tanteo experimental cobra especial importancia. Freinet considera que el tanto experimental es un pilar fundamental de los métodos naturales, siendo un proceso general y permanente que se puede incorporar en la escuela. Es necesario despertar la motivación y curiosidad, para suscitar el interés del alumnado: "El aprendizaje experiencial está cobrando especial importancia en los últimos años, lo que puede entenderse teniendo en cuenta las actuales tendencias educativas y las demandas sociales" (Ariza, 2010, p. 90).

Este término se relaciona de manera directa con la Educación ecológica, un estilo de enseñanza que busca la formación y fortalecimiento de la conciencia ambiental, lo que pretende es que el individuo desarrolle la capacidad de comprender y valorar aspectos físicos, biológicos, sociales, tecnológicos, y económicos que favorezcan su evolución (Saldaña, 1998).

La relación del Ser Humano y la naturaleza debe basarse en el respeto y amor, ya que es a través de esta como se obtienen los medios necesarios para satisfacer algunas necesidades. En la antigüedad, la relación del hombre o mujer y la naturaleza se regulaban con códigos ético-morales de modo que había un gran respeto. Para que en las escuelas se eduque de manera correcta en la Educación ecológica es indispensable la participación docente, del alumnado y las familias, siendo la infancia el momento clave para fomentar

valores de respeto y amor hacia la naturaleza, puesto que es cuando se forja la personalidad.

Tras esto, podemos comprobar la relación existente entre las Ciencias Naturales y la pedagogía freinetiana, y la importancia de la Educación ecológica en la escuela.

La teoría del tanteo experimental se basa en esta observación tanto en niños como en adultos: el niño pequeño esboza una variedad de gestos y se ajusta a los que han tenido éxito; igual que los adultos, fuera de la rutina, en un entorno favorable, tratan de conocer mediante la prueba, el análisis, la hipótesis y la verificación (Soëtard, 2013, p. 45).

El Tanteo experimental se encuentra íntimamente ligado a la pedagogía freinetiana, ya que explica el desarrollo de la persona inmerso en su entorno. A partir de aquí, nos adentraremos en la Educación ecológica como un aspecto fundamental dentro de esta propuesta educativa.

#### **2.4.2. Educación ecológica en la escuela: un ejemplo a seguir**

Para continuar con el análisis de la pedagogía freinetiana y su relación con las Ciencias Naturales, veremos a continuación la Educación ecológica en la escuela.

Como se ha mencionado, la Educación ecológica es un término muy relacionado con los Freinet. Representa un conocimiento fundamental que los niños y niñas deben comenzar a desarrollar desde las primeras etapas de vida. Sin embargo, para que el aprendizaje sea efectivo, el o la docente debe de mostrar empatía y compromiso sobre el aspecto ecológico, usando diferentes estrategias didácticas que faciliten la comprensión por parte del alumnado. Es indispensable que se propongan actividades que refuercen este conocimiento de manera práctica y significativa. La Educación ecológica requiere la participación activa de toda la comunidad educativa: padres, madres, alumnado, docentes, autoridades y la sociedad en general, trabajando juntos para proteger y conservar la naturaleza (Che, 1998).

Ruíz y Pérez, 2014, citando a Plan Nacional de Educación Ambiental- PNEA & Gobernación de Antioquia de 2005, considera que: “la Educación ecológica o ambiental es un proceso que permite entender las relaciones con el entorno, a través de la reflexión crítica de la realidad biofísica, social, política, económica y cultural, y de ahí generar actitudes de valoración y respeto por el medio ambiente” (Ruíz y Pérez, 2014, p. 21). Es crucial que la población tome conciencia de la

importancia del medio ambiente y de los diferentes problemas que pueden surgir, de manera que adquieran conocimientos, aptitudes, actitudes, motivaciones y comportamientos para encontrar soluciones a los problemas y solucionarlos.

La educación ambiental cobra especial relevancia en la actualidad, ya que la transmisión de valores de respeto hacia los seres vivos y elementos que conforman el entorno es fundamental. Durante los primeros años de vida es cuando los niños y niñas sientan las bases para su desarrollo social y personal, siendo una etapa clave para trabajar la Educación ecológica. Para poder apoyarlos en este proceso es importante darles los mecanismos necesarios para que conozcan el medio natural y desarrollen un sentimiento de afecto y cuidado hacia este. A pesar de que en numerosas ocasiones la información que hay es muy limitada (Goikoetxea, 2014).

Asimismo, es fundamental que la Educación ambiental forme parte de la cultura de las personas, debido a que los problemas ecológicos nos afectan a todos de manera directa, y los debemos de solucionar de manera conjunta. Esto supone un reto para el docente, que es quien debe inculcarle estos valores al alumnado, promoviendo una sensibilización que los motive a actuar de manera equilibrada y responsable (Amaro et al., 2014).

Como hemos visto, la Educación ecológica se encuentra estrechamente relacionada con la pedagogía freinetiana. Por ello, a continuación, exploraremos diversos ejemplos de acciones educativas inclusivas que surgen desde esta perspectiva.

#### **2.4.3. Ejemplos de acciones educativas inclusivas desde las Propuestas de Freinet: educación ecológica**

Tras haber explicado que es la Educación ambiental y la Educación ecológica, nos centraremos ahora en diferentes acciones educativas inclusivas basadas en la propuesta de Freinet.

Una de las mejores maneras de desarrollar este afecto y conciencia del cuidado por los seres vivos y nuestro entorno en un colegio de Educación infantil es a través de los huertos escolares. Estos espacios representan una excelente oportunidad para crear vínculos dentro de la comunidad educativa, favoreciendo la integración grupal y el trabajo colaborativo. Además, permite abordar diversos contenidos transversales como la nutrición, las ciencias, la ecología, el cuidado ambiental y los valores.

Son también, una oportunidad para construir un espacio de encuentro y diálogo entre la comunidad escolar, es decir, entre todas las personas que participen en ella: como padres, madres, docentes, alumnos/as, equipo directivo... (Armienta et al., 2019).

Como señala Goikoetxea (2014) el cambio hacia la valoración del medio natural no ocurre de un día a otro, por ello es necesario el compromiso y participación de todos los agentes que influyen en el alumnado. Para lograr un aprendizaje significativo y una verdadera sensibilización, en el aula se suele utilizar diversas herramientas y recursos didácticos.

- Fichas: para consolidar y evaluar los aprendizajes.
- Internet, videos, canciones, fotografías: las nuevas tecnologías pueden ser muy útiles siempre y cuando se utilicen de manera correcta, es por ello por lo que encontramos gran variedad de recursos en este, que podemos utilizar para mostrarles esta importancia. A los/las alumnos/as les gusta mucho ver fotografías, o canciones y es una manera de que aprendan contenidos muy importantes de una forma más lúdica.
- Juguetes, juegos y actividades lúdicas: como hemos comentado a lo largo de este proyecto, el juego es una manera muy útil de aprender para los niños y niñas. Es un factor fundamental para el desarrollo infantil que permite a los/las niños/as actuar de manera natural y espontánea, siendo así una herramienta muy útil para el aprendizaje. Para desarrollar actividades de Educación ambiental distinguimos diversos juegos: de presentación, de conocimiento del entorno y sensibilización, de simulación, y ambientales. Por otro lado, encontramos diversos juguetes que ayudan al niño o niña a comprender el espacio y el conocimiento de algunos aspectos que se encuentran relacionados con el medio ambiente. De esta forma el juego, las actividades y los juguetes son una muy buena forma de transmitir a los alumnos aquello que queremos.
- El cuento: en este caso sucede como con los juegos es una forma de mantener el interés de los/las alumnos/as, y conseguir que se involucren en la tarea. A través de los cuentos los niños y niñas viven muchas experiencias, aprendizajes y sensaciones. Tiene múltiples beneficios para los/las alumnos/as como: potencia el desarrollo afectivo y social, desarrolla la empatía, favorece la expresión y fluidez verbal, estimula la observación, atención, memoria, estructura temporal, la imaginación y curiosidad y la fantasía, permite interiorizar normas de convivencia

y valores. Además, durante el momento del cuento podemos aprovechar para realizar preguntas y crear conversaciones, juegos que permitan observar la capacidad de observación, representación de una escena.

- **Dramatización:** puede conseguir que a través de ella los/las alumnos/as se comuniquen y expresen lo que sienten. Por ejemplo, un teatro en el cual se recrea una situación de la vida les permitirá comprenderla mejor y por tanto ser más empáticos con esta.

Estos son algunos de los ejemplos de acciones educativas inclusivas desde la propuesta de Freinet aplicadas a la Educación ecológica, que favorecen un aprendizaje significativo, participativo y respetuoso con el entorno.

A continuación, procedemos a conocer el Estado de la cuestión de este Trabajo de Fin de Grado, donde se analizarán las investigaciones previas relacionadas con estas temáticas.

## **2.5.Estado de la cuestión**

Para comenzar a abordar el Estado de la cuestión, es imprescindible destacar el trabajo de tres investigadoras fundamentales dentro del ámbito de la Educación inclusiva en España: Pilar Arnaiz Sánchez, Remedios de Haro Rodríguez y Cecilia María Azorín Abellán.

Entre los años 2012-2016 estas autoras llevaron a cabo un importante proyecto de investigación centrado en impulsar procesos educativos inclusivos en la enseñanza obligatoria. Parten de la premisa de que para lograr una educación de calidad es necesario implicar de forma más activa a los centros y a los sistemas educativos. El proyecto se organizó en diferentes fases, y dio lugar a resultados interesantes sobre las fortalezas institucionales y las formas de colaboración entre centros escolares. Las autoras hablan de redes de colaboración educativa, definido por Díaz et al. (2013) como entidades que buscan alcanzar ciertas metas educativas de manera global, a través del trabajo conjunto entre escuelas y otros agentes del entorno. Esta colaboración sólo es posible si existen políticas que fomenten el apoyo mutuo entre los centros educativos.

Coinciden en la idea de que la Educación inclusiva es una condición indispensable para que se dé una educación de calidad, equitativa y libre de exclusiones, en la que se atiendan las necesidades del alumnado sin importar sus características individuales. Por ello, la Unesco (2016) habla de la inclusión como uno de los principales desafíos educativos recogidos en la Agenda 2030 en Incheon, lo que requiere cambios estructurales y

profundos en los centros educativos, comenzando por su capacidad de aprender y adaptarse al cambio. Estos deben de encuadrarse en un contexto político, social y educativo, ya que no se dan sólo en la escuela, si no en muchos entornos.

Uno de los temas clave que tratan es el papel del profesorado, debido a que es necesario que colaboren para dar respuesta al alumnado. Es muy complicado educar de manera inclusiva si el profesorado no tiene estos principios. Las autoras consideran por tanto que es necesario un cambio de mentalidad, al igual que un cambio en las dinámicas que utilizan normalmente, buscando nuevas estrategias o alternativas que se ajusten a las necesidades y características del alumnado. Así, Krichesky y Murillo (2018) señalan la importancia de la colaboración docente, puesto que es fundamental para impulsar diferentes procesos y métodos de investigación y lograr mejoras en los centros.

De este modo, queda claro que es imprescindible que haya una relación entre la escuela y el profesorado, ya que son ambos agentes de cambio fundamentales, y más aún si hablamos de Educación inclusiva, siendo un tipo de educación que busca la calidad y equidad respecto a todos los alumnos y alumnas. Como afirman Lago y Naranjo (2024), la Educación inclusiva requiere esta relación para lograr su objetivo principal que es una educación equitativa y de calidad para todos.

A continuación, presentamos cómo estas tres autoras definen la Educación inclusiva:

Pilar Arnaiz Sánchez considera la Educación inclusiva como una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción, ni conjunto de acciones (Sánchez, 2008).

Remedios de Haro Rodríguez doctora por la Universidad de Murcia con la Tesis en la Educación Intercultural como respuesta a la diversidad en la escuela integradora (1999). Piensa que la escuela tiene el reto de ofrecer una educación de calidad, sin discriminación, como paso hacia una ciudadanía inclusiva e intercultural (Arnaiz et al., 2018).

Cecilia María Azorín Abellán, por su parte, doctora por la Universidad de Murcia, con la tesis de análisis en los procesos de inclusión/exclusión en educación primaria (2017). Considera que aún falta mucho trabajo por realizar para que la Educación inclusiva sea algo real (Abellán y Sáinz, 2020).

Estas tres autoras nos ofrecen información para entender la Educación inclusiva como un proceso profundo, continuo y necesario. Tras estas ideas como base, damos paso al

siguiente capítulo de este Trabajo de Fin de Grado: la metodología. Aquí explicaremos el enfoque y las herramientas utilizadas para llevar a cabo nuestra investigación.

## **CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA**

### **3.1. Objetivos de la investigación**

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo principal conocer la realidad de la inclusión educativa en un centro situado en Navacerrada (Madrid), así como proponer diferentes praxis educativas freinetianas ligadas a la Educación ecológica. Consideramos que esta investigación es relevante puesto que nos permite observar, analizar y reflexionar sobre las prácticas inclusivas que se desarrollan en el aula desde una mirada crítica y pedagógica. Además, de que nos permite establecer conexiones entre dichas prácticas y la Educación ecológica, entendida como una herramienta fundamental para formar una ciudadanía respetuosa con el entorno natural y social, desde edades tempranas.

La finalidad de este trabajo no es sólo constatar lo que ocurre en el aula, sino también confortarlo con aquellos conocimientos que hemos adquirido durante años a lo largo de nuestra formación como futuras docentes. Esto nos va a permitir ver si las metodologías propuestas por Freinet y la Educación ecológica tienen cabida en el aula diariamente, y en caso de no ser así pensar diferentes propuestas de mejora, que favorezcan una educación más justa, e inclusiva, donde todos puedan participar, aprender y desarrollarse. Tras conocer los objetivos, a continuación, hablaremos acerca del método de investigación utilizado en este Trabajo de Fin de Grado.

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

Para el desarrollo de esta investigación, se ha escogido el enfoque cualitativo, puesto que permite explorar en profundidad las realidades educativas que se dan en las aulas desde la perspectiva de los protagonistas: docentes, alumnos, y comunidad escolar. Este tipo de investigación busca comprender el significado de las experiencias y prácticas educativas de su contexto. A continuación, se detallan los fundamentos y características principales de la investigación cualitativa.

En este sentido, Urbina (2020) define la investigación cualitativa como “un tipo de investigación que tiene como objeto la generación de datos descriptivos, como palabras y conversaciones con personas, lo que nos transmiten hablando y escribiendo, además de la conducta observable” (p.1).

Por su parte Núñez (2020) amplía esta idea, señalando que este enfoque está caracterizado por ser una “categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de

observaciones de audio y vídeo, cassettes, registros de todo tipo, fotografías, o películas y artefactos”. Según este mismo autor, dentro de la investigación cualitativa se pueden emplear diferentes métodos, entre ellos: fenomenología, etnografía, teoría fundamentada, etnometodología, investigación-acción y método biográfico.

Asimismo, Herrera distingue cinco fases que son fundamentales en el proceso cualitativo:

1. Definición del problema.
2. Diseño de trabajo.
3. Recogida de datos.
4. Análisis de los datos.
5. Informe y validación de la información.

Para llevar a cabo estas fases, trata igualmente diferentes técnicas de recogida de información, como la observación, la observación participante, las entrevistas individuales o grupales, los cuestionarios abiertos o los grupos de discusión. Todas ellas permiten acceder a una comprensión más profunda de las dinámicas educativas y de la percepción de quienes participan en ella.

El informe de investigación es una parte esencial del proceso, ya que en él se analizan los resultados obtenidos. El informe cierra el proceso investigativo y facilita la divulgación del conocimiento generado y su aplicación en otros contextos. Existen diferentes tipos de informe cualitativo: científico, técnico, ejecutivo y divulgativo. Cada uno de estos debe de añadirse considerando dos aspectos: el propósito de la investigación y la forma en que esta se comunica con el lector.

Como señalan Taylor y Bogdan (1986) citados por Herrera (2018), la investigación cualitativa esta caracterizada por generar datos descriptivos que recogen palabras, actitudes, y comportamientos de las personas, convirtiéndolas en una herramienta muy importante.

Una vez definido el tipo de método utilizado en esta investigación, podemos ahora detallar el diseño de esta, con el fin de contextualizar el proceso seguido.

### **3.3. Diseño de la investigación**

Este Trabajo de Fin de Grado adopta un enfoque metodológico basado en el diseño de estudio de caso, a pesar de que se trate de una aproximación, ya que responde a una de las primeras experiencias investigativas de la autora. Como señala Simons (2011) “el estudio de caso es un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo” (p. 16). En este sentido, Ramírez y Hervis (2019) señalan que el método estudio de caso es uno de los diseños más utilizados en investigación cualitativa del área educativa. Encontramos diversos tipos de estudio de caso, cuyas clasificaciones varían según diferentes criterios metodológicos. No obstante, de manera general se pueden establecer una serie de fases comunes para que su implementación sea la adecuada:

- **Diseño del estudio de caso:** se define la estrategia de investigación y se planifica el enfoque a aplicar.
- **Recopilación de la información:** consiste en recabar la información que debe de constar de datos claros y precisos.
- **Aplicar métodos para obtener la información, los datos y las evidencias;** se debe de recoger la información de manera detallada de todo lo que se va obteniendo. Por ello se recomienda llevar rigurosamente el método que se vaya a emplear.
- **Análisis de la información obtenida:** permite al investigador formular conclusiones, identificar patrones y realizar una contrastación adecuada de los resultados.
- **Redacción del informe:** tras el proceso es necesario especificar las conclusiones obtenidas, la información sobre las causas y posibles consecuencias. Y, se proponen recomendaciones para la intervención o mejora educativa.

Después de conocer el diseño metodológico de la investigación, nos adentramos a continuación en una de sus fases más significativas: el trabajo de campo.

### **3.4. Trabajo de campo**

El trabajo de campo de esta investigación se ha llevado a cabo en un centro educativo, situado en Navacerrada, en el contexto del Prácticum II, a lo largo de tres meses, de febrero a mayo del 2025. Se completaron 58 días, repartidos en 5,5 h al día.

A lo largo de este proceso, además de las horas empleadas en el colegio junto con los alumnos, se ha participado de manera activa en el aula. Entre las tareas realizadas se incluyen: la planificación y desarrollo de actividades, la organización del alumnado y del material, la lectura de cuentos, el acompañamiento cuaderno en el aula, y la colaboración con la maestra de referencia.

Paralelamente, se ha llevado a cabo actividades orientadas a la investigación, centradas en técnicas propias del enfoque cualitativo como la observación, recogida de información, realización de entrevistas y el análisis de los resultados de estas entrevistas. Esta observación no ha sido una observación pasiva centrada únicamente en la observación para obtener datos, sino que ha sido activa debido a que en ocasiones ha habido participación e intervención.

A continuación, se presentan los instrumentos utilizados para la recolección de datos, lo cual ha sido clave para analizar la relación entre la Educación inclusiva, la pedagogía freinetiana y la Educación ecológica y el aprendizaje de las Ciencias Naturales observado en el aula.

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

Los instrumentos o técnicas de investigación utilizadas en este caso ha sido la observación directa, específicamente la observación participante; la creación de entrevistas, y realización de estas, y el análisis de los datos obtenidos en la entrevista.

### **3.6. La observación**

La observación ha sido una de las principales técnicas empleadas durante la investigación.

Autores como Fuertes (2011) creen que el término de observación varía según el tiempo y el contexto en el que se dé. Sin embargo, de cualquier modo, se debe de entender como un proceso que necesita atención voluntaria e inteligente, orientado por un objetivo para obtener información de este. En el contexto escolar, la observación necesita una planificación previa que nos dé la oportunidad de recoger información relacionados con aquello que estamos investigando.

Hay diferentes tipos de observación; observación directa, participante, de campo, e individual/de equipo. Como ya hemos comentado, en esta investigación se ha aplicado una observación directa y sistemática, que a su vez ha sido participativa. Autores como Durán (2003) consideran que “el proceso de observación está ligado al hecho de conocer

el mundo a través de los sentidos para descubrir las cosas y los hechos, tener conciencia de ellos” (p.75). Herrero (1997) destaca la importancia de la observación no solo como método de investigación, sino también como una herramienta diaria en el día a día de los docentes, quienes deben de captar, analizar e interpretar la información que obtienen de sus alumnos. La observación debe de planificarse meticulosamente, respondiendo unas preguntas clave como: ¿Qué pretendo observar? ¿Qué unidades de análisis voy a utilizar? ¿Con qué voy a observar? ¿Cuándo, a quién y/o en qué situación se va a realizar la observación? ¿Quién o quiénes van a realizar la observación? (Fernández, 1992).

Tras la planificación de la observación se pueden iniciar diferentes fases: recogida de datos, tipos de registros, aparatos de registro, análisis e interpretación de los datos. Lucas (2024) mencionando a Gold (1958) habla de diferentes posturas que puede adoptar una persona que observa en función de los distintos momentos de la investigación.

1. El participante completo es la persona que es objeto de estudio y no muestra el rol que realiza para evitar la interrupción del desarrollo de la vida normal.
2. El participante como observador donde el investigador es parte del grupo estudiado, pero sabe su papel, se centra en observar y participar.
3. El observador como participante facilita al investigador la participación de las actividades grupales, pero su principal objetivo es la recogida de datos.
4. El observador completo no es parte del grupo y su papel es mejorar la observación y el entendimiento completo de las actividades del grupo.

En nuestro caso, la investigadora tomaría la postura de participante completo, debido a que la investigadora realizó su trabajo de campo en el aula donde realizaba las prácticas, participando de manera activa en las actividades, mientras recogía datos y reflexionaba sobre el proceso.

Para ello, se han utilizado diferentes materiales como: el cuaderno de campo, donde se ha ido escribiendo información; la observación directa y participativa; y la realización de entrevistas en la cual se narran los diálogos, experiencias y las observaciones.

### **3.7. Entrevista semiestructurada**

Trataremos a continuación, la entrevista semiestructurada, debido a que es una de las principales herramientas utilizadas en la investigación.

Folgueiras (2016) destaca la importancia de la entrevista como una técnica de recolección de información valiosa, que posee un valor propio, independientemente de si se realiza dentro de una investigación o fuera de ella. El reto final de la entrevista es obtener información oral y personalizada sobre acontecimientos, experiencias u opiniones de las personas. Para ello, deben de participar al menos dos personas, una que haga el papel de entrevistadora y otra de entrevistada. Las entrevistas se clasifican en diferentes criterios: por número de personas, grado de estructuración y por el momento en el que se apliquen. Independientemente de estos criterios siempre sigue las siguientes fases: elaboración, aplicación y análisis.

En nuestro caso, la entrevista es semiestructurada debido a que es la más común en estudios cualitativos. Este tipo de entrevista permite decidir previamente el tipo de información necesaria mediante una serie de preguntas abiertas, lo que facilita que la persona entrevistada pueda expresarse y aportar mejores respuestas. Por ello, es imprescindible que el entrevistador tenga una actitud abierta y flexible, para encauzar la entrevista según las respuestas que se vayan dando.

El guion que hemos seguido para la realización de la entrevista se presenta en el Anexo 1.

Después de conocer lo que es una entrevista semiestructurada, a continuación, veremos las evidencias documentales observadas.

### **3.8. Evidencias documentales**

En este estudio de caso, se han empleado como evidencias documentales las fotografías tomadas a lo largo de la jornada escolar, las cuáles permiten observar y analizar las prácticas educativas. Por otra parte, el cuaderno de campo y las entrevistas realizadas a las maestras.

### **3.9. Contexto de investigación y participantes**

Para contextualizar la investigación, es necesario describir el entorno educativo en el cual se ha desarrollado. Este se desarrolla en la etapa de educación infantil, concretamente en un colegio público situado en la Sierra de Guadarrama.

El centro cuenta con casi 100 alumnos en infantil y alrededor de 200 en primaria, lo que le convierte en un centro de línea 2. Acoge a estudiantes con edades comprendidas entre los 3 y los 12 años, distribuidos en 17 grupos: 12 en primaria y 5 en infantil.

Al tratarse de un centro público, el alumnado procede en su mayoría de la localidad en la que se encuentra el centro o de municipios cercanos. Las familias cuentan con un nivel socioeconómico medio-bajo, dedicadas la mayoría al sector del comercio.

La investigación se centra en un aula de 4 años de Educación infantil. El grupo está compuesto por 17 alumnos, 9 niñas, 8 niños y la maestra de referencia. Además, el aula cuenta con el apoyo de docentes especialistas en psicomotricidad (como parte del programa bilingüe), música, pedagogía terapéutica (PT), audición y lenguaje (AL), así como con la colaboración de la orientadora para atender las necesidades educativas especiales del alumnado. En el aula encontramos diversidad cultural, con estudiantes procedentes de diferentes países.

Durante la investigación realizada se analizan las diferentes interacciones que se establecen entre el alumnado y las maestras, las prácticas docentes que se desarrollan en el aula y en el centro, y el pensamiento inclusivo de las maestras, además de su vinculación con la pedagogía freinetiana y la Educación ecológica.

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

Para llevar a cabo el análisis de los datos recolectados durante la investigación, se realizó una entrevista a las maestras, y, por tanto, una organización de los registros de forma textual: transcribiendo la entrevista. Para poder realizar esta entrevista, se avisó a la maestra de referencia del aula, para que esta fuera consciente de los procesos realizados durante la investigación, pidiendo consentimiento para poder realizar las diferentes entrevistas, y teniendo el consentimiento de las maestras partícipes de la investigación.

Por otro lado, los nombres empleados en la explosión y análisis de los resultados obtenidos han sido eliminados, para proteger la identidad de los y las participantes en la investigación.

## **CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En este cuarto capítulo hablaremos y analizaremos aquello observado durante la investigación, en este caso en un aula de un Colegio de la Sierra de Guadarrama. Comenzaremos analizando los objetivos de la investigación, y para ello nos basaremos en tres pilares fundamentales: presencia, participación y aprendizaje.

El análisis de los datos obtenidos mediante la observación participante, el cuaderno de campo y las entrevistas semiestructuradas permitió identificar tres grandes categorías vinculadas con los objetivos de esta investigación: prácticas inclusivas en el aula, presencia de elementos de la pedagogía de Freinet y acciones relacionadas con la Educación ecológica. Empezaremos con las prácticas inclusivas en el aula.

### **4.1. Prácticas inclusivas en el aula**

A lo largo del trabajo de campo, se ha podido constatar que el centro educativo, y en particular, la maestra del aula de 4 años, desarrollan un enfoque claramente comprometido con la Educación inclusiva. Las observaciones recogidas en el cuaderno muestran una constante atención a los ritmos y necesidades individuales del alumnado. En palabras de la investigadora, y conforme a las notas tomadas: Es por esto, que a través de la observación participante la investigadora puede asegurar que se desarrollan diferentes prácticas inclusivas en el aula.

“El profesorado está muy concienciado y activo en fomentar prácticas inclusivas en el aula, para lo que organizan distintas actividades, y se forman” “La educación que se lleva a cabo en las aulas es una aproximación hacia la inclusión educativa, de manera que los maestros y maestras fomentan que en sus aulas se den prácticas inclusivas, respetan los ritmos y tiempos de cada uno, los animan y apoyan, y nunca los presionan” (extractos de notas del cuaderno de campo de la investigadora).

Estas anotaciones se repiten a lo largo de la investigación en diferentes ocasiones, debido a que el centro y la maestra del aula en la que se realiza la investigación tienen muy en cuenta la necesidad de dejar al alumnado sus tiempos y respetar sus ritmos. También se remarca mucho la importancia de hacerlos partícipes y de escoger por ellos mismos, es decir, de tomar decisiones.

“Durante las sesiones diarias, la docente promueve activamente la participación de todo el alumnado mediante asambleas, en las que los niños y niñas dialogan, expresan sus emociones y proponen soluciones colectivas a conflictos que han surgido, especialmente en el momento del recreo”. Utiliza también cuentos como herramienta para concienciar al alumnado, uno de ellos llamada ‘Orejas de Mariposa’, utilizándolo como punto de partida para reflexionar sobre la diferencia, el respeto y la autoestima. Además, la práctica de las asambleas de conflictos se convierte en una herramienta fundamental para abordar situaciones problemáticas desde una perspectiva colaborativa y empática: “Vamos a la asamblea, a ver que ha ocurrido hoy en el patio, me han contado que ha habido muchos problemas. Vamos a ver que solución encontramos entre todos” (extractos de notas del cuaderno de campo de la investigadora).

El centro también sostiene prácticas inclusivas mediante diferentes planes institucionales como el Plan Incluyo o el Plan Acoge, los cuales se basan en actividades cooperativas, talleres, jornadas de convivencia y formación continua del profesorado. Esta implicación es reflejada en los testimonios recogidos en las entrevistas realizadas: “Sí, el profesorado colaboramos entre nosotros para fomentar prácticas inclusivas a través de los diferentes claustros semanales que hay, las reuniones y las diferentes comisiones, como las de convivencia” (extractos de una respuesta de una de las maestras en la entrevista realizada).

Otro de los aspectos anotados en el cuaderno de campo es la formación del profesorado. Se ha podido observar de manera directa como el profesorado se encuentra actualizado, y reciben cursos de manera continua, ya que el centro vela mucho por la necesidad de formación del profesorado: “Hoy, tienen un curso sobre las jornadas de convivencia que se implementarán en dos semanas” (extractos de las anotaciones del cuaderno de campo de la investigadora).

El profesorado se forma y tiene pensamiento inclusivo, para que así estas prácticas educativas inclusivas tengan efecto. Además, de colaborar entre ellos de manera activa y participativa para que sea posible que se den estas prácticas inclusivas:

“También creo que este aspecto tiene mucho que ver con el profesorado y los valores que estos tengan”, “Sí, el profesorado colaboramos entre nosotros para fomentar prácticas inclusivas a través de los diferentes claustros semanales que hay, las reuniones y las

diferentes comisiones, como la de convivencia”. “Es importante que nos formemos y que busquemos las mejores alternativas siempre para nuestros alumnos. Por lo que sí que pienso que es fundamental la formación del profesorado” (extractos de la entrevista realizada a las maestras).

Por último, en las entrevistas realizadas a las dos maestras, de nuevo, se puede comprobar cómo tanto el centro como las maestras llevan a cabo prácticas inclusivas educativas en las aulas. La maestra del aula en el que se realiza la investigación comenta lo siguiente:

“Yo pienso que sí que colaboró en que se den estas prácticas inclusivas en mi aula, a través de diferentes actividades que propongo, como juegos de rol, charlas, asambleas de conflictos y cuentos. Además, trabajando de manera globalizada durante todo el día en el aula. Intento programar de manera que se tenga en cuenta las características individuales de los alumnos, respetando sus tiempos y el nivel evolutivo en el que se encuentran” (extracto de entrevista a la maestra).

#### **4.2. Aplicación de metodologías freinetianas**

Otra dimensión relevante observada es la aplicación de prácticas pedagógicas inspiradas en la metodología de Freinet. Tanto la maestra de referencia como otros docentes, entre ellos la maestra de Pedagogía Terapéutica (PT), reconocen el valor de esta perspectiva educativa y la integran en su día a día. Cabe señalar, que lo implementan, pero no lo acompañan con la teoría basándose en diferentes autores.

Se han identificado prácticas como:

- Asambleas diarias y de conflictos: espacios para el diálogo, el respeto mutuo y la toma de decisiones compartidas.
- Texto y dibujo libre: como forma de expresión y desarrollo del lenguaje desde la creatividad.
- Tanteo experimental: fomenta el aprendizaje por descubrimiento, permitiendo al alumnado equivocarse y aprender de sus errores.
- Lectura y escritura natural: respeta los tiempos de maduración del alumnado, permitiendo aprender el lenguaje de manera espontánea.

La maestra de referencia afirma:

“Trabajo las matemáticas y el cálculo en base a sus intereses, y cosas de su vida cotidiana para que les resulte más estimulante. Y, por último, intento que los niños aprendan a escribir y leer cuando estén preparados, sin presiones, y siempre entendiendo lo que hacen” (extractos de la entrevista realizada a la maestra).

Estas prácticas no solo promueven la autonomía, sino que también fortalecen el pensamiento crítico, la colaboración y el respeto por los procesos individuales de aprendizaje.

### **4.3. Educación ecológica**

La educación ecológica no es uno de los ejes centrales del proyecto educativo del centro, pero si se han observado iniciativas puntuales que reflejan sensibilidad hacia este enfoque. Una de las más señaladas es la implementación de un huerto escolar en el aula de 4 años, impulsado por la maestra de referencia durante el último mes de la investigación. Cada niño y niña plantó su propia planta, la cual debía cuidar, regar y observar a lo largo del tiempo. Esto, no solo fue utilizado como una experiencia de aprendizaje sobre el cuidado del entorno, sino también como una metáfora para hablar de la diversidad, el respeto y el crecimiento individual: “Chicos, ¿veis la planta de X? Está un poco descuidada. ¿Pasa algo? ¿Verdad que no? Lo que tenemos que hacer es regarla, cuidarla y protegerla para que crezca sana y feliz” (extractos de anotaciones del cuaderno de campo de la investigadora).

Las observaciones referentes a la Educación ecológica, por tanto, han sido escasas, debido a que hay una ausencia de esta en el centro. Y, la única iniciativa observada fue la de la maestra y el huerto. A pesar de que puntualmente, se contará algún cuento o se realizarán pequeños diálogos si por ejemplo habían surgido problemas en el patio con árboles o algún ser vivo.

Además, la maestra de referencia reflexiona en la entrevista sobre la importancia de este tipo de actividades para fomentar valores de responsabilidad y respeto hacia el medio ambiente y hacia los demás: “Todas las plantas serían distintas, unas crecerían más y otras menos, pero lo importante es darles agua, cuidarlas y quererlas” (extractos de anotaciones del cuaderno de campo de la investigadora).

No obstante, cabe destacar que fuera de iniciativas individuales como esta, la Educación ecológica no tiene un peso específico en el centro. A pesar, de que años anteriores han tenido iniciativas como ir a plantar árboles en una zona del pueblo para repoblar la naturaleza.

Tras haber conocido y analizado los resultados de la investigación, procedemos en el siguiente capítulo a conocer las discusiones y conclusiones finales de este.

## CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES

A continuación, se presentan las discusiones y conclusiones obtenidas a partir de la investigación realizada en un Colegio Público de la Comunidad de Madrid, centrada en la aplicación de la Educación inclusiva y su relación con las prácticas freinetianas, la Educación ecológica y la evaluación formativa.

Los resultados obtenidos indican que las prácticas inclusivas en el centro estudiado son, en su mayoría, reales y efectivas. Tanto el centro como la maestra de 4 años muestran un compromiso claro con una educación centrada en la individualización del aprendizaje, la atención a la diversidad y la calidad educativa adaptada a las características del alumnado. La planificación de las actividades abiertas y flexibles, así como el respeto por los tiempos y ritmos individuales, son constantes en el día a día del aula.

Esto, es posible gracias a un pensamiento inclusivo compartido por el profesorado y respaldado por el equipo directivo. Tal y como comentan Duran y Giné (2011) es fundamental que los sistemas educativos, los centros, y el personal docente se impliquen en los procesos de cambios que respondan adecuadamente a la diversidad. Para lo cual es fundamental que el profesorado este concienciado, y comparta este pensamiento, además de que se formen de manera continua, siendo una herramienta clave para lograrlo. En el caso estudiado los docentes participan de manera activa en cursos y jornadas organizadas por el propio centro.

La presencia, participación y aprendizaje han sido elementos clave a lo largo del estudio realizado en el aula, junto con la maestra. Esto es porque se ha dado la oportunidad de estar al alumnado, de participar en las actividades, y de tomar decisiones, y, por último, de aprender, y obtener buenos informes de estos. Cabe destacar, que durante la investigación se ha observado un cambio significativo en el desarrollo de algunos alumnos, especialmente de una alumna que mostró una evolución notable desde el inicio del estudio. Esto muestra como las prácticas inclusivas pueden tener un impacto real y positivo en el aprendizaje y bienestar del alumnado.

Se ha comprobado, como las maestras y el centro integran prácticas inclusivas para el alumnado. Además de prácticas freinetianas de forma habitual. La maestra promueve estas prácticas educativas inclusivas en su aula, a la vez que da la oportunidad al

alumnado de tener su tiempo y espacio de aprendizaje para que cada uno se desarrolle en el momento en el que se encuentra preparado. Para ello, tal y como ella misma menciona, atiende al alumnado de manera individual, según sus características y necesidades. La atención a la diversidad es un grato reto, que hace necesario atenderlo de manera integral, respondiendo a las características individuales del alumnado, que les haga formar parte de estos procesos, en un ambiente seguro y de confianza, para así lograr que generen aprendizajes significativos (Rodríguez et. al., 2014).

La mayoría de las prácticas que se desarrollan en el centro y en el aula en particular, son inclusivas, favoreciendo que se desarrollen aprendizajes por parte del alumnado, debido a que les hacen partícipes de todos los procesos y actividades. Además de respetar sus tiempos y ritmos de aprendizaje, lo cual favorece el aprendizaje, y facilita que se satisfagan las necesidades y características de cada uno de los alumnos, alcanzando así los objetivos propuestos.

Otro de los aspectos a remarcar es el tipo de evaluación empleada durante la investigación, puesto que ha sido determinante para hablar de una educación que tiene como base la inclusión. La evaluación formativa da la oportunidad de que haya mejoras en el aprendizaje por parte del alumnado, además de atender a sus necesidades y características y realizar reflexiones acerca de esto.

Continuaremos hablando de las conclusiones finales, siendo este otro aspecto fundamental de la investigación realizada. Estas conclusiones propuestas han sido obtenidas mediante los resultados del estudio de caso y los objetivos que se propusieron en la investigación al comienzo de esta. Se indicarán también las limitaciones que se hayan podido encontrar durante la investigación.

En primer lugar, para la investigación se formularon un objetivo general, y varios objetivos específicos. El objetivo general, *conocer la realidad de la inclusión educativa en un centro educativo de la localidad de Navacerrada y proponer praxis educativas freinetianas ligadas a la Educación ecológica*, se puede considerar que se ha alcanzado debido a que se ha conocido el funcionamiento del centro y cómo este tiene en cuenta prácticas educativas inclusivas, en el centro y en aula en concreto en el cual se ha realizado la investigación. El centro y la maestra del aula emplean estas prácticas educativas inclusivas, además, de prácticas freinetianas en el día a día del aula. Si que es

cierto que cabe destacar que en el aula sí que se emplea la Educación ecológica, y el centro tiene esta educación en cuenta, pero no lo trabaja lo suficiente.

De esta manera, se podría concluir la existencia de una Educación Inclusiva tanto a nivel general en el centro, como en el aula en particular.

En referencia a los objetivos específicos de la investigación se formularon cuatro. El primer objetivo específico *conocer e identificar las características de la inclusión educativa en la educación formal*, se ha alcanzado a través de la búsqueda bibliográfica que ha permitido la elaboración del apartado 1 del Capítulo II. Mediante la información plasmada en el marco teórico hemos podido comprobar que para que se de esta inclusión educativa es necesario un compromiso, por parte del centro y del profesorado de este. Ya que es fundamental que el profesorado tenga este pensamiento inclusivo y lo comparta. Además, es necesaria la formación continua del profesorado para continuar formándose, conociendo prácticas educativas inclusivas y desarrollando su pensamiento inclusivo, adaptando así las prácticas educativas inclusivas a su alumnado.

El segundo objetivo, *identificar fortalezas y oportunidades de mejora en un centro para desarrollar praxis educativa inclusivas*, se ha cumplido debido a que la investigadora ha detectado diferentes fortalezas y debilidades tanto a través de su observación durante las prácticas en el centro como a través de las entrevistas. Así, en referencia a las fortalezas, el centro y la maestra de referencia introducen prácticas educativas en las aulas, y desarrollan diferentes actividades para ello. Además, de formar a los maestros a través de diferentes cursos formativos, lo cual favorece que se dé la inclusión en el centro. Respecto a las debilidades, cabe mencionar la poca presencia de la Educación ecológica en el centro.

El tercer objetivo, *proponer experiencias educativas inclusivas freinetianas en el área de las ciencias naturales en un centro*, se ha cumplido debido a que la investigadora ha tenido la oportunidad de participar junto con la maestra en un proyecto ecológico. El cual consistía en que cada niño o niña plantará una planta, y la cuidará. Para así entender la importancia de cuidar a los demás, ya que, si no la cuidan, morirá. Y, de que cada planta es distinta, y eso es algo positivo. Esto se ha apoyado con la lectura de cuentos.

En relación con el último objetivo, *valorar el aporte de las acciones desarrolladas en el centro en cuanto al fortalecimiento de una Educación Inclusiva*, se considera que se ha cumplido debido a que el centro y la maestra del aula tienen diferentes planes de actuación, además de charlas, jornadas de convivencia, y comisiones de convivencia en las cuales se trabajan y tratan estos aspectos que son de gran importancia. La investigadora ha podido comprobar el esfuerzo y trabajo constante que realiza el centro y la maestra en referencia a esto, ya que forma parte de los valores del centro, por lo cual buscan su perduración a través de la formación del profesorado, y de su inclusión mediante diferentes planes de actuación como son el Plan Incluyo y acoge. Forma parte del día a día del centro.

Es importante señalar también que la presencia de la investigadora en el aula donde se realizaba la investigación ha dado la oportunidad de conocer y tener contacto con estas prácticas educativas inclusivas de primera mano, permitiendo así crear una reflexión propia de lo que entiende por Educación Inclusiva y un aprendizaje de los pilares que sustentan esta educación.

A través de la investigación se ha podido comprobar y concluir lo siguiente:

La Educación Inclusiva debe ser reconocida como un derecho para el alumnado, para facilitar así que estos accedan a una educación de calidad. Pero, no sólo esto, sino que debe de ser un compromiso tanto por parte de los sistemas educativos, como del centro, y del profesorado, ya que si el profesorado no comparte este pensamiento inclusivo es muy complicado poder aplicar estas praxis educativas de manera correcta. Esta Educación Inclusiva debe de fundamentarse sobre tres pilares: participación, progreso y aprendizaje, por lo que debe de permitir estar, participar de manera directa y aprender al alumnado. Es por ello, que la educación debe de ser democrática y participativa, para que puedan así participar todos los agentes implicados en esta. Es necesario, que sea un tipo de educación que atienda la diversidad del alumnado, adaptándose a las características y necesidades de estos, y eliminando cualquier tipo de discriminación, o barrera que se presente en el acceso del alumnado a la educación.

La formación de un pensamiento inclusivo es fundamental para poder desarrollar este tipo de educación, por lo que debe de estar presente como base para la reflexión de procesos

educativos inclusivos. Es imprescindible que los maestros se formen y actualicen para poder adaptarse a las necesidades del alumnado.

Para que se pueda dar esta educación es muy importante tener en cuenta los intereses del alumnado, y que se sientan queridos y protegidos por lo que las metodologías deben de ser innovadoras.

El último aspecto por mencionar sería el tipo de evaluación. La evaluación debe de ser formativa y compartida para que así el alumnado pueda formar parte de ella de manera activa.

A lo largo de la investigación nos hemos encontrado con diferentes limitaciones a las cuales hemos tenido que hacer frente. Destacamos las siguientes:

- El tiempo de preparación, y la teoría fue suficiente, pero el desarrollo de la propuesta de investigación para mí gusto fue limitada, de manera, que no me pude dedicar de manera plena, como me habría gustado.
- La investigación junto con los instrumentos empleados en esta, y el análisis de esta son el primer trabajo formal de la investigadora, por lo que probablemente podría haber sido mejor.
- Durante el desarrollo de la investigación hemos encontrado limitaciones en cuanto al acceso con una de las entrevistadas, debido a que estuvo ausente del centro, y no se pudo hacer la entrevista antes.
- Siguiendo con lo anterior, encontramos limitaciones en cuanto al número de personas a las cuales se les realizó la entrevista, puesto que nos habría gustado que fueran más, pero por tiempo no se ha podido.

Para concluir, en relación con la investigación, se podrían definir futuras líneas de trabajo:

En primer lugar, se podría realizar otro estudio de caso en referencia la misma temática en otros centros de la Comunidad de Madrid. Tras la obtención de datos, el análisis y resultados de las diferentes investigaciones, se podrán realizar comparaciones entre unos centros y otros. Además de hacer una evaluación general de la Educación inclusiva, la Educación freinetiana y ecológica.

En segundo lugar, se podría realizar una investigación que siga las mismas líneas pero que sea didáctica de modo que la investigadora participe de una manera más directa proponiendo actividades, por ejemplo.

En tercer lugar, se podría plantear la realización de otras investigaciones en relación con la misma temática, pero en otro espacio, como por ejemplo una Universidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, C. M., y Sáinz, M. (2020). Procesos de inclusión y exclusión en la educación primaria: desafíos actuales para una educación inclusiva real. *Revista de Estudios Educativos*, 35(1), 45–63.
- Abellán, R. M., Rodríguez, R. D. H., y Frutos, A. E. (2017). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149–164. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/217/211>
- Alvarado, V. (2016). *Ética y educación para el nuevo siglo*. *Revista Educación*, 29(1), 9–14. <https://doi.org/10.15517/revedu.v29i1.25032>
- Amaro, M. C., Méndez, J. M., y Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 199–216. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732014000200199>
- Ariza, M. R. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Antropología Experimental*, (10). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1970>
- Arjonilla, A. (2022). *La pedagogía Freinet, una alternativa a la escuela tradicional. Sentido e influencia en la identidad de los maestros freinetianos* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/53989>
- Armienta, D. E., Keck, C., Ferguson, B. G., y Saldívar, A. (2019). Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones. *Innovación Educativa*, 19(80), 161–178. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732019000200161>
- Arnaiz, P., de Haro, R., y Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29–49. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7713>
- Arribas, M. (2021). *Análisis de la influencia de un proyecto de innovación docente en la formación y la identidad docente de los estudiantes participantes con relación a*

*la educación inclusiva* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47286>

Bedoya, G., y Correa, H. (2007). *Ritmos de aprendizaje*. Colegio Oficial José Antonio Galán.

[http://colegios.pereiraeduca.gov.co/instituciones/joseantoniogalan/proyecto\\_ritmos\\_07.pdf](http://colegios.pereiraeduca.gov.co/instituciones/joseantoniogalan/proyecto_ritmos_07.pdf)

Beltrán, J. (2011). La educación inclusiva. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (338), 5–9.

<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/431>

Blanco González, C. M., Contreras Guanipa, P. C., García Olleros, A., Herranz Subtil, L., Martín Ortega, A., y Szasz, A. (2021). Paulo Freire y “la educación como práctica de la libertad”. *Humanidades & Tecnología (FINOM)*, 32, 26–33.

[https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/download/2032/1375](https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/download/2032/1375)

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf>

Brizuela Lobato, H. (2016). *Educación inclusiva: De la integración a la inclusión. Análisis teórico y orientaciones prácticas para la intervención* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC.

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/19610>

Calvo Muñoz, C., Monsalva, S., Mejía, M. R., Roldán Vargas, O., Giraldo, Y. N., Vega Pulido, V., ... Londoño, L. (2013). *Territorios y cartografía educativas*.

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2122/L-Territorios%20y%20cartograf%C3%ADas%20educativas-construyendo%20sentidos%20de%20las%20educaciones%20del%20siglo%20XXI.pdf?sequence=1>

Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 31(Especial), 42–54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>

- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123–152. <https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Caviedes, E. G., Barrientos, A. V., & Fernández, P. P. (2006). La desigualdad olvidada: Género y educación en Chile. En Ministerio de Educación del Perú (editor), *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú* (pp. 99–148). Ministerio de Educación del Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/898/527.%20Equidad%20de%20g%C3%A9nero%20y%20reformas%20educativas.%20Argentina%20Chile%20Colombia%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Che, J. A. (1998). *La educación ecológica indispensable en la formación infantil desde la escuela primaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/140196/1/16636.pdf>
- De Garay, A., y Del Valle, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 3–30. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.6.54>
- Díaz, J., Civís, M., y Longás, J. (2013). La gobernanza de redes socioeducativas: Claves para una gestión exitosa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 213–230. <https://doi.org/10.14201/11584>
- Duk, H. C., y Echeita, S. G. (2008). Inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 11–12. [https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/2\\_1\\_001](https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/2_1_001)
- Durán, S. M. (2003). La importancia de la observación y el juego en la educación infantil. *Lúdica Pedagógica*, 1(8), 74–78. <https://doi.org/10.17227/ludica.num8-7609>
- Duran. D., y Giné, C. G. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153–170. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9806820.pdf>
- 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. *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (12), 26–45.  
<https://hdl.handle.net/10662/4644>
- Echeita, G., y Domínguez, A. B. (2011). Educación inclusiva: Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23–35. <https://doi.org/10.14201/8393>
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 85–105.  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>
- Espínola, M., & Granillo, M. (2021). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 123–145.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.10060>
- Fernández, R. (1992). *Introducción a la evaluación psicológica I*. Ediciones Pirámide.
- Fernández, I. (2018). La idea de liberación en Paulo Freire. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, (3), 1–17.  
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/1116>
- Folgueiras, P. (2016). *Técnica de recogida de información: La entrevista*. Universidad de Barcelona. <https://core.ac.uk/outputs/43554789/>
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Planeta-Agostini.  
<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38971253/Freire-Paulo-La-Naturaleza-Politica-de-La-Educacion-11.pdf>
- Fuertes, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237–258.  
<https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228>
- Furman, M. (2008). *Ciencias naturales en la escuela primaria: Colocando las piedras fundamentales del pensamiento científico* [Ponencia presentada en el IV Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar ciencias. Desafíos, estrategias y oportunidades]. Fundación Santillana.  
[https://www.researchgate.net/publication/262935422\\_CIENCIAS\\_NATURALE](https://www.researchgate.net/publication/262935422_CIENCIAS_NATURALE)

S EN LA ESCUELA PRIMARIA COLOCANDO LAS PIEDRAS FUNDAMENTALES DEL PENSAMIENTO CIENTIFICO

- García, I., Romero, S., Aguilar, C. L., Lomelí, K. A., & Rodríguez, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1–29. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i1.11712>
- García, C. M. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía (RIIEP)*, 3(1), 15–42. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01>
- García, O. M. (2019). *Educación inclusiva*. Editorial Octaedro. <https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/242/1/Educacion-inclusiva.pdf>
- García-Torrell, I. C. (2011). La expresión corporal en el desarrollo integral de la personalidad del niño de edad preescolar. *Varona*, (52), 59–66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635574010>
- Goikoetxea, J. (2014). *Actividades y recursos para la educación ambiental en educación infantil* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Rioja]. <https://ecobenferri.es/wp-content/uploads/2020/11/TFE000690.pdf>
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36(3), 217–223. <https://doi.org/10.2307/2573808>
- González, C. M. B., Guanipa, P. C., Olleros, A. G., Subtil, L. H., Ortega, A. M., & Szasz, A. (2021). Paulo Freire y “la educación como práctica de la libertad” / Paulo Freire and “education as a practice of freedom”. Recuperado de <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/98514905/Caterine-libre.pdf>
- González-Moreno, C. X. (2021). Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar. *Obutchénie: Revista de Didáctica e Psicología Pedagógica*, 5(1), 18–42. <https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60584>

- Gutiérrez, C. L., Nóvoa, C. P., y García, P. R. (2006). Hacia una educación inclusiva: el papel de educador social en los centros educativos. *Pulso. Revista de Educación*, (29), 77–93. <https://doi.org/10.58265/pulso.4949>
- Hernández, A., & Ainscow, M. (2018). *Equidad e inclusión: Retos y progresos de la escuela del siglo XXI*. Revista RETOS XXI, 2(1). <https://doi.org/10.30827/retosxxi.2.2018.24223>
- Herrera, J. (2018). La investigación cualitativa. *Rev. gen. inf. doc.* 28(1), 119-142 <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Herrero, M. L. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). <http://hdl.handle.net/10201/146841>
- Imbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Graó.
- Jaén, I. C. (2015). *Educación inclusiva: otra perspectiva* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/35955>
- Kamii, C. (1970). *La autonomía como finalidad de la educación*. Unicef.
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135–156. <https://doi.org/10.5944/educXXI.15080>
- Lago, J. R., y Naranjo, M. (2024). Apoyo entre docentes para avanzar en la inclusión: la Red Khelidôn de aprendizaje cooperativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 125–140. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100125>
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(2), 9–41. <https://rlee.iberu.mx/index.php/rlee/article/view/432>
- Legrand, L. (1993). Célestin Freinet. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 23(1-2), 407–423. <https://doi.org/10.1007/bf02195047>

- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131–160. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- López, S. I. M., y Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42–51. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004>
- Lucas, M. N. (2024). *Educación inclusiva como desafío en Educación Infantil: un estudio de caso en la Segovia rural* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/68528>
- Luelmo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro Journal*, 27, 4–21. <https://doi.org/10.37536/ej.2018.27.1890>
- Martínez, R., De Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149–164. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/217/0>
- Martínez, L., Guzmán, L., & Valle, M. (2017). Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencia de la Educación*, 7(27), 51–54.
- Meleán, R. S. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 3(4), 48–55. <https://redhecs.org/volumen-3-numero-4/pensamiento-e-ideas-pedagogicas-de-celestin-freinet>
- Mèlich, J.-C. (2003). La sabiduría de lo incierto: Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educación*, (31), 33–45. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.303>
- Moran, C., Molina, S., & Siles, G. (2012). Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, (2), 13–18.
- Moya, E. C. (2019). Editorial: Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del*

- Profesorado*, 23(1), 1–9.  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9141>
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63–79.  
<https://www.revistadeeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/161>
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa: Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19–26.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160203>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629–636.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603511>
- Nieva, J. A., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14–21.  
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449>
- Núñez, A. (2020). *Estrategia de comunicación para posicionar la imagen de la Auditoría Superior del Estado de Guerrero en sus públicos estratégicos* (tesis de maestría, Universidad Autónoma de Guerrero, México).
- Operti, R. (2009). La educación inclusiva. *Ruta Maestra*, (25), 60.  
<https://rutamaestra.santillana.com.co/la-educacion-inclusiva/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.  
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Plan Nacional de Educación Ambiental (PNEA) & Gobernación de Antioquia. (2005). *Educación ambiental: lineamientos para su implementación en Antioquia*. Gobernación de Antioquia.
- Ramírez, E. R. S., y Hervis, E. E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D. M. Arzola Franco (Coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa: Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203–221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.  
<https://rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-11.pdf>

- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en educación inclusiva y el rol del docente. *Educ@ción en Contexto*, 3(Especial II), 110–120. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/69>
- Rodríguez, A., Álvarez, E., & García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: El valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 44–61. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.1.2014.12012>
- Ruíz, M. R., y Pérez, E. S. (2014). Educación ambiental en niños y niñas de instituciones educativas oficiales del distrito de Santa Marta. *Zona Próxima*, (21), 52–56. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442014000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442014000200005&script=sci_arttext)
- Saldaña, M. C. (1998). *Educación ecológica en el niño preescolar*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/140511/1/15269.pdf>
- Sánchez, P. A. (2008). Educación inclusiva, educación para todos. *Eduga: Revista Galega de Ensino*, (52), 12–15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2561445>
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., y Echeita, G. (2002). Index for inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, (5), 227–238. <https://doi.org/10.18172/con.514>
- Santaella, E., y Martínez, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 359–379. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10060>
- Sarre, P. L. (2001). Valores y educación. *Ingenierías*, 4(11), 59. [https://ingenierias.uanl.mx/antiores/11/pdf/11\\_Pablo\\_Latapi\\_Valores\\_y\\_educacion.pdf](https://ingenierias.uanl.mx/antiores/11/pdf/11_Pablo_Latapi_Valores_y_educacion.pdf)
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata. <https://proyectoacademico.com/wp-content/uploads/2024/08/Helen-Simons.pdf>

- Soëtard, M. (2013). Célestine Freinet (1896-1966). *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (354), 44–48.  
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2237>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings* (2nd ed.). Wiley.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40(2), 341–388. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54079240/indicadores-del-derecho-a-la-educacion-libre.pdf>
- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO. <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Unesco. (2008). *Inclusive education: The way of the future* [Conclusiones y recomendaciones – CIE 2008]. Unesco.
- Unesco. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* (ED2009/WS/31). UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa)
- Unesco. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013-2014*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Unesco. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Urbina, E. C. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3). <https://doi.org/10.22370/asd.2020.1.3.2574revistaschilenas.uchile.cl+5scribd.com+5revistas.uv.cl+5>
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente: La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234), 1–17. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34859958/IdenDocFRONTERA2008-libre.pdf>
- Vaillant, D., y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas*

y prácticas, 1(19), 46. [https://www.researchgate.net/profile/Denise-Vaillant/publication/329707592\\_Perspectivas\\_de\\_UNESCO\\_y\\_la\\_OEI\\_sobre\\_la\\_calidad\\_de\\_la\\_educacion/links/5c177c49299bf139c75e88c1/Perspectivas-de-UNESCO-y-la-OEI-sobre-la-calidad-de-la-educacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Denise-Vaillant/publication/329707592_Perspectivas_de_UNESCO_y_la_OEI_sobre_la_calidad_de_la_educacion/links/5c177c49299bf139c75e88c1/Perspectivas-de-UNESCO-y-la-OEI-sobre-la-calidad-de-la-educacion.pdf)

Vargas, Z. R. (2004). Desarrollo moral, valores y ética; una investigación dentro del aula. *Revista Educación*, 28(2), 91–104. <https://doi.org/10.15517/revedu.v28i2.2255>

Zamorano, M. M., Abad, M. E. M., Hernández, M. J. H., Herrera, C. Q., y de la Fuente, E. P. (2019). La importancia del juego en los niños. *Canarias Pediátrica*, 43(1), 31–35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186932>

## **ANEXOS**

### **Anexo 1. Guion entrevista**



### **Anexo 2. Respuestas entrevista 1**



### **Anexo 3. Respuestas entrevista 2**

