

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA: FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Máster Aprendizaje a lo largo de la vida: iniciación a la investigación
educativa**

Análisis del fenómeno de inclusión a través de las voces de la comunidad educativa

**Trabajo Fin de Máster por artículo
Curso 2020-2021**

**Autora: Sara Marco Hernández
Directora: María del Pilar Alejandra Cortés Pascual**

ÍNDICE

1. Autorización de la directora del TFM para aparecer en el artículo	3
2. Justificación de la elección del TFM por artículo y de la revista a la que se ha optado....	4
3. Artículo científico	6
Introducción.....	7
Método e instrumento.....	9
Informantes	11
Análisis	12
Resultados.....	15
Discusión y conclusiones	20
Limitaciones	22
Futuras líneas de investigación.....	22
Referencias bibliográficas	23
4. Justificación del impacto social	26

1. Autorización de la directora del TFM para aparecer en el artículo



Departamento de
Ciencias de la Educación
Universidad Zaragoza

ALEJANDRA CORTÉS PASCUAL, Profesora Titular de la Universidad de Zaragoza, con DNI 25165030V, autoriza a Sara Marco a poner mi nombre en el artículo ANÁLISIS DEL FENÓMENO DE INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LAS VOCES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

Así lo quiere dejar hacer constar a los efectos oportunos.

CORTES
PASCUAL
MARIA PILAR
ALEJANDRA -
DNI 25165030V

Firmado digitalmente
por CORTES PASCUAL
MARIA PILAR
ALEJANDRA - DNI
25165030V
Fecha: 2021.11.15
23:58:14 +01'00'

Zaragoza, 15 de noviembre de 2021

2. Justificación de la elección del TFM por artículo y de la revista a la que se ha optado

El Trabajo Fin de Máster del Máster de iniciación a la investigación educativa: aprendizaje a lo largo de la vida, puede hacerse mediante la presentación de un artículo científico a una revista o bien, de manera tradicional. La decisión debe tomarse entre el estudiante y su director/a.

Mi directora del Trabajo Fin de Máster (TFM) y yo, desde el primer momento, optamos por la elección de presentarlo mediante artículo, no obstante, tuvimos que llevar a cabo un proceso de reflexión conjunta, analizando pros y contras, así como la justificación de nuestra elección: presentarlo por artículo nos permitía llevar a cabo un aprendizaje diferente a la presentación mediante el modelo tradicional, así como la puesta en práctica de diferentes competencias adquiridas durante el máster.

Durante la formación en dicho plan de estudios, nos enseñan diferentes bases de datos, revistas científicas, artículos, etc. Además, también nos enseñan el “valor” de cada revista, los cuartiles, el nivel de impacto, la periodicidad de publicaciones, las descargas, el open access... Por otro lado, durante la formación del máster estuvimos analizando una gran cantidad de artículos, revisando las partes de cada uno, la rigurosidad, la fiabilidad, etc. Tarea que me permitió familiarizarme con el formato de los artículos científicos.

Al principio, las revistas que planteamos para presentar el trabajo fueron la revista de “Contextos Educativos” de la Universidad de La Rioja y la “Revista Educación Investigación, Innovación y Transferencia” de la Universidad de Zaragoza, debido a su cercanía a nuestro entorno y su conexión de temáticas con nuestro estudio. Sin embargo, después de revisar las condiciones para el envío de artículos, no fue posible, ya que no estaban indexadas en SCOPUS (2020-2021) como se pide en las orientaciones del TFM por artículo.

Entonces, empezamos por conocer las revistas que estaban indexadas en SCOPUS, y ojeamos algunas de ellas que nos resultaban familiares como REICE (Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación) o Revista de Educación a Distancia. Finalmente, decidimos decantarnos por la Revista de Educación, ya que su cuartil era bastante alto: Q2 (todo ello queda reflejado en https://biblioguias.unex.es/ld.php?content_id=32507090) y durante el transcurso del máster había leído y analizado varios artículos diversos provenientes de dicha fuente, por lo que consideramos que era una revista con un amplio abanico de temas.

Otro de los aspectos que nos ayudo a declinarnos por dicha revista fue la facilidad y comodidad de acceso. Su página web¹es sencilla de entender lo que permite entrar a los números de la revista de una manera más cómoda, permitiendo que los usuarios puedan acceder al contenido sin ningún problema. Hemos de destacar, la importancia de la factible accesibilidad a los artículos de la revista, que permite que la investigación llegue a todos y todas personas que están interesadas en el tema, lo que permite un avance en la educación y la máxima difusión posible.

Para conocer un poco más la revista, a continuación, comentaremos un poco más su descripción y características.

La Revista de Educación es una publicación científica del Ministerio de Educación y Formación Profesional española. Fue fundada en 1940 y muestra la evolución de la educación en las últimas décadas, asimismo es reconocida como un medio de difusión sobre los avances en educación². Presenta un cuartil Q2, por lo que es una revista de un gran impacto y su indicador de impacto (SJR) es de 0,643. Finalmente, indicar que es una revista pública, lo que permite que todos los usuarios puedan acceder al contenido sin coste alguno.

¹<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/ultimo-numero.html>

²<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/publicaciones/revista-educacion.html>

3. Artículo científico

Análisis del fenómeno de inclusión a través de las voces de la comunidad educativa⁽³⁾

Inclusion phenomena's analysis through the educative community's voices

Resumen⁴

La educación inclusiva es un modelo educativo que cada día está más asentado en los centros escolares de nuestro país. No obstante, aún queda mucho camino por recorrer, por lo que este estudio centrado en un colegio considerado inclusivo, puede ayudar a contagiar el modelo de escuela inclusiva en más centros educativos. La complejidad de dicho fenómeno reside en el cambio de perspectiva por parte de los equipos directivos y docentes, en la participación y presencia de todo el alumnado en las prácticas de aula y en la apertura del centro a su comunidad educativa, extendiéndose incluso a su barrio.

En este estudio se analiza el proceso de inclusión de una escuela galardonada con premios significativos a través de las voces de su comunidad educativa. Los miembros del centro escolar nos cuentan en primera persona cómo comprenden la inclusión y cómo la viven en su centro educativo. El uso de la metodología cualitativa nos permite investigar y analizar la realidad social a estudiar sin manipulación, en su esencia. Las entrevistas realizadas han sido semiestructuradas, dando paso a la improvisación, a la naturalidad de los diálogos entre investigador e informantes, pudiendo modificarse durante su transcurso.

Los resultados obtenidos se vierten directamente sobre la introducción. Las categorías teóricas resultantes del análisis de los datos nos muestran los aspectos a considerar de una escuela inclusiva: *ética del cuidado*, es decir, cuidar a las personas, creer en ellas y trabajar en su desarrollo integral; *comunidad*, más allá de lo educativo, abrirse al contexto; *señas de identidad*, crear una cultura de centro, una política inclusiva con unos valores compartidos por toda la comunidad educativa y por último, *cultura de participación*, oír las voces del alumnado, de las familias y crear una escuela de todos y para todos de manera colaborativa.

Palabras clave: Educación inclusiva, CEIP Ramiro Soláns, voces educativas, investigación cualitativa, calidad educativa, entrevistas semiestructuradas.

Abstract

Inclusive education is an educational model that is increasingly established in schools in our country. However, there is still a long way to go, so this study, which is focused on a school considered inclusive, can help spread the model of inclusive school in more educational institutions. The complexity of this phenomenon lies in existing paradigm shift on the part of the management and teaching teams, in the participation and presence of all the students in classroom practices, and in the opening of the center to its educational community; extending to their neighborhood, too.

This study analyzes the inclusion process of a school distinguished with significant awards through the voices of its educational community. The members of the school tell us first-hand how they understand inclusion, and how they experience it in their school. The use of a qualitative methodology allows us to investigate and analyze the social reality to be studied without environmental interferences, in its essence. The semi-structured interviews which have been performed, have given way to improvisation, and to the naturalness of the dialogues between researcher and informants, which can be modified during their course.

The obtained results are developed, contained in the introductory section of this paper. The theoretical categories resulting from the data analysis show us the aspects to be considered in an inclusive school: ethics of care, -that is caring for people- believing in them and working on their integral development; a sense of community, beyond the educational, open to the context; signs of identity, creating a culture of the center, an inclusive policy with values shared by the entire educational community and finally, a culture of participation, hearing the voices of students, families and creating a school of all and for all in a way collaborative.

³Agradecimientos al CEIP Ramiro Soláns por su colaboración.

⁴Este estudio ha sido redactado utilizando el genérico masculino sin que esto sea motivo de discriminación de género, tal y como queda aprobado por la Real Academia Española.

Key words: Inclusive education, CEIP Ramiro Soláns, educative voices, qualitative investigation, educative equality, semi-structured interviews.

Introducción

La educación ha ido pasando por diferentes etapas de atención a la diversidad, que concurren desde el aislamiento hasta la institucionalización. En primer lugar, nos encontramos con la exclusión y aislamiento, período que se caracteriza por mantener “escondidos” a los niños con discapacidad (Sandoval et al., 2019). Gracias a las primeras experiencias educativas con personas con discapacidad (Ponce de León 1508-1529; Luis Vives 1492-1540; Pinel 1745-1826) se dejó de recluir a este alumnado, dando lugar al modelo clínico, que apostaba por la posible re-educación de algunas deficiencias. Posteriormente, en el siglo XIX comenzó a hablarse de segregación, centrando la educación de los niños con necesidades en el modelo del déficit (Decroly 1871-1932; Montessori 1870-1952), dando paso al derecho a la educación para todo el alumnado, si bien, de forma distinguida ya que se crearon las escuelas diferenciadas a cargo de profesores especializados (Sandoval et al., 2019; Elizondo, 2017; Escudero y Martínez, 2011), que recibían una formación diferente al resto (Sánchez et al., 2021). Este período estuvo muy asentado en nuestro país (s.XIX-s.XX) creando una idea de normalización, hasta que alrededor de 1980, gracias al informe Warnock (Reino Unido, 1978) se comienza a hablar del principio de integración. Durante la etapa de integración que da lugar al modelo pedagógico, en los centros ordinarios se empiezan a tener en cuenta a los niños con necesidades especiales (López et al., 2021), sin embargo, la atención a este colectivo sigue siendo individualizada y diferenciada (Parrilla, 2002).

A continuación y como consecuencia de lo anterior, hoy en día nos encontramos en un momento educativo que hace referencia a la educación inclusiva definida por la UNESCO (2008) como “el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas”. Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas también establece la inclusión como uno de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) pendientes de cumplir en la agenda 2030 (Arnaiz, 2019; Arnaiz et al., 2021). Podemos establecer este fenómeno como un modelo educativo que gira en torno a principios como la equidad educativa, la personalización del aprendizaje, la atención a la diversidad y cómo no, que asegura la calidad de la educación para todo el alumnado (Elizondo, 2017; Loreman, 2017; Sandoval et al., 2019, Sanahuja et al., 2020) independientemente de las necesidades que estos presenten. Las diferencias entre la inclusión y la integración se hacen evidentes después de los conceptos analizados, sin

embargo, de acuerdo a Arnaiz et al. (2021) queda una gran mayoría de docentes que sigue pensando que inclusión es sinónimo de integración, lo que dificulta el asentamiento de este modelo educativo en nuestro país.

Entonces, ¿qué podemos hacer para llegar a ese modelo educativo inclusivo? Para que dicho fenómeno pueda entrar en todos los centros educativos es necesario implicar a toda la comunidad educativa, implantar nuevos modelos teóricos y realizar diversas acciones que nos lleven a la formación integral del alumnado (López et al., 2021). Se convierte en una transformación completa de la escuela, que no tiene que ver con el modelo de escuela tradicional que se planteaba con la integración.

La educación inclusiva lleva más de una década desarrollándose en España, no obstante, cada centro educativo establece sus “propias” ideas sobre lo que supone un modelo inclusivo de escuela. Siguiendo a Parrilla (1996) la escuela inclusiva considera que las necesidades del alumnado indican una penuria en el centro educativo y por lo tanto, son una responsabilidad de todo el centro escolar, incluyendo a todos los profesionales que trabajan en él y a toda la comunidad educativa (Álvarez et al., 2019; Sandoval et al., 2019).

Por consiguiente, la inclusión implica un gran cambio de visión en la organización y funcionamiento de la escuela tradicional. Booth y Ainscow (2002) han concluido que es importante que en el centro educativo se desarrolle culturas, políticas y prácticas inclusivas. Las culturas implican valores inclusivos compartidos (Sánchez et al., 2021) por toda la comunidad educativa, así como unos principios comunes que marquen las decisiones del centro y el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Respecto a las políticas inclusivas, encontramos la filosofía de centro que incluye la perspectiva de atención a la diversidad y por lo tanto, la necesidad de crear una política inclusiva propia que “mejore la participación y aprendizaje del alumnado” (Booth & Ainscow, 2002, p. 21). Finalmente, en referencia a las prácticas inclusivas, destacar el valor de que todas las actividades, acciones y tareas llevadas a cabo en el centro escolar deben de asegurar la participación de todo el alumnado teniendo en cuenta “el conocimiento y la experiencia” de cada uno (Booth & Ainscow, 2002, p. 21). Por lo tanto, deben desarrollarse unas prácticas de aula que permitan el desarrollo integral de todo el alumnado, tanto a nivel académico como personal y social, tienen que aprender a ser ciudadanos responsables (Álvarez, 2019). En esa misma línea, de manera global, se pretende alcanzar una educación más democrática a través del aprendizaje centrado en el alumno, de prácticas inclusivas y creativas de aula y de mejores actitudes hacia la inclusión por parte del profesorado (Arnaiz et al., 2021).

Otro punto a tener en cuenta, es la importancia de atender a los estudiantes de manera plena. La educación inclusiva debe favorecer la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en el centro educativo (Echeita et al, 2019), construyendo así un diseño universal de aprendizaje (DUA) (Elizondo, 2017) que asegure la calidad de educación para todas las personas. De este modo, la inclusión aboga por trabajar en el desarrollo integral de la persona, siendo éste uno de los principios generales que marca la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de Diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, del 2020. De hecho, tal y como dice Arnaiz (2019), la educación inclusiva se centra en mejorar la vida de todos los alumnos, atendiendo a las necesidades personales y sociales de cada estudiante y asegurando un desarrollo personal, social y laboral pleno.

En este estudio se pretende conocer una realidad educativa singular debido a sus distintas prácticas, políticas y culturas de inclusión (Booth & Ainscow, 2002). Este acercamiento se va a producir a través de las voces de la comunidad educativa, quiénes nos van a contar en primera persona cómo sienten la inclusión y cómo viven dicho fenómeno en su centro educativo, para después poder extender las conclusiones obtenidas a más escuelas que están luchando por implantar el fenómeno de la inclusión.

Siguiendo a Parrilla (2010), la inclusión no puede entenderse ni pensarse a espaldas de las voces de aquellos cuyas vidas están siendo estudiadas: maestros, niños, familias... (Sánchez et al, 2021), se necesita de investigadores que den voz a las visiones de todos los agentes implicados. Además, para alcanzar los objetivos de dicha investigación se necesitan las formas y relaciones que se establecen entre los informantes y el investigador durante los discursos (Sandoval, 2011).

Método e instrumento

La investigación cualitativa nos permite conocer y comprender la inclusión desde el propio marco de referencia. El objeto de estudio, en este caso la realidad educativa de una escuela en particular, se estudia desde su esencia natural, sin manipulación (Daza, 2018). Por ello, siguiendo a Ballesteros (2019), los datos de la investigación serán obtenidos en un contexto único e irrepetible.

En nuestro estudio, usamos el lenguaje como medio de construcción de la realidad (Daza, 2018), una realidad social construida, producida y vivida por los miembros que van a poner su voz para acercarnos a ella. Para escuchar las voces de los agentes implicados vamos a utilizar como instrumento las entrevistas semiestructuradas que dan paso a la

“flexibilidad para recabar datos a partir de las respuestas de los sujetos” (Cortés y Medrano, 2007, p.11). De igual forma, siguiendo a Fontana y Frey (2015) concebimos la entrevista como un proceso de construcción compartida de significados a partir de una interacción entre entrevistador e informantes. El diálogo de las entrevistas ha sido construido a través de un guion planificado, pero con suficiente hueco para la improvisación dentro del transcurrir de las entrevistas.

La entrevista consta de dos partes: una primera que hace mención a los datos personales como son el nombre y la trayectoria profesional; y una segunda parte con dos preguntas abiertas que dieron lugar a que el discurso del informante fuera de forma espontánea. Indicar que con la finalidad de identificar posibles dificultades en el instrumento utilizado se realizaron dos entrevistas pilotos a maestros de otras escuelas y se pidió la opinión profesional sobre el guion de la entrevista a una experta de la Universidad de Zaragoza.

En la metodología cualitativa los valores morales de los investigadores son clave para garantizar la calidad, el sentido, la ética y el rigor de la investigación (Espinoza, 2020), de ahí la importancia de asegurar la calidad del método empleado y la fiabilidad de los instrumentos.

Respecto a la calidad de la investigación, destacar que la metodología cualitativa busca criterios propios y comunes que garanticen el rigor metodológico y la calidad del estudio (Calderón, 2009; Espinoza, 2020). La credibilidad del estudio se llevó a cabo a través de la comprobación de las entrevistas con los informantes y mediante el juicio crítico con expertos (exactamente, con dos profesoras de la Universidad de Zaragoza). El muestreo teórico, que se ve reflejado en el artículo, garantiza el criterio de transferibilidad, atendiendo a diferentes delimitaciones del fenómeno investigado (Parrilla, 1996; UNESCO, 2008; Booth & Ainscow, 2002; Parrilla, 2010; Sandoval, 2011; Elizondo, 2017; Loreman, 2017; Echeita et al, 2019; Sandoval et al, 2019). Siguiendo a Calderón (2009), para evaluar el criterio de dependencia y de confirmabilidad, se seleccionó, por un lado, la estrategia de “descripción de técnicas de análisis y la recogida de datos” (Palacios et al, 2013), que veremos en el apartado de “análisis”; y por otro lado, se ha llevado a cabo una delimitación clara y concreta del contexto (Palacios et al, 2013) a investigar y de los informantes, siendo una estrategia de mejora para la calidad del estudio.

A continuación, se define cómo y por qué se llevó a cabo la selección de la escuela y de los informantes, así como su rol en la comunidad educativa.

Informantes

El estudio se centra en las voces de una comunidad educativa que pertenece a una escuela (CEIP Ramiro Soláns) de un barrio de nivel socioeconómico y cultural medio-bajo de Zaragoza. Dicha realidad educativa ha sido seleccionada por su entorno sociocultural, su tipología del alumnado, la realidad de las familias y su escenario natural propicio para desarrollar prácticas inclusivas que favorecen el aprendizaje y participación de todo el alumnado. Destacar, que fue elegido priomordialmente por ser un centro considerado “inclusivo” a nivel nacional, siendo galardonado con el premio “la experiencia educativa más relevante en el ámbito de la inclusión educativa española” por su proyecto “VIVIR Y SENTIR UNA ESCUELA INCLUSIVA”. Además, ha obtenido otros premios tanto a nivel nacional como autonómico, debido a las numerosas experiencias tanto innovadoras como inclusivas que desarrollan en él.

Dentro de las voces de la comunidad educativa, en un primer momento, nos encontramos con un representante de las familias del centro, dos alumnos que participan activamente en la escuela (delegados), dos miembros del equipo directivo (directora y jefa de estudios), dos profesores de cada etapa educativa (Educación Infantil y Educación Primaria), el especialista de Pedagogía Terapéutica (P.T) y la Auxiliar de Educación Especial. La edad de todos ellos oscila entre los 40 y 60 años, a excepción de las niñas. Hemos de destacar, que se ha seleccionado a los informantes teniendo en cuenta la antigüedad en el centro educativo, asimismo, indicar que finalmente la auxiliar de Educación Especial y la P.T no pudieron participar y por el contrario, participó una alumna más, por lo que las voces representativas de la comunidad educativa fueron, finalmente, diez.

Profundizando un poco más en las características y descripción de los informantes, añadir que todos ellos llevan en el centro más de cinco años ejerciendo como maestros. La directora empezó como orientadora hace veinte cursos, después de tres años trabajando únicamente como orientadora continuó su labor combinándola con jefatura de estudios durante siete años, y finalmente, se encargo de la dirección del centro junto con horas de orientación educativa. De igual modo, la jefa de estudios lleva quince cursos escolares en dicha escuela y los últimos ocho formando parte del equipo directivo, tres años ejerciendo de secretaría y el resto de jefa de estudios.

Por otro lado, los maestros de Educación Primaria llevan a cabo metodologías activas en sus aulas, una de ellas trabaja mediante proyectos y el otro maestro mediante estaciones de aprendizaje. Ambos llevan en el centro más de diez años. Respecto a las profesoras de

Educación Infantil, una de ellas ejerce también de secretaría del equipo directivo, quién lleva más de doce cursos en la escuela y la otra maestra lleva cinco años siendo tutora de Educación Infantil.

Las niñas entrevistadas asisten al sexto curso de Educación Primaria y han estado escolarizadas en el centro desde los tres y cinco años. Asimismo, participan activamente en todas las actividades de la escuela, incluyendo extraescolares, consejo escolar, alumno-mediador... Dos de ellas son de origen marroquí y la otra alumna pertenece a la etnia gitana.

La madre entrevistada tiene tres hijos en el centro, el más mayor está cursando quinto de Educación Primaria, por lo que su relación con el colegio empezó hace ocho años.

Análisis

El proceso de análisis ha buscado asegurar la transparencia de los resultados, atendiendo, como hemos dicho anteriormente, a criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Mendizábal, 2006; Berbegal, 2020). Para ello, se han usado estrategias dispares: triangulación, muestreo teórico, comprobaciones con los informantes e identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos.

Las entrevistas de los participantes fueron grabadas con previa autorización para poder trabajar mejor en el proceso de análisis. Fueron analizadas con ayuda del software informático *NVivo 12 qualitative data software*. Se codificaron un total de nueve conversaciones previamente transcritas.

Para el análisis se ha utilizado la *teoría fundamentada* (Glaser & Strauss, 1967) en los hechos (Berbegal, 2020) y se ha dividido en tres fases: codificación abierta, codificación axial selectiva y codificación axial teórica, que dan lugar a las categorías centrales y teóricas que veremos más adelante.

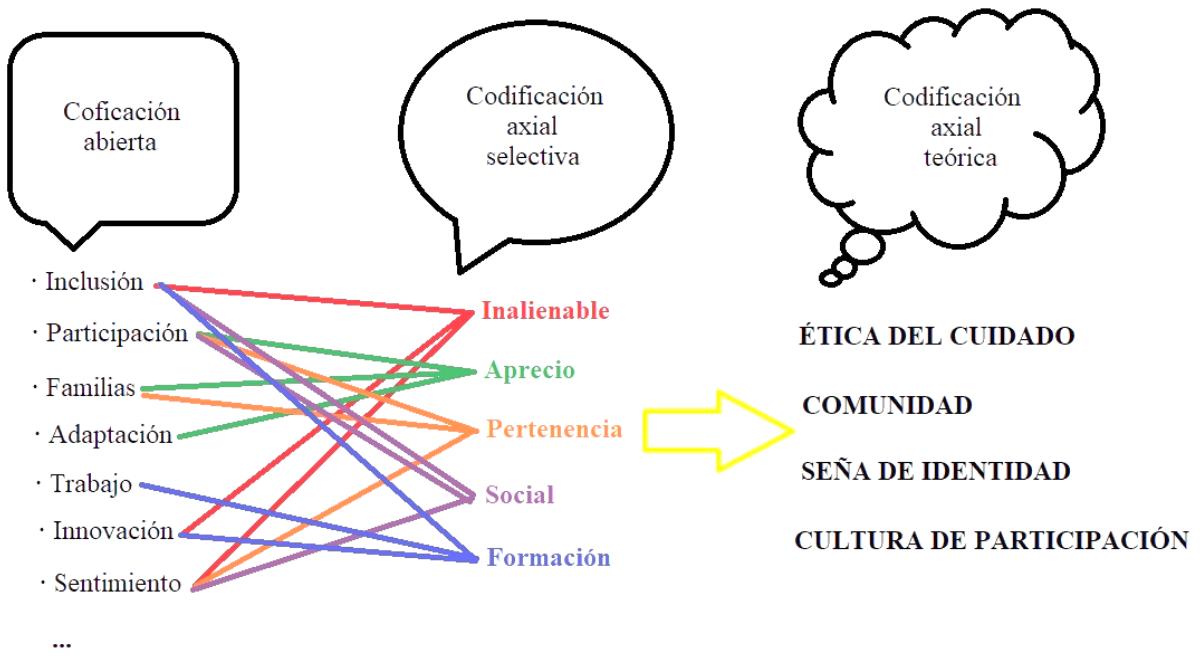
La codificación abierta supone un análisis literal, semántico. Se organiza el texto en áreas amplias, para posteriormente analizar cada categoría de manera más detallada. En esta fase, se llevó a cabo una lectura literal de la transcripción de las entrevistas, buscando significados comunes, temas semejantes: *inclusión, participación, trabajo, sentimiento, familias, innovación, apoyo...* Para la validación de los códigos resultantes de la codificación abierta no se hace necesaria ninguna herramienta puesto que son literales, extraídos de las transcripciones de las entrevistas. Sin embargo, destacar el uso de la estrategia por saturación de categorías que veremos más adelante.

Posteriormente, en una segunda fase, se lleva a cabo un análisis más interpretativo: la codificación axial selectiva, en la que se promueve el sentido del discurso con fundamentos hermenéuticos (Berbegal, 2020). Relaciona categorías a medida que las necesita, creando categorías centrales (Glaser & Strauss, 1967). En este momento se establecen relaciones entre categorías y se crea una construcción común, una categoría central que engloba de una manera u otra las pequeñas interpretaciones obtenidas en la codificación abierta: *inalienable, aprecio, social, formación y pertenencia*. En este momento se hace necesaria la validación de las categorías centrales, puesto que ya no es un análisis objetivo de los datos sino un proceso de abstracción (Berbegal, 2020) y por lo tanto, entra en juego la intersubjetividad del investigador. Se llevó a cabo el desprecio de categorías que no eran relevantes para el tema a tratar como: *espacios o apertura*, trabajando así en el contraste de categorías como estrategia para mejorar la fiabilidad en la interpretación de los datos.

Y por último, la codificación teórica, llegando así al análisis reflexivo, creando interrogantes de las diferentes categorías construidas anteriormente, intentando reconstruir los datos por última vez (Mendizábal, 2006). Encontramos las categorías centrales construidas en la segunda fase con mayor detalle y buscando la unión entre ambas para llegar a la reflexión de un tema específico (Berbegal, 2020). En esta fase se empieza a pensar en términos teóricos, en enunciados (Berbegal, 2020) que contienen la categoría central, introduciendo conceptos que mejoren la explicación de la categoría: *ética del cuidado, comunidad, seña de identidad y cultura de participación*. En este último paso del análisis, la validación juega un papel fundamental, y se recurre a procesos como la restitución de los datos obtenidos del análisis al campo de investigación, que veremos después de manera más detallada, o bien, la búsqueda incesante de relaciones entre las categorías centrales por parte del investigador.

A continuación, se adjunta una figura donde pueden verse reflejados los distintos códigos y sus uniones:

Figura I:
Resultado del análisis de codificación de categorías.



Otro aspecto que debemos atender, concierne en la validación de las categorías provenientes del análisis de las conversaciones. Claro está, que las categorías señaladas anteriormente provienen de la propia interpretación de los datos por parte de la investigadora, sin embargo, de este modo el trabajo quedaría vacío en cuanto a calidad y rigurosidad en el análisis de los datos (Espinoza, 2020). Por ello, se ha llevado a cabo algunas estrategias que aseguran el rigor de las categorías: emergencia de los datos (Berbegal, 2020) en el discurrir del trabajo de campo durante el análisis de las conversaciones, en este proceso, van surgiendo nuevas categorías y desapareciendo otras conforme se avanza en el análisis de datos, por ejemplo, de la categoría “metodologías activas” o “diferentes formas de trabajo” que surgieron en un inicio, al transcurrir del análisis se alcanza la categoría *innovación*. Otra de las estrategias usadas para la calidad del análisis es la saturación de categorías (Palacios, 2013) durante la codificación abierta, eliminando aquellas categorías que no eran muy recurrentes y aceptando cómo códigos aquellas que aparecían de manera literal durante la mayoría de las conversaciones.

Finalmente, durante la codificación teórica, el trabajo del propio análisis y la estrategia de restitución al campo (Berbegal, 2020) fueron claves para asegurar la calidad en la interpretación de los datos. En el proceso de restitución al campo se devuelven los resultados a los informantes para la reinterpretación de los datos, fomentando la comprobación de las categorías centrales y teóricas a través de la intersubjetividad del

lenguaje dialéctico entre investigador e informantes. A consecuencia de este paso, se reafirmaron categorías como *ética del cuidado* o *comunidad*, en la que de manera unánime todos dieron su conformidad con dichas categorías. Sin embargo, también hubo cambios en algunas categorías centrales, sustituyendo “identidad” por *pertenencia* y “afecto” por *aprecio* puesto que la mayoría de participantes concluyeron que sus relaciones interpersonales van “más allá” de lo puramente afectivo. También se acordó la categoría de *cultura de participación* junto con la directora y la jefa de estudios en una conversación informal durante la devolución de los resultados, destacando que la participación del centro ya formaba parte de su esencia, “hay muchos cauces abiertos” (Entrevista a la jefa de estudios), ya podemos decir que hablamos de cultura de participación, no es solo participación o implicación, “es algo propio, de confianza social” (Entrevista a la directora).

Seguidamente, conoceremos en profundidad los resultados obtenidos del análisis de los datos, incluyendo ejemplificaciones literales de las entrevistas para una mayor claridad del estudio.

Resultados

Los resultados van a ser divididos teniendo en cuenta las diferentes categorías teóricas que hemos obtenido en el análisis.

Ética del cuidado

La teoría moral de la ética del cuidado fue desarrollada por Carol Gilligan (1985) que proviene de otra teoría sobre el desarrollo moral que investigó Lawrence Kohlberg (1927). Gilligan cuestiona la teoría de Kohlberg al considerar que el modo de razonar de las mujeres era inferior al de los hombres. Dicha autora desarrolla su propia teoría entendiendo “a las personas como concretas y situadas, haciendo hincapié en la importancia de las relaciones en las que se encuentran inmersas y la atención al contexto” (Faerman, 2015, p.123).

El proceso de enseñanza-aprendizaje no puede considerarse como un hecho simplemente educativo, sino que tiene un componente relacional, en el que el profesorado es el responsable de facilitar el desarrollo integral de su alumnado como personas completas. Para ello, es fundamental el compromiso entre docente y alumno para establecer relaciones de confianza y cuidado (Vázquez, 2010).

El CEIP Ramiro Soláns busca integrar la ética del cuidado en su día a día a través de diferentes aspectos que han ido nombrando durante las entrevistas. Por un lado, el uso del lenguaje positivo que nombran en varias ocasiones, favorece esa educación en el cuidado:

“La utilización del lenguaje positivo también es otro de los aspectos que... que invita a la inclusión, el cuidar esa comunicación positiva tanto con el alumnado como con las familias [...]” (Entrevista con la jefa de estudios)

Hace dos cursos una profe nueva que llegó decía: lo que más me llama la atención de este centro es el lenguaje que utilizáis, cómo os dirigís a las personas, cómo os dirigís a los niños y niñas, cómo os dirigís a las familias [...] (Entrevista con la directora).

Sin embargo, no solo a través del lenguaje buscan el cuidado de las personas, sino que está presente en cada acción que construyen durante su labor. Cómo dice Vázquez (2010) en las escuelas ha de trabajarse la empatía, el interés por el otro, la solidaridad, los problemas de la comunidad, el civismo...:

“Un aula inclusiva ofrece un entorno seguro, acogedor y positivo” (Entrevista con una maestra de E. P)

“Tú le dices a la profesora: no lo entiendo, y es capaz de explicártelo muchas veces, muchísimas” (Entrevista con una niña)

“Adecuar todas las tareas para que todos puedan participar en todo, ¿no?” (Entrevista con un maestro de E.P.)

En las palabras que podemos leer extraídas de las conversaciones se hace notable el cuidado mostrado ante su alumnado, familias, agentes educativos y otros miembros de la comunidad educativa. Asimismo, la ética del cuidado nos lleva a poner el foco en el desarrollo integral del alumnado (Hernández et al, 2020), base inminente de la educación inclusiva (Sandoval et al, 2019):

“Nos ayudamos todos en equipo” (Entrevista con una niña)

“[...] en el centro de nuestra mirada siempre están nuestros chicos y chicas para darles la mejor respuesta educativa posible para todas y todos tengan éxito” (Entrevista con una maestra de E.P)

“Todo el mundo tiene unos potenciales y todo el mundo tiene unas fortalezas que hay que desarrollar” (Entrevista con una maestra de E.I.)

“[...] mimar a cada uno y a cada una para que se sienta acogido, que se sienta cuidado y querido, y que pueda desplegar toda su potencialidad.” (Entrevista con la jefa de estudios)

“En este centro eh... se intenta siempre buscar a cada niño cuáles son sus fortalezas y partir desde allí para poder... para poder minorizar al máximo sus debilidades” (Entrevista con una maestra de E.I.)

Comunidad

El sentido de comunidad, de remar todos y todas hacia una misma dirección, hacia unos mismos objetivos educativos. Siguiendo la definición marcada por la Real Academia Española, en su apéndice cuatro, nos define comunidad como “un conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes”. El claustro de dicha escuela camina hacia intereses comunes: construir una escuela de todos y para todos, crear un punto de encuentro para toda la comunidad (Proyecto de Convivencia “Convivimos” CEIP Ramiro Soláns, 2018).

Siguiendo a Sanahuja et al (2020) las prácticas de aula que fomentan una pedagogía inclusiva deben basarse en un marco que involucre a todos los agentes que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, pero, ¿quiénes son esos agentes?. En el CEIP Ramiro Soláns su labor se extiende más allá de la comunidad educativa, ya que no solo hacen partícipes de sus proyectos a agentes educativos, familias, alumnado, asociaciones... sino que son una escuela abierta a su contexto, “abierta al barrio” (Entrevista con la directora, Septiembre, 2021), a la comunidad. En varias conversaciones los informantes han hecho referencia al barrio, a la comunidad, y al papel tan marcado que presenta en el proceso de inclusión educativa:

“La apertura del centro a las familias... y a la comunidad educativa, somos una escuela de confianza social.” (Entrevista con la directora)

[...] luego a nivel de barrio, el barrio también es muy potente, y entonces está por un lado la mesa de agentes y en esa mesa de agentes, una vez al mes estamos todos los agentes sociales del barrio, luego hay un proyecto de fortalezas de Oliver [...] dónde nace la radio comunitaria. (Entrevista con la directora)

La radio con la que cuenta el centro educativo es un ejemplo claro de *comunidad*, “una radio comunitaria intercultural: Oliver un lugar dónde quedarse”, que aunque es un espacio propio de la escuela, se ha convertido en un lugar más del barrio, al que acuden asociaciones, fundaciones y cooperativas a grabar diferentes programas en los que tratan la diversidad del barrio, aspectos positivos de éste, entrevistas a personas famosas del entorno, etc.

Es una radio de centro, un espacio que se crea con un proyecto participativo de barrio, que se convierte en un espacio para que pueda usar, ser usado por los agentes y por la ciudadanía del barrio [...] una radio comunitaria [...] con lo cual otro ejemplo de inclusión. (Entrevista con la directora)

Formar una *comunidad* y sentir el colegio como parte activa del barrio es una tarea compleja que requiere de una fuerte acción social de la escuela hacia su contexto y que a la

vez esté responda (Álvarez, 2019). El equipo directivo, el claustro, el alumnado y las familias trabajan conjuntamente para consolidarse como comunidad, por encima de una familia:

La actitud del equipo directivo es clave para que se lleve a cabo (la inclusión) en las aulas [...] con respecto al claustro, creo que es importante crear equipos educativos estables y comprometidos. El profesorado estable en el centro intentamos contagiar y formar al profesorado que va llegando. (Entrevista con una profesora de E.P.)

“Cuando me llama (la directora) y me dice hay una cosa para participar, si yo puedo, vengo” (Entrevista con una madre)

“[...] o sea, que hasta nosotros es por eso que nos sentimos importantes, es por eso, por ese hecho de que ellos nos dan ese... ese poder, como digo yo, de participar y de estar con nuestros hijos” (Entrevista con una madre)

“Favorecer ese trabajo en equipo en todas las aulas.” (Entrevista con la jefa de estudios)

Seña de identidad

En Educación, al hablar de seña de identidad hablamos de filosofía de centro, de cultura de centro (Booth & Ainscow, 2002). Un centro educativo se sostiene bajo una seña de identidad propia, unas características que le hacen diferenciarse de otro colegio y que, por lo tanto, empujan hacia ese sentimiento de pertenencia, de identidad. En nuestro caso, el CEIP Ramiro Soláns, cuenta con unas señas de identidad muy marcadas y asentadas, que pueden extraerse de las conversaciones analizadas.

El equipo directivo nos cuenta lo más identificativo del centro a través de estas palabras:

“Lo primero un equipo docente comprometido, un equipo que se ha formado para ofrecer la mejor calidad posible [...] un equipo docente con altas expectativas y con una importante capacidad de autocrítica y de crítica colectiva [...]” (Entrevista con la directora)

“Vivimos la inclusión como... como un derecho, apostamos porque todos los chicos y chicas tengan el mayor desarrollo posible” (Entrevista con la jefa de estudios)

“[...] que el alumnado, tenemos con él un vínculo emocional... estamos vinculados emocionalmente” (Entrevista con la directora)

“Y el fomento de esa... de ese sentido identitario del cole en todo el equipo docente, para que todo el mundo vaya unido por ese mismo camino” (Entrevista con la jefa de estudios).

“La libertad metodológica también es muy importante cuando de base hay unas prácticas inclusivas de aula [...] eso también es una riqueza” (Entrevista con la directora)

Asimismo, la perspectiva del alumnado y equipo docente reafirman las características, las señas indicadas por el equipo directivo, una perspectiva también inclusiva y propia del centro educativo:

“A mí me gusta todo, pero lo que más me gusta es que hay mucha igualdad” (Entrevista con una niña)

“Somos como una familia” (Entrevista con una niña)

“En mi centro tenemos la suerte de tener un proyecto educativo claramente inclusivo” (Entrevista con una maestra de E.P.)

Las señas de identidad de dicho centro también pueden verse reflejadas en su Proyecto Educativo, dónde hacen especial hincapié en ellas, dedicándoles un apartado completo: organización eficaz de centro, educación de calidad a través de todos los miembros de la comunidad educativa, clima positivo de convivencia, escuela inclusiva, enseñanza en valores... (Proyecto Educativo, CEIP Ramiro Soláns, 2020).

Cultura de participación

Las escuelas, a través de sus procesos participativos, pueden convertirse en uno de los motores con mayor fuerza para potenciar la transformación hacia una educación inclusiva de equidad y calidad (Lledó y Arnaiz, 2010). Las voces de la comunidad educativa que se han analizado nos cuentan la importancia de los cauces participativos para llegar a ser una escuela inclusiva:

“Las vías participativas que se han establecido en el centro, tanto por parte de... para las familias como para el alumnado, han favorecido al construcción de la escuela inclusiva” (Entrevista con la directora)

“Si me tuviera que quedar con un aspecto que genera inclusión en mi cole, me quedaría con... con esa participación activa y esa escuela de confianza social” (Entrevista con la directora).

Hoy en día, la participación activa de la comunidad educativa en el centro escolar es un aspecto clave para tratar en las escuelas. La participación del alumnado y las familias posibilita la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con la sociedad (Ley Orgánica 3/2020, del 29 de Diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación). En dicha escuela se abren las puertas a la participación desde diferentes vertientes, los niños y niñas cuentan con gran cantidad de cauces para poder dar voz a sus ideas:

“En la FLL, en el medio ambiente, en el círculo de igualdad... podemos participar en muchas cosas” (Entrevista con alumnado)

De igual modo, la familia también se siente una parte importante del centro, es escuchada y tenida en cuenta, por lo que se cuenta con su asistencia a una serie de acontecimientos:

“Participó en la mayoría de cosas que me dicen, hay que hacer cualquier cosa, o hay que hacer, por ejemplo juegos... pues yo voy” (Entrevista con la madre)

Tenemos muchas vías de participación, tenemos por un lado las mesas de participación del alumnado: de igualdad, de medio ambiente y el espacio proponemos. [...] Luego, tenemos las mesas de participación de las familias: taller de costura, de cocina, de competencia digital, de iniciación, de castellano, el World Café y el consejo escolar, claro. [...]. (Entrevista con la directora).

En el CEIP Ramiro Soláns cuentan con un foro de transformación al que asisten maestros, alumnado, familias y equipo directivo a comentar y tratar los aspectos más relevantes tratados en otras reuniones, un ejemplo claro de ética del cuidado, comunidad, seña de identidad y por supuesto, cultura de participación.

Empezar a implicar al alumnado en su centro educativo es el comienzo para la creación de personas más independientes y seguras, por ello es necesario trabajar la capacidad de “participación” en los niños y niñas ayudándoles a expresar sus propias opiniones e ideas (Lasala y Etxeberria, 2020).

Una vez conocidos los resultados obtenidos de la investigación, pasamos a la última parte del estudio: discusión y conclusiones; en la que se cotejan los datos obtenidos de las entrevistas con la literatura científica, reafirmando o extrayendo nuevas conclusiones en relación al fenómeno de la inclusión educativa.

Discusión y conclusiones

Resumiendo los resultados obtenidos y teniendo en cuenta el marco teórico, vemos cómo los aspectos comentados por las voces educativas acerca de su propio centro, cumplen con el modelo y las características de la escuela inclusiva.

Cuando hablamos de inclusión, hablamos de personalización de la enseñanza, de calidad educativa (Elizondo, 2017; Loreman, 2017; Sandoval et al, 2019, Sanahuja et al, 2020), pero también hablamos de implicación docente, cambio de perspectiva y asentamiento de un nuevo modelo educativo (Booth & Ainscow, 2002; López et al, 2021).

La libertad metodológica de la que nos habla la directora durante la entrevista (2021), se fundamenta en la personalización de la enseñanza como medida para la atención a la diversidad, intentando llevar a cabo la metodología más adecuada para cada grupo y para cada niño, realizando todas las adaptaciones que se consideren oportunas. Además, todo ello sucede gracias al cambio de visión por parte del claustro del colegio que permiten alejarse del modelo tradicional de escuela (Parrilla, 1996) hacia un modelo inclusivo e innovador que asegura la calidad educativa para todo el alumnado, creando una comunidad y un barrio también inclusivos.

A su vez, la política educativa (Booth & Ainscow, 2002) que marca la dirección de trabajo del CEIP Ramiro Soláns se fundamenta en sus señas de identidad, fuertemente arraigadas en el centro y sentidas de igual manera en el conjunto de la comunidad educativa: innovación, pertenencia, inclusión, emoción...

Por otro lado, siguiendo a Echeita et al (2019) la inclusión educativa busca asegurar la participación y la presencia de todo el alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, aspecto que el centro educativo estudiado trabaja desde diferentes cauces, siempre dando protagonismo y reconocimiento a las voces de su comunidad educativa, mejorando las prácticas y culturas de centro conjuntamente.

Respecto a la ética del cuidado, en los resultados podemos ver la importancia que los informantes le dan al cuidado de las personas, a sus fortalezas y debilidades, a sus posibilidades. Para ellos, es un aspecto fundamental a desarrollar en la escuela inclusiva, al que igual, no se le ha dado suficiente peso durante la introducción. Sin embargo, sí que podemos ver la equidad y calidad educativa como máximas en la educación inclusiva (UNESCO, 2008; Elizondo, 2017; Loreman, 2017; Sandoval et al, 2019, Sanahuja et al, 2020) relacionadas estrechamente con el desarrollo integral de la persona que aparece en la LOMLOE.

Por otro lado, Arnaiz (2019) nos comenta como objetivo principal de la educación inclusiva mejorar la vida de todos los alumnos, aspectos que la comunidad educativa de dicha escuela también considera esencial en la educación, llegando a ser una de sus máximas. Hemos de destacar, que incluso la comunidad educativa del CEIP Ramiro Soláns llegan a inclinarse y a priorizar el trabajo en el desarrollo emocional y personal del niño por encima del progreso académico para conseguir avanzar hacia su desarrollo cognitivo, y como dicen ellos: “Educar la mente, sin educar el corazón, no es educar en absoluto” (Aristóteles).

Limitaciones

Hay una serie de limitaciones que conviene considerar para la correcta interpretación de los resultados y por lo tanto, del estudio.

Las entrevistas han sido realizadas a una población concreta del centro docente, es decir, a representantes de cada grupo de la comunidad educativa. Los informantes fueron preseleccionados antes de las entrevistas de acuerdo a su antigüedad en el centro, por lo que no conocemos la perspectiva o la voz del conjunto entero de la comunidad educativa, sino solo unas voces representativas. Por otro lado, una de las investigadoras tiene un vínculo cercano al centro educativo estudiado, lo que puede llevar a la omisión de información por parte de los informantes en las entrevistas al estar la investigadora familiarizada con la situación y darse por entendido o sabido algún aspecto interesante a tener en cuenta en las conversaciones.

Respecto a los informantes, destacar que se perdieron dos durante la investigación debido a motivos personales que concluyeron con su indisposición en el centro, por lo que no se les realizó la entrevista. Sin embargo, se añadió una alumna más a los informantes.

Otra de las limitaciones a destacar es la dificultad para encontrar profesores con antigüedad en el centro.

Futuras líneas de investigación

Sería necesario desarrollar más trabajos de igual índole en otras regiones españolas, pudiendo estudiar diferentes centros educativos considerados inclusivos por sus políticas y prácticas educativas. De esta manera, podríamos extraer puntos en común de las diferentes escuelas reconocidas inclusivas y llevarlos a otros centros dónde se está empezando a transformar el modelo educativo acercándose a la inclusión.

Hacer especial mención a la importancia de seguir investigando el fenómeno de la inclusión desde diferentes métodos. La comunidad educativa nos ha contado cómo la vive y cómo la percibe en su centro, pero sería una buena oportunidad adentrarse en la escuela y, mediante la observación participante, poder vivirlo. No obstante, se pueden establecer otras alternativas de recogida de información (análisis de datos, encuestas, estudio de caso...).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Revista Aula Abierta* 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 6(9), 39-51. <http://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión, *Revista de Educación*, 393, 37-67. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485
- Ballesteros, B. (2019). *Investigación social desde la práctica educativa*. Editorial UNED.
- Berbegal, A. (2020). Análisis. Conceptos y aproximaciones. Universidad de Zaragoza.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*.
- Calderón, C. (2009). Assessing the quality of qualitative health research: Criteria, process and writing. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 10(2).
- Daza, W.G. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110.
- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma transformador. Pedagogías de la inclusión. *In Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 22. 28-31.
- Escudero, J.M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
- Espinoza, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado* 16(75), 103-110.
- Faerman, R. (2015). Ética del cuidado: Una mirada diferente en el debate moral. *Revista de Teoría del Derecho de la Universidad de Palermo*, 2(1), 123-146.
- Fontana, A. y Frey, J.H. (2015). La entrevista. *Manual de investigación cualitativa: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Hernández, A., Martín, I. y Canales, I. (2020). Vínculos y comunidad: Introducción de la ética del cuidado en educación a través de estructuras participativas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 13(25), 195-212.

- Lasala, I. y Etxebarria, I. (2020). Participación en la escuela: una utopía no tan lejana. Una propuesta enmarcada en el sistema educativo español. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-18.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- López, R., Tobón, S., Veytia, M.G. y Juárez, L.G. (2021). Mediación didáctica e inclusión educativa en la educación básica desde el enfoque socioformativo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 527-552. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.443301>.
- Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. In *Oxford research encyclopedia of education*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.148.
- Palacios, B., Sánchez, M., y Gutiérrez, A. (2013). Evaluar la calidad en investigación cualitativa: guías o checklists. Universidad de Valladolid.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la Escuela: un proceso de colaboración*. Ediciones MENSAJER.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Sanahuja, A., Moliner, L. y Benet, A. (2020). Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la Investigación-acción participativa. Reflexiones de una comunidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 125-143.
- Sánchez, J.M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 114 – 125.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Editorial Sintesis.

- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa, en I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008). Conferencia Internacional.
- Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI*, 13(1), 177-197. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.282>
- Ley Orgánica 3/2020, del 29 de Diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, del 2020. (LOMLOE)

4. Justificación del impacto social

Al comienzo de la investigación, me preguntó: ¿para qué? ¿cuál es la misión? ¿qué puedo aportar a la sociedad y más en concreto, a la sociedad educativa con este trabajo?. Son preguntas que todos tenemos que hacernos cuando empezamos una línea de investigación. En el fondo, lo tenía claro: transformación social, mejora de la realidad educativa.

En ese momento, es cuando me posiciono claramente en un paradigma: socio-crítico. Siguiendo a Koetting (1984) citado en Almaraz (2014), el paradigma socio-crítico pretende el progreso, el avance de la sociedad a través del conocimiento (Almaraz, 2014), el saber basado en la reflexión (Kuhn, 1971). Este paradigma ligado a la emancipación de la persona (Kuhn, 1971; Koetting, 1984) nos permite ir más allá de la simple difusión del conocimiento. A partir de aquí, la investigación se fundamenta en la acción, en el conocimiento que surge, en este caso, entre el informante y el investigador y por supuesto, en el análisis de resultados de manera conjunta, mediante la reflexión, el diálogo y el intercambio de opiniones y de expresiones de la realidad.

Después de conocer un poco mejor el paradigma que envuelve dicha investigación, vamos a continuar explicando la transferibilidad que este estudio presenta hacia la sociedad educativa.

Por un lado, durante el propio transcurso de las entrevistas y la devolución de los resultados, los informantes auto-reflexionan sobre su práctica, su posición en el centro educativo, su cultura inclusiva... lo que lleva a la posibilidad de plantearse su propia praxis, su quehacer en la escuela. Hemos de destacar, que el saber se produce en el intercambio de información, en el diálogo, que permite aprender y reflexionar tanto al investigador, como al informante.

Por otro lado, la difusión de la investigación, ya sea mediante la publicación del artículo en la Revista de Educación o mediante su publicación en otras redes abiertas, permite a otros centros educativos conocer cómo algunas comunidades educativas viven y siente la inclusión en su propia piel, así como aquellas características que pueden implantar en las escuelas para caminar hacia un modelo de escuela inclusivo y de calidad. No solo nos tenemos que quedar con el conocimiento generado de la investigación sino, que se debe de intentar trabajar en ello, fomentar que otros centros educativos conozcan uno de los caminos hacia la inclusión educativa.

Hoy en día, tanto la legislación vigente (Ley Orgánica 3/20, del 29 de Diciembre, de Modificación de la LOE, del 2020), como los movimientos educativos, pretenden navegar hacia una escuela inclusiva, de todos y para todos, que permita acceder a los centros

ordinarios a todo el alumnado, posibilitando su presencia y participación tanto en la escuela como en el aula (Sandoval et al, 2019). Sin embargo, no es un camino fácil, requiere de una gran cantidad de apoyos, recursos y por supuesto, de formación. El CEIP Ramiro Soláns es una escuela reconocida por las prácticas inclusivas que lleva a cabo, galardonada con multitud de premios por su filosofía de centro, sus logros y su trabajo en las aulas. Cómo se deja ver, es un ejemplo de escuela inclusiva, tanto por sus políticas como prácticas, por lo tanto, ¿por qué no entrar a estudiar dicha escuela para transferir los resultados al resto de centro educativos del país?

La investigación que se ha llevado a cabo pretende dar a conocer los aspectos más relevantes de una escuela inclusiva según las voces de su propia comunidad educativa, puesto que son ellos quienes viven y sienten su propia escuela. A partir del conocimiento resultante, sólo hay que difundir los resultados y ayudar a que otros centros se contagien del fenómeno de la inclusión avanzando hacia una educación sin barreras.

Referencias Bibliográficas

- Almaraz, O.D. (2014). Los paradigmas y su legitimación. En A. Barraza (Ed). *Posicionamientos epistemológicos desde una perspectiva doctoral*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Breviarios. Fondo de cultura económica.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Editorial Síntesis.