



**LUCES PARA UNA EDUCACIÓN SIN EXCLUSIONES:
NARRATIVAS DOCENTES QUE ENSEÑAN CÓMO HACER
PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL,
PRIMARIA, SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD**

**Lights for an education without exclusion: Teachers' narratives that teach how to
carry out inclusive pedagogy in Early Childhood, Primary, Secondary and Higher
Education**

Doctoranda: Inmaculada Concepción Orozco Almario

Directora: Anabel Moriña Díez

Tesis Doctoral por Compendio con Mención Internacional

Programa de Doctorado en Educación

Universidad de Sevilla, 2022

Necesitamos pensar cómo formamos a docentes para aceptar que habrá una amplia diversidad de estudiantes en su aula, que habrá diferencia entre cada persona y que esto es de esperarse. Que no es algo extra para algunos, sino que deben estar pensando en recibir la diferencia porque cada persona es diferente. Esto no significa hacer un trabajo extra para alguien. Es hacer el trabajo correspondiente como docente.

Lani Florian

[Foro internacional sobre inclusión y equidad en la educación: Every learner matters]

Cali, 11-13 de septiembre de 2019.

Tesis por Compendio con Mención Internacional

La Normativa de Estudios de Doctorado de la Universidad de Sevilla (Acuerdo 6.1/CG 23-7-19) establece en su capítulo 7, sección 1ª, la modalidad de tesis por compendio de publicaciones. En concreto, en el artículo 62 indica que la tesis doctoral puede consistir en el reagrupamiento de tres artículos científicos obligatorios en una memoria que ofrezca una unidad temática, aportando como complementarias otras publicaciones realizadas y vinculadas con el proyecto de tesis doctoral.

A su vez, la Comisión Académica de Doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla contempla para su programa de Doctorado en Educación que la tesis debe contener los siguientes apartados: introducción, objetivos, resultados, discusión y conclusiones. Adicionalmente, en esta tesis aparecen los siguientes apartados: método, limitaciones, futuras líneas de investigación e implicaciones prácticas, reflexiones finales y referencias.

En concreto, esta misma normativa de Estudios de Doctorado de la Universidad de Sevilla menciona en su artículo 68 (capítulo 6, sección 3ª) que aquellas personas que opten a la Mención Internacional de Doctorado en el título de Doctor deberán haber realizado una estancia mínima de tres meses fuera de España y en un país distinto al de residencia habitual. Asimismo, se requiere que parte de la tesis doctoral (resumen y conclusiones) se presenten en una lengua distinta a cualquiera de las lenguas oficiales en España.

Por estos motivos, esta tesis doctoral contiene el resumen y las conclusiones en inglés. Durante la realización de este trabajo de investigación, se realizaron un total de 7 meses y 5 días de estancias internacionales en Reino Unido (University of Plymouth, Institute of Education), Portugal (Universidade de Lisboa, Instituto de Educação) y Alemania (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Erziehungswissenschaft).



De esta tesis doctoral se han originado un total de 5 artículos científicos derivados directamente de la tesis y publicado en revistas de impacto. Las autoras son Inmaculada Orozco (doctoranda) y Anabel Moriña (tutora y directora de la tesis):

- 1) Orozco, I., & Moriña, A. (2019). Teaching Practices for an Inclusive Pedagogy in Elementary Education: Listening the Teachers' voices. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>**

La revista *Aula Abierta* estuvo catalogada en 2019 por SJR e indexada en cuartil Q2 dentro de la categoría de Education, 653/1367, índice de impacto: 0.503 (Anexo I: Orozco y Moriña, 2019).

El objetivo fue explorar las prácticas de veinticinco docentes de Educación Primaria que desarrollan una pedagogía inclusiva en once centros públicos de la provincia de Sevilla. La información se obtuvo a través de una entrevista semi-estructurada y analizada con un sistema de categorías y códigos inductivo. Los participantes tuvieron acceso a las transcripciones literales de los encuentros para reflexionar sobre la praxis con otros colegas, responder a comentarios y proponer cambios a la investigadora. Los resultados se estructuraron en tres temas: estrategias metodológicas y afectivas y otros elementos didácticos-organizativos; roles del profesorado y de los estudiantes; evaluación y autoevaluación. Las estrategias metodológicas que narraron eran muy variadas, activas y centradas en el alumnado (aprendizaje cooperativo, juego, Aprendizaje-Servicio, apoyo entre iguales, codocencia...). No obstante, el profesorado explicó que era preciso un vínculo afectivo, un trato humano y de escucha docente para promover prácticas inclusivas.

La organización del ambiente de aprendizaje no solía tener una estructura fija, sino a demanda y se priorizaba en agrupamientos colectivos. En cuanto a los recursos, el profesorado hizo especial énfasis en los humanos, comunitarios y tecnológicos.

El rol del profesorado consistía en acompañar los procesos y dar responsabilidades a sus estudiantes. Utilizaban un amplio abanico de técnicas e instrumentos para evaluar a sus estudiantes y reconocieron que tendían a autoevaluar con frecuencia su práctica.

2) Orozco, I., & Moraña, A. (2020). Methodological strategies that promote inclusion in early childhood, primary and secondary education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>

La Revista Internacional de Educación para la Justicia Social cuenta con sello de Calidad FECyT y estuvo catalogada en 2020 por SJR e indexada en cuartil Q4 dentro de la categoría de Education, 1137/1367, índice de impacto: 0.127 (Anexo II: Orozco y Moraña, 2020a).

Este artículo tuvo como propósito analizar qué estrategias metodológicas ponía en práctica el profesorado de la provincia de Sevilla que desarrolla una pedagogía inclusiva en Educación, Infantil, Primaria y Secundaria. El procedimiento fue similar al artículo anterior, pero supuso un avance dado que pretendía comprobar si había similitudes y diferencias entre las etapas educativas. Debido a la situación sobrevenida de la pandemia, en el método aparecen reflejados resultados preliminares de 70 participantes de las tres etapas mencionadas (que más adelante en la tesis conforman un total de 75).

En este estudio hallamos siete estrategias metodológicas (trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, aprendizaje dialógico, juego y gamificación, grupos interactivos, rincones, aprendizaje vivencial y Aprendizaje-Servicio) y se explican para qué y cómo las emplean en función de cada etapa. Se concluye que una estrategia metodológica en sí no es inclusiva, sino que depende del uso que el profesional haga de ella.

- 3) Orozco, I., & Moraña, A. (2020). Exploring the beliefs of Spanish teachers who promote the development of inclusive pedagogy. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866686>

La revista *International Journal of Inclusive Education* estuvo en 2020 catalogada por JCR e indexada en cuartil Q2 dentro de la categoría de Education & Educational Research, 72/265, índice de impacto: 3.133. También incluida en SJR e indexada en cuartil Q1 dentro de la categoría de Education, índice de impacto: 0.836 (Anexo III: Orozco y Moraña, 2020b).

Este estudio basó sus resultados con los 25 participantes de Educación Primaria ya mencionados. Estos resultados se organizaron a partir de cuatro temáticas: creencias sobre la diversidad y la educación inclusiva, creencias sobre su autoconcepto profesional, creencias sobre el aprendizaje, y creencias sobre su autoeficacia. Las conclusiones desvelaron que las creencias sobre la diversidad y la educación inclusiva estaban vinculadas a su deber como docentes y relacionaban estos conceptos con riqueza, respeto y una oportunidad para mejorar la práctica. Estos docentes se ven a sí mismos como acompañantes, agentes que facilitan las vías para que sus estudiantes generen estrategias para aprender de manera autónoma y con otros iguales, confían en su potencial y se preocupan por su felicidad. Respecto al aprendizaje, estos participantes tenían creencias constructivistas. En cuanto a las creencias sobre la autoeficacia, indicaron que la experiencia, la voluntad, la formación y la vocación les había ayudado a ser más inclusivos.

- 4) Moraña, A., & Orozco, I. (2021). Understanding inclusive pedagogy in primary education: teachers' perspectives. *Educational Studies*, 47(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1670139>**

La revista *Educational Studies* fue catalogada en 2021 por JCR e indexada en cuartil Q4 dentro de la categoría de Education & Educational Research, 217/267, índice de impacto: 1.500. También catalogada por SJR e indexada en cuartil Q2 dentro de la categoría de Education, índice de impacto: 0.53. (Anexo IV: Moraña y Orozco, 2021a).

Este artículo analizó en profundidad las creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones de docentes de Educación Primaria que desarrollan una pedagogía inclusiva.

Las creencias estaban relacionadas con el sentido amplio de diversidad y de responsabilidad docente. Los conocimientos partían de una formación y autoformación continua, teniendo como base las metodologías activas, avaladas por la comunidad científica y centradas en el alumnado. Los diseños estaban creados a partir de una perspectiva proactiva, comunitaria, lúdica, afectiva y que buscaba la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las acciones hicieron referencia a la preocupación por la motivación de sus estudiantes y la participación de todo su alumnado en el aula ordinaria mediante la búsqueda de un apoyo humano y centrado en el grupo, el uso de metodologías participativas, recursos variados y evaluaciones focalizadas en el proceso de sus estudiantes y la reflexión de su propia práctica.

5) Moriña, A., & Orozco, I. (2021). Inclusive faculty members who teach student teachers: an analysis from the learning ecologies framework. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2015629>

La revista *International Journal of Inclusive Education* estuvo en 2021 catalogada por JCR e indexada en cuartil Q2 dentro de la categoría de Education & Educational Research, 95/267, índice de impacto: 2.863. También incluida en SJR e indexada en cuartil Q1 dentro de la categoría de Education, índice de impacto: 0.829 (Anexo V: Moriña y Orozco, 2021b).

Este artículo parte de las ecologías de aprendizaje como marco de análisis para descubrir qué actividades, recursos y relaciones utilizan 25 profesores universitarios que enseñan a futuros docentes en una universidad española. Los participantes fueron nominados por sus propios estudiantes como docentes inclusivos que habían marcado la diferencia a lo largo de su trayectoria universitaria. A raíz de los resultados obtenidos se concluyó que el profesorado universitario inclusivo era coherente en su práctica, siendo un ejemplo para sus estudiantes y desarrollando actividades, recursos y relaciones útiles para la profesión futura y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Más allá de los artículos publicados que se presentan para el compendio, es oportuno poner de manifiesto que desde los inicios hasta el final de la tesis doctoral, la investigadora también ha publicado otros 10 artículos científicos en revistas de impacto (9 JCR y 1 Scopus), así como dos capítulos de libro en la editorial Narcea y seis píldoras formativas audiovisuales editadas por el Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla relacionados con el proyecto al que se vincula la tesis “Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado” [EDU2016-76587-R/Ministerio de Ciencia e Innovación de España, Agencia Estatal de

Investigación y Fondos FEDER de la Unión Europea] y el contrato FPU (consultar ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5170-7805>).

Además, los resultados de la tesis se han difundido en numerosos congresos nacionales e internacionales reconocidos (ECER, AIDIPE, CIMIE, CIEI, CIISE, ISEC, CLIE, ICET, Congreso Internacional de Universidades y Educación Inclusiva, Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía, CIREI, Congreso Internacional Educación Crítica e Inclusiva...), seminarios impartidos por el Programa de Doctorado de la Universidad de Sevilla, el Instituto de Ciencias de la Educación e impulsados en las universidades de destino de las estancias de investigación, talleres en centros educativos, jornadas y otros eventos científicos (Noche Europea de los Investigadores, Jornadas de Formación e Innovación Docente, Feria de la Ciencia, Café con Ciencia, Tesis en Tres Minutos...). Además, la investigadora ha publicado sobre su tesis y sus propias experiencias de aula como docente novel en capítulos de libros de otras editoriales prestigiosas y pertenecientes al ranking SPI como Octaedro, Editorial Universidad de Sevilla, Dykinson y Graó.

Por motivos de extensión permitida en este informe, los miembros del tribunal pueden comprobar con detalles este extenso recorrido de transferencia del conocimiento en el Documento de Actividades de la Doctoranda (DAD). Asimismo, se recomienda considerar el impacto y la trayectoria de difusión que han tenido sus publicaciones científicas accediendo al perfil de ResearchGate (<https://www.researchgate.net/profile/Inmaculada-Orozco-2>)

Por último, justificamos que se ha optado por la modalidad de Tesis por compendio porque desde los comienzos se tenía como meta divulgar a la sociedad el conocimiento científico y, más concretamente, compartir con el profesorado participante los resultados obtenidos.

Índice

Agradecimientos.....	1
Consideraciones previas	3
Abstract.....	4
1.Justificación: ¿Por qué decidí investigar esta temática de tesis doctoral?	5
2. Fundamentación teórica.....	7
2.1. La educación inclusiva: Un derecho de todos y en todos los niveles educativos	7
2.2. De la educación inclusiva a la pedagogía inclusiva.....	11
2.2.1. Creencias para una pedagogía inclusiva.....	13
2.2.2. Conocimientos para una pedagogía inclusiva	17
2.2.3. Diseños para una pedagogía inclusiva	19
2.2.4. Acciones para una pedagogía inclusiva	21
2.3. El profesorado como pieza clave: factores personales y profesionales que movilizan prácticas pedagógicas inclusivas	23
3.Objetivos de la investigación.....	27
4.Método de la investigación.....	32
4.1. Metodología empleada y fases	32
4.1. Fase extensiva	35
4.1.1. Proceso de reclutamiento y perfil de los participantes	35
4.1.2. Perfil de los participantes	41
4.1.3. Instrumento de recogida de datos.....	42
4.1.4. Análisis de la información	43
4.1.5. Cuestiones éticas	45
4.2. Fase intensiva	48
4.2.1. Protagonista de la historia: ¿Por qué esta historia?	48
4.2.2. Instrumentos de recogida de datos	49
4.2.3. Análisis de la información	64
4.2.4. Cuestiones éticas de la investigación	66
5. Resultados.....	72
5.1. Fase extensiva	72
5.2. Fase intensiva	73
6. Conclusions and discussions.....	99
7. Limitaciones de la investigación.....	111
8.Implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación	113
9.Reflexiones finales: Lecciones aprendidas	115
10.Referencias	117
Anexos.....	140

Agradecimientos

A mi familia, por creer en mí desde el principio, ser aliento y sostén emocional diario. Mamá, papá, hermanos y abuela, gracias por apoyarme incondicionalmente hasta el final. Sin vuestro afecto y protección hoy no estaría aquí escribiendo estas letras.

A mis amigas, Isa Fernández e Isa Torres, por estar y permanecer de manera auténtica, confiar en mí y sentirnos orgullosas de cada logro desde la distancia. Cada uno de nuestros encuentros y conversaciones arrojaron fuerza para continuar en esta andadura y recargar energía.

A la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y su equipo docente, por ofrecerme durante cuatro años de mi vida una formación inicial inmejorable. En especial, gracias a Ignacio Calderón por asentar los cimientos que me condujeron a ser una profesional que reflexiona sobre su práctica y una persona activista de los derechos humanos. Desde aquel entonces, mis inquietudes por la inclusión crecieron y ya no podía ser injusta ni mirar hacia otro lado.

A la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, el grupo de investigación I.D.E.A (HUM423), el Departamento de Didáctica Organización Educativa y el Ministerio de Universidades del Gobierno de España, por darme la bienvenida y tejer para mí una proyección de futuro cuando cambiar de destino suponía arriesgar y navegar entre incertidumbres.

A Anabel Moriña, mi directora de tesis y el mejor referente humano que pude tener. Gracias por elegirme, por cada una de tus lecciones, por tu paciencia infinita y enseñarme a investigar, pero también a amar la profesión docente.

A cada una de las personas que componen el equipo BUDA y tengo el privilegio de pertenecer. Vuestra humildad, ánimo y experiencia han sido fundamentales para sentirme feliz y acompañada en el entorno laboral.

Al Centro de Profesorado de Sevilla capital, Alcalá de Guadaira y Castilleja de la Cuesta y su equipo de asesoría, por abrirme las puertas y facilitarme docentes relevantes para participar en la investigación. Vuestra orientación ha sido clave para escuchar sus voces en esta tesis doctoral. Particularmente a la profesora María José Hurtado, porque sin esperarlo, te convertiste en un engranaje decisivo en la búsqueda sensata de participantes. Nunca sabré cómo agradecerle tu buena voluntad, amabilidad, predisposición y colaboración.

A mis estudiantes de universidad, por darle sentido a mi investigación y ofrecerme cada día que entraba a clase un desafío apasionante. Gracias por desvelarme desde vuestros ojos qué docentes os han marcado en vuestra trayectoria académica. Habéis sido otra pieza esencial para que se pueda sacar a la luz los testimonios que aquí aparecen.

A cada uno de los 100 profesionales que decidieron hacerme un hueco en su apretada agenda para conversar acerca de sí mismos y la educación inclusiva, compatibilizando su vida personal por cafés de largas y tendidas horas a mi lado.

A Elena Carrión y cada informante clave, por regalarme vuestro valioso tiempo, confiar en la utilidad de esta investigación y permitirme adentrarme en lo más profundo de una historia de vida. Gracias al centro educativo Gil López y sus profesionales, por darme la bienvenida en tiempos complejos.

A Suanne Gibson, Sofia Freire y Anatoli Rakhkochkine, por acogerme con cariño, dejarme aprender sobre pedagogía inclusiva en vuestro contexto, enriquecerme de vuestra cultura y ampliar mi mirada internacional.

Por último, a la dedicación de cada miembro del tribunal en la lectura de esta tesis porque vuestra experiencia y sabiduría me ayudarán como investigadora principiante a mejorar e imaginar otros caminos posibles.

Consideraciones previas

Esta tesis no versa sobre la inclusión entendida tradicionalmente como la acogida de colectivos minoritarios (etnia, discapacidad, religión, género, cultura...), tampoco sobre docentes especialistas que ejercen su labor en centros específicos, aulas de apoyo o específicas, ni profesionales del ámbito educativo que son seleccionados al azar en función de un objetivo de investigación planteado. Este estudio pone el foco en la diversidad en su sentido amplio y desvela orientaciones prácticas desde la voz de docentes que buscan el modo de lograr que todas las personas aprendan, participen y tengan éxito juntas.

A lo largo de todo el texto, se ha intentado emplear un lenguaje inclusivo en cuanto al género. Queremos aclarar que cuando se hace uso del género masculino como género gramatical no marcado es con el propósito único de evitar repeticiones de palabras y facilitar la lectura.

Abstract

This doctoral thesis, as a compendium of publications and with International Mention, is co-funded by the Ministry of Universities of the Spanish Government and the University of Seville through a Grant for the Training of University Teaching Staff (FPU17/01209). Furthermore, the study is linked to a broader R+D+i research project led by Professor Anabel Moraña and entitled "Inclusive Pedagogy at the University: Faculty Members' Narratives" [EDU2016-76587-R/Ministry of Science and Innovation of Spain, State Agency for Research and FEDER funds European Union]. This qualitative research aims to achieve two objectives: 1) To describe, understand and explain the beliefs, knowledge, designs and actions that Early Childhood, Primary, Secondary and Higher Education teachers take into account to carry out an inclusive pedagogy, and 2) to know, understand and explain the personal and professional factors that have led a Primary Education teacher to carry out inclusive teaching practices. To this end, the thesis project was organised in two phases. The first (extensive) phase addressed the first goal by means of multi-case studies and by interviewing 100 inclusive teachers from Early Childhood, Primary, Secondary and Higher Education in the province of Seville (Andalusia, Spain). The second phase (intensive) consisted in the creation of a thematic life story with a polyphonic multivocal design of an Inclusive Primary School teacher. The results reveal that the differences between the inclusive teacher profiles according to the stage explored are not highly significant, and that there are more common elements between them. It is concluded that the participants' testimonies in this thesis can be useful as guidelines for designing programmes coherent with quality training from Early Childhood Education to the university stage, as well as to create mutual support groups among teachers and provide recommendations to their institutions and the respective centres responsible for their training.

1. Justificación: ¿Por qué decidí investigar esta temática de tesis doctoral?

Todo tiene un principio y una historia oculta que justifica la motivación de dedicarse a una temática de investigación. Desde mi humilde opinión, considero que la acción de investigar, al final, es algo muy personal, que debe ser vocacional y servir para remover las entrañas de las personas de cara a movilizar transformaciones sociales.

En mi caso, todo comenzó durante mi paso por la escuela y el instituto. En estos espacios siempre veía que algunos compañeros de clase estaban *señalados* y salían con frecuencia a otro lugar del centro, a hacer algo totalmente diferente a aquello que *nosotros* aprendíamos con los demás. Me lastimaba ver esto cada día y yo creía que podía hacer algo para cambiarlo. Realmente no comprendía muy bien cuáles eran los motivos que originaban esta situación, hasta que llegué a la Universidad de Málaga y recibí mi formación inicial en el Grado en Maestra de Educación Infantil.

Me gustaría resaltar que dada mi inquietud por la discapacidad y aquellas personas *más vulnerables*, antes de optar por Educación Infantil, tuve en mente elegir una titulación que me permitiera trabajar *con ellas*. Por estas razones, de entrada, pensé en la antigua mención que se denominaba con el nombre caritativo y médico de “Educación Especial”. Sin embargo, tras meditar la decisión, me decanté por Educación Infantil fruto de mi pasión por la enseñanza en estas edades tan sensibles y que tanto nos marcan a lo largo de la vida.

Afortunadamente, durante esta trayectoria coincidí con docentes universitarios que me abrieron los ojos acerca de nuestra responsabilidad, pero también con prácticas universitarias que me enseñaron aquello que no había que hacer. En estas, me sentí impotente al experimentar situaciones excluyentes que ignoraban y no ponían en valor las diferencias. Recuerdo que en estas prácticas externas había estudiantes que me ayudaron y, de algún modo, fueron indicándome el camino a seguir hasta llegar al objetivo de mi investigación. Algunos de ellos fueron clasificados desde las instituciones de “autistas”, aunque yo me frustraba y empeñaba

en ver más allá de esta etiqueta. Las intervenciones de aula que diseñé para mis prácticas me hicieron comprobar que el juego era una estrategia inclusiva no solo para ellos, sino para todo el alumnado. También que las metodologías docentes, al igual que la formación del profesorado, tenían que mudar.

Sin embargo, esa devoción por la temática de cómo conseguir que ciertos estudiantes fueran reconocidos en la escuela no se desprendía tan fácilmente de mí. De esta manera, continué mi andadura y, por causalidad, hallé la existencia de un Máster de Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad en la Escuela en la Universidad de Sevilla. Mis expectativas iniciales recaían en encontrar recursos y estrategias prácticas para dar respuesta a cada persona que pudiera encontrarme en mi futura aula.

Afortunadamente en este máster tuve la suerte de conocer a Anabel Moriña, quien fue mi faro y la persona que me tendió la mano para enseñarme el camino correcto en el terreno de la investigación y hacerme descubrir qué era la pedagogía inclusiva. A partir de aquí, tuve el honor de ser supervisada por ella durante mi Trabajo Final de Máster sobre pedagogía inclusiva en Educación Primaria desde la voz de profesorado inclusivo. Dada la curiosidad y el aliciente que generó en mí esta temática y la obtención de resultados, decidimos ampliar la perspectiva y explorar en profundidad qué factores habían favorecido que una profesora fuera y actuara de esa forma, pero también cómo conseguía esto el profesorado inclusivo de otras etapas educativas.

Y actualmente aquí estoy. Por todos estos motivos personales y profesionales que me acompañan, actualmente opto al título de Doctora en Educación con Mención Internacional.

2. Fundamentación teórica

2.1. La educación inclusiva: Un derecho de todos y en todos los niveles educativos

Aún estamos a *años luz* de un sistema educativo que -desde la Educación Infantil hasta la Universidad- valore y esté brindando una respuesta equitativa, justa, al derecho de estar juntos, participar, sentirse reconocido y aprender con todo su alumnado (Echeita, 2019).

Sabemos que hace tiempo atrás la Declaración Universal de los Derechos Humanos ya había manifestado con vehemencia que todas las personas tienen derecho a la educación (Naciones Unidas, 1948). Sin embargo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reveló que eran diecisiete objetivos los que aún no se habían logrado en el mundo. Entre estas metas, encontrábamos que la cuarta aludía a una sociedad y educación plenamente inclusiva con oportunidades de acceso, aprendizaje, justicia universal a lo largo de la vida y para todas las personas (Naciones Unidas, 2015).

En el presente, todavía seguimos caminando en la búsqueda de esta dirección y con miras al año 2050, necesitando un nuevo contrato social para la educación. Un pacto que no caiga en el olvido y ayude a reimaginar juntos nuestros futuros inciertos, pero también actuar para que todas las personas tengan oportunidades educativas de calidad (UNESCO, 2022). Sabemos que a raíz de la COVID-19 se han acentuado las desigualdades, pero también puede considerarse como una oportunidad para construir un sistema más inclusivo y equitativo en todos los niveles del sistema educativo (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2021).

Por dichos motivos, ahora, más que nunca, es urgente un nuevo *pensamiento pedagógico* para que esa teorización que hace referencia a todas las personas sea real (Herrera et al., 2018). En palabras de Messiou et al. (2016) y Slee (2018), se requiere una nueva gramática y cultura pedagógica para afianzar un cambio profundo y táctico en los sistemas

educativos. La enseñanza centrada en cada estudiante y sus talentos no están teniendo cabida en las aulas, sino que más bien se están violando sus derechos, talentos, lenguajes y voces (Calderón y Verde, 2018; Jacquart et al., 2019).

Esto nos conduce a pensar en el modelo de educación inclusiva, un concepto amplio y global que alude a un proceso orientado a la identificación y eliminación de las barreras existentes para el aprendizaje y la participación en las culturas, políticas y prácticas educativas (Ainscow y Booth, 2011; Azorín et al. 2019; Muntaner, 2014). Se refiere a los esfuerzos por reducir la exclusión en los planes de estudio, las culturas y las comunidades (Florian, 2015). Siguiendo a Slee (2018) alude a un imperativo moral esencial para lograr sociedades inclusivas que se basen en la justicia y equidad.

No obstante, y a pesar de la revolución que supuso este modelo educativo, continúan existiendo una gran cantidad de trabajos como los de Ainscow et al. (2006), Florian y Black-Hawkins (2011), Florian (2014), Haug (2017), Haya y Rojas (2016), Klibthong y Agbenyega (2018) o Nilholm y Göransson (2017) que hacen eco de la variedad de interpretaciones que tiene este concepto y falta de aplicación real. De hecho, esta se concibe con frecuencia como la educación que “permite” que todos los estudiantes estén dentro de un mismo espacio, pero la mirada puesta en eufemismos sobre la diferencia (Martins et al., 2019).

En esta línea, este proyecto de tesis pretende alejarse del modelo médico de la discapacidad que aún perdura en los discursos formales e informales, las formaciones del profesorado y las praxis sobre educación inclusiva, para centrarse en el social y la pedagogía de la diversidad (Calderón et al., 2016; Forlin y Chambers, 2011; Oliver, 1988). De esta manera, esta vez se espera “apoyar al profesorado” para eliminar las barreras que están impidiendo su aplicación (Blackman et al., 2019; López, 2011; Sandoval et al., 2018; Soldevila-Pérez et al., 2022) y explicar cuáles son las claves para contribuir a la inclusión de

todos y cada uno de los estudiantes. Esto, de algún modo, tejerá principios que ayudarán a reflexionar a la comunidad educativa y universitaria para lograr que estos objetivos políticamente “soñados” no se queden en escritos, sino que deriven en prácticas inclusivas que respeten la dignidad humana y donde los escenarios y las oportunidades de aprendizaje sean personalizadas para todos (Azorín et al., 2019; Muntaner et al., 2016; Porter y Towell, 2017; Spratt y Florian, 2015).

En concreto, ocho son las razones que nos impulsan a plantear una investigación sobre pedagogía inclusiva y en diferentes etapas educativas:

1. La investigación educativa demanda estrategias de movilización del conocimiento que vincule la responsabilidad social universitaria con el conocimiento de investigación inclusiva y responsable desde una perspectiva ética emancipadora (Sales et al., 2022).
2. En la literatura científica es frecuente encontrar estudios en revistas de impacto que ponen el foco de la educación inclusiva y se atreven a utilizar el concepto de pedagogía inclusiva, pero realmente el contexto está centrado en estudiantes con discapacidad y colectivos determinados, sin contemplar el auténtico sentido de diversidad desde los inicios (Brennan et al., 2021; Kamenopoulou y Dukpa, 2018; Lowrey et al., 2017; Majoko, 2019; Rukavina, et al., 2019; Tiwari y Sharma, 2015).
3. La ausencia de este enfoque de pedagogía inclusiva, el desconocimiento y la dificultad para realizar un cambio de mirada en el panorama nacional, donde aún perdura el concepto amplio y confuso de educación inclusiva y se desconoce el significado de pedagogía inclusiva.

4. A nivel internacional este concepto está creciendo vertiginosamente teniendo como base los principios de Florian y Black-Hawkins (2011) y Spratt y Florian (2015), pero la gran mayoría de los trabajos no se centran en el profesorado de las cuatro etapas educativas ni tampoco llevan a cabo comparaciones y diferencias entre ellas.
5. Inexistencia de estudios donde se recojan de manera conjunta las cuatro dimensiones de la pedagogía inclusiva (creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones del profesorado). De hecho, estas normalmente suelen estar separadas en las divulgaciones científicas.
6. Escasas investigaciones cualitativas y abundancia de investigaciones de corte cuantitativo donde se emplean cuestionarios y escalas prediseñadas (Sheehy et al., 2019; Specht et al., 2016; Yang y Hu, 2019; Woodcock y Hardy, 2017). Estas dificultan que otro profesional se forme y sepa realmente cómo hacer pedagogía inclusiva mediante datos estadísticos, alejados de la experiencia y la realidad educativa.
7. En las investigaciones cualitativas sobre pedagogía inclusiva se recurren a observaciones de aula y entrevistas semiestructuradas (Klibthong y Agbenyega, 2018; Ndhlovu y Varea, 2018; Spratt y Florian, 2015) pero no utilizan la documentación pedagógica, las fotografías ni las historias de vida en profundidad y polifónicas. El estudio de Florian y Beaton (2018) recurre a observaciones y vídeos, siendo una excepción que tenemos como base.
8. Los participantes de casi todos los estudios son especialistas, directores escolares y futuros profesionales en pre-servicio seleccionados al azar (Ajayi, 2017; Bannister-Tyrrell et al., 2018; Blackman et al., 2019; Mergler et al., 2016; Moscardini, 2015; Sharma y Sokal, 2015), pero no docentes que hablan desde la experiencia porque están desarrollando una pedagogía inclusiva actualmente en sus centros y aulas.

2.2. De la educación inclusiva a la pedagogía inclusiva

Conceptualmente, la pedagogía inclusiva ha sido definida como una aproximación a la enseñanza y aprendizaje en la que el profesorado responde a las diferencias individuales del alumnado, evitando la exclusión de determinados estudiantes en las clases (Florian, 2014). Este enfoque pedagógico alternativo se basa en el trabajo de Hart et al. (2004) sobre el “aprendizaje sin límites” y fue propuesto por Florian y Black-Hawkins (2011), para repensar cómo todo el alumnado puede recibir los apoyos que le pertenecen sin un trato diferente a los demás o juicio sobre la capacidad. En concreto, se basa en perspectivas socioculturales que dejan ver como un aprendizaje humano y con sentido se produce mediante actividades y dinámicas compartidas donde existe una amplia gama de opciones para cada estudiante, que no limitan su participación en la vida del aula (Florian y Linklater, 2010).

La finalidad de este planteamiento es ir más allá de los “juicios binarios” actuales sobre la inclusión y la exclusión para comprender cómo funciona un proceso complejo de acuerdo con un conjunto de principios o normas para erigir un proceso de enseñanza-aprendizaje al alcance de todos (Black-Hawkins, 2017; Spratt y Florian, 2015). Gibson (2015) explicó que sería como un espacio para hacer visible que el discurso de derechos sobre la inclusión ha fracasado y animar al profesorado a reflexionar y reafirmar sus compromisos políticos y morales. Estas ideas pueden guiar o inspirar a la toma de decisiones de los profesionales de distintos niveles educativos, ya que las instituciones de enseñanza no poseen suficientes estrategias para ofrecer una educación personalizada y necesitan una serie de conocimientos, habilidades y actitudes para llevar a cabo su trabajo desde esta perspectiva (Forlin, 2001).

Sin embargo, Rouse (2009) planteó que una de las principales barreras para el desarrollo de la inclusión es que la mayoría del profesorado no tiene, precisamente, el conocimiento necesario, las habilidades y actitudes para desarrollar su trabajo. Para este autor la inclusión

dependerá de lo que el profesorado "conozca" (sobre cuestiones teóricas, políticas y legislativas), "haga" (pasar de los conocimientos a la acción) y "crea" (en su capacidad de enseñar a todos los niños). De esta manera, la homogeneidad es rechazada por el enfoque de pedagogía inclusiva y el foco se centra en el docente ya que este debe crear condiciones de emancipación y transformación para que todos puedan aprender en comunidad, negando al mismo tiempo la idea de que "algunos" impedirán el progreso de "otros" (Florian, 2015).

Los trabajos citados hasta el momento se refieren a etapas educativas previas a las universitarias. No obstante, también se ha adoptado el concepto de pedagogía inclusiva en el contexto de la enseñanza superior. De hecho, Gale y Mills (2013), centrados en el ambiente universitario, identificaron tres dimensiones sobre las que se fundamenta una pedagogía inclusiva: creencias, diseños y acciones. Así, podría añadirse al modelo de análisis de la pedagogía inclusiva un cuarto elemento a los propuestos por Rouse (2009) y Florian (2014), que sería el del diseño o la planificación.

Por tanto, el marco de análisis de una pedagogía inclusiva que se asume en el proyecto de investigación al que está vinculada la tesis doctoral está compuesta por cuatro dimensiones (Moriña, 2020): creencias (concepciones, principios, máximas del docente que le llevan a diseñar y desarrollar proyectos para incluir a todo el alumnado), conocimientos (planteamientos teóricos, políticos, legislativos que llevan a estos docentes a apostar por una pedagogía inclusiva), diseños (consideraciones tenidas en cuenta al planificar proyectos docentes accesibles) y acciones (estrategias afectivas, emocionales y de enseñanza y aprendizaje, puestas en práctica en el desarrollo de proyectos basados en una pedagogía inclusiva).

En particular, nos planteamos estudiar al profesorado de Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria y Universidad que tiene en cuenta una pedagogía inclusiva en su práctica para llegar a conocer el qué, el cómo y el por qué del uso de esta pedagogía.

2.2.1. Creencias para una pedagogía inclusiva

Las creencias son las concepciones o principios del docente que le incitan a diseñar y erigir proyectos para incluir a todos en el ambiente de aprendizaje. Escasos estudios preguntan a los profesionales que se desenvuelven en situaciones inclusivas, cuáles son sus creencias pedagógicas en torno a cómo todo el alumnado aprende en dicho entorno o cómo concibe la diversidad (Florian y Black-Hawkins, 2011). Florian (2014) añadió una serie de aspectos que caracterizan a un profesional con creencias inclusivas: la diferencia como justicia y esencia del desarrollo humano, confianza en sí mismo y en su poder de transformar la realidad, así como ver las dificultades como retos propios que son externos a cualquier estudiante.

Este componente del modelo de pedagogía inclusiva puede ser el más complejo, ya que cambiar las creencias o actitudes no es fácil (Beacham y Rouse, 2012). Creer que la atención a la diversidad es posible supone pensar las diferencias como oportunidades y no como dificultades (Chiner et al., 2015). Un docente competente no sólo debe estar preparado para enseñar a todos sus estudiantes de manera efectiva, sino ser proactivo en la identificación de las barreras y los recursos, así como poseer una serie de actitudes positivas, expectativas y creencias que le permitan repensar su propia praxis desde el modelo de educación inclusiva (Ainscow, 2016; Civitillo et al., 2016; De Boer et al., 2011).

En la etapa de Educación Infantil, el estudio descriptivo de Majoko (2017) con 24 docentes en pre-servicio muestra como las creencias se caracterizan por mantener una actitud fuerte y positiva hacia la inclusión, considerando que es un derecho que le pertenece a cualquier niño. En general, tienen claro que este proceso conlleva beneficios sociales, económicos y políticos y es el único que cubre las necesidades de cada uno, pero sienten que no están preparados adecuadamente porque existen barreras sociales y culturales que repercuten en la práctica. Fyssa et al. (2014) mediante entrevistas estructuradas reflejaron las concepciones contradictorias que 67 docentes de infantil y especial tenían sobre la

participación de niños con discapacidad en las actividades y cuáles eran sus estrategias preferidas para ello. Este estudio justifica la necesidad de crear puentes para que el concepto de diversidad no quede reducido a la discapacidad, entendiéndose desde una perspectiva constructivista y de equidad.

En este sentido, la investigación posterior de Anderson y Lindeman (2017) explora la perspectiva de docentes de infantil y especialistas. Para ello, hicieron uso de encuestas, entrevistas semiestructuradas y observaciones no estructuradas que les permitieron concluir que los profesionales valoran la colaboración, creen en el potencial que conlleva los entornos inclusivos, se sienten satisfechos a la hora de enfrentarse a desafíos, pero demandan recursos adicionales para alcanzarlos. También hacen referencia a la disminución de la ratio y la burocracia.

Por otro lado, Specht et al. (2016) utilizaron cuestionarios para estudiar la eficacia de 1940 docentes canadienses en pre-servicio acerca de la práctica inclusiva y las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza. Se obtuvo la creencia de que todos los estudiantes pertenecen a las aulas ordinarias y la responsabilidad radica en el docente. La investigación de Yu (2019) profundiza acerca de la autoeficacia y expone que, en general, creen que hacen un buen trabajo, pero hay desafíos como los recursos y la enseñanza individualizada a los que deben enfrentarse. De hecho, el estudio longitudinal mediante cuestionarios de Yang y Hu (2019) expone nuevamente algunas claves y como los docentes son capaces de transformar sus creencias si estas están centradas en el niño.

Asimismo, Ajayi (2017) llevó a cabo un estudio analítico e interpretativo en escuelas rurales con 14 docentes desvelando que estos piensan críticamente sobre cómo pueden involucrar a todo el alumnado mediante actividades que mantengan relación con la realidad social. Klibthong y Agbenyega (2018) continuó generando datos cualitativos con 16 docentes y añadió que todos pueden aprender si se ofrecen los apoyos necesarios y establecen redes

interprofesionales. Por último, Budiyanto et al. (2018) diseñaron un método mixto con cuestionarios y entrevistas con nueve maestros de dos escuelas inclusivas, de los cuales dos eran directores. Este estudio relaciona por primera vez la pedagogía inclusiva con la felicidad y el aprendizaje.

Los estudios realizados en Educación Primaria sobre las creencias han descrito que las actitudes son vitales para garantizar unas prácticas humanas y de calidad basadas en los derechos, la equidad, la justicia y la transformación social (Kamenopoulou y Dukpa, 2018). Se trata de construcciones personales que no pueden cambiar fácilmente, determinan las decisiones y acciones pedagógicas y le sirve al profesorado para definir y comprender el contexto educativo, así como su identidad docente (Beacham y Rouse, 2012; De Boer et al., 2011).

En diferentes trabajos se concluye que un profesional intrínsecamente motivado y con altas expectativas cree que puede enseñar a todos, así como aumentar su compromiso, participación social, aprendizaje y logro (Ajayi, 2017; Van Uden et al. 2014). Esto se debe a que se posicionan como “agentes de cambio” con una mentalidad abierta y sin prejuicios (Kamenopoulou y Dukpa 2018; Pantić y Florian, 2015; Slišković et al., 2017).

La investigación de Domović et al. (2017), posteriormente adaptada en Orozco y Moriña (2020), profundiza en las creencias y propone que existen cuatro tipos: educativas (teorías implícitas sobre el propósito de la educación), rol docente (percepción de las competencias y tareas del profesional), aprendizaje y el alumnado (comprensión del proceso de aprendizaje y la naturaleza de las capacidades de cada uno para aprender) y autoeficacia (visión personal de la competencia en un contexto profesional concreto y durante el desempeño de una tarea). Por otra parte, Moscardini (2015) obtuvo que un docente con predisposición por conocer y comprender al alumnado es el mejor apoyo. Civitillo et al. (2016), expusieron la actitud de colaboración con los especialistas mientras que Woodcock y Hardy (2017a)

resaltaron los efectos perjudiciales que posee la “Educación Especial” en las escuelas para el profesorado.

En Educación Secundaria, se halla este último trabajo ya citado en Primaria de Woodcock y Hardy (2017b) porque vuelve a mostrar como las creencias se caracterizan por reflexionar sobre el origen de especialización para transitar hacia pedagogías más inclusivas. Mng y Mngo (2018) han analizado la complejidad que existe para modificar las creencias en esta etapa, pero aquellos que poseen altos niveles de formación y experiencia se sienten competentes. De hecho, Blackman et al. (2019) aunque realiza el estudio con directores de centros escolares, exhibe cómo estos se definen como activistas y poseen unas motivaciones intrínsecas para defender los derechos humanos. A pesar de ello, también hay algún estudio como el de Tiwari et al. (2015) que se centraron en la discapacidad y mediante entrevistas semiestructuradas concluyeron que las barreras institucionales impiden praxis humanas. Woodcock y Woolfson (2019) lo corroboran ya que sus hallazgos muestran que las principales barreras que se encuentra el profesorado son los recursos humanos y otros docentes. Esto se contradice con las aportaciones de Dadvand y Cuervo (2019) y Van Houtte y Demanet (2016) que agregan que este suele tener actitudes de compromiso, cuidado e implicación que se relacionan con el autoconcepto del alumnado y la disminución de su fracaso en los estudios.

En Educación Superior, Gale y Mills (2013) y Gale et al. (2017) muestran tres principios claros sobre los que se asientan las creencias del profesorado universitario inclusivo: 1) diversidad de alumnado que aporta riqueza y distintos estilos de aprendizaje que demandan un diseño para todos, 2) cuando los estudiantes son agentes del proceso educativo aprenden mejor y ponen en práctica sus habilidades, y 3) la evaluación debe tener un sentido de mejora pedagógica y no utilizarse como un medio calificativo.

En esta etapa encontramos múltiples investigaciones centradas en la “discapacidad”, pero pocas centradas en la diversidad. Entre ellas, destaca la investigación de Mergler et al.

(2016), reflejando que las creencias centradas en la diversidad se asocian con sentirse capaz y seguros de sí mismos para apoyar, respetar, animar y aceptar a todo el alumnado. Damázio et al. (2018) agregan que las concepciones se caracterizan por tener una visión amplia del ser humano y los avances tecnológicos. Este aspecto es esencial, dado que las actitudes hacia la diversidad derivan en el desarrollo de estrategias didácticas y afectivas, así como en la planificación de metas (Rukavina et al., 2019).

2.2.2. Conocimientos para una pedagogía inclusiva

Los conocimientos aluden a los planteamientos teóricos, políticos y legislativos que le conducen a apostar por una pedagogía inclusiva. Florian y Linklater (2010) reflexionaron sobre si los profesores tienen el necesario conocimiento y las habilidades para enseñar en clases inclusivas, y cómo hace un uso mejor de lo que ya conocen cuando los estudiantes tienen “dificultades”. De igual modo, Rouse (2009) resalta la necesidad de conocer sobre estrategias de enseñanza; discapacidad y necesidades especiales; cómo aprenden los estudiantes y qué necesitan aprender; la organización y gestión del aula; dónde obtener ayuda cuando es necesario; la identificación y evaluación de dificultades; la evaluación y monitoreo del aprendizaje; o el contexto legislativo y político.

En Educación Infantil, Lee et al. (2014) enuncian que la formación, la eficacia y las iniciativas por parte del gobierno son factores que condicionan los conocimientos. Los estudios que llevan por coautoría a Klibthong y Agbenyega (2018), son los que más se han centrado en investigar desde el enfoque de pedagogía inclusiva en esta etapa y quienes encuentran que los conocimientos se basan en perspectivas constructivistas, dejando ver que estos aumentan al trabajar con otros profesionales y las familias para cubrir las necesidades de todos y emprender prácticas eficaces.

En Educación Primaria, Black-Hawkins y Florian (2012) relacionan los conocimientos con las políticas y las metodologías. También hay trabajos como los de Florian y Beaton (2018) que explican que los saberes van evolucionando a medida que se autoevalúan las praxis con las voces del alumnado. Moscardini (2015) coincide con esta idea con profesorado de educación especial y pone de manifiesto que estas competencias se originan cuando hay una interacción dinámica entre docente y estudiante. Sin embargo, recientemente Majoko (2019) destaca otras como la “detección” de necesidades, la adaptación del currículo, la creación de un entorno acogedor y el respaldo institucional.

En Educación Secundaria, los hallazgos del estudio de Kuyini et al. (2016) demostraron que el profesorado consideraba que la adaptación de los materiales, la dotación de recursos humanos, el apoyo de la dirección y el manejo del comportamiento como ingredientes fundamentales para la inclusión en las aulas. Woodcock y Hardy (2017b) dan otra perspectiva y evidencian que los recursos no es lo prioritario para alcanzarla, sino generar un clima donde se dé la ayuda entre iguales. Chao et al., (2018) llegaron a resultados similares y obtuvieron que las tareas de colaboración eran las que más permitían la formación y reflexión docente.

En Educación Superior, Bannister-Tyrrell et al. (2018) proponen que los profesionales sean conscientes de las limitaciones y desafíos que existen dentro del sistema educativo. Las contribuciones de Sharma y Sokal (2015) relacionan los conocimientos con las creencias, resaltando la necesidad de formación para que las actitudes sean positivas y el profesorado posea un autoconcepto eficaz de su labor. De hecho, aquellos que han realizado formación en materia de educación inclusiva han podido atender mejor a los estudiantes con discapacidad y en general a toda la diversidad existente en las aulas universitarias (Carballo et al., 2019).

2.2.3. Diseños para una pedagogía inclusiva

Los diseños son aquellas consideraciones tenidas en cuenta al planificar asignaturas accesibles para todas las personas. Para Tomlinson (2018) significa que las barreras didácticas surgen de acuerdo con el modelo homogeneizador de “talla única” y la interacción de los estudiantes con los métodos y recursos disponibles. De ahí, la necesidad de un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que ofrezca oportunidades para acoger y reconocer las múltiples formas de acción y expresión, representación e implicación en los ambientes de aprendizaje (CAST, 2018; Finkelstein et al., 2021; Rose y Meyer, 2002). Recientemente, se está poniendo en valor las planificaciones de aula teniendo como premisa las ecologías de aprendizaje definidas por Jackson (2013). De este modo, el profesorado inclusivo debe garantizar que sus diseños sean abiertos, conceden a cada estudiante oportunidades y recursos variados para un aprendizaje autónomo, entre iguales y en diferentes contextos (informales, no formales e informales) (Moriña y Orozco, 2021; Souto-Seijo et al., 2021).

En Educación Infantil, desde el enfoque de pedagogía inclusiva existe el estudio de caso de Tal (2014) que explora cómo el currículo es emergente y se basa en la teoría socioconstructivista del aprendizaje, teniendo como eje el juego, los recursos visuales y el arte. Esta investigación se complementa con el trabajo de Martens et al. (2018), quienes destacan la incorporación de las aplicaciones tecnológicas y la idea de que una planificación para todos sitúa al alumnado en centro del proceso de enseñanza y está pensando para ser co-diseñada.

En Educación Primaria, Petrie et al. (2018) conciben el DUA como una estrategia de aprendizaje que posibilita un diseño justo para todos, y a la vez como una filosofía que permite escuchar e investigar desde las voces de los estudiantes. Gürkan y Doğanay (2018) llegaron a resultados parecidos, aunque agregaron que el diseño es accesible si se atiende a las diferencias individuales, se parte de los conocimientos previos y se da respuesta a los estilos de

aprendizaje. El estudio de Ndhlovu y Varea (2018), aporta desde la perspectiva lúdica la necesidad de diseñar los espacios para que no generen exclusión en la práctica posterior, sean amigables y satisfagan las necesidades educativas del mayor número de estudiantes.

Para conseguir que la transición de la Educación Primaria a Secundaria no sea un fracaso por parte del profesorado y el alumnado tenga éxito, Chambers y Coffey (2019) y Bartholomew y Griffin (2018) proponen que se continúe aplicando en las planificaciones los principios del DUA. En concreto, en Educación Secundaria, Lowrey et al. (2017) vinculan este diseño con la superación de barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, incluso mencionan que este diseño debe formularse pensando en cómo coordinarse para planificar conjuntamente y emplear las nuevas tecnologías.

En Educación Superior, los diseños basados en la pedagogía inclusiva proponen que la diferencia se valora porque estos permiten que todos los estudiantes se muestren como son, sintiéndose identificados al aportar y tener oportunidades reales de participar (Gale y Mills, 2013; Gale et al., 2017). Son innumerables los estudios orientados hacia el DUA y la discapacidad. Sin embargo, cabe destacar el estudio reciente de Hanesworth et al. (2019), quienes muestran como los diseños tienen que ser para todos y propone que las planificaciones se deben hacer desde enfoque del DUA y no solo porque reconoce la diversidad de conocimientos, habilidades y experiencias previas de los estudiantes, sino porque es la única manera de promover la accesibilidad y lograr una evaluación inclusiva beneficiando a todos los estudiantes, no solo a aquellas personas que tiene discapacidad (Collins et al., 2019).

2.2.4. Acciones para una pedagogía inclusiva

Las acciones se corresponden con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, afectivas y emocionales, puestas en práctica que permiten crear oportunidades para el aprendizaje de “todos,” y no solo de “algunos”. Spratt y Florian (2015) rechazan las prácticas deterministas que ponen el foco en la capacidad y la inteligencia biológica porque estas dependen de las relaciones y los recursos que el entorno, el profesorado y todas las personas ofrecen al alumnado. Estos mismos autores reflexionan sobre el uso del apoyo, los agrupamientos y el trabajo a partir de nuevos enfoques, concibiendo al mismo tiempo que la evaluación si no es formativa y compartida, no es inclusiva.

En Educación Infantil, el estudio de Souto-Maninng (2017) deja ver que las praxis se caracterizan por repensar las experiencias vividas por el profesorado en su infancia y llevar a cabo una pedagogía crítica que incita al alumnado a la indagación, al autodescubrimiento y la resolución de problemas de la vida cotidiana. En esta línea, Sargeant y Gillett-Swan (2019) defienden las prácticas que tienen como premisa los Derechos del Niño, por ello anuncian que son inclusivas aquellas que involucran a todos de manera activa y tienen en cuenta sus decisiones. Aunque el proyecto piloto de Zhu et al. (2019) hace referencia a la categoría “discapacidad” y entrevista a directores, docentes y especialistas, de igual modo explica que el juego, la coordinación con el equipo directivo, el empleo de materiales visuales, las actividades cooperativas y las reuniones continuas con la familia favorecen la participación de todos.

En Educación Primaria, Spratt y Florian (2015) hallan el respeto a la dignidad de cada niño dentro de una comunidad de aprendizaje, el cuidado de las relaciones docente-discente, la creación de actividades donde toda la clase se siente representada, los agrupamientos transitorios y el aprendizaje cooperativo. Los hallazgos de Juma et al. (2017) muestran como la investigación-acción colaborativa permite que el profesorado reflexione sobre su quehacer

y emprenda situaciones de aprendizaje para todos. En cuanto a los recursos, Petrie et al. (2018) destacan el papel activo del alumnado, el diálogo y el feed-back, así como el uso de herramientas pedagógicas variadas (mapas mentales, gráficos, collages, imágenes...). Más adelante, fueron Florian y Beaton (2018) quienes estudiaron por primera vez como la evaluación desde el enfoque de pedagogía inclusiva supone hacer que el alumnado se autoevalúe y escuchar sus voces para mejorar.

En Educación Secundaria, Spratt y Florian (2015) destacan algunas estrategias como el diálogo, conocer los intereses de los estudiantes, hacer que ellos autoevalúen su trabajo, estar disponible e investigar constantemente experiencias vinculadas con la calidad educativa. Sagner-Tapia (2018) se centra en la discapacidad y coincide al poner de manifiesto como el aprendizaje del “otro” es una responsabilidad docente y es este el que debe introducir cambios en sus prácticas, no en la persona. Asimismo, la investigación reciente de González-Gil et al. (2019) expone que las prácticas que caminan en este sentido cuidan el vínculo del profesorado con el departamento de orientación educativa, la persistencia en el logro de objetivos y la concepción del apoyo.

Otras acciones para que estas etapas educativas sean más inclusivas pueden ser consultadas en la guía publicada recientemente en el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Calderón et al., 2021): crear un grupo diverso, hacer partícipe a la institución, examinar la escuela, organizar lo que la comunidad ha dicho, devolver a la comunidad y tomar decisiones, desarrollar acciones y valorarlas y, por último, festejar con la comunidad proyectando nuevos retos.

En Educación Superior, Gale y Mills (2013) y Gale et al. (2017) proponen igualmente que las acciones se basen en trabajar con los estudiantes y sus comunidades más allá de las aulas para que encuentren sentido al mundo que les rodea, en lugar de actuar sobre ellas. En esta dirección, Walker y Loots (2018) reclaman como el profesorado emancipa a los

estudiantes ya que sus capacidades aumentan mediante vínculos de acción participativa orientados hacia situaciones cotidianas que velan por el desarrollo humano y la justicia social.

Almarghani y Mijatovic (2016) y Perera y Moriña (2019) por su parte, inciden que las buenas prácticas radican en la introducción de las nuevas tecnologías para originar un enfoque de enseñanza activo e inclusivo, basado en el compromiso mutuo y la retroalimentación. Así, los espacios tienden a ser inclusivos porque en ellos conviven múltiples realidades que generan lugares de encuentro e intercambio de conocimientos significativos (Damázio et al., 2018). Sin embargo, el estudio reciente de Moriña (2022) desde la voz del profesorado ha puesto de manifiesto que aquel docente inclusivo no es el que más contenidos imparte o títulos adquiere, sino aquel que genera un sentido de pertenencia e involucra a todos sus estudiantes mediante interacciones basadas en el afecto, la proximidad, la escucha, el respeto, la motivación y la utilización de los espacios fuera de las clases.

2.3. El profesorado como pieza clave: factores personales y profesionales que movilizan prácticas pedagógicas inclusivas

La competencia del profesorado en materia de inclusión sigue siendo un tema controvertido, lleno de excusas externas y asociado a grupos específicos (Görasson y Niholm 2014; Kakhuta, 2020). Afortunadamente, numerosos estudios han concluido que el profesorado es un agente clave en el éxito y la sostenibilidad de una pedagogía inclusiva (Bain, 2004; Carballo et al., 2021; Li y Ruppap, 2021).

Hoy sabemos que el enfoque de la inclusión no atañe únicamente al profesorado porque tiene una óptica democrática y comunitaria (Gallego et al., 2016; Moliner et al., 2021; Sanahuja et al., 2020), pero no cabe duda de que este es el referente más inmediato y cercano para el alumnado (Moriña, 2019). De hecho, en la literatura educativa cada vez es común hablar del docente como agente de cambio, posicionándolo como responsable de la transformación de las

instituciones y como persona dispuesta a mejorar desde dentro, en lugar de culpar al entorno de las situaciones excluyentes (Pantić et al., 2022; Van der Heijden et al. 2015).

Hace una década, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012) contó con 25 países europeos participantes y desveló que el perfil docente inclusivo se confecciona a través de cuatro valores esenciales: considerar en positivo la diversidad del alumnado (las diferencias como riqueza), apoyar a todos los estudiantes (esperar lo mejor de cada estudiante), trabajar en equipo (familias y otros profesionales) y desarrollo profesional y personal (responsabilidad de aprender a lo largo de la vida. No obstante, fue Shulman (2004) quien ya nos había indicado años antes que llegar a ser un docente inclusivo, supone alcanzar tres aprendizajes: 1) conocimiento y base teórica de la profesión, 2) habilidades técnicas y prácticas, y 3) dimensiones éticas y morales. Tomando en consideración este último aporte científico, cabe preguntarse: ¿qué factores personales definen este perfil inclusivo?, ¿qué factores profesionales le retratan?, ¿qué prácticas docentes lleva a cabo?

En un estudio reciente Moriña y Orozco (2022) delimitaron las características personales y profesionales de docentes universitarios con perfil inclusivo, obteniendo como resultado que estas casuísticas no eran lejanas a aquellas que idealizaban y recomendaban. Las características personales estaban vinculadas con ser accesible, humano, afectivo, cercano, empático y motivador. Mientras que las profesionales se relacionaban con la perseverancia y esfuerzo, la vocación, la flexibilidad, la planificación y el enfoque de enseñanza.

Pantić y Florian (2015) por su parte, ya explicaron qué aspectos de la agencia docente son precisos para una práctica pedagógica inclusiva: identidad docente inclusiva (roles profesionales, roles morales y motivación), competencia profesional (conocimiento y práctica de la pedagogía inclusiva con la equidad social como eje), filosofía profesional inclusiva

(actitudes y percepciones hacia la enseñanza, el aprendizaje y la capacidad) y autonomía (eficacia individual y colectiva, poder de decisión y colaboración activa con otros actores).

Los factores personales se vinculaban con actitud positiva ante la educación inclusiva (Srivastava et al., 2017), su sensibilidad a las necesidades, motivaciones y formas de aprender sus estudiantes (Das et al., 2013), así como verse a sí mismos como alguien humilde y consciente de lo que puede hacer junto a sus estudiantes (Bain, 2004). Por tanto, las actitudes positivas que caracterizan al profesorado inclusivo construyen relaciones más exitosas con los estudiantes facilitan un sentido de pertenencia más fuerte y mejorar el éxito académico y social del alumnado (Boyle et al., 2022). Al mismo tiempo, este perfil docente se caracteriza por rechazar creencias predeterminadas sobre la capacidad y tener una visión abierta del potencial que tiene cada estudiante (Florian y Spratt, 2013).

En cuanto a los factores profesionales, se ha evidenciado que el profesorado inclusivo concibe su propio aprendizaje a lo largo de la vida (Van der Heijden et al., 2015), de modo que buscará activamente formación en conocimientos y habilidades de educación inclusiva para ofrecer prácticas diseñadas universalmente y aprovechar los intereses y fortalezas de su alumnado (Ainscow y Goldrick, 2010; Florian, 2014; Themane y Thobejane, 2018). De igual modo, se ha demostrado que las acciones de agencia de este docente se caracterizan por reflexionar constantemente sobre sus propias prácticas, cuestionar la cultura escolar y el liderazgo, construir una ecología solidaria dentro de las escuelas y colaborar con las familias y las comunidades a las que pertenecen (Heikonen et al., 2017; Mu et al., 2015; Naraian y Schlessinger, 2018).

Respecto a las prácticas docentes inclusivas, se ha demostrado que estas responden a la diversidad de estudiantes y son efectivas para todos (Ainscow, 2020; Jordan et al., 2009). Muntaner et al. (2016) en este sentido, ya puso de manifiesto que para su consecución son claves dos decisiones organizativas: las formas de agrupamiento del alumnado y la

organización de los apoyos. Asimismo indicó que las prácticas inclusivas suponen trabajar con grupos heterogéneos, metodologías flexibles y con apoyos siempre desarrollados en el aula ordinaria. El estudio de Hoybråten et al. (2022) recientemente también ha concluido que las prácticas inclusivas de éxito suponen cuestionar desde la globalidad la inclusión organizacional (organización aula, colaboración y recursos), la inclusión social (pertenencia a la comunidad, desarrollo de competencias sociales en las actividades y relaciones positivas) y la inclusión académica (variedad de estrategias de enseñanza, competencias comunes para todo el alumnado, colaboración docente para el logro académico).

Los hallazgos de Finkelstein et al. (2021) por su parte, encontraron cinco temas cruciales que determinaron qué prácticas docentes estaban relacionadas con la inclusión de alta calidad: la colaboración y el trabajo en equipo, la determinación del progreso, el apoyo educativo, las prácticas organizacionales y el apoyo social/emocional/conductual. En esta misma línea, el estudio de Sanahuja et al. (2020) reveló que las prácticas inclusivas estaban vinculadas con valores democráticos, el reconocimiento de la diversidad humana y aprender a convivir. Aprendemos de esta investigación que las modalidades de trabajo flexible fomentan la cultura colaborativa de todo el alumnado, la gestión óptima de los recursos de apoyo disponibles contribuye a la participación comunitaria y la vinculación con el entorno, así como la presencia de la voz del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje promueve la democratización del currículo. En cuanto a la voz del alumnado es un requisito indispensable para reflexionar sobre cómo mejorar la profesión, así como la colaboración del profesorado a través de la Lesson Study también otros estudios han indicado que son otros elementos catalizadores de prácticas inclusivas (Kristin, 2020; Messiou; 2019; Simón et al., 2018).

Además, otras investigaciones han evidenciado que las prácticas inclusivas vinculadas al éxito estudiantil tienen como base la fuerte creencia en las potencialidades del alumnado y el sentido de pertenencia, la planificación proactiva con ajustes razonables desde el principio de una asignatura, el uso de recursos, estrategias metodológicas y de evaluación variadas y, especialmente, conexiones afectivas y emocionales con sus estudiantes (Bain, 2004; Moraña 2022; Nilsen, 2020).

En definitiva, siguiendo la propuesta de Simón et al. (2021), el reto de conseguir que las instituciones desarrollen prácticas pedagógicas inclusivas se basa en tres pilares fundamentales: diseño de propuestas de actividades que aseguren la participación de todo el alumnado, una institución que cuida y nutre a la comunidad y una construcción de apoyo cooperativo entre todas las personas que pertenecen a una institución.

3.Objetivos de la investigación

Esta tesis doctoral está cofinanciada por el Ministerio de Universidades del Gobierno de España y la Universidad de Sevilla a través de una Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario (FPU17/01209).

En concreto, la tesis está vinculada a un proyecto de investigación I+D+i más amplio denominado "Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado (EDU2016-76587-R)" y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, la Agencia Estatal de Investigación y los fondos FEDER de la Unión Europea. En esta tesis, se tiene como foco el concepto amplio de diversidad y no solo se investiga con las narrativas de docentes universitarios, sino también con aquellos que desempeñan su profesión en etapas pre-universitarias (Infantil, Primaria y Secundaria).

Para la realización de este proyecto de tesis nos planteamos dos objetivos generales:

1.Describir, comprender y explicar las creencias, conocimientos, diseños y acciones que el profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad tiene en cuenta para desarrollar una pedagogía inclusiva.

2.Conocer, comprender y explicar los factores personales y profesionales que han llevado a una docente de Educación Primaria a desarrollar prácticas docentes inclusivas.

De estos dos objetivos generales, se desglosan siete objetivos específicos:

1.Describir, comprender y explicar las creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones que el profesorado de Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria y Universidad tiene en cuenta para desarrollar una pedagogía inclusiva.

1.1. Analizar las creencias del profesorado de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad que le impulsa a diseñar y desarrollar proyectos docentes basados en la pedagogía inclusiva.

Se busca explorar cuáles son las creencias que justifican que el profesorado diseñe y desarrolle proyectos docentes desde los planteamientos de la pedagogía inclusiva.

1.2. Examinar los conocimientos del profesorado para llevar a cabo diseños y desarrollos de proyectos docentes basados en la pedagogía inclusiva.

Se persigue explorar los conocimientos teóricos, metodológicos y legislativos de los docentes que desarrollan y ponen en práctica una pedagogía inclusiva.

1.3. Explorar las planificaciones basadas en una pedagogía inclusiva.

Se aspira analizar qué guía a docentes que planifican su programación o proyecto docente basándose en una pedagogía inclusiva.

1.4. Analizar las acciones llevadas a cabo para favorecer la inclusión de todo el alumnado.

No sólo nos interesa estudiar las estrategias de enseñanza que ayudan a incrementar la permanencia y éxito de los estudiantes (dimensión didáctica), también queremos estudiar estrategias afectivas y emocionales que emplea el profesorado en sus interacciones con los estudiantes.

2. Conocer, comprender y explicar los factores personales y profesionales que han llevado a una docente de Educación Primaria a desarrollar prácticas docentes inclusivas.

2.1. Analizar los factores personales que han contribuido al desarrollo de la educación inclusiva de una profesora de Educación Primaria.

Se procura encontrar y comprender sus características personales desde su voz y la de otros informantes claves (familiares, amistades, estudiantes y compañeros del centro educativo), así como explorar qué situaciones y experiencias vitales han influido en su manera de ser y actuar en el ámbito educativo.

2.2. Analizar los factores profesionales que han favorecido que una docente de Educación Primaria promueva la educación inclusiva.

Se busca hallar y comprender sus características profesionales desde su voz y la de otros informantes claves (familiares, amistades, estudiantes y compañeros del centro educativo), así como indagar qué situaciones y experiencias educativas han dado lugar a su manera de ser y actuar en la profesión.

2.3. Explorar, comprender y visibilizar las prácticas docentes inclusivas de una docente de Educación Primaria.

Se pretende analizar en profundidad y dar a conocer qué acciones educativas e inclusivas lleva a cabo una docente de Educación Primaria y por qué. En este objetivo, la voz de la protagonista también se fusionará con las narrativas de otros informantes claves (familiares, amistades, estudiantes y compañeros del centro educativo).

En la Tabla 1 se puede apreciar la conexión que los objetivos generales y específicos mantienen con las preguntas de investigación.

Tabla 1*Objetivos y preguntas de investigación*

Objetivos generales	Objetivos específicos	Preguntas de investigación
1.Describir, comprender y explicar las creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones que el profesorado de Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria y Universidad tiene en cuenta para desarrollar una pedagogía inclusiva	<p>1.1. Analizar las creencias del profesorado de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad que le impulsa a diseñar y desarrollar proyectos docentes basados en la pedagogía inclusiva</p> <p>1.2. Examinar los conocimientos del profesorado para llevar a cabo diseños y desarrollos de proyectos docentes basados en la pedagogía inclusiva</p> <p>1.3. Explorar las planificaciones basadas en una pedagogía inclusiva.</p> <p>1.4. Analizar las acciones llevadas a cabo para favorecer la inclusión de todo el alumnado</p>	<p>1. ¿Cuáles son las creencias que caracterizan al profesorado inclusivo de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad?</p> <p>2. ¿Qué conocimientos tiene el profesorado inclusivo de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad?</p> <p>3. ¿Cómo planifica el profesorado inclusivo de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad?</p> <p>4. ¿Qué prácticas lleva a cabo el profesorado que desarrolla una pedagogía inclusiva en Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad?</p>
2.Conocer, comprender y explicar los factores personales y profesionales que han llevado a una docente de Educación Primaria a desarrollar prácticas docentes inclusivas	<p>2.1. Analizar los factores personales que han contribuido al desarrollo de la educación inclusiva de una profesora de Educación Primaria</p> <p>2.2. Analizar los factores profesionales que han favorecido que una docente de Educación Primaria promueva la educación inclusiva</p> <p>2.3. Explorar, comprender y visibilizar las prácticas docentes inclusivas de una docente de Educación Primaria</p>	<p>1. ¿Cuáles son los factores personales que llevan a una docente de Educación Primaria a ser inclusiva?</p> <p>2. ¿Cuáles son los factores profesionales que han favorecido que una docente de Educación Primaria desarrolle prácticas inclusivas?</p> <p>3. ¿Qué prácticas docentes pone en acción una maestra inclusiva de Educación Primaria?</p>

4.Método de la investigación

4.1. Metodología empleada y fases

Para alcanzar los objetivos propuestos en el proyecto de tesis se realizó una investigación cualitativa caracterizada por ser inductiva, holística, interactiva, reflexiva y humanística (Denzin y Lincoln, 1994; Taylor y Bodgan, 2010). En concreto, desde esta perspectiva de investigación narrativa se pone en valor las experiencias subjetivas de las personas; su modo de entender y construir el mundo (Hernández-Hernández y Sancho, 2020). Se ha optado por este tipo de investigación porque al ser más participativa y democrática es la que mejor potencia el carácter educativo de la investigación, a la vez que se devuelve lo investigado a la sociedad como herramienta de cambio y empoderamiento (Flick, 2007; Parrilla, 2009; Pujadas, 1992).

En otras palabras y siguiendo a Lee et al. (2014), se recurre a este enfoque emergente porque las controversias contemporáneas deben ser cuestionadas a través de la investigación. Sabemos que la educación inclusiva es un asunto complejo, controvertido y que, en palabras de Haya y Rojas (2017), necesita sintonizar significados. De este modo, como se trata de un tema que contiene fuertes connotaciones morales, la investigación cualitativa puede ser aquí una de las más acertada para pensar con las narrativas y construir “inteligencia crítica” (Guba y Lincoln, 2005).

La tesis que se presenta consta de dos fases diferenciadas que se basa en los criterios de calidad propios de una investigación cualitativa: temática valiosa, rigor elevado, sinceridad y transparencia, credibilidad, resonancia, contribución, ética y coherencia significativa (Tracy, 2021). Una *primera fase (extensiva)* donde mediante el estudio por acumulación o multicasos (Stake, 2006) realizamos una recogida de datos entrevistando a 100 docentes de diferentes

etapas educativas que desarrollan una pedagogía inclusiva (25 docentes de Educación Infantil, 25 docentes de Educación Primaria, 25 docentes de Educación Secundaria y 25 docentes de Educación Superior). Pujadas (1992) puso de manifiesto que este método puede servir como análisis en la etapa inicial de un proyecto, abrir caminos, sugerir hipótesis y sumergirse más adelante y en profundidad en el análisis de un caso posible. Por dichas razones, este es el camino que fuimos realizando y derivó en la segunda fase.

En la *segunda fase (intensiva)*, partimos de la idea de Levitt et al. (2007), en cuanto a la necesidad de centrar la investigación en pocos individuos, pero con un estudio en profundidad. Optamos por el paradigma cualitativo convencional (Bolívar et al., 2001): la investigación biográfica-narrativa a través de la historia de vida (Bolívar y Domingo, 2019; Moriña, 2017). Las historias de vida permiten conectar la vida de los profesionales con su propia realidad para explorar las percepciones y significados que le dan a su propio mundo, a sus formas de ser y actuar (Goodson y Sikes, 2001; Kelchtermans, 1993). Por tanto, nos detenemos en un nivel epistemológico micro o personal que permite que las personas nos hablen de sus vidas a través de historias.

En concreto, siguiendo a Plummer (2001), se recurre a la creación de una historia de vida temática en la etapa de Educación Primaria (delimitada a un tema, asunto y periodo particular de la vida de la protagonista, explorándolo a fondo) y de acuerdo con Pujadas (1992), con un diseño multivocal polifónico (la voz de la protagonista de la historia se cruza con otras voces). Múltiples investigaciones como las de Bolívar (2014), De Sarmiento (2012), Goodson (2004), Hernández (2011), Hernández y Aberasturi (2014), Leite (2011), Rivas et al. (2014) y Serret-Segura et al. (2016) han reflejado que las historias de vida de docentes pueden no solo reconstruir el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino producir nuevas comprensiones de lo cotidiano, de las propias experiencias pedagógicas.

En concreto, en la etapa de Educación Primaria encontramos algunos ejemplos como la investigación de Leite (2011) sobre la construcción de las identidades en la vida personal, trabajo y desarrollo profesional de dos docentes que habían ejercido en la época de la transición de España. Mahamud y Martínez (2014) del mismo modo reconstruyeron las vidas de dos maestras de Primaria españolas durante la dictadura franquista. Sancho y Hernández (2014), por su parte, emplearon las historias de vida en docentes de Primaria durante su periodo de formación y los primeros años en la escuela.

En síntesis, para transformar la sociedad y ofrecer prácticas educativas más justas, es preciso estudiar la vida de docentes escuchando sus voces, dado que sus antecedentes y trayectorias profesionales pueden conducir tanto su modo de ser como el enfoque de enseñanza que utilizan (Goodson, 2004; Goodson y Hargreaves, 1996). En este sentido, el enfoque narrativo se ha reconocido como exitoso para comprender las experiencias humanas y, en concreto, las identidades profesionales y cómo se aprende a ser docente (Clandinin y Connelly; 1995; Flores y Day, 2006). Por tanto, este tipo de investigación (biográfica-narrativa) es una de las más idónea y útil para sumergirse como mencionaría Bolívar (2004) en “el corazón de la enseñanza”, es decir, en aquella identidad vital y profesional que impulsa al profesorado a ser inclusivo y ofrecer oportunidades equitativas a todo su alumnado.

4.1. Fase extensiva

4.1.1. Proceso de reclutamiento y perfil de los participantes

En la primera fase de la investigación, los participantes de la tesis fueron un total 100 de docentes pertenecientes a distintas etapas educativas: 25 de Educación Infantil, 25 de Educación Primaria, 25 de Educación Secundaria y 25 de Universidad.

El muestreo fue por conveniencia, intencional y accesibilidad. Los criterios previos de inclusión que han sido formulados para proceder a su selección fueron siete: 1) docentes que desarrollen buenas prácticas inclusivas en la actualidad en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad, 2) profesorado de la provincia de Sevilla, 3) diversidad de edad, 4) diversidad de género, 5) diversidad de años de experiencia docente, 6) disponibilidad en la participación y tiempo, y 7) buena voluntad y ganas de hablar sobre su trayectoria personal y profesional.

Para garantizar que los participantes fueran realmente inclusivos en las cuatro etapas, tuvimos que definir este perfil. Para ello, se confeccionó teniendo como base el perfil del docente inclusivo (Agencia Europea para Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012), "lo que hacen los mejores profesores universitarios" (Bain, 2004) y las características de un profesorado inclusivo ideal propuestas por Moriña et al. (2015) y su adaptación propia para englobar a las cuatro etapas analizadas: logra que todos participen en clase, confía en las capacidades y el éxito de todos, las metodologías que emplea son activas, se preocupa por el bienestar de su alumnado, valora y tiene en cuenta las distintas opiniones y los diferentes intereses, realiza los ajustes necesarios en su planificación, motiva para que los estudiantes disfruten y se impliquen, escucha las voces de todos los estudiantes, crea un buen clima y favorece las interacciones sociales en el aula, hace posible que todos se sienten cómodos e importantes, se muestra abierto a cualquier tipo

de propuesta y mejora, establece vínculos de apoyo y colaboración con la comunidad educativa/universitaria, y es sensible y cercano con todos, sin excepciones.

Para las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria se llevaron a cabo encuentros e intercambio de información presenciales, virtuales y telefónicos con un total de tres asesorías de los Centros de Profesorado (CEP) de la provincia de Sevilla (CEP de Alcalá de Guadaíra, CEP de Sevilla y CEP de Castilleja de la Cuesta), quienes hicieron de intermediarios y ofrecieron contactos de profesorado inclusivo. A las tres asesorías de los CEP se les presentó el listado del perfil inclusivo con las características y los criterios que debían cumplir los profesionales recomendados.

Para el caso de Primaria y Secundaria, contactamos con dos CEP, mientras que para Educación Infantil fueron tres. A partir de aquí, según las recomendaciones realizadas y los contactos facilitados, se llevaron a cabo llamadas telefónicas y/o el envío de un correo electrónico modelo con el fin de presentar el estudio a cada participante y acordar fechas para los encuentros. Asimismo, se recurrió a la técnica de muestreo no probabilística "bola de nieve" (Cohen et al., 2000) para contactar con colegas recomendados por los participantes iniciales de las tres etapas mencionadas. El proceso de reclutamiento fue complejo y sumamente dilatado en el tiempo hasta conseguir docentes que realmente desarrollaban una pedagogía inclusiva en aulas ordinarias.

En la etapa de Educación Infantil, obtuvimos un total de 34 participantes. De estos, descartamos 17 docentes proporcionados por el CEP de Alcalá de Guadaíra que pertenecían a las etapas de Primaria y Secundaria. También suprimimos a una docente seleccionada por el CEIP Castilleja de la Cuesta porque abandonó el estudio dada su falta de disponibilidad. De igual modo, suprimimos cuatro contactos recomendados por docentes de Primaria entrevistados que no ejercían en la etapa de Educación Infantil. Por tanto, partimos de cuatro docentes y el contacto del equipo directivo de tres instituciones recomendados por el CEIP de

Sevilla. También una de las docentes entrevistadas en la etapa de Educación Primaria y recomendada por el CEP de Sevilla facilitó cinco participantes y otra docente de Secundaria tres más (n=12). El resto de los participantes hasta llegar a los 25 participantes propuestos se obtuvo por la técnica de bola de nieve entre los docentes iniciales de esta etapa.

En la etapa de Educación Primaria, obtuvimos al principio un total de 28 participantes. De estos, eliminamos cinco de 17 que había facilitado el CEP Alcalá de Guadaíra por pertenecer a otra etapa educativa, y únicamente siete de ellos participaron. El apoyo fundamental fue de tres asesores del CEP de Sevilla, quienes nos informaron de seis escuelas y el contacto de una profesora inclusiva. Esta docente participó y, a su vez, posibilitó que cinco docentes que se formaban continuamente con ella también estuvieran implicadas en este estudio. Únicamente recibimos respuesta de la jefe de estudios de uno de los centros, quien favoreció la participación de cinco profesores inclusivos más de su institución (n=18). El resto de los participantes hasta llegar a los 25 participantes propuestos se obtuvo por la técnica de bola de nieve entre los docentes recomendados por los CEP, aquellos ya entrevistados de esta etapa y una docente universitaria inclusiva que los había formado.

En la etapa de Educación Secundaria, el CEP Alcalá de Guadaíra nominó a 17 docentes, de los cuales cinco enseñaban en esta etapa. De estos, dos no participaron en el estudio (uno por falta de disponibilidad y otro por ejercer en un aula específica). Más adelante, una de las profesoras universitarias inclusivas facilitó el contacto de dos docentes que conocía en primera persona por haberles asesorado y formado. Una de estas profesoras consiguió tres contactos más, pero una no respondió a la invitación y solo dos participaron. Una de las docentes de Primaria recomendada por el CEP de Sevilla que fue entrevistada de igual modo facilitó tres contactos que participaron y un docente de Infantil nominó a uno más (n=11). El resto de los participantes hasta llegar a los 25 se obtuvo por la técnica de bola de nieve entre los docentes ya entrevistados y que trabajaban en esta etapa.

El profesorado de Universidad se seleccionó a partir de reuniones presenciales y correos electrónicos con un total de 207 estudiantes universitarios. Estos estudiantes se encontraban estudiando en el cuarto y último curso del Grado en Educación Infantil y Educación Primaria con Mención en Educación Inclusiva de la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla (cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021). Dichos estudiantes nominaron a docentes que conocían y consideraban inclusivos partiendo de las características que componen el perfil del docente inclusivo diseñado. Algunos egresados de reciente graduación de estas mismas titulaciones también nominaron a aquellos docentes que habían sido relevantes a lo largo de su trayectoria universitaria y habían contribuido a su inclusión. Algunas de las razones que los estudiantes universitarios indicaron junto al nombre del profesorado nominado fueron las siguientes:

“Su metodología era diferente e hicimos muchas cosas a través de prácticas muy diferentes e innovadoras, además no había examen.”

“Era una persona muy llana, cercana y amable e hizo que toda la clase nos conociéramos, ya que estábamos en grupos diferentes. Es la experiencia más bonita que he tenido durante la carrera de Educación Primaria y gracias a él me llevo grandes compañeros y compañeras.”

“En todo momento se interesaba por ver si entendíamos los conocimientos, paraba las clases todas las veces que hacía falta y utilizaba diversos medios para enseñarnos contenidos y evaluarnos.”

“Siempre nos ha dado flexibilidad en el trabajo y, a parte de enseñarnos contenidos, nos ha enseñado muchos valores.”

“Como yo estaba un poco decaída y parecía a veces no tener interés, él sabía que me estaba gustado todo aquello y me animaba siempre.”

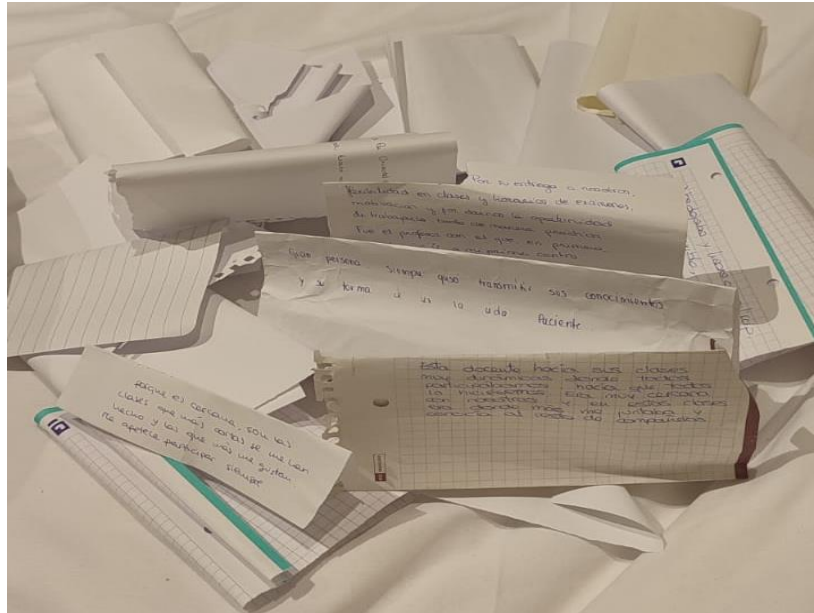


Figura 1. Nominación presencial de profesorado inclusivo realizada por el alumnado universitario.

Una vez realizado un listado de doble entrada con los participantes ordenados de más a menos veces nominados y los comentarios de sus estudiantes añadidos (razones que le llevaron a elegir a dicho docente y su impacto), se procedió al envío de una carta de presentación a través de un correo electrónico para contactar y fijar fechas de encuentro con el profesorado (Anexo VI)

En la etapa universitaria contábamos en un principio con un total de 82 participantes. Sin embargo, 42 de ellos fueron posicionados en último lugar por ser mencionados únicamente entre una a cuatro veces ($n=31$), y en otros casos porque no aparecía indicado el motivo de su nominación ($n=11$). También porque siete de ellos ya habían participado en el proyecto de investigación I+D+i con anterioridad y respondido a cuestiones similares, tres de ellos se mudaron de universidad, dos estaban de baja por enfermedad, una estaba jubilada, una era la propia investigadora y uno había fallecido.

En la tabla 2 se puede apreciar un resumen del proceso de reclutamiento.

Tabla 2*Proceso de reclutamiento*

Etapa	Intermediarios iniciales	Participantes iniciales	Participantes óptimos	Intermediarios secundarios	Participantes finales
Infantil	3 centros de profesorado (CEP de Sevilla, CEP de Alcalá de Guadaira y CEP de Castilleja de la Cuesta)	23	12	Contactos recomendados por docentes de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad iniciales y óptimos	25
Primaria	2 centros de profesorado (CEP de Sevilla y CEP de Alcalá de Guadaira)	28	18	Contactos recomendados por docentes de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad iniciales y óptimos	25
Secundaria	2 centros de profesorado (CEP de Sevilla y CEP de Alcalá de Guadaira)	26	11	Contactos recomendados por docentes de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad iniciales y óptimos	25
Universitaria	207 estudiantes universitarios de cuarto curso de Grado en Educación Infantil y Primaria con Mención en Educación Inclusiva de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (curso académico 2018-2020)	82	67	31 docentes mencionados pocas veces 11 docentes sin argumentos de selección	25

4.1.2. Perfil de los participantes

Etapa educativa	Centros	Género		Edad media	Media de años de experiencia docente	Áreas de conocimiento/ Especialización
		Femenino	Masculino			
Educación Infantil	16 centros de Educación Infantil y Primaria públicos 2 escuelas de Educación Infantil	22	3	42	16	Segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años)
Educación Primaria	11 centros públicos de Educación Infantil y Primaria	18	7	44	19	16 generalistas, 4 Inglés, 3 Educación Física, 1 Francés, 1 Música
Educación Secundaria/ Formación Profesional	14 centros de Educación Secundaria públicos 1 centro de Educación Secundaria privado	18	7	48	19	7 Lengua y Literatura, 3 Tecnología, 2 Matemáticas, 2 Geografía e Historia, 2 Filosofía, 2 Inglés, 2 Francés, 2 Física y Química, 3 Formación Profesional (Hostelería, Administración y Turismo)
Educación Universitaria	1 universidad pública	19	11	47	19	4 Didáctica y Organización Escolar, 4 Ciencias Experimentales, 3 Lengua y Literatura, 3 Ciencias Sociales, 2 Expresión Musical, 2 Personalidad y Tratamiento Psicológico, 2 Teoría e Historia de la Educación, 1 Psicología del Desarrollo y la Educación, 1 Psicología del Desarrollo, 1 Expresión Corporal, 1 Mineralogía y Cristalografía, 1 Métodos de Investigación y Diagnóstico

4.1.3. Instrumento de recogida de datos

Se elaboró un guion de entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas que permitían a los participantes narrar cómodamente sus experiencias y permitían que emergieran otras temáticas (Meline, 2006). Este guion fue adaptado en función de la etapa que se analizaba: Educación Infantil (Anexo VII), Educación Primaria (Anexo VIII), Educación Secundaria (Anexo IX) y Universidad (Anexo X). Para su diseño, se tuvieron en cuenta las aportaciones teóricas de las investigaciones de Florian y Black-Hawkins (2011), Florian (2014), Florian y Beaton (2018), Gale y Mills (2013) y Rouse (2009). Asimismo, para su construcción este estudio tomó como orientación los guiones del proyecto al que se vincula la tesis doctoral. Este guion se adaptó, considerando estas etapas educativas y la discapacidad por el concepto amplio de diversidad.

Este guion pretendía estudiar las cuatro dimensiones de la pedagogía inclusiva: creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones del profesorado (Florian y Black-Hawkins, 2011; Gale y Mills, 2013; Moriña, 2020). En concreto, contenía un primer apartado dedicado al perfil de los participantes (edad, género, años de experiencia docente, estudios realizados, centros donde ha enseñado, especialidad, figura profesional, área de conocimiento, departamento, etapa/curso y razón principal por la que decidió ser docente) y seguidamente se exploraron cada una de las cuatro dimensiones en profundidad.

Al final de cada una de las entrevistas hubo una cuestión amplia donde se invitó a cada participante a expresar si había algo que mejoraría del estudio, deseaba aportar algún contenido que no se había abordado y consideraba relevante para la investigación.

Por último, aunque en esta fase primaba la entrevista semiestructurada y la conversación oral, dado el carácter emergente y prolongado de los encuentros, los participantes facilitaron voluntariamente a la investigadora materiales de diversa índole que complementaba

sus narrativas: planificaciones y proyectos docentes, grabaciones de tutorías virtuales, formaciones que habían impartido y evidencias de aprendizaje que habían elaborado en las mismas, informes elaborados para optar a una plaza en la institución, comunicaciones en congresos que habían colaborado, capítulos de libros y artículos científicos que habían escrito, fotografías y vídeos. Estos materiales, algunas veces eran ofrecidos por mensajería telefónica y correo electrónico y, otras veces, observados durante el desarrollo de las entrevistas directamente en el interior de sus propias aulas (Figura 2).



Figura 2. Ejemplos de fotografías ofrecidas por una docente de Educación Secundaria que emplea una metodología lúdica con recursos manipulativos y visuales (lapbook y trivial) para que sus estudiantes aprendan en equipos contenidos de Ciencias e Historia.

4.1.4. Análisis de la información

Una vez que las transcripciones fueron devueltas a los participantes, negociadas y dadas por definitivas, se procedió a analizar los datos de manera cualitativa. No elaboramos ninguna categoría previamente, tan solo nos limitamos a tener como foco las cuatro dimensiones del enfoque de pedagogía inclusiva en base a los objetivos propuestos en la fase extensiva del estudio (creencias, conocimientos, diseños y acciones).

En un primer momento, se leyeron todas las transcripciones al completo (con pausas y prestando atención a cada párrafo, oración y palabra) y se hizo un esbozo manual de las temáticas globales que habían aparecido por cada una de las etapas (Infantil, Primaria,

Secundaria y Universidad). Más adelante, siguiendo a Miles y Huberman (1994), se creó un sistema de categorías y códigos inductivo que dio sentido a la información recogida (Anexo XI). Cada código comenzó siendo amplio y genérico. Después, fueron emergiendo nuevos subcódigos relativos a temas e ideas claves. Por último, cada uno de estos subcódigos se exploraron minuciosamente para su posible combinación o fusión con otros códigos. En este último momento se exploraron las diferencias y similitudes que existían entre los participantes de cada una de las etapas estudiadas.

Para facilitar el manejo de la gran cantidad de información obtenida, este sistema de categorías y códigos se introdujo en el software MAXQDA. Primero, el software fue utilizado la versión de 2012, y al final, todos los datos se fueron volcando en una versión más actualizada (MAXQDA 2020). Este programa informático no sustituyó la labor de la investigadora, sino que dado el volumen de información, esta herramienta únicamente facilitó el proceso mecánico de separación y agrupación de los datos (Figura X).

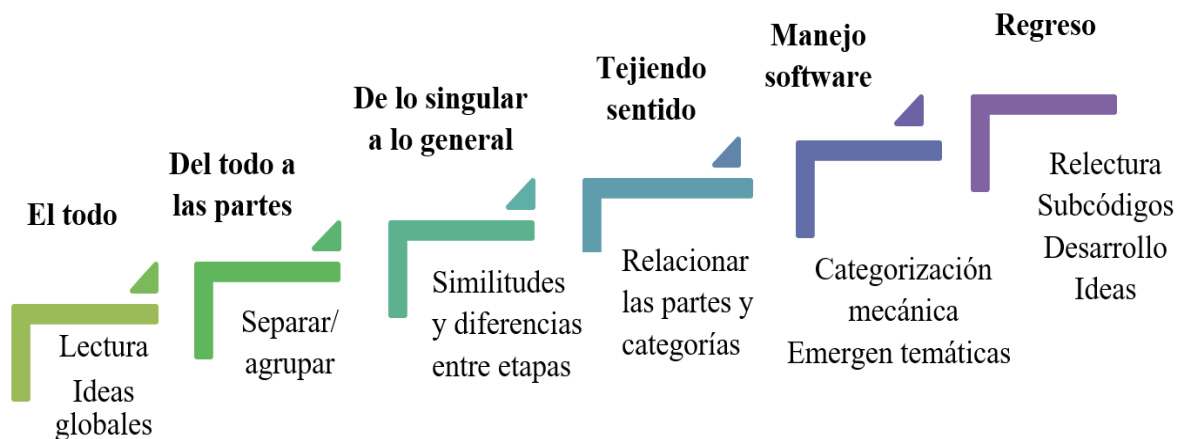


Figura 3. Fases seguidas durante el análisis cualitativo. Elaboración propia y adaptado de la propuesta de Carrillo et al. (2011) y el paradigma de la complejidad (Morin, 2007)

4.1.5. Cuestiones éticas

Nos basamos en la actual Ley Orgánica de Protección de Datos y Garantía de Derechos Digitales (LOPDGDD, 2018), ya que antes de iniciar el proceso de recogida de datos cada participante tuvo previamente a su disposición un consentimiento informado que leyó, pactó y firmó junto a la investigadora (Anexo XII). Este documento contenía los detalles iniciales acerca de cuáles eran las finalidades de la investigación, cómo se iba a registrar la información, cómo se aseguraría su anonimato, cuáles iban a ser los medios de difusión y cuál sería su compensación como participante. Es conveniente tener en cuenta en su lectura que el título de la tesis por aquel entonces no era definitivo y como es natural, puede no coincidir con el título incluido en el consentimiento y el resto de los documentos empleados a lo largo de la investigación. En otras palabras, en este informe quedaba explícito la voluntariedad, cuáles eran sus derechos durante el estudio y cómo iba a ser respetada su privacidad (Mockler, 2014; Pujadas, 1992).

Para no desvelar la identidad de los docentes participantes, al principio del estudio se emplearon pseudónimos. Sin embargo, conforme avanzaba la investigación decidimos (dada la gran cantidad de participantes) que las numeraciones y las iniciales de cada etapa estudiada eran las más idóneas y efectivas para facilitar la organización de la información (I1-I25, P1-P25, S1-S25, U1-U25). Por otra parte, en todas las transcripciones se omitieron datos que podían revelar quién era la persona y dañar su intimidad (nombres personales, instituciones, información familiar, opiniones religiosas y políticas...).

También, a través de un proceso de negociación, cada una de las transcripciones se devolvieron mediante correo electrónico para que cada docente tuviera el derecho de coautoría.

Por tanto, con este intercambio, cada participante realizó las modificaciones que consideraba oportunas, a la vez que se pudieron aclarar algunos aspectos y profundizar en otros. Este proceso de revisión, discusión y manipulación de la información entre los implicados

posibilitó realizar análisis más profundos y ricos, y a la vez que la investigación fuera una oportunidad de colaboración y elaboración reflexiva (Creswell y Poth, 2018; Lindlof y Taylor, 2002).

La mayoría de las devoluciones que los participantes hicieron fue a través de correo electrónico. No obstante, algunos participantes prefirieron una devolución cara a cara de la transcripción, mientras que otros aportaron su opinión a través de audios y llamadas telefónicas. Las devoluciones fueron variadas porque unos participantes únicamente dieron su conformidad sin cambios en el texto, pero otros devolvieron las transcripciones solicitando modificaciones. Estas estaban relacionadas con la corrección de errores ortográficos propios del lenguaje literal, aclaraciones y profundización de ideas.

Las entrevistas fueron principalmente presenciales (n=84) y se llevaron gran parte en sus respectivos centros de trabajo (n=61), aunque también se realizaron en otros espacios como cafeterías externas (n=20) e incluso en sus propios hogares (n=3). Sin embargo, la telefónica (n=9) y virtual (n=7) se mantuvo por salvaguardar la salud durante la pandemia y, en otros casos, simplemente por preferencia de los participantes.

Fueron encuentros prolongados en el tiempo y ajustados constantemente a las circunstancias y demandas del profesorado. Esto supuso entrevistas que se realizaron en un único encuentro, dos, tres, incluso hasta cuatro reuniones. Debido a incompatibilidad horaria y situaciones personales del profesorado, una minoría de las entrevistas presenciales tuvieron que continuar en un segundo momento de manera telefónica (n=4) y virtual (n=1). En otros casos, fue la pandemia la causante de modificar el modo de finalizar las entrevistas mediante conversaciones telefónicas (n=1) y videollamadas (n=3).

La duración fue variada en función de la etapa educativa, suponiendo un total de 346 horas, 12 minutos y 56 segundos registradas, transcritas y analizadas.

A continuación, la tabla 3 sintetiza la modalidad de entrevistas realizadas con el profesorado, la duración y el tipo de devoluciones que acontecieron en cada etapa educativa.

Tabla 3

Modalidad de las entrevistas, duración y devolución

Etapa educativa	Modalidad de entrevista			Duración (horas)		Devoluciones	
	Presenciales	Virtuales	Telefónicas	Media	Total	Sin cambios textuales	Con cambios textuales
Educación Infantil	22	0	3	02h 47min 30s	69h 47min 24s	15	10
Educación Primaria	25	0	0	01h 19min 53s	34h 37min 04s	21	4
Educación Secundaria	21	0	4	04h 04min 36s	101h 55min 04s	11	14
Educación universitaria	16	7	2	05h 35min 44s	139h 53min 24s	10	15
Total	84	7	9	13h 47min 43s	346h 12min 56s	57	43

Por otro lado, indicamos a los participantes que tenían libertad para utilizar su relato como material para reflexionar sobre la práctica con otros profesionales y compartir inquietudes. Por último, conforme se publicaban artículos sobre la temática, la investigadora hizo extensiva estos tanto a los propios participantes como a todos los centros de profesorado implicados.

4.2. Fase intensiva

4.2.1. Protagonista de la historia: ¿Por qué esta historia?

Para la elección de esta participante que podía ser un ejemplo relevante, llevamos a cabo un proceso sistemático y estructurado, formulándose previamente cinco criterios: 1) docente relevante, con trayectorias y experiencias concretas que ilustre cómo y por qué apuesta por una pedagogía inclusiva, 2) docente que actualmente desarrolla su trabajo en un aula (en activo), 3) facilidad para acceder al campo de estudio y para la recogida de información, 4) relación previa de cercanía entre investigadora e informante, y 5) voluntariedad, interés, compromiso, disponibilidad y tiempo para participar como coinvestigador/a de su propia historia de vida personal y profesional.

Siguiendo a Bolívar y Domingo (2019) y Pujadas (1992), la elección de la participante no solo fue porque se trataba de un buen informante inmerso en el universo social que estamos estudiando (pedagogía inclusiva) sino que tenía una buena historia que contar (de ser docente a jefa de estudios y de jefa de estudios a querer ser inspectora educativa). El hecho de pertenecer al equipo directivo, también se consideró útil para que la investigadora pudiera entrar en el centro educativo con facilidad, sumergirse en su cotidianidad y tener una mirada más holística de la institución donde ejercía su labor docente.

En concreto, para la construcción de la historia de vida se seleccionó a una docente de Educación Primaria. En la fase extensiva y durante el reclutamiento de participantes, esta profesora fue también recomendada por una docente universitaria que desarrolla una pedagogía inclusiva (sus estudiantes de igual modo le nominaron en 34 ocasiones y con argumentos sólidos). De hecho, esta profesora universitaria garantizó el compromiso y las buenas prácticas de esta docente, desvelando al mismo tiempo que había impartido una formación en el centro de profesorado donde ella había estado como asistente.

Otro de los motivos que nos impulsó a profundizar en esta etapa y no en otras, se debe a que el Trabajo Final de Máster de la doctoranda ya tuvo como propósito explorar la pedagogía inclusiva en la etapa de Educación Primaria. En este segundo instante, se perseguía continuar y hacer un estudio más en profundidad. Por otro lado, tanto la investigadora como la directora de la tesis doctoral forman en la universidad a futuros docentes en esta etapa y dicha historia de vida puede aportar estrategias útiles para animar al colectivo estudiantil a ser y actuar bajo este enfoque inclusivo.

En resumen, en el contexto español es en la etapa de Educación Primaria donde comienzan a aparecer las aulas específicas en las instituciones, de modo que interesa ver cómo y por qué esta docente se resiste en sus asignaturas y acoge a todo el alumnado en su aula ordinaria. Además, esta etapa puede ser cercana a las demás (Infantil, Secundaria y Universidad) y la historia que se presenta se considera valiosa tanto para repensar el rol del profesorado como agente de cambio en esta como en el resto de las etapas analizadas.

4.2.2. Instrumentos de recogida de datos

Esta historia de vida se genera a través de una investigación multivocal donde la voz de la protagonista se cruza con otras y, a la vez, con documentos de diversidad de contextos y fuentes (Goodson, 2008; Weick, 2007). Las otras voces pertenecen a 13 informantes claves que la propia protagonista (negociando con la investigadora principal) seleccionó de su entorno familiar (n=5), educativo (n=6) y social (n=1): estudiantes, familiares, amistades, compañeros del centro de trabajo y miembros del equipo directivo.

En algunas ocasiones, la obtención de estos informantes claves también se ha basado en el método de encadenamiento que proponía Feixa (2018), de modo que a partir de unos contactos iniciales básicos, se ha ido ampliando la red. En este sentido, los propios informantes claves recomendaban personas que también podían hablar sobre la vida personal y profesional

de la protagonista. Después, el acceso y los encuentros con estos contactos fueron consensuados con la coinvestigadora. Por ejemplo, el profesor de Inglés sugirió que sería relevante entrevistar al hermano de la protagonista.

La duración de los encuentros supuso un total de 35 horas, 4 minutos y 13 segundos registradas. A excepción de la protagonista, las reuniones con los informantes claves fue virtual a través de la herramienta Zoom y Google Meet.

Para la protagonista de la historia se han empleado las siguientes técnicas:

- Entrevista semiestructurada de la fase extensiva sobre creencias, conocimientos, diseños y acciones: La protagonista leyó de nuevo la transcripción y amplió información actual para tratar en los siguientes encuentros.
- Línea de vida: El pasado, el presente y el futuro de la vida personal y profesional de Elena representado en una línea del tiempo. Cada acontecimiento relevante estuvo situado en un periodo de su biografía y valorado en mayor o menor medida según su impacto. Antes del encuentro, hubo una autoformación por parte de la protagonista, quien siguiendo las recomendaciones de la investigadora, leyó sobre la temática y tuvo como referencia algunos ejemplos de líneas de vida (Cotán, 2019; Gramling y Carr, 2004; Melero et al., 2018).

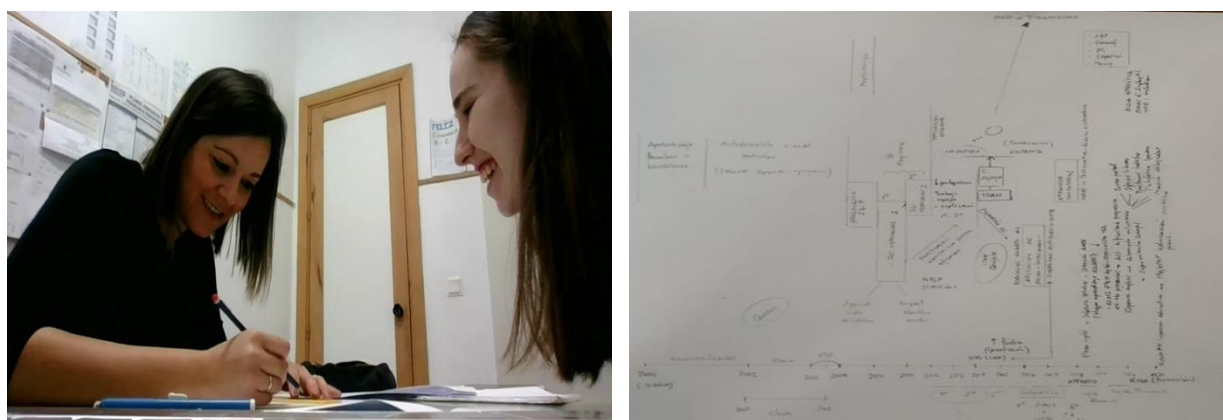


Figura 3. Uno de los encuentros realizados en el centro educativo trabajando la línea de vida. A la izquierda, el producto final

Para facilitar la lectura y la comprensión de su trayectoria personal y profesional, la línea de vida que se obtuvo manualmente en las reuniones presenciales fue diseñada posteriormente de manera digital a través de la herramienta Canva (Figura 4).

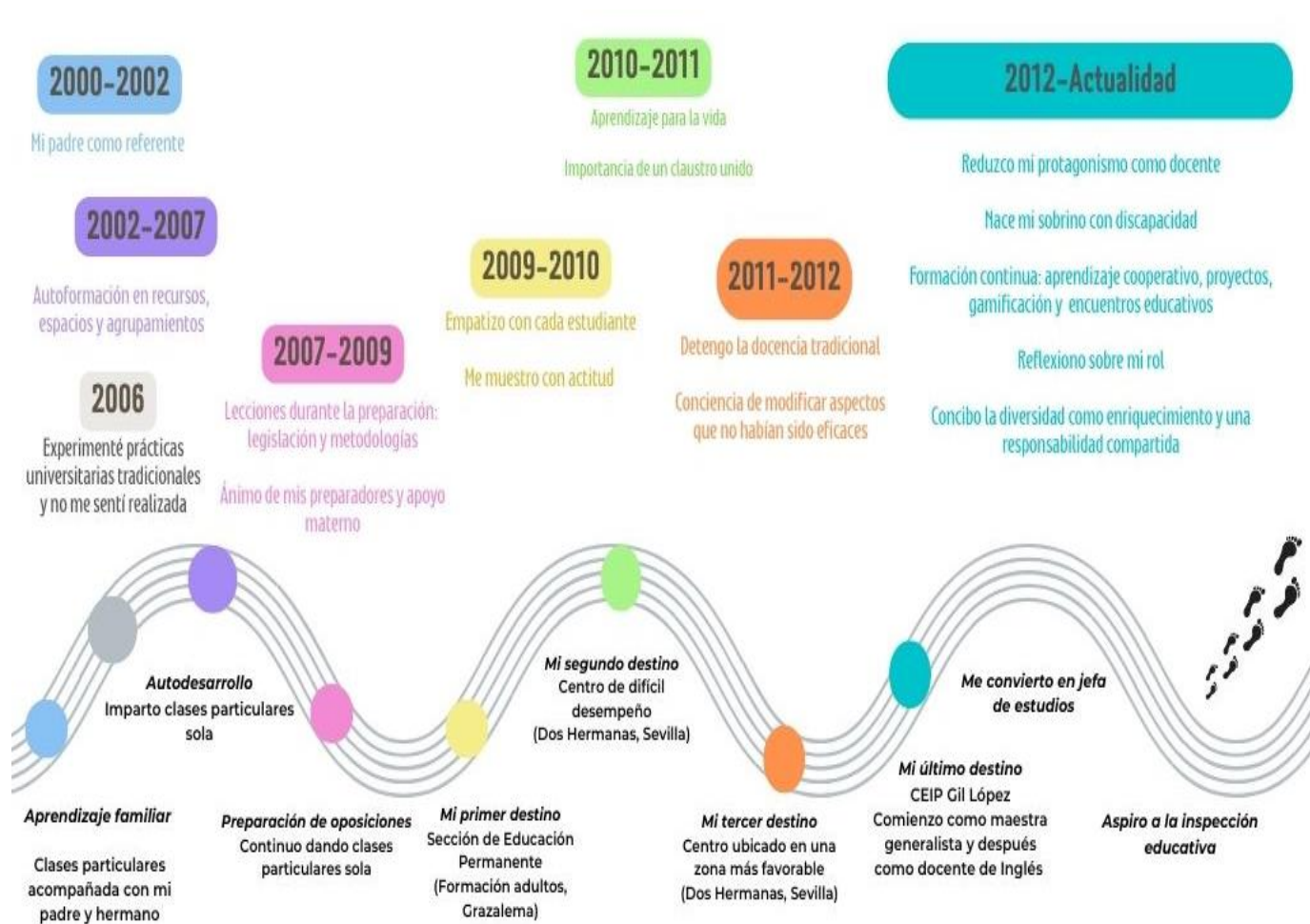


Figura 4. Línea de vida adaptada en formato digital

Cada periodo secuenciado en la línea de vida está delimitado por un color, mostrando en la parte inferior el acontecimiento y, en la superior, su valoración. Esta adaptación digital aunque fue creada por la investigadora, también estuvo supervisada y verificada por la protagonista de la historia.

- Observación no participante: Esta observación fue fortuita y por invitación de la protagonista se accedió a una de las sesiones de aula.

- Entrevista biográfica (Anexo XIII): Este momento fue clave para conocer en profundidad a la protagonista y acordar qué informantes claves iban a formar parte de su historia.
- Entrevistas grupales con estudiantes: Estos encuentros fueron primordiales para tejer vínculos de confianza. El primer encuentro fue informal, abierto e indispensable para conversar acerca de qué técnicas serían apropiadas utilizar.

En este instante, la investigación comenzó a ser cooperativa, se llegó a un consenso y tanto protagonista como estudiantes decidieron cómo se iba a obtener la información.

Investigadora: Vosotros cómo os sintáis más cómodos.

Es importante que lleguemos a un acuerdo.

Jesús: A mí me da igual.

Lola: A mí también. Cómo para ti sea más cómodo.

Elena: Inma, si te parece, pueden hacer algo de manera individual.

Así, ellos te pueden mandar y a lo mejor, vernos una vez al mes.

Lola: A mí me parece bien.

Entrevistadora: Vale.

En estos intercambios del mismo modo fueron muy emotivos porque la protagonista complementaba sus voces y compartió recuerdos con sus estudiantes que ayudaron a comprender su forma de ser y enseñar.

Elena: Yo creo que una de las cosas que más recuerdo era que nos cuidábamos muy bien.

Ana: Sí, el cariño.

Lola: Yo me acuerdo de que en quinto lo pasé muy mal y no quería ir al colegio.

Cuando me tocó contigo, pues siempre tenía muchas ganas de ir.

Elena: Me alegro.

En la segunda reunión se aplicó la técnica de la foto-elicitación, donde cada estudiante seleccionó una fotografía que le gustaba y hablaba de Elena como docente.

- Entrevistas focalizadas en las prácticas docentes (Anexo XIV): Este guion de entrevista fue diseñado con la protagonista a partir de las narrativas anteriores a través de reuniones virtuales y correos electrónicos. Ella seleccionó las temáticas que deseaba tratar y podrían resultar de interés para otros docentes.

Entre estos tópicos estaban los siguientes: “¿cómo se consigue que todo el alumnado esté atendido en base a sus capacidades y necesidades?”, ¿trabajo con el mismo material para todo el alumnado?, ¿hay variaciones en los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación?, ¿por qué considero la metodología como parte fundamental de la inclusión educativa?, ¿por qué la formación y el conocimiento docente es para mí esencial para atender a la diversidad en el aula?

- Técnica de la foto (Moriña, 2017): La única indicación que la investigadora dio a la protagonista era que esta seleccionara todas las imágenes fotos que tuviera, que deseara y reflejaran momentos inclusivos de su profesión para hablar libremente sobre ellas. Al final, se obtuvieron un total de 17 fotografías. La cuestión que hilaba la conversación era: ¿por qué has elegido esta foto?

Elena: Esto lo tengo en mi despacho pegado porque me gusta tenerlo cerca.

Investigadora: ¿Y cuál crees que te define mejor, Elena? [...]

Elena: Yo me quedaría con paciente, creativa e innovadora. Un año trabajo una cosa y otro año trabajo otra. Porque si me repito, yo siento que me caduco, ¿sabes? No quiero darles esa sensación, ni ofrecerles eso a mis alumnos.

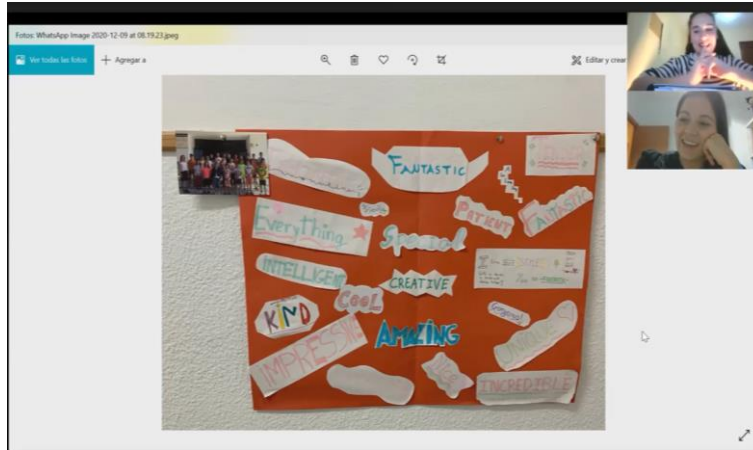


Figura 5. Investigadora y protagonista de la historia aplicando la técnica de la foto

- Foto-voz (Delgado, 2015): Se pidió a la protagonista que fotografiara por ella misma espacios, objetos o personas que hablaran sobre de ella como docente. Después se indicó que, antes de enviar por correo el resultado de las fotografías, redactara un breve párrafo al lado de la fotografía para conversar más adelante sobre cada una. En este caso, tampoco se limitó el número de fotografías y obtuvimos un total de ocho imágenes. Las cuestiones que guiaron la conversación fueron las siguientes: ¿por qué has elegido esta foto?, ¿qué quieres decirme sobre ella?, ¿por qué esta foto representa la docente inclusiva que eres?

Elena: He hecho esta foto a un cartel que está en la entrada de mi centro a raíz del día del Autismo. Aparecen las personas del equipo de orientación, pero también hice que apareciera el profesorado. Es una forma más de hacer llegar a la comunidad educativa y a todos los docentes que todos somos responsables y tenemos que estar comprometidos.



Figura 6. Ejemplo de una fotografía tomada por Elena para la técnica de Foto-voz

- Autoinforme: La protagonista redactó en un texto libre y en orden cronológico acerca de quién era, cómo y por qué llegó a ser docente y qué experiencias profesionales le habían hecho crecer como docente inclusiva.
- “Un día en la vida de Elena”: Desde que comenzó la jornada escolar hasta el final del día, Elena estuvo acompañada por la investigadora, quien siguió con un diario de campo, una grabadora y una cámara todos sus pasos en el centro educativo (recreo, reuniones con otros profesionales, desarrollo de las clases, vínculo con las familias...).

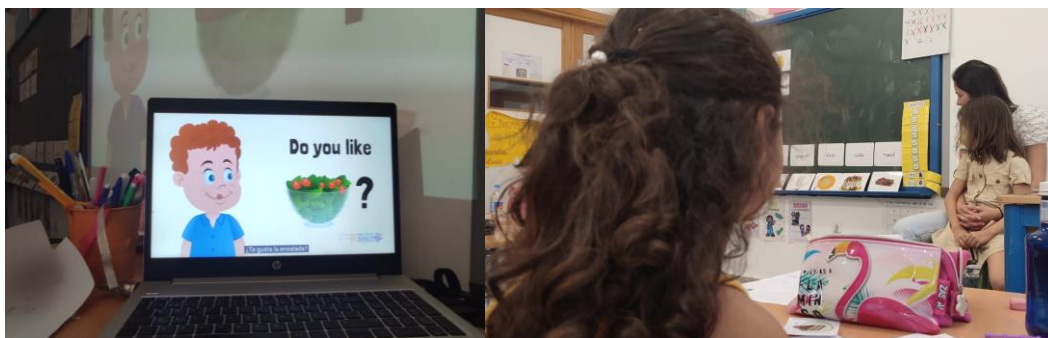


Figura 7. Imágenes tomadas durante las clases de Inglés. A la izquierda, videos accesibles subtitulados en español. A la derecha, el trato afectivo que ella tiene mientras sus estudiantes participan en las actividades.

- Planificaciones de aula, evaluaciones y otros materiales docentes (blog digital de clase, recursos para reuniones familiares, adaptaciones, sociogramas...).

PROYECTO 1: EL VISO COMO LOCALIDAD DONANTE DE SANGRE.

TEMPORALIZACIÓN: SEPTIEMBRE - OCTUBRE - NOVIEMBRE

ÁREAS IMPLICADAS: CIENCIAS DE LA NATURALEZA, LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA, CULTURA DIGITAL Y PLÁSTICA.

SEPTIEMBRE			
¿Qué sabemos? ¿Qué queremos saber?		Mapa conceptual mudo. Gran grupo murales.	
LCL	CN	EA	C. DIGITAL
<p>Texto narrativo (amistad) + CL <i>Lectura compartida.</i></p>	<p>Trabajo 5 grupos: sentidos, sistema nervioso, aparato locomotor huesos y aparato locomotor músculos.</p>	<p>Preparar los cuadernos de equipo.</p>	<p>Partes de un ordenador (Folio giratorio) Dispositivos digitales (página 8 - 9) Crear avatares.</p>
<p>Debate requisitos necesarios para poder donar sangre. Texto expositivo "información básica para donantes". Grupo nominal. Pág 12. <i>Lápices al centro.</i></p>	<p>Aparatos implicados en la donación de sangre. <i>Folio giratorio.</i> Mapa conceptual (solo los aparatos).</p>	<p><i>Algodones y piedras.</i></p>	
COMENZAR A ELABRAR UN DICCIONARIO CON NUESTRO VOCABULARIO ESPECÍFICO (Requisitos página 80 - 81 LCL)			
LCL	CN	EA	C. DIGITAL
<p>Leer una rima sobre alimentación. Ortografía de acentuación. (Pág. 14) Inventar sobre la alimentación. Dictado: intercambio cuadernos. Trabajo con gramática y ortografía.</p>	<p>Vídeo nutrición: flipped classroom. ¿Qué debe comer una persona para donar sangre? ¿Cuáles son sus características? Nutrientes que debe tener en su cuerpo. <i>Folio giratorio inicio aparato.</i> Escritura en grupo características.</p>	<p>Decoración de las tarjetas explicativas sobre el aparato digestivo y realizar dibujos o maquetas en 3D (Desordenadas para ordenar y explicar en clase).</p>	<p>Página 10 - 11 Conocer los sistemas operativos (Windows, Guadalinex y IOS), junto con aplicaciones para cada uno de ellos y buscar aplicaciones didácticas que nos puedan ser útiles. Incluir en nuestro blog de clase aquellas que consideremos interesantes. Grupos de expertos.</p>
<p>Dieta saludable para una semana por grupos. Elección de palabras que contengan sufijos y prefijos de nuestros trabajos del aparato digestivo.</p>	<p>¿Cómo se digieren esos nutrientes paso a paso? Explicación por tarjetas de las fases y las partes de los aparatos. Ordenar fases en exposición. <i>Trabajo grupos colaborativos</i> Completar mapa conceptual aparato digestivo.</p>	<p><i>Dinámica cohesión grupo: páginas amarillas</i> Montaje del aparato digestivo. <i>Taller de frutas y verduras.</i></p>	

Figura 8. Ejemplo de una planificación de Elena

- Fotografías y vídeos cedidos por petición, voluntariamente y fortuitos.
- Conservaciones informales e intercambio continuo a través de llamadas telefónicas, mensajería de WhatsApp y correos electrónicos.

Para todos los informantes claves, la protagonista de la historia y la investigadora se reunieron virtualmente y diseñaron un guion breve de entrevista biográfica común y adaptado a cada participante (Anexo XV). Este guion fue común porque contenía cuestiones similares y adaptado porque estaba especialmente dirigido a cada caso. Por ejemplo, para sus sobrinos se empleó un lenguaje más sencillo y preguntas más breves. Para los estudiantes fueron temáticas más vinculadas con su forma de ser y el proceso de enseñanza-aprendizaje. También al

principio de cada guion se incluyeron comentarios y/o cuestiones cercanas que la propia protagonista recomendó y ayudaban a que la conversación fluyera.

Junto a esta entrevista biográfica y en profundidad diseñada por ambas y aplicada únicamente por la investigadora, consideramos que la voz del alumnado debería ir más allá de algunos encuentros puntuales. Asumimos que escuchar sus voces y otorgarles el rol de coinvestigadores no solo sería útil para complementar la visión de la protagonista de la historia o que el propio profesorado encuentre respuestas y caminos para ser inclusivo, sino que también era una manifestación de ser inclusivo en el propio proceso de investigación (Fielding, 2001; Messiou, 2006; Susinos y Ceballos, 2012). Para ello, los cuatro estudiantes negociaron las técnicas con la protagonista y la investigadora. Asimismo, estos fueron guiando el orden de aplicación de estas y tomando decisiones acerca del modo de colaborar. Por ejemplo, en lugar de comenzar por la entrevista biográfica, pusieron de manifiesto que preferían iniciar la investigación hablando de las fotografías.

Por tanto, las otras técnicas que se utilizaron con los estudiantes de manera grupal fueron las siguientes:

- Entrevista abierta con la protagonista: Se trató más bien de un encuentro informal donde sin un guion establecido emergieron temas que se fueron profundizando en el desarrollo de la conversación. Principalmente sobresalieron recuerdos acerca de la forma de ser y enseñar de Elena, así como qué supuso tenerla como docente.
- Técnica de la foto grupal y con la protagonista: Acordamos que los estudiantes buscaran de manera individual fotografías existentes que tuvieran guardadas, fueran significativa para ellos y reflejaba las prácticas inclusivas de Elena. Se indicó que el envío de las imágenes debía ir acompañada de un fragmento textual que describiera el contexto y explicara el motivo de elección. Más adelante, se fijó un encuentro y cada estudiante habló de su fotografía y, al mismo tiempo, se generó una conversación en torno a ella

por parte de todas las voces implicadas. Se recopilaron un total de seis fotografías, tres por partes de una estudiante y una por cada una de los restantes.



Esta es una de mis fotos favoritas del curso que estuvimos con Elena. Es el día de su cumpleaños, que le preparamos una sorpresa y le compramos regalos. Para mí es un recuerdo muy especial porque semanas antes habíamos ido muy nerviosas a por el regalo y estuvimos todo el recreo en la clase preparando la sorpresa para cuando ella llegara.

Creo que esto demuestra el fuerte lazo que teníamos con ella, que Elena se lo había ganado a pulso porque no solo era la maestra o la seño, a veces era nuestra amiga o hermana y a veces incluso nuestra madre.

Figura 9. Técnica de la foto grupal con estudiantes

- Foto-voz con la investigadora (Delgado, 2015): Siguiendo la misma dinámica ya aplicada con Elena, esta vez fueron los estudiantes quienes fotografiaron una única vez y por ellos mismos espacios, objetos o personas que hablaban de Elena y recordaban con afecto. Más adelante, enviaron esta imagen con un breve texto justificativo. Volvimos a poner voz a estas imágenes a través de un encuentro grupal.

[...] Hice esta foto porque tengo muchos recuerdos ahí, pero el más importante fue el fin de curso acompañada de Elena. Lo que más me gustaba de ella es que no era una maestra solo, sino que también era como una compañera que estaba pendiente tuya y te ayudaba en todo lo que podía, fuera del colegio o personal.



Figura 10. *Ejemplo de la técnica Foto-voz con estudiantes.*

- Cartas a Elena: Fusionando la técnica “Message in a bottle” (Davies, 2000) con la adaptación posterior de Messiou (2008), pedimos que escribieran de manera libre una carta a su maestra. De los cuatro estudiantes que participaron, se obtuvieron tres cartas porque dos de ellos decidieron realizarla en pareja.

Por último, dado el carácter emergente y participativo de la investigación, algunos informantes claves facilitaron imágenes fortuitas y vídeos. Otros, de manera especial y comprometida como fue el caso del profesor de Inglés de su centro actual, decidió escribir una carta por su voluntad y hablar acerca de algunas fotografías.

Durante el proceso, la propia investigadora también empleó otras técnicas de manera individual e independiente que complementaron los datos obtenidos tanto por parte de las narrativas de la protagonista como de los informantes claves. Para ello, hizo uso del diario de la investigadora, la observación no participante, la grabación de vídeos y las fotografías.

- El diario de la investigadora: A lo largo del estudio, la investigadora ha ido escribiendo un diario sin una estructura predeterminada donde incorporó una narración de cómo se desarrolló y vivió cada encuentro, así como las reflexiones surgidas y las lecciones aprendidas.
- La observación no participante: Fueron recopiladas un total de 9 horas presenciales en el centro educativo de la protagonista. Tres de ellas fortuitas y por invitación voluntaria de la misma tras la técnica de la línea de vida y, las restantes, solicitadas durante la aplicación de la técnica “Un día en la vida de Elena”. En estas observaciones el rol de la investigadora consistió en acompañar los procesos, realizar anotaciones e intercambiar información de manera cercana con la participante y otros agentes de su centro educativo (estudiantes, docentes, equipo directivo, familias...etc.).
- La grabación de vídeos: La investigadora ha grabado vídeos de los propios encuentros y las observaciones realizadas en clase que permiten un análisis más profundo de la forma de ser y actuar de la protagonista.
- Las fotografías: Teniendo como base la documentación pedagógica (Hoyuelos, 2013; Rinaldi, 2006), la propia investigadora ha ido tomando fotografías y, después, ha ido dándole a las mismas un sentido pedagógico. Por tanto, cada fotografía fruto de la observación (capturada desde el silencio, la sistematicidad y el tiempo) va acompañada de una interpretación (textual).



[...] Hay algo que caracteriza a Elena y es su trato afectivo. Entonces, la inclusión no puede ser una excusa ni una cuestión de recursos. Percibo que Elena consigue acoger y hacer partícipe a cada estudiante desde la confianza, la paciencia y el tiempo.

En la Tabla 4 se puede apreciar una síntesis de las técnicas empleadas con la protagonista y sus informantes claves, así como la cantidad, el tipo y la duración de los encuentros mantenidos.

Tabla 4*Participantes, técnicas, encuentros y duración*

Participante		Técnicas	Número y tipos de encuentro	Duración	
Protagonista de la historia		Entrevista semiestructurada (fase extensiva), línea de vida, entrevistas biográficas (co-diseñadas), observación no participante, entrevista grupal abierta con estudiantes, técnica de la foto con estudiantes, técnica de la foto individual (17 fotografías), entrevistas focalizadas en las prácticas (co-diseñada), foto-voz (8 fotografías), autoinforme, “Un día en la vida de Elena”, 4 planificaciones y materiales docentes, 4 vídeos, 122 fotografías y conversaciones informales	5 presenciales	20 h 17 min 18 s	
			7 virtuales por Zoom		
			Telefónico desde el principio del estudio hasta cierre de la historia		
Informantes claves	Padre			1 encuentro (llamada telefónica)	1 h 2 min y 4 s
	Madre			1 encuentro (llamada telefónica)	44 min 22 s
	Hermano	Entrevista biográfica	2 encuentros virtuales (Google Meet y Zoom)	1 h 51 min 28 s	
	Sobrinos		1 encuentro virtual (Zoom)	27 min 57 s	
Antiguo secretario del centro educativo			2 encuentros virtuales (Google Meet y Zoom)	3 h 12 min 50 s	

	Participante	Técnicas	Número y tipos de encuentro	Duración
Informantes claves	Cuatro antiguos estudiantes	Entrevista grupal y abierta con Elena, técnica de la foto (6 fotografías), entrevista biográfica grupal, foto-voz (4 fotografías), 3 cartas a Elena y 13 fotografías (5 fortuitas)	4 encuentros Virtual (Google Meet y Zoom) y telefónico Grupo de WhatsApp (fortuito)	3 h, 12 min 17 s
	Mejor amiga	Entrevista biográfica, 2 fotografías (fortuitas), 2 vídeos (fortuitos)	1 encuentro virtual (Google Meet)	1 h, 1 min y 49 s
	Profesor de inglés del centro	1 Carta (fortuita), entrevista biográfica, técnica de la foto y 4 fotografías (fortuitas)	2 encuentros virtuales (Google Meet)	2 h, 1 min 52 s
	Director del centro actual	Entrevista biográfica, 1 fotografía	1 encuentro virtual (Google Meet)	1 h, 12 min 16 s
	Antigua estudiante de prácticas (fortuita)	1 texto narrado (fortuito), 1 fotografía (fortuita)	2 encuentros fortuitos entre coinvestigadora y participante	Cedida directamente por la protagonista
Investigadora		Diario de campo, observaciones no participantes grabaciones de audio, vídeos y fotografías	Desde el inicio hasta el final de la investigación	

4.2.3. Análisis de la información

Teniendo como referencia la teoría fundamentada, los relatos docentes fueron entrelazados con otros testimonios y materiales procedentes de diversas fuentes (Goodson, 2008). De este modo, de acuerdo con Bolívar (2014), el relato inicial de vida individual (*life story*), requería convertirse en una historia de vida (*life history*) con una mirada colectiva a través de la fusión de narrativas personales y biográficas con su contexto sociocultural, histórico e institucional.

Al inicio, se llevó a cabo un análisis de contenido a partir de las transcripciones, reduciendo la información en temáticas “situadas” según los objetivos propuestos en la investigación (Pujadas, 1992). En concreto, siguiendo a Atkinson (1997), Herrera-Pastor (2016) y Moriña (2017), se emplearon dos tipos de análisis (narrativo y estructural) simultáneamente para organizar y comprender en profundidad las narrativas de la protagonista de la historia y triangularlas con la participación de sus informantes claves. Por un lado, esto nos ha permitido dar sentido a la gran cantidad de información recopilada y asegurarnos de no perder ningún dato esencial por parte de todas las voces durante la construcción de la historia. Por otro lado, este tipo de análisis nos ha brindado en el proceso de investigación cierta seguridad, coherencia, orden, claridad y efectividad para dar una respuesta fiel a los objetivos planteados.

El primer momento consistió en una organización manual por carpetas virtuales de todas las transcripciones, grabaciones de audios y vídeos, imágenes, objetos y materiales adicionales facilitados por cada uno de los participantes de la historia.

En segundo lugar, tras finalizar cada encuentro, se realizaba una lectura pausada de cada transcripción, a la misma vez que se anotaban ideas claves que emergían tras la devolución y feedback que cada participante daba. Basándonos en Kelchtermans (1993), esto supuso un

proceso de cascada de profundización reflexiva que fue útil para rescatar, aclarar y profundizar en la información relevante en los sucesivos encuentros.

Una vez que finalizó la recogida de datos con todas las técnicas, se llevó a cabo el tercer instante mediante una nueva lectura de todas las transcripciones de cara a reflejar los acontecimientos vitales-profesionales fundamentales de la historia de vida siguiendo un orden cronológico. La línea de vida y el autoinforme sirvieron de punto de partida y ayudaron a delimitar las distintas fases de la historia narrada.

El cuarto nivel supuso una devolución a la protagonista de un esquema con las temáticas cronológicas que emergieron desde el punto de vista de la investigadora (Anexo XVI). Una vez que se acordaron dichas temáticas y la protagonista ofreció su aprobación y conformidad, la investigadora hizo uso del software cualitativo MAXQDA 2020.

Para el análisis narrativo (Goodley et al., 2004), la investigadora creó una carpeta por cada una de las temáticas pactadas y agregó unidades biográficas a cada una de ellas en función de su etapa cronológica (Anexo XVII). Para el análisis estructural (Riessman, 2008), se creó un sistema de categorías y códigos (Anexo XVIII) que supuso la inclusión de unidades de análisis que partían de los objetivos de investigación (factores personales, factores profesionales y prácticas inclusivas). En ambos tipos de análisis, se ha tomado una perspectiva *emic*, de modo que la protagonista de la historia ha tenido acceso virtual al análisis al completo mediante una carpeta colaborativa de Google Drive, leyendo la información secuenciada por la investigadora y aportando su opinión antes de proceder a la redacción cooperativa de la historia de vida.

4.2.4. Cuestiones éticas de la investigación

Durante el proceso de obtención de la información, se tuvieron en cuenta las cuestiones éticas de la investigación antes, durante y después tanto con la protagonista como con todos los implicados en su historia de vida personal y profesional (Moriña, 2017, 2021).

Para la protagonista de la historia, primero se llevó a cabo una llamada telefónica con el propósito de invitarle a participar en la segunda fase. Para ello, se explicó detenidamente por qué fue la docente seleccionada para contar su historia, las finalidades de la investigación, cómo se iba a registrar la información, cuál sería su papel en el estudio y qué perspectivas de publicación se iban a barajar a corto y largo plazo. Posteriormente, esta información se envió por correo electrónico mediante un consentimiento informado inicial que fue firmado (Anexo XIX). Siguiendo O'Neill et al. (2015), este primer consentimiento fue flexible y provisional porque conforme avanzaba la investigación se precisaba un consentimiento de proceso donde quedó reflejado por escrito la conformidad de la participante en continuar con la investigación (Anexo XX) y uno final como declaración de su aprobación definitiva (Anexo XXI).

Dado que el título de la tesis no estaba delimitado al completo hasta su finalización, los títulos que aparecen en dichos consentimientos eran provisionales y no deben tenerse en cuenta puesto que el título final es el que aparece en este documento.

Partiendo de los principios de la investigación inclusiva (Nind, 2014), la protagonista de la historia se convirtió en coinvestigadora tomando decisiones acerca del diseño de las técnicas a emplear (qué sería relevante preguntar y cuál sería el medio más adecuado para obtener la información en cada caso), la selección de los informantes claves en su historia, la planificación del tiempo y los espacios (organización, frecuencia y lugar de encuentros), el ofrecimiento de materiales adicionales y fortuitos que enriquecían su historia (objetos, imágenes, cartas...), el acceso a la lectura, la edición y el análisis de todos los datos de la

investigación (incluidos los testimonios de informantes claves), así como a la escritura cooperativa de su propia historia.

Tejer esta historia ha sido posible gracias a la comunicación permanente y prolongada en el tiempo entre investigadora y coinvestigadora. La protagonista era consciente del compromiso que tenía en el proceso y, en numerables ocasiones, facilitaba información sin la necesidad de fijar un encuentro formal. A continuación, aparecen algunas conversaciones informales a modo de ejemplo donde aparecen materiales fortuitos que la protagonista decide brindar y estima significativa para el descubrimiento, la comprensión y la construcción de su historia (Figura 1).

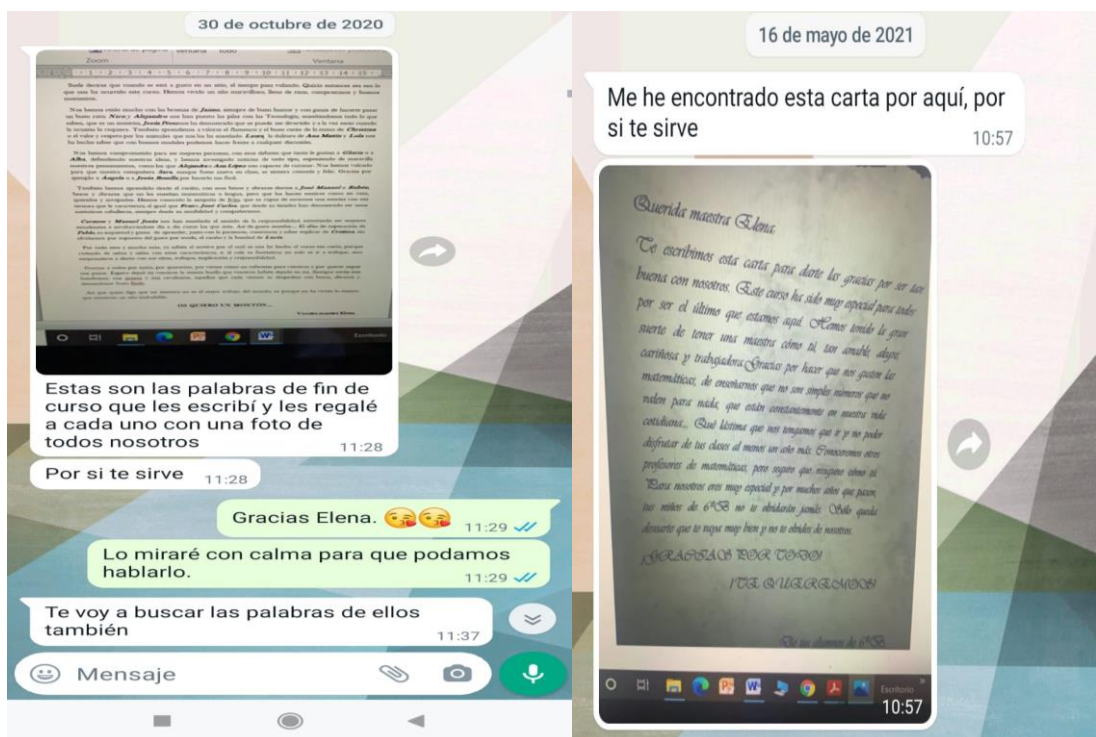


Figura 5. Ejemplo de materiales fortuitos a través de conversaciones informales mantenidas con la protagonista de la historia (octubre de 2020 y mayo de 2021).

De igual modo, aquí se puede apreciar como la protagonista de la historia toma las riendas en el estudio en el diseño de las cuestiones a los informantes claves y ofreciendo recomendaciones a la investigadora para su aplicación (Figura 2).

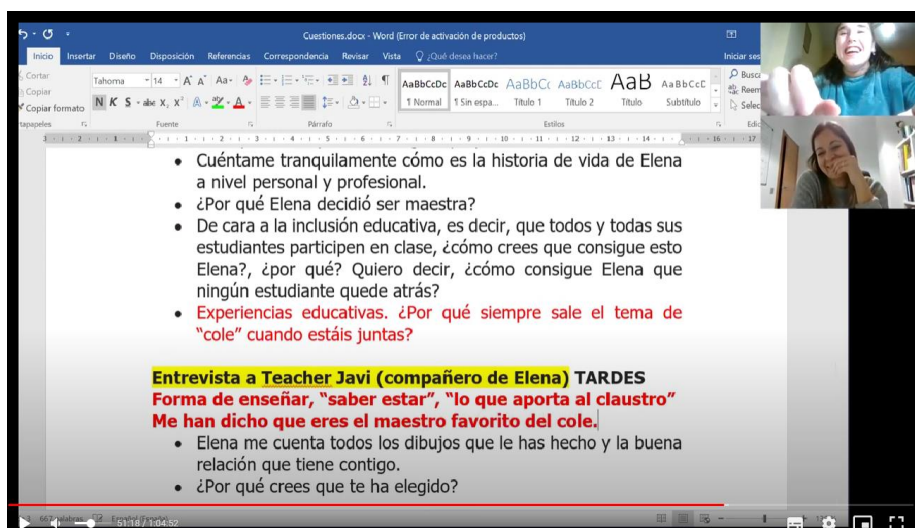


Figura 6. Investigadora y coinvestigadora diseñando virtualmente guiones para entrevistar a informantes claves.

Para el resto de los participantes, se elaboró un consentimiento informado personalizado provisional y final. Uno fue exclusivo para menores de edad que requería una lectura, cumplimentación de datos y firma por parte de los estudiantes, sobrinos y la de sus tutores legales (Anexo XXII). Otro fue dirigido al resto de informantes claves con mayoría de edad (Anexo XXIII). Por otro lado, para acceder al centro educativo y realizar presencialmente la técnica “Un día en la vida de...” se diseñó exclusivamente una autorización para la cesión, difusión y distribución de la propia imagen (Anexo XXIV). De esta manera, director y jefa de estudios se reunieron con la investigadora y aprobaron la realización de fotografías y vídeos (con el rostro oculto del alumnado del centro), así como su divulgación a través de redes sociales y eventos científicos.

Todos los informantes claves recibieron por correo electrónico la devolución de sus testimonios con la oportunidad de editar y añadir información con plena libertad. En el caso de los estudiantes (dada la cantidad de información ofrecida y al tratarse de encuentros grupales), estos tuvieron acceso a todas las transcripciones literales a través de una carpeta colaborativa de Google Drive.

Por último, todos los participantes (incluida la protagonista) eligieron y estuvieron conformes textual y oralmente con la aparición de sus nombres reales en la historia.

Con todos los informantes claves, el consentimiento de proceso fue informal y cercano a través de contacto telefónico permanente (audios y mensajes de texto). Un ejemplo de ello puede ser cuando se solicitó a su conformidad para devolver todas las transcripciones de sus encuentros y el resto de material facilitado a la protagonista de la historia.

En resumen, la protagonista asumió la construcción de su historia como una responsabilidad compartida, desde estar informada permanentemente de todos los pasos que se iban dando en la investigación hasta la cooperación en la escritura y cierre del informe (Clandinin y Connely, 2000). En este sentido, Ferrarotti (1986) y Feixa (2018) pusieron de manifiesto que la historia de vida es un pacto que debe ser aceptado y llevado a cabo entre ambas partes. Por tanto, dada la relación de confianza que se había tejido entre la investigadora y la protagonista durante cuatro años, así como ser realmente fiel a sus modos de pensar, sentir y actuar, asumimos que la opción más coherente era escribir la historia en primera persona (Moriña, 2017).

De una manera más específica, la investigadora llevó a cabo con la protagonista de la historia un total de ocho devoluciones por correo electrónico del informe. El contacto informal telefónico (audio y textual) también agilizó, complementó y enriqueció el contenido de dichas devoluciones. De este modo, la redacción de la historia atravesó un total de dieciséis versiones hasta obtener la definitiva. En estas devoluciones emergieron fotografías que hasta entonces no habían salido a la luz, se profundizaron más en algunas de las ideas, se acordaron el orden de los párrafos presentados, se modificaron expresiones, se negociaron qué imágenes iban a aparecer y cuáles serían censuradas y, a la misma vez, se fortalecieron los vínculos entre la investigadora y la coinvestigadora. En la Figura 7 aparece un ejemplo de las expresiones que fueron reformuladas en una de las devoluciones.

Esto se lo ha agravado mucho mi hijo. Él estuvo con unas sondas y un botón gástrico hasta los tres años. Como estamos viviendo lo que estamos viviendo, pues queremos que todas las personas tengan su derecho a la educación. Creo que esto le ha podido marcar a ella y también motivar para trabajar de ese modo. (Hermano)



Me marcó hasta tal punto que cuando mi sobrino cumplió los tres años, decidí que estuviera en mi centro. Yo intenté por todos los medios elegir a la maestra de infantil que le iba a tocar a mi sobrino porque sabía cómo trabajaba. En esta foto estamos los dos juntos y fue de su primer día de colegio.

Ahora, antes de pasar a un curso académico que fue especialmente bonito para mí, me voy a detener en algunas formaciones que realicé en 2016 y transformaron mis prácticas. A ver, yo nunca he dejado de formarme en Proyectos, Educación Emocional y diversidad, pero tengo que destacar que abrí los ojos gracias a un curso de aprendizaje cooperativo que hice.

Pues sí, ella siempre ha tenido esa inquietud. Siempre quería formarse y siempre estaba con cursos. Yo le decía: pero, ¿tú cuantos cursos haces al año? (Director del centro)

Con este curso crecí mucho, cambié totalmente mi modo de pensar sobre la diversidad como mecanismo de enriquecimiento y me sentí con estrategias para que todo mi alumnado se apoyara conjuntamente, aprendiera y sintiera que la clase le pertenecía.

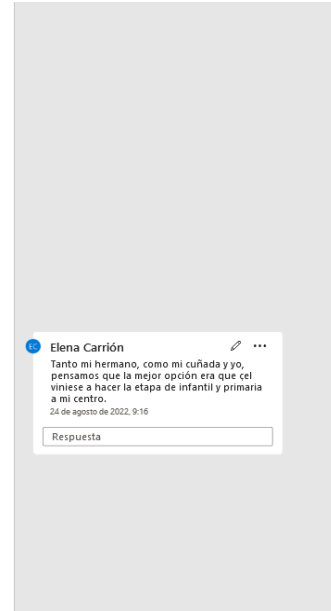
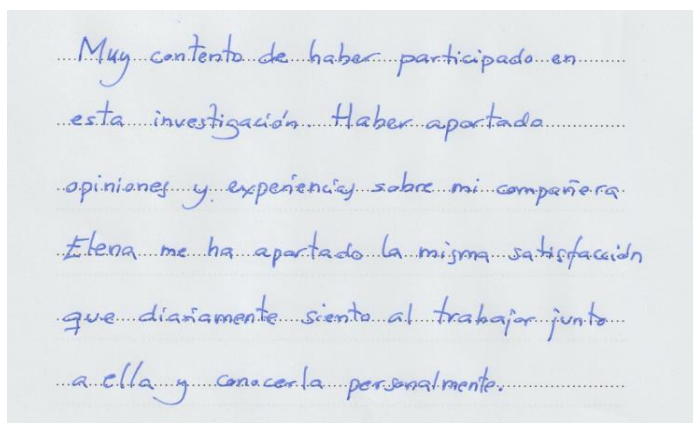


Figura 7. Ejemplo de devolución y escritura cooperativa de la historia de vida (versión 8)

Una vez que la investigadora y coinvestigadora disponían de la última versión, todos los informantes claves recibieron y firmaron un consentimiento final personalizado por correo electrónico (Anexo XXV), donde se recordaba el propósito de la investigación, se incluyeron las citas textuales que ambas decidieron añadir en la historia con sus respectivas voces grabadas, las imágenes donde aparecían y se iban a utilizar y un espacio que le invitaba a escribir su opinión acerca de su participación en el estudio (figura 8).



Me ha parecido muy interesante ayudar a Inma a realizar este trabajo, ya que, al realizarlo me he dado cuenta realmente de la suerte que hemos tenido al tener una profesora como Elena y todo lo que nos ha aportado. Enhorabuena por el trabajo Inma!

Figura 8. Valoraciones que informantes claves realizan de la investigación en el consentimiento final

En este mismo documento, tanto la protagonista como todos los informantes claves mostraron su conformidad para que la investigadora pudiera difundir a la comunidad científica la historia de vida en formato audiovisual (documental etnográfico) a través de YouTube. En el caso de los menores de edad, se solicitó sus autorizaciones junto a la de sus tutores legales.

Por último, aunque la investigadora previamente había devuelto la versión final de la historia de vida por correo electrónico, fijó un encuentro presencial de cierre con la protagonista para entregársela también en papel y como gesto de agradecimiento. En esta reunión ambas se reunieron en un parque, conversaron acerca de qué habían aprendido mutuamente a lo largo de la investigación, negociaron el consentimiento final y dieron por concluida la historia (figura 9).



Figura 9. Investigadora y protagonista en el último encuentro (13/10/2022)

5. Resultados

5.1. Fase extensiva

Los resultados de esta fase del estudio se encuentran redactados y publicados en cinco artículos científicos de revistas de impacto (3 inglesas y 2 españolas): Orozco y Moriña (2019); Orozco y Moriña (2020a); Orozco y Moriña (2020b); Moraña y Orozco (2021a); Moraña y Orozco (2021b). La lectura completa de cada artículo se puede realizar accediendo a los Anexos I, II, III, IV y V.



Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado
Inmaculada Orozco y Anabel Moraña
Universidad de Sevilla - España

RESUMEN
Este artículo tiene como propósito explorar las prácticas de veinticinco docentes de Educación Primaria que desarrollan una pedagogía inclusiva. En concreto, tratamos de responder a tres preguntas de investigación: 1) ¿Cuáles son los elementos didáctico-organizativos y las estrategias metodológicas y afectivas que pone en práctica un docente inclusivo? 2) ¿Cuáles son los roles del profesorado y del alumnado? 3) ¿Cuáles son los sistemas de evaluación y autoevaluación que emplea? La metodología ha sido cualitativa, con un diseño de investigación mediante una entrevista semi-estructurada y analizada con un sistema de categorías inductivo. La información ha sido organizada en tres temas: estrategias metodológicas y afectivas y otros elementos didácticos-organizativos; roles del profesorado y del alumnado; y sistemas de evaluación y autoevaluación. Entre los principales hallazgos cabe resaltar que los participantes emplean estrategias metodológicas y afectivas auténticas. Las conclusiones dejan ver que estas acciones son beneficiosas para el desarrollo de la inclusión educativa.

Palabras Clave: Pedagogía inclusiva, prácticas docentes, investigación cualitativa, roles del profesorado y del alumnado, sistemas de evaluación y autoevaluación.

Teaching Practices

ABSTRACT
The purpose of this article is to explore the practices of twenty-five primary school teachers who develop an inclusive pedagogy. In particular, we try to answer three research questions: 1) What are the didactic-organizational elements and methodological and affective strategies that an inclusive teacher uses? 2) What are the roles of the teacher and the student? 3) What are the evaluation and self-evaluation systems that the teacher uses? The methodology was qualitative, with a semi-structured interview design and analyzed with an inductive system of categories. The information was organized into three themes: methodological and affective strategies and other didactic-organizational elements; roles of the teacher and the student; and evaluation and self-evaluation systems. Among the main findings, it can be highlighted that participants use authentic methodological and affective strategies. The conclusions show that these actions are beneficial for the development of educational inclusion.

Exploring the beliefs of Spanish teachers who promote the development of inclusive pedagogy
Inmaculada Orozco & Anabel Moraña

To cite this article: Inmaculada Orozco & Anabel Moraña (2020): Exploring the beliefs of Spanish teachers who promote the development of inclusive pedagogy, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: [10.1080/13603116.2020.1866686](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866686)
To link to this article: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866686>

Published online: 30 Dec 2020.

Submit your article to this journal

Article views: 357

View related articles

View Crossmark data



Inclusive faculty members who teach student teachers: an analysis from the learning ecologies framework

Anabel Moraña & Inmaculada Orozco

Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2020, 9(1), 81-93.
<https://doi.org/10.15366/riejs-2020.9.1.004>

To cite this article: Anabel Moraña & Inmaculada Orozco (2020): Inclusive faculty members who teach student teachers: an analysis from the learning ecologies framework, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: [10.1080/13603116.2021.2015629](https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2015629)
To link to this article: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2015629>

Published online: 19 Dec 2021.

Submit your article to this journal

Article views: 360

View related articles

View Crossmark data

Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria

Methodological Strategies that Promote Inclusion in Early Childhood, Primary and Secondary Education

Inmaculada Orozco *
Anabel Moraña
Universidad de Sevilla, España

Este artículo tiene como propósito explorar las estrategias metodológicas que pone en práctica una pedagogía inclusiva en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Se ha llevado a cabo una investigación cualitativa de tipo exploratorio. Los participantes fueron 70 docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en la provincia de Sevilla. Los resultados muestran las estrategias que utilizan este profesorado, para facilitar el aprendizaje y participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Las conclusiones revelan que estas estrategias se utilizan en todas las etapas educativas.

Palabras clave: Estrategias metodológicas, Educación infantil, Educación primaria, Educación secundaria.

This article has been carried out using semi-structured interviews with 70 teachers from different schools in the province of Seville. The results show the methodological strategies used by these teachers to facilitate the learning and participation of students with special educational needs. The strategies used by these teachers are in all educational stages. Specifically, the strategies used are project-based learning, cooperative learning, role-play and dramatization, and service-learning. The results show that these strategies are an opportunity for teachers to improve their own practice and learning.

Keywords: Methodological strategies, Early childhood education, Primary education, Secondary education.



Understanding inclusive pedagogy in primary education: teachers' perspectives
Anabel Moraña & Inmaculada Orozco

To cite this article: Anabel Moraña & Inmaculada Orozco (2021): Understanding inclusive pedagogy in primary education: teachers' perspectives, *Educational Studies*, 47:2, 137-154. DOI: [10.1080/0305568X.2019.1670139](https://doi.org/10.1080/0305568X.2019.1670139)
To link to this article: <https://doi.org/10.1080/0305568X.2019.1670139>

Published online: 25 Sep 2019.

Submit your article to this journal

Article views: 365

View related articles

View Crossmark data

5.2. Fase intensiva

La historia de vida de Elena

Elena, nombre griego que etimológicamente significa “luz” o “antorcha”.

La trayectoria personal y profesional que aquí se presenta pretende inspirar y repensar otros caminos posibles para una educación inclusiva.

Mi nombre es Elena Carrión y soy maestra de Educación Primaria. Esta inquietud por dedicarme a la docencia viene dada por la presencia de mi padre en casa, que me ayudaba constantemente, además de ser maestro y jefe de estudios en el colegio al que yo acudía.



El día de su jubilación le dije que para mí el mayor héroe de mi vida era él porque yo siempre he ido aprendiendo y mejorando gracias a las cosas que él me había enseñado.

Cada niño tiene su corazoncito, su familia y su circunstancia. Yo siempre le ponía ese ejemplo, ¿no? Yo simplemente le decía que para mí era una aventura en la que cada día amanecía. Que aquello que le pasó ayer le tenía que servir como experiencia, pero no rencor o freno para el mañana. Le decía que si hacía lo mismo todos los días, pues todos los días iba a tener los mismos resultados (Padre)

Mi padre aparte de ser docente en el Instituto, daba clases particulares por aquel entonces, y aunque yo era “buena estudiante”, suspendí mis primeras Matemáticas en Bachillerato. No sé si fue por mi culpa, porque yo no conseguía entenderlas o porque no supieron hacer que me gustaran. La cuestión es que mi padre también pasó a darme las clases particulares a mí. Entonces, yo realmente quería ser algo así, quería ayudar a los demás, quería enseñar y quería transmitir los conocimientos con la responsabilidad que él tenía y la pasión que él le ponía a su trabajo.

Con el paso del tiempo, comencé a tener más seguridad en mí misma y de recibir las clases particulares, pasé a impartirlas con mi padre y mi hermano.

Nosotros teníamos un piso y ellos tres, pues daban las clases. Ella cogió mucha práctica ahí. Ella cada día se iba superando porque recuerdo que decía: “Papá, ¿qué puedo hacer para que este niño cada vez haga las cosas mejor? Su padre le orientaba y le decía, pues mira, le haces esto, o de esta manera...Entonces, ella ha tenido mucha suerte con su padre y con su hermano. Ella cada día se ha sentido como más grande, ¿no? Como veía que le salían las cosas bien y cada día mejor. (Madre)

Mi experiencia en la universidad

Una vez que finalicé Bachillerato, como me gustaba tanto la Química y ser profesora de instituto, decidí matricularme en esta licenciatura, pero únicamente hice dos años. Sin embargo, opté por abandonar debido a la complejidad de algunas asignaturas y porque, en el fondo, mi vocación era la educación.

Ella, en principio no se quiso meter en otra carrera que no fuera Química. Al segundo año se dio cuenta que eso a ella no le iba. Perdió dos años, bueno, no los perdió. A ver, los ganó porque se dio cuenta que no era lo suyo. (Hermano)

Así que opté por hacer la especialidad de Educación Infantil en un centro privado de Bormujos. Una de las asignaturas que más me gustó fue Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. La profesora era una chica especialista en sordera y transmitía una pasión y un gusto por lo que hacía, que a mí realmente me enganchó un montón y me hizo sacar una de las notas más altas de la carrera.

Como decía, mi vocación real venía de mucho antes, estando con mi padre en las clases particulares, pero fui más consciente cuando estuve dentro de un aula y fui a las prácticas de magisterio. Ahí empiezas a asentar las bases teóricas que te dan en la facultad. Sin embargo, no me enseñaron cómo hacer las cosas bien. Cuando hice las prácticas, veía que los niños estaban sentados de uno en uno, algunos estudiantes tenían actividades diferentes y ahí se hacía poco en común. El tutor de prácticas que tuve era muy tradicional. En fin, yo decía lo que me gustaba de él, ósea aquello que aprendería de él y lo que después aprendería o construiría sola.

Era muy comprometida y perfeccionista. Ella quería dar lo mejor, conseguir lo mejor y ser la mejor. Entonces, recuerdo que le echaba muchísimas horas. Es que su hobbie es aprender. Si algo se le da bien a Elena es aprender. (Mejor amiga)

Una plaza era mía

Obviamente, una vez que ya opositas, te das cuenta del nuevo mundo que existe.

Oposité por Educación Primaria porque había más posibilidades de conseguir la plaza.

Yo aquí tenía más miedo en la expresión escrita que en la expresión oral. Sí, sinceramente consideraba que tenía unas destrezas muy visuales a la hora de dar clase porque tenía un aprendizaje de nueve años que otras personas no habían tenido.

Mientras estudiaba la carrera y las oposiciones, pues seguía con las clases particulares. Claro, todo eso me hizo crecer como persona tanto que cuando llegué a mi oposición, el espacio y los tiempos, los dominaba a la perfección. Recuerdo que el tribunal me felicitó y me dijo que no sabía cómo podía desprender tanta soltura con la edad que tenía.

Fui la única interina de mi tribunal que cogió plazas y era la primera vez que me presentaba. Así que agradezco mucho a mis preparadores porque me formaron muy bien. Uno de ellos sabía mucho de legislación y el otro de metodología. Yo normalmente cogía todo lo bueno de cada uno de ellos. Me animaban mucho. Me decían que era muy buena y lo iba a conseguir. Tengo que decir que fue una etapa muy bonita, pero también muy dura.

Fue la mejor nota de su tribunal, la mantearon y todo. Ella estudió muchísimo. A las ocho ponía su despertador hasta las dos. Descansaba un poquito y después seguía. Muchas veces le tenía que decir: “Elena, ya está, ¿no?” Ella se ponía un pijama y se quitaba otro. Yo le decía que a fregar se aprendía rápido, pero las oposiciones no. Así que bueno, ella tenía su ropa y su comida preparada. (Madre)

Por tanto, yo sé que no sería la persona que ahora soy sin las lecciones de mi padre, pero también tengo que decir que no hubiera hecho la mitad de la mitad de lo que soy sin el apoyo de mi madre. Ella se preocupaba mucho para que no me faltara de nada mientras yo estudiaba y, especialmente, durante las oposiciones.

Mi primer destino: Un centro de adultos

Cuando llegó septiembre, llegó el momento de la verdad. Mi primera experiencia como docente fue un poco distinta porque yo no fui a un centro educativo con estudiantes de Educación Primaria, sino que mi primer destino fue en un centro de adultos. Me sirvió mucho para ser consciente de la diversidad porque allí cada uno venía con un pasado totalmente diferente. En este centro de educación preferente localizado en la sierra de Cádiz (Grazalema), a 113 kilómetros de mi pueblo, yo daba a un grupito que les llamaba mis “abuelitos” e intentaba que se mantuviesen activos. Por otro lado, tenía que lograr que otros que habían abandonado sus estudios se sacaran el título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Se esforzaban mucho a la vez que trabajaban en puestos difíciles. Yo tenía una chica que era peón de albañil. Se levantaba a las seis de la mañana y venía a clases a las seis y media. Recuerdo que me decía que no podía coger ni un lápiz algunas mañanas tras haber cargado con sacos de cemento. También había personas que tenían Alzheimer y Parkinson. Entonces, bueno, fue bastante bonito porque yo veía que tenían un ánimo de superación constante y yo no podía fallarles.

La prioridad de mi familia era darnos a mi hermano y a mí una carrera. Sin embargo, mis estudiantes no habían tenido esa suerte y yo estaba ahí para ayudarles. Yo focalicé todas mis fuerzas e intentaba adaptar el material lo máximo posible para llegar a todos mis alumnos. Yo estaba todo el día allí. Recuerdo que la chica de la copistería del pueblo me decía: “el alcalde te va a echar del pueblo”. Ellos no habían viajado nunca, así que hablé con el ayuntamiento y me los llevé a la playa. Fue muy emocionante porque antes nadie les había dado la oportunidad de vivir otras experiencias. Nunca olvidaré el agradecimiento que me hicieron porque para ellos era la primera vez que pisaban la arena de la playa.

Yo allí estaba sola y ellos se convirtieron en mis referentes y yo en el suyo. Si yo no tenía bombona, me ayudaban a subirla. Si yo no tenía televisión, me ayudaban a ponerla. Si yo

no tenía tiempo para hacer la comida, pues me invitaban a su casa. Una cosa era lo personal y otra cosa era después la capacidad o el sacrificio de ellos como estudiantes para conseguir las cosas. Por cierto, consiguieron sacarse la titulación. Hoy día digo que Grazalema es mi segunda casa. Allí hice amigos que todavía conservo.

Cuando la llamaba, algunas veces no tenía cobertura en el pueblo. Yo tenía un miedo en el cuerpo, vaya que le hicieran algo o le pasara algo. Tuvo muy buenos recuerdos de las personas mayores a las que le daba clase. De hecho, a su boda han venido. Sí, sigue teniendo contactos con ellos. Había chavales que se portaban muy bien con ella.
(Madre)



Este fue un regalo que yo les hice a mis estudiantes cuando me fui de allí.

Un choque de realidad

El siguiente año me destinaron a un centro muy desfavorecido en Dos Hermanas (Sevilla). Yo iba con una ilusión..., pero la realidad no fue como esperaba. Cuando llegué allí, vi que había un grupo de profesores nuevos; algunos que estaban a favor del director y la jefa de estudios, y otros que estaban en contra. Había como dos clanes que no se hablaban entre ellos. Entonces, yo decía: ¿a quién le hablo para estar aquí relativamente bien?

Nunca había actividades en común y nunca se llegaba a acuerdos entre docentes. Verás, que el profesorado no estaba por la labor de unificar criterios pedagógicos, de convivencia, ni de nada.

En todos los claustros había gritos y desacuerdos. A este tipo de personal que trabajaba en el centro educativo, pues le sumamos que los estudiantes estaban en un barrio conflictivo, con una alta tasa de drogadicción, inmigración, desempleo y abandono por parte de la familia. Si yo quería diversidad, pues ahí es donde más he tenido en mi vida.

Por ilustrar un poco el contexto donde desarrollaba mi trabajo, puedo contar el ejemplo de una pequeña que me dijo: “seño, he llegado tarde porque ha habido una redada y me he tenido que esconder debajo de la cama”. Fue un año bastante complicado. Yo sufrí mucho y, a veces, no sabía qué hacer, pero intentaba ayudar como podía.

Verás, ella veía en el colegio de Dos Hermanas que los abuelos se tenían que hacer cargo de los niños que tenían familiares en la cárcel. Recuerdo que me decía que era una pena. Ella se disgustó mucho. Ella colaboraba en todo lo que podía con la asociación REMAR, llevando ropa y todo lo que podía. (Madre)

Yo tenía diecinueve estudiantes y en este ambiente no conseguí que cinco aprendieran a leer. Yo intentaba enseñar a leer, pero realmente ellos no querían la lectura para nada. Creo que el enfoque que le di a ese curso no fue el adecuado. Entonces, tuve dos tipos de aprendizaje: el primero era que la próxima vez me iba a centrar mucho más en un aprendizaje social y

enseñarles cosas que le sirvieran para la vida y ser buenos ciudadanos. La segunda lección fue que si alguna vez yo coordinaba un claustro, tenía que fortalecer los lazos afectivos y cohesionar el grupo de docentes.

Al año siguiente llegué a otro centro educativo ubicado en una zona más favorable y también en Dos Hermanas. El director era una bellísima persona y él me enseñó a ver cómo se lideraba un equipo desde el respeto, el consenso y la participación de todos los miembros del claustro. Las reuniones de claustro eran muy amenas. Aquí si pedías ayuda a tus compañeros, te la daban.



El director es el último que aparece con la ropa rosa.

Es una foto de final de curso, antes de irnos a comer juntos.

Mi llegada al centro educativo Gil López

Después de esta experiencia, ya en 2012, me destinaron al centro educativo Gil López en el Viso de Alcor (Sevilla), donde actualmente tengo la suerte de continuar desarrollando mi labor como maestra. Aquí primero siendo generalista y después en la especialidad de Inglés. En este centro me siento como en casa e intento tratar tanto a mis compañeros como a mis alumnos como a mi familia, siempre desde el respeto, el cariño y la comprensión.

Nosotros, los profesionales de este centro, decimos que tenemos *carácter gilopito*, lo que significa que nos gusta ayudarnos, preocuparnos por nuestros estudiantes, cuidarlos, enseñarles y dar el 100% de cada uno de nosotros en nuestras aulas. Por eso, cada curso “rezamos” para que todo el que venga nuevo a nuestro centro tenga ese carácter que tanto nos gusta y nos define.



Carteles que coloqué en la sala de profesores referidos al carácter gilopito al que hago referencia. En estos carteles aparecen las siguientes frases: en este claustro...: se reúne un equipo, somos una gran familia, ponemos sal en el mundo, hay mucho amor, compartimos sonrisas, aquí dejamos huella, enseñamos y aprendemos, si tú cambias todo cambia, nos comprometemos, luchamos por nuestros sueños, se come bien, hoy es un buen día para sonreír, compartimos una sana rivalidad y colaboramos.

Víctor es el director de nuestro centro, Javi es un profesor de Inglés y Antonio fue el antiguo secretario. Ellos tres me conocen muy bien, así que voy a dejar que sean quiénes cuenten cómo soy.

Elena cuando llegó era una de las docentes más inquietas que había. Venía mucho a mi despacho, me preguntaba cómo hacer esto y lo otro. He estado en cinco coles distintos y te

puedo adelantar que puede ser la mejor profesional con la que he trabajado. Le pides cualquier cosa y le falta tiempo para tenerla hecha. Le pone a todo una pasión... Le da lo mismo que sea sábado, domingo...Es una trabajadora incansable y siempre busca nuevos retos profesionales.
(Director del centro)

Con Elena me bastaron sólo tres o cuatro días para ver su implicación, sus inquietudes en transmitir ideas nuevas, siempre para mejorar, innovar, modificar métodos, actividades (y actitudes) digamos “acomodadas” a una rutina en la docencia y ver que hay otras formas y caminos. También despierta en ti ideas y recursos que tenías dentro, y que por un motivo u otro no has sacado a la luz. Yo creo que Elena fue el punto de partida que hizo que el centro tomara un giro diferente y la gente dijera “no voy a hacerlo mal”. (Profesor de Inglés del centro)

La verdad es que ella nos mimaba. Le gustaba tener un montón de detalles y crear un ambiente de centro para que la gente se sintiera bien. Verás, que lo hacía de corazón y también como una artimaña para conseguir que la gente se uniera más. Ella intentaba por todos los medios ser amable con todos los compañeros, echarte el brazo y que tú sintieras que en ella tenías un punto de apoyo. (Antiguo secretario del centro)



Yo en los inicios junto a los coordinadores de ciclo del CEIP Gil López dinamizando una sesión de trabajo en grupo. Yo dije que todos nos teníamos que definir, así que a cada uno le puse un mini kit-kat en el sitio. Entonces, cada uno tenía que poner una cualidad positiva de sus compañeros. El kit-kat rotaba con cuatro post-its y cuando llegaba a ti, pues tenías algo dulce, pero también cuatro cualidades positivas que tus compañeros veían sobre ti.

En este centro he tenido varias experiencias que me han ayudado a crecer como maestra e indiscutiblemente también como persona. Relato algunas de ellas que para mí son bastante significativas:

Tengo especial cariño a mi primera promoción, un grupo de primero y segundo que tuve nada más llegar.



Me gusta esta foto porque refleja que fue mi primer grupo.

La foto muestra el día que los Reyes Magos visitaron el centro. Un día especialmente ilusionante para ellos.

Con ellos disfruté muchísimo e hice todo lo que estuvo en mi mano para conseguir que su evolución, tanto académica como personal, fuese lo más provechosa posible. En este grupo había un niño al que “le costaba mucho aprender”, sin embargo, nunca me rendí y siempre le explicaba las cosas una y otra vez hasta que conseguía que lo entendiera, estando en contacto con la familia continuamente.

En este grupo también tenía a un niño con miopía galopante. Su capacidad de superación, esfuerzo y amabilidad me hacían cada día sacar mi mejor versión para ofrecerle los mejores recursos adaptados que garantizaran una educación de calidad.

No obstante, uno de los episodios que marcó un antes y después en mi labor docente fue un roce con un alumno con síndrome de Asperger, generando en mí una situación de

angustia por no entender su comportamiento en ciertas ocasiones. Yo le decía a la docente de Pedagogía Terapéutica que no entendía por qué me desafiaba constantemente. Él me hablaba de una forma que yo no lograba entender, hasta que me percaté de que el fallo era mío, no de él.

Esto me pasó justo antes de irme en un puente de febrero. Yo creo que me llevé todo ese puente con un ataque de ansiedad porque no sabía qué me estaba pasando hasta que ya se lo conté a mi padre y me tranquilicé.

Jamás olvidaré la pregunta que me hizo mi padre: ¿Si este niño fuera el hijo de tu mejor amiga le hubieras tratado igual? Entonces, claro, eso a ti, pues te da a pensar. Entonces, tú dices: “es que si fuera el amigo de mi amiga, pues no lo trataría igual porque el aspecto emocional y afectivo podría más que todas las riñas que le estoy echando”. A partir de ahí, me di cuenta de que la que tenía que formarse y cambiar de actitud era yo.

A ver, era inevitable que ocurrieran cosas de este tipo porque somos humanos, pero al ser profesor esa forma de actuar se tenía que transformar. Entonces, claro, yo le dije que lo viera como una parte suya. (Padre)

De los fallos se aprende. Entonces, ese tipo de experiencia que fui cogiendo tanto en la universidad como en mis primeros años de docencia, me ayudaron a saber que ciertas cosas no hay que volver a hacerlas.

El nacimiento de mi sobrino Martín

Justo al año siguiente de vivir esa experiencia, hay un momento detonante en mi profesión y no es en el centro educativo: mi sobrino nace con discapacidad. “No es lo mismo cuando tú ves el toro desde fuera que cuando el toro está dentro”. Entonces, claro, eso me hizo pensar en todo lo que había estado haciendo antes y si daría ese mismo trato a mis alumnos o no. Él ha tenido la suerte de nacer en nuestra familia y nosotros la suerte de que nazca en la nuestra. A mí me ha servido para valorar más la vida y atender mejor a las personas.

Esto se lo ha agravado mucho mi hijo. Él estuvo con unas sondas y un botón gástrico hasta los tres años. Como estamos viviendo lo que estamos viviendo, pues queremos que todas las personas tengan su derecho a la educación. Creo que esto le ha podido marcar a ella y también motivar para trabajar de ese modo. (Hermano)



En esta foto aparezco con mi sobrino Martín en su primer día de colegio.

Me marcó hasta tal punto que cuando mi sobrino cumplió los tres años, tanto mi hermano, como mi cuñada y yo, pensamos que la mejor opción era que él viniese a hacer la etapa de infantil y primaria a mi centro. Yo intenté por todos los medios elegir a la maestra de infantil que le iba a tocar a mi sobrino porque sabía cómo trabajaba.

Ella era una compañera que siempre fomentaba la autonomía de los niños y les dejaba su propio espacio para aprender, algo necesario para las características de Martín.

Las formaciones que transformaron mis prácticas

Ahora, antes de pasar a un curso académico que fue especialmente bonito para mí, me voy a detener en algunas formaciones que realicé en 2016 y transformaron mis prácticas. A mí me gustaba formarme y estar al día en estrategias metodológicas y otros aspectos que podían ser relevantes para mi profesión como proyectos y educación emocional. Aquí tengo que destacar que abrí los ojos gracias a un curso de aprendizaje cooperativo que yo busqué e hice en el centro de profesorado.

Pues sí, ella siempre ha tenido esa inquietud. Siempre quería formarse y siempre estaba con cursos. Yo le decía: pero, ¿tú cuantos cursos haces al año? (Director del centro)

Con este curso crecí mucho, cambié totalmente mi modo de pensar sobre la diversidad como mecanismo de enriquecimiento y me sentí con estrategias para que todo mi alumnado se apoyara conjuntamente, aprendiera y sintiera que la clase le pertenecía.

La palabra formación realmente la define bien. Elena una vez que aprende algo, no solo lo aprende, sino que lo lleva a la práctica. (Mejor amiga)



En estas fotos se puede ver que a raíz de mi formación en cooperativo, mis estudiantes en 2016 trabajaron en equipo. En la izquierda están pensando juntos con la técnica de lápices al centro. A la derecha, están los cuadernos de equipo que teníamos en uno de los tabloneros de la clase.

Cuando yo estaba haciendo esta formación de aprendizaje cooperativo, en ese tiempo, Ani era una estudiante universitaria que ese mismo año estaba realizando sus prácticas universitarias conmigo. Ella también puede hablar un poco de esta experiencia y cómo me veía en mi profesión.



Elena fue mi tutora en prácticas mientras estudié el grado de Educación Primaria. A nivel profesional veía que tenía una gran capacidad de superación. Ella estaba constantemente formándose, acudiendo a cursos, leyendo libros que le aportaban buenas ideas y de los que podía sacar partido para luego ponerlo en práctica en su trabajo. Ella utilizaba muchas técnicas de aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en proyectos. A todo esto se le sumaba su experiencia, su profesionalidad, sus ganas de seguir aprendiendo para poder enseñar de la mejor forma y poniéndole cada día ganas, pasión y mucho amor.

En fin, yo iba a todo lo que valoraba que me podía servir para mejorar. También comencé a leer e investigar mucho por mi cuenta. A las formaciones, pues bueno, iba con algunos compañeros, pero otras veces las pagaba e iba sola. Yo necesitaba formarme con otras personas que contaban cómo lo hacían bien y sabían más que yo.

No podía quedarme estancada porque eso no me ayudaba a darle una mejor educación a todos los niños que iban a pasar por mis manos. Si no lo hacía era como si no le diera importancia a los ciudadanos que podían curarme cuando yo me pusiera mala.



Un fin de semana en Granada en una de mis formaciones de 2018 (APFRATO) junto a Francesco Tonucci.

El sexto que me hizo mejor docente

Como iba diciendo, hubo un curso académico que me llegó tanto que quiero dejarlo reflejado en mi vida profesional y espero que pueda ayudar y animar a otros docentes. Me refiero a mi tutoría de sexto, a aquellos estudiantes que yo también había tenido en primero, justo cuando llegué a este centro educativo. En este intervalo reduzco mi protagonismo en el aula y tomo conciencia de la importancia de hacer periodos cortos de intervención y un trabajo más relevante con mis estudiantes en clase. Esto, de algún modo, desvela mi evolución como maestra y ejemplifica mis prácticas. Ahora, dejo que sean ellos mismos quienes cuenten qué recuerdan de este curso:

Elena fue la persona capaz de hacer del colegio un lugar al que queríamos ir y no un sitio al que íbamos por obligación, o así lo veíamos en otros cursos. También ha sido una persona en la que podíamos confiar y hablar de cualquier cosa, porque aparte de ser nuestra maestra era nuestra amiga y, a veces, nuestra madre. Con ella el tiempo se pasaba volando y todo el tiempo del mundo era poco para nosotros porque siempre nos hacía juegos y nos mostraba el lado divertido de la educación, a la misma vez que nos ayudaba a entender mejor los contenidos de las distintas materias (Antiguos estudiantes de sexto).

Querida maestra Elena:

Te escribimos esta carta para darte las gracias por ser tan buena con nosotros. Este curso ha sido muy especial para todos por ser el último que estamos aquí. Hemos tenido la gran suerte de tener una maestra como tú, tan amable, alegre, cariñosa y trabajadora. Gracias por hacer que nos gusten las matemáticas, de enseñarnos que no son simples números que no valen para nada, que están constantemente en nuestra vida cotidiana... Qué lástima que nos tengamos que ir y no poder disfrutar de tus clases al menos un año más. Conoceremos otros profesores de matemáticas, pero seguro que ninguno como tú. Para nosotros eres muy especial y por muchos años que pasen, tus niños de 6^ºB no te olvidarán jamás. Sólo queda desearte que te vaya muy bien y no te olvides de nosotros.

¡GRACIAS POR TODO!

¡TE QUERREMOS!

De tus alumnos de 6^ºB.

Cuando acabó el curso recuerdo que me escribieron esta carta. Todavía la guardo con mucho cariño.

Fue muy bonito porque yo también les tenía una preparada. Era mutuo.

Suele decirse que cuando se está a gusto en un sitio, el tiempo pasa volando. Quizás entonces sea eso lo que nos ha ocurrido este curso. Hemos vivido un año maravilloso, lleno de risas, compromisos y buenos momentos.

Nos hemos reído mucho con las bromas de *Jaime*, siempre de buen humor y con ganas de hacerte pasar un buen rato; *Nico* y *Alejandro* nos han puesto las pilas con las Tecnología, enseñándonos todo lo que saben, que es un montón; *Jesús Pérez* nos ha demostrado que se puede ser divertido y a la vez serio cuando la ocasión lo requiere. También aprendimos a valorar el flamenco y el buen cante de la mano de *Christian* o el valor y respeto por los animales que nos los ha enseñado *Laura*; la dulzura de *Ana Martín* y *Lola* nos ha hecho saber que con buenos modales podemos hacer frente a cualquier discusión.

Nos hemos comprometido para ser mejores personas, con esos debates que tanto le gustan a *Gloria* o a *Alba*, defendiendo nuestras ideas, y hemos investigado noticias de todo tipo, exponiendo de maravilla nuestros pensamientos, como los que *Alejandra* o *Ana López* son capaces de razonar. Nos hemos volcado para que nuestra compañera *Sara*, aunque fuese nueva en clase, se sintiera cómoda y feliz. Gracias por ejemplo a *Ángela* o a *Jesús Bonilla* por hacerlo tan fácil.

También hemos aprendido desde el cariño, con esos besos y abrazos diarios a *José Manuel* o *Rubén* besos y abrazos que no les enseñan matemáticas o lengua, pero que los hacen sentirse como en casa, queridos y arropados. Hemos conocido la simpatía de *Iván*, que es capaz de sacarnos una sonrisa con esa ternura que le caracteriza; al igual que *Fran* o *José Carlos*, que desde su timidez han demostrado ser unos auténticos caballeros, siempre desde su amabilidad y compañerismo.

Carmen y *Manuel Jesús* nos han enseñado el sentido de la responsabilidad, intentando ser mejores estudiantes e involucrándose día a día como los que más. Así da gusto enseñar... El afán de superación de *Pablo*, su inquietud y ganas de aprender, junto con la paciencia, constancia y saber explicar de *Cristina*, sin olvidarnos por supuesto del gusto por moda, el cariño y la bondad de *Lucía*.

Por todo esto y mucho más, ya sabéis el motivo por el cual se nos ha hecho el curso tan corto, porque rodeado de niños y niñas con estas características, ir al cole es fantástico; no solo es ir a trabajar, sino sorprenderte a diario con sus ideas, trabajos, implicación y responsabilidad.

Gracias a todos por tanto, por quererme, por verme como un referente para vosotros y por querer seguir mis pasos. Espero dejad en vosotros la misma huella que vosotros habéis dejado en mí. Siempre seréis mis bombones, mis presus y mis revoltosos, aquellos que cada viernes se despedían con besos, abrazos y deseándome buen finde.

Así que quien diga que ser maestra no es el mejor trabajo del mundo, es porque no ha vivido lo mismo que nosotros: un año inolvidable.

OS QUIERO UN MONTÓN...

Vuestra maestra Elena.



Esta es una carta que Elena nos dio a todos el último día de clase, antes de pasar al instituto. En esta nos escribe ella un texto nombrando al menos una cualidad positiva de cada alumno. Esta carta me recuerda mucho a Elena porque cada vez que la leo me acuerdo de ese curso y lo bien que lo pasábamos. Ella fue muy especial. (Jesús, antiguo estudiante de sexto)

Yo este curso, sinceramente, no hice ni una actividad del libro de Naturales. Ahora, trabajamos mucho y las actividades no eran memorísticas, sino que eran otro tipo de investigaciones que nos llevaban a aprender las cosas de un modo diferente. En sexto, normalmente había aspectos de Ciencias que eran bastante complicados. Algunas madres de mis estudiantes tenían cáncer por aquella época, entonces, esa temática salía constantemente en clase. Yo esto no podía obviarlo. Esto también suponía atender a las “necesidades” de mis estudiantes.

Para mí era importante que todos supieran la relevancia de alimentarse saludablemente, cómo funcionaba el aparato circulatorio..., claro que sí, pero también era importante sentirse querido, ver cómo podíamos ayudar a los demás y cómo llegar a ser donante.

Entonces, en el primer trimestre, me coordiné con las otras dos docentes de sexto y creamos un proyecto de Aprendizaje-Servicio que nos dio la posibilidad de promover una campaña de donación de sangre en nuestro centro. Mientras aprendíamos todos estos contenidos de ciencias con una finalidad, involucramos no solo a mi centro, sino a todo el barrio (familias, ayuntamiento, profesionales de la salud, medios de comunicación, personas con cáncer...).



Aquí estoy con dos de mis estudiantes dando publicidad a la campaña de donación de sangre.



Y aquí a la izquierda, aparecen los stands que hicimos con grupos cooperativos donde cada equipo tenía una responsabilidad (explicar qué era la donación de médula, cómo prevenir enfermedades cardiovasculares, cómo seguir una dieta equilibrada, repartir alimentos, entregar diplomas...). A la derecha, se puede ver el espacio que montaron los médicos para donar sangre.

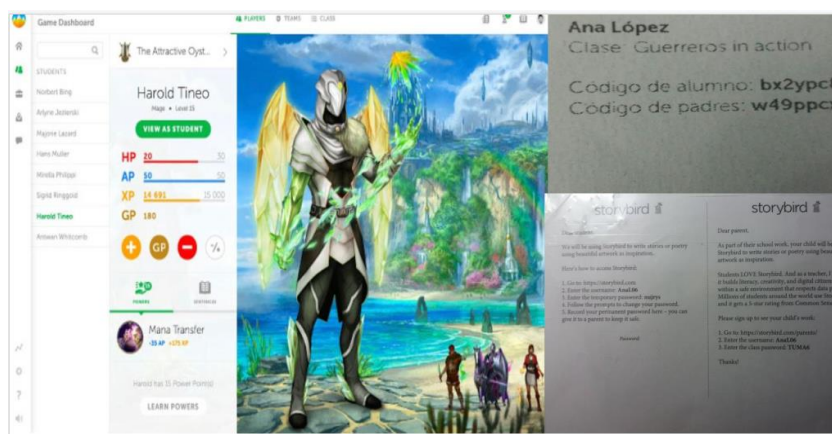
Este curso marcó un antes y un después porque me hizo pensar: “oye, ¿realmente todo lo que yo enseño didácticamente es lo que hace a este niño crecer como persona?, ¿cómo enseño para que cada uno pueda darle un sentido a su vida?, ¿cómo puedo hacer que mis estudiantes ganen en felicidad, valores, autoestima...? No sé, hay otra serie de aspectos que también hay que tocar. Antes era muy partidaria de que el currículo había que darlo entero, trabajar mucho en casa y aprobar los exámenes. A partir de entonces, ya no podía ver esto de otro modo e intentaba que mi diseño partiera de problemas cotidianos que surgían en clase y que mis estudiantes tenían curiosidad por resolver.

El día de la donación había bastante gente. Luego, eso llamó a la televisión local del Viso y habló con la radio también. Fue algo genial porque todo el mundo puede decir que la experiencia..., verás, que cada uno aportó en su forma y nadie se sintió fuera. La vi tan emocionada y convencida con lo que hacía... (Profesor de Inglés del centro)

Eso fue en el primer trimestre. En el segundo, pues ya empezamos con la gamificación. Esto vino por otra formación que hice. Vi la necesidad de buscar recursos para que aprendieran,

pero también disfrutaban y utilizaban las tecnologías. Supuestamente, esta clase era una de las “más conflictivas del centro”, pero a mí no me dio ningún problema.

En ese sexto, pues había varios niños que venían de cursos atrás con muchas áreas suspensas, que no tenían ninguna motivación. Ella, pues hablando con ellos, partió de sus intereses. De hecho, decían que le gustaban mucho los ordenadores. En otra de sus formaciones, me hablaba mucho de la gamificación que yo no sabía lo que era (Director del centro).



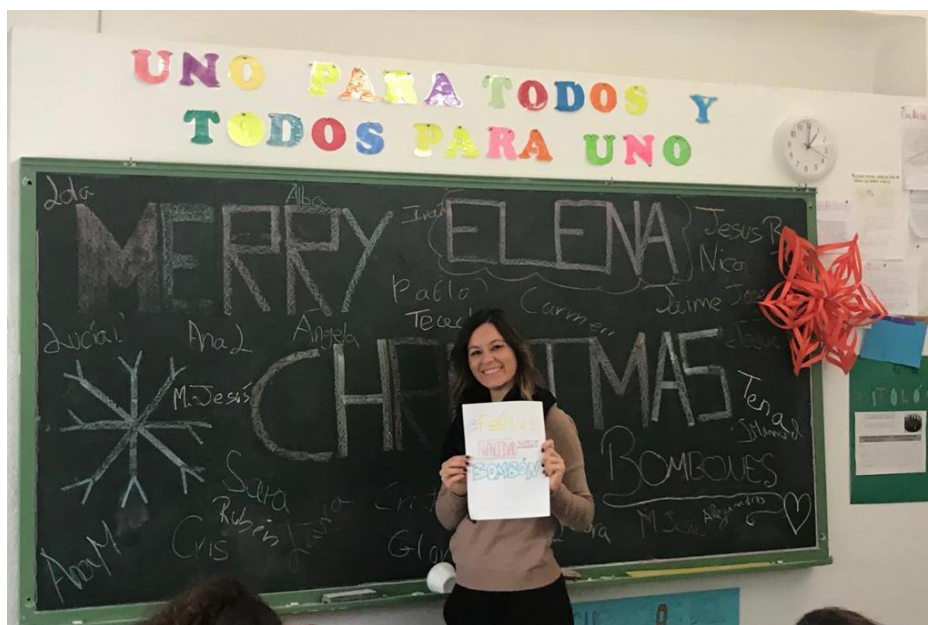
En esta foto aparece el muñeco que yo tenía en Classcraft. Era una plataforma que Elena cogía para que todos tuviéramos motivación para aprender y hacer las cosas. Después, en la otra foto, se ve el código que nos dio para entrar en el Classcraft. La foto de abajo es de una plataforma que todos utilizábamos para escribir y demás. Se interesó en buscar una plataforma y una manera de aprender con las tecnologías. Esto, de alguna manera, nos llamaba más la atención y todos estábamos involucrados en lo que hacíamos.

(Ana, antigua estudiante de sexto)

Como han indicado mis estudiantes, ellos tenían unos personajes en una plataforma que se llamaba *Classcraft* y acumulaban una serie de insignias que yo le iba dando por trabajar online y de manera cooperativa. Con esos puntos que iban ganando, pues su avatar evolucionaba. Entonces, ellos podían seguir aprendiendo desde casa, a la vez que la familia se implicaba. Yo me comunicaba con cada una de ellas porque estaban dadas de alta tanto en esta aplicación como en otra que era *ClassDojo*. Además utilicé *Storybird* para que mis estudiantes

se engancharan escribiendo cuentos de manera virtual. Estos cuentos eran como pequeñas historias que después íbamos a contarlas a algunas clases de Infantil.

Creo que el éxito de mis estudiantes vino porque yo procuraba utilizar un amplio abanico que les permitía aprender de manera diferente. También porque yo me preocupaba por sus intereses y siempre hablaba con ellos sobre la importancia del respeto, llevarnos bien, cuidarnos y querernos. De hecho, arriba de nuestra pizarra de clase teníamos un letrero que ponía: “Uno para todos y todos para uno”. Este era nuestro lema.



Esta foto fue el último día antes de irnos de vacaciones por Navidad. Arriba del todo se puede ver el letrero que teníamos en clase. Yo aparezco con una felicitación que me hicieron.

En esta felicitación ponía “Feliz Navidad bombón”. Yo siempre les llamaba a ellos “mis bombones” y ellos sabían que para mí cada uno era único.

Fue un año para el recuerdo. En este curso me di cuenta que un buen docente necesitaba creer en lo que hace y querer hacerlo, estar dispuesto a comprometerse, a involucrarse y a dejarse la piel día a día en su aula.

Nuestros estudiantes nos ven como un referente, por tanto nosotros tenemos que ser conscientes de lo que significamos para ellos, de que pueden apoyarse en nosotros; del cariño que pueden recibir por nuestra parte; y del papel tan importante que jugamos en sus vidas.



Ya han pasado tres años de esta foto pero aún recuerdo ese día. Por la mañana nos despedimos con lágrimas, pero por la tarde muy contentos y agradecidos por el último y mejor año que tuvimos. No solo por aprender las materias, sino de la forma divertida que nos enseñaba. Aparte, nos ayudó a confiar en nosotros, a valorar a nuestros compañeros, a querernos unos a los otros y a nosotros mismos. Así, nos ayudó a hacernos mayores.

(Lola, antigua estudiante)

Me convierto en la jefa de estudios de mi centro

Después de este maravilloso año, llegamos al curso académico 2018-2019. Aquí me dan una plaza como maestra de Inglés y me convierto en la jefa de estudios de mi centro. El antiguo jefe de estudios (ahora director), confiaba mucho en mí, entonces, bueno, me animó. Yo en ese momento consideré que era un buen momento para seguir creciendo y formarme.

Actualmente continuo como jefa de estudios y para mí sigue siendo una oportunidad porque no implica únicamente atender al alumnado de mi aula, sino a todo el centro.

Estos conocimientos que ahora tengo, pues puedo extrapolarlos a mi claustro con fundamento. Primero, enseñando esto desde el ejemplo y después dándolo desde arriba.



A raíz de ser jefa de estudios ha comprendido que hay que guiar a las personas hasta convencerles. Antes, como que chocaba un poco más con personas que no tenían la misma idea de educación o que eran más reacias a este tipo de metodologías. Las relaciones han mejorado, a mi modo de ver. Ella primero intenta ganarse el plano afectivo y, una vez que lo tiene ganado, sabe que llegará lo demás. El claustro de ahora nos lo pone facilísimo, tanto a ella como jefa de estudios como a mí como director. De hecho, antes estábamos en dependencias distintas, pero ahora estamos en el mismo despacho trabajando espalda con espalda. (Director del centro)

¿Cuál es mi sueño?

Hoy preparo a docentes para las oposiciones de Educación Primaria y estoy estudiando para opositar a la inspección educativa. Cuando a ti te gusta tu trabajo y el trabajo bien hecho, pues tú quieres enseñar a los demás cómo se hace bien. Yo quiero hacer este reto para contribuir a la sociedad y mejorar la educación de nuestro país. Bueno, algún día veréis algún diploma donde ponga: “consiguió ser inspectora”. Es un reto alto, pero como ya habéis comprobado, desde pequeña mi vida se basa en muchos retos. Supongo que si consigo este, vendrá otro.

Ella no es de ese tipo de persona que se conforma, ¿no? Contra las injusticias y eso, no puede. Antes de estar como jefa de estudios, ya defendía los postulados de cómo había que hacer las cosas, además con bastante responsabilidad y seriedad. Ella sabía que desde la jefatura se podía cambiar algo. Recuerdo que siempre me decía: “Antonio, tus estudiantes te van a marcar a ti, pero tú también puedes marcar mucho a ellos”. Por su carácter inquieto, su impulso..., veo que Elena todavía quiere acometer más reformas y medidas; involucrar a más gente. Que todo el mundo se comprometa con esto de la inclusión (Antiguo secretario del centro).

6. Conclusions and discussions

Based on the aims and research questions raised at the beginning of the study, this section presents the conclusions, as well as a discussion of the main findings of both phases of the thesis.

Extensive phase: Describe, understand and explain the beliefs, knowledge, designs and actions that Early Childhood, Primary, Secondary and Higher Education teachers take into account to carry out inclusive pedagogy.

Although the conclusions and discussions of the results of this first (extensive) phase can be reviewed in the published articles, we wish to be coherent with the social value of the research. Therefore, for each study question, we not only point out impact publications that answer each objective, but we also add a visual synthesis of the key ideas that have emerged and delimited each dimension (beliefs, knowledge, designs and actions). This summary has been undertaken with the purpose of theorising ideal teaching practice (Soto Gómez, 2022), with the aim of revealing to the readers what, how and why teachers carry out inclusive pedagogy in Early Childhood, Primary, Secondary and Higher Education.

1. What are the beliefs that characterise inclusive teachers in Early Childhood, Primary, Secondary and Higher Education?

This research question is addressed in 2 of the published articles: Moriña & Orozco, 2020 and Moriña & Orozco, 2021a). The main ideas of this research question are illustrated in the following infographic:

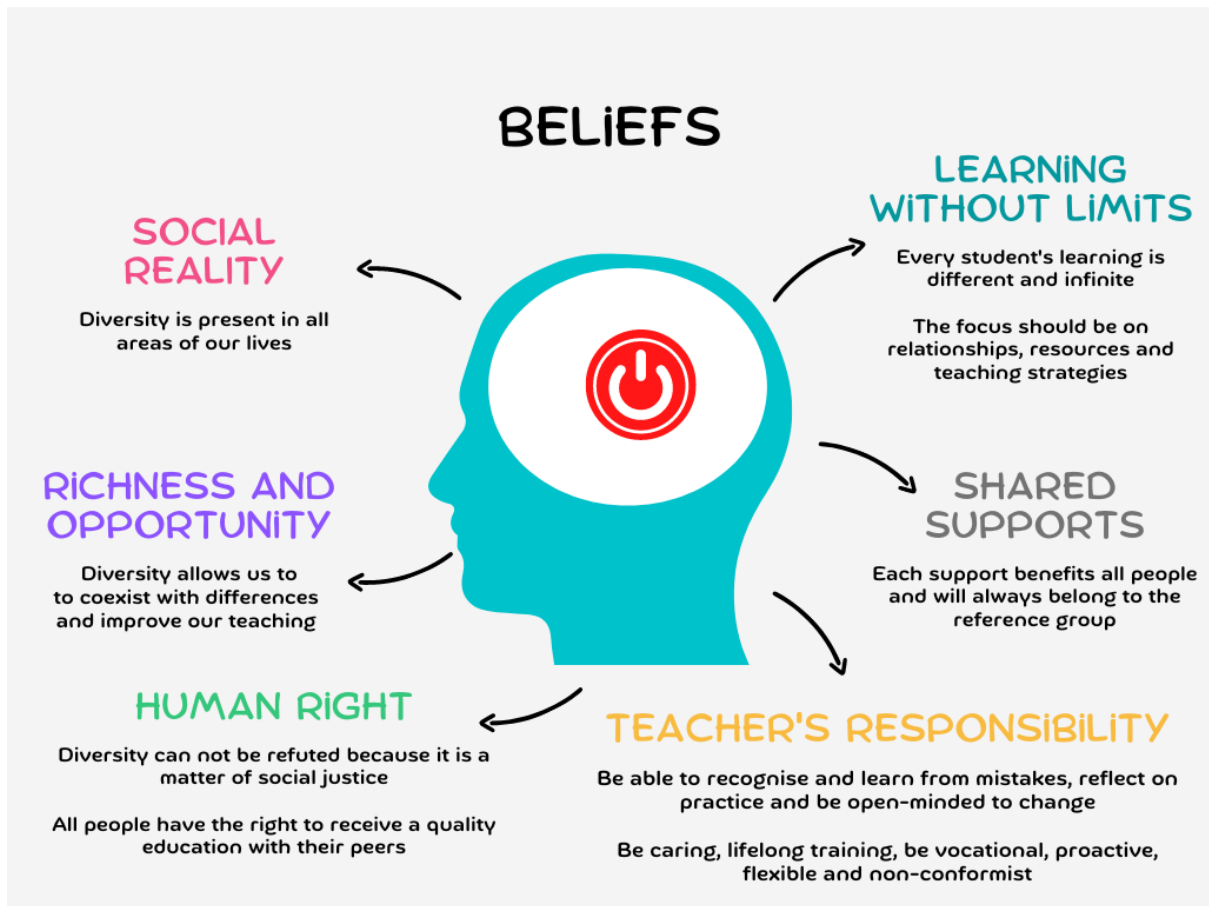


Figure 10. Infographic outlining the main ideas on beliefs for inclusive pedagogy (developed by author).

2. What knowledge do inclusive teachers in Early Childhood, Primary, Secondary and Higher Education have?

This research question is being answered in one of the published articles: (Moriña & Orozco, 2021a). The main ideas of this research question are shown in the infographic below:

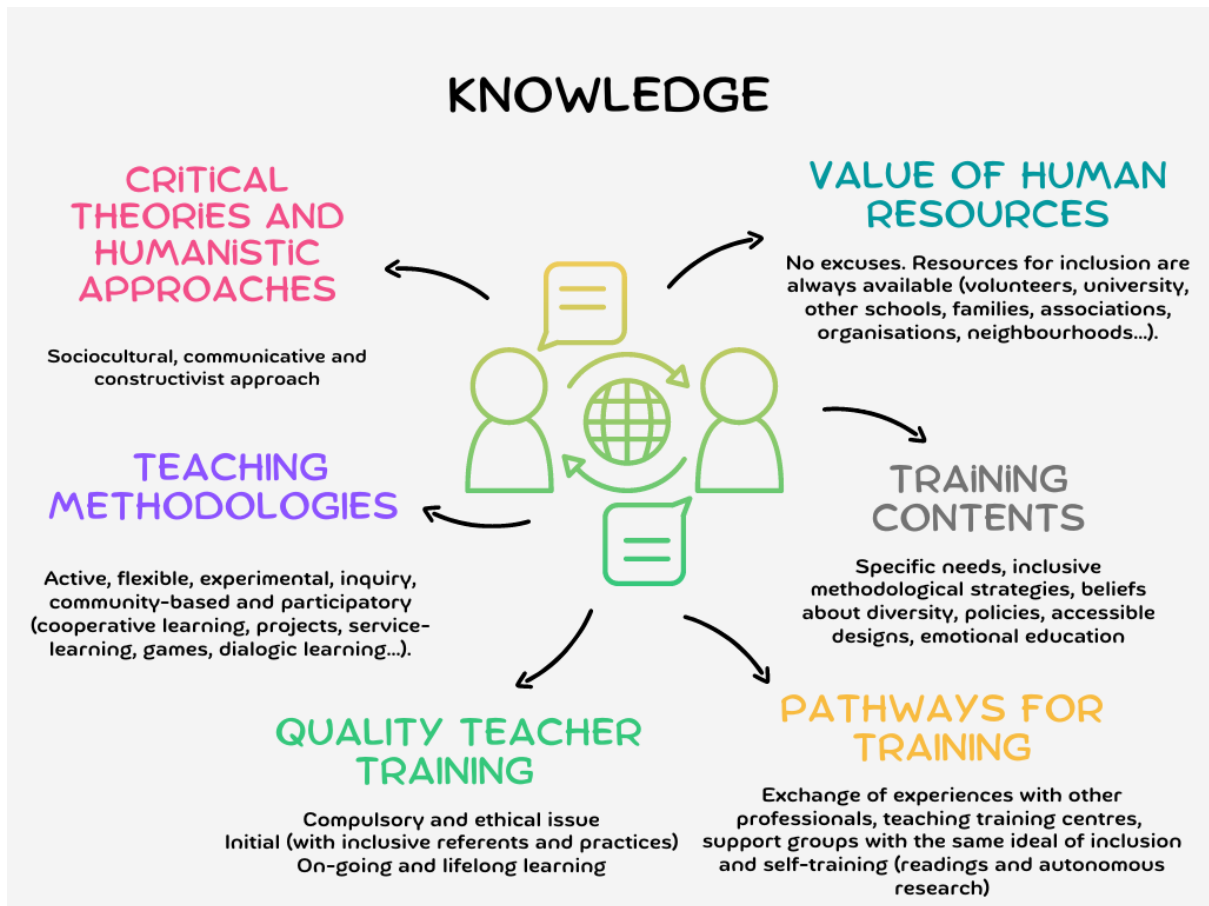


Figure 11. Infographic outlining the main ideas on knowledge for inclusive pedagogy (developed by author).

3. How do inclusive teachers in Early Childhood, Primary, Secondary and Higher Education design their teaching?

This research question is discussed in two of the published articles: Moriña & Orozco, 2021a) and Moriña & Orozco (2021b).

The main ideas of this research question are presented in the following infographic:

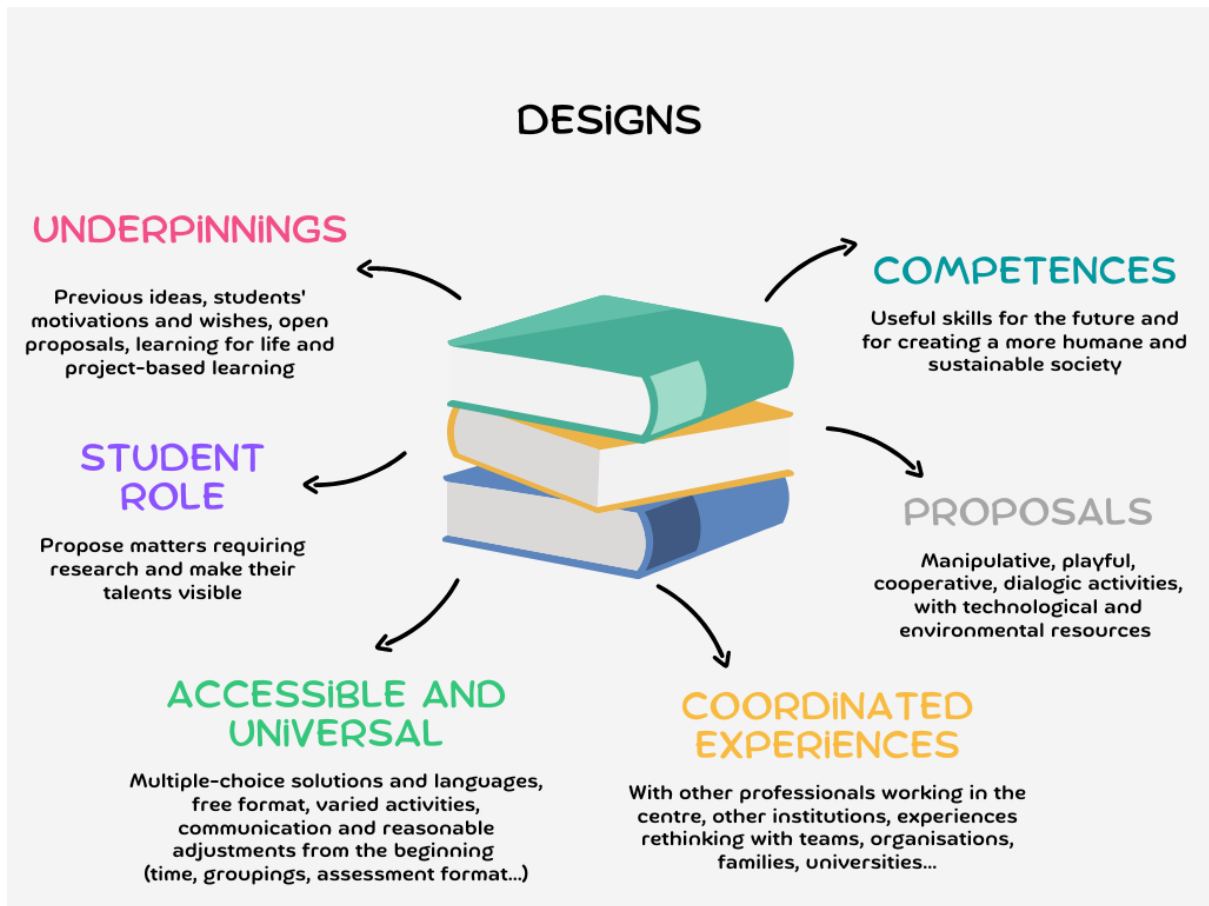


Figure 12. Infographic summarising the main ideas about designs for inclusive pedagogy (developed by author).

4. What practices are performed by teachers who carry out inclusive pedagogy in Early Childhood, Primary, Secondary and Higher Education?

This research question is explained in 4 of the published articles: Orozco & Moriña (2019), Moriña & Orozco (2021a), Orozco & Moriña (2020) and Moriña & Orozco (2021b).

The main ideas of this research question are reflected in the following infographic:

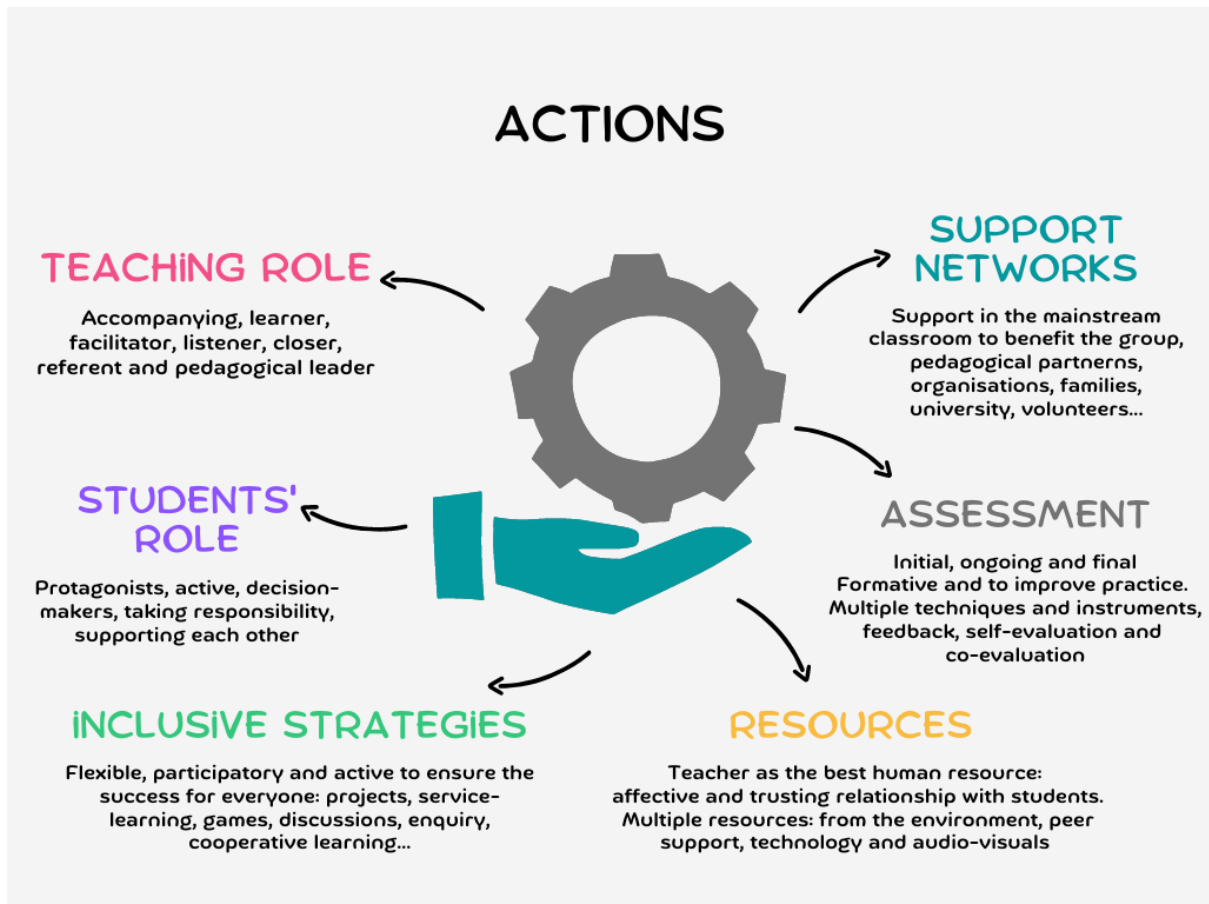


Figure 13. Infographic summarising the main ideas on actions for inclusive pedagogy (developed by author).

Intensive Phase: To know, understand and explain the personal and professional factors that have led a primary school teacher to carry out inclusive teaching practices.

The conclusions and discussions of this intensive phase are drawn from Elena's thematic and polyphonic life history.

1. What are the personal factors that lead a primary school teacher to be inclusive?

Elena's life history reveals three personal factors that have led a primary school teacher to be inclusive: her character, her family environment and her reasons for becoming a teacher.

In terms of her personality, the protagonist was defined as having an undoubted human side coupled with a strong and non-conformist character (Blackman et al., 2019; Kamenopoulou & Dukpa, 2018; Pantić et al., 2022). Furthermore, both her and other key informants have highlighted that, when she was young she was responsible with her studies,

but also a person with a vocation for education, helpful, thoughtful, caring and willing to help others. These factors and attributes come from her life context, although some of them have been built up over time. If we take them into consideration, it would be advisable for every teacher to stop and analyse their own and see if they are in line with the ones that described here. Thus, in initial teacher training, faculty members should position themselves in the same way, reflecting themselves as a model and becoming aware of the impact of their own identity (Moriña & Orozco, 2022).

Regarding the family environment, throughout her history, we have understood that Elena has become more sensitive and committed to diversity due to the experiences she has had in her immediate context. Specifically, she had her father (teacher and head of studies) as a role model that inspired her to be inclusive from her youth to the present day. At first, she began to build her teaching profile by receiving private lessons and observing how her father taught and, later, with the advice he taught her. This is in line with Chaó et al. (2018), Klibthong and Agbenyega (2018) and Rouse (2009), who indicated that one of the characteristics of inclusive teachers is proactivity in seeking help when needed and through interprofessional networks. Elena, who started when she was very young, already had the reference of her father, and, in a processual way, she gained this initial competence and strategic knowledge of how to act. Therefore, if strong mentoring and support groups between novice and experienced teachers are established in all institutions, teachers can exchange concerns about their inclusive teaching and improve together.

On the other hand, the birth of her nephew with a disability has been a catalyst for Elena to reflect on the impact of her profession, empathising even more with the situation of her students. This, in a way, has been the incentive that has encouraged Elena to raise questions about reality and fight injustices in the educational context (Beacham & Rouse, 2012; De Boer et al., 2011; Van der Heijden et al. 2015). Furthermore, in line with Carballo et al. (2019) and

Rouse (2009), it is linked to experience with disability and disability training (in this case, experiential), as it can contribute to being more aware and knowing how to better address the needs of individual learners. This can be seen in the need to rethink external practices in initial training to grant student teachers the opportunity to experience similar situations (from the beginning of their degree) and to learn in the university classroom with sufficiently varied testimonies and real cases.

Finally, beyond her experience in private lessons where her vocation started, the main reason behind her choice of teaching lies in her wish to teach and to make others aware of her skills (Damázio et al. 2018, Florian, 2014; Orozco & Moriña, 2020). In line with the autonomy and active collaboration with other agents proposed in the research by Das et al. (2013) and Pántic and Florian (2015), the character in her life history teaches us that, in order to carry out an inclusive pedagogy, it is essential to feel responsible for social change, fight injustice, and allow oneself to be helped by others. In this sense, beyond the mentioned establishment of support groups among teachers, it would be useful for each school and university to visibilise and recognise the inclusive practices of their ‘exceptional teachers’. This would help to organise strong pedagogical guidance based on their experiences, while joint action research teaching proposals or reflection on practice could be designed following the Lesson Study philosophy (Juma et al. 2017; Simón et al., 2018).

2. What are the professional factors that have encouraged a primary school teacher to carry out inclusive practices?

Eight factors have enabled a primary school teacher to promote inclusive practices: her access to teaching, the places she has gone through during her career as a teacher and teaching with diversity, training, the way of being in the profession, her beliefs about inclusive teaching and learning, her promotion to higher positions in her profession, and her aspirations and plans for the future.

Elena decided to drop out from chemistry due to the difficulty of some of the subjects. If Elena had had teachers who had encouraged her along the way, perhaps she would now be a secondary school teacher in this subject area. However, her vocational choice of primary education was one of the best decisions she made. During this period, she managed to experience situations of exclusion and traditional practices that made her rethink and construct the ideal inclusive teacher (Souto-Maninng, 2017). This, together with her motivation and willpower, allowed her to enter the public competition. However, the fulfilment of this success was linked to her trainers, who not only mastered and facilitated the content, but also encouraged and relied on her (Moriña, 2022; Shulman, 2004; Spratt & Florian, 2015).

The variety of places and challenging situations which Elena has had with diversity have been key to her being and acting with an inclusive approach. Starting with those she initially encountered when she was teaching one-to-one classes, through adult education, centres with difficult conditions and located in vulnerable areas. Likewise, specific cases of students have been essential to make her aware of the relevance of reflecting on practice, training and feeling responsible for each student (Pantić et al., 2022; Van der Heijden et al., 2015). Universities must further regulate initial teacher training, particularly making it mandatory for student teachers to experience external teaching placements in different contexts.

In terms of training, she considered it a lifestyle for her; an intrinsic part of the profession (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Themane & Thobejane, 2018; Van der Hienden et al., 2015). She explained that she had decided to train because she recognised that it had a social impact on and a commitment to the coming generations, she enjoyed learning and it would help her to apply new knowledge into practice (Ajayi, 2017; Van Uden et al., 2014). In particular, the trainings were related to strategies supporting the participation, encouragement and motivation of all students (cooperative learning, project-based learning, gamification...). These strategies must be prioritised in teacher training centres and in initial training, but with a practical and reflective focus. Despite this, Elena felt that it was necessary to complement them with other training, thus she had to attend others on her own and self-train through online searches and readings (Moriña & Orozco, 2021; Rukavina et al., 2019).

Other factors which were fundamental to Elena's development as an inclusive teacher were related to the way she acted in her own profession. We could find that she was passionate and involved in her work, affective, curious, innovative, with leadership skills and eager to promote unity in her current teaching staff (because of her previous experiences in other schools and her family situation). We could mention her as a teacher who feels she is an 'agent of change', as she somehow transformed her current school by creating a group and encouraged other professionals to question and improve their teaching methodology (Heikonen et al., 2017; Mu et al., 2015; Naraian & Schlessinger, 2018).

Moreover, the strong knowledge Elena had about inclusive teaching and learning was key to feeling confident to implement it (Florian, 2014; Rouse, 2009; Sharma & Sokal, 2015). She recognised that inclusive teaching rested with the teacher and her responsibility to provide opportunities for all learners, thinking about and finding resources to accommodate the multiple ways of learning that exist in any human group (Rose & Meyer, 2002). Based on

participatory methodologies (research, debate, product creation, activism and student involvement), Elena, once again, made it clear that, in order to achieve relevant and lifelong learning, the affections, personal concerns and social contribution of the contents should not be forgotten (Bain, 2004; Damázio et al., 2018; Moriña, 2022).

Finally, we have seen in her life story that her rise to higher positions in her profession (teacher trainer for competitive examinations and head of studies at her school) has further fuelled her drive to improve inclusive education. Indeed, Elena has continued to grow professionally and currently aspires to become an educational inspector, because she feels that she can promote social change not only in teacher education, but also in mobilising inclusive school policies, cultures and practices (Blackman et al., 2019; Heikonen et al., 2017; Naraian and Schlessinger, 2018; Slišković et al., 2017).

3. What teaching practices does an inclusive primary school teacher put into action?

Elena's life history reflects that her teaching practices were characterised by methodologies, accessibility in the teaching-learning process, the link she maintains with her students, the relationship she establishes with other professionals in the centre, the resources she uses, family participation, use of spaces, evaluation, self-evaluation of practice and evidence that exemplifies her 'good practice'.

Her methodologies situated students at the centre of the process and were based on the interests and needs of her students, connecting content to real life and seriously involving other community agents (Gale et al., 2017; Spratt & Florian, 2015). They used to be varied, active, participatory methodologies, based on solidarity service, play, experience, connection and improvement of the environment (Bain, 2004; Hoybråten et al. 2022; Muntaner et al., 2016; Sanahuja et al., 2020).

At the same time, these methodologies were accessible because they were based on the social reality and the group of students, with gradual activities for all, the possibility of choice and multiple formats (CAST, 2018; Finkelstein et al., 2021). However, her teaching career showed that the methodologies themselves were not inclusive, but rather the use Elena made of them and the way she treated her students (Orozco & Moriña, 2020a). She was concerned with giving voice to her students, knowing the personal situation of each of them and adjusting the planning to the demands of each case. In addition, Elena tended to establish sensitive, empathetic, emotional relationships, based on listening and communication. This approach was also common with the professionals in her school, whom she always addressed with positive messages, creating a cohesive team, showing her support and sharing classroom resources and strategies with others (Chao et al., 2018; Woodcock & Hardy, 2017b).

Futhermore, Elena used a variety of resources, mainly human resources, such as the support of other professionals at the school, families and all those people in the environment who could be of interest in the classroom project (Kuyini et al., 2016). Regarding the family, it is worth noting that Elena not only established bonds with the family through tutoring, but also actively involved them in the learning of her students (looking for information, participating in projects, collaborating in school events, communicating daily and effectively through interactive tools...). Manipulative resources and, especially, technological and audio-visual resources, were also among those that she used the most in her work (Almarghani and Mijatovic, 2016; Lowrey et al., 2017; Martens et al., 2018; Perera & Moriña, 2019).

Another key point that highlighted Elena's inclusive practices was space. Across her history, she showed that she had sensitive and mutually supportive spaces in the classroom, although she often tried to use spaces other than the school classroom to develop projects and spread the activities of her subjects. She also tried to promote school culture with activities that involved the community (Damázio et al., 2018; Gallego et al., 2016; Sanahuja et al., 2020).

In terms of assessment, Elena teaches us that before making judgements, we must get to know the students and their immediate context, try to make it continuous and without textbooks, slow and detailed through playful dynamics, with technological resources and, especially, with a community perspective. This shows us that it is necessary to plan learning situations that are sufficiently varied to respond to the multiple forms of expression, representation and involvement (CAST, 2018). She reported that she needed a constant self-evaluation of her praxis to improve and provide inclusive practices. For this purpose, she attended trainings that were helpful for her to be self-critical and to achieve happiness for her students (Florian & Beaton, 2018; Hanesworth et al., 2019).

Briefly, evidence such as the service-learning project about blood donation, feedback given by her students reflecting their appreciation and the progress she has made with individual students, show us that following her inclusive practices does not involve large financial resources, but rather willingness, human attitude and a strong belief in the value of diversity (Boyle et al., 2022).

7. Limitaciones de la investigación

Como cualquier investigación, esta tesis doctoral no está exenta de limitaciones que nos ofrecen oportunidades para continuar repensando el sentido de investigar con narrativas y, especialmente, con personas que abordan temas tan sensibles, polémicos y urgentes como la educación inclusiva. A lo largo del estudio se puede apreciar fácilmente el aprendizaje y la experiencia que va adquiriendo la investigadora, dado que el modo de emerger los datos con los participantes en la fase extensiva mejora con creces en la fase intensiva. Esta segunda fase desarrollada durante tres años contiene una lente más inclusiva que la primera, dado que se investiga con las personas y no sobre ellas, incorporando a su vez otras voces y diversidad de fuentes de datos.

Dada la situación pandémica que envolvía las instituciones educativas y las restricciones impuestas en cada una de ellas, en la fase extensiva no se pudieron llevar a cabo la documentación pedagógica, entrevistas al alumnado ni realizar algunas observaciones en las aulas como se tenía planificado. Reconocemos que estas propuestas hubieran enriquecido las narrativas. Sin embargo, una de las preguntas que nos hacíamos al comienzo de la investigación iba más allá del qué y el cómo desarrollar una pedagogía inclusiva. Nuestro propósito fundamental también era comprender el por qué, es decir, los motivos personales y profesionales que explicaban esas acciones desde múltiples miradas, y esto únicamente podía ser resuelto con una historia de vida en profundidad.

Esta fase intensiva también se vio seriamente afectada por la pandemia, dado que una parte de los encuentros (especialmente con los informantes claves) fueron a distancia. Quizá reuniones más cercanas y dinámicas en persona hubieran ayudado a prolongar más los encuentros y brotar otros materiales fortuitos.

Otros obstáculos sorteados tanto en la fase extensiva como intensiva estuvieron relacionados con la selección adecuada de los participantes. En la fase extensiva, al tratarse de docentes con un perfil característico y de diferentes etapas educativas, en un primer momento, supuso armarse de paciencia y asumir que el proceso era dilatado el tiempo. Tanto los equipos asesores de los centros de profesorado como el alumnado universitario y el profesorado previamente entrevistado pusieron de manifiesto que no era sencillo encontrar tal perfil. En la fase intensiva, decidir quién iba a ser la docente inclusiva seleccionada de igual modo conllevó largos periodos de lectura y reflexión de todas las transcripciones hasta hallar con la más idónea.

Por último, otro reto fue las adaptaciones diarias de fechas y modalidades de reuniones por las circunstancias personales los participantes, unida a la abundante información recopilada. Esta situación prolongó desmesuradamente la recogida y posterior análisis de datos en numerables ocasiones ya que suponía transportarse a diferentes ciudades continuamente, aplazar y reorganizar nuevos encuentros. No obstante, este proceso fue una oportunidad para pensar sobre las narrativas, conocer una variedad de contextos educativos y universitarios, convivir con la complejidad y crecer con el desafío formativo que aporta la investigación cualitativa.

8.Implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación

A pesar de las limitaciones detectadas, no podemos dejar de reconocer que la fase extensiva tiene un valor incalculable porque las voces de 100 docentes con un perfil inclusivo ofrecen recursos realmente prácticos que pueden ser de utilidad en cualquier contexto. Por un lado, son claves para transformar la formación inicial del profesorado, generar grupos de apoyo mutuo entre docentes de diferentes niveles educativos, así como promover mayores impulsos de cooperación entre universidad y escuela. Por otro, son brújulas para diseñar programas coherentes con una formación de calidad y continua desde Infantil hasta la etapa universitaria, así como brindar recomendaciones a sus instituciones y los respectivos centros encargados de su formación.

En investigaciones futuras sería coherente y atractivo que los guiones de entrevista de la primera fase partan de las necesidades de los propios docentes nominados, incluso que estén codiseñados con el equipo asesor de los centros de profesorado y los centros de formación de la universidad participante. Grupos focales y grupos de discusión de igual modo pueden resultar apropiados con, al menos, cinco docentes significativos de cada etapa combinada con la voz del alumnado y otros agentes de la comunidad. Estos diálogos facilitarían la selección del profesorado que participaría en la construcción de sus historias de vida y ayudaría a diseñar una investigación más colectiva desde el principio.

Por otro lado, sería conveniente indagar en las historias de vida de las restantes etapas para apreciar qué factores personales y profesionales han conducido a un docente a ser inclusivo en cada caso. Varias microhistorias o historias en profundidad de cada una de ellas aportarían una visión holística y adaptada a las personas que desempeñan su labor en cada uno de los niveles educativos.

Finalmente, en la fase extensiva, sería recomendable explorar las creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones de docentes pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Andalucía, de toda España, incluso de otros contextos internacionales para obtener narrativas e historias de vida mediante estudios comparados entre diferentes comunidades, países, incluso continentes. Retos que la investigadora de la tesis no dejará en el olvido y tiene la esperanza de abordar durante su etapa posdoctoral.

9. Reflexiones finales: Lecciones aprendidas

Las historias de vida ayudan a comprender que en la investigación, la propia persona que investiga también es investigada en sí misma (Ferraroti, 2007). Quizá esta podría ser una de las citas que mejor ilustre qué me ha aportado investigar con personas y no sobre ellas durante estos cuatro años irrepetibles. Cada encuentro que mantenía con los participantes ha sido un proceso autoformativo, un camino de ida y vuelta constante de reconstrucción sobre cómo, para qué y por qué investigamos en educación.

Sinceramente me atrevo a expresar que gracias a esta tesis doctoral no soy la misma que era al principio. A partir de ahora, para mí será muy complejo concebir la investigación educativa educativa si no es de este modo, teniendo como premisa la ética y las personas frente al mero hecho de *recoger datos* y obtener resultados sin procesos de negociación desde el inicio hasta el final.

Comencé esta andadura en 2018 y Elena fue la primera participante entrevistada cuando estuve realizando mi Trabajo Final de Máster sobre Educación Primaria. El destino quiso juntarnos de nuevo y enseñarme cuánto había aprendido con el paso del tiempo, siendo ella la última participante que cierra la tesis doctoral y la persona que permitió adentrarme en su trayectoria personal y profesional.

Aprender a escuchar, no anticiparse a las respuestas, dejarse orientar por los propios participantes, negociar desde el principio en conversaciones formales e informales, valorar el gesto de implicarse, agradecer cuando los participantes *toman el control* y crear relaciones de confianza *a fuego lento* fueron algunas lecciones que me acompañaron durante esta investigación desafiante y apasionante.

En definitiva, ofrecer a los participantes de la tesis doctoral que actúen como coinvestigadores me ha dado la oportunidad de cuidar las cuestiones éticas del estudio, conocer cuáles son las claves para ser una docente inclusiva y sentirme con estrategias prácticas para reconocer y valorar la diversidad humana. Sé que sus narrativas me seguirán orientando a dar una respuesta adecuada a las diferencias y, con esperanza, deseo que del mismo modo apoyen al profesorado y sus comunidades.

10.Referencias

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa. (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. <https://cutt.ly/OVMN8o9>
- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa. (2021). *Principios fundamentales. Apoyo al desarrollo de políticas y su aplicación en favor de la educación inclusiva*. <https://cutt.ly/LVB5gMq>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <http://dx.doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M., & Goldrick, S. (2010). Making sure that every child matters: Enhancing equity within education system. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullana and D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 869–882). Springer.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <http://dx.doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ajayi, L. (2017). Preservice teachers' perspectives on their preparation for social justice teaching. *Educational Forum*, 81(1), 52–67. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2016.1242677>
- Almarghani E.M., & Mijatovic, I. (2017). Factors affecting student engagement in HEIs-it is all about good teaching. *Teaching in Higher Education*, 20122(8), 940–956. <https://doi.org/110.1080/13562517.2017.1319808>
- Atkinson, R. (1997). Narrative turn or blind alley? *Qualitative Health Research*, 7, 325-344. <http://dx.doi.org/10.1177/104973200129118499>

- Azorín, C., Ainscow, M., Arnaiz, P., & Goldrick, S. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 11-36. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9142>
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Bannister-Tyrrell, M. L., Mavropoulou, S., Jones, M., Bailey, J., & O'Donnell-Ostini, A. (2018). Initial teacher preparation for teaching students with exceptionalities: Pre-service teachers' knowledge and perceived competence. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 19-34. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.2>
- Bartholomew, A. L., & Griffin, N. (2018). Using a universal design for learning checklist to teach secondary transition skills. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 41(4), 245–251. <http://dx.doi.org/10.1177/2165143417742895>
- Beacham, N., & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3–11. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01194.x>
- Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2012). Classroom teachers craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(5), 567–584. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- Black-Hawkins, K. (2017). Understanding inclusive pedagogy: Learning with and from teachers. In V. Plows and B. Whitburn (Eds.), *Inclusive Education: Making Sense of Everyday Practice* (pp. 13-30). Sense Publishers.
- Blackman Stacey, N. J., Conrad, Deniis, A., Williams, K., & Abodeeb-Gentile, T. (2019). A north south dialogue on principals' understanding of, advocacy for, and barriers faced achieving inclusive education. In N.J. Sacey Blackman, A. D. Conrad and I. L. Brown. (Coords.), *Achieving inclusive education in the caribbean and beyond. From Philosophy to Praxis*. (pp. 247-272). Springer.

- Bolívar, A., De la Cruz, J.M., y Domingo, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734. <https://cutt.ly/FVMvHvb>
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica y narrativa en educación*. Octaedro.
- Booth, T. & Ainscow. M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Boyle, C., Costello, S., Anderson, J., Collett, K., Page, A., & Allen, K. (2022). Further development of the teacher attitudes to inclusion scale: principal components and rasch analysis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2063425>
- Brennan, A., King, F. & Travers, J. (2021). Supporting the enactment of inclusive pedagogy in a primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1540-1557. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2019.1625452>
- Budiyanto, Sheehy, K., Kaye, H., & Rofiah, K. (2018). Developing Singalong Indonesia: issues of happiness and pedagogy, training and stigmatisation. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 543–559. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1390000>
- Calderón, I., Calderón, J.M., y Rascón, M. T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 28(1), 45-60. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20162814560>
- Calderón, I., y Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Octaedro.
- Calderón, I., Valle, L., y Cabello, F. (2021). *Cómo hacer inclusiva tu escuela*. INTEF, Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España. <https://cutt.ly/DVBPNNJ>

- Carballo, R., Aguirre, A., & Lopez-Gavira, R. (2021). Social and Juridical Sciences faculty members' experiences in Spain: what to do to develop an inclusive pedagogy. *Disability & Society*. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2021.1889980>
- Carrillo, M., Leyva-Moral, J.M., y Medina, J.L. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index de Enfermería*, 20(1-2), 96-100. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000100020>
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Chambers, D., & Coffey, A. (2019). Guidelines for designing middle-school transition using universal design for learning principles. *Improving school*, 22(1), 29-42. <https://doi.org/10.1177/1365480218817984>
- Chao, C.N.G., Lai, F.T.T., Ji, M., Lo, S.K., & Sin, K.F. (2018). Which inclusive teaching tasks represent the highest level of teacher efficacy in primary and secondary schools? *Teaching and Teacher Education*, 75, 164–173. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.014>
- Chiner, E., Cardona-Moltó, M.C., & Gómez Puerta, J.M. (2015). Teachers' beliefs about diversity: an analysis from a personal and professional perspective. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 18-23. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2015.1.113>
- Civitillo, S., De Moor, J.M.H., & Vervloed, M.P. (2016). Pre-service teachers' beliefs about inclusive education in the Netherlands: An exploratory study. *Support for Learning*, 31(2), 104–121. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.12119>
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. Teachers College Press.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cohen, L., Manion, L. & K. Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge.

- Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2019). Bringing everyone on the same journey: Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Cotán, A. (2019). Investigación narrativa para contar historias: líneas de vida de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista de la Educación Superior*, 48(192), 23-47. <https://cutt.ly/MVMOpNX>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Dadvand, B., & Cuervo, H. (2019). Pedagogies of performative care and school belonging: lessons from an Australian school. *British Journal of Sociology of Education*, 40(3), 378-392. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2018.1552845>
- Damázio, M. F. M., Rocha, E. M., y Alencar, E. de S. (2018). Educação Inclusiva no Ensino Superior: sala de aula que espaço é este? *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 13(esp2), 1359–1373. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11648>
- Das, A. K., M. Gichuru, & Singh, A. (2013). Implementing inclusive education in Delhi, India: Regular school teachers' preferences for professional development delivery modes. *Professional Development in Education*, 39(5), 698–711. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.747979>
- Davies, L. (2000). Researching democratic understanding in primary school. *Research in Education*, 61, 39–48. <https://doi.org/10.7227/RIE.61.5>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089>

- De Sarmiento, M. (2012). Profesores universitarios memorables, a través de sus relatos autobiográficos. *Hallazgos*, 9(18), 97-117. <https://cutt.ly/0VMZnp1>
- Delgado, M. (2015). *Urban youth and photovoice: Visual ethnography in action*. Oxford University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Domović, V., Vidović Vlasta, V., & Bouillet, D. (2017). Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 175–190. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2016.1194571>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica. Las historias de vida como herramienta de investigación*. Gedisa.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 15-40. <https://cutt.ly/EVMFQkZ>
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1017949213447>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, M. A. & Day, C (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-295. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

- Florian, L. (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. *International Perspectives on Inclusive Education*, 7, 11–24. <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-363620150000007001>
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235–245. <http://dx.doi.org/10.1080/00131880110081017>
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223–237. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Gale, T., & Mills, M. (2013). Creating spaces in higher education for marginalised australians: Principles for socially inclusive pedagogies. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 5(2), 7-19. <https://doi.org/10.11120/elss.2013.00008>

- Gale, T., Mills, C., & Cross, R. (2017). Socially inclusive teaching: belief, design, action as pedagogic work. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 345-356. <https://doi.org/10.1177/0022487116685754>.
- Gallego, C., Rodríguez, M., y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. Desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas- participativas en los grupos de apoyo mutuo (GAM). *Prisma Social*, 16, 60-110. <https://cutt.ly/sVMjuOR>
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Goodley, D. Lawthom, R. Clough, P., & Moore, M. (2004). *Researching life stories*. Routledge.
- Goodson, I., & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professionals*. Falmer Press.
- Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Goodson, I. (2008). *Investigating the teacher's life and work*. Sense Publishers.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.93354>
- Gramling, L. F., & Carr, R. L. (2004). Lifelines. A life history methodology. *Nursing Research*, 53(3), 207-210. <http://dx.doi.org/10.1097/00006199-200405000-00008>

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191–215). Sage Publications.
- Gürkan, B., & Doğanay, A. (2018). Primary school teachers and teacher candidates' perceptions of efficiency in designing and implementing teaching based on individual differences. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 131–175. <https://doi.org/10.14812/cufej.395128>
- Hanesworth, P., Bracken, S., & Elkington, S. (2019). A typology for a social justice approach to assessment: learning from universal design and culturally sustaining pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 24(1), 98–114. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1465405>
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Open University Press.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haya I., y Pernia, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 155-170. <https://cutt.ly/LVMZ2fR>
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 250-266. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández; J.M. Sancho y J.I. Rivas (coord.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp.13-22). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/15323>

- Hernández, F., y De Aberasturi, E. J. (2015). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 133–144. <https://cutt.ly/HVMv9Tg>
- Hernández-Hernández, F., y Sancho, J. M (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 34-45. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- Herrera, J. I., Parrilla, A., Blanco, A., y Gueveras, G. (2018). La Formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100003>
- Herrera-Pastor, D. (2016). Aportaciones metodológicas a la investigación biográfica, relacionadas con el procesamiento y la organización de los datos. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 145-160. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2016.i25.11>
- Høybråten, H., Buli-Holmberg, J., & Morken, I. (2021). Succeeding in inclusive practices in school in Norway - A qualitative study from a teacher perspective. *European Journal of Special Needs Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2021.1997481>
- Hoyuelos, A. (2013). *La Estética en el Pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* Octaedro.
- Jackson, N.J. (2013). The concept of learning ecologies. En N. Jackson & G. B. Cooper (Eds.). *Life-wide learning, education and personal development* (pp.1-13). t. <http://bit.ly/2N8UZ8B>
- Jacquart, M., Scott, R., Hermsberg, K., & Bloch-Schulman, S. (2019). Diversity is not enough in advance. *Teaching Philosophy*, 42(2), 107-139. <http://dx.doi.org/10.5840/teachphil2019417102>

- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Juma, S., Lehtomäki, E., & Naukkarinen, A. (2017). Scaffolding teachers to foster inclusive pedagogy and presence through collaborative action research. *Educational Action Research*, 0792, 1–17. <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2016.1266957>
- Kakhuta, E. (2020). Inclusive education: Why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 771-786.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492640>
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 443–456.
[http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G).
- Klibthong, S., & Agbenyega, J. S. (2018). Exploring professional knowing, being and becoming through inclusive pedagogical approach in action (IPAA) framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 109–123. <https://doi.org/10.1016/j.jhazmat.2006.05.017>
- Kristin, H. (2020). Professional development for inclusive and adaptive education: Lesson Study in a Norwegian context. *Professional Development in Education*.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1850509>
- Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M., & Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1009–1023.
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2016.1145261>

- Lee, F., Tracey, D., Barker, K., Fan, J., & Yeung, A.S. (2014). What predicts teachers 'acceptance of students with special educational needs in kindergarten? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 60-70. <https://core.ac.uk/download/pdf/74303255.pdf>
- Leite, A. (2011). *Historia de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. (Tesis Doctoral). <https://cutt.ly/3iALom>
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology. *American Psychologist*, 73(1), 26–46. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos y Garantía de los Derechos Digitales. BOE no. 294, 6 diciembre 2018. <https://bit.ly/3pVhTkl>
- Li, L., & Rupp, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42–59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2011). *Qualitative communication research methods*. Sage.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54. <https://cutt.ly/4VMXvKz>
- Lowrey, K. A., Hollingshead, A., Howery, K., & Bishop, J. B. (2017). More than one way: Stories of UDL and inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(4), 225–242. <https://doi.org/10.1177/1540796917711668>

- Mahamud, K., & Martínez, M.J. (2014). Reconstructing the life histories of Spanish primary school teachers: a novel approach for the study of the teaching profession and school culture. *History of Education*, 43(6), 793-819.
<https://doi.org/10.1080/0046760X.2014.943812>
- Majoko, T. (2017). Inclusion in early childhood education: a Zimbabwean perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 21(12), 1210–1227.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1335354>
- Majoko, T. (2019). Teacher key competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs education teachers. *Sage Open* 9(1), 1-14
<https://doi.org/10.1177/215824401882345>
- Martens, M., Rinnert, G.C., & Andersen, C. (2018). Child-centered design: Developing an inclusive letter writing app. *Frontiers in Psychology*, 9(2277). 1–14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02277>
- Martins, H., Borges, L., & Gonçalves, T. (2019). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- Melero, N., Moriña, A., & López-Gavira, R. (2018). Life-lines of students with disabilities during their university trajectories. *The Qualitative Report*, 23(5),1127-1145.
<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss5/7/>
- Meline, T. (2006). *Research in communication sciences and disorders: Methods, applications, evaluation*. Prentice Hall.
- Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M., & Bland, D. (2016). Inclusive values: Exploring the perspectives of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 20–38. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.2>

- Messiou, K. (2006). Conversations with children: making sense of marginalization in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 39-54. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250500491807>
- Messiou, K. (2008). Encouraging children to think in more inclusive ways. *British Journal of Special Education*, 35(1), 26-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00366.x>
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., et al. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Messiou, K. (2019). Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436081>
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Mngo, Z. Y., & Mngo, A. Y. (2018). Teachers' perceptions of inclusion in a pilot inclusive education program: Implications for instructional leadership. *Education Research International*, 1–13. <https://doi.org/10.1155/2018/3524879>
- Mockler, N. (2014). When 'research ethics' become 'everyday ethics': the intersection of inquiry and practice in practitioner research. *Educational Action Research*, 22(2), 146-158. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.8567717>
- Moliner, O., Lozano, J., Aguado, T., & Amiama, J. (2021). Building inclusive and democratic schools in Spain: strategies for mobilising knowledge on inclusive education through participatory action research. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956604>
- Morin, E. (2007). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.

- Moriña, A. (2019). The keys to learning for university students with disabilities: Motivation, emotion and faculty-student relationships. *PLoS ONE*, *14*(5), e0215249. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215249>
- Moriña, A. (2020). Approaches to Inclusive Pedagogy: A Systematic Literature Review. *Pedagogika*, *140*(4), 134–154. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.8>
- Moriña, A. (2021). When people matter: The ethics of qualitative research in the health and social sciences. *Health and Social Care in the community*, *29*(5), 1559-1565. <https://doi.org/10.1111/hsc.13221>
- Moriña, A. (2022). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*, *27*(3), 371-386. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938>
- Moriña, A., Cortes-Vega, M.D., & Molina, V. M. (2015). What if we could imagine the ideal faculty? Proposals for improvement by university students with disabilities. *Teaching and Teacher Education*, *52*, 91-98. <https://doi.org/10.1016/J.tate.2015.09.008>
- Moriña, A., & Orozco, I. (2021a). Understanding inclusive pedagogy in primary education: Teachers' perspectives. *Educational Studies*, *47*(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1670139>
- Moriña, A., & Orozco, I. (2021b). Inclusive faculty members who teach student teachers: An analysis from the learning ecologies framework. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2015629>
- Moscardini, L. (2015). Primary special school teachers' knowledge and beliefs about supporting learning in numeracy. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *15*(1), 37–47. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12042>

- Mu, M., Wang, Y., Wang, Z., Feng, Y., Deng, M., & Liang, S. (2015). An enquiry into the professional competence of inclusive education teachers in Beijing: Attitudes, knowledge, skills, and agency. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 571-589. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077934>
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 1889–4208. <https://cutt.ly/EVMX9me>
- Muntaner, J.J., Rosselló, M.R., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Naciones Unidas. (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/2J2HmGH>
- Narian, S., & Schlessinger, S. (2018). Becoming an inclusive educator: Agentive maneuverings in collaboratively taught classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 71, 179-189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.012>
- Ndhlovu, S., & Varea, V. (2018). Primary school playgrounds as spaces of inclusion/exclusion in New South Wales, Australia. *Education 3-13*, 46(5), 494–505. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1273251>
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980-996. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Nind, M. (2014). *What in inclusive research?* Bloomsbury Publishing.

- O'Neill, M., Robert, B., & Sparkers, A.C. (2015). *Advances in biographical methods*. Routledge.
- Oliver, M. (1988). The social and political context of educational policy: The case of special needs. In L. Barton (Ed.), *The politics of special educational needs* (pp.13–31). Falmer Press.
- Orozco, I., & Moraña, A. (2019). Teaching practices for an inclusive pedagogy in elementary education: Listening the teachers' voices. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Orozco, I., & Moraña, A. (2020a). Methodological strategies that promote inclusion in early childhood, primary and secondary education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Orozco, I., & Moraña, A. (2020b). Exploring the beliefs of Spanish teachers who promote the development of inclusive pedagogy. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866686>
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 27311. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Pantić, N., Galey, S., Florian, L., Joksimović, S., Viry, G., Gašević, D., Knutes Nyqvist, H., Kyritsi, K. (2022). Making sense of teacher agency for change with social and epistemic network analysis. *Journal of Educational Change*, 23, 145–177. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09413-7>
- Parilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-107. <https://cutt.ly/zVMckkp>
- Perera, V.H., & Moraña, A. (2019). Technological challenges and students with disabilities in higher education. *Exceptionality*, 27(1), 65-76. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1409117>

- Petrie, K., Devcich, J., & Fitzgerald, H. (2018). Working towards inclusive physical education in a primary school: 'some days I just don't get it right.' *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 345–357. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441391>
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2: An invitation to a critical humanism*. Sage Publications.
- Porter, G., y Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Centro de Futuros Inclusivos.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning (contesting early childhood)*. Routledge.
- Rivas, J.I., Leite, A.E., y Cortés, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Praxis Educativa*, 18(2), 13-23. <https://cutt.ly/8VB5EWZ>
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.
- Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, 6-13. <https://www.abdn.ac.uk/eitn/journal/46/>
- Rukavina, P., Doolittle, S., Li, W., Beale-Tawfeeq, A., & Manson, M. (2019). Teachers' perspectives on creating an inclusive climate in middle school physical education for overweight students. *Journal of School Health*, 89(6), 476–484. <https://doi.org/10.1111/josh.12760>
- Sagner-Tapia, J. (2018). An analysis of alterity in teachers' inclusive pedagogical practices. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 375–390. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370735>

- Sales, A., Ferrández-Berrueco, R., Sanahuja, A., & Moliner, O. (2022). Knowledge mobilisation strategies for responsible and inclusive academic research. *European Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2113904>
- Sanahuja, A., Moliner, O., & Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research*, 62, (1),111-127. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.17166>
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., y Márquez Vázquez, C. (2018). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Sargeant, J., & Gillett-Swan, J. K. (2019). Voice-inclusive practice (VIP): A charter for authentic student engagement. *The International Journal of Children's Rights*, 27(1), 122-139. <https://doi.org/10.1163/15718182-02701002>
- Serret-Segura, A., Martí-Puig, M., y Corbatón-Martínez, R. (2016). Las historias de vida en la formación de maestros de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 217-228. <https://doi.org/10.35362/rie71012>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276–284. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12043>
- Sheehy, K., Budiyanto, Kaye, H., & Rofiah, K. (2019). Indonesian teachers' epistemological beliefs and inclusive education. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23(1), 39–56. <https://doi.org/10.1177/1744629517717613>
- Shulman, L.S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. Jossey-Bass.

- Simón, C., Echeita, G., & Sandoval, M. (2018). Incorporating students' voices in the 'Lesson Study' as a teacher-training and improvement strategy for inclusion. *Culture and Education*, 30(1), 205-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Simón, C., Muñoz-Martínez, Y., & Porter, G. (2021). Classroom instruction and practices that reach all learners. *Cambridge Journal of Education*, 51(5), 607-625. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1891205>
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Slišković, A., Burić, I., & Macuka, I. (2017). The voice of Croatian elementary school teachers: qualitative analysis of the teachers' perspective on their profession. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(5), 518–531. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1206521>
- Soldevila-Pérez, J., Calderón-Almedros, I., & Echeita, G. (2022). My (School) Life Is Expendable: Radicalizing the Discourse Against the Miseries of the School System. In J. Collet, M. Naranjo, and J. Soldevila-Pérez (Eds.), *Global Inclusive Education* (pp.17-30). Springer.
- Souto-Manning, M. (2017). Generative text sets: Tools for negotiating critically inclusive early childhood teacher education pedagogical practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 3(1), 79-101. <https://doi.org/10.1080/10901027.2016.1165760>
- Souto-Seijo, A., Estévez, I., y Sande, O. (2021). Oportunidades de aprendizaje y formación docente: una mirada desde las ecologías de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 61–80. <https://doi.org/10.6018/educatio.463211>
- Specht, J., Mcghie-richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., ... Katz, J. (2016). Teaching in inclusive classrooms: efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1) 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>

- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of “everybody.” *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Srivastava, M., de Boer, A., & Pijl, S. (2017). Preparing for the inclusive classroom: changing teachers’ attitudes and knowledge. *Teacher Development*, 21(4), 561-579. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1279681>
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford.
- Staveley-Wadham Kamenopoulou, L., & Dukpa, D. (2018). Karma and human rights: Bhutanese teachers’ perspectives on inclusion and disability. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 323–338. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.136527>
- Soto Gómez, E. (2022). Lesson Study: teorizar la práctica y experimentar la teoría como bucle infinito. En A.I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp.113-138). Morata.
- Susinos, T., y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>
- Tal, C. (2014). Introduction of an emergent curriculum and an inclusive pedagogy in a traditional setting in Israel: a case study. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 141–155. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.898578>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos* (Edición original, 1992). Book Print.
- Themane, M., & Thobejane, H. (2019). Teachers as change agents in making teaching inclusive in some selected rural schools of Limpopo Province, South Africa: implications for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 369-383. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1434690>

- Tiwari, A., Das, A., & Sharma, M. (2015). Inclusive education a “rhetoric”; or “reality”? Teachers’ perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, *52*, 128–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.002>
- Tomlinson, C. A. (2018). Complex instruction: A model for reaching up and out. *Gifted Child Today*, *41*(1), 7-12. <https://doi.org/10.1177/1076217517735355>
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *2*(2), 173-201 <https://doi.org/10.1177%2F1077800410383121>
- UNESCO. (2022). *Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Van der Heijden, H., Geldens, J., Beijaar, D., & Popeijus, H. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, *21*(6), 681-699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- Van Houtte, M., & Demanet, J. (2016). Teachers’ beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, *54*, 117–127 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.003>
- Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, *37*, 21–32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>
- Walker, M., & Loots, S. (2018). Transformative change in higher education through participatory action research: a capabilities analysis. *Educational Action Research*, *26*(1), 166-181. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1286605>
- Weick, K. E. (2007). The generative properties of richness. *Academy of Management Journal*, *50*(1), 14–19. <http://doi.org/10.5465/amj.2007.24160637>

- Woodcock, S., & Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93(1), 232–242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2017a). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, 83, 43–54. <https://doi.org/16/j.ijer.2017.02.008>
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2017b). Beyond the binary: rethinking teachers' understandings of and engagement with inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 667–686. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1251501>
- Yang, Y., & Hu, B.Y. (2019). Chinese preschool teachers' classroom instructional support quality and child-centered beliefs: A latent profile analysis. *Teaching and Teacher Education*, 80(3), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.021>
- Yu, S.Y. (2019). Head start teachers' attitudes and perceived competence toward inclusion. *Journal of Early Intervention*, 41(1), 30–43. <https://doi.org/0.1177/10538151188013>
- Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W. Y. (2019). Implementing inclusive education in an early childhood setting: A case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(2), 207-219. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1307841>

Anexos

Para acceder y consultar cada anexo de la tesis doctoral, haga clic en el enlace de Google

Drive habilitado en cada caso:

Anexo I. Artículo publicado. Orozco y Moraña (2019)

<https://bit.ly/3fifT5d>

Anexo II. Artículo publicado. Orozco y Moraña (2020a)

<https://bit.ly/3r9I5Lu>

Anexo III. Artículo publicado. Orozco y Moraña (2020b)

<https://bit.ly/3fmZjB5>

Anexo IV. Artículo publicado. Moraña y Orozco (2021a)

<https://bit.ly/3Sx9IZf>

Anexo V. Artículo publicado. Moraña y Orozco (2021b)

<https://bit.ly/3RjrghP>

Anexo VI. Carta de presentación de la investigación para participantes en fase extensiva

<https://bit.ly/3DUJKuX>

Anexo VII. Guion de entrevista sobre pedagogía inclusiva en Educación Infantil

<https://bit.ly/3DUCr6c>

Anexo VIII. Guion de entrevista sobre pedagogía inclusiva en Educación Primaria

<https://bit.ly/3xRZFWS>

Anexo IX. Guion de entrevista sobre pedagogía inclusiva en Educación Secundaria

<https://bit.ly/3few3MV>

Anexo X. Guion de entrevista sobre pedagogía inclusiva en Educación Superior

<https://bit.ly/3UEYE85>

Anexo XI. Sistema de categorías y códigos de fase extensiva

<https://bit.ly/3UC7xWi>

Anexo XII. Consentimiento informado para participantes de la fase extensiva

<https://bit.ly/3RfCAo2>

Anexo XIII. Guion de entrevista biográfica para la protagonista de la fase intensiva

<https://bit.ly/3DVaU4A>

Anexo XIV. Guion de entrevista focalizada en las prácticas docentes

<https://bit.ly/3ffT7Lj>

Anexo XV. Guion de entrevista biográfica para informantes claves

<https://bit.ly/3xQaUPC>

Anexo XVI. Temáticas pactadas y ordenadas cronológicamente con la protagonista

<https://bit.ly/3BLNGLJ>

Anexo XVII. Análisis narrativo de la fase intensiva

<https://bit.ly/3fl21Y7>

Anexo XVIII. Análisis estructural de la fase intensiva

<https://bit.ly/3r5SYNg>

Anexo XIX. Consentimiento informado inicial de la protagonista de la historia de vida

<https://bit.ly/3LMib3O>

Anexo XX. Consentimiento informado de proceso para la protagonista de la historia de vida

<https://bit.ly/3C7bPg7>

Anexo XXI. Consentimiento informado final de la protagonista de la historia de vida

<https://bit.ly/3UKWXfB>

Anexo XXII. Consentimiento informado provisional para menores de edad

<https://bit.ly/3dKaCTD>

Anexo XXIII. Consentimiento informado provisional para mayores de edad

<https://bit.ly/3r9mfqd>

Anexo XXIV. Autorización para la cesión, difusión y distribución de la imagen del centro educativo

<https://bit.ly/3Cbp2p6>

Anexo XXV. Consentimiento informado final y personalizado para informantes claves

<https://bit.ly/3DWuOw3>