

Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa

Analysis about Inclusive Practice in Classroom from the Participatory Action Research. Reflections of an Educational Community

Aida Sanahuja *
Lidón Moliner
Alicia Benet

Universitat Jaume I, España

Las prácticas docentes que fomentan una pedagogía inclusiva deben sustentarse en una evaluación que implique a todos los agentes que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo analiza el proceso de reflexión y revisión de prácticas inclusivas de aula desarrollado en un colegio rural agrupado para problematizar y mejorar, a nivel comunitario, dichas prácticas implementadas por los docentes. El estudio se enmarca en los parámetros de una investigación acción participativa y concretamente en un diseño de estudio de caso. Las prácticas sobre las que se ha indagado han sido: lápices al centro, rincones, leemos en pareja y Puzzle de Aronson y en el análisis han intervenido docentes, alumnado, familias y equipo de investigación. Se han realizado observaciones de aula, entrevistas, diarios de campo y documentos y se ha llevado a cabo un análisis de contenido de la misma. La revisión de las prácticas ha generado pequeñas transformaciones hacia una educación más inclusiva, de mayor calidad y más equitativa donde las voces de toda la comunidad educativa han contribuido a la mejora de las prácticas.

Descriptores: Participación comunitaria; Educación comunitaria; Método de enseñanza; Educación rural; Educación universal.

Teaching practices that foster inclusive pedagogy must be supported by authentic assessment that involves all the agents participating in the teaching-learning processes. The paper analyzes the process of reflection and review of inclusive classroom practices that has been developed in a rural school to problematizing and improving teachers' practices at the community level. The study is framed within the parameters of a participatory action research and a case study design is used. The investigated practices were: pencils in the school, hideouts, we read in pairs and Aronson's Puzzle. Teachers, students, families and the research team participated in the analysis. The information has been collected through classroom observations, interviews, field diaries and documents and an analysis of the content has been carried out. The revision of the practices has generated small transformations towards a more inclusive, higher quality and more equitable education where the voices of the entire educational community have contributed to the improvement of the practices.

Keywords: Community participation; Community education; Teaching methods; Rural education; Universal education.

*Contacto: asanahuj@uji.es

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 20 de septiembre 2019
1ª Evaluación: 11 de noviembre 2019
2ª Evaluación: 7 de diciembre 2019
Aceptado: 15 de enero 2020

1. Prácticas inclusivas desde la investigación-acción participativa: Una mirada compartida¹

La educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos, se entiende que la ciudadanía tiene derecho a participar en todas las situaciones y contextos (Marchesi et al., 2009). Ofrecer una definición exacta y generalizable de la educación inclusiva es tarea compleja, ya que como señala Echeita (2006) es un poliedro con muchas caras más que una figura plana. Siguiendo con este autor, el término tendría tres acercamientos: la educación inclusiva como educación para todos y todas, como participación y como valor. Todas ellas convergen en la necesidad de comprometerse en una educación de calidad para todo el alumnado aumentando su participación y minimizando las barreras al aprendizaje. Por tanto, se trataría de un proceso para abordar y responder a la diversidad de todo el alumnado desde la cultura, las políticas y las prácticas educativas. En este artículo nos centraremos en esta tercera dimensión.

Tal y como apuntan Orozco y Moriña (2019), las prácticas docentes, que fomentan una pedagogía inclusiva en el aula de educación primaria, deben sustentarse en: 1) múltiples y variadas estrategias metodológicas, 2) una evaluación y autoevaluación auténtica, y 3) el cambio de rol, es decir, el docente debe asumir un rol de acompañante y el alumnado debe ser el protagonista de su propio aprendizaje. Las prácticas inclusivas tratan de asegurar que las actividades que se llevan a cabo en el aula o en el centro faciliten y promuevan la participación de todo el alumnado partiendo de sus saberes formales y no formales. El profesorado movilizará los recursos del centro y la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos y todas (Booth y Ainscow, 2015). La escuela inclusiva, a través de sus procesos participativos, puede convertirse en uno de los motores con mayor fuerza para potenciar la transformación hacia una educación inclusiva de equidad y calidad a través del análisis de las prácticas docentes en los centros (Lledó y Arnaiz, 2010). Este análisis puede ser llevado a cabo por todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo al estudiantado. Este último, cobra un papel relevante en todo este proceso, ya que se convierte en un agente activo y competente con capacidad de decisión de todo aquello que afecta a sus vidas (Simón, Echeita y Sandoval, 2018). Pero, ¿cómo podemos hacer partícipes a todos y todas las protagonistas a lo largo de todo este proceso?

Según señala Pérez-Van-Leenden (2019), a través de una revisión sistemática de la literatura, la investigación acción es una de las modalidades más utilizadas por el profesorado en el contexto educativo para lograr una transformación de las prácticas docentes. Además, la investigación acción también nos permite avanzar hacia postulados más incluidos (Armstrong y Moore, 2004; O'Hanlon, 2003). Pero si queremos ir un poco más allá y generar un conocimiento compartido a través de una investigación con o una investigación más colaborativa (Parrilla, 2010), la Investigación-Acción Participativa (IAP) resulta una buena herramienta. En palabras de McMillan y Schumacher (2005, p. 51), "La investigación colaborativa y participativa introduce la noción de participación activa por parte del investigador y el compartimento del papel de investigador con los participantes".

¹Proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), con referencia EDU2015-68004-R: "La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio" (MINECO/FEDER, UE)

Por ende, la IAP integra a los investigadores-educadores en un proceso colectivo de producción y reproducción de conocimientos necesarios para la transformación social (Rodríguez-Gabarrón y Hernández, 1994). Siguiendo a Bisquerra (2009), podemos decir que, la investigación participativa y colaborativa adopta una dimensión colectiva en la que al investigador no se le concibe como un experto externo que realiza una determinada investigación, sino que se trata de una investigación más “emancipadora” trazando una relación de horizontalidad entre investigadores y sujetos investigados. Su origen se lo debemos a Lewin (1946), el cual planteó combinar la teoría y la práctica mediante el análisis del contexto, la categorización de prioridades y la evaluación. Si bien es cierto que se trata de un término paraguas (Kendon, Pain y Kesby, 2007) se puede concretar como “un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar” (Alberich, 2008, p. 139).

Ander-Egg (2003) señala tres elementos esenciales de la IAP que coinciden con la denominación de este método. Por una parte, la investigación, la cual se concibe como un proceso que requiere de una reflexión sistemática y crítica y cuyo objetivo es adentrarse en algún aspecto de la realidad. Por otra parte, la acción o manera de llevar a cabo el estudio, ya se trata en sí, de una forma de intervención orientada a la acción y que, además, ella misma genera conocimiento. Y, finalmente, la participación involucra a todas las personas que forman parte de la investigación y que tienen un papel esencial a la hora de transformar su realidad. Este mismo autor nos sugiere una serie de características básicas de la IAP. Destacamos cómo aquello que va a estudiarse (objetivos) se consensua a partir de los intereses y motivaciones de las personas involucradas y de las cuestiones que afectan a sus vidas. Por tanto, la finalidad del estudio es la transformación de la situación-problema que afecta a los y las participantes. Además, requiere no solo de conocer en profundidad una realidad, sino que pretende actuar sobre la misma contando con la participación activa de todos los agentes implicados de una forma no jerárquica y a partir de la comunicación y del diálogo democrático. La experiencia de todas las personas es valiosa y contribuye en el proceso independientemente de su posición social y su educación (Freire, 1970). En toda IAP se requiere del compromiso de los y las investigadoras con las personas participantes como herramienta intelectual al servicio del pueblo. Desde esta perspectiva ha emergido dentro de la corriente de la investigación-acción un nuevo nicho, de índole más crítico. Esto es, lo que denominan Kemmis, McTaggart y Nixon (2014) una investigación-acción participativa crítica.

Estos rasgos de la IAP requieren de una serie de fases para su desarrollo y que, a continuación, señalamos de una forma sintetizada (Alberich, 2008; Martí, 2000):

- Fase cero: Pre-investigación. Síntomas, demanda y elaboración del proyecto.
- Primera fase: Autodiagnóstico. Recogida de información, comisión de seguimiento, grupo de IAP, elementos analizadores, trabajo de campo, primer informe.
- Segunda fase: Trabajo de campo y primeras propuestas. Trabajo de campo, análisis del discurso, segundo informe, talleres.
- Tercera fase: Conclusiones y propuestas de acción y elaboración del informe final.

- Fase post-investigación: Puesta en práctica y evaluación, detección de nuevos síntomas.

De estas etapas se derivan tres actividades centrales de la IAP y que Balcazar (2003) ejemplifica en la figura 1.

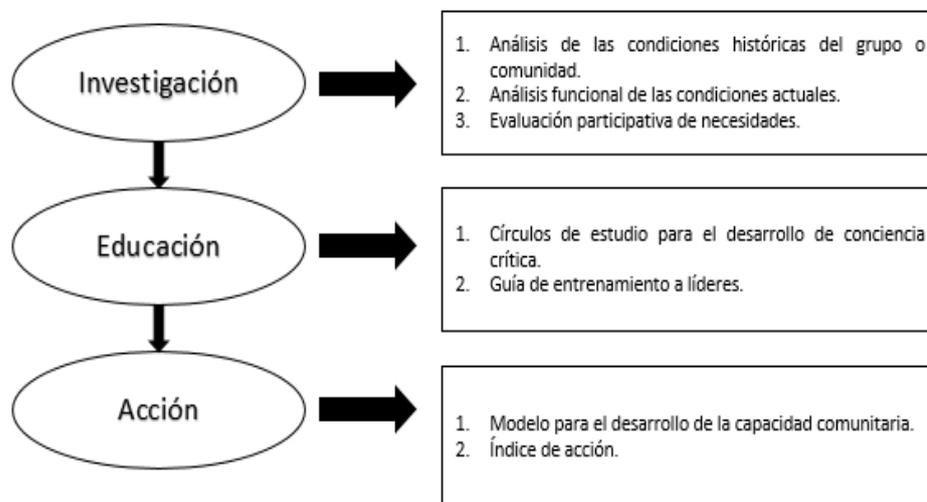


Figura 1. Actividades centrales de la IAP

Fuente: Recuperado de Balcazar (2003).

Así pues, la IAP, dadas sus características e implicaciones, se erige como el método más adecuado para llevar a cabo el objetivo de nuestro estudio, ya que este tipo de enfoque ayuda a superar la brecha que tradicionalmente ha existido entre la investigación y la práctica (Ainscow, 2002). De esta manera, los hallazgos derivados de la investigación tienen una repercusión directa en el terreno educativo (Moliner, Arnaiz y Sanahuja, 2020). Encontramos diversas investigaciones que demuestran cómo la IAP resulta una buena herramienta para problematizar y dar respuesta a las demandas y necesidades del aula desde la práctica (Colmenares y Piñero, 2008; Melero, 2012; Sales, Moliner y Traver, 2019).

Nuestro objetivo de investigación es describir y analizar el proceso de reflexión y revisión de prácticas inclusivas en el aula a través de la investigación- acción participativa.

2. Método

El trabajo se enmarca en los presupuestos que guían y caracterizan a la investigación cualitativa. Se trata de una actividad encauzada a la comprensión profunda y detallada del fenómeno educativo abordado (Sandín, 2003). En este trabajo se ha escogido un diseño de estudio de caso (Simons, 2011; Stake, 1998) a partir del cual se ha tratado de conocer y comprender el proceso de investigación-acción participativa que se ha llevado a cabo con el propósito de problematizar, revisar y mejorar, a nivel comunitario, las prácticas educativas de los docentes.

Contexto

El centro de este estudio se enmarca en un colegio rural agrupado (CRA), situado en la provincia de Valencia, España. Se trata de un CRA constituido por dos aularios; uno

situado en una localidad de unos 632 habitantes y el otro en otro pueblo de unos 1.083 habitantes aproximadamente. El centro, con el propósito de optimizar los recursos, se constituyó como CRA en el curso escolar 2005/2006. Las principales actividades económicas de la zona se caracterizan por la agricultura de cítricos y el sector servicios. Las dos localidades cuentan con diferentes asociaciones que están presentes en la vida de la escuela. La población es oriunda de las localidades vecinas, aunque en los últimos años ha habido algunos casos de inmigración (alrededor del 2%). En el centro acuden 150 alumnos y cuenta con una plantilla de 15 docentes.

Des del curso académico 2013/14 el centro está inmerso en un proyecto de construcción de escuela intercultural, inclusiva y democrática. Por este motivo, camina para materializar en sus aulas los principios recogidos en su proyecto educativo de centro (PEC). En este artículo nos centramos en el análisis de las prácticas educativas desarrolladas en una clase de infantil y siete clases de primaria.

Participantes

En el análisis de las prácticas han intervenido los propios docentes, el alumnado, las familias y el equipo de investigación. En el cuadro 1 se recogen los diferentes participantes que han intervenido en cada una de las fases del proceso de investigación- acción participativa.

Es importante señalar cómo las familias han realizado el proceso de observación y además han participado en el análisis de las prácticas. Por su parte, el alumnado, según sus posibilidades, también ha participado en el proceso.

Instrumentos de recogida de la información

En el cuadro 1 se han adelantado algunos de los instrumentos utilizados en cada una de las fases, a continuación, se abordan de forma sistematizada:

- Observación. Es una estrategia primordial de todo método científico, se trata de una “conducta deliberada del observador, cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis” (Fernández- Ballesteros, 1980, p.135). En este caso se ha utilizado una rejilla de observación adaptada de la guía para la Construcción de la Escuela Intercultural Inclusiva (CEIN) (Sales, Moliner y Traver, 2010). Concretamente, se han realizado cuatro sesiones de observación de 60 minutos, una para cada práctica analizada: lápices al centro, rincones, leemos en pareja y Puzzle de Aronson.
- Entrevistas. El objetivo de este instrumento es “captar las representaciones e impresiones subjetivas, más o menos elaboradas de los participantes, desde su misma perspectiva” (Pérez, 2008, p.72). En esta investigación se han utilizado tres guiones de entrevistas semiestructurados (uno para las familias, otro para el alumnado y otro para los docentes). Las entrevistas tuvieron una duración aproximada entre 30-45 minutos y se realizaron después de las observaciones.
- Diario de campo. Este instrumento permitió registrar aquellos acontecimientos e impresiones que el investigador observaba y experimentaba en el campo, en este caso el aula y la sesión comunitaria de revisión de las prácticas. Para ello, se asignaron a tres investigadores que realizaron esta tarea.

Cuadro 1. Distribución de los participantes en cada fase de la investigación

Fases	Participantes
1. Demanda por parte del claustro de la necesidad de analizar sus prácticas a los y las investigadoras.	9 maestros hacen la demanda
2. Diseño y planificación del proceso de análisis y revisión de las prácticas educativas.	12 investigadores
	Lápices al centro 3 observadores externos: registro narrativo. 2 madres (observaciones en el aula y posterior entrevista). 2 alumnos entrevistados. 1 docente tutor entrevistado.
	Rincones 3 observadores externos: registro narrativo. 1 madre y 1 padre (observaciones en el aula y posterior entrevista). 2 alumnos entrevistados.
3. Acción: recogida de evidencias para el análisis y revisión de las prácticas de aula.	1 docente tutor entrevistado.
	Lectura en pareja 3 observadores externos: registro narrativo. 6 madres (observación en el aula y entrevistas). 9 docentes entrevistados (maestros tutores y maestro de apoyo, docentes que realizan tareas de apoyo no siendo de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje). 10 alumnos entrevistados (2 por cada aula).
	Puzzle de Aronson 3 observadores externos: registro narrativo. 2 madres (observaciones en el aula y posterior entrevista). 2 alumnos entrevistados. 2 docentes entrevistados. 1 tutora y 1 maestra de apoyo entrevistadas.
4. Jornada de devolución de la información y propuestas de mejora.	Aulario A 4 madres 4 maestros Alumnado implicado (leemos en pareja y Puzzle de Aronson) 4 investigadores
	Aulario B 6 madres 4 maestros Alumnado implicado (leemos en pareja, rincones, lápices al centro) 3 investigadores

Fuente: Elaboración propia.

- Análisis material o documental. El análisis de documentos consiste en un rastreo en materiales en formato papel, video o audio que permiten apoyar las observaciones realizadas en el campo (Álvarez, 2008). En cada una de las prácticas abordadas se han recogido documentos o materiales creados por los docentes. Por ejemplo: hoja de actividades (lápices al centro), fichas operaciones, numeración, resolución de problemas, expresión escrita, comprensión lectora (rincones de trabajo), fichas de lectura y actividades, guía con los pasos, hoja de

detección de errores, hoja con elogios y felicitaciones, pautas de autoevaluación (leemos en pareja) y hojas de problemas matemáticos (Puzzle de Aronson).

No obstante, conviene apuntar que se ha realizado un análisis de contenido tomando como referencias los siguientes elementos propios de las prácticas educativas: 1) agrupamientos, 2) objetivos, 3) metodología, 4) actividades, 5) evaluación, 6) gestión del aula, 7) competencias comunicativas del docente y 8) desarrollo profesional y comunitario.

3. Resultados

Para facilitar la lectura de este apartado se desarrollan y describen cada una de las fases que conforman el proceso de investigación-acción participativa de este estudio. Además, en las fases 3 y 4 se incluyen los resultados obtenidos y las propuestas de mejora a llevar a cabo a partir de la recogida de información respectivamente.

3.1. Fase 1: *Demanda por parte del claustro*

En el claustro de profesores, se acuerda iniciar un proceso de análisis y revisión de las prácticas de aula que ya se estaban llevando a cabo en diferentes niveles educativos del centro, como por ejemplo la lectura en pareja u otras técnicas de aprendizaje cooperativo. Asimismo, se acordó observar algunas prácticas que se estaban implantando en el centro por primera vez. El equipo directivo de la escuela hizo llegar la demanda a los y las investigadoras, como equipo que acompaña y asesora al centro. Cada docente interesado en que alguna de sus prácticas fuera revisada rellenó una ficha proporcionada por los y las investigadoras en la que se recogían datos de interés sobre la práctica: breve descripción de la práctica, curso, el motivo de elección de la misma, si se fomenta la participación democrática del alumnado, que propósitos se pretenden alcanzar con la observación de la práctica, qué se pretende observar...Las prácticas para revisar, propuestas por los docentes, fueron las siguientes:

- **Lápices al centro:** Consistente en la resolución de problemas orales a través del cálculo mental (método Quinzet). Esta práctica se propuso para ser analizada en infantil (3, 4 y 5 años). Uno de los principales motivos por los que se escogió observar esta práctica fue porque la habían acabado de introducir en las aulas y querían conocer si funcionaba o cómo mejorarla.
- **Rincones:** El alumnado se programaba, cada lunes en asamblea, su trabajo para toda la semana. Este trabajo se realizaba de forma autónoma en los rincones de clase. Hay diferentes rincones por los que pueden pasar, la única condición es que no puede haber más de dos niños o niñas en el mismo rincón. Esta práctica se propuso desde el 1r ciclo de educación primaria. La principal razón de proponer esta práctica fue para evaluarla de una forma externa y recibir las propuestas de mejora necesarias para poder llevarla a cabo en otros niveles educativos. El docente propuso analizar, desde su propio rol como maestro, el comportamiento de los niños y las niñas a la hora de afrontar una nueva tarea o un nuevo reto.
- **Lectura en pareja:** Basado en el programa de tutoría entre iguales *Llegim en parella* (Duran, et al. 2009). Una de las principales razones que dio el claustro a la hora de proponer esta práctica fue porque se realizaba prácticamente en todas las aulas de primaria, específicamente en 2.º, 3.º y 4.º de primaria de un aula y

3.º-4.º y 5.º y 6.º de primaria del otro aula. Concretamente, les preocupaba observar: las interacciones entre el alumnado, el intercambio de roles, la estructuración del aula y que se realizaran todos los pasos correctamente.

- **Puzzle de Aronson:** Cada alumno del grupo, formado por cuatro miembros, tiene un problema diferente; intenta resolverlo individualmente, se junta con los alumnos de los otros grupos que tienen el mismo problema que él y lo resuelven entre todos. Vuelven al grupo original y exponen su problema al resto del grupo. Esta actividad fue propuesta por la tutora de 3r ciclo de primaria (5.º y 6.º). Se planteó la revisión de la práctica para ver si se podía mejorar y sobre todo les interesaba conocer si con ella se fomentaba la participación.

3.2. Fase 2: Diseño y planificación del proceso de análisis y revisión de las prácticas educativas

Los y las investigadoras, una vez recibida la demanda, diseñaron y planificaron el proceso de análisis y revisión de las prácticas, para posteriormente pasar a la acción. Así pues, se elaboró un protocolo de actuación para el análisis de las prácticas. En dicho protocolo se recogieron los datos más relevantes a tener en cuenta, como: contactar con el docente para fijar las fechas de la observación de la práctica con antelación para convocar a las familias, firmar el consentimiento informado con los participantes, breve explicación de los instrumentos a utilizar, materiales de apoyo a la observación de aula (grabadoras de vídeo, audio...) o planificación de la devolución de la información. En esta fase también se elaboraron los instrumentos para la recogida de los datos. Concretamente, se confeccionó una hoja registro para apoyar la observación, y un guión para realizar una entrevista semiestructurada diferente y adaptada a cada colectivo (docentes, alumnado, familiares). Además, se realizaron equipos de trabajo formados por unos 3 o 4 investigadores (alternando investigadores seniors e investigadores en formación), de esta manera cada uno de los equipos se focalizó en una práctica en concreto.

3.3. Fase 3: Acción: Recogida de evidencias para el análisis y revisión de las prácticas de aula

Observación y recogida de la información

Cada equipo de trabajo investigador se desplazó al centro la fecha y hora acordada con el tutor/a del aula, en la cual se iba a desarrollar la práctica objeto de estudio. Las prácticas observadas, tal y como ya se ha mencionado anteriormente, fueron: lápices al centro, leemos en pareja, rincones y Puzzle de Aronson. En la sesión, los familiares y los investigadores adoptaron el rol de observadores no participantes, y utilizaron la hoja de observación elaborada por el grupo de investigación en la fase anterior. El docente y el alumnado adoptaron un rol de observadores participantes. Durante la sesión también se recogieron fichas, documentos... elaborados por los docentes y utilizados en la práctica de aula. Finalizada la sesión de observación, se procedió a efectuar las diferentes entrevistas planificadas, un investigador realizó una entrevista a los familiares participantes, otro al docente y un tercero a dos alumnos.

Tratamiento de los datos

Una vez recogidos todos los datos relativos a cada una de las prácticas el equipo de investigación procedió con la transcripción literal. Para ello se utilizó un protocolo de transcripción elaborado por los y las investigadoras. Asimismo, también se elaboró una

tabla de doble entrada (una para cada práctica) para el vaciado de toda la información. En la tabla se recogían cada uno de los elementos abordados: 1) agrupamientos, 2) objetivos, 3) metodología, 4) actividades, 5) evaluación, 6) gestión del aula, 7) competencias comunicativas del docente y 8) desarrollo profesional y comunitario; y las voces: docente, alumnado, familiares y de los y las investigadoras. De esta manera se elaboraron un total de 8 tablas con toda la información vaciada, una por cada una de las aulas analizadas.

Resultados obtenidos

En el siguiente mapa relacional se presentan los principales elementos a destacar de cada una de las prácticas a partir del vaciado de la información literal de todos los instrumentos de evaluación utilizados.

A continuación, detallamos los aspectos más relevantes presentados en la figura 2 según la práctica observada:

- **Lápices al centro:** el docente confecciona los grupos de forma heterogénea y los cambia según el día. Considera que, aunque se haga en equipo, se trata de un trabajo individual donde los alumnos deben resolver tareas de cálculo. Las familias destacan que es una buena técnica y que ayuda a sus hijos e hijas a prepararse para primaria. La evaluación se hace en gran grupo donde el docente es quien marca la respuesta correcta. Tanto el docente, como las familias y los observadores destacan la importancia de las normas y el buen clima que existe en el aula. El maestro desarrolla una comunicación efectiva, gesticulando y volviendo a explicar si es preciso.
- **Rincones:** se trabaja a nivel individual. Esta práctica permite un aprendizaje más individualizado que respeta los ritmos de cada alumno/a. Sin embargo, se puede observar que no hay interacción entre el alumnado y que estos dependen de la aprobación del docente. Este se preocupa mucho por fomentar la autonomía del alumnado, más que por el contenido en sí. Sin embargo, las familias están preocupadas por el nivel de aprendizaje de sus hijos, se muestran angustiadas por si esta metodología hace que sus hijas e hijos no aprendan todo lo que tienen que aprender. Por otro lado, destacan el estilo del docente y el respeto que muestra al alumnado.
- **Lectura en pareja:** se puede destacar que se sigue una misma pauta para la selección de parejas y esta es por nivel de competencia y velocidad lectora. Al inicio de la implementación de esta práctica los docentes hicieron una formación y a la vez estos formaron a las familias para poder desempeñar la actividad en sus distintas fases. Las parejas son fijas a lo largo del curso, pero todos hacen el rol de tutor y tutorado. En algunas clases hay dos docentes en el aula (es una medida de apoyo a la diversidad instaurada a nivel de centro). El papel de las familias es muy importante y su participación en la práctica es más o menos fluida dependiendo de la clase observada, no todas las familias tienen claro cuál es su papel. Al ser una práctica que se realiza en varios cursos, los docentes aprovechan para compartir material de lectura, fichas y las normas. El alumnado que lleva tiempo realizando la práctica tiene muy interiorizado cuál es la estructura de la misma y no necesita apoyo, por otro lado, los alumnos de menor edad disponen de fichas donde les indican los pasos a seguir. Los docentes observan las distintas parejas para ver cómo van desempeñando cada rol y les ayudan si lo necesitan.



Figura 2. Resumen de los principales elementos a destacar de cada una de las prácticas
Fuente: Elaboración propia.

- *Puzzle de Aronson*: el alumnado está agrupado en grupos de cuatro. Las familias están satisfechas con la práctica pues consideran que se aprende mucho, no solo contenidos, sino otras competencias y es muy participativa. La docente se asegura con las intervenciones del alumnado que entienden la tarea. La evaluación se realiza entre iguales. Las familias no tienen claro este aspecto, ya que consideran que a veces la corrección no es correcta y que faltaría que el docente hiciera una revisión final. Se destaca un buen clima en el aula, aunque se puede mejorar la colaboración e interacción entre el alumnado, este sigue dependiendo demasiado del docente.

3.4. Fase 4: Jornada de devolución de la información y propuestas de mejora.

Preparación de la jornada comunitaria

Se realizó una reunión a la cual asistieron los maestros participantes en el proceso de revisión de las prácticas y diferentes investigadores/as para acordar cómo se haría la sesión plenaria con todos los colectivos para cerrar el proceso de revisión de las prácticas. En esta sesión se abordaron los siguientes puntos: 1) se realizó una breve introducción sobre el procedimiento del vaciado de datos efectuado por los y las investigadoras, 2) en pequeños grupos, se llevó a cabo un intercambio entre los maestros y los observadores (investigadores/as) de cada práctica sobre el vaciado (elementos más relevantes del vaciado y cómo se podía compartir la práctica con el resto de colectivos: alumnado y familias) y 3) en gran grupo, todos los maestros participantes y los integrantes asistentes del grupo de investigación organizan la *Jornada de Análisis* (objetivo, participantes, quienes convocan, dinámica de desarrollo, temporalización, propuestas de mejora de las prácticas en relación con el proyecto de investigación). Se acordó realizar una sesión previa con cada uno de los colectivos para preparar la sesión plenaria. Concretamente se efectuaron: i) una sesión con las familias dinamizada por 2 investigadores y ii) una sesión con el alumnado dinamizada por los docentes.

Jornadas comunitarias

El proceso de revisión se cerró con dos jornadas comunitarias de revisión de las prácticas, una en cada uno de los aularios que conforman el CRA.

a) Jornada en el aulario A. El director del centro explicó la dinámica que se iba a llevar a cabo en la sesión de devolución y revisión de las prácticas. Concretamente, se abordaron las prácticas de *leemos en pareja* y el *Puzzle de Aronson*, llevadas a cabo en este aulario. Dos alumnos comenzaron a explicar, apoyándose en una presentación visual, cómo realizaron la práctica de *Leemos en pareja*. Posteriormente, se les dio el turno de palabra a los docentes, a las madres y a los representantes de los y las investigadoras presentes en la sesión. Cada colectivo expuso las propuestas de mejora a incorporar a la práctica de *leemos en parejas*. Seguidamente se abordó la práctica del *Puzzle de Aronson* siguiendo la misma dinámica que la anterior, esto es, presentación del alumnado, propuesta de mejora y comentarios. Las propuestas de mejora por colectivos de las prácticas revisadas se recogen en el cuadro 2.

El proceso de revisión de las prácticas está muy bien valorado por los diferentes colectivos. La participación de los alumnos en esta sesión ha sido muy importante, puesto que han llevado la voz principal, aportando unas valoraciones muy positivas de las prácticas realizadas. Las familias participantes también han valorado las prácticas utilizadas, y quieren que se les den a conocer aquellos aspectos que desconocen de dichas prácticas para

contribuir a la mejora de la educación de sus hijos e hijas. Los y las maestras intentan justificar, a lo largo de cada sesión, el porqué de las prácticas. Los investigadores presentes aportan una buena compilación de propuestas de mejora que pueden contribuir a la efectividad y enriquecimiento de las prácticas en futuras sesiones.

b) Jornada en el aula B: La jefa de estudios coordina la sesión explicando cuál es su objetivo y la dinámica a seguir. En un primer momento, el alumnado presenta la práctica y comenta su percepción de la misma y su propuesta de mejora. Posteriormente y siguiendo un mismo procedimiento intervienen las familias, los docentes y los investigadores. El alumnado presenta los pasos seguidos para llevar a cabo el cálculo mental con el método del Quinzet y la dinámica de lápices al centro. El docente, al tratarse de alumnado de infantil, completa la explicación de la práctica seleccionada. También intervienen las familias y los investigadores. Se continúa con la práctica de leemos en parejas, los alumnos de 2.º ciclo explican la dinámica mediante una presentación visual y los de 3er ciclo hacen las propuestas de mejora. Los y las investigadoras valoran muy positivamente esta práctica puesto que hay una persona de coordinación la cual tiene una visión general de la práctica en los diferentes niveles. Para finalizar se abordan los rincones de trabajo. La presentación es en forma de diálogo: unos preguntan y otros van dando la explicación, con el apoyo de una presentación visual. Una madre valora el hecho de respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, ya que no tienen que hacer todos lo mismo a la vez. Los miembros del grupo de investigación destacan que el docente propicie la reflexión en la resolución de dudas.

Las propuestas de mejora por colectivos de las prácticas revisadas se recogen en el cuadro 2 y cuadro 3. Se concluyó la sesión valorando positivamente este tipo de dinámicas de compartir prácticas y analizarlas de manera comunitaria, especialmente reforzando el protagonismo del alumnado y lo positivo de que compartan con un auditorio de esta envergadura sus conocimientos y opiniones.

Cuadro 2. Propuestas de mejora de las prácticas analizadas en el aula A

Lectura en pareja	
Alumnado	Cambio de pareja cada mes o cada dos semanas.
	Realizar menos preguntas.
	Cambiar el orden de los pasos que hacen en la lectura por parejas.
	Revisar la evaluación.
	Critican que no les ayuda escuchar la lectura del tutor primero.
Familias	Si la lectura es larga realizar sólo dos pasos.
	Cambiar los ítems de evaluación para cada uno de los ciclos.
	Animar a las familias, que no lo hagan todavía, a que lean con el hijo/a para que conozcan las pausas, la entonación, el significado, entre otros.
Docentes	Adecuar los ítems a cada uno de los ciclos para hacer la evaluación.
	Cambio de parejas.
	Que la calificación para cada miembro de la pareja sea conjunta, consensuada y objetiva.
	Tener encima de la mesa las pautas a seguir en la lectura en pareja.
	Realizar reuniones con los padres para controlar cómo se está haciendo.
Grupo de investigación	Saber qué harán después de la lectura, por ejemplo, actividades de ampliación.
	Hay que hacer mejor: la 2ª lectura, la evaluación y el cambio de parejas.
	Formar parejas mixtas.
	Revisar con el alumnado las lecturas para detectar los errores.
	Que el profesorado revise aquello que más ha costado.
	Cambiar parejas una vez al trimestre.
	Invitar a un padre/madre a las sesiones, entre otras.

Puzzle de Aronson	
Alumnado	Les gustaría cambiar de grupo. Hace falta que el niño/a comunique la duda a la docente para poder resolverlo. No les gustan los problemas, pero si la técnica: buscar otro tipo de problemas matemáticos, más variedad...
Familias	Manifiestan la necesidad de conocer la técnica para poder ayudarles en casa. Plantean que tal vez el grupo se sienta demasiado condicionado por el miembro más listo.
Docentes	Proponen otras prácticas o procesos para mejorar la técnica. Dan importancia a la persona que tiene que resolver el problema, como guía y facilitadora de las herramientas para resolverlo. Trabajar con 21 alumnos es una dificultad, debido a que las aulas son pequeñas. Observan que hace falta un mayor conocimiento de la técnica en los padres /madres.
Grupo de investigación	Necesidad de tener una rúbrica de evaluación para revisar el trabajo realizado. Revisión por parejas o técnica 1, 2, 4. Hace falta más interacción de los especialistas con el grupo de iguales. Se propone primero el trabajo en grupo e individual, y después con los maestros, recursos, padres, entre otros. Necesidad de una mejora de la distribución del espacio para no interferir en el desarrollo de las tareas. El maestro de apoyo tiene que tener la misma función que la maestra. Que el alumnado sea más autónomo. Empezar los problemas haciéndolos en casa y las dudas resolverlas en clase.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Propuestas de mejora de las prácticas analizadas en el aulario B

Lápices al centro	
Alumnado	NOTA: Al tratarse de alumnado de infantil no emiten propuestas de mejora sólo explican, junto al docente, como realizan la práctica en su aula.
Familias	NOTA: Las madres asistentes manifiestan estar satisfechas con la técnica ya que sus hijos/as no solo aprenden contenidos, sino otras competencias como la cooperación y además permite la participación de todos y todas.
Docentes	Darle más protagonismo a la cooperación más allá de los requerimientos del método del Quinzet. Poder comprobar la respuesta correcta manipulando materiales.
Grupo de investigación	Mejorar su aplicación dándole su componente cooperativo: que piensen primero qué quiere decir la pregunta, plantear las soluciones y después también poder argumentar las respuestas para hacer una evaluación menos competitiva (¿cuántas respuestas correctas han tenido?) y más colaborativa.
Leemos en pareja	
Alumnado	Hacer lecturas más cortas y fáciles. Cambiar las parejas más a menudo. La 2ª lectura se pueda hacer juntos, no consecutiva. Menos ruido en el aula (bajar el volumen de voz al leer todas las parejas).
Familias	Mayor colaboración de las familias en casa, sobre todo de aquellas que no ayudan a los hijos e hijas a preparar la lectura. Lecturas de literatura española (por ejemplo: Platero y yo).
Docentes	Guardar todas las lecturas en una base de datos para tener un banco de recursos para futuros cursos. Ajustar la dificultad de las lecturas y las temáticas. Ampliar el tiempo de la sesión con actividades de refuerzo.

Grupo de investigación	<p>Revisar periódicamente con el alumnado la ficha de detección de errores, dar ejemplos y pistas para su uso.</p> <p>Revisar la gestión del tiempo, ¿qué pueden hacer las parejas que han terminado antes?</p> <p>Aprovechar las reuniones de cada trimestre para resolver dudas con las familias sobre cómo elaborar y llevar a cabo el leemos en pareja.</p> <p>Incidir más en la evaluación, sobre todo en los niveles inferiores, argumentar el porqué de una cualificación.</p> <p>Uso de las Tablets a través de una actividad de búsqueda de la información como elemento motivador (sobre todo en los cursos superiores).</p>
Rincones	
Alumnado	<p>Tener otros rincones con otras temáticas.</p> <p>Disponer de más espacio (un aula más grande).</p>
Familias	<p>Establecer más cooperación entre el alumnado para que se ayuden y no dependan tanto de la atención del maestro.</p>
Docentes	<p>Fomentar las interacciones entre iguales en la práctica.</p> <p>Mejorar la dotación de nuevos espacios y materiales.</p> <p>Ampliar la oferta de actividades a realizar y así poder graduar niveles de dificultad y objetivos curriculares.</p>
Grupo de investigación	<p>Que el maestro pueda tener un seguimiento más personalizado del alumnado y que gradúe las fichas y el trabajo del alumno de forma que vaya aumentando su dificultad.</p> <p>Utilizar un código de colores de más fácil a más difícil para que sea muy visual la mejora del alumnado y que se tenga en cuenta su ritmo en las diferentes actividades.</p> <p>Propiciar la interacción entre el alumnado para que sea una ayuda a la hora de resolver las actividades y de compartir sus reflexiones.</p>

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

La finalidad de este trabajo residía en conocer y comprender el proceso de investigación-acción participativa con el propósito de problematizar, revisar y mejorar, a nivel comunitario, las prácticas educativas de los docentes. A lo largo del proceso de reflexión de las prácticas inclusivas de aula que se ha llevado a cabo se ha podido detectar cómo los docentes, a través de sus demandas, han movilizado los recursos del centro y de su comunidad inmediata para revisar las prácticas educativas en pro de la mejora del aprendizaje del alumnado (Booth y Ainscow, 2015). El rol del docente se ha caracterizado por su implicación en la transformación de su aula en un espacio de respeto, diálogo y de trabajo compartido con los diferentes agentes educativos. De este modo, se ha propiciado que toda la comunidad educativa haya reflexionado sobre las prácticas educativas con la finalidad de generar pequeñas transformaciones hacia una educación más inclusiva, de mayor calidad y más equitativa (Lledó y Arnaiz, 2010). Siguiendo los principios y fundamentos sobre los cuales se asienta el modelo educativo del CRA, en la acometida de la revisión de las prácticas, se ha intentado visibilizar aquellas voces más silenciadas, siendo estas las del estudiantado (Simón, Echeita y Sandoval, 2018), además de la incorporación de las familias a la vida escolar (Simón, Giné y Echeita, 2016). Las diferentes miradas permiten avanzar hacia una escuela más democrática e inclusiva dado que el alumnado toma sus propias decisiones y ejerce un mayor control sobre su propio aprendizaje (Ainscow, 2017). Por su parte, las familias se implican de una forma más activa en las actividades educativas de la escuela y no se centran en tareas exclusivamente lúdicas o festivas. Así mismo, con las propuestas de mejora emitidas por parte de todos los

implicados a lo largo de este proceso se ha producido conocimiento práctico de gran utilidad para que los docentes puedan reflexionar y mejorar en su día a día en el aula (Reason y Bradbury, 2001) y de esta manera se ha podido superar la brecha, que a menudo existe entre la investigación y la práctica (Ainscow, 2002; Moliner, Arnaiz y Sanahuja, 2020).

Por otro lado, para poder reflexionar sobre las diferentes prácticas y el grado de cumplimiento, es necesario que abordemos individualmente cada una de ellas. En el caso de *lápices al centro* los docentes tenían interés en revisar dicha práctica, puesto que era una técnica implementada recientemente en el CRA. Del proceso se ha desprendido que esta se puede mejorar dándole mayor protagonismo al componente cooperativo e introduciendo más materiales manipulativos tan adecuados para las primeras etapas educativas. No debemos olvidar que *lápices al centro* es una estructura cooperativa simple centrada en la colaboración y la ayuda mutua (Pujolàs, Riera, Pedragosa y Soldevila, 2005). Además, detectamos en esta práctica la dificultad de recoger las voces del alumnado cuyas edades están comprendidas entre los 3 y 5 años.

Continuando con los rincones de trabajo, al docente le preocupaba analizar el comportamiento de los niños y las niñas a la hora de afrontar una nueva tarea, además se quería extender la práctica a otros niveles educativos del CRA. En relación a los resultados se acordó que se debía incrementar y fomentar la cooperación y la ayuda entre iguales, ya que las actividades propuestas eran de índole más individual. Los rincones deben asumir los principios de las aulas inclusivas en las que cada niño/a pertenece y puede aprender en un aula ordinaria con la ayuda y el apoyo de sus compañeros gracias a la diversidad del alumnado, ya que esta ofrece a todos mayores oportunidades de aprendizaje (Benet, Sanahuja y Moliner, 2016). Así mismo, también se consideró de importancia dotar de nuevos espacios y materiales para mejorar esta práctica.

En cuanto a la lectura en parejas, se propuso con el objetivo de focalizar en las interacciones entre el alumnado, el intercambio de roles, la estructuración del aula y los pasos de la dinámica. Por lo que se refiere a los roles señalar que el alumnado propuso cambiar más a menudo las parejas. En referencia a la estructuración del aula subrayar que se debería fomentar que hubiese menos ruido en el aula y que la segunda lectura se pudiera hacer juntos, no consecutiva (revisar los pasos de la dinámica). Además, se demandó una mayor colaboración de las familias en casa, sobre todo de aquellas que no ayudan a los hijos e hijas a preparar la lectura. Tal y como señalan Valdebenito y Duran (2010) la eficacia de los aprendizajes proviene no solo de los apoyos que el alumnado recibe del docente, sino que es crucial el papel de las familias en este sentido.

Por último, en cuanto al *Puzzle* de Aronson, decir que esta práctica se quería revisar con el propósito de conocer cómo mejorarla y si la técnica fomentaba la participación. De la revisión se concluyó que se precisaba de un mejor conocimiento de la técnica por parte de todos los implicados (alumnado y familias), cambio de grupos, buscar otro tipo de problemas matemáticos, utilizar otros espacios (debido a que las aulas son pequeñas), introducir alguna rúbrica de evaluación para revisar el trabajo realizado. Al tratarse de una técnica cooperativa compleja requiere de una mayor elaboración y en este sentido sería interesante realizar una programación conjunta entre todos los agentes implicados.

En referencia a la validez de los procesos participativos a favor, sobre todo, de potenciar aquellas voces que suelen estar más silenciadas (alumnado u otros agentes), se ha podido detectar, que la experiencia de todas las personas se ha considerado valiosa y ha

contribuido en la mejora de las prácticas (Freire, 1970). No obstante, hay que apuntar que no es hasta la fase 3 y 4 donde empiezan a tener un papel relevante el alumnado y sus familias. Por tanto, aún queda mucho camino que recorrer para conseguir una verdadera investigación-acción participativa crítica (Kemmis, McTaggart y Nixon, 2014) donde las voces silenciadas estén presentes y sean tomadas en cuenta.

Al hilo de lo anterior se pasa a comentar una de las principales limitaciones que encontramos en este estudio y que justamente radica en la dificultad a la hora de recoger y dar voz al alumnado de las etapas de educación infantil. Resulta necesario crear estrategias o herramientas que permitan conocer sus percepciones para que después las puedan compartir con el resto de la escuela. Tal y como se viene referenciando, la educación inclusiva debe poner en un lugar principal de su agenda estas cuestiones sobre cómo dar voz, esto es, cómo sacar a la luz las voces silenciadas (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Somos conscientes de que el trabajo posee, en ocasiones y en ciertas secciones, un carácter descriptivo. Por ello proponemos avanzar en el análisis de los motivos, los procesos psicosociales/educativos o relativos a la gestión de la mejora de las prácticas educativas planteadas como inclusivas de manera conjunta con la comunidad educativa.

Para terminar, es necesario remarcar que como continuación del proceso iniciado que aquí se ha presentado, en la actualidad se está llevando a cabo un proceso más complejo de revisión de las prácticas que pasa por la planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio, lo cual nos permite avanzar hacia los principios de la escuela incluida (Sales et al., 2018; Traver et al., 2018). Si bien es cierto que el desafío es emprender la inclusión educativa desde una perspectiva holística, de este modo su conquista real exige transformaciones tanto a nivel del sistema educativo, de la escuela y del aula (Duk y Murillo, 2011).

Referencias

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos, *Revista de educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional, *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Alberich, T. (2008). IAP, redes y mapas sociales. Desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, 8(1), 131-151.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), art. 1.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Armstrong, F. y Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203596012>
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa: Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 4(8), 59-77.
- Benet, A., Sanahuja, A. y Moliner, L. (noviembre, 2016). Rincones, from the teachers' perspectives: A reflection on a primary education practice. *9th International Conference of Education*,

- Research and Innovation*. Universidad de Sevilla, España.
<https://doi.org/10.21125/iceri.2016.0704>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI-FUHEM.
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008) La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus. Revista de Educación*, 14(27), 96-114. <https://doi.org/10.18356/1458bfa5-es>
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: La necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200011>
- Duran, D. (2009). *Llegim en parella: Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Institut de Ciències de l'Educació.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Fernández-Ballesteros, R. (1980). *Psicodiagnóstico. Concepto y metodología*. Cincel.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kindon, S., Pain, R. y Kesby, M. (Eds.). (2007). *Participatory action research approaches and methods: Connecting people, participation and place*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203933671>
- Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts*. Harper.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. y Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. OEI.
- Martí, J. (2000). La investigación participativa. Estructura y fases En T. Villasante y J. Martí, *La investigación social participativa: construyendo ciudadanía* (pp. 73-118). El viejo topo.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355.
- Moliner, O., Arnaiz, P. y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XXI*, 23(1), 173-195.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.23753>
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational inclusion as action research: An interpretive discourse*. Open University Press.
- Orozco, I. y Moriña, A. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338.
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>

- Parrilla, A. M. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1) 11-20.
- Pérez, Á.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez-Van-Leenden, M. J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(24), 177-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev>
- Pujolàs, P., Riera, G., Pedragosa, O. y Soldevila, J. (2005). *Aprender juntos alumnos diferentes. El "qué" y el "cómo" del aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.
- Reason, P. y Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage.
- Rodríguez-Gabarrón, L. y Hernández L. (1994). *Investigación participativa*. CIS.
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. A. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J. F. y Lozano, J. (2018). Escuela incluida: Recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 433-458.
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. A. (2019). Estrategias de investigación-acción participativa para la transformación. En B. Ballesteros (Ed.) *Investigación social desde la práctica educativa* (pp.225-266). UNED.
- Sandín. M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Simón, C., Echeita, G. y Sandoval, M. (2018). La incorporación de la voz del alumnado a la lesson study como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación*, 30(1) 215-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión, *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación, *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70(1), 15-30.
- Traver, J. A., Sales, A., Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: Análisis de una práctica comunitaria. *Edetania*, 53, 99-116
- Valdebenito, V. y Durán, D. (2010). Implicación familiar en un programa de tutoría entre iguales para la mejora de la comprensión y la velocidad lectora. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (Ed.), *Investigación en convivencia familiar. Variables relacionadas* (pp. 433-438). GEU.

Breve CV de las autoras

Aida Sanahuja

Profesora Ayudante Doctora Tipo II en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Doctora en Educación (Mención Doctorado Internacional). Máster universitario en Profesor/a de Educación secundaria: especialidad de orientación educativa (Universidad de Valencia). Máster universitario en Intervención y Mediación Familiar, Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio,

especialidad de educación Infantil (Universidad Jaume I). Forma parte del Grupo de Investigación de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI) y colabora con el Laboratoire International sur l'inclusion scolaire (LISIS). Sus líneas de investigación actuales son las prácticas de aula inclusivas y democráticas, la escuela incluida en el territorio y los procesos de investigación-acción participativa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>. Email: asanahuj@uji.es

Lidón Moliner

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universitat Jaume I, psicóloga y psicopedagoga. Profesora contratada doctora del área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I de Castellón. Forma parte del equipo IUDESP (Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz) y del grupo EDARSO (Educación, Arte y Sociedad). Entre sus líneas de investigación actuales se encuentra la educación para la diversidad sexual, la educación para la ciudadanía, el aprendizaje cooperativo/entre iguales o la educación para la paz. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0143-898X>. Email: mmoliner@uji.es

Alicia Benet

Doctora en Educación. Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria, especialidad: Orientación Educativa y Licenciada en Pedagogía. Profesora asociada del área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I de Castellón. Forma parte del Grupo de Investigación de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI). Sus líneas de investigación actuales se centran en el DUA (diseño universal del aprendizaje) y en la universidad intercultural e inclusiva. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6143-6292>. Email: abenet@uji.es