

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva

Active Methodology for the Implementation of Inclusive Education

Metodologias ativas para a implementação da educação inclusiva



Joan Jordi Muntaner-Guasp

Universitat de les Illes Balears
Palma de Mallorca, España

joanjordi.muntaner@uib.es

 <https://orcid.org/0000-0002-2485-3257>

Bartomeu Mut-Amengual

Universitat Illes Balears
Palma de Mallorca, España

tomeu.mut@uib.es

 <https://orcid.org/0000-0003-0414-3044>

Carme Pinya-Medina

Universitat Illes Balears
Palma de Mallorca, España

carme.pinya@uib.es

 <https://orcid.org/0000-0002-5165-304X>

Recibido • Received • Recebido: 10 / 03 / 2020

Corregido • Revised • Revisado: 18 / 11 / 2021

Aceptado • Accepted • Aprovado: 18 / 01 / 2022

Resumen:

Introducción. La educación inclusiva está actualmente consolidada en lo referente a sus planteamientos y bases teóricas; pero la puesta en práctica de la inclusión en los centros educativos ordinarios requiere una actuación distinta del proceso de enseñanza-aprendizaje, que no está aún consolidada. **Objetivo.** Determinar como la aplicación de las metodologías activas, dentro de educación primaria, favorecen el proceso de inclusión educativa, mostrando como la Presencia, la Participación y el Progreso de todo el alumnado puede ser una realidad en los centros y aulas escolares. **Metodología.** Se presenta un estudio explicativo de corte cualitativo, con la participación de ocho maestros y maestras de primaria de diferentes escuelas de Mallorca, con los que se realizaron seis sesiones de grupo de discusión para la recogida de la información, posteriormente se efectuó un análisis, mediante el *software* de análisis de datos NVIVO, a partir del método deductivo. **Resultados.** Los resultados ponen de manifiesto cómo las metodologías activas pueden ser inclusivas si atienden a determinados factores tales como la necesidad de una presencia física y emocional vinculada a la identidad grupal del aula; la participación real en procesos de planificación, comunicación y a partir de equipos cooperativos y el desarrollo de un aprendizaje competencial. **Conclusiones.** Se destaca el rol docente y su intervención como elementos clave de las buenas prácticas inclusivas en



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

los centros escolares, donde la presencia, participación y progreso del alumnado son tres eslabones progresivos de actuación docente y un punto de partida para la mejora y el desarrollo profesional.

Palabras claves: Innovación; inclusión; educación primaria; evaluación; indicadores.

Abstract:

Introduction. Inclusive education is currently consolidated in terms of its approaches and theoretical bases. Still, the implementation of inclusion in ordinary educational centers requires a different performance of the teaching-learning process, which is not yet consolidated. **Objective.** To determine how the implementation of active methodologies within primary education favors the process of educational inclusion, showing how the presence, participation, and progress of all students can be a reality in schools and classrooms. **Methodology.** An explanatory qualitative study is described. Eight primary school teachers from different schools in Mallorca participated in the study, with whom six discussion group sessions were held to collect the information. Later, an analysis was conducted with NVIVO data analysis software based on the deductive method. **Results.** The results show how active methodologies can be inclusive if they attend to certain factors such as the need for a physical and emotional presence linked to the group identity of the classroom, the real participation in planning, communication, and cooperative teams' processes, and the development of a competency learning. **Conclusions.** The teaching role and its intervention are highlighted as key elements of good inclusive practices in schools, where the presence, participation, and progress of students are three progressive links of teaching performance and a starting point for improvement and professional development.

Keywords: Innovation; inclusion; primary school; evaluation; indicators.

Resumo:

Introdução. A educação inclusiva está hoje consolidada em suas abordagens e bases teóricas; mas a implantação da inclusão nos centros de ensino exige uma atuação diferenciada do processo ensino-aprendizagem, que ainda não está consolidado. **Objetivo.** Determinar como a aplicação de metodologias ativas, no ensino fundamental, favorecem o processo de inclusão educacional, mostrando como a Presença, Participação e Progresso de todos o grupo de estudantes pode ser uma realidade nas escolas e nas salas de aula. **Metodologia.** É apresentado um estudo qualitativo explicativo, com a participação de oito docentes do ensino fundamental de diferentes escolas de Mallorca, com os quais foram realizadas seis sessões de grupo de discussão para recolher a informação, posteriormente foi realizada uma análise, por meio do software de análise de dados NVIVO, baseado no método dedutivo. **Resultados.** Os resultados mostram como as metodologias ativas podem ser inclusivas se atenderem a determinados fatores como a necessidade de uma presença física e emocional ligada à identidade grupal da sala de aula; a participação real nos processos de planejamento, comunicação e cooperação das equipes e o desenvolvimento de um aprendizado de competências. **Conclusões.** O papel docente e a sua intervenção são destacados como elementos-chave das boas práticas inclusivas nas escolas, onde a presença, a participação e a evolução dos estudantes são três elos progressivos do desempenho docente e um ponto de partida para a melhoria e desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Inovação; inclusão; ensino fundamental; avaliação; indicadores.



Introducción

La educación inclusiva, la cual comenzó a acuñarse en 1990 en la Declaración Mundial sobre Educación celebrada en Jomtien ([Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación \[UNESCO\], 1990](#)), y tuvo en la Declaración de Salamanca ([UNESCO, 1994](#)) el espaldarazo definitivo, ha ido desarrollándose y consolidando sus principios y posibilidades en dos líneas concurrentes: investigaciones, experiencias y evidencias que marcan una trayectoria coherente y exitosa de sus planteamientos y bases teóricas.

La puesta en práctica de la inclusión en los centros educativos ordinarios requiere un planteamiento distinto del proceso de enseñanza-aprendizaje que se fundamenta en un cambio de actitudes, de valores y de referentes en toda la comunidad educativa, que implica un cambio global en el sistema educativo y especialmente en los planteamientos metodológicos que se aplican ([Echeita Sarrionandi, 2014](#); [Imbernón, 2017](#); [Izuzquiza et al, 2015](#)). Esta perspectiva inclusiva de la educación se basa en tres pilares claves:

- a) La diversidad entre las personas es un hecho natural e inevitable, puesto que las diferencias siempre existen y no pueden ser un problema, sino una razón para cambiar e introducir nuevas formas de actuación más abiertas y flexibles ([Robles Vásquez et al., 2018](#)).
- b) Consecuencia de la aceptación de la diversidad se eliminan las categorías entre el alumnado, pues las diferencias son generalizadas e impiden agrupar de manera homogénea a cualquier grupo humano.
- c) La inclusión va más allá de la integración, que pretendía que fuese el alumnado que se adaptara al contexto y a las exigencias del sistema para poder incorporarse en igualdad. La inclusión plantea la identificación y eliminación de las barreras que encontramos en el contexto que impiden la plena participación del alumnado, independientemente de sus características, para potenciar la actuación de los facilitadores, que ayudan a modificar el contexto y permiten al sistema recibir y potenciar el aprendizaje de todo el alumnado.

La incorporación de estos principios y actitudes en la dinámica educativa de las aulas y los centros educativos ordinarios nos conduce a introducir cambios y nuevas formas de entender y aplicar, tanto el currículum, como la organización del centro y del aula; así como, a la aplicación de metodologías activas que se adapten a las características de todo el alumnado del grupo, evitando la discriminación y la exclusión de cualquier miembro de la comunidad educativa ([Sánchez-Serrano et al., 2021](#)). De este modo, las metodologías activas suponen un mayor trabajo competencial basándose en situaciones de enseñanza-aprendizaje situadas en contextos reales, una mayor funcionalidad del proceso educativo, como también, un mayor protagonismo de la persona discente ([Johnson y Johnson, 2000](#)). En este sentido, el alumnado se implica más en el proceso de aprendizaje priorizando la calidad del proceso por encima de la cantidad ([Ros Pérez-Chuecos et al., 2008](#)).



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Las buenas prácticas inclusivas en la escuela no se plantean como propuestas pensadas y dirigidas para colectivos concretos de estudiantes, sino que han de ser suficientemente amplias y flexibles para adaptarse a todo el alumnado, sin excepciones. En este sentido, la aplicación de metodologías activas favorece y promueve este objetivo, de acuerdo con la de definición que ofrecen [Ainscow et al. \(2006\)](#) de educación inclusiva, esta abarca los tres principios fundamentales: presencia, participación y progreso.

Estos principios son de consecución progresiva y se alcanzan sobre el logro del anterior. Así, la educación inclusiva persigue el máximo aprendizaje posible de todo el alumnado, atendiendo a sus características, capacidades y potencialidades. Alcanzar este objetivo requiere la presencia física y la participación activa de todo el alumnado, sin excepciones ni discriminaciones, en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje planteadas y desarrolladas en cada grupo de referencia. Estos aprendizajes no son necesariamente homogéneos para todos los miembros de grupo, sino que se corresponden a las características individuales de cada estudiante, pero se exige que todos ellos progresen en su aprendizaje a partir de la presencia y la participación activa en todas las actividades.

Determinar las dimensiones y los indicadores claves que permiten y favorecen la presencia de todo el alumnado en las actividades del grupo, su participación en estas experiencias y recoger las evidencias de sus aprendizajes nos ha de servir para conocer las propuestas metodológicas coherentes con el desarrollo y la aplicación de iniciativas inclusivas en las aulas y centros ordinarios, que benefician a todo el alumnado sin excepción ni diferenciación.

El modelo que presentamos en este trabajo toma como referencia los tres elementos fundamentales antes mencionados (Presencia, Participación y Progreso) como dimensiones clave de evaluación de las propuestas curriculares, organizativas y metodológicas que se ofrecen en las aulas y centros ordinarios, determinado las dimensiones claves de evaluación de este proceso. Completando así un paradigma que permitirá al profesorado evaluar todas y cada uno de las actividades y experiencias formativas y metodológicas que se ofrecen para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado.

En un segundo nivel de concreción encontramos los indicadores de evaluación. Estos indicadores constituyen evidencias directamente observables relacionadas con el criterio de evaluación y nos permiten efectuar los juicios de valor correspondientes; también son susceptibles de comparación a través del tiempo y, por lo tanto, deben dar cuenta del avance y los cambios en el desempeño de la dimensión a la cual se suscriben [Scheerens et al. \(2005\)](#).

[Morduchowicz \(2006\)](#) *parafraseando a Kanaev y Tujinman (2001)* señala que los indicadores tienen ya presupuesta su función informativa pero que, además, estos posibilitan construir nuevos enfoques y expectativas permitiendo así analizar tendencias y propuestas futuras. Los indicadores como tales no nos permiten proporcionar una visión acabada de la realidad, pero

sí atender sobre qué aspectos queremos evaluar o bien para decidir el nivel éxito de una tarea planteada y establecer así el cumplimiento de los objetivos seleccionados (Sanmartí, 2007).

En el tercer nivel de concreción situamos las herramientas de evaluación utilizadas por el profesorado para recoger evidencias sobre los indicadores establecidos. Cuando hablamos de sistemas de evaluación, hacemos referencia no solo a los instrumentos tradicionales ampliamente conocidos, sino también a procesos observables, dinámicas de aula y tareas que responden a multitud de lenguajes. Se trata de incorporar la evaluación formativa y transformadora que permita continuar progresando y nos dote de información real sobre los procesos que se están llevando a cabo a nivel de centro, aula y alumnado (Sanmartí, 2007).

Es importante basar y sostener la práctica educativa en evidencias que refuercen de manera robusta la implementación de dichas actividades docentes. En este sentido, evaluar consiste en la recolección de evidencias, informaciones, datos, resultados que ayuden a esclarecer la conveniencia de las prácticas desarrolladas entre nuestro alumnado para, así, aplicar medidas de mejora en todos los sentidos (Sanmartí, 2007).

En este marco, hemos decidido llevar a cabo una investigación que ponga de manifiesto lo que muchas personas docentes vivencian en las escuelas: las metodologías activas son beneficiosas para todo el alumnado. No debemos olvidar que cualquier práctica educativa debería basarse en la evidencia disponible fruto de la investigación-acción. Entendiendo por metodologías activas, como una concepción metodológica en la que se plantee qué competencias debe desarrollar la escuela para satisfacer las necesidades de formación integral de todo el alumnado (Muntaner-Guasp et al., 2020).

La finalidad de nuestro estudio es evidenciar que: las metodologías activas, dentro de Educación Primaria, favorecen el proceso de inclusión educativa, mostrando evidencias de que la Presencia, la Participación y el Progreso de todo el alumnado es una realidad y que se puede analizar a través de indicadores y evidencias de evaluación.

Así, nuestro objetivo específico es: Determinar indicadores y evidencias que demuestran la Presencia, Participación y Progreso de todo el alumnado en las situaciones de aprendizaje del grupo clase.

Metodología

Acorde con la finalidad de este estudio y los objetivos planteados, presentamos un estudio explicativo y de corte exclusivamente cualitativo ya que pensamos se trata de la perspectiva más adecuada para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación. Es más, en congruencia con este planteamiento y dado su carácter interpretativo, esta metodología es la considerada como la más adecuada para acceder a los significados construidos por los sujetos protagonistas del estudio y que mejor responde a la finalidad claramente exploratoria de la investigación.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Muestra

En la investigación cualitativa, la selección de la muestra se realiza de acuerdo con criterios de relevancia y significación para el proyecto (Flick, 2004). En nuestro caso, se trata de un muestreo intencional seleccionado a partir de la capacidad explicativa de los sujetos de acuerdo con los objetivos de investigación planteados y considerando al personal docente que ha demostrado sus competencias comunicativas, pero también de reflexión sobre la propia práctica. Además, hemos diversificado la muestra teniendo en cuenta sexo, centro escolar de trabajo, etapa educativa en la que desempeñan su función docente, experiencia docente y perfil profesional.

La muestra está formada por ocho sujetos, maestros y maestras de primaria de diferentes escuelas de Mallorca consideradas como innovadoras, con aptitudes y actitudes explícitas hacia la atención a la diversidad que son responsables de aulas de diferentes edades, con experiencias docentes diferenciadas y heterogéneas y desarrollando en sus centros roles profesionales diferentes. La conformación de la muestra es representativa del contexto escolar en nuestra comunidad autónoma, representado el proceso de cambio en el cuál están inmersos los centros escolares de titularidad pública. A continuación, en la [Tabla 1](#), se observan las características de la muestra:

Tabla 1: Características de la muestra

Código	Género	Edad	Titularidad del centro	Metodología didáctica de su centro	Formación académica	Años experiencia docente	Años centro actual	Rol actual
S1	femenino	41	Concertado	Ambientes de aprendizaje	Maestra de educación especial, psicopedagoga	16	16	Directora y maestra de apoyo
S2	masculino	36	Público	Trabajo por proyectos y aprendizaje cooperativo	Maestro de educación infantil, psicopedagogo.	15	3	Tutor 5º Primaria
S3	femenino	32	Público	Aprendizaje cooperativo	Maestra de educación primaria y psicopedagogía	11	3	Jefa de estudios
S4	masculino	39	Público	Ambientes de aprendizaje y trabajo por proyectos	Maestro de educación física, Formación profesional de grado superior en educación infantil.	11	4	Jefe de estudios

continúa



Código	Género	Edad	Titularidad del centro	Metodología didáctica de su centro	Formación académica	Años experiencia docente	Años centro actual	Rol actual
S5	femenino	35	Público	Ambientes de aprendizaje y trabajo por proyectos	Maestra de educación primaria (inglés)	14	7	Jefa de estudios
S6	femenino	25	Público	Ambientes de aprendizaje y trabajo por proyectos	Maestra de primaria	4	2	PT
S7	femenino	55	Público	Trabajo por proyectos y aprendizaje cooperativo	Maestra de educación primaria, maestra de educación especial, logopeda, pedagoga	33	20	Tutora 1er ciclo
S8	femenino	43	Público	Trabajo por proyectos, talleres y cooperativo	Maestra de educación primaria	12	7	PT

Proceso

Para dar respuesta a los objetivos de investigación iniciales nos planteamos llevar a cabo un proceso con y para el profesorado, así que una vez seleccionada la muestra para nuestro estudio decidimos que los grupos de discusión serían el instrumento más hábil para recoger los datos necesarios en este estudio.

A través de los grupos de discusión llevamos a cabo la elaboración y discusión de los indicadores y evidencias que debían formar parte de la pauta de análisis a través de las tres dimensiones del modelo inclusivo.

Instrumentos de recogida de datos

De acuerdo con los objetivos de investigación del proyecto y la muestra seleccionada, seleccionamos los grupos de discusión como instrumento de recogida de datos. Los grupos de discusión, como situación de interacción grupal que genera diálogo y contraste de opiniones,



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

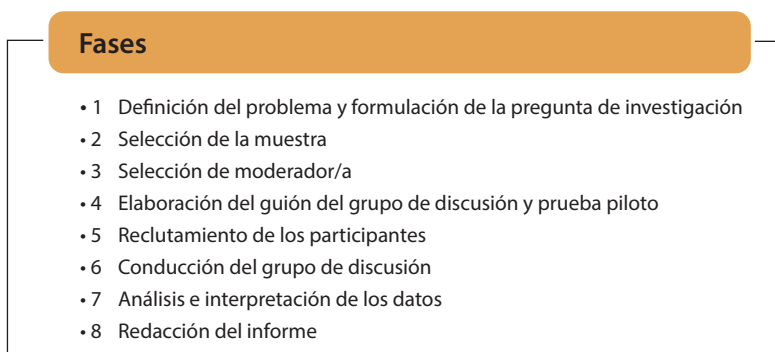
es una herramienta que permite obtener el máximo de información posible en relación con los objetivos de investigación; su flexibilidad y la interacción dialógica que se establece es de gran interés como método de obtención de información (Nind et al., 2020; Rabiee, 2004).

Así, planteamos seis sesiones con los ocho sujetos que componen la muestra, recogiendo las sugerencias de la bibliografía especializada que establece entre 6 y 8 el número de informantes eficaz para la obtención de información. Antes y durante todo el proceso se informó a las personas participantes del proyecto, sus objetivos, el tratamiento y análisis de la información recogida y la difusión de este; además de firmar los acuerdos de confidencialidad pertinentes.

Cada grupo de discusión trascurrió durante dos horas y fueron registrados mediante audio para su posterior transcripción y análisis (Breen, 2006; Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009; Hennink, 2013).

Veamos a continuación, de manera gráfica (ver Figura 1), las etapas y procesos de realización del grupo de discusión, según Fàbregues et al. (2016):

Figura 1: Fases grupo de discusión



Nota: Adaptación de Fàbregas et al (2016).

Análisis de los resultados

Tras transcribir los datos recogidos, se llevó a cabo un análisis, mediante el *software* de análisis de datos NVIVO, a partir del método mixto: por un lado se parten de tres dimensiones establecidas de manera inductiva de acuerdo a Ainscow et al. (2006) que define los elementos básicos de la educación inclusiva, tal y como hemos recogido en la revisión bibliográfica de este trabajo; por otro lado, las categorías de análisis emergen a partir del análisis y codificación de la información recogida, evitando así las distorsiones resultantes de una clasificación previa. Así, las dimensiones y categorías de análisis presentadas en la Tabla 2 responden a la categorización de los datos llevada a cabo para su posterior análisis (Flick, 2004).

Tabla 2: Dimensiones y categorías de análisis

Dimensiones de análisis	Categorías de análisis
1. Presencia	1.1. Presencia física 1.2. Identidad grupal
2. Participación	2.1. Participación en procesos de planificación 2.2. Participación a partir de la comunicación 2.3. Participación cooperativa
3. Progreso	3.1. Competencia comunicativa y audiovisual 3.2. Competencia artística y cultural 3.3. Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital 3.4. Competencia matemática 3.5. Competencia de aprender a aprender 3.6. Competencia de autonomía e iniciativa personal 3.7. Competencia social y ciudadana 3.8. Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico

Nota: Elaboración propia.

Resultados

Presentamos a continuación los resultados de acuerdo con la tres grandes dimensiones de análisis:

Dimensión de presencia

El primer indicador de la dimensión presencia definirá cómo el centro y el personal docente facilitan el acceso de todo el alumnado en todas las experiencias, situaciones de aprendizaje y actividades a desarrollar en la escuela y en el aula; (S4) lo expresa con claridad: *el acceso debería estar siempre garantizado*; tanto en actividades académicas como extraescolares y complementarias.

(S1) nos recuerda que: *no se pueden programar actividades que excluyan a cualquier alumno, si la actividad supone la no presencia de algún alumno, No puede autorizarse*. Esta afirmación no se pone en duda si se refiere a actividades curriculares siempre que se cuente con los recursos requeridos, así señala (S2): *hay centros que si no tienen los recursos humanos no dejan incorporar a ciertos alumnos*.

Sin embargo, hay una perspectiva distinta al fijarse en actividades complementarias o extraescolares, como viajes de estudio, excursiones o comedores, donde la no presencia se agrava con la excusa de la falta de recursos de apoyo en estas actividades. Así, el acceso debe hacer referencia a todos los servicios y recursos de la escuela. Llegados a este punto, encontramos una doble barrera: por una parte, la disponibilidad y planteamiento del centro



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

para posibilitar y facilitar este acceso; por otra parte, la exclusión por factores externos al propio centro educativo: familia, coordinación con otras entidades, asistencia médica, etc., razones y motivos que pueden justificar una exclusión o no aceptación, si no se trabajan adecuadamente.

Si nos centramos en el acceso a todas las situaciones planteadas, tanto curriculares y académicas como complementarias o extraescolares, los apoyos y su utilización son una clave en el proceso de inclusión, que se refleja en posibilitar y potenciar la presencia de todos en las actividades del aula y del centro. Sin embargo, estos apoyos favorecedores de la inclusión deben cumplir una serie de evidencias relacionadas directamente con el modelo organizativo general del centro. Los aspectos relacionados con la organización del centro educativo son elementos centrales en el modelo educativo favorecedor de la inclusión, de entre estos aspectos, podemos destacar dos grandes ejes, estos son:

En primer lugar, causas relacionadas con la gestión del centro educativo. La visión que dicha institución tiene sobre la organización del equipo de apoyo dentro del horario escolar es determinante; según señala (S2): *el horario y la organización del equipo de apoyo son claves*. Esta organización horaria debe ayudar a entender que este profesional es un docente más en la tarea diaria del centro y no como un recurso extra descontextualizado, que solamente atiende a determinados alumnos y alumnas; como manifiesta (S1): *el rol del profesor de apoyo como un miembro más de los ciclos y formando equipo*. Y, por tanto, *la distribución y la asignación de recursos*, como admite (S8) es un factor determinante en la gestión del centro. En este mismo sentido, *el plan de atención a la diversidad y de actuación de los apoyos marca el modelo a seguir* como manifiesta (S7). Finalmente, es debido destacar las aportaciones de (S2 y S4) en las que se subraya la finalidad y la misión que debe tener el equipo de apoyo dentro de un centro: *la organización del equipo de apoyo de manera que sea un recurso docente más para el grupo aula, para así poder garantizar el acceso a todos a todas las experiencias educativas*.

En segundo lugar, es posible señalar que las evidencias organizativas aportadas en el punto anterior encuentran una mayor concreción en la gestión y distribución del aula. S5, sostiene que: *la disminución de ratios en las aulas y la realización de desdoblamientos* son indicadores que determinan de manera clara la apuesta metodológica que sigue la institución, así, como también, la cultura organizativa y la visión de centro que tienen el claustro. En este mismo sentido, S5 sostiene que otra evidencia clarificadora del modelo instaurado es *la ausencia de aula de apoyo*. Esta característica organizativa de distribución de recursos desprende una intencionalidad, por parte del personal docente y de la dirección, de cómo deben gestionarse los recursos para apostar por un modelo inclusivo. (S7) defiende: *la importancia del plan de atención a la diversidad y el modelo de apoyo del centro* (S6, E) para alcanzar la meta de un *apoyo entre iguales* (S6).

La planificación de la intervención educativa debe darse dentro de un *modelo educativo que atiende a todo el alumnado* según sostienen (S2 y S6) apostando por *el diseño universal de aprendizaje* como argumenta (S8) y con un *rol del docente de apoyo* bien definido en este sentido

(S6). Cabe puntualizar que la intervención de la ATE, nos indica (S2) debe realizarse y entenderse como un apoyo y no como un intermediario *Participación sin ATE*.

La presencia tiene un significado complejo, que va más allá del acceso, pues supera la simple asistencia y el acceso al servicio para incorporar elementos fundamentales para que la escuela pueda ser inclusiva y así surge la pregunta clave, que nos plantea (S8): *¿qué significa realmente ser-estar presente?*

Todos coinciden en determinar la presencia real como que *hay conciencia de que en el grupo somos 26*. (S1) completa la idea: *No hay nadie invisible, no hay duda de que todos debemos estar, porque formamos parte del grupo*. (S8) lo explica con un ejemplo: *no ha venido, está enfermo; y todos lo saben. Se percibe que está ausente, que falta*. (S6) va más allá y señala: *se necesitan*.

Se plantea una variante de esta misma idea muy interesante y decisiva para reflexionar sobre la inclusión, pues es antagónica con sus principios, nos dice (S5): *Puede estar presente y no ser aceptado*. (S4) lo ratifica: *hoy no ha venido, aprovecharemos para hacer...* (S3) así podemos concluir con la idea: *presencia no es sinónimo de aceptación*. Esta nueva perspectiva nos abre una ventana a nuevas interpretaciones, que determinan los niveles y las posibilidades de la inclusión, que no se reducen a ser analizadas como positivas, así (S3) indica: *a veces que no esté se vive como positivo*.

Ello nos introduce en determinar diferentes grados de presencia, que (S2) define claramente: *Presencia pasiva: asistencia, acceso. Presencia activa: aceptación visible y general de pertenencia al grupo*. Solamente la presencia activa, nos posibilita la consecución de la primera dimensión para alcanzar una verdadera inclusión y dará acceso a la participación, incluso (S8) plantea que: *la presencia activa ya es participación*. Sin embargo, surge la gran pregunta: *¿es aceptación de los compañeros o del maestro?* (S1).

Aunque lo realmente interesante es qué hace el personal docente para garantizar esta presencia y aceptación de todo el alumnado en el grupo clase y el centro. En este sentido, la respuesta es unánime y la refleja (S8): *el maestro hace presente al alumno*. Son los maestros y maestras quienes, con sus propuestas de trabajo en el aula, van moldeando esta presencia activa. Así, desarrollando esta idea surge alguna idea para facilitar y favorecer esta presencia activa:

Es significativo *trabajar la cohesión de grupo, es el primer paso para garantizar una presencia activa de todos* (S3). El rol del personal docente adquiere una gran importancia, pues es el que puede o debe generar dicha cohesión: *los maestros pueden potenciar y provocar mucho esta presencia activa y pueden trabajarla con las familias* según indica (S7).

Una de las principales aportaciones de quienes participaron en el estudio, pone de manifiesto la importancia de: "Ser presente y aceptado" (S2; S3; S8) por parte de todo el grupo. Es más, S2, puntualiza y añade: *No ser invisible y Formar parte de un grupo es un sentimiento primordial*.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

S2 completa la idea y señala que para poder afrontar con éxito nuestra práctica educativa es coherente: *La pertenencia a un grupo, sentirse parte de un grupo y querer ser parte del grupo.*

En esta misma línea, S7 y S3 sostienen que la vinculación con el grupo es fundamental y que, además, esta se debe provocar por parte del personal docente, para ello, una posible herramienta que nos ayude a indagar sobre esta vinculación es el sociograma, según S7: *Así, de este modo, podemos observar quiénes quedan al margen o no establecen vinculación alguna, grupo.*

Finalmente, apuntar a la importancia de la cohesión de grupo, como indica S3. O como bien subraya S6 el simple hecho de que todo el alumnado quiera asistir a clase: *Querer ir a clase.* Tener hora en el médico y querer regresar a la escuela, como ejemplo de sentirse bien y acogido con los compañeros en la clase.

Este trabajo de facilitar y promover la presencia activa de todo el alumnado en el aula y en el centro se evidencia de distintas maneras, que se concretan en la vinculación real y emotiva que tienen todos los miembros del grupo: De esta forma, (S2) argumenta que el propio alumnado regula este aspecto, *los mismos alumnos te informan si estás haciendo una buena inclusión.* En este sentido, el profesorado es quien debe tener la capacidad de gestionar estas emociones y posibilitar, como sostiene S7, que: *cada persona quiere formar parte del grupo, sentirse parte del grupo, pertenecer a éste.* Hecho que podemos evidenciar, como señala S4: *en la felicidad del niño por ir y estar en la escuela y ello lo verbalizan tanto los maestros como las familias.*

Dimensión de participación

Se muestra un consenso y aceptación general de las dimensiones presentadas en el documento inicial de trabajo referido a la participación, que son: planificación, comunicación y cooperación.

Estas dimensiones y sus respectivos indicadores surgen de una amplia revisión teórica (García-Cabrero, 2010; Gil et al., 2011; Marzano y Pickering, 2005) así como de la fase previa de recogida de opiniones y sugerencias por parte de las personas participantes en el estudio, a partir de la cual, el equipo investigador, lleva a cabo un proceso interno de reflexión, dando como resultado la propuesta presentada en los grupos de discusión.

El debate se centra en tres aspectos, uno de ellos de corrección y dos plantean una profundización importante, vamos a definirlos: (a) Se concretan algunas modificaciones en la propuesta de los indicadores: por una parte, eliminar la palabra planifica como indicador en la dimensión de planificación, por redundante (S7); por otra, es importante no solo conocer el objetivo, sino debemos construirlo (S3). (b) Hay un acuerdo absoluto en distinguir para cada indicador de planificación entre trabajo autónomo y no autónomo (con ayuda) por parte del alumnado, puesto que se reconoce una diferenciación y una evolución entre estas dos situaciones de trabajo. (c) El grupo de discusión se centra en el tema de la evaluación. (S2) lo

señala claramente: *en una secuencia didáctica hay cuatro elementos: planificación, comunicación, cooperación y evaluación*. Lo ratifica (S1), cuando expresa: *deben darse las cuatro dimensiones para determinar la participación*. El debate no se centra sobre la necesidad de añadir evaluación en el proceso, sino donde colocarla: ya sea como una nueva dimensión o añadirla como indicador en cada una de las dimensiones propuestas

En un principio, la propuesta es añadir evaluación como indicador: *la evaluación debe estar en todas las dimensiones*, defiende (S7). *La autoevaluación está presente en todas las dimensiones, queremos que el alumno sea consciente de todo el proceso*, añade (S6). Por último, (S8) señala: *añadir evaluación a cada dimensión de participación*.

En el debate, va formándose la idea de que la evaluación, si bien está presente en todo el proceso, puesto que no se realiza solo al final, como apunta (S4): *mis alumnos evalúan cada día y cada actuación: ¿qué te ha gustado?, ¿qué te ha costado más?* Tiene una entidad por sí misma, que favorece el planteamiento de añadir una dimensión nueva a las ya existentes, así lo expresa (S2): *puesto que está presente todo el tiempo, es clave*. (S3) lo ratifica: *el alumno ha de participar de la planificación, de la comunicación, de la cooperación y de la evaluación*. Aunque, debe quedar claro que: *la evaluación es transversal, pues está en todo el proceso*, añade (S6). Al final, se concluye que hay tres dimensiones y que la dimensión Evaluación actúa de manera transversal, no lineal interacciona con las demás a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un proceso cíclico.

De los grupos de discusión, en este sentido, deriva una idea esencial: *las metodologías activas lo que hacen es recuperar aquellos alumnos totalmente pasivos, que, por primera vez son activos en su participación y protagonistas en su proceso de aprendizaje* (S2). Y es que, las metodologías activas dotan de sentido y articulan la planificación educativa de tal manera que la dinámica de aula propicia la participación de la mayoría del alumnado a través de actividades de carácter participativo. En este sentido, es el planteamiento metodológico que se adapta al perfil del alumnado y no a la inversa, como se produce en las metodologías tradicionales o dirigidas.

En cuanto a las evidencias de la dimensión de participación, las personas participantes señalan la necesidad de que el personal docente haga hacer visible el proceso de enseñanza-aprendizaje como un reto fundamental (S2) y, con ello, la materialización de evidencias de participación. Aunque se pone de manifiesto la dificultad de evidenciar la participación más allá de la comunicación oral, se establecen herramientas que permiten recoger información de todo el alumnado en esta dimensión.

En relación con las evidencias en el indicador de planificación, cabe destacar las mencionadas por las personas participantes: S4 destaca la importancia de los autoinformes de evaluación a partir de rúbricas, la coevaluación de los compañeros a partir de rúbricas y, finalmente, la observación por parte del profesorado (S2).

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En el apartado de evidencias en el indicador de comunicación: señalar que las aportaciones orales en gran grupo, en pequeño grupo, en parejas, conversaciones informales, etc. que son recogidas por el personal docente o coevaluadas por los compañeros y compañeras; son también elementos perceptibles de tener en cuenta. Hay que destacar, también, la autoevaluación y coevaluación de los procesos de comunicación, como, por ejemplo, de la escucha activa, son elementos mencionados por las personas participantes (S3; S6).

Finalmente, las evidencias en el indicador de cooperación: (S7) indica que la observación y registro por parte del personal docente a partir de una rúbrica u otro instrumento similar, es clave para poder observar y evaluar este proceso. (S8) La coevaluación de los compañeros a partir de una rúbrica o instrumento similar. La valoración de tareas concretas que impliquen el desarrollo de algunos indicadores como, por ejemplo: elaboración de criterios de evaluación.

Dimensión de progreso

Para definir las dimensiones de progreso, planteamos al equipo de docentes cinco posibilidades: (a) Dimensiones a partir de los tres tipos de contenidos recogidos por la bibliografía existente: Conceptuales, procedimentales y actitudinales. (b) Dimensiones a partir de las diferentes inteligencias múltiples (Gadner, 2013). (c) Dimensiones de aprendizaje definidas por Marzano y Pecking, 2005: actitudes y percepciones, adquisición e integración del conocimiento, extensión y refinamiento del conocimiento, uso significativo del conocimiento y hábitos mentales. (d) Dimensiones a partir del Proyecto del Ministerio de Educación y Ciencia: Pensamiento reflexivo, Pensamiento analítico, Pensamiento lógico, Pensamiento crítico, Pensamiento sistémico, Pensamiento analógico, Pensamiento creativo, Pensamiento deliberativo, Pensamiento práctico. (e) Dimensiones a partir de las competencias básicas definidas por el currículum oficial: Comunicación lingüística, Competencia matemática, Aprender a aprender, Competencia digital, Competencia social y cívica, Iniciativa y autonomía personal y Competencia artística y cultural.

Se rechaza de pleno la propuesta presentada sobre las dimensiones: conceptos, procedimientos y actitudes. Hay unanimidad en introducir una perspectiva competencial para el análisis del progreso: *cambiar las dimensiones y hacerlas competenciales* (S1). La justificación del cambio se fundamenta en distintas razones, S5: *Yo me decantaría hacia las competencias básicas. Según la normativa debemos evaluar por competencias, si queremos que sea un documento útil, sería interesante partir de aquí.* S4: *Hay muchas escuelas que buscan la manera de evaluar por competencias, por tanto, es una historia actual.* S8: *Para saber cómo progresa un alumno se hace por competencias.*

Hay un consenso total sobre que es a través de las competencias como podremos conocer el progreso del alumno o alumna. Aunque surge un debate paralelo que apunta a la importancia de las inteligencias múltiples: *Si diseñamos situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que se tengan en cuenta todas las inteligencias múltiples seguro que aseguraremos que todos los alumnos sean competentes* (S8).

Pero se decide apuntar a las inteligencias múltiples como un paso previo en el diseño de secuencias de enseñanza-aprendizaje: *nosotros hemos de diseñar propuestas para que todos nuestros alumnos sean competentes en todas las inteligencias múltiples* (S2). El debate se zanja acordando de las inteligencias múltiples forman parte de las herramientas docentes para el diseño inclusivo de propuestas de enseñanza-aprendizaje: *Las inteligencias múltiples son más útiles para la propia reflexión docente: ¿favorezco yo todas las inteligencias en todos mis alumnos?, después la evaluación del progreso es competencial* (S2).

Entonces la discusión recoge la idea consensuada que para evaluar el progreso se debe hacer a través de las competencias básicas, pero se plantea ¿cómo desarrollar el planteamiento metodológico para conseguirlo? Se debate de cómo conseguir con seguridad y rigor que las propuestas que llevamos a cabo en el aula cubran todas las inteligencias múltiples. Se llega a una conclusión que para nosotros tiene un gran valor pedagógico: *Queremos alumnos competenciales, independientemente de la metodología* (S2).

Otro de los aspectos sobre los cuales se debate es la presencia de la autorregulación como elemento común en esta dimensión; es decir, se pone de manifiesto que para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea completo y competencial se necesita de la autorregulación por parte del alumnado y, por parte del profesorado, facilitar y promover estos procesos de autorregulación. Así lo recoge S3: *he participado, he aprendido y para hacerlo me he autorregulado y, por lo tanto, forma parte del progreso*.

Y dando paso a la discusión sobre las evidencias de estos indicadores, uno de los participantes señala: *la competencia es relativamente fácil de observar, en cambio la inteligencia no. Yo no me siento capacitada; yo puedo describir lo que observo de un alumno y estoy describiendo competencias, pero no me atrevería con las inteligencias múltiples, no estamos evaluando en la vida práctica de los alumnos* (S7).

El problema surge al analizar y debatir sobre cómo evaluar las competencias básicas y reconocer la evolución y el desarrollo del alumnado, a partir de dos cuestiones básicas: *¿Qué entendemos por evidencia?* (S8); *¿En qué nos fijamos para evaluar?* (S5). Las evidencias son las producciones de los y las estudiantes, señala S7 que luego analizamos y registramos para comprobar el proceso seguido en cada caso. S2 completa la idea: *un alumno que varía de estrategia para solucionar un problema, no resolver el problema, sino la variación en la estrategia para resolverlo*.

La recogida de evidencias se sitúa en una graduación del aprendizaje, *hay una graduación de estrategias, que voy anotando*, destaca S4. Evaluar las estrategias utilizadas por la persona alumna con diferentes niveles de complejidad marca el progreso competencial de cada uno. S7 lo ratifica: *no será capaz de leer, pero habrá evidencias de su progreso: poner el texto del derecho, repartir hojas por el nombre, etc...*



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Determinar el progreso del alumno o alumna se define por el momento dentro del proceso de aprendizaje, por cómo evoluciona; así nos falta una columna en el documento, S2 señala: *la evidencia sería que aplica diferentes estrategias, falta el Cómo*. Aquí, surge la última cuestión: cómo se evidencia el progreso de un alumno, cómo lo haces evidente. Ante esta cuestión surgen distintas opciones, todas encaminadas a un mismo fin determinar el o los instrumentos para recoger evidencias y poder analizar el progreso competencial del alumno o alumna, S7: *Observación, escucha. Recogida de materiales, análisis de la progresión por niveles, autoevaluación e información del avance*. S2: *repito una tarea y veo la evolución. La evidencia es que han progresado, han desarrollado otras estrategias para hacer lo mismo*. S4: *grabamos las exposiciones y las autoevalúan con la familia*.

El instrumento es recoger el Cómo se resuelve un problema, cómo se intenta y se sitúa el alumno ante cada situación y aquí caben la autoevaluación, la evaluación conjunta o la evaluación de la persona adulta; por lo tanto, las evidencias forman parte de los instrumentos de recogida de información.

Discusión de resultados

El objetivo de una escuela para todos, que atienda con equidad y calidad a todo su alumnado, sean cuales sean sus características, desde el respeto y aceptación de la diversidad, encuentra en la definición de educación inclusiva de [Ainscow et al. \(2006\)](#) una conceptualización teórica, que facilita una doble función: la reflexión sobre la realidad de la práctica docente y la transferencia metodológica para implementar el modelo en las aulas de los centros educativos. Proponer y favorecer la presencia, participación y progreso de todo el alumnado en la vida cotidiana de las aulas de todos los centros educativos exige un cambio significativo en el modelo didáctico que se implante. Este objetivo encuentra en las metodologías activas un marco coherente que se establece como contexto óptimo para el desarrollo del modelo educativo inclusivo.

Sin embargo, implementar metodologías activas no asegura una inclusión educativa exitosa, se necesita además tener en cuenta aspectos organizativos tales como la agrupación heterogénea del alumnado, el apoyo educativo al personal docente y al proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado y no centrado en determinados alumnos previamente etiquetado, así como la posibilidad de desdoblarse grupos reduciendo ratios. También aspectos didácticos relacionados con el rol docente y la intervención de este con todo el alumnado, el clima del aula y las actitudes hacia la inclusión, la vinculación con el grupo e intragrupo clase, el diseño universal de aprendizaje, el aprendizaje por competencias y los procesos de evaluación y autoevaluación como elementos clave para el progreso de todo el alumnado. Todo ello, teniendo en cuenta que el foco no está en el individuo y sus limitaciones, sino en las oportunidades y condiciones del contexto.

El rol docente y su intervención son los elementos claves que garantizarán buenas prácticas inclusivas en los centros educativos. Para tomar decisiones encaminadas a asegurar la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado será imprescindible recoger evidencias del proceso de enseñanza-aprendizaje implementado y, para ello, se deberán poner en marcha sistemas de recogida de información amplios y variados que permitan superar visiones tradicionalistas.

El primer eslabón de la cadena inclusiva viene determinado por la presencia de todo el alumnado, el cual requiere la consecución de dos elementos claves: por una parte, es indispensable asegurar el acceso de todo el alumnado no solo en las actividades académicas, sino también en las extraescolares y complementarias. Por otra parte, este acceso debe estar presidido por ser y sentirse bienvenido en el grupo y en sus actividades, todo el alumnado se siente perteneciente al grupo y es una parte importante y valorada del mismo.

Esta pertenencia al grupo de todo el alumnado en su diversidad debe ser interiorizado en primer lugar y de manera necesaria por el personal docente, que, con su actitud, sus comentarios y sus propuestas promueve la aceptación real de todos y cada una de las personas que forma parte del alumnado en su diversidad, con sus fortalezas y debilidades que lo hacen único e irreplicable.

Asegurada esta presencia activa, se accede al segundo bloque de actuaciones: la participación en las actividades y experiencias requeridas en el aula y en el centro. Se parte de la base que participar no significa que todos deban hacer lo mismo en la misma situación, sino que se ofrece un abanico de propuestas y posibilidades de participación, que cuentan con un mismo valor en una única situación. Tres elementos convergen en favorecer y posibilitar la participación de todos en una situación de aprendizaje común: (a) El modelo curricular aplicado, que debe cumplir tres condiciones claves: un único currículum válido para todas las personas, que es abierto para adaptarse a las características de cada alumno o alumna, y es flexible para responder a las situaciones y momentos de desarrollo de cada uno de ellos. La aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (Alba-Pastor, 2016) representa una posibilidad idónea para trabajar y alcanzar este objetivo. (b) La organización de los recursos humanos y materiales, así como la relevancia de los apoyos en el desarrollo del modelo inclusivo, que abarca tanto la distribución y asignación de estos apoyos como el rol y las funciones que desempeñan en el aula y en el centro. (c) La implementación de metodologías activas que ofrecen el protagonismo del aprendizaje al propio alumnado, que incorporan las relaciones sociales y las emociones como elementos básicos del aprendizaje y que posibilitan una intervención personalizada del personal docente para conocer los procesos de participación y si esta se da de manera autónoma por parte de cada uno de los alumnos y las alumnas, donde se evalúa tanto el conocimiento, como las habilidades y actitudes del alumnado; a la vez que el modelo de intervención realizado por el personal docente.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Todo el proceso escolar pretende facilitar y favorecer al máximo el aprendizaje de todos y cada una de las personas que forman parte del alumnado: vamos a la escuela para aprender y para ello debemos estar y participar de todas las actividades y experiencias planteadas. Determinar este aprendizaje requiere tener referentes claros y válidos, para ello se acuerda determinarlo en forma de competencias básicas, pero teniendo en cuenta dos aspectos clave: por un lado, las inteligencias múltiples como herramienta para el diseño universal de las propuestas de enseñanza-aprendizaje presentadas a los alumnos y, por otro, la importancia de la autorregulación como parte del proceso de progreso de los alumnos.

Conclusiones

Las aportaciones de este estudio se establecen como ideas clave sobre las cuales todas las personas profesionales de la educación debemos y podemos reflexionar: es importante partir del análisis y el conocimiento de las dimensiones de la educación inclusiva que proponen [Aiscow et al. \(2006\)](#), que nos sirven de guía para determinar las prácticas educativas que nos llevan a desarrollar un proceso inclusivo en los centros y aulas escolares. Por otra parte, la implementación de las metodologías activas favorece, pero no aseguran, el avance de este modelo inclusivo, puesto que en un marco escolar donde se aplican estrategias metodológicas activas será más factible alcanzar los objetivos de este modelo educativo. Garantizar la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje planteadas en el aula y en la escuela son tres eslabones progresivos de una única cadena de actuación docente, que nos facilita alcanzar mayores cotas de equidad y calidad en el proceso educativo. Por todo ello, la reflexión sobre la propia práctica centrada en estas tres dimensiones es, en sí misma, un punto de partida para la mejora y el desarrollo profesional de las personas docentes. Analizar el significado en la práctica de estas tres dimensiones nos proporciona pautas de actuación y conocimiento hacia el desarrollo de una educación inclusiva.

En cuanto a la Presencia: esta implica para todo el alumnado acceder, pertenecer y sentirse parte del grupo de pleno derecho. La presencia está muy vinculada a asegurar el derecho de todo el alumnado al acceso tanto a las situaciones educativas como a los recursos, pero es una realidad que aún podemos encontrar muchas barreras que impiden o dificultan esta presencia ligada a cuestiones actitudinales o contextuales de las situaciones vividas. Es relevante ahondar en esta dimensión y considerar la presencia no solo de manera pasiva, sino de manera activa, entenderla como formar parte del grupo clase y estas son cuestiones pendientes en los centros educativos. La organización y gestión del centro son clave en esta dimensión, pero también el trabajo que promueve el personal docente en cuanto al clima del aula y la conciencia del grupo-clase.

En cuanto a la Participación, esta requiere una única propuesta educativa válida para todo el alumnado, abierta y flexible, que permita potenciar al máximo las capacidades, aprovechando las características individuales de cada alumnos o alumna En este sentido las metodologías

activas, por su propia naturaleza, centran el protagonismo en el alumnado y en su proceso de aprendizaje; en estos términos cobra especial relevancia el diseño universal del aprendizaje (Alba-Pastor, 2019) y los procesos de autorregulación del mismo. Las metodologías activas permiten una participación diversa, de acuerdo con las características de todos y cada uno de los alumnos en su diversidad, atendiendo a la idea de que las barreras son del contexto, nunca de las personas.

Finalmente, el Progreso evalúa competencias y no solo conocimientos, puesto que pretendemos la formación y el desarrollo de alumnos y alumnas competentes en la sociedad actual. Hacer visible el aprendizaje a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación competencial son clave para el éxito de todo el alumnado. Ensalzar el tan gastado discurso de la individualización del aprendizaje será esencial y partir de las necesidades de todo el alumnado para promover así el progreso de todo de acuerdo con sus características y potencialidades es la vía más eficaz para conseguir una inclusión real.

La consecución y desarrollo de este proceso tiene en el personal docente el principal protagonista y promotor de su avance y, por ello, nos proponemos continuar con este estudio, desde el posicionamiento crítico hacia el panorama escolar, pero también desde la convicción de que otra realidad es posible. Las limitaciones de este estudio en cuanto a la muestra y el alcance de los resultados se prevén subsanar desde el objetivo de investigación de operativizar indicadores de inclusión de acuerdo con las tres dimensiones de la educación inclusiva y que se establezca no solo como un instrumento para determinar el avance hacia la inclusión de las aulas y los centros educativos, sino como un elemento para la reflexión y la mejora de la práctica docente.

Declaración de contribuciones:

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **J. J. M. G.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación. **B. M. A.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **C. P. M.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Referencias

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, Developing inclusion*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203967157>



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Alba-Pastor, C. (Coord.). (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 64-66. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/190783?show=full>
- Breen, R. L. (2006). A practical guide to focus-group research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(3), 463-475. <https://doi.org/10.1080/03098260600927575>
- Echeita Sarrionandi, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Escobar J. y Bonilla-Jiménez, F. I. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67. <https://bit.ly/3DoQiP6>
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M.-H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC. https://www.researchgate.net/publication/303346000_Tecnicas_de_investigacion_social_y_educativa
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gadner, H. (2013). *Multiple intelligences*. Darras Books.
- García-Cabrero, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, (35), 1-21. <https://bit.ly/3CiKrK4>
- Gil, N., Grañeras Pastrana, M., y Díaz-Caneja, P. (Coords.). (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (Colección Estudios CREADE n.º 9). Ministerio de Educación.
- Hennink, M. M. (2013). *Focus group discussions. Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Izuzquiza, D., Echeita, G. y Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser "profesorado inclusivo": Un estudio preliminar. *Tendencias pedagógicas*, (26), 197-216. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668104>
- Johnson, R. T. y Johnson, D. W. (2000). *Active learning: Cooperation in the college classroom*.
- Marzano, R. J. y Pickering, D. J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. México. Ed. ITESO, 1-11.
- Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. IIFE - UNESCO. <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/01132.pdf>

- Muntaner-Guasp, J. J., Pinya Medina, C. y Mut-Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. Un estudio de casos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Nind, M., Kaley, A. y Hall, E. (2020). Focus group method: Doing Research Inclusively and Supporting Social Inclusion. En P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of social inclusion: Research and practices in health and social sciences*, 1-21. Springer International Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (5-9 de marzo de 1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Autor. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63(4), 655-660. [10.1079/PNS2004399](https://doi.org/10.1079/PNS2004399)
- Ros Pérez-Chuecos, R., Alfageme González, M. B. y Vallejo Ruiz, M. (2008). Enfoques de enseñanza en un centro de primaria: Cambio o continuidad. *II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 559-578). Servicio de publicaciones, Universidad de Murcia.
- Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista De Educación*, (393), 321-352. [10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496)
- Sanmartí, N. (2007). *Diez ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.
- Scheerens, J., Glass, C. y Thomas, S. M. (2005). *Educational evaluation, assessment, and monitoring. A systemic approach*. Taylor & Francis.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (7 de junio de 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. Autor. <https://biblotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18064>
- Robles Vásquez, H. V., Degangte Méndez, L. A. y Ángeles Méndez, E. (2018). El derecho humano a una educación obligatoria de calidad en México y su equidad: Elementos para un diagnóstico. *Perfiles Educativos*, 40(Especial), 98-141.

