

VOL. 29, Nº 1 (Marzo, 2025)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

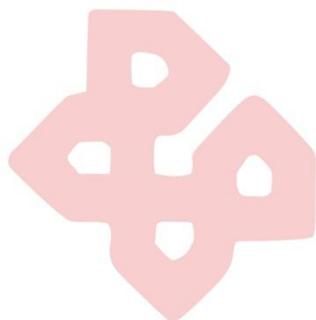
DOI:10.30827/profesorado.v29i2.29492

Fecha de recepción: 23/11/2023

Fecha de aceptación: 07/05/2024

PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ANÁLISIS DESDE VOCES POLIFÓNICAS

Inclusive teaching practices in Primary Education: an analysis from polyphonic voices



Inmaculada Orozco¹ & Anabel Moriña²

1 Universitat Jaume I

2 Universidad de Sevilla

E-mail:

iorozco@uji.es ; anabelm@us.es

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0001-5170-7805>

<https://orcid.org/0000-0002-0852-7523>

Resumen

Este artículo explora las prácticas docentes inclusivas de una maestra de Educación Primaria. La investigación se basó en la metodología biográfica-narrativa. A través de su historia de vida polifónica se analizaron estas prácticas junto a la protagonista y otros catorce informantes claves de su entorno familiar, educativo y social (familiares, estudiantes, colegas de la escuela, miembros del equipo directivo y amistades). Las narrativas polifónicas se construyeron a través de técnicas variadas que fueron co-diseñadas y pactadas con la propia protagonista, así como con el resto de los participantes del estudio (entrevistas biográficas, línea de vida, entrevistas grupales, foto-voz, autoinforme, “un día en la vida de Elena”, “Mensaje en una botella”, etc.). El análisis de los datos fue estructural mediante un sistema de categorías y códigos inductivo. Los resultados revelaron siete ideas que definieron las acciones inclusivas de esta docente: accesibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, metodologías, recursos, espacios, relaciones con estudiantes, familias y otros profesionales; evaluación y autoevaluación de la práctica. Las conclusiones muestran que estas prácticas se pueden aprender y pueden ser valiosas para que otros docentes aborden los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque inclusivo.

Palabras claves: prácticas inclusivas, docentes, Educación Primaria, investigación biográfica-narrativa

Abstract:

This paper explores the inclusive teaching practices of a primary school teacher. The research was based on the biographical-narrative methodology. Through her polyphonic life history these practices were analysed together with her and fourteen key informants from her family, educational and social environment (family, students, colleagues, members of the leadership team and friends). The polyphonic narratives were built through a variety of techniques that were co-designed and agreed with the teacher, as well as with the rest of the participants in the study (biographical interviews, life-line, group interviews, photo-voice, self-report, "a day in the life of Elena", "Message in a bottle", etc.). The data analysis was structural using an inductive category and coding system. The results revealed seven insights that defined her inclusive teaching actions: accessibility in the teaching-learning process, methodologies, resources, spaces, relationships with students, families and other professionals; assessment and self-assessment of the practice. The conclusions show that these practices can be learned and can be useful for other teachers to address teaching and learning processes from an inclusive approach.

Key Words: inclusive practices; teachers; Primary Education; biographical-narrative approach

1. Introducción

La educación inclusiva es un derecho humano de todas las personas (ONU, 2006). Es una educación que beneficia y compete a toda la comunidad educativa (Vila-Merino et al., 2024; White y Fletcher, 2025), a la vez que brinda oportunidades de aprendizaje, participación y logro a todos los estudiantes en entornos ordinarios, analizando las barreras contextuales y cuestionando los ajustes razonables a realizar en los contenidos, métodos, recursos y estrategias de enseñanza en beneficio de todos (UNESCO, 2020). La educación inclusiva es aquella que se aleja del "capacitismo", responde a las diferencias individuales, otorga sentido a la docencia y reconoce las fortalezas y el valor que cada persona aporta al ambiente de aprendizaje (Florian y Spratt, 2013; Sandoval et al., 2022). En palabras de Slee (2019), es un concepto controvertido y complejo que debe entenderse como un proceso, aspiración, asunto político, de investigación y de enseñanza hacia un futuro más exitoso y sostenible.

Hay investigaciones que desvelan cómo la práctica inclusiva puede responder al principio de accesibilidad y personalización, siendo apoyada por enfoques justos, proactivos y equitativos para todos los estudiantes, como es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Bray et al., 2024; CAST, 2024), proporcionando múltiples medios de compromiso, representación, acción y expresión, o la instrucción diferenciada (Lindner y Schwab, 2020), ofreciendo variedad en los planes de estudios, los métodos de enseñanza, los recursos, las actividades y las evaluaciones de los estudiantes en función de las demandas y los intereses personales del alumnado (Ceballos-López et al., 2019).

En la etapa que se centra este artículo (Educación Primaria), existen estudios que han confirmado el impacto positivo de la formación docente y el desarrollo de tales prácticas en relación con el aprendizaje activo de los estudiantes, su compromiso, colaboración, comprensión del contenido y la autopercepción de sí mismos (Reis et al., 2011; Valiandes, 2015).

Asimismo, en España, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), aboga por estos principios inclusivos que quedan publicados en el Boletín Oficial del Estado el Real Decreto 157/2022 que regula las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. Con este texto se demanda a los docentes que las medidas organizativas, metodológicas y curriculares de la etapa deben estar basadas en situaciones de aprendizaje desafiantes y en el enfoque DUA. Estudios en otros contextos internacionales también apoyan esta idea, destacando que, si el profesorado desea cumplir con su obligación y promover la inclusión, debe planificar actividades que permitan al alumnado resolver problemas cotidianos y aprender a lo largo de la vida (Landberg y Partsch, 2023). Estas buenas prácticas en educación inclusiva, junto con agrupamientos heterogéneos, modalidades de trabajo flexibles que fomenten la cultura colaborativa, la gestión óptima de los recursos de apoyo orientada a la participación comunitaria, el desarrollo de proyectos compartidos entre instituciones educativas y el territorio, el uso de la investigación acción-participativa y las voces de los estudiantes para democratizar el currículo son algunas claves para construir acciones docentes basadas en los principios de equidad y justicia social (Moliner et al., 2016; Muntaner et al., 2016; Sanahuja et al., 2020).

Distintas investigaciones han desvelado que metodologías como el aprendizaje cooperativo (Millera et al., 2020), el aprendizaje-servicio (Chiva-Bartoll et al., 2020), la gamificación y el juego (Vrcelj et al., 2023) son estrategias motivadoras y eficaces para construir un aula democrática e inclusiva en Educación Primaria. En cuanto a los recursos, algunos como el uso de apoyos visuales en la dinámica de clases y el apoyo humano (apoyo entre iguales, el papel del docente de apoyo, incluso las propias familias) ya han sido reconocidas como palancas para la inclusión (Sanahuja et al., 2020). No obstante, las tecnologías cada vez están tomando más protagonismo en las aulas de primaria, siendo estas, oportunidades para enganchar al alumnado, conseguir la interiorización del contenido que se enseña y promover su plena participación (Fernández-Batanero et al., 2019), así como escuchar su voz e iniciarle en procesos de investigación participativa (Susinos-Rada et al., 2019). En esta línea de la voz y el reconocimiento, las prácticas inclusivas de docentes receptivos y con una conciencia crítica de su rol como agente de cambio se vehiculan con crear espacios de encuentro y un sistema de apoyo mutuo tanto en el aula ordinaria como en el propio centro para generar redes de seguridad y estimular el crecimiento personal de cada estudiante (Farinde-Wu et al., 2017; Gallego-Vega et al., 2016).

Por último, sabemos que no basta con promover la presencia y la participación en las instituciones, también es preciso que el alumnado tenga éxito a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación puede convertirse en una barrera o una ayuda tanto para superar las materias como reflexionar y mejorar sobre la docencia (Sandoval et al., 2022). Florian y Beaton (2018) ya nos ofrecieron algunas pistas sobre las estrategias de evaluación formativa y la necesidad de crear un proceso recíproco que involucre a todos los estudiantes en decisiones curriculares y pedagógicas: renunciar a actividades diferenciadas por niveles o capacidad, optar por generar espacios de diálogo caracterizados por una escucha activa al principio, durante y al finalizar una actividad, documentar pedagógicamente y repensar el rol desempeñado en comunidad. Arnaiz et al. (2015) puntualizaron que la evaluación en Educación Primaria puede convertirse en el

punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos mediante una investigación-acción cooperativa entre los docentes en ejercicio y las universidades como comunidades de prácticas.

Sin embargo, caminar de la retórica a los hechos no es una tarea fácil. Cada vez son más los estudios nacionales e internacionales que ponen de manifiesto la actitud “negativa” y la falta de formación docente en materia de inclusión (Friesen, 2023; González-Gil et al., 2016). De hecho, se ha llegado a evidenciar que docentes en formación inicial de Educación Primaria tienen una actitud neutral o ambivalente respecto a la educación inclusiva, con una mirada médica y focalizada en la discapacidad (Lindner et al., 2023). También que su actitud en torno a la diversidad es menos comprensiva y positiva en comparación con docentes de Educación Infantil (Štemberger y Kiswarday, 2018). Esta concepción de la inclusión genera discrepancias en la forma que se traduce en la práctica, siendo el profesorado, en estos casos, un cómplice de la exclusión social (Boyle y Anderson, 2020; Woodcock et al., 2022).

Para dar respuesta a esta situación actual, planteamos un estudio para conocer y comprender cuáles son las prácticas docentes de una maestra de Educación Primaria inclusiva. En la literatura científica podemos apreciar que existen múltiples narrativas de estudiantes de Educación Primaria con discapacidad o que han experimentado situaciones de exclusión (De Leeuw et al., 2018), también historias de líderes escolares eficaces (Cruz-González et al., 2020) o narrativas sobre cómo hacer una mejor escuela desde la mirada de estudiantes de secundaria (Kleeberg-Niepage et al., 2022). En contraposición, escasas son las historias de vida de docentes inclusivos de la etapa de Educación Primaria actuales, narradas desde la polifonía de voces, incluyendo la perspectiva del alumnado junto a otros informantes claves y con variedad de técnicas para su construcción. Para ello, con este estudio, nos preguntamos y pretendemos dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Por qué, cuáles y cómo son las prácticas inclusivas que desarrolla una docente de Educación Primaria?

2. Método

Este estudio forma parte de una Tesis Doctoral vinculada a un proyecto I+D+i más amplio financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, la Agencia Estatal de Investigación y los Fondos FEDER de la Unión Europea (“Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado”-EDU2016-76587-R). Esta tesis pretendía alcanzar dos objetivos generales:

1. Describir, comprender y explicar las creencias, conocimientos, diseños y acciones que 100 docentes españoles de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad tienen en cuenta para desarrollar una pedagogía inclusiva.
2. Conocer, comprender y explicar los factores personales y profesionales que han llevado a una docente de Educación Primaria a desarrollar prácticas docentes inclusivas.

En concreto, en este artículo nos centraremos únicamente en el segundo objetivo para desvelar, a partir de voces polifónicas, cuáles fueron aquellas prácticas inclusivas que caracterizaron a una docente de Educación Primaria. El estudio se basó en la investigación biográfico-narrativa y, en concreto, en la historia de vida polifónica (Goodson y Sikes, 2001; Moriña, 2017).

2.1 Participantes

Para garantizar que la participante fuera realmente inclusiva, tuvimos que definir este perfil al comienzo de la investigación. Para ello, se confeccionó teniendo como base el perfil del docente inclusivo (Agencia Europea para Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012; Moriña et al., 2015), las aportaciones de González-Gil et al. (2016) acerca de las percepciones del profesorado sobre la inclusión y las ideas contenidas en el Index For Inclusion (Booth y Ainscow, 2015).

Hasta llegar a la protagonista de la historia (Elena), la investigación atravesó una fase extensiva previa y prolongada en el tiempo. 100 docentes de las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad fueron seleccionados por intencionalidad y accesibilidad teniendo como base la descripción del perfil docente inclusivo: logra que todos participen en clase, confía en las capacidades de todos sus estudiantes, emplea metodologías activas, se preocupa del bienestar del alumnado, realiza ajustes en su planificación, motiva y escucha las voces de sus estudiantes, crea buen clima de aula y favorece las interacciones, y establece vínculos de apoyo y colaboración con la comunidad. Dos Centros de Profesorado de la provincia de Sevilla actuaron como mediadores, junto con la técnica de bola de nieve (Cohen et al., 2000) para obtener colegas recomendados por los iniciales. De estos, 25 eran docentes de Educación Primaria. En este caso, los criterios de inclusión fueron: docentes con buenas prácticas inclusivas en la actualidad, que ejercieran su profesión en la provincia, diversidad de edad, género, años de experiencia docente, con disponibilidad, participación y tiempo, así como buena voluntad para hablar sobre su trayectoria personal y profesional.

Para la elección de esta participante como protagonista de la historia de vida entre los 25 participantes en la primera fase de la investigación, llevamos a cabo un proceso sistemático y estructurado con la formulación previa de cinco criterios: 1) docente relevante, con trayectorias y experiencias concretas que ilustre cómo y por qué apuesta por una pedagogía inclusiva, 2) docente que actualmente desarrolla su trabajo en un aula de Educación Primaria (en activo), 3) facilidad para acceder al campo de estudio y para la recogida de información, 4) relación previa de cercanía entre investigadora e informante, y 5) voluntariedad, interés, compromiso, disponibilidad y tiempo para participar como coinvestigador/a de su propia historia de vida personal y profesional.

Esta historia de vida se genera a través de una investigación multivocal donde la voz de la protagonista se cruza con otras y, a la vez, con documentos de diversidad de contextos y fuentes (Goodson, 2008). La protagonista fue una mujer de 34 años de edad y con siete años de experiencia docente que le ayudaron a experimentar la profesión en contextos educativos variados (educación para adultos, centros de difícil desempeño, centros con escasa coordinación entre sus miembros...etc.). Su titulación de base fue Educación Infantil, aunque decidió opositar por Educación Primaria generalista. Más

adelante, también impartió clases como profesora de Inglés en su centro. Actualmente es la jefa de estudios de esta misma institución siendo docente de Educación Infantil y Primaria en la mención de Lengua Extranjera (Inglés), preparadora de oposiciones docentes y, en un futuro, sueña con ser inspectora educativa.

Las otras voces que permiten la construcción de la historia pertenecen a 14 informantes claves que la propia protagonista (a través de procesos de negociación con la primera autora del artículo) seleccionó de su entorno familiar (n=5), educativo (n=8) y social (n=1): familiares, estudiantes, compañeros del centro de trabajo, miembros del equipo directivo y amistades. En la Tabla 1 se especifica el perfil de cada informante clave por ámbito y la abreviatura que se utiliza en cada caso en el apartado de resultados. Para la protagonista, siempre empleamos el nombre de Elena.

Tabla 1. *Informantes clave de la historia de vida por ámbito y abreviatura*

Entorno	Participante	Abreviatura
Familiar	José (padre)	Padre
	Angelines (madre)	Madre
	Luis (hermano)	Hermano
	Martín (sobrino)	Sobrino
	Daniela (sobrina)	Sobrina
Educativo	Antonio (antiguo secretario de su centro actual)	Secretario
	Javi (profesor de Inglés de su centro actual)	P. Inglés
	Ana (antigua estudiante de 6º de Primaria)	Estudiante 1
	Ana (antigua estudiante de 6º de Primaria)	Estudiante 2
	Lola (antigua estudiante de 6º de Primaria)	Estudiante 3
	Jesús (antigua estudiante de 6º de Primaria)	Estudiante 4
	Víctor (director de su centro actual)	Director
Ani (antigua estudiante de prácticas de su centro actual)	E. Prácticas	
Social	Anabel (mejor amiga desde la infancia)	Amiga

2.2 Técnicas para producir la información

Para producir la información junto a la protagonista de la historia, se emplearon las siguientes técnicas: entrevistas semiestructuradas sobre creencias, conocimientos, diseños y acciones docentes (Moriña y Orozco, 2021), “línea de vida” (Gramling y Carr, 2004), entrevistas biográficas codiseñadas, observación no participante, entrevistas grupales con estudiantes, entrevistas focalizadas en las prácticas docentes, “técnica de la foto” (Moriña, 2017), foto-voz (Delgado, 2015), autoinforme, “un día en la vida de Elena”, análisis de las planificaciones de aula, evaluaciones y otros materiales docentes (blog digital de clase, recursos para reuniones familiares, adaptaciones...), fotografías y vídeos fortuitos que emergen en los encuentros, conversaciones informales a través de llamadas telefónicas, mensajería de WhatsApp y correos electrónicos.

Las técnicas que se emplearon para los estudiantes fueron variadas: entrevista abierta y grupal junto a Elena, técnica de la foto grupal con Elena, entrevista biográfica grupal, foto-voz, cartas a Elena teniendo como referente la técnica “Mensaje en una

botella” (Messiou, 2008; Parrilla et al., 2012), grupo de WhatsApp, imágenes y vídeos fortuitos. Para construir la información con los cuatro estudiantes, se negociaron las técnicas y estos participantes fueron guiando el orden de estas y tomando decisiones acerca del modo de ofrecer sus testimonios.

Por otro lado, para todos los informantes claves, la protagonista de la historia y la investigadora diseñaron un guion breve de entrevista biográfica común adaptada a cada participante. Fue esta la técnica vertebral utilizada con cada informante clave. Dado el carácter emergente y participativo de la investigación, algunos informantes claves facilitaron imágenes fortuitas y vídeos. Otros, de manera especial y comprometida como fue el caso del profesor de Inglés de su centro actual, decidió escribir una carta y hablar acerca de algunas fotografías ya existentes.

La duración de todos los encuentros supuso un total de 35 horas, 4 minutos y 13 segundos registradas. A excepción de la protagonista, las reuniones con los informantes claves fue exclusivamente virtual a través de Zoom y Google Meet. Por último, desde el inicio hasta el final de la historia de vida (2018-2022), la primera autora de este artículo también empleó el diario de campo, observaciones no participantes en el centro y el aula de la protagonista, grabaciones de audio, grabaciones de vídeos y la captura de fotografías con su respectiva documentación pedagógica. En la Tabla 2 se incluye una síntesis de las técnicas empleadas con la protagonista y sus informantes claves, así como la abreviatura que aparecerá reflejada en el apartado de resultados.

Tabla 2
Técnicas empleadas en la construcción de la historia de vida de Elena

Técnicas	Abreviaturas
Entrevistas semiestructuradas	ES
Línea de vida	LV
Entrevistas biográficas individuales	EBI
Entrevistas biográficas grupales	EBG
Observación no participante	ONP
Entrevista abierta con estudiantes	EACE
Técnica de la foto	TF
Entrevista focalizada en las prácticas docentes	EFPD
Autoinforme	AI
Foto-voz individual	FVI
Foto-voz grupal	FVG
Un día en la vida de Elena	UEVE
Planificaciones y materiales docentes	PYMD
Cartas a Elena (“Mensaje en una botella”)	CAE

2.3 Análisis de la información

Al inicio, se llevó a cabo un análisis de contenido a partir de las transcripciones, reduciendo la información en temáticas “situadas” según los objetivos propuestos en la investigación (Pujadas, 1992). En concreto, siguiendo a Moriña (2017), se emplearon dos

tipos de análisis (narrativo y estructural) simultáneamente para organizar y comprender en profundidad las narrativas de todas las personas implicadas en la construcción de la historia de vida.

Para el análisis narrativo (Goodley et al., 2004), se creó una carpeta por cada una de las temáticas pactadas y agregó unidades biográficas a cada una de ellas en función de su etapa cronológica. Para el análisis estructural (Riessman, 2008), se diseñó un sistema de categorías y códigos inductivo que supuso la inclusión de unidades de análisis que partían de los objetivos de investigación (factores personales, factores profesionales y prácticas inclusivas). En este artículo nos detenemos únicamente en este segundo tipo de análisis y en las prácticas docentes inclusivas (Tabla 3).

Tabla 3
Sistema de categorías y códigos inductivo sobre prácticas docentes inclusivas

Código	Definición	Subcódigos
Accesibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Consideraciones que tiene en cuenta para crear un proceso de enseñanza-aprendizaje accesible	Escucha; partir de los intereses; formación docente; actividades progresivas; múltiples formatos de enseñanza y aprendizaje
Metodologías	Metodologías inclusivas que desarrolla en su profesión	Proyectos; rincones; gamificación; aprendizaje-Servicio; aprendizaje cooperativo
Recursos	Recursos que emplea en su práctica docente	Variados, con formatos múltiples, manipulativos, caseros, visuales, tecnológicos; audiovisuales y del entorno
Espacios	Espacios y ambientes que elige para el aprendizaje	Centro accesible; aula organizada, cohesión grupal
Relaciones con estudiantes, familias y otros profesionales	Relaciones que establece con sus estudiantes, las familias y otros profesionales	Empatía, cariño, confianza, escucha, buena comunicación; sensibilidad; punto de apoyo; implicación en los proyectos de aula y centro
Evaluación	Tipo de evaluación que realiza	Inicial, pormenorizada, continua y sin libros de texto, abierta, divertida, lúdica, flexible; cooperativa
Autoevaluación de la práctica	Estrategias que usa para autoevaluar su práctica docente	Preguntar; felicidad de sus estudiantes; autocrítica

Tras finalizar cada encuentro con la protagonista y los informantes claves, se realizaba una lectura pausada de cada transcripción, a la misma vez que se anotaban ideas claves que emergían tras la devolución por email y carpetas colaborativas de Google Drive.

Basándonos en Kelchtermans (1993), esto supuso un proceso de cascada de profundización reflexiva que fue útil para rescatar, aclarar y profundizar en la información relevante en los sucesivos encuentros. Este flujo de información garantizó la conformidad de cada persona que construía la historia. Una vez que los documentos contaban con la aprobación de sus participantes y en su última versión, se empleó el software cualitativo MAXQDA para facilitar la organización de la información obtenida.

2.4 Cuestiones éticas de la investigación

Para la protagonista de la historia, primero se llevó a cabo una llamada telefónica con el propósito de invitarle a participar en la segunda fase. Posteriormente, esta información se envió por correo electrónico mediante un consentimiento informado inicial que fue firmado. Siguiendo O'Neill et al. (2015), este primer consentimiento fue flexible y provisional porque conforme avanzaba la investigación se precisaba un consentimiento de proceso donde quedó reflejado por escrito la conformidad de la participante en continuar con la investigación y uno final como declaración de su aprobación definitiva.

Partiendo de los principios de la investigación inclusiva (Parrilla, 2009), la protagonista de la historia se convirtió en coinvestigadora tomando decisiones acerca del diseño de las técnicas a emplear, la selección de los informantes claves en su historia, la planificación del tiempo y los espacios de encuentro, el ofrecimiento de materiales adicionales y fortuitos que enriquecían su historia, el acceso a la lectura, la edición y el análisis de todos los datos de la investigación, así como a la escritura cooperativa de su propia historia.

Para los informantes claves se elaboró un consentimiento informado personalizado provisional y final. Uno fue exclusivo para menores de edad que requería una lectura, cumplimentación de datos y firma por su parte y la de sus tutores legales. Otro fue dirigido a los participantes con mayoría de edad. En este documento también quedaba plasmado que las técnicas y los momentos de encuentro serían pactados. Para acceder al centro educativo y realizar presencialmente la técnica “Un día en la vida de...” se diseñó exclusivamente una autorización para la cesión, difusión y distribución de la propia imagen.

Todos los informantes claves recibieron por correo electrónico la devolución de sus testimonios con la oportunidad de editar y añadir información con plena libertad. En el caso de los estudiantes, estos tuvieron acceso a todas las transcripciones literales a través de una carpeta colaborativa de Google Drive. La protagonista tuvo acceso a los datos que facilitaron todos los informantes claves a través este mismo medio.

Por último, una vez que la investigadora y coinvestigadora disponían de la última versión, todos los informantes claves recibieron y firmaron un consentimiento final personalizado por correo electrónico mostrando su conformidad para que la investigadora pudiera difundir a la comunidad científica la historia de vida con sus nombres reales.

3. Resultados

3.1 Accesibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje

A nivel general, las prácticas de enseñanza de Elena se caracterizaban por acciones accesibles que situaban al alumnado en el centro del aprendizaje, partiendo de una escucha atenta de sus intereses, inquietudes y necesidades. Ella buscaba continuamente la manera de engancharlos en el aprendizaje, conectando siempre dichos intereses con la

realidad actual y valorando su voz frente a las directrices burocráticas del currículo de la etapa.

Yo siempre les pregunto qué quieren hacer, qué les apetece, qué les gustaría aprender y de qué tienen necesidad y curiosidad. Si estoy trabajando cualquier aspecto de Lengua y surge un tema candente o una noticia, yo tengo que trabajar esto y enfocar a partir de ahí la gramática o la ortografía. Aunque nosotros sigamos nuestro currículo nosotros tenemos nuestras cositas al margen (Elena, ES).

Es más, como ella sentía tal grado de responsabilidad con los intereses de su alumnado, no se conformaba con una respuesta puntual en el aula. Ella se preocupaba acudiendo a formaciones vinculadas con dichos intereses, informaba y formaba a otros profesionales de su centro e intentaba incorporar estos intereses como una dinámica de clase.

En ese sexto, pues había varios niños que venían de cursos atrás con muchas áreas suspensas, que no tenían ninguna motivación...Recuerdo que consiguió descubrir que les gustaba mucho los ordenadores. Después, comprendí por qué ella me hablaba de otras formaciones que hizo sobre gamificación (Director, EBI).

Otras de las acciones accesibles que Elena solía desarrollar en su docencia eran actividades graduales, organizadas, abiertas y progresivas para todos. También reconocía la variedad de formas de sentir, pensar y actuar, de modo que tendía a ofrecer formatos múltiples a la hora de enseñar un contenido, dejando que los estudiantes aprendieran juntos. Por ejemplo, las explicaciones que daba en clase llevaban una pauta oral por su parte, pero también complementaba estas con una guía escrita, manipulativa y visual. Asimismo, con actividades variadas permitía que cada estudiante eligiera cómo aprender y demostrar lo aprendido.

Tuvimos oportunidad de pintar a Cervantes, hacer un juego de mesa con Castilla y la Mancha reflejando todos los sitios por donde pasaba el Quijote, incluso hicimos un rap sobre Don Quijote. Se veía a quién se le daba mejor una cosa y otra, y cómo entre ellos se ayudaban (Elena, LV).

3.2 Metodologías

Elena utilizaba metodologías variadas, activas, experienciales, experimentales, lúdicas, participativas, acompañadas de las tecnologías y que involucraban a la comunidad educativa. Proyectos, rincones, gamificación, aprendizaje-servicio y aprendizaje cooperativo eran aquellas metodologías que Elena utilizaba con más frecuencia en su docencia.

Algunas escenas de aprendizaje que reflejaban el uso de estas metodologías, fueron las siguientes: enseñar inglés a través de la dramatización, canciones y contagiando a la familia en la búsqueda de información; elaborar un proyecto de olimpiadas para englobar todas las asignaturas del centro e implicar a todo el profesorado; usar la técnica de rompecabezas o folio giratorio para realizar una puesta en común en Ciencias; aprender el tiempo atmosférico escenificando las noticias de la televisión o creando una campaña de donación de sangre en el centro educativo para mostrar a la comunidad los

beneficios de ser donante a la vez que sus estudiantes aprendieron cómo funcionaba el cuerpo humano.

Teníamos unos stands y cada uno se encargaba de una cosa. Unos recogían información, otros apuntaban los DNI, otros daban frutas... En esta foto, estamos Elena, Ana y yo preparando la campaña de donación de sangre. Fue una magnífica idea que tuvo nuestra maestra. Aprendimos un montón, nos hizo sentir más adultos y nos enseñó a ser solidarios (Estudiante 4, FVG).

3.3 Recursos

Al igual que ocurría con las metodologías, Elena acostumbraba a utilizar recursos muy variados, con formatos múltiples, manipulativos, caseros, visuales, tecnológicos (Classcraft, Plickers, Storybird, ClassDojo, blogs divulgativos creado por ella misma y a modo de refuerzo para su alumnado), audiovisuales (canciones y vídeos subtítulos) y del entorno (ayuntamiento, sanitarios, familia, docentes de apoyo...etc.). En su historia se reflejó especialmente por parte de sus estudiantes, la importancia que estos otorgaron al uso que ella hacía de la tecnología para lograr clases más atractivas y motivadoras.

Con Classcraft ganábamos puntos y esas cosas. Siempre nos picábamos entre unos y otros para ver quién tenía más puntuación. Entonces, así nos esforzábamos más, teníamos más ganas... (Estudiante 1, TF).

En sus narrativas también aparecieron con frecuencia el rol esencial que ella asumió con los docentes de apoyo a la diversidad a nivel de coordinación, quienes eran tomados como una pieza esencial en las aulas ordinarias y en el propio centro.

En mi colegio, la verdad, no sé si por las diferentes reuniones que hemos tenido o los distintos encuentros para tratar el tema de la inclusión..., pero acogíamos a esos profesionales de Pedagogía Terapéutica (PT). No eran tomados como los apartes, sino que eran y son parte del centro. Yo creo que esto ha calado y eso es labor de ella (Secretario, EBI).

3.4 Espacios

En relación a los espacios, Elena asumió un papel fundamental en la creación de un centro accesible. Ella intentó crear una pequeña conciencia en su equipo de centro durante las efemérides y distintos talleres de sensibilización. Sin embargo, otras voces también pusieron de manifiesto que ella había logrado que esta conciencia fuera más prolongada en el tiempo mediante el uso de pictogramas para favorecer la accesibilidad cognitiva y los desplazamientos. Esta vez no únicamente dirigidos al alumnado “con Trastorno del Espectro Autista (TEA)”, sino a cualquier persona que estuviera en el centro o realizara una visita.

Este año hemos colocado pictogramas de todos nosotros por el centro. Verás, esto lo hace el tutor de las diferentes aulas, pero ya hay en el comedor escolar, en dirección...Los servicios también están lleno de pictogramas, en fin, para facilitar un poco la vida (Director, EBI).

A nivel de aula, Elena también recurría a los pasillos del centro, pero cuidaba estéticamente los espacios de clase para favorecer el aprendizaje y la cohesión grupal. Por ejemplo, ella solía dedicar una zona de clase al ámbito afectivo para abordar los conflictos y gestionar las emociones simulando un Facebook artesanal; otra al protagonista de la semana donde cada día se trabajaban mensajes positivos y la expresión escrita hacia una persona u otra orientada al apoyo mutuo y solución conjunta denominada “rincón de los sabios”.

Por ejemplo, recuerdo que en mi sexto teníamos rincones. Teníamos un rincón de los sabios donde aquí si en algún momento alguien no entendía algo y otros sí, pues con una pizarra en blanco resolvían las dudas y se explicaban entre ellos (Elena, EFPD).

3.5 Relaciones: Alumnado, familia y otros profesionales

A lo largo de su historia, y más allá de los recursos y las metodologías, aparecieron evidencias vinculadas con las relaciones afectivas y cercanas que ella establecía no solo con el alumnado, también con las familias de sus estudiantes y otros profesionales del centro.

En referencia a los estudiantes, a pesar del paso de los años, en esta historia se reveló que ella solía mantener el contacto con sus estudiantes (algunos habían llegado a ser amigos, incluso se seguían en las redes sociales). Elena siempre estaba preocupada por conocer los intereses y situaciones personales de sus estudiantes para saber cómo actuar en el aula y darles protagonismo. Sus modos de ser en clase desprendían alegría y estaban basados en relaciones de empatía, cariño, confianza, escucha, buena comunicación y sensibilidad.

Elena era la persona capaz de hacer del colegio un lugar al que queríamos ir, no un sitio al que íbamos por obligación. También ha sido una persona en la que podíamos confiar y hablar de cualquier cosa, porque aparte de ser nuestra maestra era nuestra amiga y, a veces, nuestra madre (Estudiante 2 y Estudiante 4, CAE).

Respecto a las relaciones que Elena mantuvo con otros profesionales del centro, las narrativas reflejaron que ella cuidaba a su claustro con mensajes positivos, siendo detallista, creando un buen ambiente y red de apoyo entre los compañeros, mostrándose ella misma como apoyo hacia aquel que precise, así como compartiendo recursos y estrategias que le han sido eficaces en clase.

Ella también en su vida personal, lo mismo es con el colegio, los compañeros, las amistades, con nosotros...Es una persona que se entrega en todo lo que hace, al cien por cien. Que es muy tirada para adelante, verás, que quiere ayudar a todos los que tiene al lado (Padre, EB).

Por último, Elena además tenía relaciones próximas con la familia de su alumnado, dado que más allá de una acción tutorial continua, tendía a involucrarlas en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, cabe resaltar que la acción tutorial solía ser cara a cara, pero también solía comunicarse con ellos mediante el uso de la tecnología y aplicaciones como Classcraft o ClassDojo. La implicación que ella mantuvo con las

familias se pudo ver reflejada a través de diferentes formas: pidiendo ayuda para que fuera como un experto que visita el aula, solicitando su apoyo mediante la búsqueda de información de los proyectos de aula o invitándolas directamente en la puesta en acción de un proyecto de centro.

A ella le gusta mucho que la familia esté dentro del cole y participe en los proyectos. Yo creo que el proyecto de la sangre, lo hizo también un poco por eso. Primero para que sus estudiantes aprendieran de una forma diferente, pero también, digamos, para que la gente se involucrara un poquito y participara en esa actividad con toda su capacidad (P. Inglés, EBI).

3.6 Evaluación

La evaluación de Elena se caracterizaba por ser inicial, pormenorizada, continua y sin libros de texto, abierta, divertida, lúdica, flexible y cooperativa.

Yo me acuerdo del Pasapalabras. En vez de hacer exámenes, hacíamos un trabajo por temas (Estudiante 4, EBG).

Ella tenía claro que no se podía medir el aprendizaje a través de estándares y determinar una única vía de respuesta para todo el alumnado. De esta manera, Elena reflejó la utilidad de herramientas de evaluación diferenciadas en su docencia, haciendo énfasis en aplicaciones de realidad aumentada (Plickers) o gamificada (Classcraft). Evaluar por exámenes era una opción segregadora de la que habitualmente ella intentaba huir.

Con estas aplicaciones te das cuenta cómo los niños saben contenidos, aunque no sean capaces de escribirlos. La variedad de los instrumentos te permite que tú puedas valorar todo. Si tú solamente te centras en los controles, primero que no estás evaluando por competencia, que no te estás centrando en la vida cotidiana y que no estás atendiendo a la diversidad para nada (Elena, ES).

Dado el carácter cooperativo de su evaluación, Elena igualmente tendía a emplear la coevaluación entre los propios estudiantes mediante rúbricas y portafolios. Estas herramientas ayudaban a fomentar la empatía entre el grupo de iguales, la participación, responsabilidad y éxito de cada miembro de los equipos, así como la capacidad crítica de su alumnado.

3.7 Autoevaluación

Por último, Elena asumía que para dar una respuesta adecuada a la diversidad y desarrollar prácticas inclusivas era fundamental autoevaluar su práctica. En este sentido, ella narró tres vías que solía tomar para asegurarse de su buen hacer y mejorar sus clases. La primera consistía en realizar una diana trimestral y preguntar a sus estudiantes de manera oral y conforme finalizaba un bloque de contenidos qué le había gustado más, qué no le había gustado, qué mejoraría y qué les resultaba más complicado. La segunda era simplemente apreciar la felicidad de sus estudiantes y las ganas que mostraban cuando llegaban a clase. La tercera hizo referencia a realizar una autocrítica de reflexión con ella misma.

Nosotras tomamos café cada dos días y cuando estamos solas siempre se habla de colegio. Desde siempre han salido temas de este tipo: “estoy preocupada”, ¿cómo podría hacerlo?”, “mira que me ha pasado” (Amiga, EBI).

4. Discusión

Las prácticas docentes inclusivas de Elena estaban basadas en la accesibilidad universal, libres de barreras e inspiradas en la fuerte convención de la riqueza de la diversidad (Florian y Spratt, 2013). Ella intentaba por todos los medios generar un ambiente seguro preguntando a sus estudiantes qué y cómo querían aprender. También, siguiendo los principios del DUA, ella solía contagiar a los profesionales de su centro sobre este enfoque inclusivo y ofrecer una amplia variedad de formatos y apoyos para que el alumnado pudiera implicarse y ayudarse mutuamente en las actividades (Bray et al., 2024; CAST, 2024). Por tanto, ella nos enseña que es tiempo de erradicar las adaptaciones curriculares significativas en las aulas y caminar en este sentido; generando vínculos cercanos y de coordinación efectiva entre todas las partes y, más aún, entre “el especialista” y el tutor de aula.

Las metodologías que utilizaba la protagonista de la historia solían ser variadas, flexibles, activas, participativas, basadas el servicio solidario, en el juego, la experimentación y la mejora del entorno (Muntaner et al., 2016; Sanahuja et al., 2020). Estas situaban al alumnado en el centro del proceso y partían de los intereses y necesidades de sus estudiantes, conectando los saberes básicos con competencias útiles para la vida real e involucrando seriamente a otros agentes de la comunidad mediante el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje-servicio o la gamificación entre otras (Chiva-Bartoll et al., 2020; Vrcelj et al., 2023). Asimismo, Elena desveló que utilizaba los rincones como zonas de libre circulación donde acudían a resolver dudas entre iguales o realizar actividades con un objetivo abordado desde múltiples formatos. En esta línea, las aulas de primaria deberían repensar sus espacios y aprender de las aulas de infantil para organizar ambientes cooperativos como estos y que invitaran a aprender con otros, considerando el error como parte del proceso de aprendizaje.

Respecto a los recursos, esta docente inclusiva solía utilizar con frecuencia la tecnología (Fernández-Batanero et al., 2019), especialmente para enganchar a sus estudiantes en las actividades, hacer más atractiva y lúdica la evaluación, así como alfabetizar a las familias, desarrollar un plan de acción tutorial en línea, implicarlas y coordinarse con las mismas diariamente. De este modo, los planes de formación inicial docente deberían preocuparse por desarrollar una adecuada competencia digital de su profesorado, incluyendo la capacitación en el uso de estrategias proactivas de los recursos para el aprendizaje autónomo (Bray et al., 2024; CAST, 2024). Por otra parte, Elena resaltó la utilidad del apoyo del profesional de apoyo a la diversidad en el aula ordinaria. Esta práctica nos brinda lecciones acerca de la necesidad de establecer una mayor coordinación entre ambos profesionales, así como plantear la codocencia en las clases para ofrecer experiencias educativas de calidad.

En cuanto a los espacios y las relaciones, Elena tendía a crear espacios sensibles, humanos, de apoyo mutuo y accesibles no solo en su aula, también en la conciencia de los profesionales y en las zonas comunes de su propio centro. Esto nos indica que sus prácticas no eran inclusivas únicamente por las metodologías o los recursos empleados, sino por el uso que hacía de los mismos gracias a su personalidad y el trato afectivo que ofrecía a su institución como unidad familiar (Farinde-Wu et al., 2017).

Finalmente, la evaluación y autoevaluación de la protagonista nos recuerda la utilidad de formar al profesorado en una evaluación inclusiva, formativa y auténtica con recursos variados. Por otra parte, Elena nos enseña que antes de juzgar hay que escuchar atentamente a los estudiantes, reflexionar sobre la práctica e intentar que la evaluación no se limite al examen. Para su consecución, esta evaluación debe ser sin libros de texto como único recurso, con tecnologías, mediante dinámicas lúdicas y diseñadas con una mirada y participación comunitaria para mejorar en futuras ocasiones (Florian y Beaton, 2018; Sandoval et al., 2022).

5. Limitaciones e investigaciones futuras

Una parte de los encuentros (especialmente con los informantes claves) fueron a distancia por las restricciones derivadas de la pandemia. Otro reto fue las adaptaciones diarias de fechas y modalidades de reuniones por las circunstancias personales de los participantes, unidas a la abundante información recopilada. Esta situación prolongó desmesuradamente la producción y el posterior análisis de datos.

Sería recomendable que investigaciones futuras contengan narrativas de historias de vida docentes de contextos nacionales e internacionales con el fin de crear estudios comparados. También, sería conveniente indagar y mostrar las narrativas de docentes de otras etapas educativas. Varias microhistorias de cada etapa y con voces polifónicas sobre las prácticas inclusivas serían útiles para que los profesionales que desempeñan su labor en cada uno de los niveles educativos se vieran reflejados.

6. Conclusiones

Esta historia construida con voces polifónicas posee elementos indispensables que pueden ser analizados y discutidos por los centros educativos, los centros de formación del profesorado y las universidades en pro de localizar, visitar y experimentar prácticas o formaciones con características similares a las aquí descritas.

Algunas implicaciones para la práctica que esta historia sobre acciones docentes inclusivas nos brinda son: escuchar las inquietudes e intereses del alumnado para formarse en consecuencia y dar respuesta a los retos de la sociedad del siglo XXI, generar grupos de apoyo mutuo y humano con todos los agentes implicados en las instituciones educativas (familias, estudiantes, otros docentes, equipo directivo, equipo de orientación educativa...) y entre las universidades; diseñar situaciones de aprendizaje variadas, con

metodologías, recursos y evaluaciones múltiples que tengan como base los afectos, la indagación, el juego, la cooperación, las tecnologías y la transferencia a la comunidad.

En definitiva, las narrativas de Elena nos enseñan que seguir sus prácticas inclusivas no supone realizar grandes inversiones económicas, sino más bien voluntad, actitud humana y una creencia firme sobre el valor de la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Arnaiz, P., De Haro, R., y Guirao, J.M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Boyle, C., & Anderson, J. (2020). The justification for inclusive education in Australia. *Prospects*, 49, 203-217. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09494-x>
- Bray, A., Devitt, A., Banks, J., Sanchez-Fuentes, S., Sandoval, M., Riviou, K., Byrne, D., Flood, M., Reale, J., & Terrenzio, S. (2024). What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of technology in UDL implementations at second level. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 113-138. <https://doi.org/10.1111/bjet.13328>
- CAST. (2024). *Universal Design for learning guidelines 3.0*. Center for Applied Special Technology. <http://udlguidelines.cast.org>
- Ceballos-López, N., Calvo-Salvador, A., y Haya-Salmón, I. (2019). Estrategias de consulta al alumnado como palanca para la mejora escolar. Resultados de una investigación colaborativa. *Cultura y Educación*, 31(4), 780-813. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656937>
- Chiva-Bartoll, O., Moliner, M.L., & Salvador-García, C. (2020). Can service-learning promote social well-being in primary education students? A mixed method approach. *Children and Youth Services Review*, 111, 10481. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104841>
- Cohen, L., Manion, L. & K. Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge.

- Cruz-González, C., Pérez Muñoz, M., & Domingo Segovia, J. (2020). Marta's story: a female principal leading in challenge contexts. *School Leadership & Management*, 40(5), 384-405. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1719401>
- De Leeuw, R.R., De Boer, A.A., & Minnaert, A.E.M.G. (2018). Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 166-186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424783>
- Delgado, M. (2015). *Urban youth and photovoice: Visual ethnography in action*. Oxford University Press.
- Farinde-Wu, A., Glover, C., & Williams, N. (2017). It's Not Hard Work; It's Heart Work: Strategies of Effective, Award-Winning Culturally Responsive Teachers. *The Urban Review*, 49, 279-299. <https://doi.org/10.1007/s11256-017-0401-5>
- Fernández-Batanero, J.M., Cabero, J., & López, E. (2019). Knowledge and degree of training of primary education teachers in relation to ICT taught to students with disabilities. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1961-1978. <https://doi.org/10.1111/bjet.12675>
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Friesen, D., Shory, U., & Lamoureux, C. (2023). The role of self-efficacy beliefs and inclusive education beliefs on teacher burnout. *Social Sciences & Humanities Open*, 8, 100599. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100599>
- Gallego-Vega, C., Rodríguez, M., y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. Desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas-participativas en los grupos de apoyo mutuo (GAM). *Prisma Social*, 16, 60-110. <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353747312003.pdf>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P., & Moore, M. (2004). *Researching life stories*. Routledge.
- Goodson, I. (2008). *Investigating the teacher's life and work*. Sense Publishers.
- Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.

- Gramling, L. F., & Carr, R. L. (2004). Lifelines. A life history methodology. *Nursing Research*, 53(3),207-210. <http://dx.doi.org/10.1097/00006199-200405000-00008>
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9,443-456. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)
- Kleeberg-Niepage, A., Brehme,D., Bendfeldt, L., & Jansen, K. (2022). What makes a good school? Perspectives of students at inclusive secondary schools in Germany. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3042-3064. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2136772>
- Landberg, M., & Partsch, M. (2023). Perceptions on and attitudes towards lifelong learning in the educational system. *Social Sciences & Humanities Open*, 8, 100534. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100534>
- Lindner, K.T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Lindner, K.T., Schwab, S., Emará, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary school teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6),766-787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Messiou, K. (2008). Encouraging children to think in more inclusive ways. *British Journal of Special Education*, 35(1),26-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00366.x>
- Millera, M., Lago, J.R., y Soldevila-Pérez, J. (2020). Construir el apoyo a la inclusión dentro del aula con equipos de aprendizaje cooperativo. *Ámbitos de Psicopedagogía y Educación*, 53, 22-33. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2635>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado*, 52. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Moliner, O., Traver, J., Ruiz, M.P., & Segarra, T. (2016). Strategies Influencing Democratization Processes in Schools: a Theoretical Approach. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Moriña, A., & Orozco, I. (2021). Understanding inclusive pedagogy in primary education: teachers' perspectives. *Educational Studies*, 47(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1670139>

- Moriña, A., Cortes-Vega, M.D., & Molina, V. M. (2015). What if we could imagine the ideal faculty? Proposals for improvement by university students with disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 91-98. <https://doi.org/10.1016/J.tate.2015.09.008>
- Muntaner, J., Rosselló, M., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- O'Neill, M., Robert, B., & Sparkers, A.C. (2015). *Advances in biographical methods*. Routledge.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Organización de Naciones Unidas. <https://bit.ly/2X6oZGC>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a18a2023-3394-40cf-9014-a6064de8a3f7/re34905-pdf.pdf>
- Parrilla, A., Martínez-Figueira, E., y Zabalza, M. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35907.pdf?documentId=0901e72b813d72cb>
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Reis, S., McCoach, B., Little, C., Muller, L., & Kaniskan, B. (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462-501. <https://doi.org/10.3102/0002831210382891>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Sanahuja, S., Moliner, O., & Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research*, 62(1), 111-<https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631>
- Sandoval, M., Echeita, G., y Simón, C. (2022). Los estudiantes de Educación Primaria como cocreadores del currículo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(2), 183-202. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.16918>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>

- Susinos-Rada, T., Calvo-Salvador, A.; Rodríguez-Hoyos, C., & Saiz-Linares, Á. (2019). ICT for Inclusion. A Student Voice Research Project in Spain. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 39-54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.iis>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 17-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005>
- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T., & Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.3675>
- Vrcelj, A., Hoić-Božić, N., & Holenko Dlab, M. (2022). Use of gamification in primary and secondary education: A Systematic literature review. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 13-27. <https://doi.org/10.12973/ijem.9.1.13>
- White, R., & Fletcher, G. (2025). Navigating inclusive education in mainstream primary schools: a phenomenological study of teachers' perceptions and experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 1-29. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2459719>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subba, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching & Teacher Education*, 117, 103802, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>

Contribuciones del autor: Ambas autoras han contribuido en la redacción, desarrollo y aprobación de la versión final de este manuscrito. Los resultados forman parte de la Tesis Doctoral de la primera autora.

Financiación: Este trabajo ha contado con el apoyo del Ministerio de Ciencia e Innovación de España, la Agencia Estatal de Investigación y los fondos FEDER de la Unión Europea [EDU2016-76587-R] y el Ministerio de Universidades del Gobierno de España (FPU2017/01209). Asimismo, esta publicación ha sido respaldada por la Ayuda Juan de la Cierva - Formación JDC2022-049600-I, financiada por MCIU/AEI/10.13039/501100011033 y la Unión Europea "NextGenerationEU"/PRTR.

Agradecimientos: Nuestro más sincero agradecimiento al Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla por permitir la realización de esta Tesis Doctoral. A los Centros de Profesorado de la provincia de Sevilla por la respetuosa acogida y la facilitación de docentes comprometidos con la educación inclusiva. A Elena Carrión y la comunidad educativa del centro CEIP Gil López (Viso del Alcor) por la confianza depositada. A todas las personas que, con su tiempo, esfuerzo y generosidad, hicieron posible la construcción de esta historia de vida.

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses.

Declaración ética: El proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Orozco, I., y Moriña, A. (2025). Prácticas docentes inclusivas en Educación Primaria: Un análisis desde voces polifónicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 29(1), 295-315. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.29492>