

La elaboración del Manual de Acción para la Inclusión: estudio de un caso de formación para la renovación pedagógica

Laura Escalona Rubio – Universidad de Valladolid
Luis Torrego Egido – Universidad de Valladolid

 0009-0007-3088-3069

 0000-0002-2907-1158

Recepción: 20.02.2026 | Aceptado: 16.03.2026

Correspondencia a través de **ORCID**: Laura Escalona Rubio

 **0009-0007-3088-3069**

Citar: Escalona Rubio, L. & Torrego Egido, L. (2026). La elaboración del Manual de Acción para la Inclusión: estudio de un caso de formación para la renovación pedagógica. *REIDOCREA*, 15(19), 233-245.

Estudio de investigación de Trabajo Fin de Grado

Área o categoría del conocimiento: Educación inclusiva y renovación pedagógica

Resumen: Nuestro contexto educativo actual se caracteriza por la persistencia de mecanismos de exclusión, pese a la formación del profesorado en inclusión. Este estudio analiza cómo la elaboración colaborativa del *Manual de Acción para la Inclusión*, surgido del Proyecto de Innovación Docente (PID) «Educación inclusiva y formación en la práctica», impulsó el desarrollo profesional de los docentes. A través de un estudio de caso, mediante observación participante, entrevistas y análisis documental, se presentan resultados que evidencian que la creación del manual promovió la reflexión, el trabajo colaborativo y fortaleció el compromiso con la inclusión educativa. Proyectos de este tipo también refuerzan el paradigma de la escuela como un espacio de transformación social, seña distintiva de la renovación pedagógica.

Palabra clave: Educación Inclusiva

The development of the Handbook for Inclusion: a case study of training for pedagogical renewal

Abstract: Our current educational context is characterized by the persistence of exclusionary mechanisms, despite teacher training in inclusion. This study analyses how the collaborative development of the *Manual for Action on Inclusion*, arising from the Teaching Innovation Project “Inclusive Education and Practice-Based Training”, fostered teachers’ professional development. Through a case study design, drawing on participant observation, interviews and documentary analysis, the findings show that the creation of the manual promoted critical reflection, collaborative work and strengthened commitment to inclusive education. Project of this kind also reinforce the paradigm of the school as a space for social transformation, a defining feature of pedagogical renewal.

Keyword: Inclusive Education

Introducción

La inclusión educativa se ha consolidado como un objetivo prioritario en los sistemas educativos contemporáneos dada su vinculación con los principios de equidad y justicia social. Sin embargo, persistentes desafíos relacionados con la segregación y la exclusión escolar muestran que, a pesar de los avances normativos y pedagógicos, la inclusión no es aún una realidad consolidada en nuestras escuelas. En este contexto, la formación docente adquiere gran relevancia ya que los maestros y maestras son actores clave para garantizar que la inclusión sea efectiva.

En este contexto, la formación docente no puede entenderse únicamente como un proceso de adquisición de competencias técnicas, sino como un espacio de reflexión crítica sobre el sentido ético, social y político de la educación. Avanzar hacia una escuela inclusiva implica repensar las prácticas educativas, cuestionar las lógicas de exclusión presentes en el sistema escolar y promover procesos de renovación pedagógica comprometidos con la transformación social.

Desde esta perspectiva, el presente artículo se sitúa en el marco del Proyecto de Innovación Docente (PID) «Educación inclusiva y formación en la práctica».

Investigación-acción y transformación de la escuela», desarrollado en la Universidad de Valladolid. En este proyecto se elaboró el *Manual de Acción para la Inclusión* como una propuesta formativa orientada a articular la reflexión pedagógica y la transformación de las prácticas educativas desde una mirada inclusiva.

Objetivos

A partir de esta experiencia, nos proponemos analizar el papel de la elaboración del *Manual de Acción para la Inclusión* como herramienta formativa en procesos de renovación pedagógica. En concreto, se busca (1) conocer sus implicaciones en la formación del profesorado, (2) valorar su impacto en el marco del proyecto de innovación docente e (3) identificar los aprendizajes generados durante el proceso formativo, especialmente aquellos vinculados al derecho a la educación inclusiva y a la transformación de las prácticas educativas.

La educación inclusiva, un derecho

La educación inclusiva es un derecho. Sin embargo, el ejercicio de este derecho supone una revolución educativa que aún está pendiente (Echeita y Ainscow, 2011). La inclusión exige una condición previa —el reconocimiento de la diversidad intelectual, social y cultural del alumnado, sus familias y comunidades de referencia—, pero va más allá, pues requiere la sostenibilidad de esa diversidad en las prácticas educativas, así como una crítica a las condiciones de discriminación existentes para lograr una reducción de las formas y mecanismos de exclusión tanto dentro como fuera de las instituciones escolares.

El discurso de inclusión educativa, para no convertirse en una mera declaración retórica, tiene que acercarse a la dimensión pragmática o vinculada al ejercicio del derecho, tal y como lo promueve la UNESCO (Oviedo, 2022).

Según Ainscow (2020), la inclusión implica transformar las instituciones y las prácticas educativas para que todo el alumnado, sin excepción, tenga las mismas oportunidades de desarrollo y aprendizaje. Esta perspectiva concibe la educación como un bien público y un derecho humano, en el que la diversidad es valorada y las barreras, tanto físicas como pedagógicas, son activamente eliminadas.

Reconocer la inclusión como un derecho supone reconocer las desigualdades estructurales y luchar contra ellas. En este sentido, la inclusión se vincula estrechamente con la justicia social, pues exige que la escuela sea un espacio donde se reconozca la pluralidad de identidades, contextos y necesidades (Soler et al., 2024). Esto demanda políticas y prácticas que vayan más allá de la mera integración de estudiantes con necesidades específicas, promoviendo una transformación cultural en la que cada diferencia se convierta en una oportunidad de aprendizaje para toda la comunidad educativa. Ainscow (2020) argumenta que la inclusión puede considerarse una revolución en la manera en que entendemos la educación, la diversidad y la equidad, dado que desafía las formas establecidas de exclusión y marginación en los sistemas escolares.

Formación del profesorado y compromiso ético

Esta revolución exige un profesorado comprometido con la educación inclusiva, la defensa de los derechos de la infancia y la transformación social. Para avanzar en esta dirección, es imprescindible una formación basada en la renovación pedagógica, que fomente las implicaciones éticas, sociales y políticas del profesorado.

Diversos autores coinciden en señalar que una formación alineada con la renovación pedagógica ha de favorecer un profesorado capaz de interpretar y adaptar el currículo desde una mirada crítica y situada, de trabajar de manera colaborativa con otros profesionales y de concebir su práctica como un proceso reflexivo y en constante construcción (Carbonell, 2008; Santamaría-Cárdaba et al., 2018; Torrego, 1997). Este enfoque entiende el conocimiento profesional como un saber vivo, construido colectiva y estrechamente vinculado a los contextos reales de enseñanza.

Además, es imprescindible transformar el modelo formativo, superando la tradición academicista y orientándolo hacia una reflexión profunda sobre el sentido actual de la educación y el rol social del docente (Beneyto-Seoane y Simó-Gil, 2023). Esta transformación implica una formación menos centrada en lo normativo y más enfocada en lo actitudinal, que reconozca al futuro profesorado como sujetos activos en la construcción de su propio saber pedagógico. Se trata de promover espacios de aprendizaje entre iguales, impulsar metodologías basadas en la investigación-acción, y establecer un vínculo real entre teoría y práctica. Todo ello con el objetivo de garantizar una formación que no solo desarrolle competencias profesionales, sino que también fomente el compromiso político y ético del profesorado con la transformación social (Diéz-Gutiérrez, 2023; Carbonell, 2008; Imbernón, 2006).

Renovación pedagógica e inclusión educativa

La renovación pedagógica y la inclusión educativa comparten una misma aspiración transformadora: la construcción de una escuela pública más justa, democrática y comprometida con la equidad. Por tanto, ambas se articulan como dimensiones complementarias de un proyecto educativo de carácter ético y político orientado al bien común. En este sentido, los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), desde sus orígenes, han defendido una educación centrada en la participación, la justicia social, la autonomía del alumnado y la atención a la diversidad. Como sostienen Díez-Gutiérrez et al. (2023), los MRP articulan una pedagogía del compromiso que defiende la escuela como espacio de transformación social y de construcción colectiva de saberes vinculados con los derechos humanos y la equidad.

Los valores democráticos que fundamentan la renovación pedagógica —como el trabajo cooperativo, la gestión participativa, la crítica al sistema tradicional y la reflexión sobre la práctica— constituyen también los pilares de una educación inclusiva. Las experiencias de los MRP muestran que los principios inclusivos no solo son compatibles con la renovación pedagógica, sino que forman parte de su núcleo identitario, al promover la apertura a la diversidad, la lucha contra las desigualdades y la redefinición del currículo desde lo común (Beneyto-Seoane et al., 2023).

Asimismo, la inclusión es inseparable de la democracia escolar. Como afirman Ortiz de Santos et al. (2018), la educación democrática defendida por los MRP se concreta en prácticas que garantizan la participación efectiva del alumnado, el respeto a las diferencias y la construcción de una comunidad escolar solidaria y reflexiva. Estas prácticas no solo responden a un ideal pedagógico, sino que son esenciales para promover el sentido de pertenencia y el éxito educativo de todo el alumnado, especialmente aquel que ha sido excluido o silenciado.

Por tanto, la renovación pedagógica y la inclusión educativa deben concebirse como procesos interdependientes que comparten un mismo horizonte transformador. Sin inclusión no hay verdadera renovación, y sin una pedagogía crítica y comprometida, la inclusión corre el riesgo de convertirse en un mero eslogan.

El Proyecto de Innovación Docente

Asentado en los principios renovadores expuestos anteriormente y en esa necesidad de formación constante y colaborativa, nació el Proyecto de Innovación Docente “Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación en la escuela” (PID, en adelante). El proyecto se configura como un espacio de formación y reflexión compartida en torno a la educación inclusiva, en el que participan docentes universitarios, profesorado de Educación Infantil y Primaria en ejercicio y en formación inicial, así como estudiantes de posgrado.

El proyecto se desarrolla a través de la investigación-acción, como su propio nombre indica y su intencionalidad abarca cuatro ejes: innovación educativa desde una óptica de compromiso; inclusión de propuestas de innovación; colaboración con la comunidad educativa y difusión entre la comunidad científica, universitaria y escolar. Se realizan reuniones mensuales, en las que se planifica el trabajo, se evalúa la tarea realizada, se dialoga sobre cuestiones teóricas y prácticas y se toman decisiones.

En el marco de este proyecto se elaboró el *Manual de Acción para la Inclusión* como una guía formativa orientada a acompañar procesos de reflexión pedagógica y transformación de las prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva. El manual se estructura en torno a un decálogo compuesto por catorce principios que recogen los aprendizajes, inquietudes y consensos contruidos colectivamente por las personas participantes en el proyecto en relación con la educación inclusiva.

Para el desarrollo de los diferentes puntos establecieron una estructura común: cada punto comienza con una cita sobre el tema indicado de algún autor o autora relevante, continúa con una descripción y justificación del principio, prosigue con una ejemplificación de prácticas en el aula y concluye con propuestas alternativas que fomentan la inclusión educativa. A continuación, se dividieron en pequeños grupos para desarrollar los diferentes puntos. En las diferentes reuniones del PID, los miembros exponían lo que iban desarrollando puesto que se trata de un trabajo colaborativo.

De forma complementaria, el proceso de elaboración incorpora también la difusión del manual con la comunidad educativa a través de píldoras, mediante un blog del proyecto y sirviéndose de talleres coordinados e impartidos por los integrantes del PID.

Método

Esta investigación se centra en la realidad de un colectivo específico con la intención de identificar los elementos que, en un proceso formativo que llevan a cabo, inciden en su concepción de la educación inclusiva y facilitan su capacitación para unas prácticas más comprometidas con esa condición educativa. Para ello, se ha realizado un estudio de caso que busca revelar los detalles desde la perspectiva de los participantes mediante el empleo de diversas fuentes de datos (Rokade, 2024).

El caso analizado corresponde a un proyecto de innovación docente desarrollado en la Universidad de Valladolid, configurado como un caso único de tipo *embedded* (Yin, 2009), al centrarse en una dimensión específica del mismo: los logros del proceso formativo asociados a la elaboración del *Manual de Acción para la Inclusión*.

El proceso de investigación se desarrolló siguiendo una lógica propia de los estudios de caso: fase preactiva, fase interactiva y fase postactiva (Pérez, 1994 y Martínez, 1990). En la fase preactiva se definieron los objetivos del estudio y el marco teórico de referencia, se planificó el diseño metodológico y se acordaron con las

personas participantes los procedimientos de acceso a la información. La fase interactiva correspondió al desarrollo del trabajo de campo, que incluyó la observación participante de las reuniones del proyecto, la realización de entrevistas semiestructuradas y el análisis de los materiales generados en el marco del PID. Finalmente, la fase postactiva se centró en el análisis interpretativo de los datos y en la elaboración reflexiva del informe de investigación, desarrollado mediante un proceso de diálogo entre las personas autoras y contrastado posteriormente con las personas participantes.

Recogida de datos

La recogida de datos se llevó a cabo mediante observación participante, entrevistas semiestructuradas en profundidad y análisis documental.

La observación participante, siguiendo lo expuesto por Fernández y Jiménez (2021), se desarrolló en el contexto de las reuniones periódicas del proyecto de innovación docente, permitiendo registrar, a través de un diario de campo, las dinámicas de trabajo, los procesos de reflexión colectiva y los discursos contruidos en torno a la educación inclusiva y a la elaboración del *Manual de Acción para la Inclusión*.

Asimismo, se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas a personas participantes del proyecto con el fin de comprender sus perspectivas o situaciones (Taylor y Bogdan, 1987). Las entrevistas, de una duración aproximada de una hora, fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

De forma complementaria, se llevó a cabo un análisis documental (Bardín, 2002) de los materiales generados en el marco del proyecto, incluyendo el decálogo del manual las publicaciones del blog del PID y los recursos audiovisuales elaborados para su difusión.

Participantes

Las personas participantes en la investigación fueron integrantes del Proyecto de Innovación Docente, conformando un colectivo heterogéneo en función de su vinculación con el ámbito educativo. El grupo estuvo compuesto por profesorado universitario, docentes de Educación Infantil y Primaria en ejercicio —que constituyen el colectivo mayoritario— y profesorado en formación correspondiente a estudios de Grado, Máster y Doctorado de la Facultad de Educación de Segovia.

La selección de las personas entrevistadas se realizó de manera intencional, atendiendo a su grado de participación en el proyecto, a las funciones desempeñadas y a su trayectoria en relación con la educación inclusiva. En este sentido, se entrevistó a una estudiante de doctorado, a una maestra en sus primeros años de ejercicio profesional, a una maestra con experiencia y a la persona coordinadora del proyecto, docente universitario en el Departamento de Pedagogía.

Análisis de datos

Todo estudio de casos parte de alguna forma de estructura conceptual, de una serie de temas organizativos que sirven para una comprensión profunda del caso (Stake, 2005). Para Yin (2009) la revisión de literatura previa ha de servir para articular las potenciales preguntas para la investigación. Este estudio en particular parte de una serie de proposiciones teóricas acerca de la inclusión educativa, la formación del profesorado y la renovación pedagógica que operan como la estructura conceptual de partida. Estas proposiciones se configuran como temas *éticos* en tanto que son temas que las

personas investigadoras aportan desde el exterior. Sin embargo, lo sustancial en este trabajo ha sido prestar atención a los potenciales temas *émicos* que emergen del diálogo con las personas participantes (Stake, 1998) y de las otras estrategias utilizadas en la investigación. Esta atención resulta especialmente relevante si se tiene en cuenta que la aportación pretendida del estudio es detectar si el proceso formativo nucleado en torno a la elaboración del *Manual de Acción para la Inclusión* ha influido en el pensamiento y en las prácticas educativas de los integrantes de un colectivo, de tal modo que haya reforzado sus capacidades inclusivas y las haya orientado hacia la renovación pedagógica. En ese sentido los temas o categorías de partida han sido modificadas y/o ampliadas a lo largo de la investigación dado el carácter necesariamente progresivo de los estudios de casos (Stake, 1998).

De este modo, se han configurado las siguientes categorías emergentes en nuestra investigación, que utilizaremos para la exposición de los resultados: 1) concepción de la educación inclusiva y compromiso con la misma; (2) desarrollo de la capacitación profesional vinculada a la inclusión; (3) fomento de la colaboración y conciencia grupal entre las personas participantes; (4) proceso de elaboración del manual y relación entre teoría y práctica; (5) aprendizajes construidos por las personas participantes; y (6) funcionalidad del manual como elemento orientador hacia prácticas inclusivas.

Dado que se pretende valorar la capacidad del caso estudiado para llevar a cabo una formación que encamine hacia la renovación pedagógica, en el análisis de cada una de las categorías se estudiará también la utilidad de los hallazgos encontrados para la renovación pedagógica.

Para realizar el análisis se ha llevado a cabo el proceso definido por tres fases interrelacionadas: reducción de datos, análisis descriptivo y la interpretación descrita por Ballestín y Fàbregues (2018).

Resultados

Concepción y compromiso con la educación inclusiva

En nuestra investigación observamos cómo las y los docentes participantes avanzaron hacia una definición compleja de la inclusión, pues la consideran como un proceso continuo que implica cambios estructurales en las instituciones educativas y coincidieron en que una educación inclusiva busca garantizar la participación equitativa de todo el alumnado, independientemente de sus circunstancias. Por lo que se rechaza circunscribir la inclusión a un grupo determinado del alumnado. En varias de las reuniones, se hace referencia a que “la inclusión es una cuestión de derechos” (diario de campo) y en la píldora correspondiente a la presentación del manual se expresa que “la educación inclusiva es un derecho” (canal de YouTube del PID).

Por otra parte, se relaciona el desarrollo de la inclusión con la consecución de una educación de calidad: la segunda entrevistada afirma que la educación inclusiva es “la educación que garantiza una educación de calidad para todas las personas”.

Comprobamos además que la elaboración del *Manual de Acción para la Inclusión* generó reflexiones grupales sobre los conceptos esenciales de la educación inclusiva. Así, en el diario de campo se menciona que “las participantes identificaron y debatieron los rasgos esenciales de la educación inclusiva, desarrollando una mayor comprensión de su importancia en la transformación educativa”.

Asimismo, en las cuatro entrevistas realizadas se recoge una coincidencia: la participación en el proyecto aumentó su sensibilidad hacia las necesidades diversas del alumnado.

Otro de los elementos que definen la educación inclusiva es que la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos y alumnas que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. En este sentido, las personas del PID comentan en una de las reuniones que:

la escuela está organizada para segregar. Si llega un niño en silla de ruedas, no sabemos cómo actuar, cómo llevarlo a una excursión. No podemos consentir que los niños con necesidades educativas especiales tengan que renunciar a ir a un aula ordinaria porque no está preparada para dar respuesta a sus necesidades, no tenemos que optar por otro centro, sino adaptar ese centro (diario de campo).

Estos hallazgos evidencian dos cuestiones muy relevantes, ambas relacionadas con procesos formativos que pueden desembocar en la renovación pedagógica. Según Freire (1970), una pedagogía renovadora debe estar basada en la conciencia crítica, y el colectivo del PID logró reflexionar sobre las barreras estructurales y culturales que dificultan la inclusión, además de elaborar un concepto integral de inclusión, lo cual es un paso hacia la acción transformadora. Esta reflexión implicó también repensar los valores que guían la enseñanza pues para ofrecer una educación inclusiva es necesario asentar un conjunto de valores y principios educativos inclusivos (Echeita, 2017). Las personas entrevistadas hacen referencia a que “la educación inclusiva está cargada de valores” (entrevista 2) y plantean algunos como “la empatía, la solidaridad, la tolerancia, el respeto y el compromiso ético y social” (entrevista 3). En este caso, el aumento de la conciencia sobre la diversidad y la inclusión es un reflejo de este cambio de mentalidad, que es un punto de partida para transformar los paradigmas educativos tradicionales.

Por otra parte, aparece, en múltiples ocasiones, tanto en las entrevistas, como en la observación, así como en los materiales generados por el PID, la necesidad de un compromiso ético del profesorado. Esto es crucial, pues la renovación pedagógica aspira a ser

una práctica comprometida, consciente y política sobre los fines de la educación que pretende sostener una visión global y crítica de la educación, con el deseo de crear un proyecto de escuela pública para y con todas las personas” que forman parte de la comunidad educativa (Díez-Gutiérrez et al., 2023, p. 44).

Perfil profesional en educación inclusiva

Las personas participantes, a lo largo de las sesiones, destacan algunas características principales que debe tener el profesorado para ofrecer una educación inclusiva. Así, todas ellas, como se ha señalado, hacen referencia a la necesidad de un compromiso social, ético y de un compromiso con su profesión. En este sentido, una de las personas entrevistadas señala que “no puede ser maestro o maestra de la escuela inclusiva aquel que es indiferente ante situaciones de discriminación social o de desigualdad de los niños y niñas” (entrevista 4). De forma similar, otra persona participante afirma: “Si como profesor no te llena de rabia ver las distintas injusticias sociales, ¿cómo vas a hacer de tu colegio un lugar para cambiar las cosas?” (entrevista 1).

En coherencia con lo anterior, el segundo punto del decálogo del *Manual de Acción para la Inclusión* se titula “Compromiso ético del profesorado con la justicia social”. A lo largo de las distintas sesiones, cuando se abordó el derecho de niños y niñas a una educación inclusiva, las personas participantes coincidieron en que la defensa de los Derechos de

la Infancia requiere un compromiso activo del profesorado orientado a garantizar su ejercicio efectivo.

Las personas participantes subrayan que este compromiso ético requiere coherencia entre el discurso y la práctica docente, al considerar que las actuaciones del profesorado tienen un impacto directo en la transmisión de valores, actitudes y formas de entender la educación. En este sentido, una de las personas entrevistadas señala que “todos tus valores, todos tus aprendizajes, tus conocimientos, tus actitudes, toda tu identidad docente, la vas a transmitir a tu alumnado, y eso que transmites se queda en ellos [...] y se lo transmitirán a sus familias, amigos, etc.” (entrevista 3).

Junto al compromiso ético, aparecen otros rasgos vinculados al perfil profesional. Watkins (2012) expone la necesidad de que el profesorado reflexione y asuma la responsabilidad de seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Esta idea se recoge de forma explícita en uno de los puntos del decálogo, centrado en la figura del profesorado crítico-reflexivo, y es compartida por la totalidad de las personas entrevistadas, quienes subrayan la importancia de analizar tanto el contexto educativo como la propia actuación docente. Este énfasis en la reflexión crítica conecta con los planteamientos de los movimientos de renovación pedagógica, que basna su “quehacer fundamental en la existencia de comunidades críticas docentes que hablan de la escuela pública como un proyecto que es necesario definir y construir mediante la reflexión, debate e intercambio de experiencias” (Beneyto-Seone y Simó-Gil, 2023, p. 7). En este sentido, el grupo analizado puede entenderse como una comunidad crítica docente que reflexiona sobre su propia práctica con la intención de transformarla.

Por otro lado, las personas entrevistadas también piensan que el profesorado debe tener ganas de aprender para ofrecer una educación inclusiva, subrayando la necesidad de una renovación permanente de la práctica docente: “nos tenemos que estar renovando constantemente” (entrevista 2). Esta idea se ve reforzada en el diario de campo, que muestra cómo, en las reuniones del proyecto, sus miembros hacen referencia a artículos para argumentar sus opiniones, comparten artículos de interés y realizan tertulias dialógicas.

El perfil se completa con la referencia a la necesidad de que el profesorado sea resiliente y capaz de soñar. Las personas participantes subrayan la importancia de mantener una visión transformadora de la educación: “si tú no tienes ideales de cómo debe ser la escuela y la educación, si no eres capaz de soñar, no puedes ser un buen maestro” (entrevista 4). Esta idea se refuerza en las reuniones del PID, donde se expresa que “la educación tiene una parte utópica, tenemos que creérmolo para que sea una realidad” (diario de campo).

Conciencia de grupo

Las personas entrevistadas exponen que decidieron participar en el PID porque les aporta aprendizaje a través de la reflexión, la investigación, el diálogo y el intercambio de experiencias. Señalan Gibert y Torrego (2022) que una de las características definitorias de quienes llevan a cabo la renovación pedagógica es el valor de lo colectivo. Como señalan estos autores, la posibilidad de compartir lecturas, diálogos y descubrimientos ayuda a una visión más reflexiva, diferente, que surge en la interacción con el resto de las integrantes, hasta tejer una red de significados, de vocabulario compartido y formar un espacio en el que se unen y refuerzan las voluntades de cambio, en el que se despejan dudas y se alejan temores.

En consonancia con esto, las participantes de nuestro estudio añaden que, para ellas, el PID es una red de confianza en la que te sientes cómoda. Incluso las entrevistadas que tienen una menor experiencia, cuentan que al principio se veían “pequeñas”, se infravaloraban a ellas mismas pensando que venían a aprender y no a enseñar, que no podían aportar nada. Sin embargo, afirman que las personas del PID te hacen sentir valorada, te acogen como una más y gracias al proyecto han comprendido que son compañeras y que pueden aportar ideas, como, por ejemplo, describir las carencias que han encontrado en su formación inicial.

La diversidad de trayectorias, niveles y roles educativos dentro del proyecto es identificada como un elemento que fortalece el trabajo colectivo y la construcción de conocimiento compartido. Esta idea se expresa metafóricamente en una de las entrevistas, donde el grupo es descrito “como un engranaje, en el que una rueda sola no sirve para nada, pero si se junta con otra puede formar algo maravilloso” (entrevista 2). Esta colaboración se ve reflejada en su trabajo diario, mientras unas personas se encargan, por ejemplo, del blog, otras les aportan experiencias inclusivas que han desarrollado en el aula y que pueden incluir en ese blog.

Los narrados de las observaciones refuerzan esta percepción de trabajo colectivo puesto que todos se emplean verbos en plural que hacen referencia a todo el grupo: “han decidido que aquellas participantes que trabajan con el alumnado hablasen sobre alguno de los principios [...]” (diario de campo); “creen conveniente crear un canal de YouTube para difundir las píldoras [...]” (diario de campo). Por tanto, el proyecto se configura como una comunidad en la que las decisiones relevantes se construyen de manera conjunta y dialogada.

Proceso de elaboración del manual

Las personas entrevistadas sostienen que la idea de elaborar el *Manual de Acción para la Inclusión* surgió a raíz de encontrar que las prácticas de educación inclusiva están muy poco extendidas en las escuelas. Como el PID emplea la investigación-acción como vía formativa, decidieron investigar el problema, hacer un diagnóstico y encontrar una solución. Buscando alternativas, surgió la idea de elaborar un manual en el que se difundieran los conocimientos sobre educación inclusiva de las participantes del PID con una fundamentación teórica que pueda tener una trascendencia práctica. Querían hacer algo accesible, reflexivo y sustentado en los principios de la educación inclusiva, que se pudiese compartir y difundir. De esta manera, se pretende llegar a más personas y provocar un impacto en la realidad.

En cuanto al proceso, exponen que al principio comenzaron con la parte teórica, de investigación y decidieron entre todos los diferentes puntos del decálogo. A continuación, establecieron una estructura y distribuyeron el trabajo para desarrollar ese decálogo. Tras su elaboración, el manual se difunde a través de píldoras, de un blog y de redes sociales.

Todas piensan que este proceso ha sido adecuado puesto que ha sido inclusivo en sí mismo, reflexivo y crítico: “todos dábamos nuestra opinión, debatíamos y llegábamos a una conclusión en la que estuviésemos de acuerdo” (entrevista 3), “todos vamos creando un pensamiento colectivo que es muy oportuno” (entrevista 4).

El único aspecto negativo del proceso al que hacen referencia es el tiempo: “yo creo que ha sido adecuado, pero ha sido muy lento” (entrevista 4). Sin embargo, durante la observación participante, hemos podido comprobar que se iban marcando unos tiempos para realizar los diferentes pasos, como, por ejemplo, grabar los audios de las píldoras

(diario de campo) y la mayor parte de las veces, esos tiempos eran cumplidos por todos los participantes.

Rozada (2007) subraya la dificultad, a la vez que la relevancia, del aproximar el conocimiento educativo y la práctica docente, la lectura y la acción, etc. Tampoco es fácil aproximar universidad y escuela, pero el colectivo del PID es un ejemplo de estas aproximaciones, en las que se consideran tanto las aportaciones de la teoría como de la práctica. Estamos ante un proceso de aprendizaje planificado, inclusivo, democrático, crítico y reflexivo con el que están consiguiendo los objetivos propuestos, ya que están aportando propuestas de transformación educativa y están colaborando con la comunidad educativa a través de la difusión del manual.

Aprendizajes obtenidos

Slee (2011) argumenta que los docentes que participan en procesos de investigación-acción (como el PID) tienden a desarrollar un enfoque más crítico y reflexivo sobre su práctica. Esto coincide con los hallazgos estudiados, pues las participantes destacaron la importancia de reflexionar sobre sus experiencias, así como en la elaboración de un discurso colectivo para avanzar en la inclusión.

Durante las entrevistas y en el transcurso de la observación participante encontramos referencias continuas a aprendizajes obtenidos: a reflexionar, a ser críticas, a observar, a analizar y a colaborar. Por su parte, la primera entrevistada y el cuarto entrevistado coinciden en que han aprendido a tener argumentos, a tener ideas más claras sobre la educación inclusiva, como el aspecto ético de la educación y se señala también el aprendizaje de la fuerza de lo colectivo.

A través de la observación participante en las reuniones del PID y del análisis de los materiales, hemos podido comprobar que, además de todo lo que han comentado las personas entrevistadas, con la elaboración del manual han desarrollado su capacidad creativa al difundirlo. Esta dimensión se manifiesta especialmente en las estrategias empleadas para difundir el manual, que implicaron la producción de recursos diversos y la exploración de formatos comunicativos alternativos.

Asimismo, los resultados muestran que dicho proceso formativo favoreció el desarrollo de competencias y actitudes profesionales vinculadas a la educación inclusiva. Muchas de las características que las personas participantes identifican como necesarias en el profesorado —como el compromiso ético, la reflexión crítica, la colaboración o la disposición al aprendizaje continuo— aparecen también como aprendizajes construidos a lo largo del trabajo colectivo en torno al manual.

Los resultados evidencian que los procesos de renovación pedagógica desarrollados en el marco del PID se construyen de manera colectiva. La dinámica de trabajo del proyecto favorece la configuración de un grupo basado en la reflexión conjunta, el intercambio de experiencias y la co-construcción de conocimiento pedagógico. Este enfoque colaborativo es esencial para desafiar y transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, promoviendo innovaciones compartidas.

Funcionalidad del manual

Todas las personas entrevistadas coinciden en que el manual es aplicable a todas las escuelas, porque parte de las necesidades y los intereses del profesorado, lo que facilita su adaptación a distintas realidades educativas: “parte de las necesidades y los intereses de maestros que están a pie de aula” (entrevista 2). Asimismo, reconocen que,

si bien su implementación puede resultar más compleja en determinados contextos, consideran necesario mantener el compromiso con su aplicación, al entender la educación inclusiva como un derecho irrenunciable de todas las personas.

Por otro lado, las personas participantes expresan que es necesario poner en práctica el manual como compromiso con la educación. No obstante, consideran que su aplicación no puede imponerse como una obligación porque sería incoherente con el discurso que transmiten: “no hay que obligar a nadie a hacer nada que no haya razonado y asimilado” (entrevista 1). En consecuencia, los resultados muestran que las personas participantes apuestan por un proceso de sensibilización basado en el diálogo, la reflexión compartida y la ejemplificación de prácticas inclusivas. Esta estrategia es descrita metafóricamente como una “lluvia fina que va calando”.

Por tanto, las personas participantes consideran que el manual puede contribuir a que la educación inclusiva sea una realidad. Incluso, la primera entrevistada cuenta que ella al leerlo, ha mejorado sus prácticas en el aula, por lo que el manual ya está siendo aplicado por los participantes del PID.

Según Dewey (1916/1995), los recursos educativos efectivos deben conectar la teoría con la práctica, algo que el manual logró al servir como guía práctica para los docentes en sus aulas, facilitando la implementación de estrategias inclusivas basadas en reflexiones compartidas.

Discusión

Los hallazgos del presente estudio coinciden con investigaciones previas que subrayan la importancia de la formación docente para promover una educación inclusiva (Ainscow, 2020). El impacto positivo del *Manual de Acción para la Inclusión* evidencia que la creación de recursos colaborativos, enmarcada en un proceso de investigación-acción, puede transformar las prácticas educativas y fomentar una mayor conciencia sobre la inclusión.

Según García y López (2021), la educación transformadora requiere de un compromiso ético del profesorado, que debe estar dispuesto a cuestionar modelos tradicionales y a integrar metodologías que favorezcan el aprendizaje colaborativo y la construcción del conocimiento en contextos reales. Este compromiso no solo repercute en la calidad educativa, sino que se convierte en una herramienta para empoderar al alumnado y prepararlos para la participación activa en una sociedad democrática y justa. El caso estudiado muestra los requisitos precisos para esa educación transformadora.

La renovación pedagógica, entonces, es una apuesta por una educación que se adapta a las necesidades y potencialidades de cada estudiante. La formación continua del profesorado se erige como uno de los pilares fundamentales en este proceso. Según Saiz et al. (2022), la capacitación en estrategias inclusivas y el diseño de actividades basadas en la colaboración y la reflexión crítica, reforzadas mediante el diálogo, son competencias esenciales que permiten al profesorado responder de manera efectiva a la diversidad. A lo largo de esta investigación se ha evidenciado cómo el proceso de formación del colectivo ha proporcionado capacitación en recursos pedagógicos inclusivos en un marco de colaboración y de reflexión.

La renovación pedagógica no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar una educación que sea verdaderamente inclusiva y equitativa. Los docentes, como agentes de cambio, tienen la responsabilidad de adoptar posturas críticas y reflexivas que les

permitan cuestionar prácticas segregadoras. Esta visión comprometida es la que ha aparecido en el colectivo participante en este estudio.

La educación inclusiva y la formación del profesorado están intrínsecamente relacionadas con la renovación pedagógica y los movimientos que pretenden la transformación de la escuela. Estos movimientos, como señalan autores como Echeita (2017) y Booth y otros (2015), buscan romper las prácticas educativas tradicionales hacia enfoques más participativos, democráticos y equitativos. La formación docente en educación inclusiva, en este sentido, no solo prepara a los educadores para enfrentar los desafíos de la diversidad en el aula, sino que también los impulsa a una crítica reflexiva de sus prácticas y perspectivas educativas.

El *Manual de Acción para la Inclusión* elaborado en el marco del Proyecto de Innovación Docente (PID) es un claro ejemplo de cómo la formación inclusiva puede vincularse con estos movimientos renovadores. Al promover la reflexión, el trabajo colaborativo y la investigación-acción, se alinea con quienes históricamente han abogado por una educación transformadora y centrada en las necesidades del alumnado. El proceso estudiado no solo promueve el desarrollo profesional de los docentes, sino que también contribuye a la transformación de las prácticas educativas hacia modelos más inclusivos.

Los resultados de la investigación muestran cómo el Proyecto de Innovación Docente (PID) promueve principios clave de la renovación pedagógica: transformación de prácticas docentes tradicionales hacia enfoques inclusivos; colaboración entre educadores como motor de cambio; uso de recursos prácticos, del diálogo y de la reflexión crítica para facilitar la creación y puesta en práctica de nuevas estrategias; utilización de procesos de formación continua colectiva como eje del desarrollo profesional docente; adopción de un enfoque centrado en el derecho del alumnado para garantizar una educación equitativa y personalizada.

Estos elementos no solo reflejan una renovación de la práctica pedagógica, sino también una transformación en las actitudes y valores de los docentes, que es esencial para consolidar un modelo educativo inclusivo y sostenible.

Entre las limitaciones del estudio puede señalarse que se limitó a un grupo específico de docentes y a un contexto académico particular. Futuras investigaciones podrán explorar cómo esta herramienta influye en la práctica educativa a nivel más amplio.

Se sugiere, como recomendación, la integración de proyectos similares en programas de formación docente inicial y continua, así como la adaptación del manual para otros niveles educativos y su difusión en contextos diferentes.

Referencias

Ainscow, M (2020). *Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences*. Routledge.

Ballestín, B, & Fàbregas, S (2018). La práctica de la investigación cualitativa en Ciencias Sociales y de la Educación. UOC.

Bardín, L (2002). *Análisis de contenido*. Akal.

Beneyto-Seoane, M, & Simó-Gil, N (2023). Presentación. Prácticas educativas de renovación pedagógica en la actualidad: Una perspectiva crítica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21(2), 5-8. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2>

Booth, T, Simón, C, Sandoval, M, Echeita, G, & Muñoz, Y (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la*

Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 13(3). <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>

Carbonell, J (2008). Los significados del cambio y los caminos de la innovación. *Propuesta Educativa*, (29), 8-18.

Dewey, J (1995). *Democracia y educación*. (Trad. Lorenzo Luzuriaga). Morata.

Díez-Gutiérrez, EJ, Horcas, V, Arregui-Murguiondo, X, & Simó-Gil, N (2023). La renovación pedagógica hoy: Transformación, y defensa de lo público y el bien común. REICE. Revista

- Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>
- Echeita, G (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Aula abierta, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017>
- Echeita, G, & Ainscow, M (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, (12), 26–46.
- Fernández, R, & Jiménez, I (2021). Observación participante y enfoques emic/etic en la comunicación de la ciudadanía organizada. En R Eguizábal, & I Jiménez (Eds), Herramientas metodológicas para el estudio de la comunicación (75-90). Fragua.
- Freire, P (1970). Pedagogía del Oprimido. Tierra Nueva.
- Gibert, R, & Torrego, L (2022) Movimientos de renovación pedagógica emergentes: la necesidad del encuentro. Aula de innovación educativa, 321, 10-14.
- Imbernón, F (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8(2), 2-11.
- Martínez, J (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En JB Martínez (Ed), Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza (pp. 57-69). Universidad de Granada.
- Ortiz, R, Torrego, L, & Santamaría-Cárdaba, N (2018). La democracia en educación y los movimientos de renovación pedagógica: Evaluación de prácticas educativas democráticas. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 7(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>
- Pérez, G (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. La Muralla.
- Rokade, V (2024). Innovative Strategies and Applications in Case Study Methodology- A Review. AG Volumes, 124-136.
- Rozada, JM (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica, por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En Romero, J, & Luis, A (Coord), La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática (47-53). Consejería de Educación de Cantabria.
- Santamaría-Cárdaba, N, Torrego Egido, L, & Ortiz de Santos, R (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. Tendencias Pedagógicas, 32, 177-192. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.013>
- Saiz, Á, Ceballos, N, Susinos, T, & Ruiz, J (2022). Teacher training for inclusion. Wearing a yellow vest at school or daily practices that we learn to resignify. International Journal of Inclusive Education, 28(11), 2339–2355. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2098396>
- Slee, R (2011). The Irregular School. Exclusion, Schooling and Inclusive Education. Routledge.
- Stake, RE (1998). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Stake, R (2005). Qualitative Case Studies. En NK Denzin, & YS Lincoln (Ed) Handbook of Qualitative Research (443-462). Sage Publications.
- Taylor, SJ, & Bogdan, R (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol 1). Paidós.
- Torrego, L (1997). La escuela de la diversidad: Algunas consecuencias de las necesidades educativas especiales para la formación del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0), 1-5.
- Watkins, A (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en educación inclusiva. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Yin, RK (2009). Case study research: Design and methods. SAGE Publications.