

LECCIONES DE ESTUDIO COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE Y HERRAMIENTA PARA EL CAMBIO DE CONCEPCIONES: UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

(Lesson Study as a training strategy and instrument for conceptual change: an experience of inclusion in Primary Education)

Sánchez González, Lucía
Universidad Autónoma de Madrid

Echeita Sarrionandia, Gerardo
Universidad Autónoma de Madrid

Martín Ortega, Elena
Universidad Autónoma de Madrid

Simón Rueda, Cecilia
Universidad Autónoma de Madrid

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 19/07/2021

Fecha aceptación: 08/11/2021

Resumen:

La inclusión es uno de los mayores retos actuales en la educación. Las Lecciones de Estudio (LS) han demostrado ser una potente herramienta para la mejora de las prácticas docentes que faciliten la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Este trabajo, además de seguir profundizando sobre estos aspectos, pretende explorar el efecto de su implementación sobre las concepciones implícitas que mantienen los y las docentes. A lo largo de todo el trabajo se mantiene un foco especial en la participación del alumnado, tanto en el análisis del cambio en las prácticas como en las concepciones que se estudian. Se ha desarrollado una experiencia de investigación-acción colaborativa con un equipo de tres profesoras a través de un ciclo de LS, incorporando también estrategias de escucha de las voces del alumnado en el proceso. Los resultados y testimonios de las docentes afianzan las LS como herramienta formativa y prueban su capacidad para generar cambio en las concepciones que mantienen.

Palabras clave: *concepciones, educación inclusiva, Educación Primaria, Lecciones de Estudio, mejora docente, participación.*

Como citar este artículo:

Sánchez González, L., Echeita Sarrionandia, G., Martín Ortega, E., Simón Rueda, C., (2021). Lecciones de estudio como estrategia de formación docente y herramienta para el cambio de concepciones: Una experiencia de inclusión en Educación Primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 223-239.



Abstract:

Inclusion is one of the actual biggest challenges in education. Lesson Studies (LS) have proven to be a powerful tool for improving teaching practices that facilitate the participation and learning of all students. This paper aims, in addition to further exploring these aspects, to explore their effect on teachers' implicit conceptions. A special focus on student participation was maintained throughout the work both in the analysis of the change in practices and in the conceptions studied. A collaborative action-research experience has been developed with a team of three teachers through one cycle of LS, together with strategies for listening to students' voices. The results and teachers' statements strengthen LS as a training tool and prove its potential to bring about change in conceptions.

Key words: *conceptions, inclusive education, Lesson Studies; participation, Primary Education, teaching improvement.*

1. Introducción

Educación inclusiva: la participación como motor de la inclusión

Los sistemas educativos se enfrentan aún hoy al desafío de proporcionar una educación de calidad para todos los niños y niñas¹, sin excepciones. Se trata de una meta perseguida y defendida en la Agenda 2030 (United Nations, 2015), que se refleja en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (United Nations, 2015, p.19). Sin embargo, siguen existiendo grandes desigualdades y barreras que limitan los derechos de los niños y niñas a recibir una educación de calidad (UNESCO, 2017; UNESCO 2020). Así, la inclusión se sitúa como una prioridad en la agenda política y social, y más si se tiene en cuenta que la educación está profundamente implicada en la reproducción de las condiciones sociales y, en consecuencia, supone una oportunidad para modelar relaciones y posibilidades más justas e igualitarias (Slee, 2019).

La educación inclusiva persigue hacer efectivo el derecho de todas las personas a una educación de calidad, sin que sus características diversas supongan una barrera en el ejercicio de este, combatiendo las discriminaciones y garantizando así la igualdad y dignidad (Echeita, 2019). Sin embargo, a su vez, la mirada se dirige con particular preocupación hacia los colectivos más vulnerables y en mayor riesgo de exclusión, como forma de compensación de las desigualdades de las que parten. Cobra importancia entonces la equidad de la que hablan Marchesi y Martín (2014) como componente fundamental e indispensable de la calidad educativa.

Dentro de este marco de referencia, se entiende la inclusión como la articulación equitativa de la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (Ainscow et al., 2006). Es decir, una educación más inclusiva busca acoger a todos y todas, con independencia de sus necesidades educativas concretas; ofrecer oportunidades para que todos los alumnos se sientan reconocidos, partícipes y estimados, tanto por parte del profesorado como de sus iguales; y, permitir el aprendizaje y rendimiento más alto posible y ajustado a cada alumno de forma personalizada. Aunque las tres dimensiones son esenciales en la búsqueda de la inclusión, la participación cobra especial relevancia. Esta se ha definido por Andrés et al. (2020) como una dimensión compleja, compuesta a su vez por tres subdimensiones interdependientes: sentirse parte, formar parte y tomar parte. Así, de acuerdo con estos autores, *sentirse parte* remite a la

¹ En este trabajo, en ocasiones, se hará uso del masculino genérico siguiendo el principio de economía del lenguaje con el objetivo de simplificar y facilitar la lectura. Sin embargo, téngase en cuenta que siempre se alude, del mismo modo, al género femenino.

percepción de bienestar social, que a su vez está mediada por la autoestima, tanto social como académica. *Formar parte* hace alusión al sentirse valorado y reconocido por los iguales, encontrándose estrechamente vinculada a la anterior, pues es a través de las interacciones con los demás como se construye la autoestima propia. Finalmente, *tomar parte* hace referencia a ser escuchado e incluido en las tomas de decisiones educativas que les afectan. La participación se vuelve de este modo un constructo imprescindible dentro del marco de la inclusión educativa pues, si este bienestar social no existe, es difícil dotar de sentido las experiencias educativas y que los estudiantes puedan desarrollar al máximo su aprendizaje (Echeita y Fernández-Blázquez, 2021). En palabras de Puig Rovira (2012, p.101) “sin reconocimiento no hay conocimiento”.

Son varias las tendencias teóricas que siguen esta línea y ponen el foco en la participación como constructo clave en el avance hacia la inclusión. Coll (2013, 2018) defiende la atención a las trayectorias personales de aprendizaje y la *personalización* como una forma de vincular el bienestar de los estudiantes con las experiencias de aprendizaje. Se trataría de establecer conexiones entre los distintos contextos de aprendizaje –escolares y ajenos a la escuela– para poder dotar de sentido a dichas experiencias al hacerse cargo también de sus intereses y motivaciones, entorno o proyecciones de futuro. Por otro lado, la escucha a las voces de los estudiantes es un derecho reconocido al más alto nivel (United Nations, 1989) que constituye también una línea de trabajo donde se busca reivindicar el derecho de los estudiantes a participar e implicarse dentro de la comunidad educativa (Ceballos y Saiz, 2019). Contar con las voces de los alumnos no es tan solo darles opción a expresar su opinión e ideas, sino que va más allá. Implica ser conscientes del papel que les corresponde como agentes de cambio y como parte constitutiva de la comunidad educativa (Sandoval, 2011; Simón, Echeita y Sandoval., 2018) generando “un abanico completo de oportunidades diarias en las cuales los jóvenes pueden escuchar y ser escuchados, tomar decisiones y responsabilizarse de ambas cosas, del día a día y de la creación de un futuro mejor” (Fielding, 2011, p.50). En esta línea, de acuerdo con Messiou y Ainscow (2015), tener en cuenta la opinión de los estudiantes contribuye a que los centros escolares sean más sensibles a la diversidad existente en sus aulas, sean más conscientes de las formas de enseñanza presentes en su escuela, así como del impacto de las mismas en el alumnado. En este sentido, saber escuchar las “voces” del alumnado puede proporcionar evidencias en relación con los aspectos anteriores, actuando, de esta forma, como catalizadores del cambio hacia una mayor inclusión. Sin embargo, el impacto en la participación es aún mayor cuando los docentes se comprometen con las ideas del estudiantado y se implican con ellos en un diálogo colaborativo (Messiou, 2019b).

Revisiones recientes de la literatura refuerzan la capacidad de la educación inclusiva y sus propuestas para garantizar una educación de calidad que impulse los resultados académicos de todos los estudiantes, así como la inclusión social a largo plazo (Kefallinou, Symeonidou y Meijer, 2020). Sin embargo, también hacen eco del camino aún por recorrer y la necesidad de alinear las prácticas profesionales con los marcos que se proponen desde este enfoque. Así, cobran relevancia las creencias o concepciones que guían la acción de los docentes en las aulas, como área tanto de estudio como de intervención, para avanzar hacia la consecución de una educación más inclusiva para todos y todas las estudiantes.

Concepciones: teorías implícitas en la práctica

Trabajar en la dirección de una educación más inclusiva lleva consigo la necesidad de transformar las formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación establecidas. De acuerdo

con Pozo (2006), esto implica también modificar las concepciones sobre las que los agentes educativos estructuran y guían su práctica. Tanto docentes como estudiantes mantienen creencias sobre los propios procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que restringen los modos de enseñar, evaluar y aprender que se ponen en marcha. Estas creencias o representaciones se forman con la experiencia como resultado de la exposición a repetidas situaciones de enseñanza y aprendizaje, no necesariamente formales (Pozo, Loo y Martín., 2016). Sin embargo, estas representaciones, de naturaleza implícita, fruto de la experiencia y, por tanto, con un alto contenido emocional, no aparecen de modo inconexo. Se organizan en torno a determinados principios, dando lugar a sólidas teorías que dirigen las formas de interpretar y dar sentido a las situaciones escolares (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echevarría, 2006).

En los últimos años, el discurso docente se ha ido ajustando poco a poco a los principios que defiende la educación inclusiva, pero las prácticas no parecen haber seguido tanto esta tendencia. Las concepciones mantenidas por los docentes podrían estar actuando como barreras en este avance hacia la inclusión. Sin embargo, de la misma forma, también pueden actuar como facilitadores de estos procesos. En el trabajo de Urbina, Simón y Echeita (2011) se identifica un continuo de concepciones del profesorado en relación con la inclusión educativa que se organiza en torno a un extremo facilitador y otro inhibitorio. También López, Echeita y Martín (2009) identifican diferentes perfiles conceptuales entre los agentes educativos, articulados como teorías consistentes que pueden actuar como barreras o facilitadores para la inclusión. Por otro lado, la revisión llevada a cabo por De Boer, Pijl y Minnaert. (2011) muestra que los docentes guardan creencias predominantemente negativas sobre la inclusión. De igual manera, Muñoz, López y Assaél (2015) identifican en los docentes una predominancia de concepciones basadas en una perspectiva individualista, asentadas sobre el modelo médico-rehabilitador, que supone una barrera en el avance hacia una educación más inclusiva. A la luz de esta evidencia, las concepciones docentes sobre los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación deben moverse hacia una dirección más facilitadora de la inclusión educativa.

Avanzar hacia concepciones más inclusivas implica un cambio representacional en el que los principios que articulan dichas teorías implícitas se reestructuren formando teorías aún más potentes, y esto tan solo puede ocurrir a través de la explicitación (Pozo et al., 2006). Los procesos de explicitación deben basarse en la práctica para, a través de la reflexión sobre esta, estructurar las teorías que guían, en el caso de los docentes, la acción educativa (Martín y Cervi, 2006). El cambio conceptual es un proceso lento y que requiere tiempo donde hay implicadas una gran variedad de factores como el contraste de teorías, la participación de *los otros*, etc. Las investigaciones sobre el cambio en las concepciones implícitas de los docentes acerca de la inclusión educativa son escasas, y, más concretamente, las investigaciones que se centran específicamente en la dimensión de la participación.

Lecciones de estudio: herramienta de cambio conceptual y estrategia de formación docente

Las Lecciones de Estudio o Lesson Study (LS) se presentan como una potente herramienta de cambio conceptual y mejora de la práctica docente (Pozo et al., 2016). Se trata de una forma de investigación-acción en la que el docente se involucra en la mejora de su propia práctica, ejerciendo como investigador, a través de ciclos recursivos de reflexión y acción (Simón et al., 2018). Más concretamente, los docentes trabajan en

grupos colaborativos diseñando una *lección experimental* que es puesta en marcha y revisada colaborativamente en varios momentos (Simón et al., 2018).

Herramienta de cambio conceptual

El método que se sigue cuando se hace uso de las LS se ajusta mucho a las características de los procesos de explicitación de concepciones implícitas (Pozo et al., 2016). El trabajo desarrollado por Soto, Serván, Pérez y Peña. (2015) respalda su capacidad para modificar las teorías implícitas que sustentan la práctica docente al favorecer dos procesos clave en la redescrición representacional: por un lado, los momentos de análisis, observación y reflexión cooperativa sobre su práctica ayudarían a identificar y cuestionar sus teorías implícitas; por otro lado, el diseño y desarrollo de la lección permitirían la puesta en marcha del nuevo conjunto de concepciones, originado a partir de la *reflexión basada en la evidencia*. Así, las LS se basan en procesos recursivos y a largo plazo de reflexión-acción donde los grupos de docentes trabajan conjuntamente con la ayuda de la evidencia que recopilan en la observación de su propia práctica.

La formación docente como palanca de la inclusión

La meta última de las LS es mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través del perfeccionamiento de las prácticas docentes, lo que queda demostrado de acuerdo con la revisión de Cheung y Wong (2014). Además, las LS y la forma de trabajar que proponen, se ajustan en gran medida a ciertos principios necesarios para avanzar hacia horizontes de mayor inclusión educativa, como son la colegialidad, el aprendizaje mutuo o las comunidades de práctica (Echeita y Fernández-Blázquez, 2021). En relación con este último principio, cabe destacar la compatibilidad de las LS con la investigación-acción participativa, que permite hacer partícipes a los agentes educativos del proceso de producción de conocimiento al asumir el rol de investigadores (Sanahuja, Moliner y Benet, 2020). Es por todo esto que las LS han sufrido un impulso en la investigación sobre inclusión educativa, obteniendo resultados sumamente positivos (Norwich, Benham-Clarke y Goei, 2020).

Además, en los últimos años, como fruto del proyecto europeo Reaching the hard to reach (ReHaRe)², en el que se inscribe este trabajo, se ha desarrollado un nuevo enfoque de promoción de la inclusión educativa que incorpora las voces de los estudiantes a las LS al que se ha denominado Investigación Inclusiva (Messiou y Ainscow, 2020). Desde este, se incorpora a los estudiantes en el proceso de investigación-acción, reconociendo el valor de su perspectiva en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados muestran la capacidad de este enfoque para generar cambio en las prácticas y el pensamiento de los docentes, haciéndolas más inclusivas y generando una mayor participación de todos los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula (Messiou, 2019a).

En conclusión, la educación inclusiva señala desde hace años la necesidad de que se produzca un cambio en las prácticas educativas vigentes hacia otras que potencien al máximo la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes presentes en un aula. Las LS se presentan como una estrategia potente al seguir una estructura basada en la reflexión-acción recursiva, capaz de generar cambio en la forma de entender los procesos de evaluación, enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no existe mucha literatura que explore en detalle el cambio en las concepciones docentes centradas en la inclusión educativa, en especial sobre aquellas relacionadas con la participación de los estudiantes

² Proyecto Re_HaRe: 'Reaching the hard to reach: inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue', 2017-2020, financiado por la Unión Europea, Erasmus+, Key Action 2, School Education Strategic Partnerships, Development of Innovation. <https://reachingthehardtoeach.eu/>

–dimensión central en este enfoque–. Por ello, el objetivo de este trabajo ha sido analizar cualitativamente el efecto de las Lecciones de Estudio en las prácticas y concepciones de los docentes en relación con la participación del alumnado. Por un lado, a través del análisis del efecto de las LS en las prácticas docentes dirigidas a la participación y aprendizaje; por otro lado, a través de la exploración del cambio que genera participar de esta experiencia en las concepciones docentes relacionadas con la participación como dimensión de la inclusión educativa, así como con aquellas relacionadas con las LS como estrategia de formación y de cambio educativo.

2. Método

Este trabajo recurre a las LS para avanzar hacia la mejora de la enseñanza y aprendizaje vigentes, estudiando las barreras y facilitadores implicados en este proceso. Se ajusta, por tanto, a una forma de investigación-acción participativa, al basar la investigación en la participación de los propios agentes educativos, que a su vez es el colectivo a investigar (Alberich, 2008). Cumple, así, con los tres elementos esenciales definidos por Ander-Egg (2003) para este tipo de investigación: se adentra en un aspecto de la realidad a través de la reflexión sistemática, está orientada a la acción generadora de conocimiento e involucra a las personas que forman parte de la investigación. Además, en línea con el mismo autor, los objetivos del estudio se ajustan a los intereses de las personas involucradas y se trata de transformar una situación que les afecta.

Se desarrolla de acuerdo con la estructura general de las Lecciones de Estudio propuesta por Dudley (2014) o Soto y Pérez (2015), incorporando una fase de recogida de la voz del estudiantado en línea con el trabajo de Messiou y Ainscow (2020) (cuadro 1) y completando un ciclo completo.

Cuadro 1

Resumen de las fases que forman el proceso de Lecciones de Estudio

Fases	Descripción
1 Reflexión inicial: definición del problema	Debate y formulación de los objetivos con foco en la inclusión educativa. Planificación de la recogida de la voz del alumnado.
2 Recogida de la voz del alumnado	Dinámica en el aula de recogida de evidencias que apoyen el diseño de la lección.
3 Planificación de las lecciones experimentales	Diseño colaborativo de las lecciones centrando la planificación en el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
4 Desarrollo y observación de la lección experimental	Puesta en marcha de la lección experimental por un miembro del equipo docente. Observación y recogida de evidencias –centrada en la participación del alumnado– por el resto del equipo docente.
5 Discusión de las evidencias recogidas y revisión de la lección	Puesta en común de las observaciones y evaluación del aprendizaje y participación de los estudiantes. Perfeccionamiento de la planificación a partir de la evidencia.

6	Desarrollo y observación de la lección experimental revisada	Puesta en marcha de la nueva lección perfeccionada por otro miembro del equipo docente. Observación y recogida de evidencias.
7	Repetición de los pasos 4, 5 y 6	Repetición de los pasos hasta que todos los miembros del equipo han enseñado una lección experimental.
8	Análisis y difusión de la experiencia	Evaluación del proceso de Lecciones de Estudio. Recogida de aprendizajes, dificultades y conclusiones del equipo. Planteamiento de propuestas de generalización y transmisión del conocimiento adquirido con el resto del centro.

Además, al inscribirse en el marco propuesto por Messiou y Ainscow (2020), se ponen en marcha una serie de procesos interrelacionados (figura 1) donde el diálogo entre docentes y alumnos es central. Son estos agentes educativos los participantes del estudio. Más concretamente, el ciclo de LS es puesto en marcha en un centro educativo de titularidad concertada localizado en el municipio de Madrid que ya había participado anteriormente en investigaciones para promover la inclusión. Se hace de la mano de un grupo de tres docentes de Educación Primaria, que trabajan y reflexionan colaborativamente sobre sus propias prácticas, las cuales despliegan en un aula compuesta de 20 alumnos y alumnas, quienes, a su vez, también forman parte de la investigación. En el apartado de resultados se hace uso de un código para identificar al participante y el momento de la entrevista. Así, los alumnos se identifican con la letra A y las docentes con la D. Se marca con los códigos FA y FP si la entrevista se hizo en un momento anterior o posterior a las Lecciones de Estudio, respectivamente.



Figura 1. Procesos implicados en la Investigación Inclusiva.
Figura reproducida de Messiou y Ainscow (2020).

La recogida de información se realiza a través de observación participante y entrevistas semiestructuradas a los participantes antes y después del proceso de LS, así como de otros materiales adaptados a partir de aquellos procedentes del proyecto ReHaRe: encuesta sobre aprendizaje y participación y cuestionario de cambio percibido para el alumnado; y plantilla de observación de las lecciones experimentales para las docentes.

Se realizan dos análisis diferenciados de la información recogida. Para analizar el efecto de las LS sobre las prácticas docentes se realiza una extracción de temas relevantes en relación con las preguntas de investigación y el marco teórico de partida, siguiendo el procedimiento descrito por Braun y Clarke (2006). Para explorar el cambio en las concepciones se realiza un análisis a partir de un conjunto de categorías previas resultado de una revisión de la literatura especializada en las concepciones a estudiar.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos comenzando por el cambio que se produce en las prácticas docentes fruto de la participación en las LS para seguir con la valoración que hace el propio alumnado de la experiencia y los cambios que detecta. En tercer lugar, se detallan los resultados obtenidos en relación con el cambio en las concepciones sobre inclusión y participación, para terminar con el cambio en las concepciones relacionadas con la formación docente y en concreto con las LS.

Cambio en las prácticas docentes

En este trabajo, la mejora de las prácticas a través de las LS se ha enfocado hacia el fomento de la participación, al entender esta como un constructo central para el desarrollo de una educación de calidad para todo el estudiantado. En relación con el cambio percibido en las actividades o dinámicas del aula, el alumnado resalta el tipo de actividades desarrolladas y la presencia de elementos que ellos mismos propusieron en estas. Las docentes, por otro lado, destacan la importancia del partir de la opinión del alumnado, así como un mayor cuidado de la diversidad y el bienestar emocional en la planificación. También coinciden en el efecto que todo esto tiene sobre los alumnos y su participación.

En relación con el cambio que las docentes perciben sobre su práctica profesional destacan el dar más protagonismo a las voces de sus alumnos, incorporándolas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como trabajar desde la reflexión sobre su propia práctica. En este sentido, tanto los alumnos como las docentes parecen haber percibido cambios en las clases en las que se desarrollaron las lecciones experimentales, en comparación con el resto. El alumnado destaca sobre todo un cambio en el tipo de clases hacia actividades más dinámicas, como juegos, que les hicieron divertirse y disfrutar más. También resaltan como novedoso el ver reflejadas en las clases algunas de sus peticiones o intereses que comunicaron a las docentes al comienzo de las LS.

“Fueron algo diferentes porque no solíamos hacer actividades, a parte del taller de escritura creativa, que eso lo hacemos muy pocas veces... Solíamos hacer lo del cuaderno de mates, cuaderno de lengua, ver unos videos de cosas... Solíamos hacer cosas así. Y por otra parte pues bien porque hacíamos cosas divertidas y cosas que a mí a mis compañeros nos gustan” (A3, FP).

“Las cosas que han dicho mis compañeros y yo se han vuelto como realidad, bueno, algunas” (A1, FP)

Las docentes, por otro lado, están de acuerdo en que no han cambiado mucho su forma de plantear las clases, pues la cultura y prácticas del centro son de base bastante inclusivas. Sin embargo, en línea con las percepciones de sus alumnos, sí destacan como cambio principal en su práctica el contar con su opinión como punto de partida y guía en la planificación y, a partir de ahí, diseñar las lecciones a través de ciclos de reflexión-acción.

“Yo no noto mucho cambio lo que es dentro del aula porque trabajamos de una manera muy activa con ellos... Aunque es verdad que a veces con las prisas y el día a día

no da tiempo a hacer sesiones como las que hemos estado preparando, que además tenían una ventaja muy grande que era prepararlas, hacerlas y evaluarlas [...] teniendo en cuenta la opinión de los alumnos” (D1, FP)

“Nunca habíamos hecho una sesión donde nos sentáramos a decirles ‘¿pero a ti que te gusta?’. Nosotras hacemos un trabajo de anticipar, pero a lo mejor nos ha faltado una parte de preguntarles también a ellos” (D2, FP)

También creen haber prestado más atención al bienestar (a través del trabajo en grupos y el no fomentar la competición individual sino la colaboración) y a la diversidad de perfiles del alumnado y formas de aprender, ofreciendo más alternativas de elección en las dinámicas propuestas. Por ejemplo, una de las lecciones experimentales consistió en desarrollar un taller de escritura creativa –una actividad característica del colegio– sin embargo, esta vez se planteó contando con los intereses del alumnado. Esto dio lugar a que se ofrecieran diferentes formatos para la redacción de la historia: cómic, narración clásica, canción e incluso folios en blanco para aquellos estudiantes que prefirieran no ajustarse a ninguna plantilla prediseñada. De esta manera, se permitió que cada alumno eligiera cómo quería desarrollarla.

“Yo creo que el bienestar social ha sido una de las cosas que hemos tenido muy en el centro en todo momento. El pensar que, por un lado, ningún alumno se sintiera mal respecto a la dificultad para acceder al aprendizaje y entonces poder llegar, porque las actividades no estaban cerradas, eran un poco abiertas, más accesibles para todos, genera un bienestar frente al aprendizaje y un bienestar emocional” (D2, FP)

Todo esto, consideran, que ha tenido una repercusión en la participación de los alumnos en las clases, que además han visto reflejada en los resultados de las pruebas de evaluación, donde la gran mayoría de los estudiantes obtuvieron resultados especialmente “buenos”. Por un lado, planificar contando con la opinión directa de los alumnos consideran que –además de ser una forma de participación en sí misma– garantiza que las actividades van a formar parte de sus intereses y, por tanto, impulsa su participación e implicación. Por otro lado, entienden que diseñar las clases valorando los diferentes perfiles de alumnado, teniendo en cuenta sus capacidades y dificultades, es cuidar su bienestar y autoestima.

Por otra parte, las docentes coinciden en que participar de las LS y trabajar desde la reflexión les ha permitido parar y tomar conciencia de los procesos que desarrollan. Más específicamente, plantean como el cambiar la mirada introduciendo el rol de observación ha generado nuevas perspectivas desde las que orientar su reflexión y les ha permitido detectar dinámicas de la clase o comportamientos de sus alumnos que, hasta el momento, no habían podido ver desde su posición de maestras cuando están inmersas en la acción. Así, el poder ajustar la planificación a partir de la evidencia recogida en las clases, consideran que mejora en gran medida todos estos procesos educativos.

“Esta experiencia me ayuda a tomar conciencia, a hacer las cosas con un poco más de calidad pensando en el alumno. A ir un poco más allá. A tomar distancia, tiempo y poder reflexionar un poquito más” (D3, FP)

“Estar de observadora es algo a lo que al principio no le había dado importancia y de repente me ha colocado en otro lugar, en otra mirada, que me ha cambiado, me ha hecho darme cuenta de la cantidad de cosas que no veo en mi clase. Me ha cambiado la perspectiva de arriba abajo” (D2, FP)

En cuanto al impacto que ellas detectan que tendrá en su práctica docente, sobre todo resaltan lo relativo a contar con la opinión del alumnado a la hora de programar las clases, por los beneficios que han percibido en la participación del grupo. Plantean

incorporar estrategias de recogida de sus voces como parte de su programación, tanto a nivel personal como con el resto de los compañeros. También expresan su intención de, en la medida de lo posible, seguir trabajando desde la reflexión y cambiar de plano de vez en cuando. En este sentido, proponen plantear al centro la posibilidad de trabajar a través de esta metodología en todos los cursos, al menos una vez al año. Sin embargo, resaltan las dificultades que supone esta forma de trabajo en el día a día al no disponer de espacios ni de tiempo suficiente. En cualquier caso, pretenden compartir sus aprendizajes con el resto de equipo docente con el fin de introducir cambios en su práctica diaria para avanzar poco a poco.

Valoración del alumnado

Los alumnos hacen una valoración claramente positiva de la experiencia. En general, esta se ajusta a lo que ellos mismos perciben y describen como mejores formas de aprender. Le dan importancia a disfrutar y trabajar con los compañeros, a tener oportunidad de participar e implicarse en las actividades y a ser escuchados y tenidos en cuenta. Elementos que aparecen también cuando se les pregunta acerca de la experiencia y de las clases en las que se desarrollaron las lecciones experimentales.

Todos los estudiantes consideran haber tenido oportunidad de participar y, más concretamente, explican que tuvieron la sensación de que las actividades estaban pensadas para que pudieran meterse de lleno, engancharse a lo que estaban haciendo. Al mismo tiempo esto les hizo disfrutar y sentirse bien. Por otro lado, están de acuerdo en que se consiguió que todos los compañeros participaran y aprendieran.

“Me gustó esta forma de hacerlo porque vi a todos muy concentrados haciéndolo. Y en cambio en otras algunos no están muy concentrados, pero en esta estaban todos muy metidos” (A1, FP)

En cuanto a la oportunidad de tomar parte en sus propios procesos de aprendizaje, los estudiantes están de acuerdo en que tuvieron oportunidad de dar su opinión. Destacan sobre todo la novedad que esto supuso y los sentimientos de bienestar que se derivaron de ello. A su vez, que esto fuera tenido en cuenta por sus profesoras también les hizo sentirse bien y, en consecuencia, manifiestan su deseo de continuar con esta forma de trabajo.

“Me gustaría que se siguiera trabajando así, así mis opiniones y las de mis compañeros se tienen más en cuenta, no más las de los profesores” (A3, FP)

Cambio en las concepciones: avanzando hacia la inclusión

Las docentes parten de unas concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de carácter bastante inclusivo, lo que hace más difícil que el cambio sea notable. Sin embargo, su participación en las LS sí ha generado ciertos cambios en estas, sobre todo en aquellas relacionadas con la agencia de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje.

En cuanto a las concepciones previas, las docentes parecen tener clara la importancia del bienestar de su alumnado sobre el aprendizaje. Otorgan un gran valor a las emociones en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Entienden que, si los estudiantes no se encuentran a gusto en el aula, si no existe un clima en el que ellos se encuentren seguros y cómodos, su participación y, en consecuencia, el aprendizaje se va a ver afectado. Le dan también importancia al papel del profesor en generar ese clima seguro, en permitir, validar y reforzar las intervenciones de sus alumnos para fomentar la participación. Pero también en construir conjuntamente una dinámica de aula en que las interacciones entre alumnos sean positivas y constructivas. Son conscientes, por tanto, de que todo ello tiene una repercusión en su motivación y autoestima.

“Los alumnos que se sienten felices, se sienten a gusto, están cómodos, están en un ambiente que ellos encuentran agradable aprenden mucho mejor que alumnos que estén condicionados, que estén asustados, que estén con miedo” (D1, FA)

“Cómo tú enseñas a los alumnos a comunicarse, a aportar, cómo tú recibes lo que ellos te dicen, acaba haciendo que ellos quieran participar, se sientan seguros en esa participación, tanto entre ellos como contigo” (D2, FA)

En relación con la diversidad del alumnado, todas entienden que cada alumno es diferente y que hay diferentes formas para llegar a cada uno. En este sentido, también conciben que esta diversidad está presente en las necesidades de su alumnado, de manera que cada niño o niña puede tener en cada momento unas u otras, y que ellas deben adaptarse a estos cambios.

“Hay muchos tipos de alumnos, todos tienen los mismos derechos, las mismas... pero cada uno es diferente, cada uno es único y cada uno tiene una forma de aprender o asimilar las cosas mejor. Entonces, cuantas más oportunidades, más heterogeneidad haya en todo, más oportunidades tienen de aprender todos” (D1, FA)

En la misma línea, dan relevancia a vincular el aprendizaje con los intereses y motivaciones de los estudiantes para que este se dote de sentido y se produzca una mayor implicación o compromiso en el proceso de aprender. Y, por tanto, su práctica docente va en esa dirección, en tratar de conectar con sus alumnos a través de una mayor personalización.

Para terminar, aunque reconocen a los alumnos como sujetos agentes de su propia educación con derecho para tomar parte en la construcción de su aprendizaje, su práctica no se orienta especialmente en esta dirección. Tienen en cuenta la opinión o los intereses de sus estudiantes, pero no hacen uso de estrategias específicas para recoger su voz o no existen estructuras especializadas para ello.

Como se ha adelantado, tras su participación en las LS se avanza en las concepciones relacionadas con la capacidad y derecho de los estudiantes de tomar parte sobre los aspectos educativos que les afectan. Así, se produce un cambio en cuanto a la profundidad de la escucha y sobre el impacto que deben tener sobre su propia educación, de manera que cada vez sean más tenidos en cuenta. Todo esto se relaciona, al mismo tiempo, con la repercusión que tiene en la participación diaria de los estudiantes y por tanto en su aprendizaje. Sin embargo, hay que señalar que se trata de un cambio leve, debido a la realización de un solo ciclo de reflexión/acción, por las limitaciones del estudio. Por tanto, sería necesario tener oportunidades de extender este proceso durante más tiempo para poder comprobar, llegado el caso, que efectivamente este cambio se ha asentado.

“En el fondo, que la opinión de los alumnos es algo importante para generar un proceso de enseñanza, es algo que tú sabes. Pero esto nos ha obligado a decir oye cuidado, alerta, porque esto que sabemos que es importante que no se pierda de vista. Me ha hecho darme cuenta de que no es tan difícil” (D2, FP)

Cambio en las concepciones: LS como estrategia de formación

En cuanto a las concepciones previas de las docentes en relación con la formación y el desarrollo profesional todas coinciden en la importancia que cobran los procesos de reflexión en su práctica, sin embargo, tan solo una de ellas lo vincula con la formación.

“Una formación te cambia una perspectiva, te abre, te amplía y entonces ya de repente de hace ver que tienes que revisar una forma de trabajo” (D2, FA)

Tanto la docente 1 como la 2 reconocen la importancia de la formación docente para la mejora de la práctica profesional, mientras que la docente 3 da más valor a la experiencia.

Pese a ello, destacan la importancia de los elementos experienciales en la formación, así como a recurrir a un aprendizaje situado, es decir, localizar los procesos de desarrollo en el aula, en el contexto concreto donde tiene lugar la práctica docente y con los compañeros.

Su participación en las LS produce un ligero cambio también en sus concepciones acerca de la formación docente. Le dan un mayor valor como forma de impulsar la inclusión al permitir parar y reflexionar sobre las propias prácticas, y en este caso, conectarlo con las voces de los estudiantes. También le dan mucha relevancia en este proceso al trabajo colaborativo junto con sus compañeras, al generar diversidad de perspectivas, y al tratarse de un aprendizaje situado que se desarrolla en su propio contexto de actuación. Pese a que ya daban importancia a estos elementos previamente, tras las LS los reconocen como impulsores de la reflexión, que a su vez permite generar cambio sobre los procesos educativos.

“Está visión de pensar en el alumno como visión individual de cada grupo muchas veces se queda escondida, y cómo llegar a cada uno, de distintas maneras, muchas veces se queda escondida. Entonces creo que participar de estas experiencias sería muy buen revulsivo para muchos profesores” (D3, FP)

“Para mí ha sido una parada de reflexión en la enseñanza, en el aprendizaje, en la educación. Entonces yo creo que esto es fundamental. En el momento que hay una parada, ayuda a cambiar. Si los procesos empiezan y no paras, algo se atasca” (D2, G2)

4. Conclusiones

Los resultados muestran cómo las docentes han percibido cambios sobre su propia práctica, especialmente en relación con la atención a las voces de los estudiantes en los procesos de planificación docente. También creen haber sido más cuidadosas con las diferentes formas de aprender del alumnado, así como con los aspectos relacionados con su bienestar emocional. Todo esto consideran que ha impactado positivamente en la participación e implicación de su alumnado en las clases, lo cual además es corroborado por los propios alumnos, quienes hacen una valoración muy positiva.

Estos resultados son consistentes con lo descrito previamente en la literatura. En el trabajo desarrollado por Messiou (2019a), ya se reflejó la potencia de los esquemas de investigación-acción colaborativa en el avance hacia una educación más inclusiva, demostrando como contar con los estudiantes en los procesos de planificación fomentaba su participación. De la misma forma, Messiou y Ainscow (2015) muestran cómo el alumnado puede ayudar a ser más sensibles en cuestiones relativas a la organización del aprendizaje en las escuelas, aunque advierten que los docentes deben aprender a recoger sus opiniones y estar preparados para considerar aquellas que puedan desafiar su forma de pensar. Esto último es una de las cuestiones que las docentes han destacado como pendiente en su práctica, aunque se muestran dispuestas a trabajar en ello de ahora en adelante.

Por otro lado, las características de las LS que las docentes destacan como impulsores de su cambio en la práctica –reflexión, trabajo colaborativo y aprendizaje situado– también aparecen como elementos clave en otros estudios donde se hace uso de esta forma de trabajo (Messiou, 2019a; Simón et al., 2018; Soto y Pérez, 2015). En línea con lo descrito por Messiou y Ainscow (2020), esto también parece favorecer la creación de “interrupciones” en la dinámica diaria, que ayudan a cuestionar las formas de pensar y actuar.

Sin embargo, las docentes identifican ciertos retos asociados con las LS que dificultan la sostenibilidad en el tiempo de esta metodología: la falta de tiempos y espacios necesarios para su desarrollo, así como la inexperiencia contando con las voces de sus estudiantes. Estas dificultades también aparecen en el trabajo de Simón et al. (2018), quienes señalan la importancia de contar con apoyos en el equipo directivo que faciliten estos procesos. En este caso, se parte de una cultura del centro comprometida con la inclusión y con el desarrollo de los docentes, lo que es un buen punto de partida, pero que no implica que no sea necesario seguir aunando esfuerzos comunes para institucionalizar estas prácticas cada vez más.

Las docentes expresan a su vez la dificultad a la que se enfrentan en el día a día para reflexionar sobre su práctica durante las clases. De las LS destacan la oportunidad que estas les brindan para reflexionar tanto antes como después de las lecciones y poder así ampliar su conocimiento y mejorar su acción educativa. Esto se ajusta a la teoría de Schön (1983/1998) y la distinción que hace entre el conocimiento en la acción y la reflexión sobre la acción. Así, las LS proponen espacios de reflexión necesarios para la mejora de la práctica docente, pues en línea con este autor, es a partir de la reflexión como se genera nuevo conocimiento.

Finalmente, la participación en un proceso de LS ha generado un cambio, aunque leve, en las concepciones de las docentes, tanto en relación con la participación como respecto a las estrategias de formación docente. Esto guarda sentido teniendo en cuenta las consideraciones que se hacían al comienzo. Tal y como reflejan Pozo et al. (2016), el cambio de concepciones es un proceso complejo y que requiere tiempo para que las concepciones de partida se puedan integrar en estructuras más avanzadas y asentadas, que guíen la práctica docente. Sin embargo, este trabajo profundiza en esta cuestión, que ya se apuntaba en la literatura. Soto et al. (2015) o Messiou y Ainscow (2015) manifiestan la potencia de las LS sobre el cambio de concepciones de los docentes que se orienten hacia perspectivas más inclusivas. Esto también es comprobado por Duk y Hernández-Ojeda (2020), afianzando dicha posición.

Sin embargo, como se ha adelantado, este trabajo cuenta con ciertas limitaciones, siendo la más destacada el escaso tiempo disponible para desarrollar la investigación. La situación sanitaria provocada por la Covid-19 y las medidas de seguridad limitaron las actividades, espacios y tiempos disponibles. Por otro lado, futuros estudios podrían complementarse con el uso de instrumentos especializados para la medida de concepciones de manera implícita, reduciendo así el sesgo de deseabilidad.

Pese a todo, los resultados son coherentes con la evidencia existente hasta el momento en la literatura y profundizan sobre cuestiones hasta ahora abordadas de manera más superficial, como resultado colateral de otros objetivos. Esta línea de investigación es de gran importancia por el peso que tienen las concepciones implícitas sobre la práctica profesional, las cuales han sido ampliamente señaladas como posibles barreras para la inclusión. Así, seguir ahondando, tanto en estas, como en los procesos que provocan su cambio, ayudará a avanzar hacia modelos educativos más inclusivos, que den la bienvenida y cuiden a todos y todas las estudiantes.

Futuros estudios, en los que se continúe trabajando junto con la comunidad educativa, son necesarios para esclarecer las barreras y facilitadores presentes en la modificación de las concepciones previas de los docentes, y perfeccionar así las estrategias de desarrollo profesional. En este sentido y de acuerdo con Pozo et al. (2016), la presencia de profesionales en los procesos de cambio es fundamental pues permiten aportar conocimiento especializado y proporcionar feedback ajustado con el enfoque.

En conclusión, las Lecciones de Estudio se presentan como una potente herramienta de cambio educativo, capaz de transformar las teorías implícitas que guían la práctica docente y que, en muchas ocasiones, actúan como perpetuadoras de un sistema incapaz de proporcionar una educación de calidad para todos los niños y niñas. Pese a que cada vez hay más avances e interés por la inclusión educativa, se debe profundizar sobre lo que realmente gobierna en las prácticas excluyentes, y no quedarse tan solo en el discurso explícito, pues sabemos que este no tiene por qué ser indicativo de cambio real.

5. Agradecimientos.

Este trabajo se publica con las Ayudas para el Fomento de Investigación en estudios de Máster de la Universidad Autónoma de Madrid.

6. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. y Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alberich, T. (2008). IAP, redes y mapas sociales: desde la investigación a la intervención social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 8(1), 131-151.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Andrés, S., Barrios, A., Cañadas, M., De Dios, M. J., Echeita, G., González, P., Gutiérrez, H., Gutiérrez, T., Hernández, J. M., Martínez, G., Muñoz, Y., Palomo, R., Pantoja, M. y Simón, C. (9 de abril de 2020). Repensando la participación educativa en el contexto de una pandemia sanitaria. *El Diario de la Educación*. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/09/repensando-la-participacion-educativa-en-el-contexto-de-una-pandemia-sanitaria/>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. doi: [10.1191/1478088706qp0630a](https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a)
- Ceballos, N. y Saiz, A. (2019). Promoviendo la participación del alumnado en la escuela. Análisis de materiales y guías internacionales para docentes que desarrollan experiencias de voz del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 329-350. doi: [10.30827/profesorado.v23i1.9157](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9157)
- Cheung, W. M. y Wong, W. Y. (2014). Does lesson study work? *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137-149. doi: [10.1108/IJLLS-05-2013-0024](https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2013-0024)
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, (219), 31-36.
- Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. *Dossier Graó*, (3), 14-18.
- De Boer, A., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353. doi: [10.1080/13603110903030089](https://doi.org/10.1080/13603110903030089)
- Dudley, P. (2014). *Lesson study: A handbook*. Cambridge. Recuperado de: <https://lessonstudy.co.uk/2015/11/download-a-free-copy-of-the-lesson-study-handbook/>
- Duk, C. y Hernández-Ojeda, F. (2020). Mejorando la Respuesta a la Diversidad en el Aula a través del Estudio de Clases en Escuelas Chilenas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 99-123. doi: [10.15366/riejs2020.9.1.005](https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.005)

- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Ediciones Octaedro.
- Echeita, G. y Fernández-Blázquez, M. L. (2021). *Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva. Guía para la formación a través de recursos audiovisuales*. OEI. Recuperado de: <https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/colaboracion-y-participacion-en-el-proceso-hacia-una-educacion-mas-inclusiva-guia-para-la-formacion-a-traves-de-recursos-audiovisuales>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 31-61.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S. y Meijer, C. J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *PROSPECTS*, 49(3), 135-152. doi: [10.1007/s11125-020-09500-2](https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2)
- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496. doi: [10.1174/113564009790002391](https://doi.org/10.1174/113564009790002391)
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza editorial.
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 419-434). Graó.
- Messiou, K. (2019a). Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197-209. doi: [10.1080/09650792.2018.1436081](https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436081)
- Messiou, K. (2019b). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781. doi: [10.1080/13603116.2019.1623326](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326)
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development?. *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255. doi: [10.1016/j.tate.2015.07.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002)
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. doi: [10.1002/berj.3602](https://doi.org/10.1002/berj.3602)
- Muñoz, M. L., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 68-79. doi: [10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646)
- Norwich, B., Benham-Clarke, S. y Goei, S. L. (2020). Review of research literature about the use of lesson study and lesson study-related practices relevant to the field of special needs and inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-20. doi: [10.1080/08856257.2020.1755929](https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1755929)
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 29-54). Graó.

- Pozo, J. I., Loo, C. y Martín, E. (2016). El cambio de las concepciones y prácticas docentes como factor de cambio educativo. En J. Manzi y M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 545-584). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echevarría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95-132). Graó.
- Puig Rovira, J. M. (2012). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. En J. M. Puig Rovira, I. Doménech, M. Gijón, X. Martín, L. Rubio y J. Trilla (Eds.), *Cultura Moral y Educación* (pp. 87-105). Graó.
- Sanahuja, A., Moliner, L. y Benet, A. (2020). Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 125-143. doi: [10.15366/riejs2020.9.1.006](https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006)
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las Voces de los Alumnos y Alumnas para Construir una Escuela Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (Trad. J. Bayo). Paidós. (Trabajo original publicado en 1983)
- Simón, C., Echeita, G. y Sandoval, M. (2018). Incorporating students' voices in the 'Lesson Study' as a teacher-training and improvement strategy for inclusión / La incorporación de la voz del alumnado a la 'Lesson Study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación*, 30(1), 205-225. doi: [10.1080/11356405.2017.1416741](https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741)
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. doi: [10.1080/13603116.2019.1602366](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366)
- Soto, E. y Pérez, A. I. (2015). Lesson Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 15-28.
- Soto, E., Serván, M. J., Pérez, A. I. y Peña, N. (2015). Lesson study and the development of teacher's competences: From practical knowledge to practical thinking. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 209-223. doi: [10.1108/IJLLS-09-2014-0034](https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2014-0034)
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592?posInSet=1&queryId=0755eb55-2ba1-40ba-8546-e2e4f8494126>
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- United Nations (2015). *General Assembly, Seventieth Session. Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Recuperado de: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>

Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y aprendizaje*, 34(2), 205-217. doi: [10.1174/021037011795377584](https://doi.org/10.1174/021037011795377584)

Sobre los autores:

Sánchez González, Lucía

Graduada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Durante el último curso del grado disfrutó de una beca de colaboración (Ministerio de Educación y Formación Profesional) para realizar tareas de investigación en departamentos universitarios. Miembro del grupo de investigación EQUIDEI (Equidad, Diversidad y Educación Inclusiva).

Echeita Sarrionandia, Gerardo

Profesor Titular de Universidad en el Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UAM. Codirector del grupo de investigación EQUIDEI. Experto en materia de atención a la diversidad y políticas sobre inclusión educativa, con una amplia y acreditada experiencia docente, investigadora, y en asesoramiento a centros escolares. Ha desempeñado puestos de responsabilidad técnica en el Ministerio de Educación y Ciencia (1986-1996) y ha trabajado como consultor o experto para varias organizaciones internacionales (UNESCO, OCDE, UNICEF, AEDNEE) y es miembro del Instituto de Integración en la Comunidad (INICO, USAL). Como autor o coautor ha publicado más de cien trabajos entre artículos, capítulos de libros o libros y ha participado en múltiples actividades de formación y divulgación en seminarios y congresos. <https://www.researchgate.net/profile/Gerardo-Echeita>

Martín Ortega, Elena

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del grupo de investigación Seminario Interdisciplinar sobre el Aprendizaje y el Cambio Educativo (SEIACE). Directora del Máster Oficial en Psicología de la Educación de la UAM. Subdirectora y Directora General del Ministerio de Educación y Ciencia, cargos desempeñados durante 11 años (1985-96) formando parte del grupo responsable de la preparación y puesta en marcha de la Reforma Educativa de la LOGSE. Miembro del Instituto de Evaluación y Asesoramiento de centros Docentes (IDEA) que lleva a cabo evaluaciones de programas y de centros escolares. Sus publicaciones e investigaciones se centran en los temas relacionados con las concepciones de profesores y estudiantes; la lectura y la escritura en los procesos de aprendizaje; el currículum; el asesoramiento psicopedagógico; y la evaluación educativa desde la perspectiva del aprendizaje, de los centros y del sistema.

Simón Rueda, Cecilia

Profesora titular en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Codirectora del grupo de investigación EQUIDEI y miembro del Instituto Universitario de Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y no Violencia de la UAM (DEMOSPAZ). Forma parte de Catalizadores para la Educación Inclusiva (Inclusion International). Cuenta con una amplia experiencia docente, investigadora y de asesoramiento a profesionales en temas relativos al desarrollo de una

educación más inclusiva en diferentes etapas educativas. Sus líneas de investigación se vinculan, entre otros aspectos, al análisis de culturas, políticas y prácticas de los centros en el marco del derecho a una educación inclusiva, y la alianza escuela, familia y comunidad. Ha participado en múltiples proyectos de ámbito nacional e internacional sobre estos temas, siendo IP de alguno de ellos. Los resultados de estos trabajos se han difundido ampliamente en libros, capítulos de libros y artículos, así como en congresos. <https://portalcientifico.uam.es/ipublic/agent-personal/profile/iMarinaID/04-260773>