Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Perspectiva Educacional. Formación de Profesores
Julio 2025, Vol 64(2), pp. 265-289

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PERSONALIZACIÓN: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

INCLUSIVE EDUCATION AND PERSONALIZATION: AN ANALYSIS OF A PARTICIPATORY ACTION RESEARCH EXPERIENCE

MªLuz Fernández-Blázquez (*)
Universidad Autónoma de Madrid
Marta Cebrián Borau
CEE Jean Piaget
Inmaculada Garrido Jiménez
CEE Purísima Concepción

Resumen

Este trabajo recoge un proceso de Investigación Acción Participativa (IAP) desarrollado por un grupo de 17 personas, 16 de ellas docentes de ocho centros educativos en España, que buscaban mejorar los procesos de personalización de la enseñanza en sus centros educativos. El concepto "personalización" figura en la vigente ley de educación de este país. Desde él se pone el foco en mejorar la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, facilitando una respuesta educativa que parta de sus gustos, competencias, intereses y capacidades. La intención es facilitar la atribución de un mayor sentido y significado a los aprendizajes presentes y para el futuro del alumnado. El trabajo que se presenta tiene un doble objetivo: (1) sistematizar el proceso de investigación seguido y (2) analizar la IAP como herramienta metodológica, identificando, entre otras cuestiones, los aprendizajes, retos y fortalezas que el equipo de investigación identifica en este proceso.

Palabras clave: Investigación Acción Participativa; personalización; educación inclusiva.

Abstract

This article presents a Participatory Action Research (PAR) experience carried out by a group of 17 individuals—16 teachers from eight educational centers across various Spanish regions and one university researcher—aimed at improving teaching personalization processes. The research is structured around two main objectives: (1) to systematize the research process undertaken and (2) to analyze PAR as a methodological tool, identifying learnings, challenges, and strengths that emerged throughout the process.

The need that sparked this initiative stemmed from a shared desire to "make learner-centered teaching a reality, from a holistic view of the person." Although personalization is recognized in Spain's current education law (LOMLOE, 2020), its effective implementation requires practical tools, reflective teaching practices, and supportive organizational conditions. Thus, the group identified the development of a self-assessment guide as a key need to support teachers in reflecting on and improving their practices from an inclusive perspective.

The PAR process was structured into three phases: research, education, and action. In the research phase, participatory techniques such as the matrix of present and future scenarios and brainstorming were used to identify needs, concerns, and aspirations regarding personalization. During the education phase, the group deepened their understanding of key theoretical frameworks such as self-determination, quality of life, Universal Design for Learning, and person-centered planning. In the action phase, the group collaboratively developed the guide Gafas para reflexionar y mejorar la personalización de la enseñanza ("Glasses to Reflect and Improve Teaching Personalization"), structured into two dimensions: an individual one focused on teaching practice, and an institutional one addressing school-wide conditions.

The analysis of the process revealed significant insights. One key learning was the importance of distinguishing between personalization and inclusive education. While personalization is a powerful tool to address diversity,

(*) Autor para correspondencia:
MªLuz Fernández-Blázquez
Universidad Autónoma de Madrid
Ciudad Universitaria de Cantoblanco, 28049 Madrid
Correo de contacto: mluz.fernandez@uam.es

©2010, Perspectiva Educacional
Http://www.perspectivaeducacional.cl

RECIBIDO: 07.03.2025
ACEPTADO: 12.06.2025
DOI: 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.2-Art.1701

inclusive education requires broader systemic transformation. The process also highlighted the cultural impact of personalization, fostering greater involvement of students, families, and teachers, and emphasizing the teacher's role as a facilitator of learning. Additionally, the need to rethink school organization to sustain change was underscored.

Challenges identified included transforming teaching methodologies, clarifying professional development models, reorganizing time and space, and securing institutional support. PAR was valued as a powerful methodology for generating situated knowledge, empowering educational communities, and promoting meaningful change from within.

In conclusion, this experience demonstrates that it is possible to move toward more inclusive education through participatory processes that empower professionals and bridge theory and practice. The research not only produced a practical tool for schools but also fostered an inter-school support network committed to educational improvement. This work invites us to rethink not only what we research, but how and why we do it—placing educational communities at the heart of transformation.

Keywords: Participatory action research; personalization; inclusive education.

1. Introducción

En los últimos 30 años la investigación en educación inclusiva ha permitido profundizar sobre muchas cuestiones importantes para su mejora: la necesidad de alinear los distintos elementos del sistema educativo desde un enfoque inclusivo (Echeita & Simón, 2019), los modelos de financiación más coherentes para ello (v. g. Lambretch et al., 2022), la formación y función de los diferentes roles profesionales (v. g. Astudillo et al., 2025), el funcionamiento de los sistemas educativos y la función de los diagnósticos (v. g. Simón et al., 2024), la importancia de la colaboración familia-escuela (v. g. Simón & Barrios, 2019), el valor de la metodología docente (v. g. Echeita et al., 2018; Muñoz & Porter, 2020), entre otras. Las revisiones sistemáticas dan cuenta del amplio y sólido corpus de conocimiento con el que contamos (Amor et al., 2018; Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad [CEDID], 2023; Göransson & Nilholm, 2014; Lidner & Schwab, 2020; Messiou, 2017; Van Mieghem et al., 2018).

Sin embargo, este corpus amplio de conocimiento sobre educación inclusiva desarrollado a lo largo de muchos años de investigación no garantiza la movilización de los sistemas educativos ni de las comunidades educativas hacia su puesta en práctica. Aún hoy, la investigación en educación inclusiva se realiza desde paradigmas que priorizan los beneficios de sus resultados en la comunidad académica frente a los beneficios en las propias comunidades educativas (Korsgaard et al., 2018; Messiou, 2017; Parrilla et al., 2017). Pero… ¿cómo contribuir al avance desde la investigación? En este sentido, los procesos de investigación participativos pueden contribuir a desarrollar procesos de investigación más centrados en los intereses de las comunidades, desde su realidad y con resultados que suponen transformaciones directas para ellos. Desde este enfoque investigador, los participantes pasan de ser “objeto” de investigación a ser “sujeto”, es decir, protagonista (Freire, 2009). Los procesos de participación en la investigación pueden variar en diferentes planos. Balcazar (2003) identifica tres: el “control” de las personas participantes sobre la investigación, la “colaboración” entre las personas de la comunidad y las personas que investigan, y el “compromiso” de los y las participantes con la investigación. Cuando los participantes controlan el proceso de investigación, trabajan en equipo con las personas que investigan y se comprometen con los hallazgos, hablamos de una Investigación Acción Participativa (IAP), caracterizada por un gran compromiso comunitario.

La IAP es una aproximación teórica y metodológica en la investigación psicosocial que posee un gran potencial para transformar los contextos desde los intereses de sus integrantes (Balcazar, 2003). Proporciona elementos conceptuales y prácticos que crean condiciones favorables para el cambio social: fomenta el desarrollo comunitario, resuelve problemas con una prioridad centrada en la comunidad, estimula la autoayuda y refuerza el espíritu de solidaridad en las

comunidades donde se desarrolla, contribuyendo a la creación de redes de apoyo informal. Este modo de investigar implica un fortalecimiento de las comunidades, conectando con las necesidades de cambio sentidas por sus integrantes y facilitando procesos de formación situados en los contextos, que respondan a sus necesidades, con un claro componente transformador.

Precisamente algunos de estas potencialidades se identifican desde diferentes revisiones de la literatura como aspectos a mejorar en el marco de la investigación sobre educación inclusiva. Los procesos de formación y capacitación docente se consideran fundamentales para avanzar hacia una educación más inclusiva (CEDID, 2023) pero, en su revisión, Van Mieghem et al. (2018) detectaron que estos procesos tienden a realizarse alejados de la realidad de los centros. Linder y Schwab (2020) identifican que la investigación en educación inclusiva se ha centrado más en las condiciones marco de la educación inclusiva que en la implementación real de prácticas, señalando la necesidad de ampliar el conocimiento sobre el desarrollo de mejoras situadas en los contextos. Messiou (2017) señala la necesidad de que la investigación en educación inclusiva responda más a enfoques de investigación transformadores, como pueden ser los enfoques colaborativos.

En esta línea, los resultados de algunos trabajos actuales están evidenciando la pertinencia de los procesos de investigación más participativos (Messiou, 2019; Susinos, 2017; Susinos et al., 2018) y, concretamente, en los procesos de transformación con enfoque inclusivo (Espinosa, 2022; Herrera et al., 2021). Es en este marco en el que esta investigación se sitúa.

Este trabajo tiene como propósito presentar y analizar una experiencia de IAP orientada a la mejora de la personalización de la enseñanza, como forma de avanzar hacia una educación más inclusiva, desarrollada por un grupo de docentes de diversos centros educativos en España1..

1.1. Contextualización del proceso de investigación y equipo de investigación

Esta IAP se ha desarrollado entre un grupo de 17 personas. De ellas, 16 son docentes que se encuentran distribuidos en ocho centros educativos de España y una es investigadora, perteneciente a una universidad también del contexto español. La Tabla 1 muestra los centros participantes, el perfil profesional de las personas participantes y la comunidad autónoma donde están ubicados los centros.

[1] Agradecemos la realización de este trabajo a todas las compañeras firmantes del documento: *Gafas para personalizar los procesos de enseñanza. Guía para la autoevaluación. Elaborada por y para equipos educativos desde la investigación acción participativa.* Plena Inclusión.

Tabla1

Participantes

Tipo de centro	Rol profesional	Comunidad autónoma
Centro Educativo Específico	1. Psicóloga-orientadora 2. Maestra 3. Maestra y Equipo directivo	Asturias
Centro Concertado de Formación Profesional	1. Maestra de Educación Especial	Extremadura
Centro Educativo Específico	1. Equipo directivo	Andalucía
Centro Docente Privado de Educación Especial	1. Maestra 2. Maestra 3. Psicóloga-orientadora	Andalucía
Centro Público Ordinario	1. Maestra especialista en Audición y Lenguaje 2. Maestra especialista de Filología Inglesa 3. Maestra y Equipo directivo	Aragón
Centro de Educación Especial	1. Maestra de Pedagogía Terapéutica	Aragón
Centro Público Ordinario	1. Maestra y Equipo directivo 2. Maestra especialista de Pedagogía Terapéutica y Equipo directivo	Aragón
Colegio Público de Educación Especial	1. Maestra 2. Maestra 3. Equipo directivo	Aragón

Los y las participantes no han sido seleccionados desde el contexto investigador sino que, juntos, conformaban un grupo de trabajo movido por el interés en mejorar la respuesta educativa ofrecida al alumnado de sus centros educativos. Concretamente, querían afrontar procesos de transformación educativa inclusivos que permitiesen, en sus palabras, "hacer realidad el enfoque de la enseñanza centrada en el aprendiz, desde una visión global de la persona". Tomando como criterios de selección de participantes en investigación cualitativa la propuesta de Patton (1990, citado en Miles et al., 2014), podríamos interpretar la configuración de este grupo de participantes por el criterio de "casos críticos", pues son personas especialmente relevantes por la implicación con el fenómeno que se indaga.

Este proceso de reflexión que venía desarrollando el equipo docente estaba siendo facilitado por Plena Inclusión2, una entidad del tercer sector del contexto español. Representando a esta esta organización, una persona investigadora se sumó al grupo inicial de trabajo con el rol de "facilitadora" cuando este llevaba en torno a un año trabajando.

Con la intención de articular con mayor sistematicidad el proceso de trabajo que estaban llevando como grupo y facilitar la toma de decisiones para la acción, se planteó la posibilidad al equipo de articular el proceso que estaban desarrollando desde el marco de la IAP. Así, el segundo año se desarrolló todo el proceso que se comparte en este trabajo.

De este modo, teniendo en cuenta los intereses del grupo de profesionales, partiendo también de las condiciones y características propias del contexto educativo de partida del grupo (educación formal) y la situación actual en la normativa educativa de nuestro país, el concepto de personalización se acordó como el tema de interés en el grupo. Los procesos de personalización del aprendizaje aparecen en la actual ley de educación de España (LOMLOE, 2020, a saber, p. 6 y p. 22). Estos procesos se consideran fundamentales para desarrollar una pedagogía más inclusiva, centrando el proceso de enseñanza y aprendizaje en el alumnado, partiendo de sus características, necesidades y de sus intereses. Además, a través de estas estrategias, el alumnado puede atribuir sentido a lo que aprende, es decir, puede conectar lo aprendido con sus conocimientos y experiencias de vida y con sus intereses futuros (Coll, 2018).

2. Objetivos

Este trabajo presenta el proceso de IAP desarrollado por un grupo de docentes de ocho centros educativos de España que buscaban mejorar los procesos de personalización de la enseñanza y mostrar los resultados derivados de dicha experiencia. De este modo, se plantean dos objetivos principales: (1) sistematizar el proceso de investigación llevado a cabo y (2) examinar la IAP como herramienta metodológica, identificando, entre otros aspectos, los aprendizajes, retos y fortalezas reconocidos por el equipo investigador a lo largo del proceso.

3. Método

3.1. Paradigma

En primer lugar, compartimos las asunciones filosóficas que subyacen a la investigación, siguiendo con las recomendaciones de Slee (2019). Esta investigación se ubica en un paradigma

[2] Plena Inclusión es una entidad social dedicada al trabajo con personas con discapacidad y sus familias a lo largo del ciclo vital. Para más información ver la web de Plena Inclusión: https://www.plenainclusion.org/

constructivista crítico (Denzin & Lincoln, 2012), el que responde a una ontología que entiende la realidad como algo construido socialmente y en constante cambio, que puede ser transformada a través de la acción, donde las personas participantes de los distintos contextos sociales pueden asumir el control de esos procesos de transformación, contribuyendo a una redistribución del poder. La epistemología responde a los principios de participación y acción, con una orientación hacia la mejora de los contextos sociales partiendo de los principios de la justicia social (Fals Borda, 2022), lo que conecta con las asunciones axiológicas (Creswell, 2013).

3.2. Diseño

El diseño de investigación responde a la IAP. El proceso se ha articulado en torno a las fases propias de la IAP, desarrollando varios ciclos. Siguiendo la propuesta de Balcazar (2003), las fases han sido: investigación, educación, acción. Todas se consideran recursivas y recurrentes. La presencia de cada una de ellas permite considerar, durante el proceso de investigación, la importancia de partir de una necesidad real del contexto vivida por los y las participantes, mediante alguna estrategia de recogida de información (fase de investigación), formarse sobre el tema que se considere necesario (fase de educación) y tomar decisiones para la acción y sobre la acción (fase de acción), comenzando de nuevo el ciclo de investigación. Cada una de las fases, a su vez, se compone de diferentes procesos de planificación, acción y obtención de información sobre el resultado de esta acción (Ares, 2021), que a su vez permite continuar avanzando. Dada la dispersión del equipo de investigación en diferentes puntos del país, todas las reuniones se han desarrollado de manera virtual mediante plataforma online que permite las reuniones de trabajo de forma síncrona y su grabación.

3.3. Estrategias de producción de datos

Todas las técnicas utilizadas para obtener y sistematizar la información en cada fase fueron de carácter cualitativo. Su selección y ajuste se llevó a cabo de forma colaborativa en el equipo de investigación, asegurando su pertinencia al contexto del estudio. Se emplearon dos técnicas recogidas por Montañés (2009): la Matriz de escenarios presentes y futuros y la Lluvia de ideas, y también se empleó el cuestionario abierto de Roulston (2007). Además, en las reuniones de trabajo se contó con un diario de la investigadora donde se tomaban notas de campo sobre aspectos del proceso de IAP. Para mostrar con mayor claridad el sentido y uso de estas técnicas en esta investigación, se profundizará sobre ellas en el apartado 3.5.

3.4. Procedimiento de análisis de la información

La información recogida fue de carácter textual y se analizó por la persona investigadora siguiendo un proceso de análisis temático desde un marco reflexivo y flexible (Braun & Clarke,

2019). Podemos identificar el análisis realizado como temático (Braun & Clarke, 2006), usando los datos de modo inductivo (Saldaña, 2016) e incluyendo contenido latente o implícito y semántico o explícito (Braun & Clarke, 2006), siguiendo las fases propuestas por los autores: familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y denominación de temas y redacción de los documentos con los temas finales.

Para garantizar la validez de los análisis, los interesados siguieron ciertos procedimientos de revisión en las sesiones de trabajo (Stake, 2013) que posibilitaban coconstruir, reconstuir y ampliar los análisis previos y las ideas contenidas. Tras los acuerdos en los análisis, los hallazgos se convirtieron en la base para avanzar en la toma de decisiones para la solución del problema planteado, poniéndose al servicio de la mejora del contexto. Estas dos últimas cuestiones, la revisión por los interesados y el enfoque orientado a la acción, han sido una base importante para garantizar la calidad de la investigación (Flick, 2015).

3.5. Fases del proceso de IAP y reflexión sobre el proceso de investigación

El procedimiento se ha estructurado en dos grandes secciones:

Sección 1: Fases del proceso de IAP. Esta sección sistematiza las fases del proceso de investigación, siguiendo la propuesta de Balcazar (2003).

Sección 2: Reflexión y análisis del proceso de IAP. Aquí se profundiza en los aprendizajes desarrollados a través del proceso de investigación.

3.5.1. Sección 1: Fases del proceso de IAP

a) Fase de investigación. El objetivo de esta fase fue identificar las necesidades percibidas por los y las participantes en sus comunidades educativas y más allá de estas en torno a los procesos de personalización de la enseñanza (Coll, 2018). Para ello, se utilizaron dos técnicas propuestas por Montañés (2009): la Matriz de escenarios presentes y futuros y la Lluvia de ideas. Cada técnica posibilitó enfocar la reflexión desde distintas perspectivas:

- La Matriz de escenarios presentes y futuros se centró en analizar la realidad de cada comunidad educativa en relación con la personalización de la enseñanza. Esta herramienta se asemeja a la matriz DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). Permitió identificar, en relación con los procesos de personalización de la enseñanza, aspectos actuales que se desean mantener o que representan un riesgo para su desarrollo y escenarios futuros deseables y no deseables.

- La lluvia de ideas, en cambio, permitió recoger de forma libre y sin estructura temores, dudas y preocupaciones sobre la personalización, incluyendo visiones más allá del entorno escolar inmediato, como otras comunidades educativas o contextos sociales.

Ambas técnicas se cumplimentaron de manera individual en un comienzo. Posteriormente, tras sus análisis y puesta en común, facilitaron una reflexión colectiva sobre los retos y posibilidades en los procesos de personalización de la enseñanza en distintos contextos. Así, se identificó la necesidad de desarrollar una herramienta (una guía) para los y las docentes que fomentase los procesos de reflexión sobre la propia práctica y la toma de decisiones para la mejora, centrándose en los procesos de personalización de la enseñanza. La Figura 1 muestra la síntesis de necesidades que sirvió como base para avanzar en los siguientes pasos y en la propia construcción de la guía. Además, se decidió profundizar en el concepto de personalización, poniéndolo en relación con los marcos teórico-prácticos de los que se estaba nutriendo el equipo con anterioridad: calidad de vida (Verdugo et al., 2013), autodeterminación (Verdugo et al., 2014), planificación centrada en la persona (Carratalá et al., 2017) y diseño universal de aprendizaje (Center for Applied Special Technology [CAST], 2024).

Figura 1

Síntesis de necesidades a partir de las técnicas: Matriz de escenarios y Lluvia de ideas

<u>Necesitamos tener claro</u>…

Áreas a las que se refiere la personalización

Clarificar concepto

Articularlo en la tarea docente: no sobrecargar, no dejar de lado

Incorporación de las familias

<u>Necesitamos mantener y tener presente…</u>

La visión del centro como unidad para el cambio

Organización del profesorado

Metodologías centradas en el aprendiz

Acciones que contribuyen a la personalización

Acciones que ya se desarrollan relacionadas con la personalización

Importancia de la alianza familia-escuela-comunidad

<u>Queremos evitar…</u>

Condiciones del centro inadecuadas (sin espacios, sin planificar, coordinar)

Desmotivación del profesorado

Desconexión con las familias, con la realidad del centro, con otros centros…

<u>Nos gustaría…</u>

Anclarlo en el currículo. Ayudar a alinearlo con todos los elementos del currículo

Emplearlo a lo largo de toda la escolaridad (etapas, cursos, más allá de la escuela, en todas las extensiones)

Promover el desarrollo profesional y apoyo al profesorado

Contribuir a generar visión compartida

Tener presente el modelo de apoyos

Pensar en la organización de los recursos (tiempos para coordinaciones)

b) Fase de formación. El grupo se subdividió en varios *grupos de acción* para profundizar y sistematizar la información extraída sobre personalización y sobre enfoques teórico-prácticos que contribuyen a mejorar el conocimiento sobre el alumnado y el ajuste a la ayuda educativa, como autodeterminación, calidad de vida, diseño universal de aprendizaje y planificación centrada en la persona. En esta fase empleamos el cuestionario abierto para determinar los elementos teóricos identificados como fundamentales por cada grupo de acción en relación con los procesos de personalización de la enseñanza. Este cuestionario estaba conformado por tres preguntas que buscaban identificar: estrategias de personalización a las que contribuye el área de estudio del grupo de acción, prácticas que implica ponerlo en acción y otros aspectos que se consideran relevantes del tema.

Los aspectos de la personalización que sirvieron de base para centrar la reflexión eran los identificados por Coll (2018). La Figura 2 permite ver las estrategias sobre las que se articuló la reflexión sobre personalización.

Figura 2

Elementos clave de la personalización sobre los que se articuló la reflexión

Aspectos centrales de la personalización

1. Tomar en consideración los intereses, objetivos y opciones del alumnado en el diseño, la planificación y el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
2. Reconocer, aceptar y permitir al alumnado decidir sobre algunos o todos los componentes de las actividades de enseñanza y aprendizaje (objetivos, contenidos, materiales, apoyos, secuencia, evaluación…).
3. Identificar experiencias de aprendizaje significativo para el alumnado que tienen su origen fuera de la escuela y conectarlas con las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje.
4. Incorporar tiempos y espacios:

   Profesorado: para la reflexión, revisión y valoración de lo que son experiencias de

aprendizaje significativo individual y colectivo (en educación escolar o no).

Alumnado: para que el alumnado piense sobre su manera de aprender.

5. Enfatizar aprendizajes social y culturalmente relevantes, participando en actividades comunitarias.
6. Incorporar y aprovechar recursos y oportunidades de aprendizaje en la red.
7. Utilizar metodologías de indagación (aprendizaje basado en proyectos, casos y problemas).
8. Organizar el currículo y las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación en torno a la adquisición y el desarrollo de competencias transversales y específicas.
9. Usar TIC para conectar experiencias de aprendizaje.
10. Organizar la acción educativa a partir de planes personales de aprendizaje.
11. Promover la construcción de entornos personales de aprendizaje mediante la integración de contextos de actividad presenciales y digitales que ofrecen al alumnado recursos y oportunidades para aprender.

El análisis de la información de este cuestionario sirvió para determinar las áreas fundamentales en torno a las que organizar los elementos de la guía sobre los que autoevaluarse (indicadores), para identificar aquellos elementos sobre los que se necesitaba seguir profundizando, así como determinar la necesidad de que la herramienta para mejorar los procesos de personalización de la enseñanza contase con un marco teórico conciso y centrado en la práctica, una explicación de cómo se elaboró la guía y la división en dos grandes dimensiones para el proceso de reflexión sobre la práctica (autoevaluación): una individual y otra de centro. La estructura se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Estructura de la guía: Gafas para reflexionar […]

Estructura de la guía
1. Parte teórica
2. Parte de descripción del proceso de desarrollo
3. Parte de autoevaluación
3.1 Dimensiones
3.1.1 Dimensión individual (Áreas + Indicadores)
3.1.2 Dimensión centro (Indicadores)
4. Toma de decisiones para la acción
4. Materiales para ampliar

c) Fase de acción. Ha implicado el diseño y elaboración de la Guía para mejorar los procesos de personalización de la enseñanza y aprendizaje[3]. Cada una de las partes de la guía se desarrolló a partir de procesos de toma de decisiones colectivos derivados de los aprendizajes que las fases de Investigación y Formación posibilitaron: la parte de presentación, la parte teórica, la propia longitud y estructura de la guía, entre otras, han sido realizados de manera colaborativa. A continuación se describen las dos grandes dimensiones de la herramienta:

i) Dimensión individual. Esta dimensión busca contribuir a la reflexión sobre la práctica pedagógica como docentes. A través de diferentes áreas e indicadores busca responder a: "¿Estoy disponible para conocer a cada uno de mis estudiantes y transformar mi enfoque de enseñanza con lo que descubra?".

Se organiza en torno a cuatro áreas: Acción y expresión, Compromiso, Autodeterminación, Bienestar personal y social. Cada una de ellas está conformada por entre ocho y 12 indicadores construidos en modo afirmativo que buscan despertar la reflexión y la motivación hacia la acción sobre diferentes aspectos que pueden influir en el desarrollo de las mismas. Las áreas se definieron a partir de un proceso de filtrado coconstruido basado en todas las herramientas consultadas.

ii) Dimensión centro. Esta dimensión está conformada por 20 indicadores que tienen de fondo las condiciones que Ainscow et al. (2006) han definido como fundamentales para iniciar y hacer sostenibles las transformaciones con enfoque inclusivo desarrolladas en los centros educativos.

A continuación, en la sección 2, se comparte el análisis sobre el propio proceso de IAP.

3.5.2. Sección 2: reflexión y análisis sobre el proceso de IAP

Para analizar el proceso de IAP nos hemos nutrido de las notas de campo que recogían reflexiones compartidas a lo largo de todo el proceso de investigación. Además, hemos empleado el cuestionario abierto. Este cuestionario constaba de cinco preguntas abiertas organizadas en dos ámbitos: (1) Investigación acción y (2) Personalización. Sobre personalización se indagaba en los aprendizajes alcanzados y los retos percibidos en su desarrollo como docentes y como centro. La parte vinculada al proceso de IAP indagaba sobre la valoración del proceso de IAP, los retos percibidos en su desarrollo y las razones para desarrollar procesos de IAP.

[3] Gafas para reflexionar y mejorar la personalización de la enseñanza. Guía para la autoevaluación. Elaborada por y para equipos educativos desde la IAP. Disponible en: https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/gafas-para-reflexionar-y-mejorar-la-personalizacion-de-la-ensenanza/

Los temas en torno a los cuales se comparten los resultados han sido desarrollados de manera colaborativa por el equipo investigador. Las citas que acompañan a los temas han sido extraídas de las respuestas a los cuestionarios y se presentan de forma anónima y en conjunto.

a) Aprendizajes sobre personalización

Diferenciación entre personalización y educación inclusiva. "En muchos contextos y momentos considero que se entienden como un mismo concepto y aunque el uno aporta al otro, hablamos de conceptos con entidad propia y es necesario tenerlos claros […] veo necesario compartir y dar a conocer esta diferenciación para no confundir conceptos". Uno de los aprendizajes enfatiza que la personalización es fundamental para responder a toda la diversidad, pero el desarrollo de una educación más inclusiva va más allá de ese cambio: requiere transformaciones del sistema educativo en todos los niveles y planos (Ainscow et al., 2006; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

Impacto en la cultura y comunidad educativa. "Se fomenta una cultura de colaboración entre docentes, alumnado y familias, donde todos trabajan juntos para alcanzar los objetivos educativos, que permiten conocer mejor al alumnado. Supone un elemento clave del diseño educativo". Se comparte que desde el desarrollo de la personalización se transforma la cultura escolar: las prácticas cambian y se da entrada a nuevos valores (Booth & Ainscow, 2015) que implican nuevas formas de relacionarse entre todos los miembros de la comunidad, familias y equipo educativo (Simón & Barrios, 2019). "Implica a su vez un carácter interdisciplinar y un enfoque integral".

Protagonismo de la escuela y replanteamiento organizativo. "Desde los colegios podemos dar grandes pasos hacia la personalización sin recursos añadidos. Haciendo un replanteamiento de nuestra organización y gestión y teniendo un objetivo claro (personalización) compartido entre todos los miembros de la comunidad educativa". Los y las compañeras muestran acuerdo en la necesidad de que las escuelas pasen del discurso centrado (sobre todo) en *más o menos recursos* para transformar la práctica educativa al discurso de *los cómos* (Morin, 2004). También se ponen en valor las condiciones que hacen posible y sostenibles los procesos de cambio, como los procesos de planificación (Ainscow et al., 2006): "La transformación de un centro educativo requiere una planificación cuidadosa y la definición de objetivos claros".

Protagonismo del alumnado y de sus fortalezas. "Poner al niño y a la niña en el centro del proceso educativo […] centrando la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje en los apoyos que ofrecemos al alumnado y no en sus déficits". Esta visión sobre la personalización descansa en las ideas de Freire (2009) quien señalaba que, educar, no consiste en transmitir

conocimiento sino en crear las condiciones para su propia producción o construcción, en línea con las propuestas socioconstructivistas sobre enseñanza y aprendizaje que están de base en las fuentes epistemológicas de la normativa educativa vigente (Martín & Marchesi, 2014). Como señala el profesorado, esto supone un: "Cambio del rol del docente: de transmisor de conocimiento a facilitador del aprendizaje".

Según el profesorado, la personalización recuerda que desde el proceso educativo se está acompañando en un itinerario de vida a los niños y a las niñas, lo que implica una gran responsabilidad social, recordando los componentes éticos de la práctica docente (Freire, 2009): "Descubrimos además la importancia de pensar en el itinerario de vida del alumnado, más allá del concepto curso escolar, periodo educativo… implica pensar en el futuro formativo y laboral de cada alumno y alumna. […] La idea de que este concepto tiene grandes implicaciones en la mirada hacia el alumno/a, hacia el proceso de enseñanza aprendizaje, hacia la diversidad".

b) Retos sobre personalización como docentes y como centro

Transformar las estrategias metodológicas. "Pasar de un modelo con enfoques estandarizados, para llegar a diseñar estrategias de enseñanza que se adapten a las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de cada alumno y alumna". "Desarrollar metodologías educativas que propicien la escucha y comprensión de las particularidades de cada alumno o alumna". Bien es sabido el papel de la pedagogía en la respuesta educativa a la diversidad (Florian & Beaton, 2018; Muñoz & Porter, 2020), sin embargo, esta asunción se percibe como uno de los retos fundamentales, ya que supone un cambio de perspectiva.

Clarificar el modelo de desarrollo y formación. Se identifica la necesidad de clarificar el modelo para desarrollar la personalización en los centros: "Definir un modelo claro de atención enfocado a la personalización y conseguir que sea compartido por toda la comunidad educativa", incluida la familia. Y entre los centros educativos específicos y ordinarios (Astudillo et al., 2025), planteando para ello la opción de crear grupos de apoyo: "Quizá la necesidad de crear grupos de apoyo o figuras de apoyo a estos procesos dentro de los centros educativos".

Impulsar las condiciones para hacer sostenibles los cambios. Se pone en valor la importancia de cuidar las condiciones fundamentales para impulsar y hacer sostenibles los cambios, como son los tiempos de reflexión y planificación (Ainscow et al., 2006): "Reorganizar tiempos y espacios para desarrollar y evaluar el proceso". "Grupos de reflexión en los centros para valorar oportunidades, fortalezas, debilidades y amenazas en torno a los procesos de personalización actual del centro. Qué estamos haciendo bien, que nos está limitando, etc.", y tomar decisiones.

c) Aspectos percibidos más relevantes del proceso de IAP

Aprendizaje en equipo y constructivo. "La fase de formación y acción ha reportado mucho aprendizaje al compartir y construir junto con mis compañeras la relación entre personalización y las áreas". "La colaboración entre profesionales ha permitido un enriquecimiento mutuo, integrando distintas perspectivas y experiencias". Uno de los aspectos que se considera más relevante tiene que ver con el valor del aprendizaje en equipo, del intercambio de experiencias y saberes que posibilita la IAP (Ares, 2021).

Reflexión e innovación sobre la práctica diaria. Se considera valioso que se defina el problema en los términos y bajo las condiciones de la comunidad, fortaleciendo a sus integrantes (Balcazar, 2003): "Investigar sobre nuestras propias necesidades siendo protagonistas del proceso". Y se valoran los procesos de reflexión sobre la práctica y para la práctica (Schön, 1992) que este proceso facilita: "Nos permite identificar prácticas que deben transformarse". A la vez, se considera importante que el proceso de análisis se siga de una mejora de la realidad: "No solo nos impulsa a analizar nuestra práctica, sino también a estructurar soluciones y estrategias coherentes y sostenibles".

Oportunidad para reflexionar y sistematizar. Se pone en valor la estructura del proceso como herramienta para facilitar la reflexión y la acción (Ares, 2021). "La realización de la matriz me permitió hacer un trabajo profundo hacia nuestra propia realidad como centro y como docente. Un ejercicio de reflexión muy interesante". "La integración de lecturas y materiales relevantes aporta rigor y fundamentación al proceso".

d) Retos en el desarrollo de la IAP

Factor tiempo. "En los centros educativos el principal hándicap que siempre destacan los profesionales es el factor tiempo, siempre es poco para todas las coordinaciones existentes y necesarias. Es por ello, que quizá este sería el principal reto en nuestro centro, lo que influye en los procesos de coordinación y en los espacios dedicados al estudio sobre el tema correspondiente (en los grupos de acción)". Este es uno de los temas compartidos, y que es identificado como reto en diferentes contextos: el "tiempo" (Espinosa, 2022).

Elementos organizativos y recursos. "Quizá el reto sería encajar, en la estructura ya existente en el centro, el desarrollo de un proceso de estas características (por ejemplo, en CCP, mesas de coordinación, entre otras)". Se identifica como importante la necesidad de encajar este proceso como parte de la organización del centro, no como un asunto añadido (Ares, 2021) y apoyar su desarrollo: "Las instituciones educativas no ofrecen el apoyo necesario para implementar la IAP". Esto de nuevo conecta con la importancia de cuidar las condiciones bajo las que se desarrolla este proceso (Ainscow et al., 2006).

Importancia de contar con las administraciones. "Pueden ser necesarios cambios que impliquen transformaciones que requieran ser sostenidas a través de determinada normativa. Por ejemplo, en el caso de este proceso: en el caso de los procesos de personalización, es necesario poder reestructurar el modelo de apoyo y relación entre los centros específicos y ordinarios". Lo que sucede en la escuela no solo tienen que ver con lo que esta hace, retomando la idea de la ecología de la equidad (Ainscow et al., 2013), y se pone en valor la necesidad de que desde las administraciones se acompañe en los cambios, como muestra la experiencia internacional (Echeita & Simón, 2019). Para desarrollar los procesos de personalización es necesario "establecer acciones tanto dentro como fuera del centro, con los propios centros ordinarios con los que compartimos alumnado en escolarización combinada, por ejemplo. En este mapa, deberíamos incluir a la administración educativa".

e) Razones para desarrollar procesos de IAP

Proceso de toma de conciencia sobre la práctica diaria y orientado a la mejora del contexto. "Ayuda a tomar conciencia de las prácticas diarias y su impacto en el aprendizaje y la inclusión". "Reforzar el compromiso con una educación centrada en las personas". "Facilita la búsqueda de alternativas y soluciones prácticas porque promueve el diseño de respuestas concretas y adaptadas a los problemas cotidianos que enfrentamos en nuestras aulas; lo que nos ayuda a construir respuestas viables". Se considera que desde estos procesos se pueden establecer mejoras en los contextos. La reflexión sobre la práctica se identifica como una herramienta muy valiosa en los procesos de transformación (Ainscow, 2020).

Proceso de aprendizaje personal y profesional. "Impulsa el aprendizaje continuo y mejora la capacidad de adaptación a nuevas demandas educativas". Incorpora el aprendizaje como parte de la tarea docente y no como un asunto añadido, en congruencia con los modelos de formación más transformadores (Nairaian & Schelessinger, 2017; Schlessinger, 2018). "Ha resultado ser un proceso muy constructivo y compartido lo cual hace que el peso del mismo no se sienta como una carga, sino como un trabajo en equipo en el que a cada paso que das descubres un nuevo aprendizaje tanto a nivel profesional como personal".

Enfoque colaborativo y que fortalece a los y las profesionales. "Un proceso muy reconfortante en cuanto a trabajar conjuntamente con personas que comparten una misma mirada y una misma línea de acción en sus centros educativos". Se trata de un "enfoque colaborativo, que enriquece la práctica profesional con el intercambio de ideas y la construcción conjunta de conocimientos, empoderando a los profesionales que desde la práctica tienen la posibilidad de transformar la realidad", con personas del propio centro y de otros. La colaboración se reconoce como una de las razones fundamentales para desarrollar IAP (Espinosa, 2022; Fullan, 2021).

4. Conclusión

Este trabajo presenta algunos de los aprendizajes obtenidos a partir de un proceso de IAP que, como se ha mostrado, ha posibilitado aprendizajes en, al menos, dos grandes dimensiones: en relación con el tema objeto de estudio (la personalización) y sobre el propio proceso de investigación emprendido para su desarrollo. El proceso de investigación nos ha hecho muy conscientes de la idea de camino, movimiento, tránsito en el que estamos, y que vamos construyendo mientras avanzamos hacia una educación más inclusiva, tanto desde el contexto escolar como desde la investigación. Por ello, como cierre de esta investigación, proponemos dos grandes ámbitos de tránsito que permiten enmarcar los aprendizajes y desafíos identificados en nuestro proceso de investigación. El concepto "transitar" nos ayuda a pensar en el cambio como un proceso continuo y situado, que necesitamos que sea también colectivo. Planteamos dos grandes ámbitos de tránsito para centrar la reflexión: (1) transitar hacia una educación más inclusiva y (2) transitar hacia enfoques de investigación que refuercen los "cómo" y "para qué" investigar, más allá del "qué" investigar.

4.1. Transitar hacia una educación más inclusiva

Este primer ámbito se centra en la necesidad de reforzar la visión de la educación inclusiva como proceso que requiere de cambios en diferentes niveles del sistema educativo. Sabemos que la educación inclusiva representa una ética ideal sólida, compartida, pero con falta de firmeza en las acciones (Norwich, 2014; Slee, 2019; Uthus & Qvortrup, 2024). Aún quedan esfuerzos para que este derecho se vea garantizado (UNESCO, 2020). Como refleja el Comité sobre los Derechos de las Personas con discapacidad en su Informe de Seguimiento a la Investigación sobre España realizado en el 2024, en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención (CRPD/C/ESP/FUIR/1), aún quedan avances para garantizar el derecho a la educación inclusiva en este país. Desde esta investigación se ha intentado contribuir a este tránsito mediante el desarrollo de una guía para facilitar la personalización de la enseñanza en las escuelas y a través de la creación de redes de apoyo intercentros, que fortalecen el trabajo colaborativo y el aprendizaje compartido. En palabras del equipo de investigación respecto a este proceso de investigación: "La reflexión y experiencia que cada uno aportamos ha sido un punto de partida realmente enriquecedor y, así, poquito a poco, este grupo, que nacía hace dos años como un espacio para compartir inquietudes y consultar dudas, se ha ido transformando en una red de apoyo intercentros que, movidos desde un proceso de IAP, reflexiona y pone en marcha un proceso de elaboración de una guía para contribuir a la reflexión y la mejora de los centros educativos desde la mejora de la personalización de la enseñanza".

4.2. Transitar del qué investigar al cómo y para qué investigar

El segundo ámbito de tránsito invita a repensar los enfoques de investigación en educación inclusiva. Nilholm (2020) señalaba que tras 20 años del análisis de Farrell (2000) sobre el desarrollo del campo de la educación inclusiva, parecemos estancados en el estudio de ciertos temas similares. Cambiar este escenario no pasa (al menos exclusivamente) por seguir acumulando investigación sobre otros temas, quizás más bien pasa por avanzar hacia una investigación que cuestione sus propios fundamentos y redefina los enfoques, objetivos y metodologías en los que se basa. En esta línea, Slee (2019) y Göransson y Nilholm (2014) señalan la necesidad de reflexionar sobre la ontología de la educación inclusiva, enfatizando en la importancia de clarificar el objeto de estudio en este ámbito.

Si vinculamos estas ideas con los retos en el avance del derecho a una educación más inclusiva, podríamos considerar como objeto de estudio relevante (desde una perspectiva ontológica) los propios procesos de cambio. Esto implica contribuir a su conocimiento desde una epistemología que otorgue protagonismo a las comunidades, no solo dándoles voz, sino *agencia* y *acompañamiento* para ejercer ese cambio. Por tanto, hablamos de una investigación que otorgue protagonismo a las comunidades, que les permita actuar y decidir y, desde un compromiso ético y práctico por parte de los y las investigadoras siendo parte en los propios avances. En este sentido, los y las investigadoras enfrentan un gran reto. Como señala Fals Borda (2022): "Tratar de vincular el conocimiento y la acción –la teoría y la práctica– […] es un esfuerzo permanente e inacabado de comprensión, revisión y superación" (p. 194).

Además de este reto, en estas propuestas de investigación encontramos otros que exceden la propia práctica de los y las investigadoras: el tiempo disponible para investigar, los modelos de financiación y publicación de los trabajos, las tradiciones investigadoras, la propia visión sobre la IAP (en ocasiones más cercana al activismo político que a la investigación) o el uso que se hace de este tipo de investigación (en ocasiones para mantener el *status quo*).

A pesar de ello, frente a estos desafíos se pueden desarrollar progresivamente acciones que posibiliten ir avanzando en esta dirección que posibilita desarrollar transformaciones en y con los contextos. Entre las acciones posibles encontramos incorporar progresivamente los enfoques transformadores en la práctica profesional diseñando algunas estrategias de colaboración entre investigadores y comunidades, emplear estrategias de recogida de información y de análisis que respondan a los mecanismos propios de la Ciencia (Balcazar, 2003) para que la IAP sea percibida como válida, interpretar la transformación y derivar datos adecuados para entenderla y ayudar a construir el futuro (Fals Borda, 2022), reflexionar si el proceso de investigación incrementa el poder de los y las participantes o contribuye a su domesticación (Freire, 2009), teniendo presentes las asunciones axiológicas (Cresswell, 2013),

entre otras.

Cuando hablamos de educación estamos ante un asunto político e ideológico que nos habla de la escuela y la sociedad que queremos (Slee, 2019), sucede igual con la investigación: no podemos desconocer el impacto social, político y económico de los trabajos de investigación y, en consecuencia, debemos saber sumar en aquello que sea armónico con nuestra mirada, con nuestra visión de la responsabilidad social (Fals Borda, 2022).

4.3. A modo de cierre

Tal y como Ramón de Campoamor recoge entre sus versos, "todo depende del color del cristal con el que se mire". Siguiendo con la metáfora del título que tiene la guía que hemos desarrollado en el marco de esta IAP, "Gafas para personalizar", deseamos que el cristal de nuestras gafas sea aquel que nos permita no perder de vista el horizonte que compartimos: la educación inclusiva de todos los chicos y chicas a los que apoyamos. Es por eso que animamos a seguir entrenando nuestras miradas e ilusionándonos con el reto de la personalización.

Haciendo nuestra la idea de la Gestalt que recoge que "el todo no es la suma de las partes", podemos afirmar que un equipo tampoco es solo la suma de las partes, sino que detrás hay un valor añadido, el que cada miembro de ese equipo aporta desde su experiencia y vivencia personal y profesional. Y esto es lo que nos ha regalado, en este proceso, la IAP. Nos ha permitido descubrir la cara más amable, cercana y humana de la investigación.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por: Ministerio de Ciencias Innovación y Universidades de España. CAS23/00336 (Estancia de movilidad en centros extranjeros de enseñanza superior e investigación. Modalidad Junior José Castillejo) y Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 de España.

5. Referencias

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects, 49*(2), 123-134. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203967157

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación, 11*(3), 44-56. https://bit.ly/3LtuOFe

Amor, A., Hagiwara, M., Shogren, K., Thompson, J., Verdugo, M. A., Burke, K., & Aguayo, V. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review, *International Journal of Inclusive Education*, *23*(12), 1277-1295. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304

Ares, I. (2021). La investigación acción participativa como herramienta para la transformación inclusiva del espacio educativo de una escuela de educación primaria en Zaragoza. *REIIT Revista Educación, Investigación, Innovación y Transferencia,* (1), 1-30. https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202115445

Astudillo, L., Simón, C., & Fernández-Blázquez, M. L. M. (2025). Current Roles of Support Teachers, Analysis of Their Contribution to Inclusive School: A Narrative Review. *Disabilities, 5*(1), 23. https://doi.org/10.3390/disabilities5010023

Balcazar, E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidade*s, (7), 59-77.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed.). Grafilia. https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589-597. https://doi.org/10.1080/-2159676X.2019.1628806

Carratalá, A., Mata, G., & Crespo, S. (2017). *Planificación centrada en la persona: planificando por adelantado el futuro deseado.* Plena Inclusión España. https://lc.cx/WWCvfk

Center for Applied Special Technology. (2024). *Universal Design for Learning guidelines* (v. 3.0). CAST.

Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad. (2023). *Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles.* Real Patronato sobre Discapacidad, Ministerio AS y Agenda 2030.

Coll, C. (2018). La personalización al servicio del aprendizaje escolar. *Dossier 3*. Graó.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2024, 22 de marzo). *Informe del Comité. Seguimiento a la Investigación sobre España realizada por el comité en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención.* https://www.sindromedown.org/storage/2024/04/20240322-CRPD_C_ESP_FUIR_1_9983_S.pdf

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. choosing among five approaches* (3.ª ed.). Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (vol. 1, pp. 43-102). Gedisa editorial.

Echeita, G., Barrios, A., Gutiérrez, H., & Simón, C. (2018). Aulas inclusivas en una escuela para tod@s y con tod@s. *Educadores: Revista de renovación pedagógica,* (266), 30-42.

Echeita, G., & Simón, C. (Coords.). (2019). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal.* Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.

Espinosa, E. R. (2022). Nuevos sentidos de la convivencia en la escuela: sistematización de una experiencia de Investigación Acción Participativa con docentes. *Revista*

Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto, *3*(5), 87-104. https://doi.org/10.5377/rlpc.v3i5.12649

Fals Borda, O. (2022). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. En *Espacio Abierto, 31*(1), 193-221. Tercer Mundo.

Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project.* Sage.

Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education, 22*(8), 870-884. https://doi.org/10.1080/-13603116.2017.1412513

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía* (11.ª ed.). Siglo XXI.

Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education.

Gobierno de España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), artículo 7. *Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020*. https://www.boe.es-/eli/es/lo/2020/12/29/3

Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings- a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(3), 265-280. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545

Herrera, M. D. M., Matés, C., Farzaneh, D., & Barrado, S. (2021). Caminando hacia la Inclusión a través de la Investigación Acción Participativa en una Comunidad Educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 15*(2), 135-153. https://doi.org/10.4067/-S0718-73782021000200135

Korsgaard, M., Larsen, V., & Wiberg, M. (2018). Thinking and researching inclusive education without a banister-visiting, listening and tact as a foundation for collective research on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 24*(5), 496-512. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1469680

Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and

instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(9), 943-957. https://doi.org/10.1080/-13603116.2020.1752825

Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450

Martín, E., & Marchesi, A. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza.

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, *21*(2), 146-159. https://doi.org/10.1080/-13603116.2016.1223184

Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(7-8), 768-781. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326

Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods Sourcebook* (3.ª ed.). SAGE Publications.

Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa. Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Editorial UOC.

Morin, E. (2004). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento* (6.ª ed.). Seix Barral.

Muñoz, Y., & Porter, G. L. (2020). Planning for all students: Promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education, 24*(14), 1552-1567. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450

Nairaian, S., & Schlessinger, S. (2017). When theory meets the "reality of reality": Reviewing the sufficiency of the social model of disability as a foundation for teacher preparation for inclusive education. *Teacher Education Quarterly, 44*(1), 81-100. https://www.jstor.org/stable/90003619?seq=1#page_scan_tab_contents1

Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal Of Special Needs Education, 36*(3), 358-370. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547

Norwich, B. (2014). Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: a perspective from England. *British Journal of Special Education, 41*(4), 403-425. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12079

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/-ark:/48223/pf0000374246

Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C., & Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *31*(89), 145-156. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129226

Roulston, K. J. (2007). *Reflective interviewing: A guide to theory and practice*. SAGE Publications.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3.ª ed.). SAGE Publications.

Schlessinger, S. (2018). Reclaiming teacher intellectualism through and for inclusive education, *International Journal of Inclusive Education, 22*(3), 268-284. https://doi.org/-10.1080/13603116.2017.1362598

Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos.* Paidós-MEC.

Simón, C., & Barrios, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, *48*(1), 51-58. https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58

Simón, C., Palomo, R., & Echeita, G. (2024). The duty to promote an inclusive educational system: A phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain). *International Journal of Inclusive Education, 28*(6), 803-819. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968513

Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(9), 909-922. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366

Stake, R. (2013). Estudio de casos cualitativos. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa* (vol. 3, pp. 43-102). Gedisa editorial.

Susinos, T. (2017). La participación de los estudiantes: mucho más que un bazar de buenas intenciones. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 25*(6), 27-31.

Susinos, T., Ceballos, N., Sáiz, Á., & Allica, C. (2018). *Cuando todos cuentan: experiencias de participación de estudiantes en las escuelas*. Arco/Libros, La Muralla.

Uthus, M., & Qvortrup, A. (2024). Lessons learned from Norway: a values-based formulation of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 40*(2), 244-258. https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2354603

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta-review. *International Journal of Inclusive Education, 24*(6), 675-689. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012

Verdugo, M. A., Gómez, L., Arias, B., Santamaría, M., Clavero, D., & Tamarit, J. (2013). *Escala INICO-FEAPS: Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo.* INICO. https://sid-inico.usal.es/documentacion/escala-inico- feaps-evaluacion-integral-de-la-calidad-de-vida-de-personas-con-discapacidad-intelectual-o-del-desarrollo/

Verdugo, M. A., Vicente, E., Gómez, M., Fernández, R., Wehmeyer, M., Badia, M., González, F., & Calvo, M. I. (2014). *Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación Manual de aplicación y corrección*. INICO. https://sid.usal.es/idocs/F8/-FDO26898/herramientas_autodeterminacion.pdf