

Elementos para una educación ciudadana: ¿Cómo fomentar una educación democrática e inclusiva?

Elements for a citizen education: How to promote democratic and inclusive education?

Artículo de investigación | Research Article | Artigo de investigação

Fecha de recepción: 3 de octubre de 2023
Fecha de aceptación: 14 de febrero de 2025
Fecha de disponibilidad en línea: febrero de 2025

doi: 10.11144/Javeriana.m18.eec

AIDA SANAHUJA RIBÉS ✉
asanahuj@uji.es

UNIVERSITAT JAUME I, ESPAÑA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>

ODET MOLINER GARCÍA
molgar@uji.es

UNIVERSITAT JAUME I, ESPAÑA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5318-5489>

LIDÓN MOLINER MIRAVET
mmoliner@uji.es

UNIVERSITAT JAUME I, ESPAÑA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0143-898X>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo

Sanahuja-Ribés, A., Moliner-García, O. y Moliner-Miravet, L. (2025). Elementos para una educación ciudadana: ¿Cómo fomentar una educación democrática e inclusiva? *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-29.
doi: 10.11144/Javeriana.m18.eec



Resumen

Educar para la ciudadanía supone apostar por una educación que da sentido al discurso educativo y al mismo tiempo contribuye a la construcción de una manera de vivir en justicia y en democracia. El objetivo de esta investigación es describir aquellos elementos y características que constituyen el aula democrática inclusiva. Mediante un diseño de estudio de caso, se ha obtenido información sobre las prácticas docentes de un aula de educación primaria a través de entrevistas, inventarios, observación no participante y análisis documental. El aula que constituye el estudio de caso es una clase de 5º de primaria a la que asisten 25 estudiantes: 14 chicos y 11 chicas, ubicada en la provincia de Castellón (España). También han participado un estudiante de prácticas y el docente tutor. La triangulación de la información y el tratamiento de los datos a través de la herramienta Atlas.ti han permitido identificar los elementos de gestión del aula que favorecen una ciudadanía más crítica en el contexto escolar. Las conclusiones apuntan a la forma como el docente parte de los valores democráticos de justicia y equidad, el reconocimiento y la toma en consideración de la diversidad y la participación y el aprendizaje de la convivencia.

Palabras clave

Educación inclusiva; educación universal; educación; participación comunitaria; proceso de enseñanza

Abstract

Educating for citizenship means betting on an education that gives meaning to the educational discourse and at the same time contributes to the construction of a way of living in justice and democracy. The objective of this research is to describe those elements and characteristics that constitute the inclusive democratic classroom. Through a case study design, information on the teaching practices of an elementary school classroom was obtained through interviews, inventories, non-participant observation and documentary analysis. The classroom which constitutes the case study is a 5th grade primary school class attended by 25 students: 14 boys and 11 girls, located in the province of Castellón (Spain). An internship student and the tutor teacher also participated. The triangulation of the information and data processing using the Atlas.ti tool has made it possible to identify the elements of classroom management that favor a more critical citizenship in the school context. The conclusions point to how the teacher starts from the democratic values of justice and equity, recognizes and takes advantage of the diversity present in the classroom and encourages participation and democratic coexistence.

Keywords

Inclusive education; universal education; education; community participation; teaching

Descripción del artículo | Article description | Descrição do artigo

Este artículo de investigación corresponde a un estudio de caso abordado en la tesis doctoral *Diferenciación pedagógica y participación democrática en el aula inclusiva: Estudio de casos múltiples*, defendida por la primera autora en la Universitat Jaume I (Castellón, España) y dirigida por la segunda y la tercera autora.

Introducción

Educar para la ciudadanía supone apostar por una educación que da sentido al discurso educativo y al mismo tiempo contribuye a la construcción de una manera de vivir en justicia y en democracia (Cauich & Heredia, 2023). Gallardo (2009, p. 119) define la educación ciudadana como una “‘herramienta esencial’ para aprender a convivir juntos en una sociedad cada vez más abierta, compleja y global, destacando la importancia de la educación para la tolerancia y la educación para la solidaridad como vía para la consecución de una verdadera convivencia social”.

En palabras de Gimeno-Sacristán (2003), hay que educar para una vida y una sociedad más dignas. De esta manera, se sitúa al individuo en una doble relación: una individual y particular frente a otra relacional y comunitaria, y esta segunda prevalecerá siempre que los ciudadanos y las ciudadanas pretendan desenvolverse en sociedades plurales y diversas. Desde este planteamiento, Haste (2010) afirma que el énfasis en lo social implica una valoración de la relación dialógica que se crea entre los sujetos y su contexto sociocultural. Pero, ¿qué se entiende por ciudadanía hoy en día? Trabajos como los de Molina *et al.* (2023) explican cómo el hecho de conceptualizar la ciudadanía se torna un cometido cada vez más complejo, debido a las diversas dimensiones y los distintos momentos históricos en los que el concepto se contextualiza: como un ejemplo, en la actualidad, cada vez más se habla de una ciudadanía digital (González, 2023). Por tanto, la ciudadanía es un concepto en transformación, cuyo principal objetivo radica en formar ciudadanos activos y reflexivos, que estén comprometidos con su entorno (Bolívar, 2016). En esta misma línea, los trabajos de Guzmán-Utreras *et al.* (2023) apuntan a que los conceptos de participación, educación cívica y ciudadanía deberían estar entrelazados en el contexto educativo y, por consiguiente, en la experiencia del alumnado. Este planteamiento nos lleva a pensar en cómo se desarrollan los procesos educativos en las escuelas, cómo se fomenta la convivencia en los centros y cómo se promueve la participación del estudiante (Llempèn & Heredia, 2022).

Hacia la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes

Buscar la participación del alumnado está en el camino de promover escuelas democráticas e inclusivas. Autores como Guarro (2016) destacan la justicia como uno de los atributos de la escuela democrática, la cual implica analizar críticamente y eliminar todos los obstáculos que dificultan el aprendizaje de cualquier estudiante. La ética, desde las aportaciones *freireanas*, no se puede separar de la práctica educativa y posibilita la educación inclusiva orientando sus principios y valores (Caparrós & García, 2021). Se propone ofrecer una educación equitativa, esto es, una educación de calidad para todo el alumnado (Bolívar, 2016), que nos aproxime a la idea de educación inclusiva, la cual implica la participación, junto a la presencia y al progreso, como una de las tres principales metas que se deben alcanzar en estos espacios. En palabras de Ainscow y Miles (2009, p. 166), la educación inclusiva se centra en “la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes”, cometido que pasa por poner especial énfasis en el contexto escolar y en las barreras de acceso, participación y aprendizaje que se puedan detectar. También implica poner en marcha una serie de estrategias didácticas y pedagógicas que permitan la gestión de la diversidad (Muntaner *et al.*, 2022).

Trabajos como los de Griful-Freixenet *et al.* (2020) y Hall *et al.* (2003) exploran la interrelación y presentan los vínculos entre el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y la diferenciación de la enseñanza. Tanto Rousseau (2010) como Bergeron *et al.* (2011) señalan que se trata de un diseño pedagógico sustentado en la labor docente, el cual propicia un contexto fundamentado en la inclusión escolar y reconoce la diversidad del alumnado. Por su parte, Bender (2012) establece que hay diversos modelos de diferenciación de la enseñanza y señala que un enfoque que está impulsando la manera en la que los docentes pueden estructurar sus clases y conducir su enseñanza es el DUA (en francés: *pédagogie universelle*, y en inglés: *universal design for learning*). Hall *et al.* (2003) sostienen que la diferenciación de la enseñanza es una práctica de aula que está bien adaptada a los tres principios generales del DUA, en los cuales convergen ambos enfoques pedagógicos: diseño de múltiples medios de compromiso, diseño de múltiples medios de representación y diseño de múltiples medios de acción y expresión (CAST, 2024). Siguiendo con los aportes de Hall *et al.* (2003), la enseñanza diferenciada, al combinarse con los principios y prácticas del DUA, puede dotar a los docentes de herramientas teóricas y prácticas para abordar el desafío de satisfacer las diversas necesidades de todos los estudiantes en el aula; en definitiva, el maestro puede diferenciar su enseñanza apoyándose en los principios del DUA (Prud'homme *et al.*, 2016).

Esta idea nos remite al concepto de aula diferenciada (Tomlinson, 2014), que trata de aplicar en el aula estrategias de trabajo diferenciado que permitan involucrar a la totalidad del alumnado y no solamente a los más competentes. Esto se consigue mediante lo que algunos autores denominan *diferenciación pedagógica* (Tomlinson, 2014; Leroux & Paré, 2016; Prud'homme *et al.*, 2016), a través del uso de una variedad de métodos de enseñanza para asegurar que todos los estudiantes puedan participar activamente en el proceso de aprendizaje, diferenciando así la práctica docente. Se hace referencia a la diferenciación de las estructuras (agrupaciones, modalidades de trabajo, tiempos, espacios y recursos materiales y/o personales) (Sanahuja *et al.*, 2020), del contenido (lo que el alumnado debe comprender, conocer y ser capaz de hacer y los medios empleados para tal fin), del proceso (la forma en que los docentes enseñan según como el alumnado aprende) y del producto (cómo el alumnado demuestra los aprendizajes que ha adquirido). Sin embargo, su aplicación en el aula no está exenta de dificultades para el profesorado (Lavania & Nor, 2020; Schwab & Woltran, 2023), por lo que resulta necesario investigar sobre este propósito.

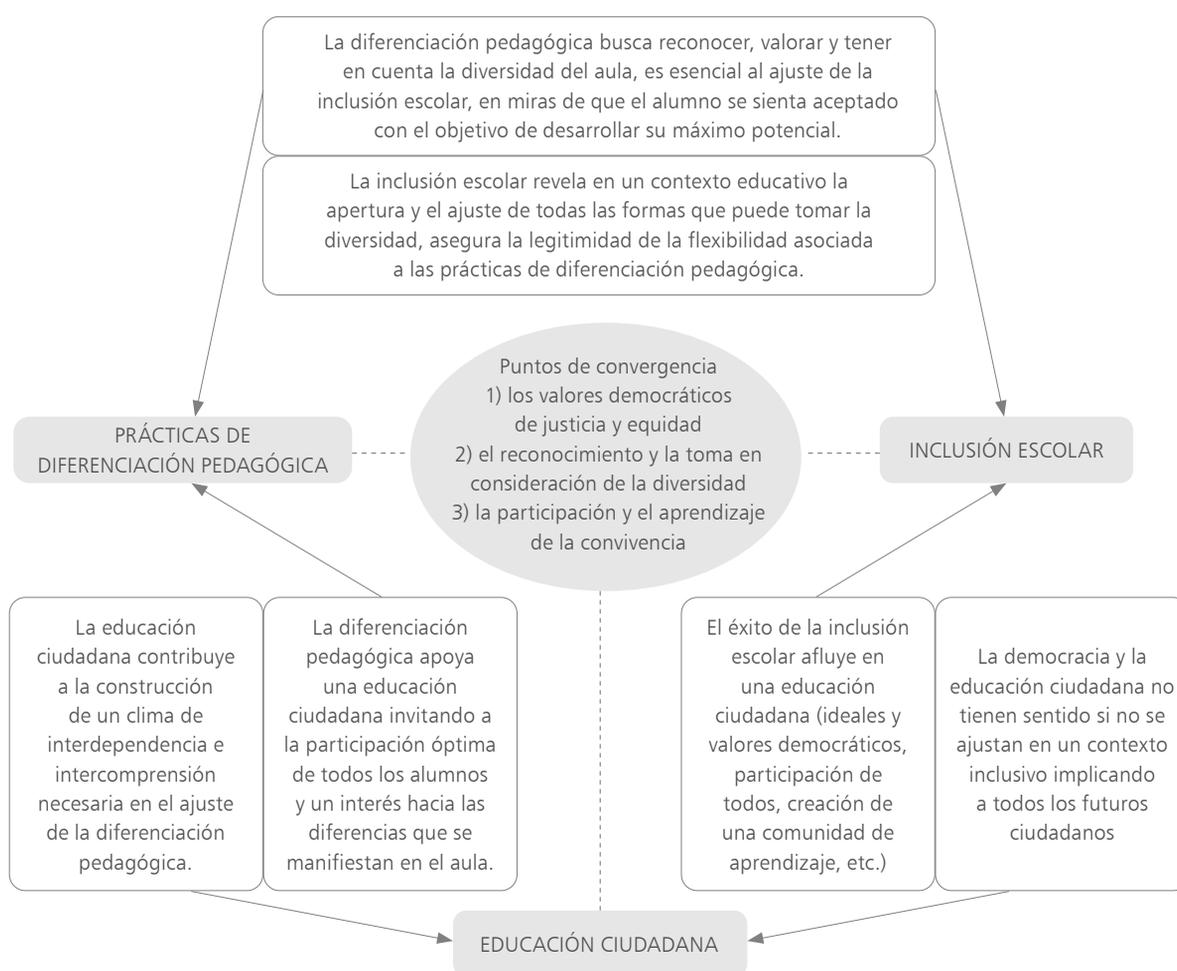
El aula democrática diferenciada: hacia una verdadera educación ciudadana

Spencer-Waterman (2007) pone en relación diferentes modelos pedagógicos, como los de diferenciación pedagógica y educación democrática, desde los que acuña el concepto de *aula democrática diferenciada*, en donde se fomenta la comunicación abierta y el intercambio de ideas entre profesores y alumnos. De esta manera, partiendo de un liderazgo compartido (López-Roca & Traver-Martí, 2020; Traver-Martí *et al.*, 2021), se transforman las opiniones, deseos y puntos de vista en conocimiento, actitudes y competencias. Así, los alumnos tienen libertad en cuanto a poder aportar sus opiniones y puntos de vista, pueden escoger, e incluso pueden cuestionarse el sistema, todo lo cual favorece que sea el propio alumnado quien reconozca su propia diversidad y la de sus iguales, según lo señalan Prud'homme *et al.* (2016). Estos mismos autores proponen una serie de elementos que facilitan la confluencia entre la diferenciación pedagógica y la educación democrática: 1) fomento de la inclusión y el respeto por las diferencias, 2) construcción de una comunidad de aprendizaje colaborativa, 3) flexibilidad y seguimiento individualizado en las situaciones pedagógicas colectivas, 4) agrupación y organización flexible del alumnado, 5) promoción de la autonomía y la responsabilidad, 6) impulso al éxito individual y colectivo. En la misma dirección, Delval y Lomelí (2013) hablan de mejorar la escuela en el sentido de que todos los alumnos reciban una educación de calidad, que

tenga en consideración sus necesidades, atienda su diversidad y los prepare para su vida futura, ayudándoles a ser buenos ciudadanos.

Para indagar en las alianzas existentes entre los tres factores clave que se han ido desarrollando hasta el momento (la educación ciudadana, la educación inclusiva y la diferenciación pedagógica), conviene presentar el modelo teórico propuesto por Fillion *et al.* (2016), según el cual, los puntos de convergencia son: 1) los valores democráticos de justicia y equidad, 2) el reconocimiento y la toma en consideración de la diversidad, y 3) la participación y el aprendizaje de la convivencia (figura 1).

Figura 1
Modelo de Fillion *et al.* (2016)



Si nos centramos en los valores democráticos de equidad y justicia, numerosos autores (Abiétar-López *et al.*, 2015; Arnaiz, 2019; Llabrés *et al.*, 2019; Simón *et al.*, 2019) se refieren al concepto de educación inclusiva como un proyecto que se asienta en tales valores. La formación de ciudadanos comprometidos y responsables debe construirse sobre cimientos sólidos

de igualdad, de modo que cada estudiante, sin importar sus circunstancias personales, tenga las mismas oportunidades para desarrollar su potencial. La diferenciación pedagógica en el marco de un enfoque inclusivo se fundamenta en principios de justicia social, buscando derribar barreras y construir una sociedad más equitativa para combatir el fracaso escolar. En este sentido, la justicia social, la inclusión y el éxito escolar son conceptos convergentes en la búsqueda de una educación equitativa que permita a todos los estudiantes aprender en el contexto escolar y alcanzar su máximo potencial (Jiménez *et al.*, 2017).

El segundo eje que propone el modelo hace referencia al reconocimiento positivo de la diversidad. Se ensalza la importancia de la aceptación de las diferencias, tanto en lo referente a la inclusión escolar como a la educación para una ciudadanía democrática. La diferenciación pedagógica desde el marco de la educación inclusiva insiste igualmente en la capacidad de reconocer, valorar y tomar en cuenta la diversidad presente en el grupo, es decir, la intercomprensión en un propósito compartido de educación para todas las personas (interdependencia). Con esta premisa, se busca planificar situaciones flexibles de aprendizaje para que todo el alumnado pueda progresar.

En referencia a la participación y el aprendizaje de la convivencia, el modelo plantea que la inclusión escolar (participación óptima de todos los alumnos), la educación para la ciudadanía (formación ciudadana del siglo XXI) y la diferenciación pedagógica desde una perspectiva inclusiva (participación óptima de todos los alumnos desde el punto de vista escolar y social) comparten la finalidad de favorecer y propiciar la participación de cada persona y de apoyar el aprendizaje de la convivencia (Fillion *et al.*, 2016).

El objetivo de esta investigación es describir aquellos elementos y características que constituyen el aula democrática inclusiva a través de el estudio de un caso. Para ello, partimos de la pregunta: ¿Qué elementos y características del caso estudiado son propios del aula democrática inclusiva para el aprendizaje de la educación ciudadana?

Método

Esta investigación de naturaleza cualitativa (Tracy, 2021) se lleva a cabo mediante un estudio de caso (Thomas, 2021). Siguiendo a Stake (1998), se trata de un estudio instrumental de caso, ya que nos encontramos con una cuestión que interesa investigar, la de detectar los elementos para una educación ciudadana con base en una educación democrática e inclusiva, y para poder entender mejor esa cuestión recurrimos al estudio de un caso en particular (Ragin, 2011).

Contexto y participantes

El aula que constituye el estudio de caso es una clase de 5º de primaria a la que asisten 25 estudiantes (14 chicos y 11 chicas) en la provincia de Castellón (España). Durante el periodo en que se llevó a cabo la investigación, se contó en el aula con un estudiante que se encontraba realizando sus prácticas de grado del Magisterio de Educación Primaria y con el docente-tutor que lo supervisaba.

Procedimiento e instrumentos de recogida de datos

Inicialmente, se concretó una reunión con el maestro tutor del aula para explicarle el propósito y las principales acciones de la investigación. Una vez este aceptó participar voluntariamente en el estudio, y para garantizar las cuestiones éticas, se procedió a firmar el consentimiento informado (Sales *et al.*, 2019). Para la elección del caso, por su carácter instrumental, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios con relación al tutor: 1) docente de primaria, que tuviera o hubiese tenido algún alumno/a con dificultades de aprendizaje o dictamen, 2) con experiencia didáctica, 3) proveniente de centros ubicados en la provincia de Castellón o de Valencia, 4) que llevase a cabo prácticas inclusivas y democráticas en sus aulas al menos durante dos años, 5) que estuviese involucrado en procesos de investigación-acción o de innovación educativa, y 6) que fuese reconocido por sus pares como experto (Tochon, 2004).

Se elaboró un guión de entrevista semiestructurada (*ad hoc*) para realizar una aproximación inicial al docente. Algunos ejemplos de preguntas (Sanahuja, 2017) son: "1. En total, ¿cuántos años de experiencia docente en educación primaria tiene?"; "5.2. ¿Cómo hace participar al alumnado en el aula? ¿Reciben algún apoyo? ¿Cuándo? ¿De quién? ¿Para qué?"; "8. Durante los últimos cinco años, ¿ha participado en uno o más cursos de formación complementaria sobre la educación para la diversidad (programación multinivel, educación inclusiva, competencias básicas, inteligencias múltiples...)? ¿Y seminarios?". Asimismo, se utilizó el inventario de prácticas de Heacox (2002), constituido por dieciséis postulados prácticos a través de un *continuum* en el cual el docente tenía que situar su práctica educativa (véase anexo I).

Los primeros datos recabados confirmaron que realmente podíamos aprender con el estudio de caso en relación con los elementos característicos de las aulas democráticas e inclusivas. Posteriormente, se solicitaron las autorizaciones pertinentes para realizar observaciones de aula, tanto a la dirección del centro como a las familias del alumnado. Una vez obtenidas estas, se procedió con la observación y seguimiento de las situaciones de aula, para

lo cual se utilizó una hoja registro de observación (Prud'homme *et al.*, 2013), complementada con la herramienta DCOS-Assessing Classroom Differentiation Protocol-Revised, instrumento evaluativo centrado en los alumnos que permite registrar y codificar su actividad cognitiva y nivel de compromiso (*engagement*) hacia la tarea (Cassady *et al.*, 2004). Estas observaciones fueron apoyadas con grabaciones de vídeo, fotografías y notas de campo.

Concretamente, se documentaron en total ocho prácticas pedagógicas de aula o propuestas didácticas, a lo largo de un curso escolar, que se distribuyeron de la siguiente manera: cuentacuentos y teatro a la clase de Educación Infantil (dos sesiones), experimentos en ciencias naturales (una sesión), exposiciones de libros (cinco sesiones), grupos de investigación (dos sesiones de trabajo y dos de exposición), cartas a la escuela y otras producciones escritas (una sesión), *leemos en pareja* (una sesión por trimestre, para un total de tres sesiones), tertulia literaria dialógica (dos sesiones) y evaluación asamblea (una sesión). Conviene apuntar que se entiende por *sesión* específicamente el espacio de tiempo que se le dedica a la misma en el aula.

También se recabaron documentos o materiales propios de la acción docente y producciones del alumnado para proceder a un análisis documental o material (Álvarez, 2008). Además, con el propósito de llevar a cabo una triangulación de los datos (Aguilar & Barroso, 2015; Okuda & Gómez-Restrepo, 2005), se entrevistaron ocho alumnos. Algunos ejemplos de las preguntas realizadas (Sanahuja, 2017) son: "1. ¿Qué crees que pretende el docente con las diferentes formas de agrupar el alumnado? ¿Qué criterios usa?"; "2.1. ¿Crees que con esta práctica de leemos en pareja, el docente llega a conseguir lo que se espera de las clases?"; "9. ¿El alumnado puede aportar ideas y propuestas que después se llevan a cabo en el aula? Pon algún ejemplo". También se interrogó al estudiante de prácticas de magisterio sobre la forma de trabajar en el aula, con preguntas como las siguientes: "4.1. ¿Algunos estudiantes deben asumir unas responsabilidades y otros unas diferentes? ¿Se van cambiando?"; "9. ¿El maestro cómo os hace participar en el aula?"; "11. ¿Generalmente vuestras familias en qué participan en el aula? ¿Quién viene?". El proceso de recogida de datos se cerró con una entrevista final al docente, con preguntas tipo: "1. He visto que promueve diferentes tipos de agrupación (parejas, pequeño grupo, gran grupo, asambleas), ¿por qué lo hace? ¿Qué pretende?"; "2. ¿Prioriza los objetivos de aprendizaje más significativos y funcionales para el grupo-clase?"; "4. ¿Utiliza diferentes estrategias de evaluación que permitan a todos los alumnos mostrar sus habilidades?" (Sanahuja, 2017).

A continuación, en la tabla 1 se recogen de manera detallada todos los datos recabados para documentar el caso abordado.

Tabla 1
 Datos recogidos

Técnica/ Instrumento	Fuente	Contenido	Soporte
Entrevista	Maestro	Entrevista inicial.	Grabación de audio (0:23:25)
		Entrevista final.	Grabación de audio (0:53:34)
	Estudiante prácticas magisterio	Estancia de prácticas en relación con cómo trabaja el maestro.	Grabación de audio (0:23:37)
	Alumnado (A1)-(A2)	Cuentacuentos a Infantil y aspectos relacionados en el funcionamiento del aula.	Grabación de audio (0:07:01) (0:24:16)
	Alumnado (A3)-(A4)	Cultura valenciana y aspectos relacionados en el funcionamiento del aula.	Grabación de audio (00:11:23) (00:16:54)
	Alumnado (A5)-(A6)	Leemos en pareja y aspectos relacionados en el funcionamiento del aula.	Grabación de audio (0:09:31) (0:21:23)
	Alumnado (A7)-(A8)	Tertulia literaria dialógica y aspectos relacionados en el funcionamiento del aula.	Grabación de audio (0:17:54) (0:22:37)
Inventario de prácticas de aula	Maestro	Práctica docente.	Grabación de audio (0:7:13) Hoja con respuestas
Observación no participante	Situaciones de aula	Leemos en pareja.	Grabación de video (58:3) Fotografías-50 Hoja de registro de la observación
		Tertulia literaria dialógica.	Grabación de video (0:39:67) (0:25:59) Hoja de registro de la observación
		Cuentacuentos a Infantil.	Grabación de video (0:5:97) Fotografías-167 Hoja de registro de la observación
		Teatro a Infantil.	Grabación de video (0:4:12) Fotografías-96 Hoja de registro de la observación
		Exposiciones de libros.	Grabación de video (0:34:79) Fotografías-25 Hoja de registro de la observación
		Cultura valenciana.	Grabación de video (107) Grabación de audio (0:17:48) Fotografías-79 Hoja de registro de la observación
		Naturales –Mates–Experimentos.	Grabación de video (0:8:38) Fotografías-50 Hoja de registro de la observación

Continúa

Análisis documental o material	Material	Proyecto "¿Qué sentido tiene la lengua? El gusto... por la lengua" sobre las actividades del cuentacuentos a Infantil, cartas a otros centros y la tertulia literaria dialógica.	Documento de 18 páginas
		Hoja de autoevaluación de la lectura en pareja. Actividades de leemos en pareja.	246 hojas de autoevaluación por parejas y sus respectivas actividades (1 ^{er} , 2 ^o y 3 ^{er} trimestre)
		Rúbricas de autoevaluación de las libretas.	7
		Rúbricas de autocontrol de deberes.	6
		Cuentos.	10
		Escritos del alumnado valoración actividades.	25
		Prácticas material-naturales.	Documento
		Carteles exposición de libros.	Fotografías -90

Fuente: elaboración propia.

Análisis de la información

Para garantizar la correcta interpretación de los datos, se llevó a cabo un proceso de codificación que permitió identificar la fuente de cada uno de ellos, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2
Sistema de códigos

Técnica	Instrumento	Informante
Entrevista (E)	Semiestructurada inicial (E.I)	Docente (D)
	Semiestructurada final (E.F)	Alumnado (A) Estudiante prácticas (EP)
Inventario prácticas de aula (IP)	Hoja de registro (HR)	
Observación (O)	Herramienta DCOS (DCOS)	
	Notas de campo (NC)	
Análisis del material (AM)	Documentos (DO)	

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, se efectuó la transcripción de los datos mediante el software Amberscript y se realizó un análisis de contenido (Miles & Huberman, 1994; Saldaña, 2009) siguiendo el modelo de Fillion *et al.* (2016), para lo cual se efectuó un análisis mixto (deductivo e inductivo). Además, se empleó el software Atlas.ti, el cual permitió la categorización de unidades de

sentido y la organización de todos los datos para así poder dar contestación a la pregunta del estudio. A continuación, en la tabla 3 se muestra el libro de códigos seguido en el análisis de contenido.

Tabla 3

Libro de códigos

Categorías	Definición
Valores democráticos de justicia y equidad	Son los principios necesarios para fundamentar la elección de una vida en sociedad (Pérez Tapia, 1996) orientada hacia un proyecto común (solidaridad, libertad, igualdad, justicia, respeto, desarrollo sostenible, inclusión, interculturalidad, etc.).
Reconocimiento y la toma en consideración de la diversidad	Reconocimiento de la heterogeneidad del grupo humano que constituye la comunidad educativa como algo natural y ordinario, y valoración positiva de aquellos factores de la diversidad que enriquecen la cohesión social. Esta cohesión se deriva de acciones comunes inclusivas basadas en la equidad social y educativa (Booth & Ainscow, 2011; Gimeno Sacristán, 2002; López Melero, 2004; Lozano, 2013; Muntaner, 2000).
Participación y el aprendizaje de la convivencia	Mecanismo a través del cual las personas de una comunidad toman decisiones escuchando todas las voces y adquiriendo un compromiso como miembros activos en un proceso de cambio y transformación social hacia la equidad, inclusión y justicia social (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Delors, 1993; Santos, 2006; Stainback y Stainback, 1999).

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Para responder al objetivo de describir los elementos y características que constituyen el aula democrática inclusiva a través del actual estudio de caso, se especifican las categorías de primer nivel de análisis: a) los valores democráticos de justicia y equidad, b) el reconocimiento y la toma en consideración de la diversidad, y c) la participación y el aprendizaje de la convivencia.

Pero antes de abordar dichas categorías se presentan datos contextuales, con el propósito de ayudar a la persona lectora a conocer con un poco más de detalle el caso seleccionado. El docente cuenta con cinco años de experiencia en educación primaria, aunque también ha trabajado en otros niveles educativos: "En todos los niveles llevo veinte años. Estuve en educación secundaria y en educación primaria" [E.I_D]. Su formación académica incluye estudios de magisterio y psicología: "Soy maestro, diplomado en la

titulación antigua de educación general básica y después soy licenciado en psicología” [E.I_D]. En los últimos cinco años, ha participado como colaborador y ponente en cursos de formación, compartiendo sus dinámicas de aula. Actualmente, es tutor de un aula de 5º grado con 25 alumnos, tras la incorporación de un alumno nuevo a mitad de curso. El docente reconoce la diversidad presente en el aula:

En principio no hay ningún niño que esté diagnosticado, ni que requiera una adaptación curricular significativa, ni que tenga un dictamen. Lógicamente, como en todos los grupos hay niños que van más atrasados o que les cuesta un poco más, pero bueno, está todo dentro de lo que hay en un grupo de clase normal y corriente. Hay niños más adelantados y otros que les cuesta más, pero sin ninguna diferenciación grave [E.I_D].

En el curso, la participación familiar se centra principalmente en el apoyo a la preparación de la lectura por parejas en casa:

Les he invitado de una manera informal, pero no de una manera concreta. Una madre sí que dijo que quería estar en una *tertulia*, al final pues no le dije: “Ven este día a la tertulia”. Pero sé que quiere venir. Más que nada ha sido como un abrir y decirles, que bueno, que el aula está abierta a su intervención y a su participación. También ha sido el primer año, yo pienso que el año que viene se hace más real esta participación en el aula, cuando los invito a ver las *exposiciones* de los hijos, cuando les invito a hacer los *grupos interactivos*, cuando los invito a que participen en las *tertulias* o que si algún padre quiere venir en algún momento por su trabajo o tarea que hace a contar alguna cosa [E.F_D].

En 6º grado, segundo año del docente con el grupo, las familias participan más activamente en el aula.

Valores democráticos de justicia y equidad

Partiendo de las creencias, actitudes y valores del docente, este expresa claramente en la entrevista que pretende llevar a cabo “una educación más justa, más solidaria, más participativa, más creativa y abierta” [E.F_D].

El docente busca fomentar en sus alumnos un pensamiento crítico, formando ciudadanos capaces de elaborar sus propias opiniones y juicios en lugar de simplemente aceptar información impuesta. Tal y como el maestro reflexiona en su blog personal:

[...] hay que ir haciéndolos más críticos. Me gusta que digan la postura suya, que no asientan sin más, porque lo dice el maestro. Quiero que

sean ellos y ellas los que se den cuenta de lo que hay que hacer, por qué y cómo, y esto requiere de reflexión, diálogo, debates [AM_DO].

También, en el desarrollo de valores de solidaridad y responsabilidad, desde el inicio, el docente promueve que sea el propio alumnado quien gestione el aula y el grupo: “Desde que recibo un grupo nuevo, pues, por ejemplo, este año que he recibido los niños de 5º de primaria, siempre mi propuesta va dirigida a que sean ellos los que vayan gestionando y organizándose el aula” [E.I_D]. Por tanto, el estudiantado asume algunos roles y funciones que deben realizarse para un funcionamiento óptimo en su propio grupo y en el aula. En cuanto a los cargos a nivel del aula, cada uno de los equipos desempeña una función, ya que son encargados de la agenda, de la biblioteca, de la mascota, la planta, las ventanas y la puerta, de la pizarra y el corcho informativo, del blog y de la decoración del aula: “Todo eso va rotando y cambiando, semanalmente, según lo que les toca. Empiezo esa dinámica ya un poco más participativa de ellos, las cosas se hacen si ellos las hacen, si no las hacen no las llevan a cabo” [E.I_D].

Asimismo, existen otros roles a nivel de grupo: delegado, subdelegado, encargado del material y secretario. Esto supone de parte de todos los miembros del aula un nivel de compromiso e implicación, ya que es el propio alumnado quien atiende las demandas que se producen en el grupo: “Es una forma de que ellos tengan una responsabilidad y que vean que, si esa responsabilidad no la asumen, toda la clase se ve perjudicada” [E.F_EP]. La asignación de roles es dinámica, permitiendo que cada estudiante experimente todas las funciones, a fin de fomentar la participación y colaboración general en las actividades del aula. Cada cuatro semanas, los equipos se reorganizan, asegurando que todos los estudiantes hayan desempeñado todos los roles.

El reconocimiento y la toma en consideración de la diversidad

El maestro reconoce la diversidad de su aula más allá de que haya o no alumnado diagnosticado o con dictamen y esto le lleva a diferenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el sistema educativo español, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 73, ámbito 1, cita:

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y

atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo (p. 122-910).

En este sentido, de acuerdo con los principios de la inclusión, el docente desarrolla la diferenciación pedagógica y con ello pretende fomentar la motivación y dotar de sentido y funcionalidad a sus propuestas pedagógicas:

Para que el alumnado se implique y se esfuerce en la tarea de aprender es necesario que encuentre *sentido* a lo que hace y que le vea una *utilidad*, un significado próximo [...]. Es la manera en que la cantidad de tiempo y el trabajo deja de contarse en números y empieza a contarse en calidades, en competencias, en gramos de entusiasmo, en quilos de emociones y en metros de vivencias [AM_DO].

En este caso, la variedad de intereses y motivaciones del alumnado se tiene en cuenta en los procesos de diferenciación del contenido dentro de la práctica de los grupos de investigación, ya que, sobre la base de sus preferencias, los estudiantes optan por los temas sobre los cuales quieren investigar: “Yo lanzo el bloque general de contenidos y ellos escogen” [E.F_D]; “Cada uno da ideas y escogemos cuál queremos hacer” [E.F_A7].

Las diferentes modalidades de trabajo que permiten la diferenciación pedagógica se ven en la forma como los grupos de investigación desarrollan la libre expresión. En este caso se puede apreciar una clara diferenciación individual, en el sentido de que a cada subgrupo se le asignan unos saberes básicos, marcados en el bloque general de contenidos:

A lo largo del curso, en el primer trimestre nos dedicamos al tema de geografía y hablamos de ver qué cuestiones geográficas de la comunidad podían trabajar e hicimos una lluvia de ideas y empezaron a decir: cabos, lagos, ríos, montañas, etc., y anotamos, escogieron e hicieron el trabajo sobre eso [E.F_D].

El interés o las motivaciones también guían las elecciones del estudiante en el cuentacuentos de la clase de Educación Infantil: “Al principio nos daban unos cuentos y nosotros lo preparábamos en nuestra casa, pero después ya hacíamos nosotros los cuentos” [E.F_A1]. También, la dinámica de leemos en pareja favorece la diversidad de intereses: “Cada uno hace un texto diferente [...] por ejemplo, yo lo hago de la MotoGP” [E.F_A1].

La diversidad del alumnado se gestiona a través de la diferenciación de las estructuras, para aprovecharla al máximo, combinando diferentes tipos de agrupamientos: “Agrupamos a los niños en grupos de alumnos diversos, heterogéneos y con diferentes capacidades, con diferentes

aptitudes” [E.I_D]. Estos grupos los dispone el docente, siguiendo criterios que hacen referencia a alumnado con diferentes habilidades o niveles de competencias, diferente sexo, etc. La composición de los grupos se renueva mensualmente, brindando a los estudiantes la oportunidad de participar en diversas actividades. De forma individual, se dedican a la creación de cuentos, cartas, textos semanales y presentaciones de libros. En parejas, dinamizan la lectura compartida y los cuentacuentos para niños de Infantil. Y en equipos, abordan proyectos de investigación, utilizando diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo en diversas materias (matemáticas, ciencias naturales y sociales), representaciones teatrales para Infantil y tertulias literarias dialógicas. Este elemento organizativo está relacionado con el desarrollo de la cultura colaborativa como factor clave de la inclusión y de la educación ciudadana, y así lo concibe el alumnado: “En grupo aprendes más que si estás solo, porque si tienes dudas puedes preguntárselo al grupo y que te las resuelvan [...]. Y tú también les puedes ayudar, si ellos tienen dudas” [E.F_A7].

La propia tarea de cartearse con estudiantado de otros centros educativos también pone en valor la diversidad del alumnado más allá del grupo de clase: “Nos hemos carteadado [...] y además de saber cómo se hace una carta, para qué sirve y cuáles son sus elementos, es una forma de conocer diferentes compañeros de otros centros” [AM_DO].

Esta actividad se realiza una vez al trimestre, y consiste en que los estudiantes, de manera individual, escriban a y/o reciban cartas de otro alumnado asignado perteneciente a otro centro de la localidad.

En la actividad de leemos en pareja, inicialmente se implementa una diferenciación colectiva, aunque todas las parejas utilizan los mismos materiales. Sin embargo, a partir del segundo trimestre, y especialmente en el tercero, la dinámica evoluciona hacia una diferenciación individual, dado que el alumnado confecciona las tareas o actividades para el texto proporcionado. Incluso, en el tercer trimestre los estudiantes escogen el texto que quieren trabajar. De esta forma, la dinámica permite que los propios estudiantes tengan en cuenta la diversidad e intereses de sus iguales: “Puedes escoger tú el tema de lectura que te parece interesante para tu compañero” [E_A5].

En cuanto al reconocimiento de la diversidad de procedencias, se proponen actividades desde un marco de educación inclusiva y ciudadana teniendo en cuenta la vinculación con el territorio. Por ejemplo, en los grupos de investigación de la asignatura de cultura valenciana, se estudian las fiestas de la Comunidad Valenciana: “La tomatina, los Peregrinos de las Usseras, las fiestas de Segorbe, etc.” [E.F_D], al igual que algún texto de la actividad de leemos en pareja referido a las poblaciones de la comarca de l’Alcalatén (Provincia de Castellón, Comunidad Valenciana, España).

La participación y el aprendizaje de la convivencia

La participación democrática da voz al alumnado y lo tiene en cuenta, involucrándolo en la gestión de las dinámicas del aula. Por ejemplo, el rol del moderador, en la tertulia literaria dialógica, es fundamental para que todos participen: “Este se encarga de gestionar los turnos de palabra, de propiciar la participación de todos los miembros en la lectura y de redactar un resumen de la sesión” [E.F_A7].

La tertulia literaria dialógica se configura como un espacio de diálogo abierto donde la participación es fundamental y donde todos los integrantes comparten sus experiencias y opiniones, construyendo un debate enriquecedor basado en el respeto y la escucha atenta de cada voz. Esa participación también considera la toma de decisiones, incluyendo procesos de votación para configurar los grupos de trabajo: “Elegimos las fiestas [se refiere al ejemplo anterior de las fiestas de la Comunidad Valenciana] y después con votaciones de lo que cada uno quería, pues hicimos los grupos” [E.F_A4], como también procesos de deliberación y negociación mediante consenso en torno a la evaluación de las exposiciones de los grupos: “Estuvimos hablando antes de hacer la exposición de cómo evaluaríamos a los compañeros o cómo quieren que se les evalúe a ellos mismos realmente. Y es una forma fácil de que ellos lo entiendan y puedan poner unos ítems consensuados” [E.F_EP].

Los estudiantes tienen la libertad de elegir cómo presentar sus trabajos finales, demostrando así su aprendizaje de manera creativa. Algunos optan por formatos simples, mientras que otros elaboran presentaciones más complejas. El docente se centra en el progreso individual de cada estudiante, animándolos a superarse continuamente: “Sí que me gusta leerlos, me gusta decirles alguna cosa, sobre todo según el tema que tratamos o contenidos que habían puesto, para hacerlos reflexionar, pues les he dado libertad” [E.F_D]. Estas mismas premisas las encontramos en las distintas modalidades de expresión de los proyectos de trabajo en la asignatura sobre cultura valenciana. El maestro reitera que cada grupo puede presentar el trabajo como le parezca más oportuno: “No tienes por qué hacer una presentación con ordenador. Si quieres puedes hacer una cartulina. No tiene que ser siempre lo mismo” [E.F_A4].

Las exposiciones de libros también muestran una gran variedad en las presentaciones, desde algunas sencillas hasta otras más elaboradas, similar a la evolución observada en la dinámica de leemos en pareja.

La diferenciación de los procesos de evaluación, vinculada a la diferenciación del producto, es relevante para el aprendizaje de los procesos de negociación continua y la toma de decisiones consensuadas. El docente afirma: “Utilizo diferentes instrumentos de evaluación, pero para todos los mismos”

[IP.HR_D]. Por ejemplo, los estudiantes evalúan las libretas de sus compañeros a través de una rúbrica:

Tenemos también la evaluación de las libretas, que es importante porque hacen muchas tareas en la libreta y esa evaluación la hacen ellos, la valoran ellos a partir de una rúbrica que hemos creado en el aula, en una sesión en la que vimos los elementos que teníamos que valorar y cómo las teníamos que hacer. Son ellos los que van puntuándose [E.I_D].

El alumnado realiza una autoevaluación en la actividad de leemos en pareja: “Es de marcar. Pone tres cuadrados y hay que marcar nunca, a veces o siempre. Pone frases para que nosotros podamos saber si lo hemos hecho bien o lo hemos hecho mal” [E.F_A5]. También realizan evaluaciones cualitativas, es decir, reflexiones colectivas que tienen el propósito de mejorar la dinámica del cuentacuentos a Infantil y los exámenes de las diferentes materias. En cuanto a la participación de las familias en el aula, tal y como ya se ha indicado, esta es gradual. En 5º grado, la participación de las familias se fomenta principalmente desde el hogar a través de la actividad de leemos en pareja, la cual se explica en una reunión informativa. En 6º grado, la participación se intensifica y se traslada al aula, con la colaboración de las familias en grupos interactivos de matemáticas, exposiciones y tertulias literarias dialógicas en valenciano. También es importante el aprendizaje de la gestión del tiempo. Por ejemplo, las exposiciones ejecutadas en la asignatura sobre cultura valenciana se realizan a medida que van acabando los equipos: “El docente va viendo la marcha de trabajo de cada grupo y a medida que van terminando se van proponiendo las sesiones de exposición” [O_DCOS]. En la asignatura de valenciano tienen identificado en el horario la estrategia metodológica que impera en cada una de las sesiones (tertulia literaria dialógica, cuentacuentos a Infantil y lectura por parejas). Además, hay un desdoble de la clase, de modo que una mitad hace valenciano y la otra mitad hace informática. Por tanto, cada grupo realiza la tertulia literaria dialógica cada quince días. Los dos subgrupos de la tertulia literaria dialógica avanzan a ritmos distintos, adaptándose a los comentarios y temas que surgen en cada uno, algo que permite a los alumnos aprender a planificar y respetar los acuerdos, fomentando la convivencia. En este caso, la persona que hace de moderadora es quien se encarga de controlar los turnos de palabra y dinamizar la tertulia.

También es importante la gestión de los espacios, que está relacionada con los procesos de diferenciación pedagógica desde un enfoque inclusivo. El alumnado tiene la libertad de elegir espacios cómodos para trabajar, especialmente durante la búsqueda de información para el proyecto de

investigación sobre la cultura valenciana: “Dos grupos de alumnos trabajan en la biblioteca, otros en otra sala y otros en clase. Se favorece la elección de espacios para trabajar, para que el alumnado esté a gusto” [O_NC]. La diversidad de espacios disponibles permite a los alumnos elegir el lugar ideal para realizar la actividad de cuentacuentos a niños de Infantil. Ya sea en el patio, el aula o el pasillo, cada uno encuentra el ambiente propicio para compartir historias.

Discusión y conclusiones

Hemos podido apreciar en los resultados claros indicios de cómo el docente parte de los valores democráticos de equidad y justicia, reconoce y aprovecha la diversidad presente en su aula y propicia la participación y la convivencia democrática.

Valores democráticos de justicia y equidad

En cuanto a los valores democráticos de equidad y justicia, el maestro promueve el pensamiento crítico con el afán de que sus estudiantes vayan teniendo un criterio propio ante las situaciones de la vida. Este elemento es fundamental para el ejercicio de una ciudadanía crítica y activa (Martínez, 2011) y está relacionado con la autonomía personal y el respeto a su forma de pensar y ser, englobando aquello que garantiza que el alumnado sea capaz de defenderse de las presiones colectivas y pueda manifestar sus singularidades. Esa perspectiva crítica es necesaria para la justicia escolar (Guarro, 2016), a la hora de sentar las bases de una escuela democrática y de analizar críticamente las barreras al aprendizaje y a la participación que encuentran algunos estudiantes. También promueve el desarrollo de valores de solidaridad y de responsabilidad, imprescindibles para la escuela inclusiva (Booth & Ainscow, 2016). Ambos aspectos son necesarios al momento de cooperar, algo que gestiona muy bien el docente del caso estudiado a través de las estructuras de aprendizaje cooperativo que incorpora a su propuesta docente. Además, estos valores resultan fundamentales para convivir en armonía, creando lazos sociales entre los miembros del grupo.

Reconocimiento y valoración positiva de la diversidad

La consideración de la diversidad y su reconocimiento resultan elementos primordiales de las escuelas inclusivas (Ainscow & Miles, 2008; Booth & Ainscow, 2016; Duk & Narvarte, 2008; Sanahuja *et al.*, 2020). El maestro del caso, cuando reconoce y valora esa diversidad, desarrolla procesos de diferenciación pedagógica (Leroux *et al.*, 2015; Leroux & Paré, 2016; Tomlinson, 2014), valiéndose de estrategias que propician una gestión de la diversidad,

que facilitan el desarrollo de lo que apelamos como *prácticas curriculares* y que vinculan la gestión de la diversidad desde una orientación inclusiva (Moliner *et al.*, 2018). Otro elemento alude al currículo integrado, es decir, al que se logra combinando saberes de diferentes áreas y promoviendo en el alumnado un aprendizaje significativo y globalizado al momento de relacionar los conocimientos de diversas materias en torno a temas de estudio, aspecto que destaca considerablemente en los grupos de investigación (Pujolàs & Lago, 2018), los cuales permiten una enseñanza reflexiva y el desarrollo de una metodología didáctica en la que imperan el diálogo, la reflexión y los debates (Spencer-Waterman, 2007). Este aspecto es relevante, ya que algunas de las principales dificultades o barreras presentes en los procesos de inclusión están en el currículo (Simón *et al.*, 2021) y en los apoyos (Abellán *et al.*, 2021).

Participación y convivencia democrática

Hay que destacar el aprendizaje activo del estudiantado, tanto en la gestión de su equipo cooperativo de trabajo (equipo base) como en la gestión general del aula. Se fomenta el liderazgo compartido (López-Roca & Traver-Martí, 2020; Traver-Martí *et al.*, 2021) en las diferentes propuestas metodológicas, en las cuales el alumnado va asumiendo diferentes compromisos o responsabilidades (leemos en pareja o cuentacuentos). También tiene un papel activo en la evaluación, proceso que se democratiza (López *et al.*, 2006) desde el momento en que se establecen, debaten y negocian los criterios referentes a la evaluación de las exposiciones de los grupos de investigación. Del mismo modo, hay que destacar la evaluación diferenciada centrada en el aprendizaje (Davis & Autin, 2020; Kaur *et al.*, 2018; Moon *et al.*, 2020; Tomlinson & Moon, 2013). En este caso se ha visto ejemplificado lo que Campbell (2008) denomina una *evaluación colaborativa*, es decir, el aprendizaje de fórmulas de negociación y cogestión del currículo (a través de la confección y utilización de rúbricas), lo que da lugar a que se inicien procesos autoevaluativos en los cuales imperan el diálogo y la reflexión.

Estas estrategias ponen en evidencia otro elemento fundamental: el alumnado reconoce la diversidad de sus compañeros y aprende a reconocer y valorar la diversidad de intereses y motivaciones (Prud'homme *et al.*, 2016). En este sentido, se desarrolla el respeto a la diferencia que, según Martínez (2011), consiste en valorar y reconocer a los iguales, lo cual resulta fundamental para convivir en una sociedad plural, democrática y no excluyente. Así pues, se trata de un elemento directamente relacionado con el aprendizaje de la convivencia y la participación activa.

La participación democrática da voz al alumnado y lo tiene en cuenta, involucrándolo en la gestión de las dinámicas del aula (Messiou *et al.*, 2020;

Sandoval *et al.*, 2020). Con todo, Baroutsis *et al.* (2016) reclaman una mayor incorporación de la voz del alumnado, en la medida en que nos ayuda a aprender y a mejorar el compromiso cívico y social entre la escuela y su entorno más próximo. Por tanto, nos debemos preguntar: ¿qué ocurriría si tratásemos al estudiante como a una persona cuya opinión importase? (Rudduck & Flutter, 2007, p. 107), cuestión que nos lleva a interrogarnos sobre lo que entendemos por participación y sobre los *riesgos* que como docentes estamos dispuestos a asumir. Esto es un elemento fundamental que implica la participación y posibilita la toma de decisiones, todo lo cual genera, en ocasiones, tensiones y conflictos. Martínez (2011) apunta en ese sentido a que el diálogo es la única herramienta que nos permite abordar los conflictos y las diferencias, por ende, es fundamental que los estudiantes puedan entrenarse en la negociación y la argumentación, para poder hablar de todo aquello con lo que no están de acuerdo con el otro.

Los resultados de este estudio presentan el diálogo como un elemento de la democracia y la inclusión que está presente transversalmente en todas las propuestas metodológicas, considerando, por ejemplo, la capacidad del alumnado cuando tiene la posibilidad de elegir el formato de sus producciones (acción de expresar los aprendizajes alcanzados). También está presente en la diferenciación de los procesos de evaluación, vinculada a la diferenciación del producto. El hecho de que los procesos de evaluación sean negociados hacen que esta sea más inclusiva y democrática (Murillo & Hidalgo, 2016). En los resultados, emergen dos elementos clave en la investigación, derivados del aprendizaje de la gestión del tiempo y de los espacios (Leroux & Paré, 2016).

A modo de cierre, hay que decir que en la presente investigación se ha evidenciado la relación entre la democracia y el aprendizaje de la ciudadanía. En esta misma línea, Parareda-Pallarès *et al.* (2016) muestra cómo aquellos contextos escolares que ofrecen lugares en los que docentes y alumnado comparten procesos democráticos, mediante metodologías inclusivas y diversidad de actividades, son espacios en los que se propicia el debate, la opinión y la toma de decisiones por parte del estudiantado. Dicho estudio nos muestra que el concepto de aprendizaje de la ciudadanía no debe separarse del de democracia, siendo imprescindible para el estudiantado sentir y vivir la democracia en contextos de inclusión. Para ello, los contextos educativos deben formular la educación ciudadana desde el proyecto educativo de centro y no mediante actividades aisladas o puntuales, esporádicas o complementarias.

Como limitaciones del estudio, conviene ser prudentes con los hallazgos obtenidos, pues solamente se ha estudiado un caso. Como futuras líneas de exploración, nos resulta interesante replicarlo en otras etapas u

otros contextos educativos, dado que hoy en día resulta necesario que la investigación sobre la educación inclusiva se centre en el cómo y el porqué de las prácticas inclusivas que articulan los docentes en sus aulas (Moriña, 2020), con el propósito de que resulten inspiradoras y útiles.

Aclaraciones y agradecimientos

Este artículo forma parte de un trabajo más amplio enmarcado en una ayuda para contratos predoctorales para la formación de doctores contemplada en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (Referencia: BES-2014-068165), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (MINECO) y el Fondo Social Europeo (FSE).

Sobre los autores

Aida Sanahuja Ribés es profesora permanente laboral en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I de Castellón (España). Forma parte del Grupo de Investigación de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI) y coordina el grupo de innovación educativa sobre diversidad y formación inicial del profesorado (DIVPRO). Sus líneas de investigación actuales son las prácticas de aula inclusivas y democráticas y los procesos de investigación-acción participativa.

Odet Moliner García es profesora titular adscrita al área de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat Jaume I de Castellón (España). Coordinadora del Grupo de Investigación MEICRI, investiga sobre educación inclusiva, procesos de transformación de centros desde la IAP y universidad inclusiva. Es investigadora regular del LISIS (Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire).

Lidón Moliner Miravet es catedrática del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Jaume I. Es coordinadora del grupo de investigación EDARSO (Educación, Arte y Sociedad). Entre sus líneas de investigación actuales se encuentra la educación para la diversidad sexual, la educación para la ciudadanía, el aprendizaje cooperativo / entre iguales o la educación para la paz.

Referencias

- Abellán, J., Arnaiz, P., y Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A.A., y Marhuenda-Fluixá, F. (2015). Aportaciones desde la justicia social para una educación justa. La identidad pedagógica en formación profesional básica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>

- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de pedagogía*, 307, 44-49
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161- 170). Alianza.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Álvarez, C. Á. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1). <https://doi.org/10.30827/Digibug.6998>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. (Archidona). Aljibe.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos* [Leción magistral apertura de curso 2018-2019]. Universidad de Murcia.
- Baroutsis, A., McGregor, G. & Mills, M. (2016). Pedagogic Voice: Student Voice in Teaching and Engagement Pedagogies. *Pedagogy, Culture and Society*, 24(1), 123-140. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1087044>
- Bender, W. N. (2012). *Differentiating Instruction for Students with Learning disabilities: New Best Practices for General and Special Educators* (Tercera edición). Corwin, a SAGE Company.
- Bergeron, L. Rousseau, N. & Leclerc, L. (2011). La pédagogie universelle : au cour de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et Francophonie*, XXXIX(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1.004>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2016). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Campbell, B. (2008). *Handbook of Differentiated Instruction using the Multiple Intelligences*. Pearson Allyn & Bacon.
- Caparrós, E., & García, M. (2021). Éticas para la esperanza de una educación inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 83-97. <https://doi.org/10.15366/tp2021.38.008>
- Cassady, J. C., Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. A., Dixon, F. A. & Pierce, R. L. (2004). The Differentiated Classroom Observation Scale. *Roeper Review*, 26, 139-146. <https://doi.org/10.1080/02783190409554259>
- CAST. (2024). *Pautas de diseño universal para el aprendizaje, versión 3.0* [organizador gráfico]. Autor. https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphic-organizer_spanish_update_8142024.pdf
- Cauich, G. L. y Heredia, N. G. (2023). Educación para la ciudadanía en las aulas de primaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1421. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-003)

- Davis, T. C. & Autin, N. P. (2020). The Cognitive Trio: Backward Design, Formative Assessment, and Differentiated Instruction. *Research Issues in Contemporary Education*, 5(2), 55-70. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1275572>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana Ediciones UNESCO.
- Delval, J. A. y Lomelí, P. (2013). *La educación democrática para el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Duk, C. y Narvarte, L. (2008). Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 137-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160211>
- Fillion, P. L., Bergeron, G., Prud'homme, L. & Traver, J. (2016). L'éducation à la citoyenneté démocratique: un enjeu fondamental associé au projet d'inclusion scolaire et aux pratiques de différenciation pédagogique. En L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp.153–166). De Boeck Supérieur.
- Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 119-133. <http://hdl.handle.net/10366/140174>
- Gimeno-Sacristán, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 52-55. <https://educar.unileon.es/Antigua/Didactic/Temas/CdP31102.pdf>
- Gimeno-Sacristán, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 11-34). Graó.
- González, F. M. (2023). Construcción del significado pedagógico de ciudadanía digital: una revisión sistemática. *Transdigital*, 4(7), 1–23. <https://doi.org/10.56162/transdigital164>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>
- Guarro, A. (2016). Escuelas democráticas y coherencia institucional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 35-55. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1.002>
- Guzmán-Utreras, E., Acuña Moscoso, Y., Cáceres Soumastre, C., & Domínguez Pérez, M. (2023). Cidadania, educação cívica e participação cidadã como significados emergentes nos estudantes do ensino secundário que participam em movimentos estudantis. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), e23016. <https://doi.org/10.21814/rpe.24343>
- Hall, T., Strangman, N. & Meyer, A. (2003). *Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation. Effective Classroom Practices Report*. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Haste, H. (2010). Citizenship Education: A Critical Look at a Contested Field. En L. R. Sherrod, J. Torney Purta & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 161-188). John Wiley & Sons, Inc.

- Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12*. Free Spirit.
- Jiménez, F., Lalueza, J. L., & Fardella, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Kaur, A., Norman, M. & Awang-Hashim, R. (2018). Exploring and evaluating differentiated assessment practices of in-service teachers for components of differentiation. *Teaching Education*, 20(2), 160-176. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1455084>
- Lavanaia, M., & Nor, F. B. M. (2020). Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews*, 7(6), 293-297.
- Leroux, M. & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- Leroux, M., Fontaine, S. & Sinclair, F. (2015). Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire. *Formation et Profession*, 23(3), 17-32. <https://doi.org/10.18162/fp.2015.280>
- Llabrés, J., Muntaner, J. J., y De la Iglesia, B. (2019). Aprender juntos en la escuela: un derecho inexcusable y un beneficio social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 147-164. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.008>
- Llempën, L. M., & Heredia, F. D. (2022). Prospectiva de una ciudadanía democrática desde la escuela, una revisión literaria. *Conrado*, 18(84), 337-343. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442022000100337
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Ediciones Aljibe.
- López, V. M., González, M. & Barba, J. J. (2006). ¿Debe el alumnado participar en la evaluación? Propuestas y experiencias en primaria y secundaria. Consejo Educativo Castilla y León. http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=89
- López-Roca, A., & Traver-Martí, J. A. (2020). Leadership in a democratic school: a case study examining the perceptions and aspirations of an educational community. *International Journal of Leadership in Education*, 26(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1770863>
- Lozano, J. (2013). La comunicación Escuela-Familia ante la integración del alumnado extranjero. En E. Soriano (ed.) *Interculturalidad y Neocomunicación*. (pp. 211-248). La Muralla.
- Martínez, M. (2011). Educar per una ciutadania activa a l'escola. En E. Prats, A. Tey, y M. Martínez (ed.), *Educar per una ciutadania activa a l'escola*. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona.
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M., & Echeita, G. (2020). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 1(22). <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Molina, A., Ponce, C. I., & Rubalcaba, C. L. (2023). Ciudadanía y educación: una aproximación como campo de conocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 53(1), 201-228. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.542>
- Moliner, O., Moliner, L. y Sanahuja, A. (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 455-469. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.293191>
- Moon, T. R., Brighton, C. M. & Tomlinson, C. A. (2020). *Using Differentiated Classroom Assessment to Enhance Student Learning*. Routledge.
- Moriña, A. (2020). Approaches to Inclusive Pedagogy: A Systematic Literature Review. *Pedagogika*, 4, 134-154. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.8>
- Muntaner, J. J., Mut, B. y Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Muntaner, J.J. (2000). *Aportaciones de la Educación Especial a las escuelas eficaces*. En A. Miñambres y G. Jové. Universidad de Lleida.
- Murillo, F. J. & Hidalgo, N. (2016). Evaluación Democrática y para la Democracia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 5-7. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4137>
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Parareda-Pallarès, A. Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L. y Soler-Mata, J. (2016). La complejidad de vivir la ciudadanía en el aula: análisis en cuatro centros de secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 121-138 <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1.007>
- Pérez Tapias, J. A. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática*. Anaya/Alauda.
- Prud'homme, L., LeBlanc, M. & Paré, M. (2013). *Grille visant à soutenir l'observation en salle de classe: étude multicas de pratiques de différenciation pédagogique au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario*. Document inédit.
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier-Dessemontet, R., & Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive: quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. En L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 123–137). De BoeckSupérieur.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC ("Cooperar para aprender/Aprender a cooperar")*. Octaedro.
- Ragin, C. (2011). *Constructing social research: the unity and diversity of method*. SAGE Publications.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes pour apprendre tous ensemble*. Presses de l'Université du Québec.

- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Morata.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications Ltd.
- Sales, A., Moliner, O., & Traver, J. A. (2019). Estrategias de investigación-acción participativa para la transformación. En B. Ballesteros (Ed.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 225–266). UNED.
- Sanahuja, A. (2017). *Diferenciación pedagógica y participación democrática en el aula inclusiva: estudio de casos múltiples* [Tesis doctoral]. Universitat Jaume I.
- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27. <http://hdl.handle.net/10486/696560>
- Santos, M. (2006) Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. *Revista Educación* 339,
- Schwab, S., & Woltran, F. (2023) Obstacles to Differentiated Instruction (DI). Reviewing Factors Outside the Classroom that Contribute to Successful DI Implementation. En V. Letzel-Alt & M. Pozas (Eds.), *Differentiated instruction around the world, a global inclusive insight* (pp.103-114). Waxmann.
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Simón, C., Muñoz-Martínez, Y. & Gordon L. P. (2021) Classroom instruction and practices that reach all learners. *Cambridge Journal of Education*, 51(5), 607-625. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1891205>
- Spencer-Waterman, S. (2007). *The Democratic Differentiated Classroom*. Eyes on Education.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Thomas, G. (2021). *How to do your case study*. Sage Publications Limited.
- Tochon, F. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert. *Recherche et Formation*, 47, 89-103. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2004_num_47_1_1932
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201.

Todos los estudiantes realizan todas las actividades.



Uso una amplia variedad de estrategias educativas.



Exijo a todo el alumnado el mismo grado de implicación en las actividades.



Todos los estudiantes deben realizar las mismas producciones o presentaciones de aquello que han aprendido.



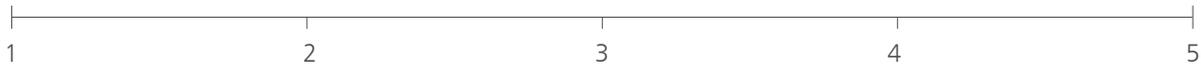
Para reforzar lo que ya se ha trabajado en clase utilizo un método de enseñanza similar, es decir, practican las mismas actividades.



Las actividades de repaso son de un nivel de complejidad mayor, al tiempo que refuerzan las habilidades básicas y contenidos.



Antes de iniciar una unidad, uso estrategias de evaluación previas para determinar lo que los estudiantes ya saben.



Por lo general evalúo el aprendizaje de los estudiantes al final de una secuencia de enseñanza.



Suelo utilizar la misma herramienta de evaluación, producción o proyecto para todos los estudiantes.

Los estudiantes realizan diferente número de actividades en función de sus necesidades o preferencias de aprendizaje.

Uso poca variedad de estrategias educativas.

Exijo diferentes posibilidades de implicación (acelerando, eliminando, sustituyendo...), según el caso.

Los estudiantes realizan diferentes producciones o presentaciones de aquello que han aprendido en función de sus necesidades o preferencias de aprendizaje.

Para reforzar la enseñanza ya explicada, uso un método de enseñanza diferente a la que he utilizado la primera vez.

Las actividades de repaso que proporciono son de un nivel de complejidad menor, para reforzar las habilidades básicas y contenido.

Asumo que los estudiantes tienen poco o ningún conocimiento de los contenidos curriculares.

Uso una evaluación continua para comprobar el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de una secuencia de enseñanza.

Tengo en cuenta las diferencias de los alumnos y utilizo varios instrumentos de evaluación.