

Niños y niñas constructores de inclusión y equidad: un estudio con dilemas morales en el aula

Miriam Arribas de Frutos – Universidad de Valladolid
 Luis Mariano Torrego Egido – Universidad de Valladolid

 0000-0001-9591-9367
 0000-0002-2907-1158

Recepción: 25.07.2025 | Aceptado: 16.08.2025

Correspondencia a través de **ORCID**: Miriam Arribas de Frutos



0000-0001-9591-9367

Citar: Arribas de Frutos, M., & Torrego Egido, LM (2025). Niños y niñas constructores de inclusión y equidad: un estudio con dilemas morales en el aula. *REIDOCREA*, 14(29), 422-440.

Estudio de investigación de tipo cualitativo, llevado a cabo en una tesis doctoral del Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid.

Área o categoría del conocimiento: Ciencias de la Educación

Resumen: La aplicación de los principios de inclusión y de equidad constituye uno de los principales desafíos para los sistemas educativos. Esta investigación cualitativa, realizada mediante un estudio de tres casos, analiza cómo el alumnado de Educación Primaria conceptualiza, experimenta y expresa los principios de inclusión y equidad. Los datos se recogieron mediante técnicas propias del estudio de casos –observación, entrevistas y análisis documental–, a las que se añadió un cuarto instrumento: la implementación de actividades didácticas diseñadas específicamente para este estudio, consistentes en la aplicación de dilemas morales. Tras analizar los resultados se concluye que el alumnado desarrolla comprensiones complejas que integran dimensiones emocionales, relacionales y éticas respecto a la educación inclusiva y equitativa. Concretamente, se extraen cuatro ejes clave en las conceptualizaciones infantiles: presencia activa, bienestar emocional, reciprocidad y justicia situada. Las voces del alumnado destacan estrategias efectivas como agrupamientos flexibles, apoyo entre pares y prácticas inclusivas naturales a la propia dinámica del aula. El estudio evidencia que las perspectivas infantiles confirman los principios teóricos fundamentales y los enriquecen con matices prácticos y emocionales, subrayando la importancia de integrar su participación activa en la vida escolar.

Palabra clave: Educación inclusiva

Children as Builders of Inclusion and Equity: A Study Using Moral Dilemmas in the Classroom

Abstract: The application of the principles of inclusion and equity is one of the main challenges facing educational systems. This qualitative research, conducted through a three-case study, analyses how primary school students conceptualise, experience and express these principles. Data were collected using case study techniques —observation, interviews and documentary analysis—, to which a fourth instrument was added: the application of didactic activities designed specifically for this study, consisting of the presentation of moral dilemmas. After analysing the results, it was concluded that the students developed a complex understanding that integrated the emotional, relational and ethical dimensions of inclusive and equitable education. Specifically, four key axes were identified in the children's conceptualisations: active presence, emotional well-being, reciprocity and situated justice. The voices of the students highlight effective strategies, such as flexible grouping, peer support and inclusive practices integrated into the natural dynamics of the classroom. The study shows that children's perspectives confirm the fundamental theoretical principles and enrich them with practical and emotional nuances, which highlights the importance of integrating their active participation in school life.

Keyword: Inclusive education

Introducción

La educación inclusiva y equitativa es concebida como uno de los principales desafíos contemporáneos que tiene el sistema educativo (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013). Este compromiso se refleja en la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* elaborada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, en adelante) en el año 2015. Este documento supone la actualización de la Declaración del Milenio (2000), estableciendo un total de diecisiete objetivos de desarrollo sostenible (ODS, en

adelante) globales articulados en torno a dimensiones sociales, ambientales y económicas. Entre estos objetivos, el cuarto ODS está centrado en la inclusión y la equidad educativa como derecho de todas las personas.

Si profundizamos en estos términos, la inclusión resulta ser un concepto paraguas que acoge una gran variedad de interpretaciones, comprensiones y perspectivas, a veces contradictorias entre sí. Por este motivo, el concepto de 'inclusión' se encuentra en un proceso de redefinición constante. A pesar de ello, en los últimos años se viene definiendo una línea común en documentos internacionales, como los emanados de la UNESCO, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) o la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que defienden que la educación inclusiva es aquella que acoge a todas las personas en su diversidad.

Por su parte, la equidad está estrechamente vinculada con la inclusión, pues esta es una de las dimensiones que la componen, junto con la justicia social (Ainscow et al., 2013). Esta se relaciona directamente con la función de compensación social que tiene la escuela en su conjunto y con la necesidad de implicación y participación de toda la comunidad educativa como red de colaboración y ayuda mutua.

En este sentido, el cuarto ODS busca "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Naciones Unidas, 2015, p.16), relacionando ambos conceptos y poniendo de manifiesto la necesidad de defender este derecho de la infancia, entre otros.

Esta propuesta marca la finalidad de este estudio, puesto que existe la necesidad de aclarar el confuso panorama que gira en torno a la inclusión y la equidad para lograr que la educación inclusiva y equitativa sea una realidad en nuestro sistema educativo, haciendo, así, efectivo un derecho humano fundamental intrínsecamente ligado a la dignidad de cada persona.

Asimismo, la investigación busca escuchar la voz de quienes, paradójicamente, son los más olvidados: los niños y las niñas, con el propósito de defender sus derechos partiendo de sus propias necesidades, problemáticas, intereses e inquietudes; de manera que, de acuerdo con Mieles y Acosta (2012), se enfatice "la necesidad de que los niños sean tenidos en cuenta, consultados, escuchados y, sobre todo, estimulados a enunciarse en la acción" (p.208).

La educación inclusiva y equitativa: una cuestión dilemática

La educación inclusiva y equitativa enfrenta hoy una paradoja fundamental: mientras los marcos normativos internacionales avanzan hacia modelos más comprehensivos, su implementación choca con una cultura neoliberal emergente que promueve valores antagónicos. Como advierte López (2012), este paradigma político, económico y social ha introducido contravalores como el individualismo, la privatización y mercantilización del conocimiento, la ética de mercado, el filantropocapitalismo o la competitividad, todos ellos incompatibles con los principios de justicia social que sustentan la inclusión.

Este contexto de tensión –entre lo prescrito y lo practicado, entre lo colectivo y lo individual– explica en parte la permanente redefinición del concepto de inclusión, constantemente disputado por visiones contradictorias del propósito de la educación. Es precisamente en este escenario de conflicto axiológico donde los dilemas morales adquieren su máxima relevancia como herramienta de análisis. Toda palabra, creencia,

acción o inacción, implica necesariamente una serie de valores –o contravalores–, consciente o inconsciente, que nos hace posicionarnos frente a este reto.

Para abordar la educación inclusiva y equitativa desde este enfoque dilemático, es necesario definir qué se entiende por dilema moral. Linde (2009) explica que son “relatos de situaciones, generalmente hipotéticas, que presentan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él” (p.138), permitiéndonos conocer –sin condicionar– las creencias, opiniones y experiencias de quienes se enfrentan a ellos; trascendiendo el ámbito individual para convertirse en un espejo de las tensiones colectivas presentes en los contextos educativos.

Por tanto, su empleo como herramienta de investigación se sustenta en su capacidad para revelar los valores, contradicciones y razonamientos que subyacen a las decisiones humanas. En el caso de la inclusión y la equidad, su aplicación resulta particularmente pertinente, dado que, como advierten López, Echeita y Martín (2010), se trata de desafíos que entrañan una “enorme envergadura y complejidad, no sólo técnica sino también ética” (p. 156). Los dilemas permiten así desentrañar los supuestos morales que orientan las prácticas educativas, especialmente cuando estas chocan con realidades diversas o intereses contrapuestos.

Los dilemas morales encuentran su fundamento teórico en la clásica obra de Lawrence Kohlberg (1992), quien, retomando las fases de desarrollo cognitivo de Piaget, propuso una teoría del desarrollo moral centrada no en los valores específicos, sino en las estructuras de razonamiento que los sustentan. Para Kohlberg, el progreso moral no se mide por la adhesión a normas externas, sino por la capacidad de articular juicios cada vez más universales y autónomos. Su modelo, organizado en tres niveles – preconvencional (basado en castigos/recompensas), convencional (guiado por normas sociales) y postconvencional (fundamentado en principios éticos abstractos)–, ofrece un marco idóneo para analizar cómo el alumnado conceptualiza la inclusión y la equidad.

Ahora bien, la pertinencia de los dilemas morales en este estudio va más allá de su base teórica: reside en su potencial para escuchar y visibilizar la voz del alumnado, tradicionalmente involucrado en investigaciones *sobre* el alumnado, y no en investigaciones *con* el alumnado (Vázquez, 2024). Al enfrentar a niños y niñas a situaciones que reflejan tensiones reales, se les reconoce como agentes morales capaces de deliberar sobre cuestiones que les afectan directamente, tal y como se respalda en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

Estado de la cuestión

Las investigaciones centradas en la educación inclusiva en el ámbito escolar tienen su origen en los años 80 a nivel internacional, donde predominaba la comprensión de que este término estaba orientado a las personas que pertenecieran a determinados colectivos excluidos por motivo de discapacidad (Dussan, 2010; Martínez, de Haro y Escarbajal, 2010). Sin embargo, esta perspectiva fue evolucionando paulatinamente hasta desembocar en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990; UNESCO, en adelante) y en la *Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales* (1994), en las que se estableció un nuevo enfoque sobre la educación inclusiva, entendiendo que es aquella que aborda la diversidad en su más amplio sentido.

Las declaraciones internacionales más recientes concretan esta aspiración en la demanda de acceso igualitario a las oportunidades educativas y a una educación de calidad para todos los y las estudiantes, sustentada en el reconocimiento de las diferencias; es decir, una educación más equitativa.

La inclusión ha penetrado en el lenguaje educativo y se multiplica su uso como adjetivo (Moya, 2019), hecho que tiene, sin duda, un lado muy positivo, pero que también nos advierte del riesgo de trivialización, pues su uso indiscriminado puede convertirse en una etiqueta más, vacía de contenido o percibida como otra moda educativa. Esta preocupación es compartida por Naradowski (2008), quienes advierten sobre la coexistencia de modelos educativos que, bajo la apariencia terminológica de la inclusión, mantienen prácticas contrarias a sus principios fundamentales.

Actualmente, las investigaciones centradas en la educación inclusiva nacen desde una doble perspectiva teórica y empírica, basada en la comprensión de la amplia diversidad humana, ofreciendo así pautas y recomendaciones para el profesorado sobre su abordaje en el aula o sobre las actitudes y representaciones sociales de la inclusión desde una visión más amplia dada por toda la comunidad educativa, lo que contribuye a clarificar el concepto y subrayar su potencialidad (Echeita y Ainscow, 2011; Van Mieghem, Verschueren, Petry y Struyf, 2020).

Asimismo, diversos autores como Castillo (2015); Marchesi, Blanco y Hernández (2014); Montánchez (2015) y Redón (2011) coinciden en subrayar la dimensión ética de la educación inclusiva y equitativa. Desde esta perspectiva, estos autores identifican desafíos fundamentales que incluyen la garantía de la presencia, la participación efectiva y el pleno progreso de todo el alumnado en el proceso educativo con las mayores garantías y sin ningún tipo de exclusión; la definición consensuada de los aprendizajes esenciales que debe garantizar la escuela para la vida; el desarrollo de mecanismos de atención a la diversidad real y de calidad para todas las personas – como comentan Marchesi et al. (2014): “encontrar un equilibrio entre lo común y lo diverso” (p.39)–; o el fomento de la responsabilidad social y el compromiso ético en la comunidad educativa.

Sin embargo, a pesar de estos avances, apenas existen investigaciones centradas en la voz del alumnado (Susinos, Ceballos, Saiz y Ruiz, 2019), particularmente en lo que respecta a su comprensión e interpretación de la realidad socioeducativa en la que se desarrolla. Esta omisión resulta especialmente llamativa si se considera el mandato explícito del artículo 12 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006) que reconoce el derecho que tienen los niños y las niñas a “expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan” (p.13). Esta situación supone una oportunidad de investigación en el ámbito social, educativo y científico para el presente estudio, que busca contribuir a cubrir esta laguna investigadora, situando las voces del alumnado en el centro del análisis sobre la educación inclusiva y equitativa.

Objetivos

La presente investigación tiene la finalidad de analizar, mediante tres estudios de caso, cómo el alumnado comprende, vive y expresa los conceptos de ‘inclusión’ y ‘equidad’ educativa. Cabe señalar que el objetivo planteado tiene dos componentes fundamentales; el primero, la inclusión educativa, y el segundo, la equidad educativa.

La decisión de unir ambos conceptos en un mismo objetivo se apoya en el planteamiento actual dado por la ONU (2015) en la Agenda 2030, concretamente en el cuarto objetivo de desarrollo sostenible que propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p.16).

En este sentido, la investigación busca escuchar la voz de quienes, paradójicamente, son los más olvidados en las investigaciones realizadas en esta línea: los niños y las niñas, con el propósito de defender sus derechos partiendo de sus propias necesidades, problemáticas, intereses e inquietudes; de manera que, de acuerdo con Mieles y Acosta (2012), se enfatice “la necesidad de que los niños sean tenidos en cuenta, consultados, escuchados y, sobre todo, estimulados a enunciarse en la acción” (p.208).

De forma concreta, los objetivos que nos hemos propuesto conseguir con esta investigación nacen de la finalidad principal y son los siguientes:

- 1) Identificar elementos clave comunes entre las múltiples perspectivas teóricas sobre educación inclusiva y equitativa para definir los conceptos de forma coherente con los casos seleccionados.
- 2) Analizar los conceptos de ‘educación inclusiva’ y ‘equidad’ desde el diálogo dilemático establecido con el alumnado de nuestro estudio.
- 3) Identificar la relación entre el discurso, las actitudes y las prácticas sobre inclusión y equidad en los tres casos estudiados.
- 4) Identificar, desde la mirada de niños y niñas implicados en ellas, buenas prácticas educativas inclusivas y equitativas a través del diálogo dilemático.

Para dar respuesta a estos objetivos, se ha considerado que el enfoque metodológico cualitativo es el idóneo por su naturaleza y sus características acordes a los objetivos propuestos en la investigación.

Método

Esta investigación se configura como un estudio cualitativo fundamentado en el análisis de tres casos, abordados desde una perspectiva sociocrítica. La naturaleza cualitativa del trabajo se sustenta en una filosofía interpretativa de la realidad educativa, mientras que el enfoque sociocrítico incorpora una dimensión transformadora, que surgió en el trabajo de campo del propio proceso investigador, que articula teoría y práctica mediante procesos dialógicos y participativos con el alumnado participante.

Por tanto, la metodología cualitativa nos permite “obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones” (Strauss y Corbin, 2002, p.21), dando respuesta a nuestro propósito general de investigación, ya que buscamos desarrollar una investigación contextualizada y profunda. Como señala Tonucci (1996), “nadie puede representar a los niños sin preocuparse por consultarlos, por implicarlos, por escucharlos” (p.60), y la metodología cualitativa es idónea para ello.

Asimismo, la investigación adopta el estudio de casos como estrategia metodológica para profundizar en las experiencias, las actitudes, las prácticas y las opiniones del alumnado participante con relación a la educación inclusiva y equitativa. Entendemos por estudio de caso “el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores” (Walker, 1983, p. 45).

Concretamente, se trata de un estudio de casos múltiples “incrustados” (Yin, 1994) y, teniendo en cuenta a otros autores, también se circunscribe dentro de la denominación de casos intrínsecos de Stake (2005), estudios observacionales de Heras (1997) y estudios evaluativos propuestos por Pérez (1994). En la siguiente tabla se exponen las implicaciones de cada acepción.

Tabla 1.
Modalidad del estudio multicaso.

Autores	Modalidad	Justificación
Yin (1994)	Múltiples casos, diseño “incrustado”	Se analizan tres aulas como casos independientes entre sí, profundizando en cada una para identificar patrones y divergencias comunes. Esta aproximación enriquece la comprensión del fenómeno y triangula los datos desde diversas fuentes dentro de cada unidad de estudio.
Stake (2005)	Estudio de caso intrínseco	Los tres casos son valiosos por su singularidad, no por su representatividad estadística; ya que no reflejan otras realidades. Cada aula se analiza como unidad independiente, relevante por sus características propias.
Heras (1997)	Estudio observacional	La combinación de diversas técnicas de recogida de datos permite triangular la información y captar <i>in situ</i> la dinámica real de las aulas. En concreto, a través de la observación conocemos la situación actual en cada caso estudiado.
Pérez (1994)	Estudio evaluativo	El análisis de los datos recogidos posibilitará la redacción de un informe de cada aula, que expondrá las conclusiones extraídas sustentadas en la evidencia disponible y analizará los hallazgos obtenidos de manera crítica.

La importancia de estos casos radica esencialmente en sus protagonistas principales. A continuación, se detallarán las características específicas del alumnado participante en el estudio.

Participantes

Las personas participantes en la investigación son los alumnos y alumnas de tres grupos de Educación Primaria pertenecientes a tres centros educativos públicos de Castilla y León (España), dos de ellos ubicados en entornos urbanos de Segovia y un tercero situado en una zona rural de Ávila.

El primer caso hace referencia a un grupo de 20 alumnos/as de 1.º de Educación Primaria de un centro educativo público urbano, situado en un barrio de la ciudad de Segovia, caracterizado por su compromiso con valores democráticos como la libertad, la tolerancia y la solidaridad, y con el rechazo a cualquier forma de discriminación por origen, creencias o condición socioeconómica. Cabe señalar la diversidad cultural que encontramos en el aula, pues es una característica muy significativa; en el aula hay diez alumnos/as marroquíes, cuatro alumnos/as españoles –dos son de etnia gitana–, dos alumnos colombianos, dos alumnos venezolanos, un alumno brasileño y un alumno ucraniano.

El segundo caso involucra a un grupo de 14 alumnos/as de 1.º de Educación Primaria de un centro público de Educación Infantil y Primaria ubicado en el entorno urbano, situado en el centro de la ciudad de Segovia, cuyo proyecto educativo hace especial hincapié en el desarrollo integral del alumnado, combinando una sólida formación académica con valores de convivencia, participación y respeto a la diversidad.

Por último, el tercer caso se centra en un grupo de 13 alumnos/as de 4.º de Educación Primaria de un centro educativo público rural, situado en la zona meridional de la provincia de Ávila, cuyo proyecto educativo está centrado en la atención personalizada, destacando por su ambiente familiar activo y participativo.

El tercer caso presenta una singularidad metodológica relevante derivada de la asunción de un doble rol, pues la investigadora principal es también la docente del aula. Esta situación de doble posición –como investigadora y como maestra especialista en *Ciencias Sociales y Música y Danza* durante el período de estudio– fue considerada como una oportunidad estratégica para la recogida de datos. La simultaneidad de funciones generó un contexto de investigación único, que si bien ofreció ventajas significativas en el acceso a la información, requirió especial atención respecto a los protocolos éticos y una cuidadosa gestión del equilibrio entre la práctica docente y los requerimientos metodológicos de la investigación.

La elección de estos tres grupos de estudio responde a consideraciones metodológicas fundamentales que garantizan el rigor y la relevancia de la investigación. Siguiendo el planteamiento de Stake (1995), la selección priorizó el potencial de cada caso para generar conocimiento significativo, buscando maximizar las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las particularidades de cada contexto. Al respecto, un primer criterio de selección fue que las docentes responsables de las aulas seleccionadas muestran un compromiso demostrado con la educación inclusiva, participando activamente en grupos de trabajo especializados en este ámbito.

Un segundo criterio a tener en cuenta en la selección fue la accesibilidad a los contextos educativos, facilitada por los contactos previos establecidos con las maestras colaboradoras. Estas profesionales no solo permitieron el acceso a sus aulas, sino que demostraron una clara implicación con los objetivos de la investigación, compartiendo la visión de una educación inclusiva y equitativa de calidad. Este criterio de conveniencia se complementó con un tercero referido a la búsqueda deliberada de diversidad contextual, seleccionando intencionalmente centros con características contrastadas: entornos urbanos y rurales, así como diferentes niveles académicos dentro de la etapa de Educación Primaria. Esta variedad de contextos educativos enriquece el estudio al proporcionar múltiples perspectivas sobre el fenómeno investigado.

Instrumentos

La investigación se fundamenta en los principios metodológicos establecidos por la literatura especializada en estudios de caso (Stake, 1995; Yin, 1994), que reconocen como técnicas fundamentales la observación sistemática, las entrevistas y el análisis documental. En el caso de este estudio, se han llevado a cabo procesos de observación participante en el aula, entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, y análisis documental de diversos materiales como representaciones gráficas, producciones escritas o proyectos de investigación.

No obstante, considerando las características específicas de este estudio y las particularidades de los contextos educativos analizados, se ha incorporado un cuarto instrumento de recogida de información: el diseño y aplicación de actividades didácticas específicas. Esta decisión metodológica encuentra sustento teórico en trabajos recientes sobre investigación educativa participativa (Latorre, 2007; Saracostti y de Toro, 2023; Willatt y Armijo, 2024), que destacan el valor de estas estrategias activas para acceder a dimensiones menos visibles del fenómeno educativo. La combinación

de estas cuatro técnicas permite abordar el objeto de estudio desde múltiples perspectivas, favoreciendo un proceso de triangulación metodológica (Stake, 1994).

Por tanto, las actividades didácticas, diseñadas específicamente para esta investigación, complementan las técnicas tradicionales al crear situaciones naturales de interacción donde emergen con mayor espontaneidad las concepciones, actitudes y experiencias del alumnado respecto a la educación inclusiva y equitativa. Este enfoque multimodal garantiza una comprensión más integral y contextualizada del fenómeno estudiado, al tiempo que fortalece la validez interna de los hallazgos mediante la convergencia de diferentes fuentes de evidencia.

Así, las actividades en torno a los dilemas morales ocuparon un lugar central en la investigación. Siguiendo la conceptualización de Linde (2009), estos se definen como “relatos de situaciones, generalmente hipotéticas, que presentan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él” (p.138). La implementación metodológica consistió en la presentación de textos breves que planteaban situaciones conflictivas relacionadas con la inclusión, la equidad y la justicia social, requiriendo un proceso de reflexión y toma de decisiones al alumnado.

La elección de esta técnica se fundamenta en su capacidad para revelar los procesos de razonamiento moral que subyacen a las decisiones del alumnado, permitiendo identificar los valores y contravalores que entran en tensión en situaciones educativas complejas (Kohlberg, 1992). Como se ha señalado previamente, este enfoque se sustenta en el modelo de desarrollo moral que postula tres niveles evolutivos de juicio ético: preconvencional, convencional y postconvencional (Linde, 2009).

Al respecto, el alumnado participante se encuentra en el nivel preconvencional según la clasificación de Kohlberg (1992), caracterizado por una perspectiva egocéntrica en la resolución de conflictos y por una adhesión a las normas sociales motivada principalmente por la evitación de castigos, más que por una internalización de principios éticos (Linde, 2009).

La selección de los dilemas morales como instrumento de recogida de datos se justifica por su capacidad para desvelar las conexiones entre el discurso explícito, las actitudes implícitas y las prácticas observables en relación con los principios de inclusión y equidad. Al tratarse precisamente de conceptos con una fuerte carga axiológica, los dilemas se configuran como herramientas especialmente adecuadas para examinar cómo se articulan estos principios en el razonamiento moral del alumnado. Como señala Linde (2009), esta metodología no solo permite acceder a los marcos interpretativos de los participantes, sino que además cumple una función formativa al crear espacios estructurados para la deliberación colectiva sobre cuestiones de justicia educativa.

Se elaboraron tres dilemas morales originales, construidos a partir de situaciones educativas prototípicas identificadas en los tres contextos estudiados. Estos escenarios, aunque de naturaleza hipotética, fueron diseñados de manera realista y próxima a las experiencias cotidianas del alumnado, facilitando así su identificación con las situaciones planteadas y la posterior reflexión crítica. La construcción de los dilemas respondió a un doble criterio: en primer lugar, su capacidad para representar problemáticas relevantes y actuales en el ámbito educativo; y en segundo término, su coherencia con los objetivos específicos del estudio.

El primer dilema planteado aborda diversas cuestiones dilemáticas propias de los contextos educativos como la responsabilidad colectiva frente a la exclusión, la

capacidad empática para reconocer situaciones adversas ajenas, y la concreción práctica de los principios de presencia, participación y progreso que constituyen los pilares de la inclusión educativa.

Dilema 1

Imagínate que vamos a hacer un trabajo por grupos y alguien se queda solo, ¿qué harías? ¿Le dirías que se pusiera contigo?; o, ¿no harías nada porque tú ya tienes tu grupo? ¿Por qué?

El segundo dilema plantea la reflexión crítica sobre las barreras socioeconómicas que obstaculizan la inclusión, el papel compensador de la escuela para garantizar el derecho a la educación y el análisis de la práctica del principio de justicia social, equidad o de los tres pilares de la educación inclusiva.

Dilema 2

Imagínate que nos vamos a ir de excursión a un sitio muy interesante en el que vamos a aprender muchas cosas, pero para ir hay que pagar el autobús y la entrada y es un poco caro. Entonces hay tres niños de la clase que no pueden ir. ¿Qué te parece esta situación? ¿Crees que se respeta el derecho a la educación? ¿Se te ocurre alguna idea para cambiarla?

Por último, el tercer dilema diseñado aborda dimensiones fundamentales de la convivencia escolar, centrándose en valores como el respeto, la empatía y la solidaridad; así como en los procesos de inclusión-exclusión y el sentimiento de pertenencia al grupo.

Dilema 3

Imagínate que es el cumple de un compañero de la clase y os invita a toda la clase menos a una compañera. ¿Qué harías? Como te ha invitado, te da igual; o ¿intentarías hablar con él para que la invite? ¿Por qué?

Los conflictos éticos planteados en los dilemas mantienen una conexión esencial con aquellos principios axiológicos compartidos en el marco teórico-cultural de la educación inclusiva y equitativa.

Procedimiento

El trabajo de campo se llevó a cabo entre enero y junio de 2023, aplicando las técnicas características de la metodología de estudio de casos. La recogida de datos combinó observación participante activa, análisis documental, entrevistas semiestructuradas y la implementación de actividades didácticas, como los dilemas morales, específicamente diseñadas para la investigación. La estrategia de recolección de información se adaptó a las particularidades de cada contexto educativo, variando la intensidad y duración de la inmersión en cada caso. En el primer caso se realizaron 18 sesiones de observación de cinco horas semanales, en el segundo 13 sesiones con la misma duración, mientras que en el tercer caso se completaron 38 sesiones de tres horas semanales, lo que permitió una aproximación profunda y contextualizada a cada realidad educativa.

La organización del proceso investigador se fundamentó en el modelo trifásico propuesto por Martínez (1990) y Pérez (1994), estructurándose en tres etapas interconectadas: preactiva, interactiva y postactiva. La fase preactiva fue la etapa inicial en la que se establecieron los fundamentos teóricos y metodológicos del estudio.

La fase interactiva representó la implementación operativa de las técnicas de recogida de datos en los contextos educativos. Todos los registros fueron sistematizados en un cuaderno de campo que reunió tanto datos objetivos como las interpretaciones emergentes. La fase incluyó un proceso de negociación doble: con las docentes para establecer el marco ético y de acceso, y con el alumnado para presentar gradualmente los objetivos de la investigación.

Por último, la fase postactiva implicó el procesamiento sistemático y examen crítico de la información recogida. El análisis se desarrolló mediante un proceso de categorización fundamentado en los referentes teóricos del estudio, que permitió organizar y codificar los datos cualitativos recabados. La validez de este esquema analítico se aseguró mediante estrategias de triangulación metodológica. Posteriormente, el proceso interpretativo identificó patrones y particularidades, contextualizándolos en el marco de la educación inclusiva y equitativa. Finalmente se elaboró un informe que vincula los hallazgos empíricos con los fundamentos teóricos, relacionando las experiencias documentadas en los tres casos con los principios de la educación inclusiva y equitativa, así como con los Derechos de la Infancia; además de recoger reflexiones sobre las limitaciones y futuras líneas de investigación.

Análisis de datos

El análisis de los datos sigue un enfoque de carácter inductivo (Bisquerra, 2012; Cabrera, 2005; Martínez, 2006), tomando como punto de partida tanto el marco teórico existente como el corpus empírico generado mediante las técnicas de recogida de datos. De acuerdo con estos autores, el análisis del material cualitativo se organiza mediante un proceso estructurado en tres etapas fundamentales.

La primera fase implicó una inmersión sistemática en los materiales empíricos, mediante lecturas reiteradas y reflexivas de las transcripciones de las entrevistas mantenidas durante el planteamiento de los dilemas morales y las notas de campo tomadas en este proceso. Esta aproximación inicial, siguiendo a Strauss y Corbin (2002), permitió comenzar a organizar la información en categorías analíticas preliminares que facilitaron la comprensión del fenómeno estudiado. Como señala Cabrera (2005), el esquema categorial se estructuró en dos niveles: categorías principales que agrupan las unidades temáticas fundamentales y subcategorías que desglosan sus dimensiones constitutivas.

El sistema de categorización emergió de forma natural a partir de los objetivos de investigación y los datos recogidos durante el trabajo de campo. Para garantizar su manejo sistemático, cada subcategoría fue codificada mediante un identificador alfanumérico basado en los descriptores clave, lo que facilitó su posterior identificación y análisis. El proceso permitió identificar siete categorías principales que se desarrollan a través de subcategorías específicas (Tabla 2).

Tabla 2.

Categorías y subcategorías de análisis.

Categorías	Subcategorías (código)
Concepto de 'educación inclusiva'	Elementos clave de la educación inclusiva (EI-EI). La educación inclusiva según el alumnado participante (EI-AI).
Concepto de 'educación equitativa'	Elementos clave de la educación equitativa (EE-EI). La educación equitativa según el alumnado participante (EE-AI).
Discursos respecto a la inclusión y la equidad en educación	Lenguaje positivo respecto a la inclusión y la equidad (D-EIE). Lenguaje contrario a la inclusión y la equidad (D-NoEIE).

Actitudes respecto a la inclusión y la equidad en educación	Actitudes a favor de la inclusión y la equidad (A-EIE). Actitudes en contra de la inclusión y la equidad (A-NoEIE).
Experiencias respecto a la inclusión y la equidad en educación	Vivencia de inclusión y equidad en la trayectoria escolar (V-EIE). Vivencia de exclusión, desigualdad o injusticia en la trayectoria escolar (V-NoEIE).
Coherencia entre los discursos, las actitudes y las experiencias sobre la educación inclusiva y equitativa	Coherencia discursiva (ChD). Coherencia práctica (ChP). Contradicciones entre el discurso y la práctica (InchD-P).
Buenas prácticas educativas inclusivas y equitativas	Presencia, participación y progreso del alumnado como grupo (P1). Participación de la comunidad educativa –familias, otros docentes...– en el proceso educativo (P2). Agrupamientos heterogéneos (P3). Métodos de aprendizaje que favorezcan la inclusión y la equidad en el aula: aprendizaje por proyectos, enseñanza recíproca, aprendizaje cooperativo, entre otros (P4). Clima de convivencia basado en el respeto, apoyo y ayuda mutua (P5). Valoración de las diferencias como un elemento enriquecedor de la educación inclusiva (P6).

La segunda fase se centró en identificar núcleos temáticos relevantes a través de la comparación sistemática entre los datos emergentes, el esquema categorial establecido y los referentes teóricos del estudio. Esta triangulación analítica permitió identificar patrones significativos y tensiones teórico-prácticas que ampliaron la comprensión del objeto de estudio.

La etapa conclusiva del proceso analítico se centró en la interpretación integral de las relaciones establecidas entre las categorías emergentes y el marco teórico de referencia. Este ejercicio de síntesis hermenéutica permitió la construcción de una comprensión conceptual del fenómeno estudiado, articulando de manera coherente los hallazgos empíricos con los fundamentos teóricos. El resultado de este proceso interpretativo se materializa en los resultados y en las conclusiones del estudio.

Resultados

Los resultados se exponen de manera estructurada en base a las siete categorías de análisis establecidas para la codificación de los datos recabados.

Concepto de ‘educación inclusiva’

La educación inclusiva, desde el marco de Booth y Ainscow (2011), se fundamenta en principios de justicia social, participación activa y valoración de la diversidad. En los discursos del alumnado (El-Al), estos principios se materializan en elementos clave (El-EI) como la empatía, la solidaridad y la equidad, reflejando una comprensión intuitiva pero profunda de la inclusión como práctica cotidiana.

Las respuestas del alumnado ante los tres dilemas revelan una conceptualización de la educación inclusiva fundamentada en principios éticos y emocionales que trascienden la mera presencia física. Los fragmentos analizados muestran una recurrente asociación entre inclusión y empatía, evidenciada en expresiones como “ayudarle y quedarnos con él, estar en su equipo para que no se quede solito para que esté bien y esté feliz” (N) o

"pues yo le incluiría porque no se puede quedar de lado, porque él se sentiría muy mal" (J), que denotan una comprensión intuitiva del bienestar emocional como componente esencial de la participación. Esta dimensión afectiva incorpora explícitamente el cuidado como elemento constitutivo de los procesos inclusivos.

La solidaridad emerge como un segundo pilar fundamental en las narrativas infantiles, articulándose a través de propuestas concretas de acción colectiva. Frases como "le diríamos que si quiere estar con nosotros, le pondríamos un sitio para que se sentara con nosotros" (A) o "Pues yo me iría con él, porque yo no le voy a dejar de lado a uno" (I) reflejan una noción de corresponsabilidad grupal ante la inclusión. Los alumnos no se limitan a plantear ayudas individuales, sino que proponen reconfiguraciones estructurales de las dinámicas grupales.

Un tercer aspecto destacable es la frecuente apelación a la justicia, expresada mediante declaraciones como "sería injusto que se quede solo y no haga nada con sus compañeros, ahí aburrido sin nada. Y nada de cariño ni nada, pobrecito" (A) o "hay que intentar siempre que todo el mundo se quede con un grupo. Aunque un grupo tenga más y otro menos, que todo el mundo se quede en un grupo" (D). Este hallazgo resulta particularmente significativo, pues muestra cómo el alumnado trasciende discursos superficiales sobre igualdad para abordar cuestiones sustantivas de justicia educativa.

Finalmente, las respuestas ponen de manifiesto la importancia atribuida a los vínculos afectivos en la construcción de entornos inclusivos. Expresiones como "los amigos se portan muy bien con los amigos" (O) o "compartimos para siempre" (M) enfatizan la reciprocidad y el cuidado mutuo como bases relacionales de la inclusión. Además, se comprende la diversidad como riqueza social, entendiendo que las diferencias nos complementan, lejos de ser una barrera para la educación como acto colectivo, tal y como expresa R: "le diría que se pusiera conmigo porque, a lo mejor, mi grupo tiene personas que dibujan bien, que saben mucho de matemáticas, otros que saben mucho de lengua, pero no hay ninguno que sepa mucho de escribir. Y, entonces, él a lo mejor escribe muy bien y puede ayudarnos".

La riqueza de estas respuestas reside precisamente en su carácter espontáneo, ofreciendo así una valiosa perspectiva sobre cómo se construyen socialmente los significados de la inclusión en la infancia. Los resultados sugieren que el alumnado posee recursos conceptuales y éticos sumamente valiosos para participar activamente en la construcción de culturas escolares verdaderamente inclusivas.

Concepto de 'educación equitativa'

La equidad educativa, entendida como el principio de justicia que garantiza el acceso diferenciado a oportunidades en función de las necesidades particulares (Sandoval y Waitoller, 2022), trasciende la mera igualdad formal para abordar las barreras estructurales que limitan el pleno ejercicio del derecho a la educación de todo el alumnado; es decir, de manera inclusiva y, por tanto, equitativa. Al respecto, en los discursos del alumnado (EE-Al), aflora una comprensión notablemente sofisticada de la equidad educativa, articulada a través de tres dimensiones interrelacionadas (EE-EI).

En primer lugar, emerge el principio de justicia redistributiva manifestado en propuestas concretas como: "yo voy a llevar el monedero para que mis compañeros puedan ir al autobús a pasarlo bien con todos los compañeros. Y les daría unos cuantos euros a cada compañero y eso" (A) o "pues tendríamos que sacar dinero de... ¿Cómo se llaman esos que tienen el dinero de las multas? O de los bancos" (G).

Un segundo aspecto es la identificación y propuesta de eliminación de barreras económicas. Soluciones como “podríamos ir como a una finca o a un bosque porque ahí no hay que pagar, solo hay que andar” (J) o “pues nos iríamos a otro sitio, porque si yo no podría pagarlo, pues no me gustaría. Tendría que quedarme en clase y sin ir con mis compis” (M); evidencian no solo el reconocimiento de obstáculos materiales, sino también la capacidad para idear alternativas creativas que garanticen el derecho a la participación.

Finalmente, la dimensión pedagógica de la equidad también aparece representada en estrategias compensatorias como “si un compañero no va a la excursión pues luego se lo decimos todo para que aprenda igual que los que sí vamos y les podemos ayudar si no van” (J) o “pues yo, cuando viniera de la excursión, pues les diría cosas que he aprendido. Las apuntaría en una notita y se las daría para contárselo y que las aprendan. Y también les diría que no pasa nada, y si me sobra un poco de dinero de mi hucha, pues se lo daría” (R). Estas respuestas reflejan una comprensión de la equidad que integra tanto el acceso a experiencias como la garantía de aprendizajes. El énfasis en mecanismos de socialización de conocimientos subraya el papel activo que el propio alumnado se atribuye en la construcción de entornos educativos más justos.

Discursos respecto a la inclusión y la equidad en educación

Los discursos del alumnado revelan una compleja negociación entre principios éticos universales y relaciones interpersonales particulares, mostrando diversas posiciones frente a situaciones de exclusión social. Por un lado, emerge un lenguaje claramente alineado con los valores inclusivos (D-EIE), caracterizado por argumentos basados en la solidaridad grupal –“si no invitan a una compañera yo tampoco iría, me dan igual los cumpleaños, lo importante es mi amiga que se queda sola en clase” (A)–, el cuidado activo –“si se queda un compañero solo le diríamos que puede estar con nosotros. Si estoy solo, que se siente al lado mío” (O)– y la responsabilidad colectiva –“decimos a todos los niños: “chicos, si no va esta chica que es la amiga de todos, no vamos nosotros”. Y entonces, como no tiene a nadie más que invitar del cole, mmm, decimos todos: “si no va ella, no vamos”. Y le ayudamos para que ella pueda ir” (C)–. Estos discursos reflejan una internalización significativa de principios como la justicia social y la empatía ante situaciones percibidas como injustas.

El análisis muestra cómo estos discursos positivos se estructuran en torno a tres ejes principales: (1) el rechazo a la exclusión como principio ético (“hay que invitar a todos”, J), (2) la acción colectiva como mecanismo de protección (“todos decimos: si no va ella, no vamos”, C), y (3) la mediación como estrategia de resolución de conflictos (“le diría: por favor, ¿le podéis invitar?”, C). Estos hallazgos coinciden con los postulados de Susinos et al. (2019) sobre el desarrollo de una ciudadanía activa desde la infancia, donde el alumnado no solo identifica desigualdades sino que proponen soluciones colaborativas.

Por otro lado, se observan discursos que cuestionan la obligatoriedad de prácticas inclusivas (D-NoEIE) fundamentados en la libertad de elección interpersonal. Por ejemplo, se estableció un pequeño debate en una de las entrevistas colectivas, en la que una alumna (J) afirmaba que “si un niño no quiere invitar a otro niño yo le diría que se va a sentir mal, y que es nuestro compañero de clase. Aunque no sea su amigo, es su compañero” a lo que otra compañera (L) respondía que “no porque sea tu compañero de clase le tienes que invitar a tu fiesta, si no te llevas bien con él, no te llevas bien”.

Asimismo, también se planteó la naturalización de las afinidades selectivas al plantear la dilema de que un compañero se quede excluido de una fiesta de cumpleaños, ante esta situación, un alumno (*D*) contestó lo siguiente: “A ver, yo por mí no puedo opinar si es otra persona porque él tiene sus amigos y sus amigas de clase. Y a lo mejor ella no es muy amiga y... no le gusta estar mucho con ella y por eso no le invita”. Estas posiciones, aunque minoritarias, introducen matices relevantes al debate sobre los límites entre inclusión y relaciones personales auténticas, reflejando tensiones documentadas por Fielding (2011) en contextos educativos. El diálogo entre estas perspectivas opuestas enriquece nuestra comprensión de cómo se construyen los discursos sobre inclusión y equidad en la infancia.

Actitudes respecto a la inclusión y la equidad en educación

Las actitudes manifestadas por el alumnado revelan un espectro de posicionamientos morales frente a los dilemas, que oscilan entre el compromiso ético y el cuestionamiento pragmático. Como señala Fielding (2011), estas actitudes emergen de procesos colectivos de construcción de significado en cada contexto escolar. Los fragmentos analizados muestran predominantemente actitudes favorables a la inclusión (A-EIE), caracterizadas por tres dimensiones interrelacionadas. Un primer eje lo conforman las actitudes basadas en el reconocimiento de la interdependencia humana y el sentimiento de pertenencia al grupo, ejemplificado en afirmaciones como “todos somos necesarios” (*P*).

Un segundo aspecto es el desarrollo de empatía prospectiva manifestado en razonamientos como: “lo mismo te puede pasar a ti alguna vez y no te gustaría” (*A*). Estas respuestas revelan una capacidad para proyectarse en situaciones ajenas, activando mecanismos morales que, según Fielding (2011), constituyen la base para construir escuelas verdaderamente inclusivas. Por último, las actitudes analizadas muestran también el interés y motivación intrínseca por conocer los derechos de la infancia como marco normativo compartido, evidenciado en comentarios como: “me ha gustado mucho lo de las preguntas sobre los derechos de los niños porque me parece muy interesante” (*R*).

Por su parte, las actitudes menos favorables (A-NoEIE) representadas por cuestionamientos en busca de comprender y justificar los motivos de la exclusión, reflejados en respuestas como: “¿porque no es amiga de ella? O ¿porque no quiere invitarla? O ¿porque le ha pegado un día?” (*A*), introducen matices importantes al análisis. Estas expresiones, aunque minoritarias, reflejan la persistencia de visiones individualistas que priorizan comportamientos personales sobre principios universales.

Experiencias respecto a la inclusión y la equidad en educación

Los relatos del alumnado revelan un amplio abanico de experiencias que configuran su comprensión de la inclusión y equidad educativas. Las narrativas analizadas muestran cómo las vivencias personales se constituyen como una forma más de aprendizaje acerca de la inclusión y la equidad.

En las experiencias positivas de inclusión (V-EIE) emerge con fuerza el valor atribuido a las prácticas de inclusión y colaboración, como ilustra el testimonio sobre la reorganización espontánea de equipos cuando “*M* se quedó sola porque no vinieron los niños de su mesa y, entonces, nos pusimos algunos en su equipo” (*S*). Al respecto, *M* contestó que se sintió triste por estar sola, pero luego se sintió mejor al ver que sus compañeros se dividieron para crear otro grupo con ella. Así se muestra cómo las

vivencias generan aprendizajes profundos sobre el impacto de las acciones colectivas en el bienestar individual.

Asimismo, destacan las respuestas que dan importancia a vivencias inclusivas, como se aprecia en afirmaciones: “nosotros en la clase, siempre invitamos a todos. Algunas veces faltan algunos. Pero invitamos a todos” (*M*) o “solemos ir siempre todo el colegio a las excursiones” (*L*). Estas experiencias revelan la importancia de la presencia y la participación de todo el alumnado en la vida escolar.

Por otro lado, las experiencias de exclusión (V-NoEIE), aunque menos numerosas en los fragmentos analizados, emergen como catalizadores de cambio actitudinal. El testimonio de *I*: “yo me iría con el compañero que se queda solo porque yo no le voy a dejar de lado. Porque ya me pasó en música con un compañero y, entonces, no lo quiero volver a hacer. Entonces yo haría ponerme con él”, ilustra cómo las vivencias negativas pueden transformarse en motores de compromiso ético dentro del grupo. También *D* compartió que “sí que es verdad que hay veces que ha pasado que algún compañero no ha podido ir a alguna excursión”, comprendiendo que la educación debe traspasar las aulas, siendo accesible en todo momento y lugar para todo el alumnado.

En síntesis, las experiencias recogidas muestran que el alumnado no solo internaliza discursos sobre inclusión, sino que construye activamente significados a partir de sus propias vivencias, tanto positivas como negativas. Estos hallazgos refuerzan la importancia de que las escuelas sean espacios para la reflexión sobre las experiencias cotidianas de inclusión y equidad.

Coherencia entre los discursos, las actitudes y las experiencias sobre la educación inclusiva y equitativa

Los testimonios analizados revelan un complejo entramado de congruencias y tensiones entre los principios declarados y las acciones concretas del alumnado, mostrando distintos grados de internalización de los valores inclusivos. Esta categoría resulta particularmente reveladora para conocer relación –coherente o no– que existe entre los discursos, las actitudes y las experiencias del alumnado participante.

Las manifestaciones de coherencia discursiva (ChD) se evidencian en respuestas donde los principios éticos se articulan con claridad y se aplican consistentemente a diversas situaciones. La afirmación “yo compraría dos entradas y también se las daría porque así pueden ir y nadie se queda de lado” (*C*) muestra una alineación notable entre el reconocimiento de un derecho (acceso equitativo) y la propuesta de acción concreta para garantizarlo.

La coherencia práctica (ChP) se manifiesta cuando el alumnado traslada aprendizajes previos a nuevas situaciones, tanto a nivel individual como grupal. Por ejemplo, *R* expresa que “si hay algún niño que no sabe que tiene derecho a algunas cosas, a lo mejor le dice alguien: “No, no, tú no tienes derecho a esto”, y entonces se lo cree. Es un problema muy grande porque nos pueden mentir. Por eso yo se lo digo a mis compañeros. Así, si los conocemos, podemos defenderlos” (*R*). Sin embargo, emergen contradicciones (InchD-P) en algunas respuestas como la de *M* al explicar que “cuando ya sea mi cumple les invitaría a todos, pero no le invitaría a él porque él me hizo ese gesto y ahora yo le hago ese gesto”, revelando tensiones entre lo ético y sentimientos como el rencor, emociones como la rabia o acciones como la venganza.

También aparecen matizaciones contextuales, donde el alumnado ajusta principios generales a situaciones específicas. Por ejemplo, *M* explica que ante una situación de exclusión social, ella preguntaría a la persona que excluye “por qué no le ha invitado. Y él, a lo mejor, nos cuenta lo que le ha pasado con ella y, a lo mejor, si es que no se llevan bien y siempre se pelean y él no quiere pelearse el día de su cumple, pues lo entiendo que no le haya invitado. Él quiere estar contento”. Esto sugiere un desarrollo moral complejo que valora tanto la inclusión como la autenticidad relacional. Además, cabe decir que las contradicciones son más frecuentes en escenarios personales, que en contextos escolares o académicos.

Estos resultados destacan la importancia de abordar pedagógicamente las transiciones entre teoría y práctica, creando espacios para reflexionar sobre experiencias concretas de (in)coherencia, practicar la aplicación situada de principios inclusivos y valorar los intentos de justificación contextual como indicadores de pensamiento moral en desarrollo.

Buenas prácticas educativas inclusivas y equitativas

Los testimonios del alumnado revelan prácticas pedagógicas efectivas que materializan los principios de inclusión y equidad en la vida escolar cotidiana de los tres casos estudiados. En cuanto a la presencia, participación y progreso del alumnado como grupo (P1), destacan iniciativas como la reorganización espontánea de equipos cuando un compañero queda excluido (“nos hacemos de su grupo para que no se quede solo”, *A*), demostrando cómo el alumnado replica modelos de agrupamiento inclusivo. Estas acciones reflejan una comprensión profunda de que la verdadera presencia implica participación activa y progreso colectivo.

La participación comunitaria (P2) emerge indirectamente en referencias a figuras adultas (“se lo diría a la profe”, *SA*; “los padres y las madres hablan y entonces se soluciona”, *C*), sugiriendo la posibilidad de recurrir a personas de referencia, como el profesorado o las familias, para resolver las situaciones conflictivas. Este hallazgo coincide con lo documentado por Echeita y Ainscow (2011) sobre la importancia de las redes colaborativas en escuelas inclusivas. Los agrupamientos heterogéneos (P3) aparecen como práctica consolidada en testimonios como “todos podemos aportar cosas distintas y nos complementamos” (*R*), mostrando cómo la diversidad se valora como riqueza social.

Respecto a los métodos inclusivos (P4), las referencias a estrategias como el aprendizaje entre pares (“en un grupo tres personas y entonces hacemos...”, *A* [junta las manos para poner dos dedos en cada una, como metáfora de las parejas]) evidencian la aplicación de enfoques cooperativos. El clima de convivencia (P5) se construye mediante mecanismos de apoyo mutuo (“si alguien le trata mal yo le cuido y le dejo un sitio”, *O*), creando un entorno seguro donde la ayuda se normaliza como práctica cotidiana.

Por último, la valoración de diferencias (P6) se manifiesta en discursos que trascienden la tolerancia para afirmar que “nos complementamos” (*R*), mostrando una apropiación del principio de diversidad como valor. Estos hallazgos sugieren que las prácticas más efectivas son aquellas que involucran activamente al alumnado como agente de inclusión, crean estructuras colaborativas sistémicas y transforman las diferencias en oportunidades de aprendizaje colectivo.

Discusión

Los resultados de esta investigación dialogan críticamente con la literatura sobre educación inclusiva, revelando tanto convergencias como tensiones significativas. En línea con Ainscow et al. (2013), los resultados confirman que la equidad educativa se construye mediante acciones concretas de redistribución de oportunidades, como evidencian las propuestas infantiles. Sin embargo, mientras estos autores enfatizan el rol institucional, nuestros datos muestran cómo el alumnado asume un papel activo como agente de equidad.

La investigación corrobora los postulados de Booth y Ainscow (2011) respecto a la importancia de los valores compartidos en las comunidades educativas, pero matiza su enfoque al demostrar que el alumnado desarrolla sus propias conceptualizaciones sobre inclusión, más centradas en dimensiones emocionales y relacionales que en aspectos organizativos. Esta divergencia sugiere la necesidad de complementar los marcos normativos con aproximaciones que capturen las perspectivas infantiles, tal como proponen Saracostti y de Toro (2023) en sus trabajos sobre participación infantil.

En cuanto a las contradicciones detectadas entre discursos y prácticas, los resultados coinciden con las advertencias de Narodowski (2008) sobre la complejidad de implementar principios inclusivos en contextos reales. No obstante, el estudio revela que estas tensiones no son meros obstáculos, sino oportunidades para el desarrollo moral, como ya sugerían López et al. (2010) en sus análisis sobre dilemas educativos.

La centralidad de la voz infantil en nuestro trabajo se alinea con los planteamientos de Fielding (2011) sobre la democracia en educación, pero va más allá al demostrar cómo las perspectivas del alumnado pueden enriquecer sustancialmente los modelos teóricos existentes. Este hallazgo respalda las posturas de Susinos et al. (2019) respecto al potencial transformador de la participación infantil.

Las limitaciones del estudio, particularmente su alcance geográfico, coinciden con las advertencias de Martínez et al. (2010) sobre la necesidad de contextualizar las investigaciones en educación inclusiva. Sin embargo, la profundidad del análisis cualitativo permite identificar patrones que podrían ser relevantes en otros contextos, especialmente en lo referente a las dimensiones emocionales de la inclusión, poco exploradas en trabajos como los de Marchesi et al. (2014).

En cuanto a las conclusiones de este estudio, estas se articulan en torno a los objetivos inicialmente propuestos con la finalidad de valorar su grado de consecución en base a los resultados expuestos. Así, se analizan los cuatro objetivos específicos del estudio:

- Identificar elementos clave comunes entre las múltiples perspectivas teóricas sobre educación inclusiva y equitativa para definir los conceptos de forma coherente con los casos seleccionados: los resultados validan los principios fundamentales de inclusión (presencia, participación, progreso, equidad, diversidad, justicia social) según Ainscow et al. (2013) y Booth y Ainscow (2011), pero revelan que el alumnado incorpora dimensiones emocionales y relacionales ausentes en la literatura previa.
- Analizar los conceptos de ‘educación inclusiva’ y ‘equidad’ desde el diálogo dilemático establecido con el alumnado de nuestro estudio: las conceptualizaciones infantiles se articulan en cuatro ejes: presencia activa, bienestar emocional, reciprocidad y justicia situada, mostrando una comprensión práctica que complementa los enfoques normativos (Narodowski, 2008).

- Identificar la relación entre el discurso, las actitudes y las prácticas sobre inclusión y equidad en los tres casos estudiados: se identifican altos niveles de coherencia en contextos estructurados (académicos) y mayores tensiones en situaciones informales (personales y sociales), de acuerdo con López et al. (2010).
- Identificar, desde la mirada de niños y niñas implicados en ellas, buenas prácticas educativas inclusivas y equitativas a través del diálogo dilemático: emergen cuatro estrategias clave desde la perspectiva infantil: agrupamientos flexibles, apoyo entre pares, cotidianeidad respecto a las prácticas inclusivas y reparación emocional, coincidiendo con los hallazgos de Echeita y Ainscow (2011) pero con mayor énfasis en lo relacional.

En definitiva, esta investigación valida los postulados fundamentales de la educación inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011), pero aporta matices cruciales desde las voces infantiles. Los resultados confirman que el alumnado no solo comprende los principios de inclusión y equidad, sino que los reinterpretan y enriquecen con perspectivas frecuentemente ausentes en la literatura especializada. Este hallazgo subraya la urgencia de implementar los planteamientos de Tonucci (1996), ampliando los espacios de participación infantil en la construcción de escuelas inclusivas.

Como proponen Willatt y Armijo (2024), futuras investigaciones deberían profundizar en las metodologías participativas con niños y niñas, explorando cómo sus perspectivas pueden transformar no solo las prácticas educativas, sino los mismos marcos conceptuales de la educación inclusiva. El estudio abre así nuevas líneas de reflexión sobre cómo integrar las voces infantiles en el diseño de políticas educativas que, como señala la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015), aspiren a no dejar a nadie atrás.

Referencias

- Ainscow, M, Dyson, A, Goldrick, S, & West, M (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 44-56.
- Bisquerra, R (2012). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Booth, T, & Ainscow, M (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- Cabrera, FC (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Teoría*, 14(1), 61-71.
- Castillo, C (2015). Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152.
- Dussan, CP (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Echeita, G, & Ainscow, M (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (12), 26-46.
- Fielding, M (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 25(1), 31-61.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas.
- Heras, L (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Aljibe.
- Kohlberg, L (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Latorre, A (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3^a ed). Graó.
- Linde, A (2009). ¿Tienen vigencia los dilemas clásicos de Kohlberg en Educación Moral? Un estudio de campo. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 28(2), 137-149.
- López, M (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160.

- López, M, Echeita, G, & Martín, E (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 155-176.
- Marchesi, Á, Blanco, R, & Hernández, L (Coord). (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI.
- Martínez, J (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En JB Martínez (Ed), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp 57-69). Universidad de Granada.
- Martínez, PC (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, (20), 165-193.
- Martínez, R, de Haro, R, & Escarabajal, A (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Mieles, MD, & Acosta, A (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 205-217.
- Montánchez, M (2015). La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 243-265.
- Moya, EC (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*.
- Narodowski, M (2008). La inclusión educativa. reflexiones y propuestas entre las reflexiones, las demandas y los slogans. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 19-26.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos*. UNESCO.
- Pérez, G (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Redón, S (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. *Polis*, 10(30), 447-476.
- Sandoval, M. & Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>
- Saracosti, M, & de Toro, X (2023). Pequeños/as grandes investigadores: niñeces creando conocimiento sobre el compromiso escolar en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 71-99.
- Stake, RE (1994). Case studies. In NK Denzin, & YS Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp 236-247). SAGE Publications.
- Stake, RE (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stake, RE (2005). Qualitative Case Studies. In NK Denzin, & YS Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 443-462). SAGE Publications.
- Strauss, A, & Corbin, J (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Susinos, T, Ceballos, N, Saiz, A, & Ruiz, J (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49(3), 57-78.
- Tonucci, F (1996). *La Ciudad de las Niñas y los Niños*. Losada.
- Van Mieghem, A, Verschueren, K, Petry, K, & Struyf, E (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.
- Vázquez Recio, R (2024). Las preposiciones SÍ importan en la investigación educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 184-192. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.18113>
- Walker, R (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W.B. Dockrell y D. Hamilton (Comps.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Narcea.
- Willatt, C, & Armijo Cabrera, M (2024). Participación infantil en la investigación cualitativa en educación: reflexiones ético-pedagógicas desde Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 218-238.
- Yin, RK (1994). *Case study research Design and Methods*. Sage.