

El desarrollo de la voz inclusiva durante la participación en una comunidad profesional de aprendizaje*

Carla Meneses-Pinto^I , Eva Liesa^{II} 

<https://doi.org/10.18046/recs.i44.07>

Cómo citar: Meneses-Pinto, Carla; Liesa, Eva (2024). El desarrollo de la voz inclusiva durante la participación en una comunidad profesional de aprendizaje. *Revista CS*,44, a07. <https://doi.org/10.18046/recs.i44.07>

Resumen: La calidad educativa implica considerar la diversidad y la inclusión como un reto fundamental en la búsqueda de equidad, justicia y democracia. Así mismo, la identidad profesional ligada a la inclusión sigue siendo un tema controvertido e inacabado. Desde la perspectiva dialógica, este estudio identificó y conceptualizó en qué medida el repertorio de posiciones de un grupo de maestras compartió o no una voz inclusiva y cómo estas voces evolucionaron, enfatizando en cuáles se modificaron con mayor o menor facilidad. Utilizamos un diseño longitudinal descriptivo, y analizamos durante un año académico el desarrollo de las posiciones docentes y sus voces, distinguiendo entre híbridas e inclusivas. Se reconocieron cuatro posiciones identitarias más frecuentes, entre ellas, *yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje*, que posee facilidad para transitar a voz inclusiva; y *yo como planificador y diseñador de procesos de enseñanza y aprendizaje*, que presenta dificultades para reconstruirse como inclusiva.

Palabras clave: identidad docente, voz inclusiva, educación inclusiva, posiciones del yo, comunidades de aprendizaje

* El presente artículo es el resultado del trabajo de una comunidad educativa de Barcelona, España que busca mejorar procesos de atención a la diversidad por medio de una comunidad de aprendizaje. Este estudio forma parte de una tesis doctoral y se adscribe en el grupo de investigación Enseñanza y Aprendizaje de Estrategias (SINTE-Lest), dentro de la línea Práctica educativa basada en la indagación: la identidad del maestro como indagador (TAI), liderada por la doctora Eva Liesa.

I. Universidad Ramón Llull (Barcelona, España)

II. Universidad Ramón Llull (Barcelona, España)



The development of inclusive voice during participation in a professional learning community

Abstract: Educational quality implies considering diversity and inclusion as a fundamental challenge in the search for equity, justice, and democracy. Likewise, professional identity linked to inclusion is still a controversial and unfinished issue. From the dialogical perspective, this study identifies and conceptualizes to what extent the repertoire of positions of a group of teachers shares or does not share an inclusive voice and how they evolve, identifying characteristics more and less easily modified. We use a descriptive longitudinal design and analyze the development of teaching positions and voices (hybrid and inclusive) over an academic year. The study identifies four most frequent identity positions, among them *I as a promoter of positive learning environments* that has an ease to transit an inclusive voice; on the contrary, the position *I as a planner and designer of teaching and learning processes* presents difficulties to be reconstructed as inclusive.

Keywords: Teacher Identity, Inclusive Voice, Inclusive Education, I- Positions, Communities Learning

Introducción

La inclusión con la finalidad de ofrecer igualdad de oportunidades a todas y todos los estudiantes, independientemente de su origen y condición, se ha convertido en uno de los objetivos centrales de la política educativa actual (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OECD, 2015), persiguiendo el logro de una estructura social justa (Ainscow, 2005; Medina-Sánchez, 2021) y equitativa. Estos principios son los que orientan la educación de calidad que, en la actualidad, es aquella dirigida a desarrollar competencias que capaciten a los ciudadanos para llevar vidas sanas y plenas (Unesco, 2015). Por esta razón, promover escuelas y comunidades a través de prácticas inclusivas, continúa siendo un reto y tema de diálogo en muchos centros educativos, y se vincula a una revisión de la identidad profesional del docente, ya que implica generar cambios en ella (Monereo, 2022; Slee, 2012). La construcción y reconstrucción de la identidad profesional docente desde el paradigma inclusivo es un foco importante de investigación (Geijsel; Meijers, 2005; Monereo, 2022; Slee, 2012).

Algunos estudios han buscado identificar los procesos de identidad y cambio en favor de la inclusión, como el de Waitoller y Kozleski (2013) que indicó que los docentes que se mueven en diferentes contextos (universidad-colegio, entre centros, y otros) exploran límites en temas de identidad (profesores que

trabajan en dos centros, asesores, etc.), siendo área fértil para el cambio, pues se encuentran tanto fuera como adentro, lo que les implica enfrentar tensiones y contradicciones creadas por la superposición de comunidades a las cuales pertenecen, y los obliga a generar esfuerzos por sostener o desafiar su identidad.

Baustien-Siuty (2019a; 2019b) desarrolló cómo el espacio (físico, geográfico) genera procesos sociales (ideologías dominantes) y, por ende, influye en las identidades, configurando la *identidad espacial*. Esto quiere decir que la identidad está mediatizada por los espacios en que los individuos se asocian. En el caso de las educadoras diferenciales, los espacios construyeron sus identidades como guardianes de procesos inclusivos, debido a que actúan separadamente entre inclusión y educación regular. Una forma de hacer conscientes estas identidades es mediante prácticas reflexivas que permitan identificar las tensiones y contradicciones que generan los espacios y, así, introducir cambios parciales o duraderos en sus identidades.

En este sentido, el análisis desde la *Dialogical Self Theory* (DST) entiende la identidad docente como el resultado del diálogo mental entre distintas posiciones del yo y diferentes voces (internas y externas). Podemos afirmar, entonces, que cada docente dispone de un repertorio de posiciones individuales y cada escuela o equipo docente comparte un repertorio grupal de posiciones (*We-position*), con voces que pueden entrar en tensión o conflicto (Akkerman; Meijer, 2011; Hermans, 2018). Desde esta teoría, algunos trabajos han explorado cómo la voz inclusiva aparece en la identidad docente (Meo; Tabarini, 2020; Valdés; Monereo, 2013; Weise; Morodo; Kullasepp, 2022).

De acuerdo con lo anterior, el presente estudio buscó identificar en qué posiciones docentes la voz inclusiva aparece más frecuentemente y cómo esta puede o no desarrollarse cuando entra en diálogo con otras voces. Desde esta perspectiva, *no existiría una identidad inclusiva*, sino que abogamos para que distintas posiciones del yo puedan disponer de una voz más o menos inclusiva y, por tanto, la necesidad de identificar y analizar cada una de las posiciones desde la voz que las define.

Por esta razón, diseñamos este estudio en el que caracterizamos la identidad de un grupo de docentes que se encontraba participando de una comunidad profesional de aprendizaje con foco inclusivo a lo largo de un año académico. Este proyecto buscó responder a dos preguntas de investigación: ¿Cuáles son las posiciones y voces adoptadas por un grupo de docentes frente a la inclusión? y ¿cómo evolucionan las posiciones y las voces individuales cuando entran en diálogo con otras?

Antecedentes teóricos

Identidad docente y sus voces

La noción de *posición del yo*, aplicada al contexto de la actividad profesional docente, se puede definir como el conjunto de funciones que un docente interpreta y desarrolla con relación a los significados (voces) que les otorga dentro de una institución educativa (Badia; Liesa, 2020). Desde esta óptica, Badia y Liesa (2020) identificaron nueve posiciones del yo que son asumidas por los docentes en ejercicio durante su práctica diaria, entre ellas se encuentran para promover ambientes positivos de aprendizaje (*To promote a positive learning environmet*), y para construir relaciones con las familias (*To build a realtionship with families*), entre otras. Estas fueron tomadas como referentes para el presente estudio (ver Anexo A).

A su vez, estas posiciones reflejan *voces*, que corresponden a la atribución o significado que le otorgan a la práctica (Hermans, 2018), y, por ende, dirigen la actuación frente a situaciones concretas, es decir, cada voz individual es un punto de vista particular sobre el propósito de la acción (Badia; Becerril; Gómez, 2021). Estas voces individuales pueden entrar —o no— en conflicto entre ellas o con las voces de los otros, lo que se conceptualiza como *tensión*, que ocurre cuando el diálogo entre diversas voces hace evidente su contradicción (Arvaja; Sarja, 2020), por ejemplo, es evidente la tensión en aquellas propias de un discurso basado en la pedagogía participativa con las de uno de la pedagogía tradicional.

Al expresar esta voz, se asume una posición del yo donde se revela una forma personal de entender su actividad profesional (Badía *et al.*, 2020) en la que el sujeto da sentido a la finalidad de cada posición, es decir, la posición del docente como evaluador puede tomar sentido a través de una voz centrada en la calificación o en el aprendizaje mediante la evaluación (Hermans, 2015; 2018; Monereo, 2022). Estas voces se desarrollan por medio de un proceso de internalización de las *voces internas*, basadas en representaciones personales, y de *voces externas* referentes al contexto (Akkerman; Meijer, 2011).

Así pues, las voces en torno a la inclusión las entendemos como el significado otorgado a las distintas posiciones docentes frente a la diversidad y las necesidades de apoyo de los estudiantes, independiente de su condición, durante su trayectoria educativa.

Si bien, aún es incipiente el desarrollo de los estudios sobre la identidad docente vinculada a la inclusión y la atención a la diversidad desde la perspectiva de la DST, existen algunas aportaciones. Weise *et al.* (2022) reconocieron diez posiciones docentes que pueden transitar a ser inclusivas: de maestro asimilado

a maestro inclusivo (Debe adaptarse a las reglas de la escuela/Debemos ajustar el currículum y las reglas de convivencia para servir a todos los estudiantes). La transición es explicada en función del tipo de voz utilizada. El estudio también identificó tres tipos de voces que se pueden encontrar en el contexto educativo ligado a la inclusión, distinguiendo entre hegemónicas, subalternas y contrahegemónicas, las cuales surgen en torno a la diferencia y la atención a la diversidad. En primer lugar, las voces hegemónicas se basan en el paradigma médico-asistencial y normativo-regulatorio, entendiendo la diferencia como déficit, lo que en numerosas ocasiones conduce al uso de estrategias homogeneizadoras que hacen que las diferencias sean invisibles o segregadas. En segundo lugar, las voces subalternas se basan en perspectivas críticas, cuestionando las normas actuales. En tercer lugar, las contrahegemónicas defienden la diversidad humana como intrínseca al proceso educativo. Finalmente, para que estas posiciones identificadas puedan pasar a ser inclusivas, tienen que contener una voz contrahegemónica.

Meo y Tabarini (2020) señalaron tres elementos comunes en la identidad de docentes de escuelas de segundas oportunidades. En primer lugar, ética del cuidado (vincularse con un otro a partir de relaciones de confianza y altas expectativas para favorecer el desarrollo de la autoestima de los estudiantes). En segundo lugar, y vinculado lo anterior, personalización de la enseñanza (reconocimiento de las circunstancias, necesidades y ritmos de aprendizaje a la hora de definir enfoques pedagógicos). Tercero, la importancia del intercambio de prácticas pedagógicas (trabajar con otros como una estrategia crucial para sobrellevar las dificultades y desafíos involucrados en el proceso de enseñanza y problemas sociales). Estos componentes, que pueden ser entendidos como posiciones profesionales, están ligados a una perspectiva inclusiva, ya que muestran cómo las escuelas alternativas intentan abordar la incapacidad de la escolarización regular, al surgir nuevas identidades en este ámbito.

Por último, Valdés y Monereo (2013) analizaron incidentes críticos que experimentan los docentes de educación primaria al incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas regulares y sus estrategias de resolución, vinculándolos con la identidad docente. Los incidentes identificados están en relación con la percepción de falta de conocimientos para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas, el manejo de estudiantes con alguna condición particular, e incidentes provocados por las diferencias con otros profesionales en el modo de atender a los estudiantes.

Para efectos de este estudio, utilizaremos los términos *voces inclusivas* y *voces híbridas*. Hemos definido las primeras como aquellas que tienen por objetivo brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación, enfatizando en

cómo integrar a todos los estudiantes. Representa un enfoque que examina la manera de transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (Unesco, 2009) para desarrollar una nueva forma de pensar al ciudadano. Por consiguiente, el currículo debe ser flexible en el uso de metodologías que se adapten a la diversidad de la población escolar, lo que significa comprender el trabajo colaborativo entre docentes y familia como esencial y que estos actores se sientan parte de la transformación para atender a la diversidad (Unesco, 2009), por medio de la utilización de la evidencia (Azorín; Ainscow; Sánchez; Goldrick, 2019), con el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje, gracias a la reflexión conjunta con la comunidad, sin tener como prioridad la condición o categoría diagnóstica.

Sumado a lo anterior, las voces inclusivas manifiestan una naturaleza epistémica diferente y más amplia a la simple relación inclusión-discapacidad, pues los cambios en la estructura del sistema educativo construyen a un estudiante diferente, con voz y autonomía, dando paso a una nueva forma de ciudadanía y contenido valórico democrático. El estudiante debe tener acceso, participar y poseer logros dentro del sistema social y educativo, independiente de sus características, lo que implica ajustes importantes a nivel de políticas, normas, prácticas y cultura dentro de dichos sistemas.

Las segundas, las *voces híbridas*, visibilizan aspectos de la educación especial como parte del discurso que fundamenta a la educación inclusiva (Ocampo-González, 2018), surgen cuando se generan espacios de participación, pero diferenciados o segregados, y se asume que las personas tienen que normalizar su vida en los contextos ya dispuestos. El docente ve al estudiante predominantemente desde una óptica del déficit y, por ende, no se evidencian cambios en aspectos políticos ni estructurales del sistema. Para estos alumnos, se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales, desde la adecuación curricular como medida de superación de sus diferencias; y supone que el sistema permanece casi intacto, mientras que, quienes deben integrarse, tienen la tarea de adaptarse a este (Barrio de la Puente, 2009). En cuanto a los equipos de apoyo, el docente tiende a depender de equipos especializados que trabajan con estos estudiantes y el trabajo, más que colaborativo, es de carácter asistencialista, como aulas de recursos dentro de los colegios. Esto implica que la integración simplemente se asume y no se cuestiona (Leiva-Olivencia, 2013) y depende de una categoría diagnóstica.

Continuando con el desarrollo de las voces, Baustien (2019a) introdujo el término *Third-Space Practitioners* —o usuarios del tercer espacio— para referirse a aquellos docentes que pertenecen a espacios híbridos en donde existen conocimientos o voces desde el trabajo inclusivo, pero se desarrollan prácticas de la

educación especial, es decir, con una mirada clínica, y, por ende, desde el déficit. Esto se refleja en que a los estudiantes se les habilitan determinados apoyos sin que el sistema se transforme.

Esta definición se relaciona con el enfoque de la integración y constituye las voces que se encuentran más presentes en los centros educativos en la actualidad (Fortier; Noël; Ramel; Bergeron, 2018), lo que pone de manifiesto las dificultades para trabajar desde el enfoque de atención a la diversidad que prevé la normativa, disminuyendo las posibilidades de generar educación de calidad, y revela la necesidad de abordar esta problemática.

Cambio identitario: un proceso de reposicionamiento y de transición

El resultado de los intercambios dialógicos, que permiten la creación de nuevas voces entre las posiciones internas y externas, define a un yo dialógico desde una multiplicidad dinámica entre ellas, por ende, las posiciones del yo del docente responden a un proceso espacial y temporal, es decir, el yo se puede posicionar y reposicionar (Monereo; Hermans, 2023), lo que se traduce en un cambio, ya sea de voces o de posiciones.

Es posible que dicho cambio, motivado por el surgimiento de nuevas voces o por la transición de voces, surja bajo contextos de experiencias clave de aprendizaje (Liesa; Giralt-Romeu; Ligorio, 2022), en las que los docentes puedan renombrar la experiencia y reconstruir la práctica.

Renombrar la experiencia implica que los docentes sean críticamente reflexivos, renegociando y asignando nuevos significados a su práctica docente y de esta manera desarrollar nuevas voces. La práctica reconstructiva se refiere al proceso de elaboración de nuevas acciones didácticas en el aula. (Monereo; Badia, 2020: 6)

Las experiencias clave de aprendizaje, ya sean positivas o negativas, están ligadas a situaciones que promueven la reposición del yo. Como ejemplo de estas, Liesa *et al.* (2022) se refirieron a algunas técnicas como las reflexiones orales o escritas acerca de posiciones, el autodiálogo, el diálogo entre pares o de supervisión, también, a métodos basados en la indagación, como lecturas y discusiones de literatura. Todas estas técnicas se pueden llevar a cabo más fácilmente si la reflexión está guiada o canalizada a través de otro, ya sea compañero o asesor. Al respecto, Valdés y Monereo (2013) indicaron que existen factores contextuales que se desarrollan dentro de las comunidades escolares que no pueden ser omitidos en un proceso de reflexión sobre la identidad del

docente, como la falta de tiempo y espacios para gestionar trabajo colaborativo, la cultura escolar no familiarizada con la inclusión, entre otras. Estas temáticas se consideran experiencias clave debido a que pueden fomentar los procesos de reflexión. Todas estas técnicas son propias del proceso de una comunidad profesional de aprendizaje, ya que se utilizan como medio para negociar las tensiones identitarias y, así, renombrar la experiencia.

Por su parte, Savolainen, Malinen y Schwab (2022) enfatizaron en la importancia de la formación en el marco de una comunidad profesional de aprendizaje cuando está dirigida a reflexionar sobre prácticas inclusivas, ya que, a partir de la reflexión sistemática, a menudo se tensionan las voces del yo docente, facilitando el tránsito hacia nuevos significados (Liesa *et al.*, 2022). Desde esta perspectiva, abogamos por el desarrollo de voces inclusivas que no puede presentarse sin cuestionar las propias creencias, reconocer sus contradicciones y examinar las posiciones individuales (Ainscow; Dyson; Goldrick; West, 2016).

Este estudio se desarrolló en una comunidad profesional de aprendizaje que utilizó como herramienta para el cambio la Espiral de Indagación (EI) para fomentar la reflexión, la indagación y la colaboración de un grupo de docentes para la mejora de su práctica inclusiva (Kaser; Halbert, 2017; OECD, 2017).

De manera específica, se persiguen dos objetivos. Primero, identificar y caracterizar cómo un grupo de maestras constituido como comunidad de aprendizaje se posicionó frente a la profesión docente y cuáles fueron sus voces frente a la inclusión. Segundo, e identificar y caracterizar los cambios en posiciones y voces del mismo grupo durante la participación en una comunidad de aprendizaje con foco inclusivo.

Método

Este artículo se realizó mediante un estudio longitudinal de carácter descriptivo que implicó el seguimiento de un grupo de docentes, que se constituyó como comunidad profesional de aprendizaje durante el curso escolar 2020-2021 con el objetivo general de mejorar sus prácticas desde el modelo de escuela inclusiva.

Contexto de estudio y participantes

Las participantes fueron seis docentes de un centro educativo concertado de la provincia de Cataluña, ubicado en la ciudad de Barcelona, España. Dos de ellas enseñan en la etapa de educación infantil, y cuatro en primaria, y buscaban desarrollar autónomamente el desafío de mejorar en atención a la diversidad.

Para ello, se constituyeron como una comunidad profesional de aprendizaje, con la finalidad de reflexionar sobre el modelo de escuela inclusiva y aprender específicamente sobre cómo introducir el trabajo cooperativo como metodología para favorecer la participación de todas y todos los estudiantes. A su vez, programaron 14 sesiones de trabajo de 90 minutos de duración, que se desarrollaron autónomamente con la guía de una de las docentes que se había formado el curso anterior en innovación educativa. Las sesiones fueron desarrolladas a partir de diferentes prácticas para promover procesos de reflexión docente (Liesa *et al.*, 2022), por ejemplo, asociados con la reflexión a través de lecturas que implica el análisis de referentes teóricos y discusiones de las implicancias a su contexto; y con la reflexión sistemática en la que se analiza la práctica de los docentes participantes desde criterios compartidos de prácticas inclusivas, entre otras.

El Cuadro 1 muestra la información sobre las seis docentes participantes.

Cuadro • 1

Perfiles de las docentes participantes

Participantes	Género	Años de experiencia docente	Etapa y cargo
S1_Ana	F	3	Docente primaria
S2_Bea	F	17	Docente primaria
S3_Colla	F	18	Docente primaria
S4_Dany	F	34	Docente primaria
S5_Ely	F	11	Docente infantil, coordinadora infantil y primaria
S6_Flor	F	22	Docente de primaria, coordinadora de infantil y primaria

Fuente: elaboración propia.

Recolección de datos e instrumentos

De manera voluntaria, las docentes firmaron un consentimiento de participación que incluyó la recogida de datos individuales mediante dos instrumentos: un autoinforme y dos entrevistas. El procedimiento de recolección de datos se organizó en tres momentos distintos que denominamos M1, M2, M3, según el tiempo en que ocurrieron. Al inicio del curso académico (octubre 2020), cada

docente cumplimentó un autoinforme escrito individualmente, que nos permitió conocer las funciones o tareas que consideraban más importantes dentro de su práctica, junto con el significado que le otorgaban a cada una de ellas. Este ya se había utilizado en una investigación previa de nuestro equipo (Badia; Liesa, 2020) (ver Anexo B).

Posteriormente, durante el curso académico, se desarrollaron dos entrevistas semiestructuradas a cada docente, la primera durante el mes de marzo del 2021 y la segunda entre junio y julio del 2021. En el momento de la primera entrevista las docentes habían desarrollado la mitad (7) de las sesiones de trabajo conjunto en la comunidad profesional de aprendizaje. La entrevista final se realizó cuando ya habían finalizado el trabajo del año académico, posterior a las seis sesiones restantes.

Las entrevistas tuvieron el objetivo de profundizar en los datos del primer autoinforme e identificar posibles cambios en las posiciones o voces de las docentes participantes durante el curso académico. Se realizaron de forma virtual y fueron registradas en audio y video. Los guiones de las entrevistas se pueden consultar en el Anexo C.

Análisis de datos

Los datos recogidos a través de los seis autoinformes individuales y la transcripción de las dos entrevistas de cada participante formaron un total de 18 documentos. El análisis de su contenido se realizó con el soporte del programa MAXQDA.

El proceso de análisis se organizó en dos fases. En la primera, cada tarea mencionada por las docentes en el autoinforme y su finalidad fue tratada como una unidad temática (Ejemplo: reunirme con las familias al inicio del curso. Finalidad: obtener información del estudiante). A partir de esto, se configuraron tres pasos. Primero, la identificación y categorización de las diferentes posiciones del yo, según las tareas mencionadas, para lo que tuvimos en consideración las posiciones identificadas en el trabajo previo de Badia y Liesa (2020). Segundo, la identificación de las tareas docentes que no se ajustaban a estas categorías previas, dando lugar a nuevas categorías emergentes. Se identificaron un total de nueve categorías de las cuales dos fueron emergentes. Finalmente, se analizaron las voces predominantes en cada una de las posiciones docentes identificadas, distinguiendo entre una voz híbrida e inclusiva para cada una de ellas, según eran explicadas y ejemplificadas por las participantes.

Este proceso permitió identificar y configurar, posteriormente, un repertorio de posiciones grupales para la comunidad de docentes que hizo parte de esta investigación.

En el Cuadro 2 se muestra la caracterización de la voz híbrida o inclusiva de acuerdo con las aportaciones de distintas investigaciones previas (Baustien, 2019a; Booth; Ainscow, 2015; Constantinou; Ainscow, 2019; Ocampo-González, 2018; Slee, 2012; Weise *et al.*, 2022). Para su caracterización hemos considerado tres dimensiones: la esfera de actividad vinculada a su representación de la diversidad en la sociedad; su actividad en la comunidad de la escuela; y la actividad desarrollada en el espacio del aula.

Cuadro • 2

Dimensiones de clasificación para las voces híbridas e inclusivas

Dimensión	Voz híbrida	Voz inclusiva
Yo en la sociedad • Educativo • Social	El docente se entiende sólo como un agente pedagógico por ende, sus propuestas están centradas en aspectos prácticos de su rol (planificar, enseñar, etc).	El docente se entiende como un agente de cambio ciudadano y democrático, vinculándolo al discurso pedagógico.
	Sus acciones no promocionan beneficios para todos los estudiantes como forma ciudadana, sino que sólo a grupos vulnerables.	Sus acciones son universales, es decir, para todos y con sentido valórico y de equidad.
	Entiende las dificultades sociales: interculturalidad, género, fracaso escolar, violencia escolar, neuro divergencias, etc. como dificultades que deben tratarse de formas parciales.	Entiende las dificultades sociales: interculturalidad, género, fracaso escolar, violencia escolar, neuro divergencias, etc. que deben ser tratadas de forma transversal desde una mirada inclusiva.
Yo en la comunidad • Familias • Colegas • Servicios externos	La colaboración es comprendida como un valor unidireccional sin sentido de responsabilidad conjunta entre los participantes de la comunidad.	La colaboración es comprendida como un valor que busca dar voz a todos los participantes de la comunidad (docentes, familias, estudiantes, especialistas, asistentes educativos etc.).
	El docente procura generar ambientes respetuosos con la finalidad de facilitar el proceso instruccional (centrado en el docente).	El docente procura generar ambientes respetuosos para mejorar el proceso de aprendizaje (centrado en el estudiante).
	La finalidad de la colaboración es solicitar o entregar información por alguna necesidad o participación de actividades, por ende, no necesariamente hay instancias formales de participación o no se visualiza un procedimiento claro de la colaboración.	La finalidad de la colaboración es generar cambios y sinergias para mejorar los procesos, por ende, se generan instancias formales para el desarrollo de este trabajo con propuestas metodológicas claras (docentes, familias, estudiantes).

	Al docente le interesa formarse, pero no necesariamente logra generar un proceso de reflexión que facilite la adecuación y bajada de los contenidos.	El docente participa en formaciones y luego genera instancias reflexivas de carácter colaborativo con la finalidad de adecuar y poner en práctica lo aprendido.
Yo en aula • Alumnos • Profesionales de apoyo	Expectativas de aprendizaje vinculadas a las capacidades y condiciones de los estudiantes.	Expectativas de aprendizaje vinculadas a las posibilidades de acceso al currículo.
	El docente se vincula con la finalidad de poder conocer las dificultades del estudiante y realizar las adecuaciones necesarias.	Vínculo pedagógico centrado en el estudiante con la finalidad de estar al tanto de las necesidades emocionales y de aprendizaje.
	Visualiza la diferencia desde el déficit.	Visualiza la diferencia como algo propio de la diversidad humana.
	Apoyos desde la educación especial o el déficit, se entrega acceso al currículum de forma parcial, realiza adecuaciones curriculares.	Apoyos pensados desde el modelo diversificado, favorece la participación de todos los estudiantes, entrega acceso total al currículum, por medio de metodologías activas.
	La responsabilidad del apoyo no necesariamente recae en el profesor a cargo, sino que en otros especialistas (apoyo fuera del aula, aula de recursos).	La responsabilidad de este proceso se basa en argumentos transdisciplinarios, por ende, está basado en el trabajo colaborativo para decidir procesos y estrategias (apoyo dentro del aula).
	Evaluación centrada en criterios normativos y es diferenciada según las condiciones del estudiante.	Evaluación diversificada, centrada en el progreso y desarrollo de capacidades/competencias.
	El docente genera instancias de participación, pero no se observa un fin pedagógico ni valórico de forma específica, tampoco metodologías fundamentadas para fomentar la práctica.	Al docente le interesa que los estudiantes aprendan a colaborar entre ellos desde el punto de vista valórico y educativo y lo fundamenta con metodologías específicas.
	El docente genera instancias de feedback con los estudiantes con la finalidad de que el estudiante modifique su proceso.	El docente genera instancias de feedback con los estudiantes con la finalidad de mejorar el proceso de aprendizaje y también de mejorar la enseñanza.

Fuente: elaboración propia.

En la segunda fase se analizaron las entrevistas individuales realizadas durante y al final del proceso. Según las posiciones reconocidas en la primera fase, se procedió a identificar sus cambios en cada uno de los momentos (nuevas posiciones o eliminación de posiciones), y, luego, los cambios en las voces que significaban a cada posición. En este segundo análisis se pudieron evidenciar movimientos de reposición identitaria para cada participante y para el grupo.

Resultados

Los resultados se presentan en función de los objetivos de la investigación. El primero se propuso identificar y caracterizar cómo un grupo de maestras constituido como comunidad de aprendizaje se posiciona frente a la profesión y cuáles son sus voces respecto a la inclusión. El segundo, identificar y caracterizar los cambios en posiciones y voces de dicho grupo durante la participación en una comunidad de aprendizaje con foco inclusivo.

Posición sobre la profesión docente y voces asociadas

Al inicio de la constitución de la comunidad profesional de aprendizaje, se identificaron nueve posiciones docentes a través del análisis de los autoinformes. Estas se presentan en el Cuadro 3, que también muestra el porcentaje de docentes que indicó al menos una posición del yo y sus voces asociadas (híbridas o inclusivas), lo que se relaciona con la forma en que desempeñan su labor (posición del yo) con determinada voz. Las posiciones más frecuentes son cuatro: Yo como constructor de relaciones con las familias, Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje, Yo como guía del aprendizaje, y Yo como planificador y diseñador de la enseñanza.

En cuanto a las voces, durante este primer momento se pudo identificar de forma predominante la voz híbrida, lo que implica que las docentes participantes reconocían las necesidades de los estudiantes y las atendían desde lógicas parciales, esto quiere decir que el estudiante podía participar, pero no tenía todas las posibilidades de acceder al currículo, por ende, la construcción de planes diferenciales y apoyo de profesionales externos era habitual. En cuanto a la colaboración entre docentes o profesionales y familias, estaba basada, fundamentalmente, en la entrega de información, no en compartir significados o establecer objetivos de manera conjunta.

A continuación, se describen y ejemplifican las posiciones más relevantes y sus voces predominantes.

Cuadro • 3

Porcentaje y frecuencia de docentes que asumen posiciones del yo y voces durante M1

Posiciones del Yo /M1			
Posiciones	Voz híbrida	Voz inclusiva	%
Yo como constructor de relaciones con las familias	5 (83 %)	1 (17 %)	100 %
Yo como administrador de la escuela	1(17 %)	0 (0 %)	17 %
Yo como colaborador con otros colegas	0 (0 %)	2 (33 %)	33 %
Yo como elemento de mejora de la práctica educativa	2 (33 %)	1 (17 %)	50 %
Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje	3 (50 %)	3 (50 %)	100 %
Yo como guía del aprendizaje	4 (67 %)	1 (17 %)	83 %
Yo como evaluador del aprendizaje	3 (50 %)	0 (0 %)	50 %
Yo como planificador y diseñador de la enseñanza	6 (100 %)	0 (0 %)	100 %
Yo como educador de los y las estudiantes	1 (17 %)	0 (0 %)	17 %

Fuente: elaboración propia.

Yo como constructor de las relaciones con la familia fue una de las posiciones asumidas por la totalidad de las participantes, de las cuales cinco (83 %) poseían una voz híbrida. La voz inclusiva solo fue representada por una maestra al inicio del curso, y reflejó que ella era consciente de la importancia de estas relaciones y los efectos que tenía en los estudiantes. Presentamos un ejemplo de voz inclusiva en este caso:

Fomentar la relación entre la familia y maestro/a para fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas, por lo cual es importante buscar momentos para la comunicación y el intercambio mutuo. Dialogar sobre aspectos del crecimiento y aprendizaje de los niños, nos permite conocerlos mejor y responder a sus verdaderas necesidades. (Ely, comunicación personal, 13.10.2020)

La posición fue significada desde su voz híbrida como una instancia para establecer comunicación, colaboración y facilitar información, lo que indica que las docentes tenían conocimientos sobre la importancia de trabajar con las

familias y generar espacios de participación, sin embargo, lo hacían desde una perspectiva unidireccional, donde ellas ocupaban un rol central y guiaban la relación por medio de la solicitud o entrega de información durante un periodo específico de tiempo (inicio de curso), a través de una entrevista, actividades de carácter lúdico o extraprogramáticas (Día de la Familia, etc.). La relación con las familias se mantenía si el o la estudiante requerían mayor atención por alguna necesidad o condición particular.

A continuación, exponemos cómo se evidenció la voz híbrida dentro de la posición del yo:

Establecer comunicación y colaboración: Generar un clima de confianza y seguridad en la reunión con las familias al principio de curso, hay que mostrarse accesible y reunirse (durante el primer trimestre) con cada una de las familias. (Flor, comunicación personal, 13.10.2020)

Si un alumno ha bajado su rendimiento u observas algo raro, si tienes una buena relación con su familia, esto va a facilitar averiguar qué ha podido ocurrir para que afecte a sus estudios: separaciones, muertes familiares cercanos, enfermedades. (Bea, comunicación personal, 13.10.2020)

Facilitar información: Que la familia disponga de información sobre su hijo o hija ayudará también a los padres a desarrollar mejor su tarea educativa en casa. (Ana, comunicación personal, 13.10.2020)

Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje también fue una posición asumida por la totalidad de las participantes. Durante la explicación de la posición, tres (50 %) mostraron una voz híbrida y la otra mitad una inclusiva (ver Cuadro 1), es decir, que es fue una posición tensionada. Las participantes significaron esta posición del yo, principalmente, desde la creación de ambientes favorables, hacer tutoría y acompañar al estudiante en el desarrollo socioemocional, y fomentar la relación entre pares.

La posición desde una voz híbrida indicó que el foco de atención estaba centrado en las docentes, ya que eran ellas las que reclamaban unos ambientes positivos para dar las instrucciones necesarias sin interrupciones. En lo referido a la tutoría y el acompañamiento en el desarrollo socioemocional del estudiante, la finalidad era ayudarlo y tener información sobre las necesidades para conectar con las adecuaciones que requerían, y no como una forma de vincularse emocionalmente (conocer gustos, motivaciones, intereses, etc.), *más allá de una finalidad de aprendizaje. Finalmente, fomentar la relación entre pares*

se entendió desde la necesidad de que interactuaran y se conocieran por medio de metodologías específicas. Algunos casos de voz híbrida fueron:

Creación de ambientes de aprendizaje favorables: Para dar buenas explicaciones es importante que el profesor consiga crear el clima adecuado para poder dar la explicación (que los alumnos escuchen y se centren en el tema, que no se distraigan o hablen, etc.). (Ana, comunicación personal, 13.10.2020)

Tutorear y acompañar al estudiante en el desarrollo socioemocional: Saber escuchar y recibir las informaciones que los alumnos deseen o necesiten darnos, dándoles respuesta. (Ana, comunicación personal, 13.10.2020)

Fomentar la relación entre pares: Cambiar a los alumnos de lugar periódicamente. Ir cambiando con regularidad a los alumnos de posición en el aula. (Dany, comunicación personal, 13.10.2020)

Las voces inclusivas indicaron que las docentes sintieron la responsabilidad de generar, de manera consciente e intencionada, estos ambientes de aprendizaje favorables, siendo respetuosas con la diversidad y las necesidades variadas de los estudiantes, por ende, su creación estuvo centrada en el estudiante, más allá de lo que establecieran la normativa y la política escolar del centro, pues la finalidad última era que los estudiantes se sintieran escuchados y respetados. A su vez, tutorear y acompañar al estudiante en el desarrollo socioemocional desde esta voz significó que las docentes conocían la importancia de los ambientes y cómo estos facilitaban la generación del vínculo pedagógico para ejercer su rol, y la necesidad de estar atentas a las necesidades de los estudiantes a nivel emocional y de aprendizaje.

Por último, fomentar la relación entre pares fue entendida desde un punto de vista valórico y pedagógico, pues las docentes, por medio de técnicas y metodologías, facilitaron la interacción entre los estudiantes para favorecer el conocimiento y el respeto entre ellos, basándose en el conocimiento mutuo y el respeto a la diversidad. Exponemos algunos ejemplos de esta posición desarrollada desde una voz inclusiva:

Creando ambientes de aprendizaje favorables: Estamos muy pendientes de la adaptación de cada niño. Observamos, escuchamos y respetamos las necesidades de cada niño. Somos su referente y nosotros como docentes intentamos dar el mayor afecto y seguridad. La escuela ha de ser su casa. (Ely, comunicación personal, 13.10.2020)

Fomentar la relación entre pares: Crear espacios, metodologías y actividades que refuercen el tejido social de la clase. Preocuparse por los pequeños conflictos que surgen a diario en el aula y trabajar para que los solucionen. (Flor, comunicación personal, 13.10.2020)

Tutorear y acompañar al estudiante en el desarrollo socioemocional: Siendo empático conseguiremos ponernos en su lugar y entender cómo se sienten. A veces les ocurre algo que puede afectar a su rendimiento y saberlo y poderles entender es básico para saber cómo actuar con ellos. (Bea, comunicación personal, 13.10.2020)

Yo como guía del aprendizaje fue una posición asumida por el 83 % de las participantes y se desarrolló predominantemente desde una voz híbrida, correspondiendo a 4 (67 %) de ellas. La voz inclusiva solo apareció en un caso (17 %) donde se manifestó la importancia de ir observando y adaptándose a las necesidades de los estudiantes:

Crear materiales, actividades y metodologías motivadoras. La finalidad es saber adaptar la metodología y actividades al grupo y sus necesidades. Con el conocimiento y la observación constante del grupo, saber adaptarse al estado emocional, social del grupo en cada momento, creando actividades en las que el alumno se sienta motivado y quiera aprender. (Flor, comunicación personal, 13.10.2020)

La forma de significar esta posición fue motivando y fomentando el aprendizaje y generando procesos de retroalimentación con voz híbrida. Esta significación se hizo en función de las expectativas hacia los estudiantes, dependiendo de sus características y condiciones. Por ende, las docentes pudieron tomar una actitud motivadora y utilizar actividades adecuadas cuando los estudiantes lo requirieron y manifestaron dificultades claras durante el proceso de aprendizaje, pero no fue parte de su práctica habitual. Sumado a esto, algunos procesos de retroalimentación estuvieron centrados en que el estudiante mejorara sus resultados y no necesariamente en que las docentes modificaran su instrucción. Mostramos dos ejemplos de voz híbrida:

Motivando y fomentando el aprendizaje: Si sabemos que un alumno tiene dificultades con alguna asignatura, le motivaremos a la hora de hacer los ejercicios, propondremos actividades que le gusten para poder facilitar su aprendizaje, y conseguir así que con esfuerzo y dedicación adquiera

los conceptos trabajados, y tendremos en cuenta todo el proceso, y no sólo la nota del examen. (Bea, comunicación personal, 13.10.2020)

Procesos de retroalimentación: Para poder guiar y ayudar a los estudiantes a desarrollarse y a adquirir los conceptos necesarios, será necesaria una comunicación continua con el alumno, para que este pueda recibir un *feedback* de cómo va hasta el momento, en qué necesita mejorar, qué está haciendo bien, etc. (Ana, comunicación personal, 13.10.2020)

Yo como planificador y diseñador de la enseñanza fue una posición asumida por la totalidad de las participantes con una voz híbrida. Esta fue significada desde la idea de generar una programación global (objetivos, contenidos, actividades, evaluación), sin considerar, inicialmente, la diversidad de las individualidades del aula durante su desarrollo, lo que provocó que las docentes estuvieran constantemente adaptando contenidos y actividades de forma posterior. Generalmente, los estudiantes que tenían alguna condición en particular eran atendidos por especialistas fuera del aula, así que las docentes realizaron una planificación global que podía ir cambiando, pero que no contó con una perspectiva diversificada desde el inicio. Un ejemplo de esta posición con voz híbrida puede ser:

Tener claros cuales son los objetivos significativos que queremos que el niño o alumno alcance. Intentamos que sean actividades globales e interdisciplinarias. (Ely, comunicación personal, 13.10.2020)

Luego de hacer un barrido por las posiciones que presentaron mayores adherencias y sus voces durante el M1, las posiciones del yo que algunas docentes asumieron dentro de su labor diaria, pero con menor frecuencia, fueron: primero, Yo como colaborador con otros colegas (M1: 33 %) en la que dos participantes emplearon voz híbrida (33 %), a través de la generación de ambientes de trabajo positivos y una construcción de visión común de la comunidad educativa, desde una explicación administrativa, sin necesidad de incluir una visión reflexiva que apelara a la calidad y la equidad.

Segundo, Yo como elemento para mejorar la práctica educativa (M1: 50 %), caso en el que dos de las participantes acogieron la posición con voz híbrida (33 %), lo que indicó que las docentes asistían a cursos, ya que conocían la importancia de mantenerse actualizadas respecto a las nuevas tendencias y su aplicación en el aula, sin embargo, no reflexionaron, necesariamente, para realizar la transferencia de lo aprendido al contexto en el cual trabajaban.

Tercero, Yo como evaluador del aprendizaje (M1: 50 %), donde tres de las participantes la asumieron con voz híbrida (50 %), lo que mostró que poseían una visión desde déficit, generando la adaptación de instrumentos y objetivos de aprendizaje.

Cuarto, Yo administrador de la escuela (M1: 17 %), en la que solo una participante tuvo voz híbrida, es decir, que hubo una significación centrada en los resultados y no necesariamente incorporó a la totalidad de los estudiantes desde la perspectiva inclusiva.

Por último, Yo como educador de las y los estudiantes (M1: 17 %), posición en que también solo una docente tuvo voz híbrida. Ella sabía que, desde la perspectiva administrativa, tenía tareas asociadas al ser tutora, por esto, no buscaba vincularse con los estudiantes o lo hacía mínimamente, si no tenía esta tarea administrativa asignada.

Cambio en las posiciones y voces de las docentes

En este apartado se explican los cambios identificados en las posiciones del yo y las voces en los tres momentos de recogida de datos (M1, M2, M3). Para esto, el Cuadro 4 visibiliza la globalidad del proceso desarrollado por las docentes en los tres momentos, mostrando las posiciones del yo que asumieron con mayor facilidad en su práctica diaria. A su vez, permite observar los cambios en las voces en dichas posiciones.

En lo relativo al Yo como constructor de relaciones con las familias (M1: 100 %; M3: 100 %) fue una posición que, desde el inicio, todas las docentes consideraron que formaba parte de su quehacer profesional, y así se mantuvo durante todo el proceso. No obstante, aparecieron cambios en el significado evidenciando un tránsito de la voz híbrida a la inclusiva.

Como se puede observar en Cuadro 4, durante M1 se visualizó la posición con voz híbrida en cinco docentes (83 %) y una con voz inclusiva (17 %). En M2, continuó la predominancia de la voz híbrida con cinco (83 %) de las participantes y una (17%) se mantuvo con voz inclusiva. La siguiente cita es un ejemplo de la voz híbrida en M2:

La relación con las familias, vital no es, pero en función de las características que tenga algún alumno, no sé, pues muchas dificultades, muchas problemáticas, que realmente sea de educación especial, sí que es necesario tener una comunicación muy fluida, muy cercana, muy... quizás no diaria, pero sí que constante. (Bea, comunicación personal, 22.03.2121)

Cuadro • 4

Porcentaje y frecuencia de docentes que asumen posiciones del yo y voces (M1, M2, M3)

Posiciones	Posiciones del Yo /M1			Posiciones del Yo /M2			Posiciones del Yo /M3		
	Voz híbrida	Voz inclusiva	%	Voz híbrida	Voz inclusiva	%	Voz híbrida	Voz inclusiva	%
Yo como constructor de relaciones con las familias	5 (83 %)	1 (17 %)	100 %	5 (83 %)	1 (17 %)	100 %	2 (33 %)	4 (67 %)	100 %
Yo como administrador de la escuela	1 (17 %)	0 (0 %)	17 %	1 (17 %)	0 (0 %)	17 %	0 (0 %)	1 (17 %)	17 %
Yo como colaborador con otros colegas	0 (0 %)	2 (33 %)	33 %	2 (33 %)	1 (17 %)	50 %	2 (33 %)	1 (17 %)	50 %
Yo como elemento de mejora de la práctica educativa	2 (33 %)	1 (17 %)	50 %	2 (33 %)	2 (33 %)	67 %	2 (33 %)	2 (33 %)	67 %
Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje	3 (50 %)	3 (50 %)	100 %	1 (17 %)	5 (83 %)	100 %	0 (0 %)	6 (100 %)	100 %
Yo como guía del aprendizaje	4 (67 %)	1 (17 %)	83 %	1 (17 %)	5 (83 %)	100 %	1 (17 %)	4 (67 %)	83 %
Yo como evaluador del aprendizaje	3 (50 %)	0 (0 %)	50 %	3 (50 %)	0 (0 %)	50 %	2 (33 %)	1 (17 %)	50 %
Yo como panificador y diseñador de la enseñanza	6 (100 %)	0 (0 %)	100 %	6 (100 %)	0 (0 %)	100 %	3 (50 %)	3 (50 %)	100 %
Yo como educador de los y las estudiantes	1 (17 %)	0 (0 %)	17 %	1 (17 %)	0 (0 %)	17 %	0 (0 %)	2 (33 %)	33 %

Fuente: elaboración propia.

Luego, en M3, dos docentes mantuvieron la voz híbrida (33 %) y cuatro desarrollaron la posición desde una voz inclusiva (67 %). Un ejemplo de transición fue Flor, quien, al inicio, evidenció un rol más administrativo, que indicó que la docente se vinculaba con las familias como parte de sus funciones; y, luego, en M3, mostró un interés mayor por esta función, señalando que era parte fundamental de sus actividades.

Durante M1 S6_Flor: Generar un clima de confianza y seguridad en la reunión con las familias al principio de curso, hay que mostrarse accesible y reunirse (durante el primer trimestre) con cada una de las familias. (Flor, comunicación personal, 13.10.2020)

Durante M3 S6_Flor: Si no hay una comunicación con la familia y si no hay un vínculo con el niño, donde te preocupas no sólo de su aprendizaje, sino por su estado socioemocional, no hay nada más. O sea, no puedes empezar con nada más. (Flor, comunicación personal, 12.07.2021)

La transición de voz híbrida a inclusiva significó que las docentes comenzaron a visualizar la necesidad de generar espacios de participación reales para las familias de los estudiantes con la finalidad de hacerles partícipes del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Las docentes buscaron generar una relación cercana con los padres para colaborar con ellos, no solo para entregarles información, sino para que se involucraran y tomaran decisiones conjuntas con posterior seguimiento.

Respecto a la posición Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje (M1: 100 %; M3: 100 %), al igual que en el caso anterior, presentó alta adherencia por parte de las docentes. Durante M1, 3 (50 %) de ellas presentaron voz híbrida y tres (50 %) voz inclusiva. Durante M2, fue posible visualizar el proceso de transición: cinco (85 %) presentaron voz inclusiva, y solo una mantuvo voz híbrida (17 %). En esta etapa, se identificaron ideas y reflexiones más profundas acerca de la importancia de convivir con otro, más allá de la sala de clase, de la importancia de aprender a convivir en sociedad y que, por ende, de reconocer que todos tienen diferentes aptitudes. A su vez, se visibilizaron ideas de tolerancia y respeto. Un ejemplo de voz inclusiva en este caso fue:

Sí pienso que de la misma forma que actualmente en muchos trabajos hay proyectos que implican varias personas, o que implican, pues, gente de varias entidades. El trabajo en grupo es una parte muy, muy importante en todo, y como seres sociales que somos, pero también tal y cómo está organizada la sociedad, entonces, sí hay que saber trabajar

en grupo, lo lógico sería que se empezase desde niños ¿no? Pues para lograr comunicarse mejor, distribuirse mejor, aprender. (Ana, comunicación personal, 22.03.2021)

En M3 todas las participantes (100 %) transitaron a una voz inclusiva. Esta transición demostró que las docentes asociaron la inclusión con el desarrollo de ambientes adecuados para el aprendizaje y sintieron la responsabilidad de generarlos. Se expone el ejemplo de transición de Ana, quien, en un inicio, consideró que los ambientes tienen como finalidad responder a una necesidad del profesor para que pueda realizar la clase sin interrupciones. Posteriormente, en M3, la finalidad de esta posición cambió, ya que visualizó que la responsabilidad de generar ambientes positivos era, principalmente, del docente, con el objetivo de realizar actividades que fueran motivadoras y válidas para todos, dejando de estar centrada en este para enfocarse en el estudiante.

Durante M1 voz híbrida: Para dar buenas explicaciones es importante que el profesor consiga crear el clima adecuado para poder dar la explicación (que los alumnos escuchen y se centren en el tema, que no se distraigan o hablen, etc.). (Ana, comunicación personal, 13.10.2020))

Durante M3 voz inclusiva: Momento de decir vale y este cómo es válido para todos o hay que hacer algún cambio para que sea mejor o más apto para todos o qué, y a la vez asegurarte de hacer actuaciones para que vaya mejor el ambiente. Está activado tutor también va en el sentido de asegurar o hacer actuaciones para que vaya mejor el ambiente. (Ana, comunicación personal, 04.06.2021)

En la posición Yo como guía del aprendizaje (M1: 83 % y M3: 83 %) se mantuvo una adherencia relativamente estable en los tres momentos. Durante el M1, cuatro (67 %) de las participantes explicó la posición desde una voz híbrida, y una desde la voz inclusiva. En M2, la totalidad de las participantes se identificó con esta posición y, de estas, cinco (83 %) lo hicieron con voz inclusiva y solo una con híbrida (17 %). A continuación, se presenta un ejemplo de la voz inclusiva en M2:

Porque creo y siempre lo he creído, y supongo que para esto me ha gustado ser maestra, ¡pero que es verdad! que ellos son el centro de aprendizaje, yo creo que ellos son, yo soy para ellos el centro de motivación, yo los tengo que motivar para que ellos funcionen. Si igual que uno le cueste más, la cuestión es que ellos cojan esta seguridad y esta motivación. (Ely, comunicación personal, 22.03.2021)

Durante M3, el 83 % de las docentes adhirieron a esta posición, cuatro (67 %) desde la voz inclusiva y solo una (17 %) con voz híbrida. Surgieron ideas de personalización, retroalimentación o *feedback* para motivar el aprendizaje, y también se relacionó con los ambientes, los cuales consideraron necesarios para desarrollar procesos de motivación y personalización, independientemente de las condiciones de los estudiantes. Un ejemplo de transición fue Ana, quien, en un inicio, significó esta posición desde una óptica centrada en el docente, al indicar que los procesos de *feedback* eran necesarios para que el estudiante manifestara una mejora en el proceso de aprendizaje. Luego, en el M2, mantuvo la voz híbrida y se pudo observar de forma más clara la finalidad del *feedback* centrada en el docente. Por último, en M3, vinculó la retroalimentación con mejorar procesos de instrucción en donde se planteó cómo ella podía responder de mejor manera a las necesidades, y que la retroalimentación no solo era para el estudiante, sino también para la docente.

Durante M1 voz híbrida: Para poder guiar y ayudar a los estudiantes a desarrollarse y a adquirir los conceptos necesarios, será necesaria una comunicación continua con el alumno, para que este pueda recibir un *feedback* de cómo va hasta el momento, en qué necesita mejorar, qué está haciendo bien, etc. (Ana, comunicación personal, 13.10.2020)

Durante M2 voz híbrida: Tú le das un *feedback*, después él con esa información ¿qué hace? la aprovecha y hace un cambio; no la aprovecha, no cambia nada; o si hace un cambio, pero no el esperado. (Ana, comunicación personal, 22.03.2021)

Durante M3 voz inclusiva: Desde retroalimentar a los estudiantes esto vendría desde mi punto de vista, desde crear ambientes de aprendizaje favorables. Es el momento que tú te planteas ¿cómo voy a hacer eso? pues ese es el momento de decir ¡vale! y este cómo es válido para todos o hay que hacer algún cambio para que sea mejor o más apto para todos. (Ana, comunicación personal, 04.06.2021)

En lo relativo a Yo como planificador y diseñador de la enseñanza (M1:100% y M3:100%), durante M1 la totalidad de las participantes desarrolló una voz híbrida; y en M2, esta situación se mantuvo inalterada. Presentamos un ejemplo:

Lo que es el grupo clase que todos hacen lo mismo generalizado, o el libro, o el dossier que preparamos nosotros y después tengo los cuatro o cinco que cada uno también tiene su nivel. Al principio sí que es un

poco caótico en el sentido de haber dónde está cada uno colocado, están acostumbrados a que venga al profesor a determinadas horas y se lo llevaba. (Bea, comunicación personal, 22.03.2121)

En M3, se visualizó una tendencia a generar voz inclusiva, pues tres participantes (50 %) generaron este tipo de voz y tres (50 %) se mantuvieron en voz híbrida. La voz inclusiva se fue enriqueciendo y entendiendo en la medida que las docentes desarrollaron la comunidad profesional de aprendizaje y los discursos comenzaron a cambiar. Se mencionó la importancia de transformar el paradigma educativo y que, por ende, la planificación debía tener un carácter diversificado. Un ejemplo de transición en este caso fue Flor, quien, al inicio, manifestó la importancia de la planificación desde los contenidos y objetivos de los programas. Después, en M3, habló de incluir múltiples métodos de evaluación y una programación que considerara la diversidad del aula.

Durante M1 voz híbrida: Es necesario conocer y planificar el contenido de manera adecuada para que el aprendizaje tenga sentido y sea más sencillo para los alumnos (no empezar la casa por el tejado). Revisar las programaciones y preparar una planificación al principio de cada trimestre con los objetivos más importantes a los que se quiere llegar. (Flor, comunicación personal, 13.10.2020)

Durante M3 voz inclusiva: Programación global, incluiría las necesidades educativas especiales y los múltiples métodos de evaluación... mmm... cuando programo... No sé si lo entiendes, la programación global, cuando yo programo, programo cómo voy a llevar a cabo, ya tengo en cuenta la diversidad. (Flor, comunicación personal, 12.07.2021)

Si bien fue posible visualizar una transición por parte de tres docentes hacia la voz inclusiva, las otras tres no hicieron ese cambio, demostrando la tensión que tiene la voz en este caso.

Las otras posiciones del yo identificadas, pero con menor adherencia por parte de las participantes, fueron las siguientes: primera, Yo como colaborador con otros colegas (M1: 33 %; M2 y M3: 50 %), en la que se visualizó una pequeña variación en adherencia entre M1 y M3 con voz predominantemente híbrida (33 %), lo que refiere a que las docentes tenían la necesidad de colaborar con otros colegas en la toma de decisiones, sin embargo, no era necesariamente una práctica habitual y sistematizada.

Segunda, Yo como elemento para mejorar la práctica educativa (M1: 50 %; M2 y M3: 67 %) que, en un primer momento, desde la voz híbrida, indicó que las docentes asistían a cursos, ya que conocían la importancia de mantenerse actualizadas, pero sin un proceso reflexivo que permitiera transferir los nuevos conocimientos al aula. Sin embargo, en M2 y M3, la posición tuvo una mejor adherencia e indicó tensión en el uso de la voz, ya que la inclusiva se visualizó en dos participantes, al igual que la híbrida.

En la tercera, Yo como evaluador del aprendizaje (M1, M2 y M3: 50 %), tanto en M1 como en M2 la voz predominante fue la híbrida y esto indicó que las docentes tenían una visión desde déficit, lo que generaba adaptaciones a nivel de instrumentos, dependiendo de la condición de los estudiantes. En M3 se visualizó una pequeña variación, ya que una de las docentes (17 %) pasó a voz inclusiva, demostrando algunos rasgos de diversificación en las evaluaciones.

En Yo como administrador de la escuela (M1, M2 y M3: 17 %) solo una docente indicó esta posición, en M1 y M2 con voz híbrida, y en M3 con voz inclusiva, lo que significó que en la administración escolar se observaron componentes inclusivos al mencionar aspectos de atención a la diversidad.

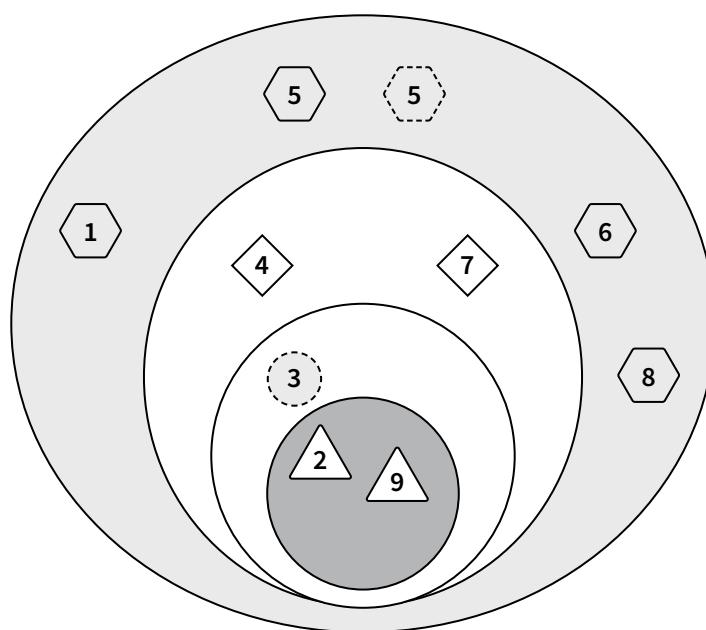
Por último, en Yo como educador de las y los estudiantes (M1 y M2: 17 %; M3: 33 %) se identificó que tanto en M1 como en M2 una docente adhirió a esta posición desde una voz híbrida, es decir, que ella sabía que, desde la perspectiva administrativa, tenía tareas asociadas y conocer a sus estudiantes estaba dentro de sus labores. Durante M3, hubo dos docentes que asumieron esta posición desde la voz inclusiva, lo que significó se vincularon emocionalmente con los estudiantes, facilitando su labor como tutoras, conociendo sus necesidades más profundamente y dando respuestas oportunas, superando las funciones que se indicaban a nivel administrativo.

En las figuras 1 y 2 representamos el repertorio de posiciones que caracterizó a este grupo de docentes para visualizar su evolución entre M1 y M3. Por medio de dos figuras de círculos concéntricos, se muestra el repertorio identitario de la comunidad al inicio (M1) y al término del proceso (M3), y las transiciones de las voces. Cada posición está identificada con un número.

Se puede reconocer la centralidad de las posiciones del yo en función de la por el lugar que ocupan dentro de los círculos, ya que las posiciones con mayor frecuencia se ubican en el exterior, englobando a las demás, y entre más interno es el círculo, menor frecuencia tiene la posición.

Figura • 1

Representación de cambios en la frecuencia de posiciones del yo y sus voces en M1



— Voz híbrida

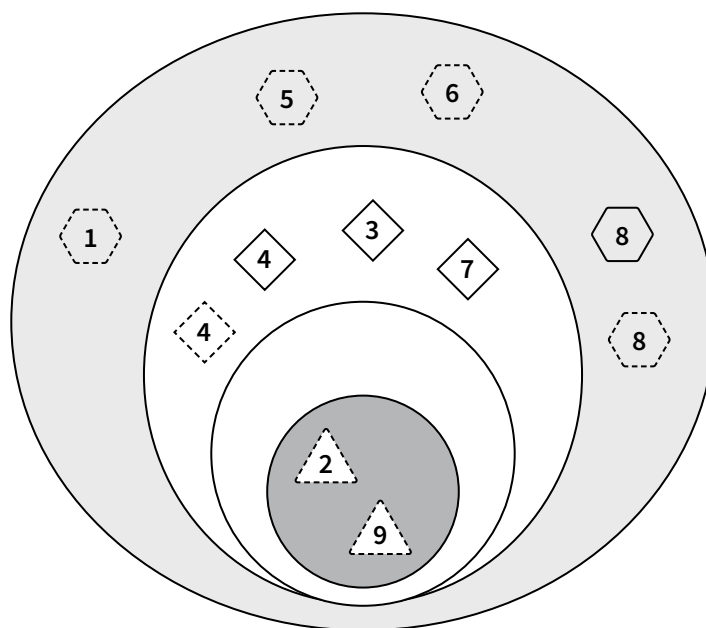
- - Voz inclusiva

Nota: 1) Yo como constructor de relaciones con la familia; 2) Yo como administrador de la escuela; 3) Yo como colaborador con otros colegas; 4) Yo como elemento de mejora de la práctica educativa; 5) Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje; 6) Yo como guía del aprendizaje; 7) Yo como evaluador del aprendizaje; 8) Yo como planificador y diseñador de la enseñanza; 9) Yo como educador de los y las estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Figura • 2

Representación de cambios en la frecuencia de posiciones del yo y sus voces en M3



— Voz híbrida

- - Voz inclusiva

Nota: 1) Yo como constructor de relaciones con la familia; 2) Yo como administrador de la escuela; 3) Yo como colaborador con otros colegas; 4) Yo como elemento de mejora de la práctica educativa; 5) Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje; 6) Yo como guía del aprendizaje; 7) Yo como evaluador del aprendizaje; 8) Yo como planificador y diseñador de la enseñanza; 9) Yo como educador de los y las estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al cambio de voces en las posiciones más predominantes (círculo externo), se visibiliza la transición de híbrida (M1) a inclusiva (M3). Luego, en el segundo círculo, se observa predominancia de la voz híbrida tanto en M1 y M3. También, durante M3 se refleja un cambio de centralidad en la posición del yo tres (Yo como colaborador con otros colegas), aumentando su adherencia y, por ende, ubicándose en el segundo círculo. En el círculo más pequeño, se presenta predominancia de la voz inclusiva en M3, en comparación a M1.

Respecto a las tensiones de las voces en las posiciones, se puede evidenciar la tensión de la posición del yo cinco (Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje) durante M1; y luego, en M3, cómo se resuelve esta tensión en favor de la voz inclusiva. Otras posiciones del yo tensionadas al finalizar el proceso (M3) son la ocho (Yo como planificador y diseñador de la enseñanza) y la cuatro (Yo como elemento de mejora de la práctica educativa), en donde las participantes presentan voces divididas, es decir, 50 % asume una voz híbrida y 50 % una inclusiva.

Discusión y conclusiones

Este estudio ayuda a comprender desde un enfoque dialógico el desarrollo de la voz inclusiva en distintas posiciones docentes, y evidencia que una misma docente puede sostener posiciones con distintas voces, próximas o alejadas a la denominada voz inclusiva. Así pues, convive con distintas voces en su mente que generan una tensión manifiesta, que puede reflejarse en cierta incoherencia en distintas actuaciones profesionales de la práctica educativa, por ejemplo, *Yo diseño prácticas educativas para todos, pero yo evalúo con los mismos criterios para todos*.

Los hallazgos ponen de manifiesto cuáles son las nueve posiciones del yo que han asumido las docentes participantes y cuáles de estas se desarrollaron más fácilmente con voz inclusiva durante su participación en una comunidad profesional de aprendizaje.

La mayoría de las posiciones identificadas ya aparecieron en un estudio previo con docentes experimentados (Badia; Liesa, 2020). Pero, en el actual estudio, emergieron dos nuevas: Yo como guía del aprendizaje y Yo como evaluador del aprendizaje. Las posiciones más asumidas por las docentes fueron Yo como planificador y diseñador de la enseñanza, Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje, Yo como constructor de relaciones con las familias y Yo como guía del aprendizaje. Las tres últimas, ocuparon la centralidad dentro de los repertorios identitarios de las docentes. Este hallazgo indica que la mayoría de las participantes considera estas posiciones predominantes e influyentes, por encima de las demás.

Estos resultados desde la voz inclusiva comparten algunos componentes con los estudios de Badia y Liesa (2020) y Meo y Tabarini (2020) al reconocer que las posiciones más relevantes están centradas en el desarrollo de los estudiantes y no solo en los resultados de aprendizaje. Además, tienen en común que asumen que el logro de los estudiantes siempre depende de los contextos sociales, vinculados a los ambientes y las situaciones del hogar, así como que los docentes poseen fuertes convicciones de la importancia del desarrollo socioemocional y su influencia en el aprendizaje académico, y consideran la enseñanza como un proceso recíproco (Li; Ruppert, 2021).

Desde la perspectiva de la DST, Hermans (2012) indicó que la identidad y las voces son cambiantes, y eso lo logramos evidenciar en este estudio longitudinal, el cual arrojó, al inicio de la investigación, posiciones desde una voz híbrida, es decir, desde la óptica de la integración (Fortier *et al.*, 2018); pero que, luego de pasar por el desarrollo de una comunidad de aprendizaje, cambió a inclusiva, en la mayoría de los casos.

Según los resultados, cuatro posiciones transitaban mayoritariamente de una voz híbrida a una inclusiva durante el proceso de reflexión dentro de la comunidad profesional de aprendizaje en el que las docentes hicieron explícitas y dialogaron sobre sus posiciones y sus voces asociadas, haciendo evidente la tensión generada entre alguna de ellas, lo cual valoramos de manera positiva, ya que, a su término, dos posiciones que inicialmente se mostraron con voz híbrida, presentaron voces claramente tensionadas (Yo como planificador y diseñador de la enseñanza y Yo como elemento de mejora de la práctica educativa), evidenciando el comienzo de una transformación en ellas.

En el caso de la posición Yo como planificador y diseñador de la enseñanza, en principio, la totalidad de las participantes mostró una voz híbrida porque consideró la planificación de forma generalista, global, y que las necesidades de los estudiantes se respondían de forma individualizada y diferenciada. Pero, progresivamente, la mitad transitó hacia una voz inclusiva.

Por su parte, la que transitó de la voz híbrida a la inclusiva con mayor facilidad fue Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje.

En suma, en todas las posiciones apareció la voz inclusiva, ya fuera predominantemente o no. Así pues, evidenciamos que es posible desarrollar la voz inclusiva en las posiciones habituales de las docentes y que, independientemente de las que asuman, estas pueden llegar a una voz inclusiva, sin la necesidad de generar una nueva posición que apele específicamente a la inclusión, lo que corrobora nuestra propuesta: que una misma posición puede o no desarrollarse con voz inclusiva.

A propósito de las tensiones, y siguiendo la propuesta de Baustien (2019a), abogamos que hay posiciones del yo que estarían suspendidas en un tercer espacio, que en este trabajo hemos denominado voz híbrida (Third-Space practitioners). Así pues, existen docentes que saben de inclusión, pero ejecutan algunas prácticas desde el déficit, es decir, predominando una mirada o voz clínica. Valdés y Monereo (2013) se refieren a esta tensión como una identidad *parchada*, ya que los docentes intentan acomodarse a los nuevos escenarios sin formaciones previas que les permitan transitar de forma más armónica.

También, hemos identificado que hay posiciones que las docentes asumen eventualmente dentro de su labor diaria, como Yo como colaborador con otros colegas y Yo como elemento de mejora de la práctica educativa. Si bien aumentaron su nivel de adherencia durante la participación en una comunidad de aprendizaje, esta sigue siendo baja. Ambas se relacionan con el trabajo colaborativo, lo que se vincula con lo indicado por Fernández-Blázquez y Echeita (2018), al mencionar la colaboración como un núcleo resistente para el logro de comunidades inclusivas, por ende, el desarrollo de comunidades de aprendizaje es un reto necesario para el logro de este objetivo.

Dichas comunidades son una oportunidad de crecimiento individual e institucional a propósito de los procesos reflexivos que se generan (Waitoller; Kozleskin, 2013), y hacen que los docentes enfrentan una situación de innovación educativa, en la que el grupo participante trabaja coordinada y reflexivamente para alcanzar un objetivo y, por ende, los cambios individuales impactan progresivamente en el repertorio de posiciones del grupo (ver figuras 1 y 2).

Los resultados indican que las prácticas reflexivas pueden generar cambios y que uno de los retos que tiene la educación inclusiva es clarificar las diferencias metodológicas y epistémicas entre la educación inclusiva y la educación especial, con la finalidad de resolver las tensiones que presentan las docentes entre estas dos visiones para facilitar el proceso de transición y dar lugar a una voz global en favor de la inclusión que pueda representar a la comunidad.

Nos gustaría finalizar con algunas limitaciones y prospectivas del trabajo. El diseño de este estudio no permite tener la seguridad de que los cambios que se han hecho evidentes durante el año de seguimiento sean perdurables y sostenibles en el tiempo (Waitoller; Kozleskin, 2013). Por esto, en futuras investigaciones sería interesante analizar cómo este cambio de las voces se traslada a la práctica docente y cómo son sostenidas en este proceso. Es posible que los cambios de narrativa entren en nuevas tensiones cuando se quiera trasladarlos a la práctica.

Otra de las limitaciones tiene que ver con la complejidad y naturaleza de cada contexto de intervención. Sabemos que en un contexto diferente los resultados podrían variar. En este sentido, sería interesante conocer si estas posiciones

más fáciles o difíciles de transitar hacia una voz inclusiva también lo son en escenarios educativos variados.

A pesar de estas limitaciones, creemos que este estudio contribuye al conocimiento sobre la identidad docente como una unidad más de análisis dentro del desarrollo de la educación inclusiva y su desarrollo en comunidad. No existiría una identidad docente inclusiva, pero sí posiciones del yo con voz inclusiva. Para facilitar el cambio es importante identificar para cada profesional cuáles son aquellas posiciones que lo identifican con voz híbrida y, desde los procesos de asesoramiento, será necesario en próximas investigaciones profundizar sobre qué dispositivos o herramientas facilitan mayor reflexión para promover el tránsito hacia una voz inclusiva. De acuerdo con esto, el cambio identitario sería un proceso gradual de movimiento de posiciones, pero especialmente de las voces que las definen.

Referencias

1. Ainscow, Mel (2005). Developing inclusive education systems: What are the levels for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. Recuperado de https://www.csuchico.edu/iege/_assets/documents/susi-developing-inclusive-education-systems-what-are-the-levers-for-change.pdf
2. Ainscow, Mel; Dyson, Alan Goldrick, Sue; West, Mel (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>
3. Akkerman, Sanne; Meijer, Paulien (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
4. Arvaja, Maarit; Sarja, Anneli (2020). Dialogic Tensions in Pre-Service Subject Teachers' Identity Negotiations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 318-330. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705895>
5. Azorín, Cecilia; Ainscow, Mel; Sánchez, Pilar; Goldrick, Sue (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 11-36. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9142>

6. Badia, Antoni; Becerril, Lorena; Gómez, Marta (2021). Four types of teachers' voices on critical incidents in teaching. *Teacher Development*, 25(2), 120-135. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1882549>
7. Badia, Antoni; Liesa, Eva (2020). Experienced teachers' identity based on their I-positions: An analysis in the Catalan context. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 77-92. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795122>
8. Barrio de la Puente, José (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/124342/16215-16291-1-PB.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
9. Baustien-Siuty, Molly (2019a). Teacher preparation as interruption or disruption? Understanding identity (re)constitution for critical inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 81(1), 38-49. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.008>
10. Baustien-Siuty, Molly (2019b). Inclusion gatekeepers: the social production of spatial identities in special education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(8), 1032-1047. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1635283>
11. Booth, Tony; Ainscow, Mel (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUEM. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
12. Constantinou, Elena; Ainscow, Mel (2019). Using collaborative action research to achieve school-led change within a centralised education system: perspectives from the inside. *Educational Action Research*, 28(1), 4-21. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1564686>
13. Fernández-Blázquez, María Luz de los Milagros; Echeita-Sarrionandia, Gerardo (2018). Un departamento de orientación singular en un centro educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2). Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/171586/66367-205791-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
14. Fortier, Maire-Pierre; Noël, Isabelle; Ramel, Serge; Bergeron, Geneviève (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>

15. Hermans, Huber (2015). Dialogical self in a complex world: The need for bridging theories. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 1–4. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.917>
16. Hermans, Huber (2018). *Society in the self. A theory of identity in democracy*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190687793.001.0001>
17. Hermans, Huber; Gieser, Thorsten (2012). *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <https://acortar.link/OKSopL>
18. Kaser, Linda; Halbert, Judy (2017). *The Spiral Playbook: Leading with an inquiring mindset in school systems and schools*. C21 Canada. Recuperado de <https://c21canada.org/playbook/>
19. Leiva-Olivencia, Juan (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 605-630. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12027>
20. Li, Lingyu; Ruppap, Andrea (2021). Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
21. Liesa, Eva; Giralt-Romeu, Mireya; Ligorio, María Beatrice (2022). The Identity of Student-Teachers: Becoming a Professional. En *The Identity of Education Professionals. Positioning, Training, and Innovation* (pp. 33-54), editado por Carles Monereo. North Carolina: IAP.
22. Medina-Sánchez, Leopoldo (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDO-CREA*, 10(3), 1-24. <https://doi:10.30827/Digibug.66306>
23. Meo, Analía; Tarabini, Aina (2020). Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102963. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963>
24. Monereo, Carles (2022). Professional Identity in Education From the Perspective of Dialogical Self Theory. En *The Identity of Education Professionals. Positioning, Training, and Innovation* (pp. 1-33), editado por Carles Monereo. North Carolina: IAP.

25. Monereo, Carles; Badia, Antoni (2020). A dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), e1572-e1572. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>
26. Monereo, Carles; Herman, Huberts (2023). Education and dialogical self: state of art (Educación y yo dialógico: estado de la cuestión). *Journal for the Study of Education and Development*, 46(3), 445-491. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.22015>
27. Ocampo-González, Aldo (2018). Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva. En *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 2. Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque* (pp. 24-89), coordinado por Aldo Ocampo-González. Santiago de Chile: CELEI. Recuperado de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/42351/CuadernosDeEducaci%c3%b3nInclusivaV1_ver2.pdf?sequence=11&isAllowed=y
28. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OECD (2015). *In It Together: Why Less Inequality Benefits All*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264235120-en>
29. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/the-oecd-handbook-for-innovative-learning-environments-9789264277274-en.htm>
30. Savolainen, Hannu; Malinen, Olli-Pkka; Schwab, Susanne (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusión – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
31. Slee, Roger (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata. Recuperado de <https://acortar.link/o9EcnP>
32. Unesco (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
33. Unesco (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18066/50_ESP-Marco-de-Accion-E2030.pdf?sequence=1&isAllowed=y

34. Valdés, Ana; Monereo, Carles (2013). Desafíos a la información del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 193-208. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8.pdf>
35. Waitoller, Federico; Kozleski, Elizabeth (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.006>
36. Weise, Crista; Morodo, Andy; Kullasepp, Katrin (2022). The identity of the inclusive teacher: I-positions towards diversity. En *The Identity of Education Professionals. Positioning, Training, and Innovation* (pp. 79-109), editado por Carles Monereo. North Carolina: IAP.

Carla Meneses-Pinto

Licenciada en Psicología de la Universidad Alberto Hurtado, magíster en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, y especialista en Educación Inclusiva. Asesora de comunidades educativas en temáticas de innovación educativa y de atención a la diversidad e inclusión. Correo electrónico: carlamp4@blanquerna.url.edu

Eva Liesa

Doctora en Psicología. Profesora titular de la Universidad Ramon Llull, coordinadora del Servicio de Asesoramiento e Innovación Psicopedagógica de la FPCEE Blanquerna. Miembro del grupo de investigación SINTE (reconocido por la Generalitat de Catalunya). Correo electrónico: evalh@blanquerna.url.edu

Anexos

Anexo • A

Tabla de posiciones

Number and percentage of teachers who assume at least one I-position in each position, and number and percentage of teachers who assume each I position (N:58)

I-Positions	N (%)	N (%)
01 To educate children		34 (59%)
011 By acting as a tutor	8 (14%)	
012 By promoting human development	11 (19%)	
013 By acting as a role model	7 (12%)	
014 By accepting and caring for them	16 (28%)	
02 To plan instruction		46 (79%)
021 By creating learning assignments	42 (72%)	
022 By creating instructional materials	21 (36%)	
023 By designing learning environments	14 (24%)	
03 To support and assess learning		57 (98%)
031 By assessing preassessment instruments	7 (12%)	
032 By issuing learning assignments	20 (34%)	
033 By guiding the learning process	32 (55%)	
034 By motivating and encouraging student learning	17 (29%)	
035 By personalising learning	24 (41%)	
036 By using multiple methods of learning assessment	32 (55%)	
037 By grading students	12 (21%)	
04 To promote a positive learning environment		14 (24%)
041 By creating a favourable learning environment in the classroom	11 (19%)	
042 By solving student disputes	8 (14%)	
05 To improve educational practice		41 (71%)
051 By reflecting on this practice	23 (40%)	
052 By attending training courses	31 (53%)	

06 To collaborate with colleagues		44 (76%)
061 By building a common vision of instruction with a team	11 (19%)	
062 By building a common vision of education with the community	21 (36%)	
063 By participating in the school's decision-making process	23 (40%)	
064 By establishing positive working relationships	7 (12%)	
07 To build a relationship with families		46 (79%)
071 By providing information	11 (19%)	
072 By establishing communication and collaboration	31 (53%)	
073 By involving families in the school community	7 (12%)	
08 To manage the school		16 (28%)
081 By implementing policies to improve instruction	7 (12%)	
082 By implementing specific plans to improve instruction	7 (12%)	
083 By serving as a member of the school's managerial team	9 (16%)	
09 To collaborate with external professionals		22 (38%)
091 By establishing shared actions	17 (29%)	
092 By taking advantage of external educational resources	7 (12%)	
TOTAL I-positions/Teachers	494 (100%)	58 (100%)

Fuente: Badia y Liesa (2020).

Anexo • B

Autoinforme 1. Posiciones identitarias (concepciones) docentes

Nombre completo
Cargo
Nombre de Centro
Años de ejercicio docente

Objetivo del autoinforme

Tener información sobre cómo las docentes perciben su trabajo como maestro/a, identificando TODAS las tareas más relevantes de su práctica.

¿Qué se debe hacer?

Rellenar el siguiente cuadro de doble entrada, identificando los TRABAJOS prototípicos que realizas en tú práctica docente en la escuela.

¿Cómo hacerlo?***Primer paso:***

Se recomienda escribir el nombre (en la primera columna de la izquierda) de cada una de las tareas prototípicas (tareas, funciones, etc.) que crees que deberías hacer como maestro en una escuela. Hay que escribir entre siete y diez tareas o trabajos diferentes. Un trabajo o tarea es un conjunto de actividades que hacen los maestros orientados a conseguir una finalidad.

Por ejemplo: en el caso de un médico de familia, una de las tareas prototípicas que suelen hacer es hacer visitas a pacientes dos o tres días a la semana, en horas convenidas.

Revisión. Antes de pasar al segundo paso, se recomienda revisar la lista elaborada de trabajos, valorar si están todos y si están bien escritos, y modificar lo necesario: juntar dos trabajos en uno, separar un trabajo en dos, añadir nuevas tareas o eliminar alguna, etc.

Segundo paso:

Se recomienda escribir de manera bien redactada (mínimo 40 palabras) cuál es la finalidad de cada trabajo o tarea del maestro.

Por ejemplo: para un médico de familia, las visitas a pacientes en horas convenidas tienen como objetivo mejorar la salud de los pacientes de una determinada zona geográfica.

Tercer paso:

Escribir un ejemplo (mínimo 40 palabras) de cómo un maestro haría muy bien cada trabajo o tarea.

Por ejemplo: en el caso de un médico que hace visitas convenidas a pacientes, haría bien su trabajo si: “Recibe de manera cordial al paciente, escucha al paciente y hace un buen diagnóstico de la posible enfermedad que pueda tener, le cuenta de manera clara la posible enfermedad que tiene, le recomienda un tratamiento adecuado...”.

En la siguiente página podrás encontrar el cuadro que se debe completar, Muchas gracias por tu colaboración.

Nombre de la tarea	Finalidad (Fi) y Ejemplo (E) (aprox. 40 palabras en celda)
1	Fi
	E

Anexo • C

Entrevista

Momento 2

Esta entrevista tiene como objetivo principal poder conocer y profundizar en las posiciones docentes identificadas en los autoinformes, utilizando la técnica de las cartas de elicitación.

La entrevista se realizará vía online y será grabada. Todas las respuestas son tratadas de forma confidencial.

Objetivos:

- 1) Profundizar en las posiciones en sus relaciones y cambios
- 2) Conocer las posiciones centrales y periféricas
- 3) Identificar si surge la voz inclusiva o de atención a la diversidad
- 4) Previamente, se solicitará al entrevistado que pueda releer su autoinforme con la finalidad de recordar las respuestas desarrolladas.

Fase 1. Conectar con la historia del docente

- a) ¿Cuáles han sido tus experiencias en educación?
- b) ¿Qué es lo que te define como docente?
- c) ¿Cuáles son las motivaciones que te impulsaron para ser docente?
- d) ¿Qué te motiva para continuar con la labor?

Fase 2. Profundizar en las funciones de los docentes

Para iniciar esta fase se recordará el ejercicio realizado en el autoinforme, donde se les solicitó identificar los principales trabajos o funciones realizadas y sus finalidades. Se mencionan una a una todas las tareas y se les solicitará que pueda explicar sus respuestas.

Una vez hecho esto, se le da la posibilidad si desean matizar, profundizar, cambiar, añadir o eliminar alguna de las ideas expuestas justificando su decisión.

Fase 3. Categorizaciones de las respuestas

Se les presentarán las categorizaciones establecidas por medio del análisis de las respuestas entregadas en los autoinformes. Luego, se les indicará que deben utilizar estas categorizaciones para organizar visualmente a través de post-it

cada una de las posiciones identificadas. Esta organización visual debe permitir identificar posiciones centrales y periféricas, y las relaciones que se establecen entre todas ellas. Se pide al entrevistado que explique en voz alta (*thinking aloud*).

Así pues, dentro de las tareas de esta fase se pretende identificar las relaciones entre cada una de las categorías (posiciones), para esto se le solicita al entrevistado verbalizar cada movimiento de post-it que quiera realizar; y, en la medida que mueva las posiciones, se le solicitará identificar las posiciones como centrales/nucleares y periféricas, justificando sus decisiones y las relaciones entre ellas. Finalmente, se fotografiará la imagen que se organiza dando fin a la entrevista.

Momento 3

Esta entrevista tiene como objetivo principal poder conocer y profundizar en las posiciones centrales y secundarias identificadas durante la primera entrevista en la cual se utilizó la técnica de las cartas de elicitación. La entrevista se realizará vía online, y será grabada. Todas las respuestas son tratadas de forma confidencial.

Objetivos:

- 1) Identificar cambios en las definiciones de las posiciones
- 2) Identificar cambios en las relaciones de las posiciones centrales y periféricas
- 3) Identificar si surge la voz inclusiva o de atención a la diversidad

El proceso está compuesto por tres fases que se explican a continuación:

Fase 1. Recordando las representaciones hechas

Para iniciar esta fase se recordará la estructura organizativa visual que desarrollaron las docentes durante la entrevista inicial. De forma conjunta con la entrevistada se recordará la representación hecha en la entrevista anterior.

Fase 2: ¿Continúa siendo significativa la representación realizada?

Se les entrega la representación realizada por cinco minutos para que puedan reflexionar sobre la posibilidad de matizar, profundizar, cambiar, añadir o eliminar alguna de las ideas expuestas en la entrevista anterior, justificando su decisión; y que luego puedan determinar las nuevas relaciones posibles entre las posiciones. Este ejercicio busca identificar si hay cambios en las posiciones

centrales y periféricas. Se pide al entrevistado que explique en voz alta el proceso utilizando la técnica de *thinking aloud*, con la finalidad de justificar los cambios.

Así pues, dentro de las tareas que se solicitara en esta fase son:

- a) Hacer cambios de ubicación en las posiciones (centrales y periféricas), con la finalidad de identificar si hay transformaciones y conocer su significado.
- b) En el caso de que sea necesario, añadir nuevas posiciones, eliminar o cambiar el nombre de las que se muestran.
- c) Identificar si hay cambios en las relaciones que establecen entre cada una de las posiciones y representar las relaciones entre ellas vinculándolas por medio de flechas.

Fase 3. Pregunta de cierre.

Luego de pasar por la experiencia ...

- a) ¿Cómo valoras la participación de una comunidad de aprendizaje/indagación? y ¿cómo crees que esto ha influido en tu práctica pedagógica?
- b) ¿Qué dificultades y facilitadores generales has podido identificar en el desarrollo de la comunidad de aprendizaje/indagación?
- c) ¿En qué fase de la espiral crees que aún se encuentran como comunidad y qué fase te resultó más compleja y sencilla de desarrollar?
- d) ¿Crees que lo desarrollado en tu comunidad de aprendizaje/indagación facilita o no la atención a la diversidad?