

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



Nº Extraordinario (Julio, 2017)

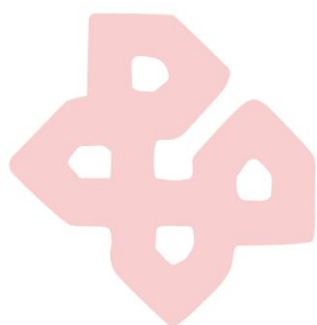
SSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 24/03/2015

Fecha de aceptación: 20/01/2016

INCLUIR LA DIVERSIDAD FAMILIAR EN LAS AULAS INFANTILES A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS DE TRABAJO

Inclusion of family diversity in the children's classrooms through Working Projects



Elena Balongo González

Rosario Mérida Serrano

Universidad de Córdoba

E-mail: bagoe24@hotmail.com, ed1meser@uco.es

Resumen:

Este artículo presenta una investigación cualitativa realizada en un colegio público de infantil y primaria de la provincia de Córdoba¹ (España). Mediante un estudio de caso, a través de entrevistas semiestructuradas y observación participante registrada con documentación pedagógica, se evalúa el nivel de inclusividad que promueve la metodología de Proyectos de Trabajo (en adelante, PT) en Educación Infantil. Los resultados revelan que esta metodología aporta la flexibilidad suficiente para atender adecuadamente las diferentes necesidades del alumnado y sus familias. Concretamente los PT incrementan la motivación y colaboración de las

¹ Notas: Esta investigación se ha desarrollado en el aula de infantil con 19 alumnos de 5 años cuya tutora es Mari Cruz León Peralbo, perteneciente al CEIP 'Luis de Góngora' (Almodóvar del Río, Córdoba), en el marco del Proyecto de Investigación Educativa aprobado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, denominado "RIECU: La red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad para el desarrollo de competencias profesionales" (PIV-012/13)

familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos porque: (1) Admiten diferentes niveles de implicación familiar; (2) Incorporan los variados recursos y propuestas sugeridas por las familias; (3) Facilitan el ajuste a las demandas del alumnado con necesidades educativas especiales (déficit y sobredotación); (4) Se apoyan en las familias para ayudar a los aprendices en la búsqueda y adaptación de la información hasta convertirla en conocimiento; y (5) Comparten la agradable experiencia emocional de disfrutar la aventura de aprender acompañando a sus hijos e hijas.

Palabras clave: *diversidad, Educación Infantil, necesidades educativas especiales Participación familia-escuela, Proyectos de Trabajo*

Abstract:

This article presents emerges from a qualitative investigation carried in a maintained in a public college of child education and primary from the province of Cordoba (Spain). By means of a case study, semi structured interviews and participant observation, recorded through teaching documents, we have tried to evaluate the level of inclusion promoted by the methodology of Working Projects (from now on PT) in Early Years education. Results show that this methodology affords enough flexibility to successfully meet the needs of the students and his families. Particularly the PT increase the motivation and collaboration of the families in the processes of education - learning of his children because: (1) the PT admit different levels of familiar implication; (2) incorporate the varied resources and offers suggested by the families; (3) facilitate the adjustment to the demands of the student with educational special needs (deficit and intellectual giftness); (4) rest on the families to help the apprentices in the search and adjustment of the information up to turning her into knowledge; (5) share the agreeable emotional experience of enjoying the adventure of learning accompanying to his sons and daughters.

Key Words: *child education, diversity Participation family - school, special educational needs, Work projects,*

1. Introducción

Hablar de “diferencia” provoca, a menudo, la aparición de otros conceptos cargados de connotaciones negativas (desigualdad, exclusión, marginación,...), con los que habitualmente designamos las situaciones que se apartan de la norma social establecida para el grupo (Hernández, 1997 y UNESCO, 2001). Esta concepción errónea se infiltra en la escuela y provoca la necesidad de utilizar la inclusión como un mecanismo apropiado para aprovechar la diversidad de potencialidades que poseen los seres humanos (Lozano, 2012). El fin es alcanzar un desarrollo equitativo del alumnado ofreciéndoles ambientes estimulantes que permitan el despliegue personal e idiosincrásico de todas sus capacidades (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002; Gregory y Chapman, 2002).

1.1. La diversidad social como contexto educativo

A la multitud de características personales que el alumnado presenta en las aulas hay que añadirle el hecho de que la sociedad actual se caracterice, entre otros rasgos, por la globalización, la multiculturalidad, la hiperconexión digital y la producción exponencial de información (Gimeno, 2000, Gimeno y Pérez, 1992; Pérez, 2013). La denominada sociedad digital posee una enorme diversidad, fruto del mestizaje de los pueblos y las culturas debido a los flujos migratorios, las tecnologías

de la información y la comunicación y la interacción virtual que se produce a nivel global. Todo ello genera un paisaje escolar muy diverso que requiere una actuación educativa abierta, flexible y ajustada a las diferencias que conviven en el aula (Ainscow, 2000; Jiménez; 1999, López, 2004; Paniagua y Palacios, 2005).

Las aportaciones de Grañeras *et al.* (2007) resultan muy pertinentes al respecto:

Si existiera un solo término capaz de definir la esencia de la sociedad contemporánea este sería el término diversidad. Diversidad de lenguas, de culturas, de valores,... por la multiplicidad de las identidades, por los movimientos migratorios... Aprender a gestionar la diversidad es quizá el reto fundamental al que se enfrentan en la actualidad nuestros sistemas educativos (Grañeras *et al.* 2007, p.153).

En este sentido, Coll, Marchesi y Palacios (1999) defienden que es una realidad creciente el hecho de que las aulas de nuestros centros escolares están constituidas por una diversidad que refleja la multiculturalidad de la sociedad. Por tanto, la educación que se debe promover ha de ser una educación para todos, donde cualquier persona tenga la oportunidad de conseguir por medio de los recursos suficientes el desarrollo pleno de sus potencialidades (De Carvalho y Nabeiro, 2008; Lozano, 2012).

Es lo que se denomina como educación inclusiva, entendida como un proceso educativo de calidad dirigido a todas y todos, que requiere la implementación de cambios profundos en la institución educativa a varios niveles. En este sentido, Coll *et al.* (1999) expusieron una serie de requisitos para la consecución de una escuela inclusiva: (1) Transformación profunda del currículum; (2) Formación del profesorado; (3) Liderazgo efectivo; (4) Modificación de la organización y cultura del centro; y (5) Compromiso con el cambio.

Nosotras añadiríamos un sexto requisito que es la participación, apertura y colaboración con las familias, considerándolas como pilares fundamentales de enriquecimiento, saber y aportaciones al desarrollo integral de los niños y niñas (Arnaiz, 2003, Coll, 2007 y Echeíta, 2006).

2. Marco teórico

2.1. La respuesta educativa a la diversidad: Las n.e.e

En demasiadas ocasiones se ha conceptualizado la diversidad como un término que alude casi exclusivamente a la educación especial (Bersanelli, 2008), asumiendo una concepción sesgada, que no incorpora las características y circunstancias que subyacen en dicho concepto. De este modo, la diversidad ha sido contemplada durante mucho tiempo como una gran variabilidad de comportamientos alejados de lo establecido como “normal” por la sociedad, y cuya respuesta principal era adaptar

recursos educativos a las necesidades detectadas, aunque esto pueda suponer en muchos casos una actuación paralela a la establecida por la norma. Sin embargo, para hablar de verdadera inclusión debe hacerse referencia a la respuesta educativa que demanda el alumnado a lo largo de su desarrollo educativo, tanto desde el punto de vista personal, como grupal (Pujolàs, 2001 y 2012; Santos y Bolsanello, 2012; Tomlinson, 2000), asumiendo que si actualmente hablamos de ello es porque se mantienen situaciones de exclusión (UNESCO, 2010).

Partimos de la definición de inclusión concibiéndola como:

el proceso para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de cualquier alumno o alumna en la vida y en la cultura escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables (López, 2014, p. 31).

De esta forma, la inclusión pretende favorecer el rendimiento escolar de todo el alumnado, poniendo de manifiesto que la segregación presente en épocas pasadas reclamaba una nueva concepción de educación en la que todo el alumnado tiene derecho a gozar de idénticas oportunidades. Esta equidad deseada ha provocado sucesivos cambios, donde la pluralidad es el eje y principio inspirador de la organización del currículum, del centro y del aula (Arnaiz, 2012; Gartin, Murdick, Imbeau y Perner, 2002; Simone, 2002).

En el caso del alumnado con n.e.e. es evidente que la variabilidad terminológica existente ha propiciado diversas actuaciones metodológicas (Digón, 2003), identificándose posibles actuaciones segregadoras que aún persisten en algunos contextos educativos. Pasar a referirnos más que a “necesidades” a “barreras para el aprendizaje y la participación”, supone no centrarnos en el problema como algo personal sino que éste se deriva de las interacciones que se producen en el centro a todos los niveles del alumnado y sus contextos (características personales, cultura, circunstancias sociales, institucionales,...) (Booth y Ainscow, 2004). Analizar los contextos educativos unido a la concienciación progresiva reflejadas en las normas de educación (LOGSE, 1990; LOE, 2006), facilitará superar las posibles “barreras” aún hoy existentes en muchos centros educativos, y que impiden el logro de una educación eficaz e integradora para todo el alumnado (Arnaiz, 2003).

Igualmente, propiciar y favorecer la reflexión del profesorado de los centros resulta imprescindible para avanzar en las nuevas concepciones de la enseñanza-aprendizaje, abordando estrategias que apoyen verdaderos procesos de inclusión que favorezcan el aprendizaje de todo el alumnado. La labor de la investigación nos permite disponer de nuevas perspectivas para afrontar los problemas, y como señala Slee (2012, p. 229), “alcanzar profundidad, detectar los matices y dar con las sorpresas que impulsan la investigación en nuevas direcciones” (López, 2014). En este sentido, se comienza a contemplar a los centros como comunidades escolares educativas, donde las reflexiones entre profesionales dan paso a nuevas formas de

actuación, y donde las familias adquieren un papel de participación escolar de mayor relevancia.

De este modo, en la actualidad la educación inclusiva recogida en las leyes de educación vigentes apuestan por un modelo de escuela basado en una comunidad educativa que se encuentra formada por todos los participantes en la misma, pretendiendo una reconstrucción funcional y organizativa de la escuela (Díaz, 2008; Obiakor, Harris, Mutua, Rotatori y Algozzine, 2012).

2.2. Importancia de la relación profesorado-familias

Poner en marcha cualquier cambio requiere, no sólo una reflexión profunda en cuanto a lo que la sociedad a través del alumnado presente en las aulas demanda, sino que a su vez se hace necesaria la reformulación de objetivos desde los propios centros escolares, así como la renovación y formación continua de su profesorado (Bersanelli, 2008).

Pero hay que tener presente que para implantar en la escuela un verdadero cambio educativo se deben analizar, de forma sistémica, todos los elementos que intervienen. Para ello, es necesario implicar a toda la comunidad educativa y no sólo al profesorado (Gallego, 2011). En este sentido, es necesario promover intercambios de experiencias que puedan enriquecer nuevos conocimientos (Collet-Sabé, Besalú, Feu, y Tort, 2014; Fuentes-Guerra, García, Llorente y Olivares, 2012), favoreciendo el acercamiento de nuevas metodologías que permitan la implicación plena de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos para alcanzar la deseada inclusión de todo el alumnado en procesos educativos personalizados y ajustados a sus necesidades (Staimback y Staimback, 1999).

Desde el enfoque que planteamos, la atención educativa a través de una metodología participativa pretende favorecer el desarrollo integral del alumnado, potenciando sus inteligencias múltiples (Antunes, 2004) a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de favorecer su desarrollo integral (Arnaiz, 2012; Díez, 2012; Giné y Font, 2007, Onrubia, 2004). Al mismo tiempo, se da prioridad al desarrollo de una perspectiva comunitaria en la que el profesorado y la familia van adquiriendo un nuevo papel en el centro educativo (Bravo, Raimundo y Peralbo, 2013). Nos basamos por lo tanto, en una perspectiva de comprensión de la escuela como una comunidad donde la participación está presente en cualquier momento de todo el proceso (Gallego, 2011). Así, normalmente el modelo de apoyo pasa a convertirse en redes colaborativas, dejando a un lado la anterior visión individualista de la función docente (De Carvalho y Nabeiro, 2008).

2.3. El cambio metodológico: los proyectos de trabajo

Si buscamos metodologías que favorezcan un alto nivel de participación en las aulas es destacable la metodología de PT, caracterizada por ser una metodología de investigación- acción, basada en un enfoque socioconstructivista en el que el alumnado es protagonista de su propio aprendizaje (Dominguez, 2004).

Dicha metodología supone un importante cambio en la aula al romper el esquema transmisivo tradicional en el que todo el alumnado hace lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales (Escribano y Martínez, 2013). Los PT incluyen una variedad muy elevada de situaciones de aprendizaje flexibles y abiertas, en las que los estudiantes se implican porque les interesa y motiva, eligiendo incluso el tema para trabajar en clase. Se trabaja con distintos tipos de agrupamientos (gran grupo, grupo-clase, trabajo en equipo y trabajo personal). Ello, unido a la flexibilidad de horarios y espacios, permite que coexistan pequeños grupos de alumnado que, de forma cooperativa, realizan tareas diferentes empleando materiales distintos: los rincones -en los que se trabaja de forma autónoma diferentes temáticas-, los talleres -en los que se aborda la elaboración de algún objeto o tarea bajo la supervisión de un adulto- espacios colectivos e individualizados. En el caso de los tiempos éstos no son homogéneos para todos los discentes, adaptándose a los ritmos de aprendizaje del alumnado, quienes van autorregulando la administración de su tiempo personal en función de las actividades y tareas que han de acometer (Bravo *et al.*, 2013; Domínguez, 2004).

Todos estos aspectos metodológicos garantizan el respeto de los intereses del alumnado, así como su participación sin ninguna excepción, independientemente del nivel curricular que cada quien tenga de partida, y facilitando la unión en el grupo, reduciéndose considerablemente la posibilidad de exclusión.

3. Marco empírico

3.1. Problema

El problema de investigación que focaliza este trabajo gira en torno a comprobar cuáles son las aportaciones que realizan las familias al proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas a través de una metodología de PT así como el tipo de atención a las n.e.e. que se logra.

3.2. Hipótesis exploratorias

Con el objetivo de centrarnos en aspectos más concretos se opta por formular una serie de preguntas que permitirán ir acotando los ejes de esta investigación:

- ¿Favorece la metodología de PT la inclusión de la diversidad familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué funciones asumen las familias en el desarrollo de la metodología de PT?
- ¿Es útil la metodología de PT para atender las demandas del alumnado con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria?
- ¿Podría resultar positiva la metodología de PT para la inclusión del alumnado cuyas necesidades en el aula sean derivadas de la sobredotación intelectual?

3.3. Contexto

Este trabajo se enmarca en la Red de Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado-Universidad (en adelante, RIECU), que fue creada durante el curso escolar 2007/2008. Su organización depende de tres instituciones encargadas de la formación docente: la escuela (maestras que aplican el método de PT en las aulas infantiles), el centro del profesorado (en adelante, CEP, con una asesora de Educación Infantil) y la universidad (con profesoras del departamento de Educación de la Universidad de Córdoba).

Se establece así lo que podría denominarse como una comunidad de práctica (Mérida, 2013), a través de la cual se delimitan cauces de colaboración entre la formación docente inicial y continua, con el fin de superar la brecha existente entre la formación teórica y la actuación práctica de los profesionales educativos (Mérida, Angulo, Jurado y Diz, 2011; Mérida, González y Olivares, 2012).

3.4. Participantes

En primer lugar, se ha seleccionado el aula de Educación Infantil en un centro rural situado a unos 22kms de la capital de Córdoba (España). Los criterios de selección son: (1) La dilatada trayectoria de la maestra en la aplicación de PT en Educación Infantil; (2) La voluntariedad y disponibilidad para formar parte del estudio; (3) La pertenencia a RIECU; y (4) El alto nivel de diversidad que posee el aula.

El aula donde se centra la investigación es uno de los cursos del segundo ciclo de Educación Infantil, y cuyo alumnado (8 niños y 11 niñas, de 5 y 6 años) ha trabajado desde los tres años con la metodología de PT con la misma profesora. Las principales características que presenta el alumnado son las siguientes: diferentes ritmos de aprendizaje (2 niños con retraso madurativo que asisten varias horas a la semana a refuerzo educativo), alumnado con n.e.e. (1 niño con TDAH), alumnado de diferente origen étnico (1 niño procedente de otro país y que presenta dificultades de comunicación y de relación con sus iguales) y acusadas diferencias comportamentales (debidas a los diferentes niveles de madurez y de desarrollo).

En cuanto, a las características de las familias del alumnado del centro la mayoría presentan un nivel socioeconómico medio-bajo, dedicándose a la construcción y al sector servicios, y cuya formación académica es predominantemente de estudios primarios.

El equipo de investigación está integrado por: (1) La maestra del aula experta en PT; (2) La alumna de Grado de Magisterio (realiza sus prácticas en el aula investigada y es la encargada de realizar la observación participante, la cual queda registrada mediante la documentación pedagógica contando con la supervisión continua de la maestra del aula); (3) La profesora universitaria (asume el rol de investigadora); y (4) La alumna de Máster (asume el rol de aprendiz de investigadora

y es la encargada de realizar las entrevistas semiestructuradas, de analizar la documentación pedagógica y de elaborar el informe de investigación) (Figura 1).

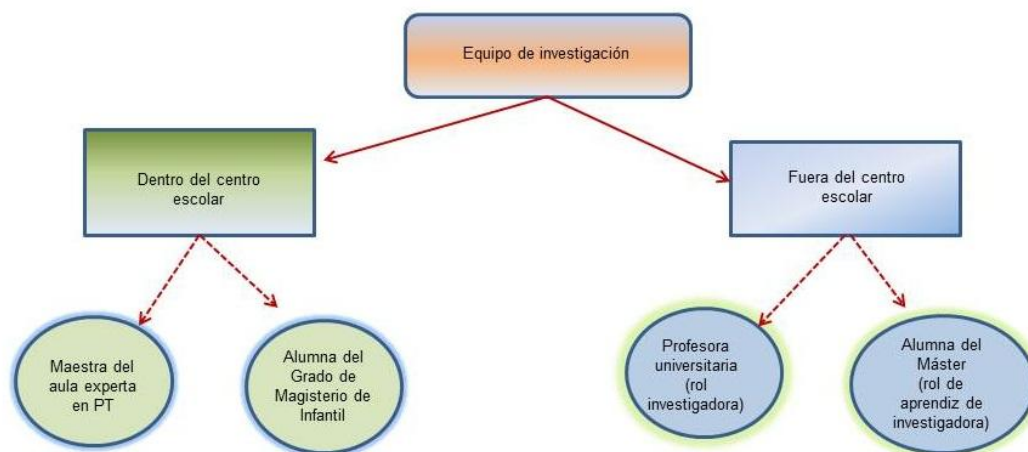


Figura 1. Componentes del Equipo de investigación. Fuente: elaboración propia.

3.5. Método

Se ha llevado a cabo una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva, que analiza un grupo social mientras sus protagonistas interactúan en su ambiente natural (Flick, 2004). A través de un estudio de casos se analiza el comportamiento de las familias mientras colaboran en el desarrollo de la metodología de PT. Para ello se ha realizado una estancia de dos meses en el campo (marzo y abril) y se han mantenido con la maestra del aula y la alumna de Grado entrevistas semanales de una hora de duración aproximadamente cada una de ellas, siendo un total de 6 las realizadas. Igualmente, se han tenido en cuenta los resultados obtenidos por la maestra en unos cuestionarios realizados a familias unos cursos anteriores, en los cuales se recogen las vivencias que experimentaron al participar en la metodología de PT y que aparecen recogidas en el artículo de Bravo *et al.* (2013), permitiendo ejemplificar las vivencias que esta metodología transmite a sus participantes. Con todos estos datos, se ha realizado una triangulación metodológica y un acuerdo interjueces para dotar de consistencia y credibilidad a las conclusiones obtenidas.

3.6. Instrumentos de recogida de información

Han sido dos los instrumentos utilizados, permitiéndonos recabar información de diferente naturaleza (textual y visual). Los datos textuales corresponden a la transcripción de las grabaciones de audio de las entrevistas realizadas junto con los resultados de los cuestionarios a las familias comentados anteriormente. Los datos visuales se derivan de la documentación pedagógica elaborada durante los dos meses de estancia de la alumna de prácticas en el aula, con la colaboración de la maestra tutora, la cual se encargó de lograr las autorizaciones de las familias para analizar las

imágenes del alumnado. Se trata de fotografías que recogen los momentos más relevantes del desarrollo del PT, ya sean imágenes del grupo y sus familias o de las producciones realizadas por los menores en clase. Por último, los datos han sido analizados por la alumna de Master bajo la supervisión de la profesora universitaria.

3.7. Técnicas de análisis

Los datos textuales han sido analizados mediante *análisis del discurso* (Flick, 2004). A través del software informático Atlas.ti, (San Martín, 2014) se han establecido unidades de análisis de diferente amplitud, a las que se les asigna un código alfanumérico.

Cada código comienza con una letra mayúscula correspondiente al instrumento de recogida de datos al que hace referencia. En el caso de las entrevistas, acompañado de un número (del 1 al 6), que indica a qué entrevista de las que se han mantenido corresponde la intervención seleccionada, seguida de otra letra mayúscula para identificar la persona que interviene en cada momento, o en el caso del análisis documental la letra indica el tipo de documento analizado. A continuación, se le asigna un número que identifica la dimensión a la que nos referimos (del 1 al 2), y un segundo número que expresa la categoría de dicha dimensión seleccionada (del 1 al 7). En el caso de los datos visuales se actúa de la misma forma, asignándole un código determinado de identificación para facilitar el análisis de los materiales (tabla 1).

Tabla 1
Simbología de la codificación

NATURALEZA DEL RECURSO	TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS	CODIFICACIÓN
Visuales	Documentación pedagógica : Fotos del desarrollo del PT	F
	Entrevistas:	E
Textuales	A la maestra	M
	A la alumna de prácticas del Grado de Infantil	A
	Cuestionarios de las familias del alumnado	C

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, se establecen: (1) *dimensiones*, que son unidades más macro y se identifican con los temas planteados en cada una de las hipótesis exploratorias; (2) *categorías*, emergen de los datos y son aspectos más concretos relacionados con cada una de las dimensiones. Ambas unidades son codificadas y articuladas en una matriz hermenéutica, que es utilizada como eje vertebrador y esquema analítico de los datos recopilados (Tabla 2).

Tabla 2
Matriz hermenéutica resultante

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
1. Inclusividad de las familias en el PT	1.1. La familia como facilitadora de recursos 1.2. La familia como acompañante del proceso de e-a 1.3. La familia como soporte emocional 1.4. La familia como agente de aprendizaje

	1.5. Libertad de las aportaciones familiares
	1.6. Diferentes niveles de implicación familiar
	1.7. Inclusión del alumnado de 'familias desconectadas'
2. Inclusividad del alumnado con n.e.e. a través de los PT	2.1. Proceso de normalización educativa
	2.2. Disminución de horas en el aula de Pedagogía Terapéutica
	2.3. Incremento de la motivación por el aprendizaje
	2.4. Sobredotación intelectual

Fuente: Elaboración propia

El proceso de categorización de los datos se ha realizado por un *acuerdo interjueces* del siguiente modo: la alumna de Máster propone unas categorías que son supervisadas por la profesora universitaria. Una vez consensuadas las categorías son presentadas a la maestra experta en PT y a la alumna de Grado. Las categorías aceptadas por unanimidad pasan a formar parte de la matriz hermenéutica y las discrepantes se desestiman.

4. Resultados

En relación a la primera categoría indicar que se invita a las familias desde el inicio del PT a formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la aportación de diferentes recursos, materiales y fuentes documentales. Por este motivo, son informadas del tema que se va a trabajar al comienzo de cada proyecto a través de una carta que elabora el propio alumnado, explicándolo la maestra así:

“{...} Entonces el tipo de carta es siempre elaborada por ellos. Se decide el contenido de ella, se suele hacer participar a los alumnos en lo que quieren que contenga la carta, qué es lo que exactamente le vamos a pedir a la familia, {...}” (E2 M 1.1)



Figura 2. Modelo de carta dirigida a las familias para informar sobre el nuevo PT (F. 1.1)

De este modo, se inicia la solicitud de aportación de recursos a las familias, promoviendo su colaboración como parte sustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario captar su implicación desde los primeros momentos, convenciéndolas de que su presencia es medular para el desarrollo del PT. Si las familias perciben que su papel es periférico decrece la motivación, y por lo tanto, sus aportaciones serán menores. Una forma de atender la diversidad es dar libertad y aceptar cualquier tipo de propuesta, siempre que se haya trabajado con el alumnado en casa y haya incrementado su disfrute e implicación hacia los nuevos aprendizajes:

“{...} hay tanta comunicación que están en el proceso, que además preguntan cómo lo tienen qué hacer, en qué medida y cómo lo hacen. Y además son libres y soberanos de hacerlo como quieran, porque yo les digo “haz lo que quieras” {...} Habíamos pensado en hacer un montaje, una maqueta... Haz lo que quieras y disfrútalo con tus hijos, porque eso luego va a revertir en el aula” (E2M 1.2)

Como aparece recogida en la siguiente categoría, al desarrollarse un PT no solo se trata de intercambiar información, esta metodología requiere que las familias apoyen a su hijo o hija en la labor de investigación que se lleva a cabo en casa, desde la búsqueda de información hasta la puesta en común al grupo-clase.

“{...} Nos vamos a poner de acuerdo en quiénes van a ser los expertos y en los temas,... {...} Entonces son partícipes hasta el final, porque siempre luego hacemos una actividad recopilatoria en el aula... Y permiten a los que no han podido estar en el aula verlo {...}” (E2M 1.3)

Además la metodología de PT incluye a las familias, no solo requiriendo su colaboración, sino considerándolas como agentes valiosos para suministrar información y compartir la valoración de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se pone en marcha.

De este modo, se les atribuye el importante papel de ser un soporte emocional para mantener la motivación e ilusión por el proceso de investigación y búsqueda de información que el PT necesita.

“{...} Pero yo lo que veo con los proyectos de trabajo es que no solamente aportan recursos, sino que el apoyo humano no está sólo en la organización sino en el momento de disfrute: disfrutar con lo que estamos haciendo, {...}” (E2M 1.3)

En este proceso de colaboración es fundamental que el papel de las familias sea valorado positivamente reforzando su implicación en el proceso. Así, la siguiente categoría se centra concretamente en la valoración de la colaboración familiar, recogiendo información referida a las vivencias que se experimentan en el aula. La alumna de prácticas argumenta al respecto lo siguiente:

“yo creo que de las metodologías es la que más hace que se impliquen las familias. Porque date cuenta que en verdad sin la familia no se podría realizar esto, porque una gran ayuda es la familia a la clase en la búsqueda de información {...}” (E2A 1.4)

Asimismo es relevante en este sentido la oportunidad de aprendizaje que les ofrece la metodología de PT. Como comenta la maestra, la tutela y acompañamiento que asumen las familias durante el proceso produce un efecto multiplicador del aprendizaje que alcanza no solo al niño, sino que se irradia a todo el núcleo familiar.

“{...} Es que con los proyectos de trabajo se sienten partícipes del proceso de aprendizaje de sus hijos. Son agentes, (...) Entonces las familias aprenden con ellos, y les enseñan. Están en todo el proceso. Aprenden, les enseñan, en todo momento les están pidiendo buscar y preparar a los expertos...en la misma puerta me dicen “oye que me han dicho que {...}” (E2M 1.4)

Sin embargo esta colaboración, como señala la maestra, lejos de concebirse como una exigencia escolar que genera estrés familiar, se percibe como una posibilidad de implicarse en el aula. Son aportaciones que se realizan en un marco de libertad absoluta, donde todo es valioso y donde la diversidad familiar se respeta porque no hay un molde preestablecido. Cualquier propuesta es bien recibida. Esta actitud, junto con la comunicación fluida y constante potencia la creatividad familiar, huyendo del uniformismo y la linealidad de los comportamientos que habitualmente se espera y permite en los modelos tradicionales de relación familia-escuela.

“(...) Y te lo cuentan en la puerta la familia...” (...) me dicen “¿que hago ahora? (...) y entonces hay tanta comunicación que están en el proceso, que además preguntan cómo lo tienen que hacer, en qué medida y cómo lo hacen.” (E2M 1.5.)

En cualquier caso, la metodología de PT pretende, a través de la creciente participación de las familias, tanto la intensificación de las relaciones de enseñanza-aprendizaje con los hijos e hijas como la modificación del tipo de relaciones que tradicionalmente existían entre los docentes y las familias, logrando un intenso flujo de información y colaboración entre ambas. Se permiten diversos niveles de implicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje iniciado como se evidencia en las siguientes aportaciones y en esta fotografía del aula:

“{...} es que la implicación de las familias es diversa en todo el proceso.” (E2M 1.6)

“...aportando información y fotografías...participando en alguna charla {...} no todo lo que me hubiera gustado... le leía artículos buscados en internet y le enseñaba fotografías {...} en los talleres realizados en clase {...} Eva fue experta ..., la acompañé {...}” (C 1.6)



Figura 3. Ejemplo de participación de las familias en el aula (F 1.6)

Por otro lado, la diversidad familiar también es notoria y se proyecta en los diferentes niveles de implicación que manifiestan. Existen familias con distintos niveles socioculturales, con diferentes exigencias y situaciones laborales, con diferente disponibilidad temporal... Esta variabilidad es respetada en la metodología de PT porque se acepta que cada unidad familiar aporte lo que crea oportuno apelando a su sentido de responsabilidad. Coexisten, por tanto, familias con mayor nivel de implicación con las denominadas “familias desconectadas”, término con el que los agentes del estudio denominamos a las familias cuya participación en el aula durante el desarrollo del PT ha sido inexistente.

La siguiente categoría recoge estas situaciones, en las que se logra que dicho alumnado participe al mismo nivel que el resto de sus compañeros y compañeras compensando esta falta de ayuda familiar a través de una “ayuda extra” por parte de la maestra o a través de los recursos materiales disponibles en el centro para poder llevar a cabo la labor de investigación prevista.

“{...} Si la familia no colabora hay que trabajar en el aula, entonces ese niño va a tener que hacer algo en el aula... lo único que nos queda es lo que hacemos normalmente y es que si ese niño está interesado y quiere ser experto, quiere participar, él ha mandado su carta y no hay de vuelta porque no lo va a haber... él buscará información con lo que tengamos en el aula y lo va a hacer él. Y nos vamos a ir a la biblioteca del centro y nos vamos a ir a buscar información por ahí, y él buscará información en la medida de los recursos que tengamos en el aula, porque con la familia no se puede contar {...} lo podemos hacer con los otros compañeros, con la tutorización de los alumnos mayores, podemos ir a otra profesora y ahí ese alumno va y tiene una tarea específica de búsqueda de información y de traérsela de algún modo {...}” (E2M 1.7)

La siguiente dimensión hace referencia a la potencialidad de la metodología de PT para atender y ajustarse a las demandas del alumnado con necesidades educativas especiales. Se observa que la atención que este alumnado recibe en el aula ordinaria se realiza desde el inicio del PT, a través del interés que despierta en los discentes, de forma que los alumnos y alumnas se implican en el proceso o en alguno de sus principales momentos, mediante las emociones que experimentan la realización de las actividades. Al mismo tiempo, se fomenta el trabajo cooperativo entre el alumnado, de forma que se ayudan unos a otros continuamente. Ejemplos de ello, son las aportaciones que se recogen a continuación:

“{...} los trabajos de equipo hacen que colabore, que se gane, que se sume, pero también que se le dé a cada uno una tarea adecuada a sus... a sus capacidades o a sus... necesidades ¿no? Entonces yo puedo apartarlo, o puedo meterlo en un grupo {...} por el tipo de actividades, por lo que le interesa, por lo que le atrae, por lo que les motiva, por supuesto. Y como niños con dificultades, son niños con necesidades y son niños que hay que motivarlos también, no sólo tratarlos {...}” (E6M 2.1)

“{...} son esponjas y aunque no saben leer ni escribir, captan y retienen la información de una manera asombrosa y divertida.” (C 2.1)

La atención al alumnado con n.e.e. en el aula ordinaria supone una disminución de las horas de salida de este alumnado al aula de apoyo. Se favorece de esta manera la normalización y se mejora la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, evitando discontinuidades provocadas por la salida y entrada al aula. Para ajustar sus capacidades a las actividades incluidas en el PT se adaptan los materiales, se amplía el tiempo de ejecución o se apoya con la ayuda de un adulto o de un par más experto. El uso del aprendizaje tutelado es utilizado por la maestra al entender que favorece tanto al niño de n.e.e. como a quien ofrece la ayuda. La adaptación se realiza de forma natural y la puesta en marcha del PT ha tenido que superar ciertos prejuicios sobre su pertinencia en el caso de alumnado con n.e.e. Los propios especialistas -Equipo de Orientación Educativa y Maestra de Pedagogía Terapéutica- han valorado como beneficiosa esta metodología, aconsejando que el niño permaneciera más tiempo en el aula ordinaria junto a sus compañeros y compañeras.

“{...} ya se ha planteado y de hecho ya pasa más tiempo en mi aula. Y lo hemos hablado con el equipo de orientación a partir de la segunda evaluación, y de los resultados suyos {...} Ha enganchado perfectamente, está mucho más tranquilo también. De tantas salidas y entradas... Pero eso es después de una evaluación de equipo también, de valoración. Entonces, en ese aspecto... además, como compañeros, los compañeros se han dado cuenta de que, de que va bien. Ha sido una demostración de que los proyectos también los pueden... porque al principio los prejuzgaron y...Y por eso lo sacaban tanto. Bueno, les dije, “bueno”... yo me lo tengo que demostrar, yo me lo tengo que demostrar, y ya os lo demostraré a vosotros. Y ahí se ha quedado. Y ya en el tercer trimestre, hemos estado estos dos trimestres pero en el tercer trimestre... para mí ha sido muy importante que la compañera de pedagogía terapéutica se diera cuenta y dijera “este niño ya no está para que salga tanto{...}” (E6M 2.2)

Las familias del alumnado con n.e.e. señalan que esta metodología que incrementa el nivel de motivación y responde a los intereses de los niños y niñas. En el caso de sus hijos exponen que sus peculiaridades frente al aprendizaje no son respetadas en la metodología tradicional porque, habitualmente, los enfrentan a tareas que generan aburrimiento, al requerirles demasiado esfuerzo, concentración, estatismo y una atención que no poseen. Su motivación se ve seriamente dañada al ser sometidos asiduamente a experiencias de fracaso académico que les generan actitudes de inseguridad y rechazo frente a las tareas escolares, provocando un autoconcepto académico muy vulnerable. Por el contrario el método de PT garantiza esa motivación intrínseca, necesaria para poner en marcha el esfuerzo que requiere cualquier aprendizaje.

“Pienso que las maneras tradicionales de enseñanza son más aburridas y pesadas para ellos. Esta forma los motiva más {...}...verle sus ojos de entusiasmo, lo dice todo, le encanta el trabajo en grupo y sentirse importante en ello” {...} A mi hija le ha venido muy bien, pues le cuesta comprender, y este método le beneficia.”(C 2.3)



Figura 4. Uno de los momentos de participación en clase de las familias (F 2.3)

Al hacer alusión al alumnado con n.e.e. no debemos olvidar hacer referencia a la sobredotación intelectual. Los resultados muestran que esta metodología podría adaptarse al alumnado con sobredotación intelectual asignándoles funciones relacionadas con el liderazgo académico que tienen que ver con la búsqueda de información, la organización de tareas complejas, la colaboración con otro alumnado... El método de PT lejos de crear niveles de exigencia lineales homogéneos para todos los discentes, acepta la diversidad como una oportunidad para el enriquecimiento, al ser consciente de que exigir igual a quienes son diferentes es una injusticia educativa que genera limitaciones a unos y frustraciones a otros.

“{...} sobre todo sobredotación.... Exactamente igual... Que necesitan saber más y más y más, y como el proyecto está abierto ... {...} Entonces tú lo propicias, y de igual manera les das las tareas más complejas, les das las actividades que requieran más organización, ellos llevan... y arrastran a los demás, es que ayudan también a que los demás aprendan de ellos... de un igual a otro... Y le ayuda a respetar, pero a respetar las diferencias. Sin que yo tenga que decir nada {...}” (E6M 2.4)

5. Conclusiones

Esta investigación ha tenido como objetivo principal explorar si la metodología de PT favorece la inclusión de la diversidad familiar así como la atención del alumnado con n.e.e en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A través de los resultados obtenidos vamos a ir tratando de dar respuesta a las preguntas formuladas.

La primera hipótesis hace referencia a si la metodología de PT favorece la inclusión de la diversidad familiar en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Los datos recogidos aportan que las familias son parte fundamental en este tipo de metodología, promoviéndose su participación activa en la educación de sus hijos e hijas. Es por ello, que desde el principio del desarrollo del PT se les mantiene informadas de las actividades, promoviendo su colaboración para poder llevarlas a cabo (Bravo *et al.* 2013; Domínguez, 2004). La lectura que se realiza de la participación de las familias en todo este proceso, es que tienen mayores posibilidades de integrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas como reflejan las aportaciones recogidas. Al mismo tiempo, son destacables las valoraciones que la maestra hace sobre dicha colaboración familiar destacando sus aportaciones para el desarrollo del PT (Escribano y Martínez, 2013). La participación de la familia en el aula, al desarrollar una actividad de clase, genera un espacio de encuentro que resulta beneficioso para ambos colectivos, promoviendo situaciones que producen aprendizajes colaborativos, en los que se incrementa la consistencia y eficacia educativa, al unificar criterios y objetivos educativos y generar una estructura relacional coherente entre los dos contextos (Hernández, 1997; López, 2004; Peckover, Vasquez, Van Housen, Saunders y Allen, 2013).

Los datos revelan que el nivel de implicación de las familias en el desarrollo de esta metodología es diverso, coincidiendo con los resultados de otros trabajos similares (Gallego, 2011). Como ya se ha señalado, los PT permiten que la familia tenga la oportunidad de participar en el aprendizaje de sus hijos e hijas desde el inicio del proyecto, permitiendo libertad en sus aportaciones y promoviendo la creatividad y el trabajo con los menores en casa. Se genera así un intercambio continuo de información entre la profesora y la familia, abriéndose el centro a la participación de toda la comunidad educativa (Elboj *et al.*, 2002; Staimback y Staimback, 1999).

A lo largo del desarrollo del PT, las familias se convierten en agentes de aprendizaje, resultando a su vez un soporte emocional para sus hijos e hijas, a través del disfrute de la realización de actividades en las que se comparten tiempo y espacios (Martínez, 2014; Gallego, 2011).

En este proceso educativo la diversidad de la implicación familiar es amplia, existiendo en algunos casos “familias desconectadas”, no llegando a implicarse activamente en la realización de actividades con sus hijos e hijas en el aula. En estos casos, se facilita la búsqueda de recursos a nivel del centro, con el fin de que el trabajo iniciado y la motivación del menor no disminuya, y la adquisición de conocimientos, así como su motivación en el aprendizaje no se vea afectada (Díaz, 2008; Díez, 2012; López, 2004).

Asimismo, la diversidad del alumnado del aula se ven atendidas a través de la metodología de PT durante todo su desarrollo, de forma que el objetivo del PT sea que el alumnado con n.e.e se sienta como miembro activo en el aula, manifestando interés en las actividades a desarrollar. Se favorece la expresión de sus ideas con el fin de integrarle en el grupo desde el inicio y se fomenta el trabajo cooperativo entre iguales, trabajándose así valores de igualdad y respeto a la diferencia entre los integrantes del grupo-aula (Arnaiz, 2003; Araque y Barrio, 2010; Echeita, 2006).

Todo ello, contribuye progresivamente a una disminución de las horas de salida al aula de apoyo del alumnado con n.e.e., al quedar cubiertas satisfactoriamente sus necesidades de aprendizaje en su aula de referencia (Coll *et al.* 1999; De Carvalho y Nabeiro, 2008; Giné y Font, 2007). En este sentido, hay que hacer un inciso en cuanto a las n.e.e de las que estamos hablando, pues no sólo la metodología de PT se adapta a las características del alumnado que presenta déficit, sino que garantiza un amplio espectro de oportunidades de aprendizaje para el alumnado con sobredotación intelectual. Es una metodología en la que no existe 'techo' para el aprendizaje, admitiéndose la labor de liderazgo académico de este tipo de alumnado al que se le anima a investigar cuestiones más complejas que revertirán posteriormente en el avance global del aula (Paniagua y Palacios, 2005; Pujolàs, 2012).

La valoración de esta metodología resulta positiva, indicando como fortalezas más importantes no sólo el nivel de conocimientos alcanzado, sino sobre todo, las emociones que se experimentan en el aula a través de las actividades, junto con las oportunidades de aprendizaje autónomo que se ofrecen (Bravo *et al.* 2013; Mérida *et al.* 2012).

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2000). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid, España: Narcea.
- Antunes, C. (2004). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Madrid, España: Narcea.
- Araque, N., y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, 4, 1-37.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Bersanelli, S. L. (2008). La gestión pública para una educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 58-70.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Versión en castellano Santiago de Chile, Santiago: UNESCO/OREALC.
- Bravo, P., Raimundo, I., y Peralbo, M. C. (2013). Los Proyectos con ojos de niños, con ojos de padres. *E-co, Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*. Recuperado desde http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=artic

[le&id=209:los-proyectos-con-ojos-de-ninos-con-ojos-de-padres&catid=18:monografico&Itemid=35](https://www.ugr.es/local/recfpro/rev182ART1.pdf)

- Coll, C. (2007). Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 19-23.
- Coll, C., Marchesi y Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Volumen III. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado [versión electrónica]. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (2), 118-133. Recuperado desde <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev182ART1.pdf>
- De Carvalho, A., y Nabeiro, M. (2008). ¿Contexto físico y educación inclusiva: lo que piensan los estudiantes sin discapacidades? *Motive. Revista de Educación Física. UNESP*, 14 (4), 494- 504.
- Díaz, M. M. (2008). La atención a las personas con nee. *Revista innovación y experiencias educativas*, 13, 1-8.
- Díez, C. (2012). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid, España: De la Torre.
- Digón, P. (2003). La Ley Orgánica de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1), 45-57.
- Domínguez, G. (2004). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. 2ª edición. Madrid, España: La Muralla. S.A.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid, España: Narcea.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa. Colección investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Fuentes-Guerra, M., García, M.M., Llorente, V., y Olivares, M.A. (2012). Consolidación de la coordinación docente universitaria a través de una comunidad de prácticas. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 1-14.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 93-109.

- Gartin, B.C., Murdick, N.L., Imbeau, M., y Perner, D.E. (2002). *How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the general education classroom*. Alexandria, VA: A Publication of the Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Giné, C. y Font, J. (2007). El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (coord.) *Manual de asesoramiento pedagógico* (pp. 879-914). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodríguez F., Madrigal, A., Vale, P., y Mata, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343 (2), 149-174.
- Gregory, G.H. y Chapman, C. (2002). *Differentiated Instructional Strategies*. Thousand Oaks, Ac: Corwin Press.
- Hernández, E. (1997). El grupo clase y sus diferencias individuales desde la perspectiva significativa del aula. En P. Darder y J. Gairín (Coords.). *Organización y gestión de centros educativos* (pp.114-120). Barcelona, España: Praxis.
- Jiménez, P. (1999). *De Educación Especial a Educación en la Diversidad*. Archidona (Málaga), España: Aljibe.
- LOGSE (1990). *Ley Orgánica General 1/1990, de 3 de octubre, del Sistema Educativo*. BOE, 238, de 4 de octubre de 1990.
- LOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, nº 106, 4 de mayo de 2006.
- López, M. (2014). Sección temática: investigaciones actuales en educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2 (8), 19-49.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona (Málaga), España: Aljibe.
- López, H. (2004). Padres y alumnos ante el valor de responsabilidad. *Revista Educatio Siglo XXI*, 22, 187-205.
- Lozano, J. (2012). Diversidad y Educación. *Revista Education Siglo XXI*, 30 (1), 11-24.
- Martínez, S. (2014). Familias y Escuelas en tres centros educativos: en busca de relaciones educativas [versión electrónica]. *Profesorado, Revista de*

- Currículo y Formación del Profesorado*, 18 (2), 7-33. Recuperado desde <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev182ART7.pdf>
- Mérida, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1) 185-212.
- Mérida, R.; González, E., y Olivares, M.A. (2012). Redes de aprendizaje escuelas infantiles-universidad. Evaluación de una experiencia de innovación. *Cultura y Educación*, 24 (1), 95-110.
- Mérida, R., Angulo, J., Jurado, M., y Diz, J. (2011). Student training in transversal competences at the University of Córdoba (Spain). *European Educational Research Journal* 10 (1), 34-52.
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., y Algozzine, B. (2012). Making Inclusion Work in General Education Classrooms. *Education & Treatment of Children*, 35 (3), 477-490.
- Onrubia, J. (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender a la diversidad en secundaria*. Barcelona, España: Graó.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Peckover, C. A., Vasquez, M. L., Van Housen, S. L., Saunders, J. A., y Allen, L. (2013). Preparing School Social Work for the Future: An Update of School Social Workers' Tasks in Iowa. *Children & Schools*, 35 (1) , 9-17.
- Pérez, A. I. (2013). *Educación en la era digital*. Madrid, España: Morata.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga, España: Aljibe.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Revista Educativa Siglo XXI*, 30, (1), 89-112.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 104-122.
- Santos, C., y Bolsanello, M. A. (2012). Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil. *Educar em Revista*, 43, 65-79.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, España: Morata.
- Simone, D. (2002). Stability and Change in Results of Schooling. *British Educational Research Journal*, 28 (6), 773 - 787.
- Staimback, S. y Staimback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid, España: Narcea.

Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*.
ERIC Digest. ED443572 2000-08-0.

UNESCO (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive
classrooms. A guide for teachers*. Paris, Francia: UNESCO.