

Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas?¹

Aida Sanahuja Ribés²; Odet Moliner García³; Lidón Moliner Miravet⁴

Recibido: Septiembre 2019 / Evaluado: Mayo 2020 / Aceptado: Junio 2020

Resumen. Resulta un verdadero desafío para el profesorado gestionar la diversidad presente en las aulas desde un enfoque inclusivo. El objetivo general de este estudio es indagar sobre cómo se organizan las aulas inclusivas para desarrollar prácticas más efectivas. Se presenta un estudio de casos múltiples de tres aulas de educación primaria españolas que trabajan siguiendo el modelo inclusivo. La entrevista, un inventario de prácticas de aula, la observación no participante y el análisis documental han sido los métodos de recogida de datos utilizados en esta investigación. El análisis de datos se ha realizado mediante la herramienta ATLAS.ti. Los resultados muestran posibles formas de diferenciación pedagógica: gestión de los agrupamientos, las modalidades de trabajo, el tiempo, el espacio y los recursos. Se aportan las implicaciones prácticas que ayudan a materializar los principios teóricos de la educación inclusiva. A modo de conclusión: 1) la combinación de diferentes agrupamientos permite responder a los diferentes estilos de aprendizaje y estimula el apoyo entre iguales; 2) la flexibilidad de tiempos y espacios favorece la respuesta a la diversidad y 3) un uso óptimo de los recursos ordinarios favorece la articulación de un aula inclusiva.

Palabras clave: educación; educación universal; Igualdad de oportunidades educativas; Educación para todos.

[en] Organizing the inclusive classroom: how to differentiate structures to achieve more effective practices?

Abstract. An inclusive approach to managing diversity in the classroom is a real challenge for teachers. The main purpose of this study is to explore how inclusive classrooms are organized to develop more effective educational practices. A multiple case study of three Spanish primary classrooms working under the inclusive model is presented. The interviews, classroom practices inventory, scientific observation and document analysis were the tools used for data collection. Data analysis was conducted using the software ATLAS.ti. The results show possible ways to create different teaching structures: managing groups, working modalities, time, space, teaching resources. Practical implications that help materialize the theoretical principles of inclusive education are provided. In conclusion, 1) combining different groups makes it possible to respond to different learning styles and stimulates peer support; 2) time and space flexibility fosters response to diversity; and 3) optimal use of ordinary resources helps articulate an inclusive classroom.

Keywords: Education; Universal Education; Equal opportunity in education; education for all.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. La diferenciación de las estructuras en el aula inclusiva. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Instrumentos y procedimiento de recogida de la información. 3. Resultados. 4. Discusión de los resultados y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Sanahuja Ribés, A., Moliner García, O. y Moliner Miravet, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506.

¹ Fuente de financiación. Este artículo forma parte de un trabajo más amplio enmarcado en una ayuda para contratos predoctorales para la formación de doctores contemplada en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (Referencia: BES2014- 068165). Financiado por el MINECO y el FSE.

² Universitat Jaume I (España)
E mail: asanahuj@uji.es

³ Universitat Jaume I (España)
E mail: molgar@uji.es

⁴ Universitat Jaume I (España)
E mail: mmoliner@uji.es

1. Introducción

En los últimos años se ha incrementado el interés del profesorado por ofrecer una respuesta a la diversidad del alumnado en el marco de la educación inclusiva. Los docentes necesitan herramientas metodológicas y organizativas que les ayuden a conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que el alumnado aprenda y se socialice desde sus propias posibilidades (Herrera y Guevara, 2019).

Los estudios de la Agencia Europea sobre educación inclusiva (2003, 2005) concluyeron que las estrategias efectivas de inclusión son: a) enseñanza cooperativa entre el profesorado, b) aprendizaje cooperativo y apoyo mutuo entre el alumnado, c) solución cooperativa de conflictos como herramienta de mejora de la convivencia, d) agrupamientos heterogéneos y estrategias pedagógicas personalizadas, e) enseñanza eficaz de manera que todo el estudiantado muestre mejoras en su aprendizaje y f) formas alternativas de enseñanza. Son prácticas consideradas efectivas porque garantizan la presencia, participación y aprendizaje del alumnado en el sistema educativo en términos de equidad (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2011; Arnaiz, 2019; Orozco y Moriña, 2019; Orozco y Moriña, 2020; Rojas, López y Echeita, 2019; Sanahuja, Moliner y Moliner, 2020).

Coexisten diferentes modelos para responder a la diversidad en las aulas que no sólo dependen del profesorado, sino también de la política educativa y de la organización del centro (Moliner, Moliner y Sanahuja, 2018). Sin embargo, algunos autores se han centrado en los aspectos curriculares y organizativos del aula que permiten dar respuesta a las necesidades individuales, desarrollando lo que denominan una pedagogía diferenciada (Tomlinson, 2008). La diferenciación implica que el profesorado diferencie: las estructuras, el contenido, el proceso y el producto (Leroux y Paré, 2016). La evaluación continua, la flexibilidad en los agrupamientos y las tareas que suponen retos para el alumnado son algunas estrategias de actuación (Tomlinson, 2008).

1.1. La diferenciación de las estructuras en el aula inclusiva

Los agrupamientos heterogéneos favorecen la colaboración entre el alumnado, potenciando la calidad y equidad educativa al mismo tiempo que aumentan la motivación del alumnado hacia la tarea (Muntaner, 2014). En palabras de Baines, Blatchford y Kutnick (2016), crear un ambiente inclusivo a través de la estructuración del aula en grupos eficaces fomenta las habilidades sociales, comunicativas y la ayuda mutua, y al mismo tiempo propicia una participación más activa, más enfocada en la tarea y con mayores niveles de logro. El trabajo de Morán, Molina y Siles (2012) recoge tres maneras de agrupar al alumnado (Mixture, Streaming, Inclusion) considerando que sólo la tercera alternativa da una respuesta satisfactoria a la heterogeneidad del aula. Por su parte, otros autores (Heacox, 2002; Gregory y Chapman, 2013) son partidarios de la flexibilización de los agrupamientos, de manera que se combinen el trabajo individual, con el trabajo en parejas (p.ej. leemos en pareja), en pequeño grupo (aprendizaje cooperativo) y en el grupo clase. Tanto el aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2008) como la asamblea de aula son dos propuestas metodológicas de trabajo grupal que favorecen la participación, deliberación y aprendizaje compartido. También Campbell (2008) y Waterman (2007) inciden en que la diferenciación implica una habilidad del docente en organizar grupos efectivos de alumnos que se ayuden entre ellos, combinando diferentes estilos de aprendizaje, intereses, habilidades o capacidades, grupos seleccionados por los alumnos y grupos basados en la personalidad. Kutnick, Sebba, Blatchford, Galton y Thorp (2005) insisten en la importancia de las interacciones personales o lo que denominan la «pedagogía social» del aula.

Otro elemento de diferenciación es la gestión del tiempo que, según Bernal (2007), ha de ser flexible y adaptarse a los ritmos y necesidades educativas y sociales. La gestión del tiempo en el aula puede ser simultáneo o sucesivo (Aylwin, 1992; Caron, 2008; Leroux, Fontaine y Sinclair, 2015; Tomlinson, 2008). La primera se produce cuando se ofrecen en el mismo momento diferentes tareas o ejercicios a varios subgrupos, en función de sus intereses, habilidades o ritmos. La sucesiva implica variedad de propuestas en etapas (p.ej. 1.º exposición magistral, 2.º ejercicios individuales, 3.º discusiones en subgrupo, 4.º asamblea, 5.º trabajo para casa...). Aylwin (1992) considera que la diferenciación simultánea es la que más permite respetar todas las diferencias individuales del grupo.

Los espacios de aprendizaje y la disposición física del aula son esenciales. Carrión y Sánchez Palomino (2002) abogan por una distribución versátil que favorezca la comunicación, la interacción y el trabajo individual, en grupo y de toda la clase. Y es importante ofrecer una respuesta lo suficientemente variada para que todos puedan participar dentro o fuera (p.ej. biblioteca, laboratorios, salas de trabajo, etc.). En definitiva, el espacio es un elemento facilitador del aprendizaje (Laorden y Pérez, 2002).

Los recursos son otro elemento que no está exento de debate. De acuerdo con Asensio y Forteza (2014), una escuela que se centra exclusivamente en el libro de texto ofrece una educación excluyente. Y en efecto, los recursos materiales que se emplean en el aula diferenciada son muy variados (libros, textos, carteles, guías, sitios Web...), favoreciendo que cada estudiante haga uso de los recursos que precise en función de sus necesidades de aprendizaje y habilidades (Heacox, 2002). Tampoco podemos pasar por alto, en la sociedad de la información en la cual estamos inmersos, el potencial que ofrecen las TIC en el aula (Montserrat y Hernández, 2013). En cuanto a los recursos personales, algunos maestros entienden que los recursos más importantes para el aprendizaje son ellos mismos y sus alumnos (Ainscow, 2001; Baines et al. 2016; Muntaner, 2014). Surgen propuestas en este sentido como la co-enseñanza (Duran, Flores, Ribas y Ribosa, 2020; Santamaria y Thousand, 2004).

El objetivo general de este estudio es indagar sobre cómo se organiza y gestiona la diferenciación de las estructuras en las aulas de educación primaria que trabajan siguiendo el modelo inclusivo. Entendidas estas como aquellos elementos que están directamente relacionados con la organización del aula: agrupamientos, modalidades de trabajo, tiempo, espacios y los recursos materiales y/o personales (Caron, 2003; Leroux y Paré, 2016).

2. Método

El diseño metodológico de esta investigación es un estudio de casos múltiples (Stake, 2013). En palabras de Pérez Serrano (1994) el estudio de casos se caracteriza por ser descriptivo, particular y heurístico. Se centran en el análisis de una entidad en particular, una unidad o fenómeno. Concretamente nos situamos ante un estudio instrumental de casos (Stake, 2013), ya que nos encontramos ante una cuestión sobre la cual nos interesa indagar y se piensa que se puede dar respuesta a través del estudio de tres casos en particular. Esta metodología permite explorar más de una unidad de análisis. Indagar sobre más de un caso, aporta criterios de validez interna, externa y confiabilidad a los datos, ofreciendo rigor científico (Ragin, 2011).

2.1. Participantes

El caso 1 es un aula de 5.º de primaria de una escuela de Castellón con un maestro tutor. Esta aula está formada por un docente tutor, un estudiante en prácticas (Grado Magisterio Primaria) y 25 alumnos, siendo 11 chicas y 14 chicos. El caso 2 está formado por dos aulas de 2.º de primaria (2.1 y 2.2) de una escuela de la provincia de Castellón y se han tratado como un solo caso, dado el trabajo conjunto que realizan las maestras. En el aula 2.1 han participado 28 alumnos (15 chicas y 13 chicos), la maestra tutora y 2 madres. Mientras que en el aula 2.2 han participado 27 alumnos (16 chicas y 11 chicos), la maestra tutora, una estudiante en prácticas (Grado Magisterio Primaria), 6 madres y 5 abuelos. El caso 3 es un aula multinivel de 5.º y 6.º de primaria de una escuela de la provincia de Valencia en la que además de la tutora, ha participado la maestra de música, 21 alumnos (12 chicas y 9 chicos) y una madre.

Hay que remarcar que los casos no fueron elegidos al azar (Álvarez y San Fabián, 2012) sino que se siguieron los siguientes criterios: 1) Profesores de enseñanza primaria que hayan tenido o tengan alumnos con dificultades de aprendizaje, con necesidades educativas especiales o que procedan de otros países; 2) Con más de 10 años de experiencia docente; 3) De escuelas ubicadas en la Comunidad Valenciana, España; 4) Que implementen prácticas inclusivas y democráticas en su aula (por lo menos durante 2 años); 5) Que hayan participado en proyectos sobre procesos de investigación-acción o innovación educativa; 6) Que sean reconocidos por sus iguales (compañeros, directores, psicólogos educativos, etc.) como expertos (Tochon, 2004).

2.2. Instrumentos y procedimiento de recogida de la información

Antes de comenzar con la recogida de datos se solicitaron las autorizaciones pertinentes y se firmó el consentimiento informado con los participantes (Sandín, 2003), tomando el modelo propuesto por Sales, Moliner y Traver (2019). La entrevista (E), un inventario de prácticas de aula (IP.HR), la observación no participante (O) con notas de campo (NC) y el análisis documental (AM_DO) fueron los métodos utilizados para la recogida de datos.

La entrevista (Albert, 2007), permitió recoger información de primera mano sobre los elementos que configuran la diferenciación de las estructuras. Se realizaron entrevistas con los docentes, a alumnos seleccionados previamente, a estudiantes en prácticas y a familiares (Ver tabla 1).

Tabla 1. Número de entrevistas efectuadas en cada caso

CASO	Docentes (D)	Alumnado (A)	Estudiantes prácticas (AP)	Familias (F)
C1	1 entrevista inicial (EI) 1 entrevista final (EF)	8 entrevistas	1 entrevista	-
C2.1	1 entrevista inicial (EI) 1 entrevista final (EF)	6 entrevistas	-	1 entrevistas a dos madres
C2.2	1 entrevista inicial (EI) 1 entrevista final (EF)	8 entrevistas	1 entrevista	3 entrevistas a 6 madres 1 entrevista a 5 abuelos
C3	1 entrevista inicial (EI) 1 entrevista final (EF) 1 entrevista maestra de música	9 entrevistas	-	1 entrevista a una madre

Al finalizar la entrevista inicial con los docentes se rellenó un inventario de prácticas de aula (Heacox, 2002), compuesto por 16 presupuestos prácticos (currículum, objetivos, contenidos, evaluación, agrupamientos, recursos

materiales y humanos, ritmos de aprendizaje, actividades, etc.) en los cuales el docente, a partir de un continuum, tenía que situar su práctica de aula.

La observación no participante se realizó en las cuatro aulas objeto de estudio. Se tomaron notas de campo. La observación fue apoyada por dos instrumentos: 1) Hoja de registro (Prud'homme, LeBlanc y Paré, 2013) y 2) Herramienta DCOS-Assessing Classroom Differentiation Protocol-Revised (Cassady, Speirs Neumeister, Adams, Dixon y Pierce, 2004). A continuación, en la Tabla 2, se muestran las prácticas observadas en cada aula y el número de observaciones efectuadas.

Tabla 2. Prácticas de aula observadas en cada caso.

Caso	1	2	3
Prácticas de aula observadas	8 prácticas de aula: grupos de investigación (2 sesiones de trabajo y 2 de exposición), leemos en pareja (3 sesiones; una por trimestre), tertulia literaria dialógica (2 sesiones), exposiciones de libros (5 exposiciones), cuentacuentos y teatro a infantil (2 sesiones), las cartas a la escuela C. y otras producciones escritas (1 sesión), experimentos en ciencias naturales (1 sesión) y la evaluación (1 sesión).	6 prácticas de aula: Proyectos de trabajo (La prehistoria: el origen del ser humano (15 sesiones) y ¿Cómo pasa el tiempo? Nuestro pueblo (15 sesiones)), grupos interactivos (2 sesiones), cuentacuentos a infantil (1 sesión), talleres interciclo (1 sesión) y la evaluación (1 sesión).	12 prácticas de aula: El plan de trabajo (1 sesión), proyecto de centro "EL CINE" y actividades de aula (1 sesión), leemos en pareja (2 sesiones), puzzle de Aronson o rompecabezas (1 sesión), estaciones (2 sesiones), el taller de ciencias (1 sesión), tertulia literaria dialógica (2 sesiones) y exposición de libros (2 exposiciones), proyecto LÓVA: La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje (5 sesiones), talleres (1 sesión), ginkama (1 sesión), rincones de trabajo (1 sesión) y la evaluación (1 sesión).

En cuanto al análisis documental (Álvarez, 2008), se recogieron en los tres casos de estudio documentos generados o utilizados en el aula (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Documentos analizados

Caso	1	2	3
Análisis documental	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto: "¿Qué sentido tiene la lengua? El gusto...por la lengua" - Actividades y lecturas - Hojas de autoevaluación - Rúbricas - Carteles 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 dossieres proyectos - Actividades - Plantillas de autocorrección partes de una carta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades y lecturas - Hojas de autoevaluación - Carteles, murales y documentos. - Rúbricas - Dossier - Proyecto

Para el análisis de contenido se ha utilizado la herramienta ATLAS.ti. Se ha seguido una lógica de razonamiento deductivo, partiendo de unas categorías previamente definidas (diferenciación de las estructuras: gestión de los agrupamientos, las modalidades de trabajo, el tiempo, el espacio y los recursos). Según Yacuzzi (2005), partir de una teoría previamente establecida sirve como plano general en la investigación, en la búsqueda de datos y su interpretación.

3. Resultados

Se presentan los tres casos analizados siguiendo la estructura de las categorías de primer nivel: a) Agrupamientos y modalidades de trabajo, b) Gestión de los tiempos y espacios y c) Recursos materiales y personales.

CASO 1: Dar sentido al aprendizaje

En cuanto a los agrupamientos y las modalidades de trabajo el maestro usa varios formatos de agrupación del alumnado (por ejemplo, grupo clase, pequeños grupos, parejas, individual). "Utilizo todas las formas posibles que hay" [C1_IP.HR_D]. Se trata de diferentes agrupamientos que van respondiendo a varias maneras de trabajar. "No es lo mismo trabajar con una persona, en pareja o en grupo" [C1_E.F_AP].

Uno de los muchos propósitos del maestro es enseñar a su alumnado a saber ser competente en los diferentes espacios y en los diferentes grupos.

“Habrá actividades donde el trabajo sea individual, por ejemplo, en la de cartearnos con compañeros de otras escuelas, a pesar de que en el pequeño grupo se mantienen las ayudas, correcciones y colaboraciones entre los diferentes miembros cuando se les intercambian para recibir la opinión de sus compañeros” [C1_AM_DO].

El alumnado trabaja mediante diferentes agrupamientos según la metodología requerida.

“Depende de la actividad, el ‘leemos en pareja’ es una actividad de dos. Cuando hacemos un trabajo, ahí depende. Igual hacen un grupo de cinco que un grupo de dos. Y después el trabajo más cotidiano y más diario. Eso sí que son los grupos de clase, porque son grupos de cuatro o de tres, que es con el que más interacciones y más horas pasan juntos” [C1_E.F_D].

El estudiante de prácticas destaca las diferentes relaciones que se generan entre los alumnos y que propician la búsqueda de la resolución de conflictos y el consenso en el aula, puesto que: “A veces aparecen conflictos. Esos conflictos son buenos a la hora de saber resolverlos y gestionarlos” [C1_E.F_AP].

El criterio de formación de los grupos es el de máxima heterogeneidad: “Agrupamos a los niños en grupos diversos, heterogéneos y con diferentes capacidades, aptitudes [...]” [C1_E.I_D]. Los miembros de los grupos cambian cada cuatro semanas favoreciendo la interacción en el aula.

En lo relativo a la gestión de los tiempos, se observa una diferenciación simultánea en algunos momentos de los grupos de investigación (trabajo por grupos, elaboración del producto), leemos en pareja (diferenciación mayor en el último trimestre del curso).

“En el ‘leemos en pareja’, nos ponía él las actividades y el texto (1r trimestre). Después el maestro nos daba el texto y nosotros hacíamos las actividades (2.º trimestre) y ahora hacemos las dos cosas (3er trimestre): buscar un texto y hacer las actividades” [C1_E.F_A].

En el cuentacuentos a infantil (diferenciación mayor en el segundo trimestre del curso, dado que el alumnado inventa el cuento y el soporte de este) y en los experimentos existe una diferenciación simultánea.. Se observa una diferenciación sucesiva en algunos momentos de los grupos de investigación (escoger el bloque de contenidos y confección de grupos, exposiciones), en la dinámica de leemos en pareja (1r trimestre), la tertulia literaria dialógica, exposiciones de libros, escritura de textos o cartas al colegio C. y el teatro a infantil. En el caso de la tertulia literaria dialógica: “el moderador es quien marca y distribuye los tiempos” [C1_O_NC].

En las interacciones del docente con el alumnado se observa una posición de horizontalidad entre ambos. En cuanto a los espacios, el docente no tiene una mesa para él. “No tengo una mesa delante de mis alumnos desde donde hablo y les corrijo los exámenes. A nivel organizativo es algo importante” [C1_E.I_D].

Esta relación de horizontalidad también se da en la tertulia literaria dialógica, cosa que valora positivamente el alumnado, en el hecho de que el docente se sitúa como un alumno más en el círculo. “Y también lo que nos gusta mucho es que el maestro se sienta como si fuera un alumno [...]” [C1_E.F_A].

El alumnado puede escoger diferentes espacios para trabajar más cómodamente. “En el momento de búsqueda de información para los grupos de investigación hay alumnos trabajando en clase, en la biblioteca, en otra sala...” [C1_O_NC]. Para el cuentacuentos a infantil también se observa una diferenciación espacial, en el sentido que algunos alumnos salen al patio para hacer la actividad, otros se quedan en el aula o pasillo.

En este caso se observan apoyos materiales en cada grupo, es decir, en cada mesa, tienen un cartel con una imagen de los cargos del grupo y una breve explicación de las tareas. Otro apoyo visual que destacar es: “la pauta de la actividad de leemos en pareja” [C1_AM_DO]. En dicha actividad, también disponen de: “un documento con frases (elogios) para reforzar positivamente a los compañeros” [C1_AM_DO]. En el caso de las exposiciones de las lecturas, en el aula, tienen: “una hoja registro para ir anotando las lecturas realizadas por el alumnado” [C1_AM_DO]. Tienen un pizarrón donde los encargados de ello anotan los diferentes deberes (esta información también se encuentra en el blog del aula). Cuentan con diferentes ordenadores de mesa o portátiles que el alumnado utiliza muy especialmente en los grupos de investigación. El alumnado gestiona su propio blog de aula. No se observan apoyos de otros profesores, se destaca la ayuda entre iguales a lo largo de las diferentes actividades.

El docente está preocupado por ofrecer a su alumnado un aprendizaje significativo y funcional: “Pienso que para que el alumnado se implique y se esfuerce en la tarea de aprender es necesario que encuentre ‘sentido’ a lo que hace y que le vea una ‘utilidad’, un significado próximo” [C1_AM_DO].

CASO 2: En busca de la motivación y el interés

En el aula se observan diferentes formas de agrupamiento, lo que permite variar la manera de abordar los conocimientos.

“Grupo clase, trabajo por parejas, trabajo individual y en pequeños grupos. [...] depende de qué actividad. Vemos que cuando trabajamos por parejas se ayudan, intercambian, interactúan porque aprenden” [C2.2_IP.HR_D2].

El hecho de trabajar en pareja o pequeño grupo genera un ambiente sonoro de aula que va in crescendo.

“Entonces esa interacción te gusta, pero a veces eso también crea un ruido [...]. Otras veces, les pones un poco de música, les dices vamos a relajarnos” [C2.2_E.I_D2].

Los grupos cambian cada tres semanas:

“El alumnado coge un papelito y así se van sentando con todos [...] y así cada tres semanas hacemos cambio de mesas y según el número que les ha tocado van situándose” [C2.2_E.I_D2].

En lo que concierne a la gestión de los tiempos se observa que, en los proyectos de trabajo, los tiempos son muy flexibles adaptándose plenamente al ritmo del alumnado. La mayor parte de la jornada escolar, a excepción de las horas que tienen asignadas con los especialistas (inglés, educación física, religión...) trabajan los diferentes aspectos del proyecto, según en qué fase o momento se encuentran. Además, en el momento de la planificación, el alumnado es quien reflexiona sobre las principales tareas que tienen que realizar para abordar el proyecto. En los grupos interactivos, los tiempos están muy marcados y transcurridos 10 minutos, a la señal de la música, el alumnado debe cambiar de actividad. Si algún alumno no termina la tarea lo tiene que realizar como deber en casa. Las maestras valoran muy positivamente esta dinámica:

“En una hora y treinta minutos los alumnos realizan 7 actividades o ejercicios diferentes, que de no ser por esta dinámica habría alumnos que estarían toda la hora y treinta minutos realizando tan sólo un ejercicio” [C2.1_E.F_D1].

Existe una diferenciación simultánea en los grupos interactivos, taller interciclo y en algunos momentos del proyecto de trabajo (etapa de búsqueda de la información, trabajo por grupos del subtema seleccionado- escritura del dossier, elaboración de murales, juego del pueblo a lo largo del tiempo). Sin embargo, en otros momentos del proyecto de trabajo (asambleas para escoger la temática, ¿qué sabemos y qué queremos saber?, exposición) la diferenciación es sucesiva al igual que en la actividad del cuentacuentos a infantil.

En relación con los espacios, se observa que mayoritariamente éstos utilizan el aula como principal espacio de trabajo. Al realizar el proyecto cada alumno trabaja en la mesa de su equipo. “Cuando son los proyectos cada ‘mesa’ hace un tema” [C2.2_E.F_A]. El hecho de cambiar de espacio (mesa) en los grupos interactivos resulta un elemento motivador para el alumnado. Sí que es cierto que para la actividad del cuentacuentos pueden escoger el aula o aulas de infantil donde ir a contar el cuento (si tienen hermanos, primos...). Disponen de un aula para ir a realizar los ensayos o preparar el cuentacuentos a infantil. Los talleres interciclo también se realizan en diferentes espacios del centro escolar (aulas y patio). “Los talleres son muy chulos” [C2.1_E.F_A].

Por lo que atañe a los recursos materiales encontramos en el aula algunos carteles (p.ej. guion de escritura de la carta) que ayudan al alumnado en la escritura. Además, también cuentan con: “Pautas para autoevaluar sus escritos de notas o cartas que son utilizadas principalmente en 1.º de primaria” [C2_AM_DO]. Al escribir algún texto para el proyecto: “Se apoyan de manera visual en lo que la maestra va escribiendo, al dictado, a la pizarra” [C2_O_NC]. Cuentan con la pizarra digital, ésta fue utilizada muy especialmente en el proyecto del municipio (tratamiento de las imágenes, visitas virtuales a la localidad mediante *Google Maps*).

En los recursos personales hay que destacar la presencia de la maestra de pedagogía terapéutica, en algunas ocasiones, en el aula. “La maestra de pedagogía terapéutica ayuda, al alumno inmigrante y a dos o tres más (que lo necesitan), a escribir el acta del proyecto” [C2.1_O_NC]. Las familias acuden al aula a ayudar en los quehaceres diarios (proyectos, grupos interactivos y talleres). “Que vengamos las familias a la escuela pienso que repercute de manera muy favorable en los niños” [C2.2_E.F_AB]. En los proyectos de trabajo siempre se invita algún experto sobre la materia que introduce otros discursos en el aula.

“Cuando viene el padre, el entendido o viene el experto ya no eres tú la que explica, [...] se introducen otras formas de que el conocimiento llegue al aula, no sólo porque lo dice el maestro” [C2.2_E.I_D2].

Una de las principales preocupaciones de las docentes radica en hacer una escuela más atractiva e interesante al alumnado.

“Nos preocupa hacer la escuela agradable. [...] los conocimientos parecen ser lo más importante y la escuela nunca se plantea que es aburrida, repetitiva y poco atractiva” [C2.2_E.I_D2].

CASO 3: Tú me ayudas yo te ayudo

En cuanto a los agrupamientos y las modalidades de trabajo, la maestra, combinado a sus explicaciones, utiliza varios formatos de agrupación del alumnado (grupo clase, pequeños grupos, parejas, individual). “Primero expongo, pero luego ya trabajo real. Sí que hay una parte de explicación de la actividad para que sepan lo que tienen que hacer” [C3_IP.HR_D]. Los agrupamientos varían según la actividad propuesta y van evolucionando a lo largo del curso escolar según las necesidades del grupo. Esto es, la agrupación al inicio del curso escolar dista de las realizadas al finalizar el curso. En el 1º y 2º trimestre los alumnos están sentados en clase mediante diferentes agrupamientos que cambian cada mes. “Estos grupos cambian cada mes e intento que sean heterogéneos en todos los aspectos: género, comportamiento, disciplina y contenido” [C3_E.I_D]. Por tanto, hay unos alumnos que trabajan en grupos de 4, otros en pareja y otros, los sabios, de manera individual. Esto es, mientras que los que están sentados en grupo o por pareja hacen la actividad interactuando con sus compañeros. Los sabios deben realizarla de manera individual (misma tarea) y, si lo necesitan, solicitan ayuda a los docentes.

“Estamos haciendo geometría, un ejercicio que tenemos que hacer aquí en clase, lo hacemos y dice que es en pareja, os tenéis que ayudar en el grupo, pero los sabios lo tienen que hacer individual. Yo creo que lo hacen porque cada mes se cambia de grupo y los sabios para que sepan trabajar solos sin ayuda de los otros” [C3_E.F_A].

Los alumnos cuando son sabios hacen el trabajo de manera individual.

“Esta tarea la hacéis vosotros, no como grupo, sino de forma individual [...]. Pero los demás siempre trabajan en grupo y van rodando lo que es su responsabilidad cada semana. Si yo soy encargada, tengo la responsabilidad no de la tarea final, sino de organizar, es decir, planificar” [C3_E.I_D].

En el 3r trimestre, terminan trabajando con lo que denominan macro-grupos o mesa redonda, es decir, grupos formados por 7 alumnos.

“Se introdujo la idea de trabajar en la mesa redonda [...] ahora en este tercer trimestre [...]. Casi todos los productos, los proyectos finales, los hacen en mesa redonda” [C3_E.F_D].

En los grupos hay alumnos de ambos niveles, de 5.º y 6.º de primaria. Los grupos los organiza la docente e intenta que sean heterogéneos, pero homogéneos entre sí. “Dentro del grupo tienen un número y más o menos ‘intento’ que tengan las mismas características” [C3_E.F_D].

Los integrantes de cada mesa redonda no cambian de grupo, pero sí que cambia cada semana de lugar. Los alumnos que se sientan en la mesa n.º 1 hacen de director o coordinador. “Entonces son siete semanas y esto está pensado para terminar el curso. Cuando terminen la rueda se pondrá la clase en forma de ‘U’ ” [C3_E.F_D].

Respecto a la gestión de los tiempos, en los rincones de trabajo es el propio alumnado quien se gestiona individualmente el tiempo para la ejecución de estos a lo largo de dos sesiones. “La maestra siempre nos dice que normalmente cada rincón dura un cuarto de hora como máximo” [C3_E.F_A]. Asimismo, en la dinámica de leemos en pareja, como las sesiones son de 45 minutos y no les da tiempo a hacer la evaluación, lo negocian y la hacen una vez al mes. El moderador es quien organiza los tiempos de la sesión destinada a la tertulia literaria dialógica. En las estaciones de lengua y matemáticas, los rincones de trabajo, los murales colectivos, puzzle de Aronson o rompecabezas, el taller de ciencias sobre los minerales y proyecto LÓVA (2.º y 3r trimestre) la diferenciación es simultánea. En la tertulia literaria dialógica, el leemos en pareja, exposiciones de libros, proyecto LÓVA (1r trimestre) y la ginkama la diferenciación es sucesiva.

Se promueve la diferenciación espacial. Al alumnado le agrada cambiar de espacio y de actividad en las estaciones. En lo que respecta al Proyecto LÓVA, cada grupo de oficios o profesiones tiene asignado su espacio de trabajo.

“N. está trabajando en un ordenador, está preparando un díptico. Los escenógrafos también están trabajando, unos trabajan sobre el cartel en el pasillo y otros trabajan en el decorado en clase. Los músicos están ensayando en el patio junto a los actores” [C3_O_NC].

Hay que resaltar los rincones de trabajo, algunos son en diferentes espacios del aula, otros en el patio o incluso hay uno que se realiza, durante algunas sesiones, en el centro de los jubilados que está pared con pared con la escuela.

En cuanto a los recursos materiales bien la maestra o bien el encargado de la semana, a menudo, escriben en la pizarra las instrucciones básicas para resolver la actividad, por ejemplo, en el taller de ciencias o en las estaciones, esto ayuda al alumnado a saber cómo resolver la tarea sin necesidad de estar todo el rato preguntando. Asimismo, en las estaciones: “Disponen de un cartel con el nombre de la técnica de aprendizaje cooperativo que tienen que utilizar para resolver la actividad” [C3_AM_DO]. “Cuando hacemos trabajos en grupo utilizamos diferentes técnicas como, por ejemplo, lápices al centro” [C3_E.F_A1].

En los rincones de trabajo también tienen: “unos carteles indicativos (que el alumnado ha elaborado) y una hoja registro para anotar los rincones realizados” [C3_O_NC]. Este caso cuenta con numerosos recursos tecnológicos y el uso que se hace de ellos en el aula. En clase se encuentran diferentes ordenadores de mesa y cada alumno tiene una Tablet. En este caso el alumnado también tiene un blog de aula.

Con relación a los apoyos personales, las familias también ayudan en lo que el alumnado necesita, por ejemplo, las ayudas se centran en el proyecto LÓVA. “Siempre que en la escuela hay alguna actividad, nos invitan. O pues, participamos en las clases, en la escuela” [C3_E.F_F]. Hay que destacar que está instaurado en todo el centro escolar, la presencia de dos maestros en el aula en diferentes franjas horarias de la jornada escolar. “Hacemos apoyo también dentro del aula con otros maestros” [C3_E.I_D]. Dicho maestro de apoyo no es especialista de Pedagogía Terapéutica ni de Audición y Lenguaje y brinda su ayuda y colaboración al conjunto del aula bajo la orientación del tutor. La docente ante el desafío que supone la heterogeneidad dentro del aula, ésta le solicita ayuda a la psicopedagoga para que le dé información y poder resolver el problema dentro del aula, como primer paso.

La docente es consciente que debe preparar a sus alumnos a vivir en sociedad:

“Creo que la educación en la escuela es preparar para la sociedad. Tienen que saber trabajar en grupo porque después su trabajo, casi siempre, es trabajar con otras personas” [C3_E.F_D].

4. Discusión de los resultados y conclusiones

A través de los tres casos estudiados y centrándonos en la diferenciación de las estructuras, emergen una serie de aspectos para tener en cuenta a la hora de articular prácticas educativas más efectivas.

a) La combinación de diferentes agrupamientos permite responder a los diferentes estilos de aprendizaje y estimula actitudes de apoyo entre iguales.

Por lo que respecta a la tipología de agrupamientos, se ha visto cómo en todos los casos se utiliza una gran variedad de éstos según la modalidad de trabajo llevada a cabo y la finalidad que se persigue con cada una de ellas (Gregory y Chapman, 2013; Heacox, 2002). En los tres casos abordados se promueve la ayuda entre iguales, la interacción y el intercambio promoviendo un aprendizaje colaborativo y una pedagogía social en el aula (Baines, Blatchford y Kutnick, 2016; Muntaner, 2014). Davidson y Major (2014) concluyen cómo el trabajo cooperativo proporciona al alumnado herramientas y habilidades sociales básicas que les permiten abordar con éxito otras metodologías como la resolución de problemas o la ayuda entre iguales. La puesta en marcha del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas en las aulas promueve el compromiso del alumnado y mejora su rendimiento académico (Altun, 2015). Podemos concluir que los agrupamientos, en el aula inclusiva, deben favorecer la socialización, la interacción y el intercambio entre todo el alumnado. Los docentes inclusivos deben utilizar diferentes modalidades de trabajo y agrupamientos en sus aulas (individual, pareja, pequeño o gran grupo).

b) La flexibilidad de tiempos y espacios favorece la respuesta a los diferentes ritmos de trabajo y la vinculación al territorio.

Respecto al tiempo, se ha constatado que, en todos los casos, en la medida de lo posible los tiempos son flexibles (Bernal, 2007) y se basan en los diferentes ritmos del alumnado (Tomlinson, 2008). El aula escolar es el principal espacio en el cual acontece la mayor parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su organización y uso están profundamente ligadas con la identidad o el perfil docente (Cortés, González y Sánchez, 2018). Esto es, sus múltiples organizaciones se ajustan a prácticas educativas de carácter más activo y participativo por parte del discente, en contraposición a un modelo de planificación de la enseñanza centrado en la transmisión de conocimientos por parte del docente experto. En los casos estudiados encontramos diferentes espacios de trabajo tanto dentro como fuera del aula promoviendo una diferenciación sucesiva o simultánea según la actividad efectuada (Aylwin, 1992). Incluso en un caso se percibe como se utilizan espacios externos al centro educativo favoreciendo la vinculación de la escuela con el territorio (Traver, Sales, Moliner, Sanahuja y Benet, 2018). La flexibilidad de espacios y tiempos, hace que el alumnado tenga una motivación más alta y participe más activamente de las actividades que se realizan en el aula (Azorín y Arnaiz, 2013).

Las diferentes disposiciones físicas de las clases ilustradas favorecen los diferentes agrupamientos y modalidades de trabajo. La organización física de las aulas corresponde a «espacios versátiles» (Carrión y Sánchez Palomino, 2002) que favorecen el trabajo y la interacción, tanto si se trata de actividades individuales o grupales. Esta variedad de modalidades de trabajo mediadas por los diferentes agrupamientos, diferentes tiempos y diferentes espacios promueven la motivación y el interés del alumnado hacia la tarea (Tomlinson, 2008; Muntaner, 2014).

c) Un uso óptimo de los recursos ordinarios favorece la articulación de un aula inclusiva.

En los casos estudiados se hace uso de diferentes recursos o apoyos visuales que ayudan y guían al alumnado que lo necesita a efectuar la tarea (Jorba y Cassellas, 1997). También se ha visto que existe una utilización de las TIC (Montserrat y Hernández, 2013). Respecto a los recursos o apoyos personales hay que destacar que en todos los casos existe una ayuda ofrecida por los iguales, brindada a partir del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolàs, 2008; Muntaner, 2014). Existen beneficios tanto a nivel emocional como cognitivo que propician prácticas como la tutoría entre iguales en el alumnado (Alegre y Moliner, 2017) o la efectividad en las competencias orales y de comprensión lectora de una lengua extranjera (Duran, Flores, Oller y Ramírez, 2019) así como su incidencia en el autoconcepto (Flores y Duran, 2016). Por otra parte, en dos de los tres casos abordados se promueve la co-enseñanza (Santamaria y Thousand, 2004). La docencia compartida permite que el tutor pueda dar apoyo y compartir docencia en los grupos paralelos o del propio ciclo favoreciendo, la coordinación, el traspaso de información y la confianza entre docentes (Huguet y Lázaro, 2018).

En definitiva, en este trabajo hemos visto diferentes posibilidades de articular los agrupamientos, modalidades de trabajo, tiempo, espacios y los recursos materiales y/o personales (Caron, 2003; Leroux y Paré, 2016). Con este trabajo se ha corroborado la idea de que existen múltiples propuestas pedagógicas (Trilla y Puig, 2003) que pueden ayudar a los docentes a materializar en el aula los principios de la educación inclusiva.

En cuanto a las limitaciones, debemos ser prudentes con los resultados obtenidos, ya que solamente se han abordado tres casos. Como futuras líneas de investigación sería interesante replicar el estudio con casos de otras etapas educativas.

5. Referencias bibliográficas

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). *Necesidades educativas especiales en Europa*. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-es.pdf

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2005). *Educación Inclusiva y prácticas en el Aula en Educación Secundaria*. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_es.pdf
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Narcea.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2011). *Developing Equitable Education Systems*. Londres: Routledge.
- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Alegre, F. J., & Moliner, L. (2017). Emotional and cognitive effects of peer tutoring among secondary school mathematics students. *International Journal of mathematical education in science and technology*, 48(8), 1185-1205.
- Altun, S. (2015). The effect of cooperative learning on students' achievement and views on the science and technology course. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 7(3), 451-467.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1) Recuperado de: https://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1) Recuperado de: https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Lección magistral apertura de curso 2018-2019. Universidad de Murcia.
- Azorín, C. M., y Arnaiz, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 22, 9-30.
- Asensio, M.J. y Forteza, D. (2014). Una escuela centrada exclusiva(mente) en el libro de texto: una escuela que excluye. *Quaderns Digitals. Net Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad ACTAS XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*. Mesa 3: Prácticas inclusivas I. Universitat Jaume I.
- Aylwin, U. (1992). La pédagogie différenciée fait son entrée au collège. *Pédagogie collégiale*, 5(3),30-37
- Baines, E.; Blatchford, P. & Kutnick, P. (2016). *Promoting effective group work in the primary classroom. A handbook for teachers and practitioners*. London and New York: Routledge.
- Bernal, J.L. (2007). El tiempo como recurso educativo. *Aula de Innovación Educativa*. 163-164,38-40
- Campbell, B. (2008). *Handbook of Differentiated Instruction using the Multiple Intelligences. Lessons Plans & More*. Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences: guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal: Éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Carrión, J.J. y Sanchez Palomino, A. (2002). Estrategias organizativas de aula para atender a la diversidad. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres (Eds.). *Educación Especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid, España: Pirámide.
- Cassady, J. C., Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. A., Dixon, F. A., & Pierce, R. L. (2004). The Differentiated Classroom Observation Scale, *Roepers Review*, 26, 139-146.
- Cortés, P., González, B. y Sánchez, M.F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*,32, doi: 10.15366/tp2018.32.006
- Davidson, N., y Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on excellence in college teaching*, 25, 7-55.
- Duran, D., Flores, M., Oller, M., y Ramírez, M. (2019). Reading in pairs: Description and results of a peer tutoring program for English as a foreign language. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(4), 303-317.
- Duran, D., Flores, M., Ribas, T., & Ribosa, J. (2020). Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: Improving attitudes and willingness towards co-teaching. *European Journal of Psychology of Education*. doi: 10.1007/s10212-020-00479-0
- Flores, M., y Duran, D. (2016). Influence of a Catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 330-346.
- Gregory, G.H. & Chapman, C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Thousand Oaks, California: Corwin A SAGE Company.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit.
- Herrera, J. I., y Guevara, G. (2019). Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar. Recuperado de <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/568/1/002%20LIBRO%20EDUCACION%20%203.pdf>
- Huguet, T., y Lázaro, L. (2018). Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. *Aula*, 275, 45-5
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Jorba, J. y Cassellas, E. (1997). Estrategias y técnicas para la gestión social del aula. Vol. I *La regulación y autorregulación de los aprendizajes*. Madrid, España: Síntesis.
- Kutnick, P., Sebba, J., Blatchford, P., Galton, M., & Thorp, J. (2005). *The Effects of Pupil Grouping: Literature Review*. University of Brighton, Research Report 688. <https://core.ac.uk/download/pdf/15171799.pdf>
- Laorden, C., & y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: Revista de Educación*, 25, 133-146.
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Montréal: Chenelière éducation.
- Leroux, M., Fontaine, S. et Sinclair, F. (2015). Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire. *Formation et profession*, 23(3),17-32. doi: 10.18162/fp.2015.280

- Moliner, O., Moliner, L. y Sanahuja, A. (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 455-469. doi:10.6018/rie.36.2.293191.
- Montserrat, S. y Hernández, J. (2013). Les TIC a l'aula: una realitat. *Ítaca: Revista de Filologia*, 4, 15-24
- Morán, C., Molina, S., & Siles, G. (2012). Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 2, 13-18.
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7 (1), 63-79
- Orozco, I. y Moriña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa I: Retos e interrogantes: métodos*. Madrid, España: La Muralla.
- Prud'homme, L., LeBlanc, M. et Paré, M. (2013). *Grille visant à soutenir l'observation en salle de classe: étude multicas de pratiques de différenciation pédagogique au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario*. Document inédit.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, España: Graó.
- Ragin, C. (2011). *Constructing social research: the unity and diversity of method*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Rojas, C., López, M. y Echeita, G. (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: una aproximación a la justicia educacional. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 23-46.
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. A. (2019). Estrategias de investigación-acción participativa para la transformación. En B. Ballesteros (Ed.) *Investigación social desde la práctica educativa* (pp.225-266). Madrid, España: UNED.
- Sanahuja, A., Moliner, O & Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research*, 62(1), 111-127. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Santamaria, L. & Thousand, J. (2004). Collaboration, co-teaching, and differentiated instruction: A process-oriented approach to Whole Schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 1(1), 13-27
- Stake, R.E. (2013). *Multiple case study analysis*. New York-London: The Guilford press. *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Tochon, F. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert. *Recherche et formation*, 47, 89-103.
- Tomlinson, C.A. (2008). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona, España: Octaedro.
- Traver, J.A., Sales, A., Moliner, O., Sanahuja, A., y Benet, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: Análisis de una práctica comunitaria, *EDETANIA*. 53, 99-116.
- Trilla, J., y Puig, J. M. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 325, 52-55.
- Waterman, S.S. (2007). *The Democratic Differentiated Classroom*. New York: Eyes on education.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación, *Inomics*, 1, 296-306.