

El clima de aula en los proyectos de trabajo

Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil

ELENA BALONGO GONZÁLEZ* | ROSARIO MÉRIDA SERRANO**

En este trabajo se presentan los principales resultados de la investigación realizada en un colegio público de un pueblo de Córdoba (España). Se analiza la potencialidad del clima de un aula de educación infantil, en donde se trabaja por proyectos para incluir la diversidad del alumnado. La recogida de datos se realizó a lo largo de tres meses a través de un enfoque cualitativo mediante observación participante y la realización de entrevistas semiestructuradas. Los resultados demuestran el grado de inclusión que se alcanza al poner en marcha una metodología basada en la investigación del alumnado. Concretamente se muestra cómo se eleva la inclusión de los aprendices debido a: 1) la ayuda entre iguales; 2) el incremento de la motivación; 3) la fuerte implicación emocional que se genera; 4) la atención personalizada que se establece; y 5) la relación entre los discentes y la docente.

This article presents the main results of an investigation conducted in a public school in the town of Cordoba (Spain). Analysis was conducted on the potential of climate in a child education classroom where project-based work was carried out to include student diversity. Data collection was conducted over a three-month period from a qualitative approach using participant observation and semi-structured interviews. Results demonstrated the level of inclusion achieved from the use of student-based research. This study concretely shows how to elevate inclusion of students due to: 1) peer support; 2) increased motivation; 3) strong emotional implications; 4) personalized attention; and 5) the relation between learners and teachers.

Palabras clave

Educación inclusiva
Necesidades educativas especiales
Proyectos de trabajo
Educación infantil
Diversidad
Clima de aula

Keywords

Inclusive education
Special education needs
Project-based work
Child education
Diversity
Classroom climate

Recepción: 27 de mayo de 2015 | Aceptación: 8 de septiembre de 2015

* Educadora en la Fundación Proyecto Don Bosco. Licenciada en Psicopedagogía. Líneas de trabajo: educación inclusiva, educación infantil. CE: bagoe24@hotmail.com

** Vicerrectora de Vida Universitaria y Responsabilidad Social de la Universidad de Córdoba (España). Doctora en Psicopedagogía. Publicación reciente: (2015, en coautoría con A. Serrano-Muñoz y C. Taberero), "Estudio de la autoestima infantil en función del sexo", *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, núm. 9, pp. 98-115. CE: ed1meser@uco.es

INTRODUCCIÓN

En nuestros días, las aulas infantiles son un reflejo de la amplia diversidad sociocultural que caracteriza a la sociedad actual (Caselles, 2004; Escudero y Martínez, 2011; Fernández, 2011). Esta diversidad implica diferentes intereses, motivaciones, ritmos de aprendizaje y comportamientos en las aulas, y da lugar a necesidades específicas que reclaman ajustes y propuestas pedagógicas diferenciadas y personalizadas (Echeita y Sandoval, 2002; García, 2008; Illán y Molina, 2011).

En este marco de diversidad escolar adquiere relevancia el clima de aula, entendido como el ambiente psicosocial en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje y las interacciones de los aprendices (Lara, 2010; Lozano, 2012; Torres, 2012). Lo que se ha llamado *clima, ambiente o atmósfera escolar* se relaciona con la mejora del rendimiento académico (Patrick *et al.*, 2007; Zins *et al.*, 2007), el desarrollo de actitudes personales y sociales positivas (Brophy-Herb *et al.*, 2007) e incluso el mejor ajuste socioemocional (Loukas y Murphy, 2007).

La importancia del clima de aula en los procesos educativos que la investigación educativa muestra, sostiene nuestra intención de comprobar si el clima de aula que se produce al aplicar la metodología de proyectos de trabajo (en adelante, PT), incrementa el nivel de inclusividad de las diferencias del alumnado de las aulas infantiles.

Partimos de que la metodología de PT, basada en el respeto a los intereses del alumnado, centrada en la indagación y exploración del entorno, y apoyada en procesos de trabajo cooperativo, genera ambientes de aprendizaje flexibles y globales que permiten que el discente se implique según sus diferentes capacidades, y ofrece un marco para la igualdad de oportunidades. La educación infantil es una etapa en la que se construyen los pilares básicos de la personalidad de los individuos.

Concebir la diversidad como una condición connatural de los seres humanos supone

apostar por una visión amplia de las diferencias. Esta concepción se aleja de la percepción reduccionista que identifica la diversidad con las necesidades educativas especiales derivadas de algún tipo de discapacidad, física o psíquica, o de una situación de vulnerabilidad y/o exclusión social. En este sentido, la escuela ha de ofrecer un marco educativo inclusivo, donde todo el alumnado tenga oportunidades para su desarrollo. Para conseguir este objetivo resulta imprescindible crear un clima de aula cálido, comunicativo, democrático, seguro afectivamente y participativo. El interés de este trabajo consiste en analizar si la metodología de PT favorece la creación de este tipo de clima de aula, y si, como consecuencia, facilita el desarrollo de una educación inclusiva.

LA DIVERSIDAD DE LAS AULAS ESCOLARES EN LA SOCIEDAD ACTUAL

El término diversidad hace alusión a que todo individuo tiene unas necesidades propias y específicas, que en el ámbito educativo requieren la construcción de experiencias de aprendizaje particulares; estas experiencias deberán estar basadas en una atención pedagógica individualizada que permitan cubrirlas adecuadamente (Arnaiz, 2012; Blanco, 2005; Fernández, 2011; García, 2008; Jiménez, 2005; Torres, 2012). La variabilidad de características, a su vez, hace que surjan posibles desigualdades en el grupo que reclamen una determinada atención en cada caso, lo que requerirá que se pongan a disposición del alumnado tanto nuevos métodos de trabajo, como los recursos disponibles en el centro.

Se pueden señalar diversas formas en las que la escuela puede afrontar las necesidades educativas del alumnado a lo largo del paso del tiempo: 1) a través de actividades complementarias impartidas por quienes cumplen el papel de tutores de los discentes, o poniendo en marcha recursos extraordinarios, diferentes de los usados para el resto del alumnado de clase. Éste sería el caso cuando estamos en

presencia de necesidades educativas especiales (UNESCO, 2001); 2) más recientemente ha surgido el denominado aprendizaje cooperativo, con el que se promueve en las clases que los alumnos aprendan unos de otros mediante la ayuda y la colaboración interpersonal (Jiménez, 2002; López, 2012; Pujolàs, 2012).

Además de lo anterior, hay que tener presente que en la actualidad nos encontramos con nuevas necesidades a cubrir en los centros educativos, referidas no sólo a las habilidades personales de cada sujeto, sino como consecuencia de los cambios que se han ido produciendo en la sociedad en los últimos años, producto de los flujos de población (Cornejo, 2012; Leiva, 2011; Ramos, 2014). Nos referimos al concepto de interculturalidad, que contempla mucho más que la coincidencia en un mismo espacio de distintos grupos culturales o étnicos. Al respecto, asumimos la siguiente definición (García y Sáez, 1998: 229-230):

Situación social de contacto de diversas culturas regulada por el diálogo y el reconocimiento mutuo. Connota una relación de igualdad, de intercambio, de diálogo, de participación y convivencia, de autonomía y reciprocidad, de actuar para el conjunto de la comunidad. Supone una búsqueda cooperativa e intencional de un nuevo espacio sociocultural común, sin renunciar a la especificidad diferencial de cada una de las partes.

Desde las actuales leyes de educación (LOGSE, 1990; LOE, 2006; LEA, 2007, LOMCE, 2013) se apuesta por un modelo de escuela inclusiva (Booth *et al.*, 2006; Echeita y Sandoval, 2002), centrado en la comunidad educativa, que pretende una reconstrucción funcional y organizativa de la escuela y adapta la enseñanza para que ofrezca apoyo a todo el alumnado, sin distinción alguna (Bersanelli, 2008; Caselles, 2004; Díaz, 2008; Staimback y Staimback, 1999; Toboso *et al.*, 2012).

De igual manera, en el currículo oficial de la educación infantil para Andalucía (Orden

de 5 de agosto de 2008) se incluye la necesidad de compensar desigualdades, atender a la diversidad y propiciar la participación de toda la comunidad en el proceso educativo de los niños y niñas.

En definitiva, la realidad de las aulas de nuestros centros reclama poner en marcha iniciativas que garanticen una verdadera educación para todos, y que tenga en cuenta los aspectos necesarios que contribuyan a la creación de un entorno educativo dirigido al cambio, hacia la conformación de una sociedad más justa, donde cualquier persona, independientemente de sus circunstancias personales, tenga la oportunidad de acceder a los recursos que garanticen el desarrollo pleno de sus posibilidades (Gallego, 2011; Lozano, 2012).

EL CLIMA DEL AULA INCLUSIVA COMO RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD

Las denominada posmodernidad líquida (Bauman, 2008) reclama un nuevo tipo de educación para desarrollar, en los alumnos y alumnas, competencias que les permitan desenvolverse adecuadamente en un entorno incierto, cambiante, global y fracturado socialmente (Arnaiz, 2012; Illán y Molina, 2011; Rogero, 2014).

Es evidente que necesitamos un cambio de concepción de la educación que se apoye en nuevas metodologías que contribuyan a favorecer idénticas oportunidades para todo el alumnado (Amores y Ritacco, 2012; Faas, 2013; Monarca, 2015). Comprender que “lo que constituye al ser humano como tal es la dimensión social y no lo genético” (López, 2012: 131), obliga a optar por modos de establecer la equidad como reto para paliar la desigualdad y aprovechar al máximo las potencialidades de cada persona, al tiempo que se respeta su idiosincrasia individual.

El modelo educativo inclusivo surge en la práctica docente a partir de dos premisas: por una parte, la fundamentación y

formación teórica que se sustenta tanto en la concepción de los derechos humanos por la que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones en igualdad de condiciones, como en las investigaciones pedagógicas y didácticas, que apuntan a la necesidad de planteamientos educativos más flexibles, que atiendan realmente a la diversidad, desde perspectivas fundamentadas en la equidad y la calidad (Escudero y Martínez, 2011: 93).

En este sentido, es necesaria una pedagogía rica, estimulante, con variedad de métodos y materiales, flexible, que tome no sólo en consideración la variedad, tolerándola, sino que la entienda y la valore como un desafío al cual responder; como un recurso valioso. En este sentido es imprescindible la construcción de un ambiente en las clases que permita la inclusión de todo el alumnado.

Al referirnos al ambiente del aula se alude a aspectos amplios y complejos, que van unidos a las condiciones organizativas y culturales del grupo aula, y que inciden sobre las actitudes de todo el personal implicado. En el concepto de ambiente del aula se puede identificar una dimensión estructural referida a la organización de roles y normas de conducta en el grupo, y una dimensión más afectiva que contempla la satisfacción de las necesidades de la personalidad de cada alumno/a (Muntaner, 2014). Su éxito residirá en las posibilidades de establecer relaciones positivas entre los componentes del grupo, lo cual influye en la generación de los aprendizajes. Por lo tanto, a medida que se fomenta en el aula el aprendizaje colaborativo se irá experimentando un crecimiento social y emocional del alumnado.

Esta riqueza de relaciones en el aula se logra mediante una variedad de estímulos, tareas y apoyos, y para ello habrán de ponerse en marcha actividades diversas a través de multitud de recursos y materiales de todo tipo, capaces de dar lugar a los momentos de adquisición del aprendizaje: rincones de trabajo y talleres,

por ejemplo, que “enganchen” a los alumnos y alumnas hacia la adquisición de nuevos conocimientos (Ferrándiz, 2014). La flexibilidad de la organización del tiempo y el espacio a través de diversidad de actividades y tipos de agrupamiento favorecerá la generación de nuevos aprendizajes, a la vez que la consolidación de las actitudes imprescindibles para la ayuda entre iguales.

Reconocer la pertenencia a un grupo permite poner de manifiesto sentimientos de aprecio a través de relaciones de respeto mutuo. En este clima de confianza, los errores y las diferencias permiten dar espacio a la generación de sentimientos y emociones, así como a la construcción de vínculos positivos entre el alumnado (Pujolás, 2012); de esta forma se garantiza tanto la participación del grupo, como el aprendizaje significativo, a partir de las relaciones entre los participantes.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la etapa infantil constituye, además, un periodo fundamental para favorecer la construcción de valores democráticos para la vida y la convivencia. Una revisión crítica de las características de esta etapa (Gervilla, 2006; López, 2005) permite identificar que lo conveniente tal vez sea “flexibilizar los límites escolares”, en el sentido de que se requiere la implicación de toda la comunidad para lograr los mejores resultados; es decir que la participación de las familias en los centros debe ser considerada como indispensable para conseguir un entorno inclusivo, pues las experiencias de las familias y la estimulación del entorno aportan ejemplos de vivencias productivas que pueden enriquecer los procesos formativos (De Boer *et al.*, 2012; Franco *et al.*, 2012; Gallego, 2011).

El papel del docente, por lo tanto, consiste en satisfacer las necesidades del alumnado mediante respuestas estimulantes para el grupo; debe ofrecer oportunidades de descubrir el mundo que le rodea a través del acercamiento sensorial a las cosas, permitir la experimentación de los aprendizajes y promover la empatía, así como la construcción de

sus propios criterios o ideas personales (Díez, 2007; Carbonero *et al.*, 2011).

La formación del profesorado de esta etapa requiere una preparación específica que le permita conocer y atender adecuadamente las necesidades psicológicas, pedagógicas y sociales del alumnado, desde su nacimiento hasta los seis años. Así, resulta fundamental el periodo de prácticas que realizan a lo largo de su formación, y que constituye el eje fundamental de su cualificación profesional (Mérida, 2008; 2010; 2013). Para poder llevar nuevas metodología a la práctica en los centros educativos, es necesario mejorar la formación del profesorado para que pueda hacer frente a las nuevas necesidades que reclama la sociedad actual (Imbernón, 2004; Mérida *et al.*, 2011; Mérida *et al.*, 2012).

EL CAMBIO METODOLÓGICO: UN NUEVO CLIMA DE AULA A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS DE TRABAJO

Las aulas inclusivas, como se ha indicado, se caracterizan por poseer un clima de aula que permite las interacciones positivas entre los integrantes del grupo a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Los PT suscriben un enfoque metodológico caracterizado por: 1) poner en marcha procesos de indagación e investigación del alumnado; 2) respetar los intereses de los aprendices; 3) desarrollar situaciones de aprendizaje globalizadas; 4) apoyarse en procesos cooperativos de trabajo; 5) implicar a la comunidad educativa; y 6) incluir la diversidad del aula (Díez, 2012; Domínguez, 2004). En definitiva, buscan romper con la relación clásica profesor-alumno, en la que el docente sólo tiene el rol de enseñar y el discente el de aprender, para pasar a establecer una relación basada en la comunicación, donde ambos actores tienen poder en la toma de decisiones. La respuesta a los problemas encontrados en la práctica diaria del aula requiere que todos los integrantes de la clase compartan la misma finalidad: la adquisición

de nuevos conocimientos de forma satisfactoria para todos/as (Jolibert, 2000; Lerner, 2001).

Los PT tienen su base en la teoría del constructivismo social, o socioconstructivismo: una teoría psicológica del aprendizaje que se apoya en las aportaciones de autores como Piaget, Vigotsky y Brunner, entre otros. El aprendizaje se entiende como un proceso activo que el alumnado desarrolla a través de ciertas actividades; de esta manera aprende a resolver situaciones problemáticas en colaboración con otros compañeros y compañeras y construye sus propios significados de los contenidos que incluye el currículo escolar, además de que desarrolla la propia autonomía (Coll *et al.*, 2007; Torres, 2012).

Asimismo, a través de los PT se comienza a percibir apoyo por parte de la comunidad, ya que el profesorado y la familia asumen un nuevo papel frente a las necesidades del centro educativo (De Boer *et al.*, 2012; Mérida, 2010). La construcción de un ambiente distendido es la clave para establecer las relaciones con las familias; para ello, el profesorado las implica en el desarrollo de actividades en el aula, se muestra accesible y cercano, y promueve oportunidades de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La comunicación es la herramienta primordial a utilizar a diario, tanto entre la familia y el profesorado, como con el propio grupo, ya que permite la expresión de las demandas del alumnado y de sus dudas o inquietudes con respecto a los conocimientos que se estén generando en el aula; las respuestas habrán de darse a través de diversidad de actividades. El alumnado, por lo tanto, pasa a ser un agente activo; se prioriza el aprendizaje cooperativo entre ellos con el fin de consolidar el sentimiento de “grupo”, sin posibles exclusiones.

En resumen, se asume una perspectiva de comprensión de la escuela como una comunidad, donde la función de “apoyo” está presente en cualquier momento de todo el proceso (Gallego, 2011; Lara, 2010), según las situaciones del aula y las demandas que el alumnado

vaya reclamando. El modelo de apoyo se convierte en una red colaborativa que deja a un lado la anterior visión individualista, y requiere el esfuerzo conjunto de toda la comunidad educativa (Echeita y Sandoval, 2002; García, 2008; Illán, 2011; Jiménez, 2002; López, 2004; 2005; Mérida, 2010; Sánchez, 2008; Torres, 2012; Veiga-Neto, 2011).

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Problema

El problema de investigación que focaliza este trabajo gira en torno a si el clima de aula que crea la metodología de proyecto de trabajo favorece la inclusión educativa.

Hipótesis exploratorias

Con el objetivo de centrarnos en aspectos más concretos se optó por formular una serie de hipótesis exploratorias para acotar los ejes de la investigación; en este artículo se optó por dar respuesta sólo a las siguientes:

- ¿Qué concepción de diversidad posee el/la docente del aula?
- ¿Qué tipo de diversidad existe en el aula?
- ¿Qué elementos del clima de aula generado por los PT favorecen la inclusión educativa?

Contexto

Este trabajo se desarrolla, como se ha señalado anteriormente, en un colegio público de un pueblo de la provincia de Córdoba (España), enmarcado en la Red Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado-Universidad (en adelante, RIECU), que fue creada durante el curso escolar 2008/2009. 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).

La RIECU funciona como una comunidad de práctica (Mérida, 2013), a través de la cual se establecen 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 *et al.*, 2012).

Participantes

Se seleccionó un aula de educación infantil en un centro rural situado a unos 22 kms de la capital de Córdoba. Los criterios de selección fueron: 1) la dilatada trayectoria de la maestra en la aplicación de PT en educación infantil; 2) la disposición voluntaria para formar parte del estudio; 3) la pertenencia a la RIECU; y 4) el alto nivel de diversidad que posee el aula (diferentes ritmos de aprendizaje, alumnado con necesidades educativas especiales, alumnos de diferente origen étnico, acusadas diferencias comportamentales y alumnado de altas capacidades).

El aula donde se desarrolló la investigación es uno de los cursos del segundo ciclo de educación infantil, 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.

En cuanto a las características de las familias del alumnado del centro, la mayoría presenta un nivel socioeconómico medio-bajo; se dedican a la construcción y al sector servicios, y su formación académica es predominantemente de estudios primarios.

Para llevar a cabo la investigación y su correspondiente recogida de datos, participaron las siguientes personas:

- Como informantes del proceso de desarrollo del PT: 1) la maestra del aula experta en PT; y 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).

- Como equipo de investigación: 3) la profesora universitaria (asume el rol de investigadora); y 4) la alumna de master (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).

Método

Se llevó a cabo una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva, que analiza un grupo social mientras sus protagonistas interactúan en su ambiente natural (Angrosino, 2012; Flick, 2004). A través de un estudio de casos se analizó el comportamiento del alumnado del aula objeto de estudio mientras participaban en el desarrollo de la metodología de PT. Para ello se realizó una estancia de dos meses en el campo (febrero y marzo) y se mantuvieron entrevistas semanales entre el equipo de investigación y la maestra del aula durante tres meses (febrero, marzo y abril). Por último, se realizó una triangulación metodológica y un acuerdo interjueces para establecer las categorías (aceptadas por unanimidad) que formaron parte de la matriz hermenéutica, mientras que las discrepantes se desestimaron. De este modo, se dotó de consistencia y credibilidad a las conclusiones obtenidas, lo que permitió dar respuesta a las interrogantes de la investigación que nos habíamos planteado en el inicio de este estudio (Bizquerra, 2009; Flick, 2004).

Instrumentos de recogida de información

Se utilizaron dos tipos de instrumento, lo que permitió recabar información de diferente naturaleza (textual y visual). Los datos textuales corresponden a la transcripción de las entrevistas realizadas a la maestra y a la alumna de prácticas (audiograbación), y los datos visuales se derivan de la documentación pedagógica elaborada durante los dos meses de estancia de la alumna de prácticas en el aula (fotografías y materiales impresos elaborados

por el propio alumnado en el aula). Los datos fueron analizados posteriormente por la alumna de master bajo la supervisión de la profesora universitaria.

Técnicas de análisis

Se utilizaron dos técnicas distintas para analizar los dos tipos de datos disponibles: 1) textuales, obtenidos de la transcripción de las entrevistas y la programación del aula; y 2) visuales, conformados por las imágenes captadas por la alumna de prácticas mientras realizaba una observación participante en el aula.

Los datos textuales fueron analizados mediante *análisis del discurso* (Flick, 2004, Gibbs, 2012). A través del *software* Atlas.ti (San Martín, 2014) se establecieron unidades de análisis de diferente amplitud, a las que se les asignó un código alfanumérico que a su vez ayudaría a identificar el orden de las entrevistas realizadas y la persona que realizó la intervención. Estas unidades fueron: 1) *dimensiones*, que son unidades más macro y se identifican con los temas planteados en cada una de las hipótesis exploratorias; 2) *categorías*, que emergen de los datos y son aspectos más concretos relacionados con cada una de las dimensiones. Ambas unidades fueron codificadas y articuladas en una matriz hermenéutica que fue utilizada como eje vertebrador y esquema analítico de los datos recopilados.

Los datos visuales, por su parte, fueron analizados mediante *análisis de contenido*, y se clasificaron en función de la matriz hermenéutica con el fin de cotejar, complementar o reforzar los significados develados en las entrevistas.

RESULTADOS

Para reflejar los resultados obtenidos seguiremos lo recogido en la matriz hermenéutica resultante que aparece a continuación, tras establecerse por unanimidad en el equipo de investigación tanto las dimensiones como las categorías que dirigen nuestro diseño de investigación.

Cuadro 1. Matriz hermenéutica resultante

Dimensiones	Categorías
1. Concepto de diversidad	1.1. Connatural a la condición humana (“todos somos diversos”)
2. Tipos de diversidad	2.1. Diversidad de desarrollo y madurez 2.2. Diversidad de ritmos de aprendizaje 2.3. Diversidad de intereses y motivaciones 2.4. Diversidad de NEE 2.5. Diversidad de origen sociocultural 2.5.1. Diversidad de origen nacional 2.5.2. Diversidad de origen socioeconómico
3. Clima de aula inclusivo en el PT	3.1. Ayuda entre iguales e incorporación del alumnado con diferente ritmo de aprendizaje 3.2. Atención personalizada 3.3. Tipos de agrupamientos 3.4. Diferente nivel de motivación 3.5. Compromiso emocional 3.6. Rol docente 3.7. Relación maestra-alumnos/alumnas

Fuente: elaboración propia.

Comenzando por la primera dimensión, que hace referencia al concepto de la diversidad en el aula, se observa que ésta es entendida como una realidad connatural a la condición humana por parte de la docente; no asume una visión reduccionista que identifica la diversidad solamente con la discapacidad.

Atender a la diversidad supone reconocer que cada niño o niña es una persona única e irreplicable, con su propia historia, afectos, motivaciones, necesidades, intereses, estilo cognitivo, sexo, etc. Esto exige que la escuela ofrezca respuestas adecuadas a cada niño o niña (DP 1.1).

Esta idea cobra mayor relevancia si tenemos presente que la infancia es una etapa que permite trabajar valores cuando aún no se han asumido concepciones de desigualdad entre los seres humanos; es por ello que trabajar la igualdad desde edades tempranas favorece la inclusión de todos los miembros de un grupo clase, y contribuye a prevenir actitudes de segregación.

En este sentido, y en relación a la segunda dimensión, referida a los tipos de diversidad existentes en el aula, partimos de la

concepción de que todas las personas somos diferentes, de manera que se asume como normal que exista variabilidad en los ritmos de aprendizaje:

...diversidad de digamos de desarrollo, de madurez como le solemos llamar... que una cosa no implica la otra... O sea, puede ser que haya un desarrollo madurativo normal, digamos, o... positivo, pero no todos tienen el mismo nivel de aprendizaje, del desarrollo de sus aprendizajes... (E3M 2.1.)

Hay que señalar que en el trascurso de las entrevistas se hizo alusión continua a esta idea, y que se mantuvo una concepción bastante amplia; gracias a ello, la metodología del aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje permitieron trabajar la diversidad de manera natural y continuada. Se ofrece, de este modo, igualdad de oportunidades para todos/as, incluso teniendo en cuenta la diversidad de intereses y motivaciones del alumnado, y se favorece la implicación activa en las actividades:

Es tan diverso el proyecto en sí, o la misma dinámica del proyecto, que es que todos,

todos, todos tienen alguna vez algún interés o más de algún interés en algún momento (E1M 2.3).

Respecto del alumnado con necesidades educativas especiales, se observa que hay en el aula varios niños y niñas que requieren atención específica, lo cual implica la necesidad de establecer actuaciones que contemplen tanto la puesta en marcha de una serie de recursos educativos, como el reajuste adecuado de la correspondiente programación del aula:

...en ese grupo hay dos... un niño... un alumno y una alumna que tienen... bueno que simplemente tienen un nivel más bajo de aprendizaje, de... aprendizaje no, ellos tienen un desarrollo normal de aprendizaje, no tienen dificultades, lo que pasa es que van un poco más despacio que los demás, y que necesitan apoyo, refuerzo... Y luego sí hay un niño con diagnóstico de TDH... (E3M 2.4.).

Para ello la programación será abierta, diversa, flexible y positiva... (DP 2.4).

De cualquier forma, hay que señalar que en la normativa actual (LOE, 2006) se clasifican todas las necesidades educativas que puedan aparecer en el contexto del aula dentro del concepto de necesidades específicas de apoyo educativo; dentro de este término se distingue el origen o la clase de cada una de ellas de la siguiente forma:

Hace referencia al alumnado que presenta “necesidades educativas especiales, con dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar... (artículo 71.2)” (DT 2.4).

En este sentido, se observa que en el aula existe también diversidad referida al origen

sociocultural del alumnado, lo que comprende tanto aquella que se deriva del origen nacional, como la producida por el origen socioeconómico familiar en el que el niño o la niña se desenvuelven a diario. Estas situaciones exigen la implicación de la docente para lograr resultados favorables en sus aprendizajes:

...un niño que llegó de Brasil, y que ha tenido ahí una adaptación, y problemas bueno pues por el idioma. Llegó de Brasil, entonces está repitiendo infantil... Ha tenido muchas dificultades con el idioma, que es lo primero que hemos tenido que afrontar, y dificultades un poco de adaptación al grupo... (E3M. 2.5.1).

La siguiente dimensión hace referencia al clima del aula a lo largo del desarrollo del PT. Se propicia en todo momento la ayuda entre iguales, aspecto que se constituye en parte fundamental de la metodología de la clase. El alumnado ha llegado a interiorizar esta forma de trabajo como algo intrínseco a la adquisición de aprendizajes, de forma que constituye una manera propia de actuar del grupo aula. De esta forma, la adquisición de los conocimientos requiere tanto experimentar nuevas emociones, como que todos se ayuden entre sí para conseguirlo. Esta situación favorece la inclusión de todos los alumnos, independientemente del ritmo de aprendizaje de cada uno, al tiempo que experimentan el beneficio que se deriva del aprendizaje colaborativo:

Pero bueno, yo creo que están todos implicados. Todos (E1A 3.1).

...hay colaboración, hay ayuda, saben ellos... se buscan, y están pensando en hacer cosas... que ya hay una dinámica ahí de... de trabajo, que es una manera de... de inclusión también entre ellos. De... de ayudar, de colaborar, de resolver, de no sé... ellos se están ayudando continuamente (E1M 3.1).

Figura 1. Alumnado trabajando en parejas



Fuente: autoría propia.

Siempre está presente en el aula la atención personalizada del alumnado, lo que facilita la participación en las actividades propuestas, ya que las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden surgir en cualquier momento. La actuación de la docente es vital para lograr una respuesta satisfactoria a cada caso, y debe intervenir individualmente cuando es necesario:

...tú tienes ahí que ver esa actividad cómo la adaptas, a ése que se puede aburrir con tanta profundización. Y tienes que equilibrar la profundización a la que pueden llegar esos alumnos y el que no llega. Y no lo puedes apartar de esa actividad, pues él tiene que ver ese contenido hasta donde llega, o es capaz de llegar el otro compañero... (E3M 3.2).

De igual modo, se promueve el aprendizaje a través de diferentes tipos de agrupamientos según las actividades a desarrollar en el PT; es decir, se realizan agrupamientos por parejas y en pequeños grupos, combinándolos según

las circunstancias y complementándolos con actividades individuales. Esta forma de trabajar es tan habitual en el aula que el alumnado la tiene interiorizada y se adapta a cada situación sin ningún problema.

Pero cuando tú ya del grupo vas pasando a pequeños grupos, y de pequeños grupos a la pareja, sin querer les estás exigiendo, sin que yo se lo diga les estás exigiendo que haga algo. Pero no porque yo lo diga sino porque ya es de tú a tú. Ya estoy con una compañera/o que escribe y que yo tengo que dibujar algo, y que me han puesto una tarea... y lo vas, entre comillas, acotando, de forma que ya no tenga más remedio que trabajar (E2M 3.3).

En cuanto al nivel de motivación del alumnado, es un factor relevante a la hora de diseñar las actividades a realizar. El papel de la docente debe ser mantener el máximo interés en todo momento a través del diseño de nuevas tareas que vuelvan a captar y aumentar la atención:

Figuras 2 y 3. Alumnado trabajando en pequeños grupos



Fuente: autoría propia.

...no quieren... si es que algunos no quieren. O están desmotivados en ese momento, no tienen ningún interés, o no quieren... Cuando esto ocurre tengo que introducir algún elemento (sorpresa, elemento mágico, visita, recurso...) que "remueva" y con la que se enganchen de nuevo (E2M 3.4).

Igualmente, el compromiso emocional que se percibe a lo largo de la puesta en marcha del PT es alto, tanto para el alumnado y para sus familias, como para la profesora del aula. En este sentido, la profesora se preocupa desde el inicio de PT de generar interés hacia el tema de estudio elegido, de forma que desde

su elección el grupo esté inmerso en su descubrimiento; al ser ellos mismos quienes lo eligen en clase, y plantean las dudas al respecto, se promueve multitud de emociones a lo largo de todo su desarrollo:

El conocer de verdad la realidad, ser protagonista con ellos, implicarse como se están implicando a través de los proyectos tiene de bueno que revierte a su vez en más implicación, profunda, afectivamente... (E4M 3.5).

...hacerlos ver y sentir que sus curiosidades tienen respuesta, que buscan y encuentran en muchos lugares... (C3.5).

Figura 4. Taller de momificación



Fuente: autoría propia.

Así mismo, se pone de manifiesto que vuelve a ser relevante el papel de la docente para lograr un clima de aula adecuado y satisfactorio para facilitar la inclusividad. La flexibilidad de actividades, el efecto sorpresa y la pedagogía de la escucha para promover el interés de los menores son algunos recursos utilizados por la docente:

...esta metodología requiere del profesorado, de la maestra, tomar decisiones. Que tienes que estar tomando decisiones imprevistas continuamente. Porque cuando los escuchas tienes que ir cambiando... y si ves que la cosa decae pues metes algún cambio... (E3M 3.6).

La profesora contribuye a crear un clima de aula inclusivo aproximándose al alumnado y estableciendo canales de comunicación cercanos. Es un recurso muy utilizado escuchar sus propuestas, formular más preguntas que respuestas, acompañar la conquista de sus saberes, y no decirles nunca lo que ellos y ellas pueden descubrir por sí mismos.

Transmitirles que hacen cosas geniales, que pueden, que saben y que son valorados por quienes son, no por lo que hacen, es una actitud que favorece su expresión espontánea, su autonomía y creatividad. Además, la profesora adapta las actividades a las capacidades de cada alumno/a ayudándoles a desarrollarla o propiciando el apoyo del grupo mediante actividades por parejas o en pequeños grupos; de esta manera se garantiza la participación igualitaria y la adecuada adquisición de los conocimientos dentro de un contexto normalizado. Es destacable en este proceso la actitud cercana y abierta que mantiene la profesora, quien promueve la participación de todos los alumnos y despierta continuamente su interés al plantear diversas actividades donde ellos y ellas son los protagonistas principales. Como ella misma dice:

...hay que saber mirar con ojos de niños muchas veces... escuchar siempre lo que dicen y mostrarles nuestra admiración y valoración de sus genialidades... es mejor preguntar que responder... (E1M 3.6).

Figura 5. Asamblea



Fuente: autoría propia.

Los datos muestran que con la metodología PT se establece una relación docente-discentes diferente a la que se da en las metodologías tradicionales; además, en esta metodología se percibe mayor cercanía y colaboración entre la escuela y las familias, ya que se solicita su apoyo desde el inicio del PT para preparar a los expertos en el tema, participar en la realización de los talleres finales en el colegio, etc. Esta conexión, mantenida en el tiempo, propicia un nivel de confianza y disfrute que manifiestan las familias con su alta participación en las actividades del aula; para ello, la docente se reelabora diariamente como profesional para continuar favoreciendo este nexo:

...hay mucho trabajo colectivo, pero el experto es el que da fiabilidad a lo que se está diciendo no de cualquier manera... Con el apoyo de la familia y nuestro también... (E3M 3.7).

...estamos en el diseño de talleres. Van a participar colaborando ya en esta semana, se van a hacer cargo del taller, hemos tenido una reunión previa... (E4M 3.7).

...afectivamente ha ganado mucho, en el clima... y mi relación con los alumnos. Desde el momento en que yo tengo que autocontrolar mi afán por dirigir, yo tengo que controlar... no sé... muchos hábitos que yo tenía y que luego mi relación con ellos es muy de tú a tú. Se crea como un coleguismo, un poco ficticio a veces, pero que desde el momento que estamos en el proyecto es de tú a tú “¿y tú no pones? ¿Y tú no preguntas?”, nos dicen a nosotros, “¿cuál es tu pregunta?”. Entonces, ahí ha cambiado un poco nuestro papel, y el clima es mucho más agradable, más positivo... hablas y sabes que tienes respuestas casi casi inmediatas, y en la medida que tú les escuchas a ellos, te van a responder con una libertad, con una naturalidad, con una verdad, que

para mí es enriquecedora al máximo. Y me hace a mí abrir los ojos y descubrir cosas de algunos alumnos que de otra manera no hubiera ocurrido (E2M 3.7).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación ha sido comprobar si el clima de aula que crea la metodología de PT favorece la inclusión educativa. Los resultados obtenidos dan respuesta a las hipótesis exploratorias definidas al inicio de este artículo, y son congruentes con el marco teórico suscrito.

La primera hipótesis hace referencia a la concepción de la diversidad existente en el aula. Se demuestra que la diversidad es entendida como algo connatural a la persona, y que resulta enriquecedora para las relaciones en grupo; no se considera como un obstáculo para el aprendizaje. La docente aprovecha la diversidad para establecer diferentes actividades en el aula que, a su vez, promueven el interés y la colaboración entre su alumnado, y el desarrollo de actitudes de respeto hacia la diferencia (Pujolás, 2012). Llevar a cabo actividades que permitan diversos tipos de agrupamientos, como es el caso, por ejemplo, de trabajar por rincones en el aula, acrecienta el número de interacciones entre los alumnos, quienes se apoyan en sus compañeros y compañeras para generar nuevos conocimientos; así surge el aprendizaje compartido, socializado y creado entre iguales. Esto supone un cambio en la cultura de la institución escolar, ya que el profesorado que trabaja con PT deja de reproducir formas de enseñanza tradicionales, con el ánimo de superar prácticas educativas segregadoras y/o excluyentes, articula temporalidades diferentes a la hora de desarrollar actividades, y establece la relevancia del papel que cumple cada uno/a de los integrantes del aula en el desarrollo de los contenidos de aprendizaje (Jolibert, 2000; Lara, 2010; Lerner, 2001; Torres, 2008).

La realidad de las aulas está compuesta por un alumnado que presenta diferentes características personales y socioculturales, que se traducen en diferentes ritmos de aprendizaje en el aula. Estas diferencias son atendidas ofreciendo idénticas oportunidades, en congruencia con lo sugerido por Echeita y Sandoval (2002) y García (2008). En este trabajo se constata que las actividades, los recursos, los tiempos y los espacios están diseñados de forma polivalente, dependiendo de las necesidades que va mostrando el alumnado a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello da lugar al desarrollo de actuaciones educativas flexibles y adaptables, tal y como se sugiere en la comunidad científica (Cornejo, 2012; Illán y Molina, 2011; Jiménez, 2005; López, 2012; Obiakor *et al.*, 2012).

Igualmente, hay que tener en cuenta que la visión tradicional que identifica la atención educativa con déficits supone reducir las posibilidades de actuación en el aula, al focalizar el ajuste pedagógico sólo hacia el alumnado que presenta NEE. Esta consideración es contradictoria respecto al concepto de inclusividad, en el que la diferencia se extiende a todo el alumnado, y por tanto, se demanda el ajuste pedagógico a todo el grupo aula (Fernández, 2011; Lara, 2010). En este sentido, cada docente debe programar su enseñanza para que sea relevante para todo el grupo, sin focalizar la ayuda exclusivamente en aquellos con necesidades educativas especiales (Cook y Odom, 2013; Gallego, 2011; Lozano, 2012). De esta manera, el objetivo a conseguir es trabajar el cambio del modelo de escuela que la realidad de las aulas reclaman, donde todo el alumnado tiene derecho a disfrutar de igualdad de oportunidades educativas (Jiménez, 2002; Martínez *et al.*, 2010; Sánchez, 2012).

La variedad de actividades y agrupamientos que utiliza la docente en el aula son los pilares básicos para fomentar la inclusión del grupo (Bravo *et al.*, 2013; Díez, 2012;

Domínguez, 2004). Se generan unas relaciones basadas en la cooperación de forma que suele ser frecuente que los alumnos se presten ayuda entre ellos a través del aprendizaje entre iguales (Coll *et al.*, 2007; Jiménez, 2002), por lo que la diversidad y las posibles desigualdades comienzan a verse como experiencias enriquecedoras para todo el alumnado. La docente desempeña en todo el proceso el papel de controlar el flujo de las interacciones en el aula, de manera que se favorezca la participación activa de cada uno de ellos y ellas. El hecho de establecer diversos momentos en clase para que los alumnos expresen sus deseos y opiniones provoca el incremento de la implicación y la motivación, ya que el proyecto puesto en marcha es algo que les pertenece, y no algo impuesto por alguien externo. Por ello, el aprendizaje pasa a considerarse un objetivo común, donde cada alumno y alumna desarrolla al máximo sus posibilidades (Pujolás, 2012; Staimback y Staimback, 1999); se crea un espacio donde se comparten experiencias y se generan nuevos conocimientos, y donde la participación de los menores que componen el aula se da sin ningún tipo de excepción.

Por otro lado, la participación de las familias en la actividad diaria del aula a través de la puesta en marcha de diversas actividades planificadas con la maestra, facilita la creación de un proceso de enseñanza-aprendizaje más global y significativo, ya que los alumnos viven momentos de alta carga emocional que propician la conexión entre la escuela y la familia. Comprender que éstos son los agentes de socialización que ejercen más influencia en el alumnado es un avance hacia la apertura de los centros escolares a la comunidad; contribuye a la integración educativa de los estudiantes, lo cual significa un paso previo e imprescindible para la construcción de un clima escolar positivo (Benítez, 2014; Carbonero *et al.*, 2011).

REFERENCIAS

- AMORES, Francisco Javier y Maximiliano Ritacco (2012), "Prácticas inclusivas. Impacto y efectos en los resultados educativos del alumnado en riesgo de exclusión escolar y social", *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, vol. 10, núm. 5, pp. 16-29.
- ANGROSINO, Michael (2012), *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Colección investigación cualitativa, Madrid, Morata.
- ARNAIZ, Pilar (2012), "Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo", *Educatio Siglo XXI*, vol. 1, núm. 30, pp. 25-44.
- BAUMAN, Zygmunt (2008), *Múltiples culturas, una sola humanidad*, Madrid, Katz editores.
- BENÍTEZ, Ana María (2014), "La inclusión educativa desde la voz de los padres", *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 1, pp. 110-120.
- BERSANELLI, Silvia Laura (2008), "La gestión pública para una educación inclusiva", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 6, pp. 58-70.
- BIZQUERRA, Rafael (2009), *Metodología de investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- BLANCO, Rosa (2005), "Educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. Consideraciones para el desarrollo de políticas públicas", *Revista Enfoques Educativos*, vol. 1, núm. 7, pp. 11-33.
- BOOTH, Tony, Mel Ainscow y Denise Kingston (2006), *Índice para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*, Salamanca, INICO.
- BRAVO, Pilar, Inmaculada Raimundo y Mari Cruz Peralbo (2013), "Los proyectos con ojos de niños, con ojos de padres", *Revista e-co*, monográfico digital, en: http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=209:los-proyectos-con-ojos-de-ninos-con-ojos-de-padres&catid=18:monografico&Itemid=35 (consulta: 28 de marzo de 2013).
- BROPHY-Herb, Holly, Robert Lee, M. Angela Nievar y Gary Stollak (2007), "Preschoolers's Social Competence: Relations to family characteristics, teacher behaviours and classroom climate", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 28, núm. 2, pp. 134-148.
- CARBONERO, Miguel Ángel, Luis J. Martín-Antón y Natalia Reoyo (2011), "El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula", *European Journal of Education and Psychology*, vol. 4, núm. 2, pp. 133-142.
- CASELLES, José Francisco (2004), "Interculturalidad y educación", *Educatio*, núm. 22, pp. 9-17.
- COLL, César, Elena Martín, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé y Antoni Zabala (2007), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (CEJA) (2008), Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, BOJA nº 169, de 26 de agosto de 2008.
- COOK, Bryam G. y Samuel L. Odom (2013), "Evidence-Based Practices and Implementation Science in Special Education", *Exceptional Children*, vol. 2, núm. 79, pp. 135-144.
- CORNEJO, Juan (2012), "Educación, interculturalidad y ciudadanía", *Educar em Revista*, núm. 43, pp. 239-254.
- DE BOER, Anke, Sip Jan Pijl, Wendy Post y Alexander Minnaert (2012), "Which Variables Relate to the Attitudes of Teachers, Parents and Peers towards Students with Special Educational Needs in Regular Education?", *Educational Studies*, vol. 4, núm. 38, pp. 433-443.
- DÍAZ, María del Mar (2008), "La atención a las personas con NEE", *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, núm. 13, pp. 1-8.
- DÍEZ, Carmen (2007), *Mi escuela sabe a naranja: estar y ser en la escuela infantil*, Barcelona, Graó.
- DÍEZ, Carmen (2012), *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*, Madrid, De la Torre.
- DOMÍNGUEZ, Gloria (2004), *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*, Madrid, La Muralla.
- ECHEITA, Gerardo y Marta Sandoval (2002), "Educación inclusiva o educación sin exclusiones", *Revista de Educación*, núm. 327, pp. 31-48.
- ESCUDERO, Juan Manuel y Begoña Martínez (2011), "Educación inclusiva y cambio escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 55, pp. 85-105.
- FAAS, Daniel (2013), "Ethnic Diversity and Schooling in National Education Systems. Issues of policy and identity", *Education Inquiry*, vol. 1, núm. 4, pp. 5-10.
- FERNÁNDEZ, Almudena (2011), "La escuela inclusiva: realidad intercultural", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 2, núm. 55, pp. 1-11.
- FERRÁNDIZ, Isabel María (2014), "La inclusión del juego", *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 1, pp. 96-109.
- FLICK, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*. Colección investigación cualitativa, Madrid, Morata.
- FRANCO, Víctor, Madalena Melo y Ana Apolónio (2012), "Problemas do desenvolvimento infantil e intervenção precoce", *Educar em Revista*, núm. 43, pp. 49-64.

- GALLEGO, Carmen (2011), "El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria", *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 1, núm. 25, pp. 93-109.
- GARCÍA, José Luis (2008), "Aulas inclusivas", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 4, núm. 60, pp. 89-105.
- GERVILLA, Ángeles (2006), *El currículum de educación infantil: aspectos básicos*, Madrid, Narcea.
- GIBBS, Graham (2012), *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- ILLÁN, Nuria y Jesús Molina (2011), "Integración curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad", *Educación en Revista*, núm. 41, pp. 17-40.
- IMBERNÓN, Francisco (2004), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación*, Barcelona, Graó.
- JIMÉNEZ, Carmen (2002), "La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 2-3, núm. 54, pp. 219-240.
- JIMÉNEZ, Carmen (2005), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*, Madrid, Pearson Educación.
- JOLIBERT, Josette (2000), "¿Mejorar o transformar 'de veras' la formación docente? Aspectos críticos y ejes claves", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 3, pp. 1-11.
- LARA, Rosamary Selene (2010), "Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 4, núm. 51, pp. 1-13.
- LEIVA, Juan José (2011), "La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural", *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, vol. 7, núm. 4, pp. 43-56.
- LERNER, Delia (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), BOJA, nº 252, 26 de diciembre de 2007.
- Ley Orgánica General 1/1990, de 3 de octubre, del Sistema Educativo (LOGSE), BOE, 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), BOE, nº 106, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), BOE, nº 295, 10 de diciembre de 2013.
- LÓPEZ, Èlia (2005), "La educación emocional en educación infantil", *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, vol. 3, núm. 9, pp. 153-167.
- LÓPEZ, Hortensia (2004), "Padres y alumnos ante el valor de responsabilidad", *Revista Educativa XXI*, núm. 22, pp. 187-205.
- LÓPEZ, Miguel (2012), "La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 26, núm. 2, pp. 131-160.
- LOUKAS, Alexandra y Jonna L. Murphy (2007), "Middle School Student Perceptions of School Climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems", *Journal of School Psychology*, vol. 45, núm. 3, pp. 293-309.
- LOZANO, Josefina (2012), "Diversidad y educación", *Educativo Siglo XXI*, vol. 1, núm. 30, pp. 11-24.
- MARTÍNEZ, Rogelio, Remedios De Haro y Andrés Escarbajal (2010), "Una aproximación a la educación inclusiva en España", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 1, pp. 149-164.
- MÉRIDA, Rosario (2008), "La adquisición de competencias profesionales en la titulación de Maestro de Educación Infantil: tendiendo puentes entre el contexto académico y los escenarios laborales", en Universidad de Córdoba (ed.), *Buenas prácticas de innovación docente en la Universidad de Córdoba*, Córdoba, Consejo Social y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, pp. 81-83.
- MÉRIDA, Rosario (2010), "Una comunidad de aprendizaje entre la escuela y la universidad a través de los proyectos de trabajo", *e-CO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, núm. 5, pp. 35-46.
- MÉRIDA, Rosario (2013), "La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 1, núm. 11, pp. 185-212.
- MÉRIDA, Rosario, Elena González y María Ángeles Olivares (2011), "Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una Red de Colaboración Escuela-Universidad", *Revista de Investigación en Educación*, vol. 2, núm. 9, pp. 184-199.
- MÉRIDA, Rosario, María Ángeles Olivares y Elena González (2012), "University-School Collaborative Networks: A strategy to improve the professional skills of future teachers", *Education Research International*, vol. 2012, pp. 1-12.
- MONARCA, Héctor (2015), "Políticas, prácticas y trayectorias escolares", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 17, pp. 14-27.
- MUNTANER, Joan Jordi (2014), "Prácticas inclusivas en el aula ordinaria", *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 1, pp. 63-79.
- OBIAKOR, Festus E., Mateba Harris, Kagendo Mutua, Anthony Rotatori y Bob Algozzine (2012), "Making Inclusion Work in General Education Classrooms", *Education & Treatment of Children*, vol. 3, núm. 35, pp. 477-490.

- PATRICK, Helen, Alyson M. Ryan y Avi Kaplan (2007), "Early Adolescents Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement", *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, núm. 1, pp. 83-98.
- PUJOLÀS, Pere (2012), "Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo", *Educatio Siglo XXI*, vol. 1, núm. 30, pp. 89-112.
- RAMOS, José Antonio (2014), "La paradoja del sistema educativo", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 146, pp. 155-173.
- ROGERO, Julio (2014), "Éxito escolar-éxito social y los excluidos del éxito", *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 2, pp. 36-52.
- SAN MARTÍN, Daniel (2014), "Teoría fundamentada y Atlas. Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 16, pp. 104-122.
- SÁNCHEZ, Ana Belén (2008), "Metodología: ¿aprender a aprender... Enseñar a aprender... o tal vez... aprender a enseñar...?", *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, núm. 16, pp. 1-8.
- STAIMBACK, Susan y William Staimback (1999), *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea.
- TOBOSO, Mario, Miguel Ángel Ferreira, Eduardo Díaz, Matilde Fernández-Cid, Nuria Villa y Concepción Gómez (2012), "Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas", *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, vol. 1, núm. 6, pp. 279-296.
- TORRES, José Antonio (2012), "Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje", *Educatio Siglo XXI*, vol. 1, núm. 30, pp. 45-70.
- TORRES, Jurjo (2008), "Diversidad cultural y contenidos escolares", *Revista de Educación*, núm. 345, pp. 83-110.
- UNESCO (2001), *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A guide for teachers*, París, UNESCO.
- VEIGA-Neto, Alfredo y Maura Corcini Lopes (2011), "Límites en la educación infantil: ¿rigidez o flexibilización negociada?", *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 60, núm. 23, pp. 1-15.
- ZINS, Joseph, Michelle Bloodworth, Roger Weissberg y Herbert Walberg (2007), "The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success", *Journal of Educational and Psychological Consultation*, vol. 17, núms. 2 y 3, pp. 191-210.