

Estrategias inclusivas en la educación de adultos

Autores: Campoy Carbajales, Raquel (Graduada en Maestro de Educación Primaria con mención en Inglés, Maestra de primaria con mención en inglés); Dopico Rodríguez, Eduardo (Doctor en Pedagogía, Profesor de Didáctica).

Público: Profesorado y estudiantes de Educación de Adultos. **Materia:** Educación de Adultos. **Idioma:** Español.

Título: Estrategias inclusivas en la educación de adultos.

Resumen

Con el objetivo de conocer las necesidades educativas y laborales del alumnado de un Centro de Educación de Personas Adultas, se llevó a cabo esta investigación. Los datos obtenidos sobre un grupo clase de adultos que cursaban el nivel 1.2 (2º ESO) reveló deficiencias en la atención a la diversidad y en los planteamientos docentes. Empleando una metodología mixta que combina datos cuantitativos con datos cualitativos, se observó y entrevistó al alumnado y a los docentes del centro. Con los resultados obtenidos, se sugieren cambios en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje a través de estrategias inclusivas.

Palabras clave: Educación inclusiva, Educación de adultos, Aprendizaje cooperativo, Aprendizaje servicio.

Title: Inclusive strategies in adult education.

Abstract

With the purpose of knowing the educational and employment needs of students of an Adult Education Center, it was conducted this research. Data obtained on a group of adults who were attending class level 1.2 (2º ESO) revealed deficits in attention to diversity and in teaching approaches. Using a mixed method that combines quantitative data with qualitative data, students and teachers of the center were observed and interviewed. With the results obtained, we suggest changes in teaching-learning dynamics through inclusive strategies.

Keywords: Inclusive education, Adult education, Cooperative learning, Service learning.

Recibido 2017-07-06; Aceptado 2017-08-08; Publicado 2017-08-25; Código PD: 086016

INTRODUCCIÓN

Se entiende la vulnerabilidad social como la situación de aquellas personas o grupos que se ven afectados por los cambios económicos, políticos y sociales de su entorno, relacionada con la capacidad de adaptación y/o respuesta del propio individuo o grupo a esa situación (Labrunée y Gallo, 2005). La vulnerabilidad social se compone de problemáticas de distinta índole: el desempleo, el abandono escolar, la falta de recursos económicos... (Estivill, 2003), que confluye siempre en un mismo punto, el riesgo de exclusión social. La estrecha relación que tiene la educación con el acceso o permanencia en el mundo laboral hace que la vulnerabilidad de las personas con un escaso nivel educativo sea alta (Munsech, 2014). La educación es un importante medio de protección frente al desempleo y asegura además mayores probabilidades de transición a un empleo de calidad. Según la última Encuesta de Población Activa (INE, 2016), el 40,7% de los parados son personas sin ningún tipo de formación. Los parados con estudios universitarios son el 11,6%. Desde la educación se lucha contra la exclusión social. La educación comprende todas las etapas de la vida y empodera a las personas. Su papel en la *inclusión* es claro pues permite a las personas vulnerables socialmente hacer uso de sus propios medios para mejorar, tomando parte activa en su vida y en la vida de su comunidad. Los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA) ofrecen un marco educativo apropiado para facilitar ese empoderamiento. Los adultos que acuden a ellos buscan mejorar su situación presente, desde el plano académico y laboral y tomar las riendas de su futuro (Felgueroso, 2015). Sobre uno de estos Centros se lleva a cabo esta investigación. Su objetivo es caracterizar las necesidades socioeducativas de los alumnos adultos que acuden a un Centro de Educación de Personas Adultas en Oviedo (Asturias, España). Es este un Centro donde hay una notable representación de alumnos adultos inmigrantes y se pretende adaptar la oferta educativa a través de estrategias inclusivas.

MATERIAL Y MÉTODOS

La muestra de estudio (Tabla 1), son los 35 alumnos que cursan Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA) nivel 1.2 (2º ESO) en un Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) y los 6 docentes asignados a este grupo.

	Alumnos		Docentes	
	Españoles/as	Inmigrantes	Ámbito socio-científico	Ámbito comunicación
Mujeres	7	10	3	2
Hombres	9	9	1	
Total	16	19	4	2

Tabla1: Muestra de estudio

Tomados los datos cuantitativos básicos, se recogen datos cualitativos a través de: la **Observación directa del alumnado** (regularidad en la asistencia, cumplimiento del horario, participación en el aula, constancia, motivación, autoconfianza) empleando *el diario de aula* (Barba, González-Calvo y Barba-Martín, 2014). Y a través de **Entrevistas semiestructuradas** (Tabla 2) a los alumnos y a los docentes (Gurdián-Fernández, 2007).

ENTREVISTA A LOS DOCENTES	ENTREVISTA A LOS ALUMNOS
Datos personales: Sexo, edad, años de experiencia docente con adultos y etapas en las que imparte clase	Datos personales: Sexo, edad, nacionalidad y etapa académica actual
Actitudes del alumnado: motivación, interés	Experiencias académicas: estudios previos, motivos de abandono, interés ante el acceso a estudios superiores.
Metodología utilizada en el aula: atención a la diversidad, participación del alumnado, tipología de las actividades, criterios de evaluación	Perfil laboral: experiencia previa, intereses hacia otros sectores
Opinión en cuanto a la educación de adultos: puntos fuertes y débiles, similitudes y diferencias con la escuela	Expectativas de futuro: motivaciones para haber retomado estudios, expectativas de futuro

Tabla 2: Ítems de las entrevistas semiestructuradas

RESULTADOS

Características de los alumnos:

Del total de 36 alumnos entrevistados, 17 son mujeres y 18 hombres. Los 19 alumnos inmigrantes proceden de América Latina, Centro Europa y África septentrional. Sus edades abarcan desde los 17-22 años (el 37% de los estudiantes tiene esta edad) hasta los 47-52 años. En cuanto a la educación recibida por los alumnos (Tabla 3) se destaca que 24 de los 35 alumnos ha cursado estudios secundarios.

Estudios	MUJERES		HOMBRES		Total
	Españolas	Inmigrantes	Españoles	Inmigrantes	
Primarios	2	4	1	2	9
Secundarios	5	4	8	7	24
Sin estudios	0	1	0	1	2
Total	7	9	9	10	35

Tabla 3: Estudios previos según sexo y procedencia

Teniendo en cuenta la procedencia, hay 2 alumnos inmigrantes sin estudios. La mayoría tiene un trabajo, poco remunerado. 14 de los alumnos inmigrantes tiene una ocupación. Entre los alumnos españoles trabajan 8 de ellos (Tabla 4).

OCUPACIÓN	INMIGRANTES	ESPAÑOLES/AS
<i>Limpieza</i>	6	0
<i>Cuidado de personas</i>	1	1
<i>Hostelería</i>	4	1
<i>Dependiente/a tienda</i>	1	1
<i>Autónomo/a</i>	1	2
<i>Construcción</i>	0	2
<i>Técnico electricista</i>	1	0
<i>Coach-formador/a</i>	0	1
<i>Sin experiencia</i>	5	8

Tabla 4: Ocupación del alumnado según procedencia

Hay ocupaciones en las que la presencia de un solo sexo es clara. Si se analiza además, la procedencia, los trabajos que reúnen peores condiciones laborales ocupan a un mayor porcentaje de población inmigrante.

En cuanto a las expectativas (Tabla 5), los alumnos afirman que su interés por una formación más específica va ligado a mejorar su situación actual. Sólo 1 de los alumnos reconoció no tener expectativas.

EXPECTATIVAS	HOMBRES		MUJERES		Total
	Españoles	Inmigrantes	Españolas	Inmigrantes	
<i>Acceder a estudios superiores</i>	4	5	2	2	13
<i>Acceder a empleo de calidad</i>	3	3	0	4	10
<i>Completar estudios</i>	1	0	3	3	7
<i>Reconocimiento familiar</i>	1	1	2	0	4
<i>Sin expectativas</i>	0	1	0	0	1

Tabla 5: Expectativas de futuro según sexo

Opiniones de los docentes:

De los 6 profesores que imparten clases en este nivel, 3 son Maestros (1 de Primaria y 2 de inglés) y 3 son Licenciados (Biología, Historia y Filología). La formación pedagógica de unos y otros es diferente, dando lugar a diversas metodologías y formas de entender el aula. Como es habitual en el ámbito educativo, hay más mujeres (5) que hombres (1). En cuanto a la edad, están entre los 40 y los 60 años. Los docentes coinciden en establecer un perfil claro de sus alumnos: cuanto mayor es la edad del alumno, más interés muestra debido a su experiencia de vida y madurez. Las responsabilidades familiares y los gastos que supone el hogar son, en muchas ocasiones, los determinantes a la hora de acceder al CEPA con la idea de obtener un empleo a posteriori.

En cuanto a la metodología empleada en el aula, los maestros afirman buscar la participación activa de todos los alumnos, pero transfieren sus métodos habituales de trabajo en institutos y otras instituciones al aula adulta, que cuenta con unas características muy diferentes a otras etapas. Admiten desarrollar con regularidad clases expositivas, remitiéndose a contenidos muy esenciales y realizando escasas actividades prácticas, pues consideran difícil conseguir la participación del grupo. A la hora de evaluar, todos los docentes afirman tener en cuenta las situaciones personales de los alumnos, su esfuerzo y participación, aunque los exámenes son el instrumento de evaluación principal. 2 de los profesores admiten que en el CEPA se están perpetuando rasgos del instituto, rutinas escolares que son las causantes, en muchas ocasiones, del abandono escolar. Afirman que la obsesión del docente por cumplir la programación (Pineda-Alfonso y García-Pérez, 2016), lleva a un acercamiento progresivo a la enseñanza tradicional. Además señalan que la atención a la diversidad es escasa. Para que los profesores sean capaces de transformar sus aulas en lugares inclusivos y atender debidamente a la gran pluralidad humana existente en las mismas, es necesaria una transformación profunda de los

planes de formación del profesorado desde su inicio en las Facultades de Educación hasta los programas de formación continua del profesorado (Alonso y Varela, 2015).

PROPUESTAS INCLUSIVAS

De los datos obtenidos se pueden ver una serie de necesidades claras. Los Centros de Educación de Personas Adultas son un medio de inclusión social pero necesitan cambios: **Un cambio metodológico** que tenga en cuenta la diversidad y los distintos estilos de aprendizaje facilitando un clima de aula positivo en el que todos aprovechen los recursos disponibles para su enriquecimiento académico y personal. **Un cambio en el rol del profesor**, especialmente del tutor, como figura de confianza que conoce la situación personal de sus alumnos y actúa en consecuencia, ofreciendo apoyo emocional y orientación, en lugar de limitar su acción a lo puramente académico. **Una mayor coordinación** y cohesión dentro del centro y, con ella, la implicación real de todo el personal docente para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de estos tres ejes de necesidades detectadas se proponen una serie de estrategias metodológicas que buscan facilitar la inclusión de los alumnos, especialmente de los más jóvenes, pues suponen el mayor reto educativo para el CEPA actualmente. La intervención educativa inclusiva que se propone actúa a tres niveles:

1.- A nivel de tutoría: la influencia del profesor en el alumno es decisiva y, por ello, los docentes han de poner en juego las habilidades pedagógicas necesarias para crear un ambiente de aula que favorezca la motivación y el interés por el aprendizaje (Carbonero, Martín-Antón y Reoyo, 2015). Para ello, se plantean cuatro estrategias en el contexto de la tutoría:

1.1) Toma de contacto: El primer paso para conseguir la plena integración es que los alumnos se conozcan. A partir de pequeños juegos o tareas de carácter informal los alumnos mostrarán parte de su personalidad, sus intereses y opiniones de una forma distendida y relajada. La confianza dentro del aula es una responsabilidad compartida por alumnos y profesores y supone el camino hacia un aula inclusiva, promoviendo el aprendizaje del alumnado así como la buena convivencia (Echeita, Sandoval y Simón, 2016).

1. 2) Proyecto de vida: Se propone la elaboración consciente y planificada de un proyecto de vida, como forma de reflexión y conocimiento personal. Esta actividad conlleva un proceso de autoanálisis que puede resultar complicado para los jóvenes, pues proceden de un sistema educativo que ha ofrecido escasas oportunidades para pararse a pensar y decidir.

1. 3) Orientación: Un orientador competente es sobre todo, participativo (Barreira Arias, Sobrado Fernández y Ocampo Gómez, 2015). Se propone, por ello, la celebración periódica de sesiones de orientación académica y laboral en las que tutor y orientador se coordinen para ofrecer a los asistentes un servicio útil. Estas sesiones han de ser estructuradas y previamente planificadas a partir de los intereses o peticiones de los alumnos.

1. 4) Retrospección: Con el fin de conocer el desarrollo general del grupo, se propone destinar la última sesión de tutoría de cada mes al análisis conjunto de la evolución del curso. Los alumnos realizarán una evaluación de las posibles incidencias, desarrollo de las diferentes asignaturas, sesiones de tutoría, a través de encuestas anónimas. Una vez cumplimentadas se comentarán en grupo los aspectos más llamativos y en el caso de darse alguna problemática se buscará una posible solución a partir del debate y posterior consenso del grupo y el tutor.

2.- A nivel de aula: En el caso de la educación de adultos son muchos los factores determinantes en la disposición a aprender: edad, lengua materna, experiencias académicas previas, estilo de vida. Aquí la atención a la diversidad es uno de los puntos clave: el profesor debe adaptarse a las distintas realidades del aula y ofrecer múltiples oportunidades de aprendizaje que faciliten el aprendizaje permanente (Guardián, 2009). Ante esta gran diversidad se proponen cambios metodológicos:

2.1) Aprendizaje cooperativo: Para aprovechar la diversidad del aula se agrupa a los alumnos en equipos heterogéneos en los que la cooperación y la comunicación sean las principales premisas (Pujolàs Maset, 2013). Se establecen unos objetivos o metas claros a conseguir a partir de una actividad o reto que motive a los alumnos y se fomenta el trabajo de cada grupo como unidad. Salir del esquema de clase habitual supone un incremento en la motivación de los alumnos y una mayor implicación en la actividad, lo que supone dar un paso más hacia un aprendizaje significativo (Rodríguez Palmero, 2011)

2.2) Uso de las TIC: No contar con las competencias digitales necesarias para desarrollarse en esta sociedad tecnolozada es un síntoma de analfabetismo que deriva en desventaja social (Sosa Díaz, 2016). Esta realidad implica un

nuevo reto educativo, pues en el CEPA conviven personas que no tienen contacto habitual con las TIC y alumnos que han desarrollado otras formas de comunicarse, aprender y entender el mundo a través de ellas. Se propone, por ello, el uso de recursos como la *plataforma moodle* para crear entornos de aprendizaje virtuales o los *blogs* para dar un enfoque distinto a la forma de aprender y poder llegar a todo el alumnado.

2.3) Evaluación continua real: En un entorno como la educación de adultos es clara la influencia de factores como el horario laboral, las responsabilidades familiares y el estilo de vida. La evaluación por tanto ha de ser diferenciada, desarrollarse a partir de procedimientos específicos adecuados para atender la diversidad, y formativa, como parte integrante del pensamiento crítico de la persona (Álvarez Méndez, 2001). Para esto se propone que el profesor cuente con una rúbrica (Blanco, 2008) en la que incluya los aspectos a valorar y añada, al menos, un comentario semanal para cada alumno, el cual le hará llegar a través del medio que desee: una conversación privada, una reunión en grupo, un correo electrónico. Algunos alumnos admiten sentirse, en muchas ocasiones, inseguros o avergonzados de estar recibiendo una formación básica en la edad adulta, por ello, el feedback positivo resulta muy importante.

2.4) Aprendizaje fuera del centro: La necesidad de trabajo en casa en la ESPA es clara: el tiempo de clase es reducido y la capacidad de aprendizaje del adulto no es igual a la del niño. Para modificar el estilo clásico de las tareas extraescolares se propone la combinación de estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje:

- El método *“flipped classroom”* o clase invertida, donde el alumno recibe las explicaciones del profesor en casa a través de videos u otros recursos para después en el aula realizar una serie de actividades prácticas que refuercen ese nuevo aprendizaje y se resuelvan sus dudas (Barrera, 2013).
- El enfoque de **enseñanza basada en proyectos**, favoreciendo el aprendizaje a través de un proceso de investigación, que permita la integración del curriculum desde distintas áreas, la inclusión de la diversidad, el rechazo de la rutina y una perspectiva democrática de la educación (Trujillo Sáez, 2012).

2.5) Comunicación: La situación de vulnerabilidad de los estudiantes del CEPA requiere la asunción de un nuevo rol por parte del docente como figura de apoyo emocional, orientación y no sólo mero transmisor de conocimientos. Una propuesta para fomentar la comunicación sería la creación de un grupo de *Whatsapp* en el que se establezcan determinados horarios de uso y temas a tratar, para evitar situaciones incómodas (Román Graván, 2016). La utilización de este medio permite el trabajo en equipo sin necesidad de presencialidad y además establece una conexión entre el aula y el mundo exterior, por lo que, bien gestionado puede resultar muy positivo.

3.- A nivel de centro: Una de las medidas más importantes es la plena coordinación e implicación del personal educativo del centro. Los docentes han de desarrollar competencias organizativas y saber desenvolverse en contextos más amplios que la propia clase (Bolívar, 2010). La globalización, la situación económica del país, los cambios en el mercado laboral y los avances de la tecnología, entre otros factores, modifican y moldean constantemente las necesidades educativas de la ciudadanía. Esto se traduce en una continua adaptación del docente a nuevos estilos de aprendizaje y nuevos métodos para conseguir nuevos objetivos, hecho aún más significativo en el caso de la educación de adultos por la confluencia de distintos perfiles de alumnos. Dos de las mayores necesidades de formación del profesorado del CEPA detectadas a través de esta investigación, corresponden a los campos de la tecnología educativa y la orientación.

En un centro educativo, además de las sesiones de clase habituales, se pueden desarrollar dos tipos de actividades como son las *complementarias* y las *extraescolares*. La diferencia principal entre ambas reside en la temporalización, realizándose las primeras en horario escolar y las otras fuera del mismo. La importancia de este tipo de actividades es clara, no sólo por la motivación extra que supone salir del contexto del aula sino porque conectan la escuela con el mundo real, proporcionando un aprendizaje realmente valioso. Una medida interesante sería organizar proyectos de *aprendizaje-servicio*. Este modelo de aprendizaje engloba ciertos procesos o enfoques educativos basados en la experiencia: desde programas de prácticas a proyectos de voluntariado o servicio comunitario (Furco, 2011). Teniendo en cuenta que los alumnos presentes en las aulas del CEPA comparten características que los hacen vulnerables ante la sociedad, el hecho de probar su utilidad y valor para la comunidad implicándose en actividades que ofrezcan un servicio a la ciudadanía, resultaría sin duda exitoso tanto a nivel personal como educativo. Por ello la opción de diseñar un proyecto de colaboración con asociaciones locales a nivel de centro es una propuesta tan atractiva como significativa que incide en la educación en valores del alumnado, uno de los principales aspectos a reforzar, sobre todo en los más jóvenes.

CONCLUSIONES/DISCUSIÓN

En los últimos años el mundo ha experimentado una época de veloces cambios y avances tecnológicos que, a pesar de su favorable potencial, no han podido ser asimilados por todos suponiendo, en muchas ocasiones, nuevas formas de exclusión social (Valcárcel, 2007). La educación es uno de los medios más poderosos para evitar estas nuevas formas de discriminación. Para lograr el cambio no sólo se ha de tener en cuenta la educación de la persona vulnerable sino la de todos los ciudadanos, una toma de conciencia global acerca de los nuevos retos de esta era (Mesa, 2010). El interés de esta investigación nace de estas nuevas necesidades, derivadas de la situación actual. Es habitual encontrar numerosos estudios acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad, minorías étnicas y otros grupos vulnerables en la Escuela Primaria y Secundaria. Sin embargo, la Educación de Adultos, resulta un campo menos conocido y estudiado, a pesar de representar fielmente el pluralismo de nuestra sociedad y las problemáticas existentes. Las distintas medidas propuestas para optimizar la actuación del CEPA se han diseñado con el fin de atender realmente a la diversidad del aula de adultos, adaptar la acción educativa a las nuevas necesidades sociales, dar valor al ámbito personal y no exclusivamente al académico y conseguir el empoderamiento de la persona. Un proceso de evaluación continua que siga progresivamente la implementación de estas medidas determinará el alcance de las estrategias inclusivas propuestas y y permitirá, en función de su versatilidad, introducir las adaptaciones necesarias para alcanzar los objetivos perseguidos.

Bibliografía

- Alonso, J.D., y Varela, E.V. (2015). Atención a la diversidad: análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 139-152
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barba, J.J., González-Calvo, G., y Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista española de educación física y deportes*, (405), 55-63.
- Barreira Arias, A.J., Sobrado Fernández, L. M. y Ocampo Gómez, C. I. (2015). Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 125-146.
- Barrera, A. G. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la asociación de inspectores de educación de España*, 19. UDIMA: Madrid.
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas un instrumento útil en la evaluación de competencias. En Prieto, L. (Coord.), Blanco, A., Morales, P., y Torre, J.C. *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2).
- Carbonero, M. Á., Martín-Antón, L. J., y Reoyo, N. (2015). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European journal of education and psychology*, 4(2), 133-142.
- Estivill, J. (2003) *Panorama de lucha contra la exclusión social: conceptos y estrategias*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo (OIT).
- Echeita, G., Sandoval, M., y Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. *Actas IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down*. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Echeita,%20Sandoval%20y%20Simon.%202013.%20Congreso%20SD.pdf
- Felgueroso, F. (2015). Claves para mejorar la educación y formación de adultos en España en la post-crisis. Reflexiones sobre el sistema educativo español. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, 0, 64-70.
- Gurdián, N. V. (2009). *Alfabetización, educación permanente y atención a la diversidad*. Colombia: OEI para la Educación, la

Ciencia y la Cultura.

- Gudián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2016). Encuesta de Población Activa (EPA), Cuarto trimestre. Madrid: Ministerio de Economía, Industria y Competitividad <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0416.pdf>
- Labrunée, M. E., y Gallo, M. E. (2005). *Vulnerabilidad social: el camino hacia la exclusión*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Mesa, M. (2010). Comunicación y Educación para el Desarrollo: una apuesta por la ciudadanía global. En T. Burgui, y J. Erro. (Eds.). *Comunicando para la solidaridad y la cooperación*. Pamplona: Foro de Comunicación, Educación y Ciudadanía.
- Munsech, Q. C. (2014). Educación y desempleo juvenil. *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, (881), 51-66.
- Pineda-Alfonso, J. A., y García-Pérez, F. F. (2016). Conflicto y convivencia: profesores y alumnos en el proceso de enseñanza en un aula de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1073-1091.
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatió siglo XXI*, (30), 89-112.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Román Graván, P. (2016). Sistemas de comunicación alternativos en tutoría virtual: los grupos de WhatsApp en la docencia universitaria. En: Gómez Camacho, A.(coord.). *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y escribir en el entorno digital*. Madrid: Síntesis
- Sosa Díaz, M. J. (2016). Recorrido de las políticas educativas TIC en Extremadura, España. *Ventana Informática*, (33), 91-108.
- Trujillo Sáez, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonia-Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15.
- Valcárcel, M. (2013). Globalización y exclusión. *Coyuntura*, 3(15), 10-12.