

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación 9

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas
y formación del profesorado 13

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en
Educación Infantil y Primaria 503

Eje Temático 3.

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,
Formación Profesional y otras enseñanzas 1399

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad 1807

Eje Temático 5

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social 2325

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral 2611

ANÁLISIS SOBRE PRÁCTICAS INTERCULTURALES INCLUSIVAS

Escobedo Peiro, Paula¹

Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España

¹e-mail: pescobed@uji.es

Resumen. En esta comunicación, mostramos de manera resumida, algunos resultados de la tesis doctoral “Educar para ser, una mirada personal de la escuela intercultural inclusiva”. En concreto, aquellos resultados relacionados con prácticas de aula interculturales e inclusivas.

Desde la literatura, por prácticas interculturales inclusivas se entienden principalmente, aquellas basadas en el aprendizaje cooperativo o en el aprendizaje dialógico. Pero además de estas, existen otras como son los proyectos de trabajo o las asambleas, que también favorecen la atención a la diversidad, y que por tanto podrían definirse como prácticas interculturales inclusivas.

Nuestro estudio, se centra en una clase de primero de primaria, de una escuela inmersa en un proceso de transformación hacia la inclusión e interculturalidad. Los resultados del mismo, apuntan hacia las asambleas y los proyectos de trabajo como las prácticas que mejor responden a la diversidad del aula estudiada. Por lo contrario, los grupos interactivos son la práctica que menos facilita la inclusión en este caso. Como conclusiones, destacamos que es necesario que la práctica sea flexible para poder adaptarse a los diferentes ritmos y características del alumnado. Además lo más importante no es la técnica, sino el modo en el que esta se lleva a cabo. En este sentido cobra importancia no sólo el tipo de práctica sino también, la figura del docente y su visión sobre la interculturalidad y la inclusión.

Palabras clave: prácticas interculturales inclusivas, proyectos de trabajo, asambleas, grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El presente trabajo muestra algunos resultados alcanzados a partir de una tesis doctoral. En concreto, en esta comunicación vamos a analizar distintas prácticas realizadas en una clase de primero de primaria, definidas por la literatura como interculturales e inclusivas. Para conocer qué prácticas en nuestro caso, han resultado ser más o menos inclusivas y por qué.

El docente en la práctica

Empezaremos por definir el concepto de práctica. Por praxis, Gómez Mendoza (1999) se refiere al actuar responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre. Para Freire (1975), la praxis es la reflexión y la acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Además, distingue entre la praxis, como la acción realizada y la praxis teórica, refiriéndose a esta última cuando tomamos distancia respecto de la práctica realizada para poder analizarla. Aun así, identifica la práctica como un proceso completo que tiene que ver tanto con la acción como con la reflexión. Así mismo, al hablar sobre las prácticas, el debate se traslada también hacia las buenas prácticas. En nuestro caso, por buenas prácticas entendemos aquellas que además son interculturales e inclusivas. Prácticas coherentes con un modelo educativo que aporten equidad, justicia social y una respuesta adecuada a la diversidad. No obstante, hablar sobre “buenas prácticas” puede resultar confuso al mismo tiempo que limitador, como alertan Duran, Giné y Marchesi (2010). No sólo hablar sobre “buenas prácticas”, sino también el hecho de categorizar las prácticas en inclusivas o no, nos traslada a un escenario poco seguro. Puesto que, tal y como venimos defendiendo en esta comunicación, no existen prácticas que sean o no inclusivas per se, sino que la praxis encierra en sí toda una serie de elementos relacionados con el posicionamiento, valores, creencias, experiencias, etc. del profesorado, que influyen en que una práctica en un momento dado se desarrolle de una manera más o menos inclusiva. En aquello que sí que coincidimos, es que las prácticas inclusivas tienen que posibilitar la atención a la diversidad y el alumnado tiene que estar incluido, no solo físicamente sino en el sentido más amplio de la palabra.

Por otro lado, Durán, Giné y Marchesi (2010) definen por buena práctica toda aquella actuación que, inmersa en la realidad de un centro a partir del compromiso del profesorado, alumnado y las familias, se oriente a promover la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado. Algunos de los indicadores que aparecen en la “Guía per a l’anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives” (2010) son: en el aula se trabaja deliberadamente la comprensión de las diferencias; las actividades que se hacen en el aula recorren sistemáticamente el aprendizaje cooperativo; el profesorado facilita que el alumnado que ayuda a sus compañeros tome consciencia de que también está aprendiendo; el profesorado colabora, los unos con los otros, en las prácticas inclusivas.

Efectivamente, si nos basamos en la interculturalidad y la inclusión, los valores que el maestro tendrá que transmitir estarán relacionados con una concepción social de respeto y acercamiento a la diversidad. Esto implicará también utilizar estrategias

de trabajo cooperativo y de ayuda entre el alumnado y entre distintos agentes sociales, y comunicarnos e interactuar desde el respeto y desde una base dialógica. Además, los distintos contenidos del currículum también tendrían que ser un reflejo de un modelo intercultural e inclusivo, favoreciendo el aprendizaje de otras culturas, tradiciones, etc. desde una mirada que promueva la equidad y la valoración de la diversidad.

Pero, para que el profesorado pueda participar de estos cambios, favoreciendo la puesta en marcha de prácticas más inclusivas, necesariamente tiene que creer en los principios de la inclusión y la interculturalidad. Por eso pensamos que las actitudes y las creencias personales del profesorado son aspectos fundamentales que influyen en la práctica docente.

Prácticas interculturales inclusivas

Las prácticas realizadas en este caso han sido las asambleas, los proyectos de trabajo, los grupos interactivos y las tertulias dialógicas.

La *asamblea* es una práctica que consideramos, facilita la atención a la diversidad. Esta práctica tiene su origen en el Movimiento de Educación Nueva en Europa, expresado en la Pedagogía activa con Decroly y Freinet (1972) como precursores. La asamblea es la asociación de un grupo de iguales para debatir sobre diversos aspectos de la vida en el centro o en el aula y sacar conclusiones (Gómez Rosado, 2007).

En el caso de los *proyectos de trabajo*, podemos decir que esta práctica se inscribe en una perspectiva renovadora de la educación en el marco pedagógico que se deriva también del Movimiento de Educación Nueva. En cambio, las propuestas recientes sobre proyectos de trabajo se basan principalmente en teorías de aprendizaje y en el constructivismo, que comprende desde la perspectiva de Piaget (1969) hasta las propuestas de Vygotski (1996); desde la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel, hasta la concepción de Enseñanza para la Comprensión de la Escuela de Graduados en Educación de Harvard, entre otros (Offir, 2012). Los proyectos de trabajo son una respuesta a la diversidad en la que el alumnado es el protagonista de su aprendizaje. Además, en el caso que estudiamos, se trabajaba por proyectos, siguiendo las bases del aprendizaje cooperativo.

Finalmente, tanto los grupos interactivos como las tertulias literarias, son prácticas fundamentadas en el aprendizaje dialógico, basado en el poder del diálogo y de las interacciones como base del aprendizaje. Dicha teoría se sustenta en el giro dialógico que se produce al pasar de la Sociedad Industrial, a la Sociedad de la Información y el Conocimiento (Beck, 1998; Flecha, Gómez y Puigvert, 2001; Giddens 1995; Habermas, 1987). En concreto, existen siete principios básicos del aprendizaje dialógico (Aubert, García y Racionero, 2009): diálogo igualitario; inteligencia cultural; transformación; dimensión instrumental; creación de sentido; solidaridad e igualdad de diferencias.

Los *grupos interactivos* consisten en la formación de pequeños grupos heterogéneos distribuidos en la misma aula. Cada uno de estos grupos cuenta con la



participación de una persona voluntaria que facilita las interacciones entre el alumnado. La riqueza de los grupos interactivos es precisamente propiciar las interacciones desde los principios del aprendizaje dialógico y ampliar las interacciones del alumnado al poder interactuar con vecinos del barrio y familias que cuentan con una riqueza cultural, en muchos casos, distinta a la suya (Molina, 2007).

En el caso de las *tertulias literarias dialógicas*, surgieron en los años 80 en el barrio de la Verneda Sant Martí, de Barcelona, como una actividad educativa y cultural basada en la lectura realizada desde principios dialógicos (Soler, 2001; Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010). La dinámica que se sigue en esta práctica es: en primer lugar, escoger entre todos los participantes un libro de la literatura clásica universal. Una vez elegida la obra, se decide en el grupo cuántos capítulos o páginas se realizarán para la siguiente sesión. En casa, cada participante lee las páginas acordadas y selecciona aquellos párrafos que más le hayan gustado. En la siguiente sesión, la persona moderadora va dando el turno de palabra, siguiendo el orden de los capítulos o partes del mismo, para que cada uno de los participantes pueda compartir el párrafo que ha seleccionado, aportando sus razones. Seguidamente, se abre un turno de palabra, para que todas las personas puedan aportar su opinión respecto al párrafo mencionado. Se repite esta misma secuencia a lo largo de la sesión, hasta que todos los participantes hayan podido expresar su opinión y dar sus argumentos sobre los párrafos trabajados. En nuestro caso, no hablamos de tertulias literarias, sino de tertulias dialógicas, puesto que los libros seleccionados no fueron los de la literatura clásica.

ESTUDIO

Contexto en el que se lleva a cabo

La investigación se lleva a cabo en una escuela, que en el curso escolar 2011 – 2012 decide emprender un proceso de cambio para acercarse al modelo intercultural inclusivo. En concreto, los datos que presentamos en esta comunicación, pertenecen al trabajo realizado en un aula de primero de primaria.

En relación a la escuela, asisten 215 alumnos, de los cuales el 90% son árabes y el 10% alumnado proveniente de familias con pocos recursos socio-económicos. Con respecto al profesorado, el 50% son docentes del mismo pueblo, pero de distinto barrio, y el otro 50% varía cada año, puesto que es un colegio con un alto porcentaje de profesorado itinerante.

Para conocer mejor la investigación, cabe destacar que durante el primer curso en el que se inicia la transformación, nuestro estudio se centró en los cambios realizados en la escuela. Fue durante el segundo curso escolar 2012 – 2013, cuando nos centramos en el aula de primero: el aula de Estefanía.

Ella, es una docente muy implicada en los cambios del centro y a raíz de estos cambios, ha iniciado en su clase prácticas más inclusivas que posteriormente mostraremos.

El aula, está compuesta por 15 alumnos, entre ellos 8 niños y 7 niñas, perteneciente a familias de un estatus económico bajo. No obstante, se trata de niños que están bien alimentados y tienen una higiene adecuada. Además, una parte de las familias de esta clase está interesada en el aprendizaje académico de sus hijos y por eso, mantienen una relación fluida con la maestra para conocer mejor el funcionamiento de sus hijos en el aula. En relación al rendimiento del alumnado, 5 de ellos tienen dificultades de aprendizaje y dos dificultades de atención. Otro de los niños tiene Síndrome de Down y no siempre está incluido en las actividades del aula. Sin embargo, a nivel social está muy integrado en el grupo. El resto del alumnado tiene un ritmo de aprendizaje parecido y suelen entender los conceptos trabajados en clase.

Metodología

El problema de investigación nos sitúa en conocer las prácticas de esta aula y en analizar cuál de ellas nos aporta una respuesta más adecuada a la diversidad. Se trata de una investigación cualitativa, en la que realizamos una aproximación etnográfica para comprender la cultura del centro y la del aula de Estefanía. Basándonos en Woods (1987) y en Velasco y Díaz de Rada (1997), definimos la etnografía como un modo marcadamente peculiar de investigación social y principalmente descriptivo. A partir de la etnografía, podemos conocer y comprender la vida y la cultura de un contexto en particular; la vida del centro y del aula, en este estudio.

Las técnicas que utilizamos para obtener la información fueron varias: entrevistas semi-estructuradas, entrevistas biográficas, grupos de discusión... Pero en el caso de las prácticas de aula, se recogieron los datos principalmente mediante la observación y se registraron en vídeos -que posteriormente fueron transcritos- y en notas de campo. Finalmente, realizamos un análisis de contenido, en el que los datos fueron clasificados en sistemas de categorías. Finalmente, se realizaron mapas conceptuales en los que se integraron las distintas categorías y las relaciones establecidas entre las mismas.

RESULTADOS

En relación a las prácticas realizadas en el aula de Estefanía, aquellas que han favorecido la atención a la diversidad son las asambleas y las tertulias dialógicas, ya que se realizaban contando con la participación de todo el alumnado. Aquellas que pensamos que no han favorecido la atención a la diversidad son los proyectos de trabajo; por la manera en la que se han realizado y los grupos interactivos.

Si nos fijamos en la definición de la práctica, podríamos concluir que tanto las asambleas como los proyectos de trabajo, favorecen la atención a la diversidad. Puesto que en ambas propuestas, el alumnado puede participar y aprender sin necesidad de realizar el mismo trabajo que sus compañeros. Por ejemplo, en las asambleas se trata de que el alumnado se exprese y aporte su punto de vista, su opinión, o simplemente



que nos cuente cómo se siente. Es una de las prácticas más flexibles en la que todo el alumnado puede participar y además, es una práctica en la que se tratan temas que no son contemplados en el currículum pero que responden a intereses del alumnado. En la clase de Estefanía fue precisamente a partir de las asambleas, que conocimos otra finalidad educativa que no se trabajaba tan explícitamente en otras prácticas. Observamos que, más allá de una educación centrada en el estar del discente, nos situábamos cada vez más en una educación dirigida hacia el sentir y el ser del alumnado. En las asambleas ellos mostraban su mundo interior y la maestra, en algunos casos, les acompañaba favoreciendo una mejor gestión emocional.

En el caso de los proyectos de trabajo, como hemos dicho, es una práctica que permite la participación de todo el alumnado, desde diferentes ritmos de aprendizaje y posibilitando la adquisición de objetivos distintos. Pero cuidado, en este caso no hablamos de aprendizajes de mínimos, sino todo lo contrario: aprendizajes de máximos. No todos tienen que aprender lo mismo, vamos a intentar que todos aprendan lo máximo, en función de sus posibilidades. Pero sin limitar la participación de aquellos alumnos que tienen dificultades y que de otro modo, en prácticas demasiado rígidas, no podrían participar. Por ejemplo, si se estableciera que todo el alumnado tiene que realizar la misma aportación al proyecto, del mismo modo y en el mismo tiempo.

Sin embargo, en el estudio hablamos de que los proyectos de trabajo no han sido una práctica inclusiva, pero no por las características de esta metodología, sino por cómo se han llevado a cabo. Nos gustaría destacar que, se trataba del primer proyecto que realizaba la maestra y aunque el planteamiento del mismo era el adecuado y se intentaba que el alumnado, además de realizar el proyecto lo hiciera cooperando, el trabajo acabó acotándose a la realización de fichas individuales por parte del alumnado. Estas fichas no facilitaban la participación de toda la clase, ni tampoco respondían a los principios de los proyectos ni del aprendizaje cooperativo. Por eso, destacamos que la ejecución no fue la adecuada aunque sea una práctica que pensamos que facilita la atención a la diversidad.

En cuanto a los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas, nos encontramos con una rigidez de la tarea que limita la participación de todo el alumnado. Vamos a analizar cada una de estas prácticas, a partir de la explicación teórica que se da de ellas. Para ello, nos basamos en las aportaciones del CREA (Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats) en una tabla en la que se muestra que son y que no son estas prácticas, definidas como inclusivas (INCLUD-ED Consortium, 2011):

Los GI es una forma de organización del aula, pero no es una metodología; son grupos reducidos de alumnado agrupados de forma heterogénea tanto por niveles de aprendizajes, cultura, género, etc.; no son grupos cooperativos; son grupos en los que se establecen relaciones entre el alumnado que forma parte del grupo por medio del diálogo igualitario; no son agrupaciones flexibles; cada grupo cuenta con el apoyo de un adulto que facilita el aprendizaje y aumenta la motivación del alumnado; no se

considera GI si sale del aula el alumnado con un nivel bajo de aprendizaje; **es un GI si todo el alumnado del aula trabaja sobre la misma tarea, pero no es un GI si dentro del grupo se asignan tareas distintas al alumnado en función de su nivel de aprendizaje**; finalmente, en un GI tanto el profesorado como el voluntariado deben mantener unas expectativas altas hacia el alumnado; y no se considera un GI si no hay interacción entre el alumnado mientras se resuelve la tarea planteada (Véase en <http://utopiadream.info/ca/presentacion/%C2%BFque-es-y-que-no-es/>).

Hemos destacado en negrita aquellas premisas que dificultan que se trate de una práctica inclusiva. Ahora sí, adentrándonos en nuestros datos, observamos que la motivación del alumnado era más alta cuando realizaban grupos interactivos que cuando realizaban las mismas fichas, pero sin la dinámica de los grupos interactivos. Es decir, sin contar con la presencia de un adulto que favoreciera las interacciones entre iguales. Sin embargo, en el caso de Andrés, el niño con Síndrome de Down, no había espacio para él en esta práctica. En más de una ocasión, el niño que trabajaba en un rincón del aula con la educadora, se acercaba a los grupos, un día incluso se sentó en uno de ellos, pero el tipo de tarea que realizaban le impedía poder participar en la misma.

En el caso de las tertulias literarias dialógicas, ocurre lo mismo que con los grupos interactivos: la propia definición de la práctica impedía la participación de todo el alumnado. Por eso, la maestra realizaba las tertulias pero con modificaciones, y consiguió que la práctica fuera inclusiva. En ella también podía participar Andrés.

En concreto, pensamos que las tertulias impiden la participación de todo el alumnado cuando se les pide que asistan al aula con la lectura del fragmento realizada. En esta clase, no todo el alumnado sabía leer, y tampoco sus familias. Por eso, el hecho de realizar la lectura en el aula, en lugar de en casa, permitió que todos accedieran al contenido del libro y pudieran comprender su significado. Además, en el aula de Estefanía, el trabajo de la tertulia no finaliza con la lectura y los comentarios sobre la misma, sino que es el alumnado quién una vez terminado el libro, propone una actividad relacionada con el mismo. Algunas de las tareas que se realizaron fueron la elaboración de un cómic y la dramatización de un teatro. En ambas actividades, todo el alumnado, incluso Andrés, participó.

CONCLUSIONES

En nuestro estudio, hemos podido comprobar que la implementación de técnicas definidas como interculturales e inclusivas (INCLUD-ED Consortium, 2011), no siempre generan prácticas de este tipo. Por ejemplo, hemos encontrado dificultades a la hora de promover la participación de todo el alumnado en los grupos interactivos. En concreto, con Andrés. Por tanto, coincidimos con Muntaner, Piña y De la Iglesia, (2015) al afirmar que los grupos interactivos no siempre son una práctica que favorece la atención de toda la diversidad.



Por otro lado, otras prácticas como los proyectos de trabajo, que en su propia definición sí que permitirían la participación de todo el alumnado y alcanzar un aprendizaje de máximos, en función de cómo se implementen pueden o no favorecer dicha inclusión.

Por lo tanto, concluimos que efectivamente, necesitamos definir aspectos básicos a la hora de pensar en prácticas inclusivas. Sin embargo, estos aspectos tendrían que facilitar una reflexión sobre el quehacer docente en base al modelo intercultural inclusivo, más que limitar la acción educativa. En otras palabras, que lo que prime sea la actitud y valores del docente y que la actividad permita una flexibilidad que posibilite la participación real de todo el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C., Alonso, J., Padrós, M. & Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24), 31-44.
- Aubert, A.; García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Paidós: Barcelona.
- Durán, D.; Giné, C. i Marchesi, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Barcelona: Departament d'Educació.
- Flecha, R.; Gómez, J.; Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gómez Mendoza, M. A. (1999). No solo tiza y tablero: epistemología de la pedagogía y de la educación. *Mesa redonda magisterio*, n.º48, Bogotá.
- Gómez Rosado, P. (2007). Las asambleas escolares. *P@K-EN-REDES Revista Digital del Centro de Profesores de Alcalá de Guadaíra*, I, (2). Recuperado de http://pakenredes.cepalcala.org/upload/file_aj14_05_09_7_02_54.pdf
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus.
- INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011). FP6, Priority 7 (Social Sciences and Humanities), European Commission. www.ub.edu/includ-ed

- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. (Tesis doctoral), Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Muntaner, J., Pinya, C., y De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 141-159.
- Offir, N. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis*, 685 - 707.
- Soler, M. (2001). *Dialogic reading. A new understanding of the reading event*. (Tesis doctoral), Harvard University, England.
- Velasco, H. y Díaz, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Editorial Trotta.
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5.ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por Dentro: La Etnografía en la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.