



ARTÍCULO

PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.2 (2017)

Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>

Montevideo – Uruguay

ISSN 2393-7076

Del estudiante al currículo en dificultades: un cambio desafianteAlejandra Balbi.¹**Resumen**

La atención a la diversidad de estudiantes en los centros educativos es una realidad que llegó para quedarse, los docentes nos vemos impulsados a desarrollar nuevas habilidades para responder con profesionalismo. Compartimos que la educación inclusiva no es un estado sino un camino. En ese recorrido hay avances: atender la diversidad es reconocer necesidades y potencialidades en todos los estudiantes y no solo en algunos. En esta línea, una educación inclusiva supone un enfoque innovador de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el inicio de la planificación. El currículo de talle único comienza a ser modificado por el de talle flexible. Asistimos a un cambio de enfoque donde asumimos la necesidad de adecuar más el currículo y menos el estudiante. Sin embargo, persisten desafíos que nos interpelan: ¿cómo conciliar educación inclusiva con logros de aprendizaje elevados?, ¿todos deben aprender lo mismo?, ¿cómo hacerlo? Los docentes comenzamos a incorporar algunas pistas a modo de hoja de ruta: el diseño universal del aprendizaje como estrategia de planificación para todos, las intervenciones basadas en la evidencia que acercan la investigación al campo profesional y el aprendizaje colaborativo mediante la creación de comunidades de práctica. Adoptar un enfoque de

1

¹ Doctora en Psicología. Directora Académica de Secundaria del Colegio Stella Maris. abalbi@stellamaris.edu.uy

educación inclusiva es un desafío ético además de profesional, es compartir la responsabilidad de un proyecto educativo que transmite valores además de aprendizajes.

Palabras clave: educación inclusiva – diversidad

Abstract

The need to respond to student diversity in schools is a reality that is here to stay. Therefore, teachers see themselves in the need to develop new skills to respond to these demands with professionalism.

Probably inclusive education is better described as a process, not as a final state. Along this journey a lot of progress has been made already: responding to diversity means recognizing different needs and strengths for all students, not just for some. In this line of reasoning, inclusive education represents an innovative approach to start thinking about learning and teaching right from the beginning of the process, from the planning stage onwards. The one-size-fits-all curriculum begins to be modified towards a flexible one. We are witnessing a change in focus which requires us to adapt the curriculum to the student rather than the other way round.

However, there are still many challenges to tackle: How can we reconcile inclusive education with high quality learning achievements? Should everyone learn the same things? How can we achieve this?

In this respect, teachers have started to consider some tips that might serve as guidelines: a universal design for learning (UDL) as a planning strategy for all students, evidence-based interventions that bring research closer to the practical field, and collaborative learning through the creation of communities of practice. Adopting an inclusive education approach is an ethical as well as a professional challenge. It means sharing the responsibility of an educational project that transmits values, as well as academic learning.

Key words: inclusive education, differentiated instruction

Introducción

Enseñar está siendo cada vez más una actividad multifacética y altamente compleja (Dharan, 2015). Aumentan los estudiantes que reflejan antecedentes variados, diferencias de estilo de aprendizaje, motivación, habilidad, o interés. Los centros educativos se ven desafiados por la diversidad de nuevos estudiantes que piden enfoques de enseñanza apropiados, los docentes debemos ser más reflexivos y preparados (Mchugh, 2015).

Aunque el desafío por encontrar la mejor manera de responder a las diferencias que existen en el aula ha estado desde siempre (Messiou & Ainscow, 2015), actualmente es una realidad cotidiana cada vez más “intensa, exigente y difícil de responder” (Forlin, 2010, p.4). Responder con profesionalismo a la diversidad en las aulas es una realidad que llegó para quedarse.

La preocupación por la inclusión va mucho más allá de tener a los estudiantes dentro de la institución (Anijovich, 2016), incluir estudiantes en el entorno de educación general no necesariamente los protege de la marginación (Baglieri & Knopf, 2004). Este mismo concepto fue destacado por Mel Ainscow (2017) en la conferencia sobre educación inclusiva dictada en Montevideo, la presencia del estudiante en los centros es esencial pero insuficiente, puedes estar presente, pero ser ignorado.

Todo indica que, al igual que los estudiantes, los docentes también tenemos que desarrollar nuevas habilidades para el siglo XXI y resolvemos, como podemos, estos nuevos desafíos, que no son locales. En una entrevista realizada al experto en inclusión Tony Both (2017) señalaba que, en Finlandia, los docentes tampoco terminan de resolver la incorporación del alumnado con dificultades de aprendizaje a los centros.

Esta comunicación comenzará por repasar algunas fortalezas, los aprendizajes que hemos podido realizar en este camino de apertura a la diversidad; continuará con una segunda parte que presenta los desafíos o nuestras zonas de debilidad y una tercera y parte final, que presentará las estrategias que la evidencia y los expertos recomiendan, a modo de hoja de ruta.

Lo que aprendimos

Afortunadamente hemos superado varias barreras del pasado y el recorrido es promisorio. La lista es numerosa, pero subrayaremos especialmente dos: la clasificación/etiquetación de los estudiantes y la enseñanza del *talle único* (Tomlinson et al., 2003).

Aprendimos a problematizar el modelo que clasificaba las personas entre las normales y las que no lo eran, las que portaban una dificultad específica de quienes no tenían ninguna dificultad. Nuestro trabajo cotidiano en las aulas con los estudiantes nos mostraba una realidad que este modelo no podía explicar de manera genuina. La etiquetación de una persona por su dificultad de una manera tan indeleble y definitiva, además reduccionista, donde la persona y todas sus características –capacidades cognitivas, habilidades socioemocionales, motivación, persistencia ante los obstáculos– quedaban invisibilizadas por la etiqueta no representaba al estudiante que veíamos a diario. Tampoco nos representaba a los docentes: ¿es que por tener una dificultad y/o discapacidad debo renunciar al propósito de ayudarlo a avanzar en su trayectoria de aprendizaje?

Actualmente, problematizamos el pensamiento dicotómico y aceptamos el abanico de las diferencias como lo “normal” (Baglieri & Knopf, 2004). Así como un estudiante con dificultad o discapacidad puede seguir aprendiendo cada vez más en su recorrido educativo, estudiantes *sin* dificultad de aprendizaje pueden verse en problemas, necesitar ayudas especiales, adecuaciones, abordajes específicos en alguno o varios momentos de su trayectoria.

En consecuencia, otro gran aprendizaje consistió en problematizar el enfoque de enseñanza del *talle único*. Planificar la enseñanza para el alumno promedio –imaginario– y desarrollar la clase asumiendo que todos los estudiantes pueden ser tratados de la misma manera es una estrategia que ha perdido vigor frente al enfoque de educación inclusiva (EI) y enseñanza diferenciada (ED).

Los docentes comprendimos que una enseñanza diferenciada (ED) implica definir el propósito (1): ¿qué deben saber, hacer y comprender mis estudiantes?, conocer sus puntos de partida (2): ¿qué fortalezas y debilidades tienen mis estudiantes? para finalmente diseñar experiencias de aprendizaje variadas (3): ¿qué experiencias voy a proporcionarles en el espacio de aula para que alcancen el propósito? Y este tercer punto

encierra una sofisticada ingeniería pedagógica: combinar trabajos en parejas, pequeños grupos con diferentes zonas de desarrollo próximo, puestas en común con la clase completa. Definir cuándo y cuánto tiempo alguno de mis estudiantes podría beneficiarse de un apoyo individual y extra-aula, hacer acuerdos con el estudiante y su familia sobre lo que se espera de cada uno, establecer un clima de aula que ayude a los estudiantes a desarrollar aprendizajes motivados y autorregulados (Tomlinson, 2015).

Es un cambio desafiante y estamos atravesándolo, pero podemos decir que hemos desarrollado nuevas perspectivas de comprensión de estos conceptos. Tenemos mayor apertura a *soltar* la enseñanza del talle único, a optar por estrategias que “arreglan” cada vez más el currículo y un poco menos al estudiante (CAST, 2011).

Los desafíos

Comenzamos esta comunicación anunciando que la tarea docente es multifacética y altamente compleja. Un buen ejemplo al respecto es advertir que los logros y aprendizajes señalados en el apartado anterior nos enfrentan a nuevos dilemas y desafíos.

Aceptamos el abanico de la diversidad como lo *normal*, decíamos antes (Baglieri & Knopf, 2004). ¿Esto implica aceptar como normal también la diversidad en las metas de aprendizaje? Los estudios señalan que un currículo inclusivo acepta que todos los estudiantes deben tener la oportunidad de rendir al máximo en su potencial, sin que esto suponga que alcancen los mismos objetivos de aprendizaje (Cha & Ahn, 2014). ¿La comunidad está preparada para ello? Sin duda, un cambio desafiante.

La evidencia indica que, cuando el currículo y su evaluación son externos y estandarizados, la inclusión se vuelve más problemática, tal como demostró una investigación realizada en Montevideo. Los investigadores señalaron que docentes que preparan a sus alumnos para exámenes finales se ven condicionados en la adecuación del currículo de manera flexible y personalizada o desarrollar estrategias de diversificación curricular, en comparación con sus pares docentes cuyos estudiantes no tienen un examen final (Angenscheidt & Navarrete, 2017). Un estudio realizado en Estambul arriba a conclusiones similares, demostraron que los docentes de esta última condición sentían menos presión por rendir cuentas y además, señalaron que como consecuencia, los docentes se permitían emplear propuestas de actividades centradas en los estudiantes,

cooperativas y respetuosas de los diferentes ritmos de aprendizaje (Avcı & Akınoğlu, 2014).

Cuando el currículo y su evaluación no son externos ni estandarizados, también tenemos nuestros propios dilemas. Nuestras creencias –resistentes– sobre ese alumno imaginario que debió haber aprendido un conjunto homogéneo de capacidades para pasar de año nos suelen sorprender y nos encuentran interpelando a nuestro colega: *¿cómo puede haber pasado Juanito de año si no sabe resolver ecuaciones sencillas?* El docente podrá encontrar la respuesta a esta pregunta, cuando solicite la historia escolar/antecedentes de Juanito y observe documentada su trayectoria de aprendizaje. Allí podrá cambiar la perspectiva: *“Cuánto ha avanzado Juanito en estos años, veré con mis colegas qué propósito podemos plantearnos con él para este año. Tiene que seguir avanzando”*.

El siguiente desafío: abandonamos la enseñanza del talle único, pero ¿cómo implementar la enseñanza diferenciada? Planificar un par de actividades es posible, ¿pero todos los días? La realidad de los profesores es más compleja aún: ¿enseñanza diferenciada a un promedio de 200 estudiantes a diario?

Quizás más que implementar, el desafío es cómo sostener. Las políticas educativas, las conferencias, los materiales teóricos nos orientan, pero cuando vamos al trabajo de todos los días, no sabemos exactamente cómo llevar a la práctica un modelo así, donde todos aprenden de manera y ritmo diverso, donde cambiamos el talle único del currículo al talle flexible.

Las explicaciones más frecuentes son la falta de tiempo, recursos humanos o materiales. No son justificaciones esgrimidas por los docentes, solamente. Los estudios también confirman que el intercambio no es fácil en el contexto educativo, en parte por la intensidad de cada día, pero también, por la naturaleza del conocimiento profesional del docente, que suele estar tácito, poco explícito, y por lo tanto difícil de compartir (Messiou & Ainscow, 2015). Entonces, si las demandas son variadas y hay poco tiempo para el intercambio la metáfora del malabarista en una cuerda sugerida por Ainscow (2017) nos da una idea muy precisa de cómo el docente trabaja bajo alta presión mientras hace muchas cosas al mismo tiempo.

Asociado a las dificultades de la implementación, se encuentran las creencias y actitudes de los docentes hacia la inclusión, ¿es que no podemos hacerlo o creemos que

no es posible? Hay mucha evidencia que coincide en señalar que lo que *crea y piensa* el docente sobre la inclusión es la pieza fundamental del engranaje (Angenscheidt & Navarrete, 2017), la llave del cambio y, al mismo tiempo, lo más difícil de cambiar (Aftab, 2016; Deepika, 2017). Sus creencias afectan los esfuerzos, la persistencia y la resiliencia ante las dificultades con estudiantes (Wai-Yan & Wai-Po, 2013), creencias constructivistas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y autoeficacia docente fueron variables que más correlacionaron con implementación de prácticas de enseñanza diferenciada (Suprayogi, Valcke, & Godwin, 2017). Es decir, cuando creen que pueden – autoeficacia–, pueden.

La hoja de ruta

Nuestras fortalezas y debilidades, planteadas en términos de aprendizajes y desafíos respectivamente, han sido desarrolladas en los apartados anteriores. Es momento de proponer orientaciones para avanzar, como plantea Ainscow (2017). Emprender la educación inclusiva no es algo que se hace por completo o no se hace, sino que es una especie de viaje, donde avanzamos cada vez un poco más.

La evidencia señala algunas estrategias para avanzar como hoja de ruta o mapa de navegación en este viaje: el diseño universal de aprendizaje, las intervenciones basadas en la evidencia y la creación de comunidades de práctica. Esta última estrategia es señalada por los expertos de manera persistente como la estrategia clave para lograr las dos anteriores y muchas otras más. Cuando los docentes trabajan *de puertas abiertas* y aprenden a pensar y resolver problemas juntos, siguiendo la metáfora del viaje, avanzamos con velocidad.

El diseño universal de aprendizaje (DUA). Asumir que el peso de la adaptación debe recaer en primer lugar sobre el currículum y no sobre el estudiante (CAST, 2011) significó un giro de enfoque que condujo a una simple, aunque profunda, conclusión: el desafío no es modificar o adaptar el currículum para unos pocos, sino hacerlo de manera efectiva y desde el comienzo para todos.

Tomlinson (2000) sostiene que la diferenciación no es una receta para la enseñanza sino una forma innovadora de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje. En

aulas diferenciadas, los estudiantes saben que el aprendizaje es un proceso, conocen la ruta, saben sus propios puntos fuertes y débiles y los comparten. No ocultan sus debilidades porque sus docentes les han convencido que mostrar y preguntar por lo que no se sabe es la manera de aprender. En un aula, los estudiantes asumen responsabilidades, toman decisiones, seleccionan actividades y autoevalúan su trabajo (Anderson, 2007).

Hay suficiente información disponible sobre el Diseño Universal de Aprendizaje, por lo que únicamente presentaremos en la tabla 1 una propuesta simplificada de las pautas del DUA (CAST, 2011). Las estrategias de planificación y enseñanza son bastante más complejas que los enunciados representados en esta pauta, la intención es ofrecer una guía que, como tal, no pretende ser exhaustiva ni perfecta en sus divisiones,

Tabla 1

Pautas para planificar e implementar la enseñanza diferenciada (adaptación DUA)

| | |
|---|--|
| <p>1. El papel del docente en la presentación del contenido* que quiere enseñar. ¿Qué deberían saber, entender y poder hacer mis alumnos?</p> | <p>El contenido se puede ver con diferentes lenguajes (verbal y no verbal)</p> <hr/> <p>El contenido se puede escuchar</p> <hr/> <p>El contenido se puede representar mediante diferentes vías sensoriales: actuar, sentir, etc.</p> <hr/> <p>El contenido se presenta con diferentes niveles de complejidad y extensión</p> |
| <p>2. El papel del estudiante: qué actividades promuevo para que aprendan. ¿Cómo puedo proporcionar tiempo de clase para que avancen desde sus variados puntos de partida?</p> | <p>Estrategias pedagógicas para ayudar a representarse el contenido: leer, escribir, dibujar, explicar, discutir, dialogar, argumentar, debatir.</p> <hr/> <p>Activar ideas previas, explicar vocabulario desconocido, resumir, parafrasear, diferenciar lo relevante de lo secundario, revisar y repasar, practicar.</p> |
| <p>3 La motivación y autorregulación sosteniendo los procesos de enseñar y aprender. ¿Cómo puedo ayudarlos a vincular el contenido que necesito enseñar con las cosas que les importan?</p> | <p>Permitir la elección y la autonomía, ofrecer tareas relevantes y auténticas, ayudar a persistir en el esfuerzo, habilitar el error.</p> <hr/> <p>Fomentar la colaboración y trabajo en equipo, planificar experiencias de éxito.</p> |

¿Cómo puedo establecer rutinas en el aula que permitan desarrollar autoconfianza, autonomía y respeto por las diferencias?

Ofrecer retroalimentación precisa y específica, promover el meta-aprendizaje mediante la reflexión y autoevaluación

*se usa esta expresión para simplificar, asumimos que se enseñan más que contenidos.

Finalmente, la figura 1 pretende representar la intensidad de la actividad del docente y el estudiante en el aula y fuera de la misma según el concepto de aula invertida. Pensar la enseñanza desde este lugar implica tiempo sustantivo de planificación fuera del aula, el *detrás de escena* insume trabajo, reflexión y colaboración entre pares. No obstante, en el aula, la actividad debe estar centrada en el estudiante. Abandonar las clases magistrales donde el docente es protagonista y el estudiante escucha pasivamente, o el profesor dirige activamente el enfoque de preguntas y respuestas (Taşkaya & Bal, 2009) mientras algunos pocos estudiantes siguen su razonamiento, en lugar de promover actividades centradas en los estudiantes, continúa siendo un desafío pendiente.



9

Intervenciones basadas en la Evidencia (IBE). En los últimos años, el foco ha sido puesto en la brecha entre el campo profesional y el campo científico. Desde el campo de la investigación se señala que las intervenciones que realizan los docentes en sus aulas son esquivas al escudriño científico (Burnham, 2013). Al momento de tomar decisiones sobre cómo enseñar, la balanza se inclina más hacia las experiencias personales que a los aportes de la ciencia, las creencias y las intuiciones priman sobre la evidencia (Rowe, 2006).

Los docentes también dicen lo suyo. Cuestionan que la investigación sea percibida como un mantra bajo el que se evalúa toda la práctica profesional (Fox, 2011). Cada vez

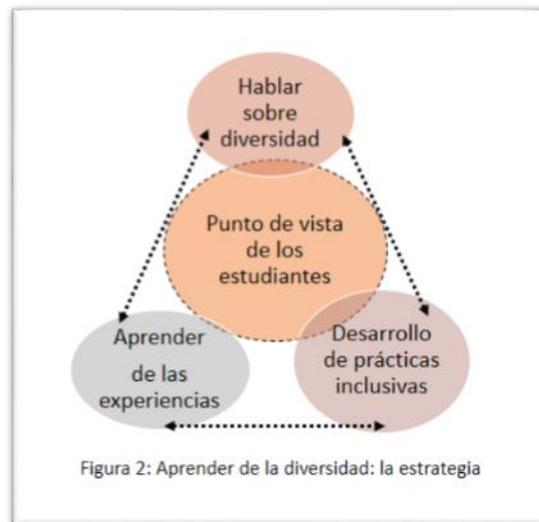
más, la experiencia profesional se convierte en la piedra angular para conceptualizar las prácticas basadas en la evidencia (PBE). Habría un proceso de influencia recíproca entre la investigación y el campo profesional que es central para su desarrollo. El papel de los profesionales no se limita al de un consumidor pasivo de los resultados de la investigación, ya que pueden proporcionar información fundamental que escapa a las posibilidades de los ensayos experimentales (Kratowill et al., 2012).

Este planteo invita al diálogo entre el campo profesional y el académico como socios de investigación. Los docentes se alejan de la visión dominante de que la enseñanza es una actividad personal y privada para adoptar una visión más arriesgada, es una actividad que puede mejorarse continuamente, siempre que se haga público y se examine abiertamente (Messiou & Ainscow, 2015). Por otro parte, los investigadores podrán reconocer el potencial del conocimiento profesional.

Aunque el intercambio entre conocimiento científico y profesional puede generar conflictos al interpelar las formas de trabajar, los autores señalan que estos ciclos de turbulencia deber ser bien recibidos porque estimulan el auto-cuestionamiento, la acción y la creatividad (Messiou & Ainscow, 2015). La invitación a convertirnos en investigadores de nuestras prácticas se relaciona con el último apartado: la promoción de comunidades de práctica.

Comunidades de práctica. No es suficiente conocer las intervenciones basadas en la evidencia (IBE). Las estadísticas nos dicen qué sucede, pero no nos dicen por qué ni cómo actuar. La manera en cómo se presenta, procesa y fluye el conocimiento al interior de cada centro educativo determina la acción. Los centros educativos saben más de lo que creen, hay que animar a los profesores a mirar sus prácticas y aprender unos de otros, señala Ainscow (2017).

Messiou & Ainscow (2015) proponen un modelo para el desarrollo profesional docente en el marco de la educación inclusiva que involucra cuatro procesos (figura 2). Todos interactúan, no constituyen etapas independientes. Es decir, *hablar sobre diversidad* es algo que ocurre mientras se *desarrollan prácticas inclusivas* y se *aprende de las experiencias*.



Hay distintas formas de instrumentar el modelo propuesto en la figura 2. En Japón los docentes usan la observación mutua, tres docentes se ofrecen voluntariamente para trabajar juntos, planifican una secuencia de actividades (*desarrollo de prácticas inclusivas*) y la enseñan. Los otros dos docentes observan a los estudiantes, especialmente a los más vulnerables. Luego discuten, hacen ajustes, es el turno del segundo docente quien desarrolla la actividad con los ajustes realizados y los otros observan. Este es un desarrollo profesional muy poderoso, no es evaluación, sino nuestra práctica mejorada con nuestras observaciones, impresiones y sugerencias.

Por otro lado, otra idea que surge con mucha intensidad es la importancia de comprometer e involucrar las *opiniones de los estudiantes* y sus puntos de vista. Los autores señalan que este componente es fundamental para el modelo y debe impregnar todos los procesos. El estudio de Messiou y Ainscow (2015) destaca que esta dimensión puede ser catalizadora del cambio, tanto en lo que respecta al desarrollo de prácticas de inclusión como a las creencias.

En suma, transcurren tiempos desafiantes para la tarea del docente. Cada vez más nos animamos a aceptar que la barrera principal de la educación inclusiva está más en las dificultades con el currículo y menos en las dificultades del estudiante (Ainscow, 2017). Planificar la enseñanza diferenciada, con los aportes del diseño Universal de Aprendizaje (DUA), acercar la evidencia (IBE) a las prácticas profesionales y promover comunidades de práctica donde los docentes se visitan unos a otros y resuelven problemas juntos constituyen un camino prometedor. Si nos faltan razones para entender que el desafío vale

la pena, recomendando la entrevista realizado a Tony Both (2017) experto reconocido en temas de inclusión donde señala:

“Tiene que ver con qué respuesta damos a la pregunta de cómo debemos vivir juntos. Yo creo que tenemos que persuadir a los maestros, a los alumnos y a las familias, de que vivir en una comunidad donde las personas se ayudan mutuamente, donde no se decide que hay una serie de gente que no forma parte de esta comunidad, es una manera muy bonita y maravillosa de vivir, porque ninguno de nosotros puede saber cuándo necesitaremos el apoyo de los demás”.

Referencias bibliográficas

- Aftab, J. (2016). Teachers' Beliefs about Differentiated Instructions in Mixed Ability Classrooms: A Case of Time Limitation. *Journal of Education and Educational*, 2(2). Retrieved from <http://www.journals.iobmresearch.com/index.php/JEED/article/view/441>
- Anderson, K. M. (2007). *Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* (Vol. 51). <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.49-54>
- Angenscheidt, L., & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Anijovich, M. R. (2016). ¿ Es posible incluir sin excluir ? *Presencia*, 1(1).
- Avcı, S., & Akınoğlu, O. (2014). An examination of the practices of teachers regarding the arrangement of education according to individual differences. *International Journal of Instruction*, 7(2), 191–206.
- Baglieri, S., & Knopf, J. H. (2004). Normalizing Difference in Inclusive Teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 525–529. <https://doi.org/10.1177/00222194040370060701>
- Burnham, S. (2013). Realists or pragmatists? “Reliable evidence” and the role of the

- educational psychologist. *Educational Psychology in Practice*, 29(1), 19–35.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2012.734277>
- Cha, H. J., & Ahn, M. L. (2014). Development of design guidelines for tools to promote differentiated instruction in classroom teaching. *Asia Pacific Education Review*, 15(4), 511–523. <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9337-6>
- Deepika, A. (2017). Attitudes , self-efficacy and valuing learner diversity : A review. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(2), 243–245.
- Dharan, V. M. (2015). Beginning Teachers and Diversity--Why the Need for Extended Critical Professional Support. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 61–74. Retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1048177&site=ehost-live%5Cnhttp://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2014.940840>
- Fox, M. (2011). Practice-based evidence – overcoming insecure attachments. *Educational Psychology in Practice*, 27(4), 325–335.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2011.615299>
- Kratochwill, T., Hoagwood, K., Kazak, A., Weisz, J., Hood, K., Vargas, L., & Banez, G. (2012). Practice-Based Evidence for Children and Adolescents: Advancing the Research Agenda in Schools. *School Psychology Review*, 41(2), 215–235.
- Mchugh, M. W. (2015). Differentiating Instruction in the Regular Classroom : How to Reach and Teach All Learners , Grades 3-12 A Book Review. *Journal of the Education of the Gifted*, (Part I), 404–409.
<https://doi.org/10.1177/016235320703000308>
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246–255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- Rowe, K. (2006). Effective teaching practices for students with and without learning difficulties: Constructivism as a legitimate theory of learning and of teaching? *Student Learning Processes*, 1–24. Retrieved from
http://research.acer.edu.au/learning_processes/10/
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their

implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291–301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>

Tomlinson, C. A. (2015). Effective differentiation: A guide for teachers and leaders. *REL Mid-Atlantic*, 1–11.

Wai-Yan, W., & Wai-Po, W. (2013). Teachers' Use of Differentiation Strategies in the Hong Kong Classrooms. In Edmond Hau-Fai Law (Ed.), *Curriculum Innovations in Changing Societies*. The Netherlands: Sense Publishers.
<https://doi.org/10.1007/978-94-6209-359-1>