



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO FIN DE GRADO

Curso 2013-2014

EDUCACIÓN INCLUSIVA:

**ESTUDIO DE LOS MODELOS EDUCATIVOS
EMERGENTES A NIVEL INTERNACIONAL**

Presentado por **CRISTINA NORIEGA GARCÍA** para
optar al Grado de Maestra en Educación Infantil por la
Universidad de Valladolid

Dirigido por:

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO

*«Las escuelas ya no pueden ser castillos fortificados dentro de sus comunidades. Ni los docentes pueden considerar que su estatus profesional es sinónimo de autonomía absoluta. Las fuerzas del cambio ya se hacen sentir dentro de incontables aulas... Dentro de los retos y las complejidades de estos tiempos postmodernos, los docentes deben encontrar más y mejores maneras de trabajar con otros en interés de los niños que mejor conocen. Deben reinventar un sentido de profesionalidad de modo que no les ponga por encima ni aparte de los padres y el público en general, sino que les de la valentía y la confianza necesaria para entablar un trabajo franco y autorizado con otras personas...
...Pero no cualquier tipo de trabajo conjunto de los docentes con otras personas ajenas a la escuela resulta beneficioso para los alumnos que están dentro de ella. Las asociaciones deben ser significativas y morales, no cosméticas o superficiales» (Hargreaves, 1998)*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2.OBJETIVOS.....	4
3. JUSTIFICACIÓN.....	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.....	6
4.1.DIFERENCIA ENTRE LOS CONCEPTOS: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN.....	6
4.1.1.Necesidades Educativas Especiales.....	6
4.1.2. Integración.....	7
4.1.3.Inclusión.....	7
4.2. SIGNIFICADO DE LA PALABRA INCLUSIÓN.....	10
4.3. ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	10
4.4. CONCRETANDO LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	13
4.4.1.Variables que definen la educación inclusiva.....	16
4.4.2.Características de la educación inclusiva.....	21
4.5.DIFERENTES MODELOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS EMERGENTES.....	22
4.5.1.Éxito para Todos y Todas.....	22
4.5.2. Programa de Desarrollo Escolar.....	25
4.5.3.Escuelas Aceleradas.....	27
4.5.4.Escuelas Ciudadanas.....	30
4.5.5.Coalición de Escuelas Esenciales.....	32
4.5.6.Comunidades de Aprendizaje.....	35
5. METODOLOGÍA O DISEÑO.....	40
6.EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DEL PROYECTO.CONCLUSIONES.....	41
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43

RESUMEN

A lo largo de este trabajo se intenta hacer un recorrido por la educación inclusiva extrayendo sus principales características, variables, antecedentes históricos y evolución. Además, se lleva a cabo un estudio de los modelos educativos inclusivos emergentes a nivel internacional, los cuales ya están demostrando excelentes resultados, tanto en España como en diferentes países del mundo.

Palabras clave: educación inclusiva, éxito educativo, comunidad educativa, INCLUID, calidad, transformación educativa, atención a la diversidad, inclusión, escuelas inclusivas, Éxito para Todos y Todas, Programa de Desarrollo Escolar, Escuelas Aceleradas, Escuelas Ciudadanas, Coalición de Escuelas Esenciales y Comunidades de Aprendizaje.

ABSTRACT

Throughout this paper attempts to take a tour of inclusive education extracting its main features, variables, historical background and evolution. Also carried out a study of the inclusive educational models emerging internationally, which are already showing excellent results, both in Spain and in different countries.

Keywords: inclusive education, educational success, educational community, INCLUID, quality, educational transformation, attention to diversity, inclusion, inclusive schools, Success for All, School Development Program, Accelerated Schools Plus, Citizen Schools, Coalition of Essential Schools and Learning Communities.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, impulsado en gran medida por las características que definen el mundo actual, existe un gran interés por modificar la actitud y un compromiso por contribuir en lo posible a alcanzar una educación de calidad para todos y todas.

El presente trabajo intentará profundizar en el significado, variables y características que definen la educación inclusiva, cuyo propósito es prestar una atención educativa que favorezca el éxito educativo de todo el alumnado, independientemente de sus características personales, sociales, económicas, culturales, lingüísticas, etcétera. Es por ello, que uno de los objetivos que persigue este Trabajo de Fin de Grado sea investigar sobre los rasgos más característicos de los diferentes modelos educativos inclusivos existentes a nivel mundial, a través del análisis de la literatura científica existente.

Como futura maestra me parece imprescindible tener en cuenta la educación inclusiva, puesto que todos debemos contribuir en el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas, un reto que debemos conseguir con voluntad y empeño, así como, entender la escuela como instrumento de transformación, donde las desigualdades y lo diverso, se convierta en riqueza; puesto que esta constatado que las prácticas inclusivas favorecen el aprendizaje y mejoran la convivencia. Es por este motivo que en este trabajo se pretenden describir los modelos educativos inclusivos existentes y que ya han probado su éxito.

2. OBJETIVOS

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Hacer un recorrido por los hitos más importantes que se han llevado a cabo en educación respecto a la diversidad.
- Concretar las características y variables que definen la educación inclusiva.
- Investigar sobre los rasgos más característicos de los diferentes modelos educativos inclusivos existentes a nivel mundial a través del análisis de la literatura científica existente.
- Ofrecer un enfoque educativo distinto del que se ofrecía en el modelo tradicional en cuanto a la atención a la diversidad, proporcionando una visión positiva y enriquecedora.
- Completar y ampliar mi formación docente para responder a los desafíos que plantea la escuela inclusiva.

3. JUSTIFICACIÓN

Para entender el estudio que se lleva a cabo en el presente trabajo, es imprescindible establecer cuáles son algunas de las características que definen la sociedad actual, pues son estas mismas características las que nos empujan a trabajar tomando como dirección correcta la inclusión (Viso Alonso, 2010):

- *Sociedad de la información y del conocimiento*: caracterizada por la convergencia de las nuevas tecnologías, el conocimiento adquiere un nuevo papel, convirtiéndose en el principal motor de riqueza, donde adquieren más importancia el desarrollo de aptitudes intelectuales y cognoscitivas en el mundo del trabajo.
- *Sociedad globalizada e interconectada*: debido al crecimiento de los niveles de interconexión entre personas, surgen nuevas formas de organización y de comunicación que permiten la inmediatez en las transmisiones.
- *Sociedad pluricultural o multicultural*: el aumento del número de flujos migratorios en los distintos países provoca objetivos vinculados con la cohesión social y la inclusión. La diversidad cultural y lingüística son características que definen las nuevas sociedades.

Por todo ello, y puesto que en la sociedad convivimos todos, la escuela debe buscar igualmente educar a todos; así surgen una serie de retos educativos como: preparación para un mundo saturado de informaciones, adaptación para las nuevas formas de trabajo y preparación para vivir en un mundo heterogéneo. Retos que toman como referencia el nuevo concepto de educación que Jacques Delors establece en el Informe de la UNESCO “*La educación encierra un tesoro. Educación para el siglo XXI (1996)*”: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser.

En una sociedad definida por las características previamente señaladas la escuela tiene el compromiso de preparar al alumnado para desenvolverse en esta sociedad, convivir con el resto de personas que en ella habitan y sobretodo apostar por la inclusión.

En este sentido, en nuestro país la educación inclusiva se establece como uno de los principios educativos a través de **la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación**. Ya en el Preámbulo de dicha ley se habla de la intención de proporcionar una educación de calidad para todos los ciudadanos, que garantice la igualdad efectiva de oportunidades y donde se combinen la calidad y la equidad. Además, defiende que la atención a la diversidad será considerada como «*un principio fundamental que debe regir toda la*

enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades».

En nuestra Comunidad Autónoma también existen una serie de leyes que regulan la educación inclusiva, y entre todas las existentes destaca la **ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto**, por la que **se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo** escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, **en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León**; en ella se pretende *«desarrollar el mayor grado de normalización, **inclusión**, integración, compensación, calidad y equidad en el proceso educativo, con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo»*”.

El presente trabajo hace un recorrido por los modelos emergentes en el panorama internacional, los cuales tienen una gran relevancia puesto que están demostrando su eficacia en relación al éxito educativo para lograr alcanzar escuelas inclusivas.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

4.1.DIFERENCIA ENTRE LOS CONCEPTOS: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA

4.1.1.Necesidades educativas especiales

En muchas regiones del mundo se viene dando un uso no del todo correcto del concepto educación inclusiva, pues generalmente se limita al alumnado con necesidades educativas especiales. Esto lo encontramos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, la cual hace referencia a aquellos alumnos que requieren una atención educativa diferente, por presentar dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o historia escolar desfavorable. De esta forma, se lleva a cabo una educación diferenciada para aquellos niños definidos como alumnos con necesidades educativas especiales, originando la segregación de los estudiantes, lo cual se aleja bastante del auténtico significado y de lo que verdaderamente implica el concepto inclusión educativa.

4.1.2.Integración

El término integración surge en los años 80 con la intención de eliminar la segregación y animar a que los alumnos calificados como con necesidades educativas especiales, pasaran a formar parte de las escuelas ordinarias. Es decir, con esta medida en realidad no se llevaban a cabo modificaciones institucionales, curriculares o pedagógicas para ayudar a los alumnos a integrarse, sino que eran los estudiantes los que debían adaptarse al centro de acogida. Por ello, en 1990 se produjo un cambio importante al reconocer que los modelos de integración llevados a cabo hasta el momento, no respondían en realidad a las necesidades que el alumnado necesitaba.

4.1.3.Inclusión

Llegamos al término inclusión, el cual incluye un enfoque distinto, pues en este caso, no son los alumnos los que tienen que ajustarse a la escuela común, como ocurría en la integración, sino que la inclusión pretende que sea el sistema el que se modifique, para que los alumnos se integren en él.

Aunque se trata de un concepto difícil de definir, algunos autores han expresado de manera cada vez más certera lo que implica realmente la inclusión educativa.

Booth y Ainscow en el libro *“From them us: An International Study of Inclusion in Education”* (1998) señalan *«la idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir la exclusión del currículum común, la cultura y comunidad»*¹.

En el artículo *“Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”* (2002), Ángeles Parrilla Lata presenta una serie de consideraciones necesarias para poder hablar de inclusión. De este modo, la inclusión:

- *No es un nuevo enfoque*, pues aunque en su desarrollo se han ido produciendo cambios importantes, lo que en realidad se produce es una reorientación y modificación de errores del término integración.
- *No se circunscribe al ámbito de la educación*, puesto que es una idea que debe estar implícita en todos los aspectos de la vida y de la sociedad del nuevo milenio.

¹ Parrilla Latas, Á (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, núm.327, p.11-29. Extraído el 5/4/2014 de <http://files.educaespecialentretodos.webnode.es/200000006-4fb1d502f5/origem%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>

- *Enfatiza la igualdad por encima de la diferencia*, ya que el concepto de inclusión tiene como punto de partida, la igualdad de los derechos humanos.
- *Pretende alterar la Educación en general*. Plantea que el proceso de inclusión es un proceso que afecta a una única comunidad, no a subgrupos específicos.
- *Supone una nueva ética*, nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades para todos (participación y compromiso social, respeto, redistribución de poder, etc.).
- *Supone un enriquecimiento cultural y educativo*, exige acoger y garantizar su participación en condiciones de igualdad, y además construir conocimiento respecto a todo ello.

Del mismo modo, la inclusión educativa puede entenderse como un «*modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas*» (Susinos, 2005).

José Luis Barrio de la Puente, en el artículo “*Hacia una Educación Inclusiva para todos*” (2009), va marcando una serie de ideas que podrían definir y concretar un poco más, la educación inclusiva²:

- Hace referencia a la idea de que la escuela es para todos, la educación es para todos, con independencia de las características y diferencias de cada uno por razón de cultura, raza, religión, lengua, capacidad, etc.
- Es un gran proyecto que trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión, que potencia la participación y el aprendizaje equitativo.
- Busca una mayor calidad educativa.
- Aparece como la posibilidad de construcción de una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos, eliminando todo tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales.
- Pretende educar juntos a todo el alumnado, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido objeto de exclusión en la escuela.
- Concepto pedagógico que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad.
- Pretende sustituir al término integración.

² Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, vol.20 Núm.1, p.13-31. Extraído el 15/4/2014 de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>

- Trata de reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, potenciando los recursos para apoyar a todos los miembros de la comunidad educativa.
- Supone un sistema único para todos, diseñar un currículo, metodologías, sistemas de enseñanza, infraestructura y estructuras organizacionales del sistema educacional, para que se adapten a la toda la población escolar.
- En la escuela inclusiva el profesor se convierte en generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo. Trata de capacitar a los alumnos para que tomen decisiones respecto a su propio aprendizaje y ayuden y apoyen al resto de compañeros.
- La escuela inclusiva se construye gracias a la colaboración de la comunidad educativa, profesionales de la educación, alumnado, familia e instituciones sociales.

La educación inclusiva está relacionada con «*cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias educamos a todos los alumnos*» (Escribano y Martínez, 2013, p. 24)

Es necesario por tanto, definir un marco de referencia, que sirva como base para el siguiente trabajo, para ello hay que hacer alusión a cuatro esferas que interaccionan entre sí, las cuales determinarán, dependiendo de cómo se produzcan estas interacciones, la dirección que se esté tomando en inclusión educativa. Estas esferas se corresponden con las *políticas*, las *prácticas*, los *conceptos* y las *estructuras y sistemas*³, las cuales están relacionadas con una serie de variables relevantes a nivel escolar: *presencia*, lugares donde están escolarizados; *progreso*, medidas adoptadas por el centro para proporcionar experiencias de calidad y optimizar el rendimiento escolar; y *participación*,⁴ reconocer y apreciar las características de cada estudiante y preocuparse por su bienestar personal (autoestima, compañerismo, ausencia de exclusión).

³ Ainscow, M. y Echeita, G. (2010). Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, Mayo. Extraído el 3/4/2014 de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

⁴ Rodríguez, H. y Torrego, L. (2013). *Educación Inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

4.2.SIGNIFICADO DE LA PALABRA INCLUSIÓN

En primer lugar, según la Real Academia Española⁵ la inclusión es la acción y efecto de incluir. A su vez, la palabra incluir significa poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites.

En segundo lugar, se refiere⁶ al valor de todo el alumnado a sentirse incluido, es decir, *reconocido*, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo,...). Entendiendo el reconocimiento como una condición básica para vencer la fragilidad y lograr la construcción como sujeto, la aceptación de las diferencias, singularidad y necesidades de cada individuo, y la invitación a participar de las diversas formas de relación social.

A su vez, la palabra inclusión hace referencia a *los lugares o espacios*, puesto que es muy difícil transmitir, aprender y reforzar actitudes y valores hacia la diversidad, separando a los estudiantes y pensando que esto se llegará a conocer y aprender “*en la distancia*”. Nada más lejos de la realidad, pues para aprender a respetar, a tolerar y a aceptar las diferencias es necesario relacionarse en contextos heterogéneos.

Otro aspecto a tener en cuenta al hablar de inclusión educativa, sería la preocupación por la calidad educativa, tanto en los aprendizajes como en el rendimiento escolar. Cabe mencionar aquí el currículo escolar, el cual en ocasiones lejos de convertirse en facilitador de aprendizajes, se convierte en un obstáculo para muchos alumnos, pasando a convertirse en una *barrera* que entorpece las dinámicas de pertenencia, participación y reconocimiento en los centros educativos de los alumnos más vulnerables.

4.3.ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Concretar el lugar en el cual se encuentra actualmente la educación inclusiva, no ha sido tarea fácil, pues son muchos los caminos y veredas por los que ha ido desarrollándose, y aún continúa haciéndolo, hasta poder acercarse a la incorporación parcial o plena de los alumnos en su diversidad. Así, de forma muy esquemática se hará un breve recorrido por

⁵ <http://www.rae.es/> (consultado el 15/4/2014)

⁶ Echeita, G. (2013). “*Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y quebranto”*”. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 11, Número 2. Extraído el 15/4/2014 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>

los hitos más significativos por los que ha pasado la educación inclusiva, partiendo de la negación del derecho a la educación a ciertos grupos de personas en sus orígenes, pasando por la marginación y segregación de grupos humanos en situación de desigualdad educativa (mujeres, personas pertenecientes a minorías étnicas o culturales, de clases sociales desfavorecidas, con diversidad de capacidades, etc.), hasta alcanzar el momento actual.

La primera etapa, podría corresponderse con la exclusión escolar, donde la educación quedaba restringida a un pequeño sector de población, dejando al margen a un gran número de personas, entre ellos campesinos, mujeres, grupos culturales marginales, entre otros. La única excepción se llevaba a cabo con las personas con discapacidad, las cuales fueron recluidas, en el mejor de los casos, en las llamadas «instituciones totales»; sin embargo en algunos casos se llegó incluso a cometer el infanticidio con aquellos niños que presentaban algún tipo de discapacidad evidente.

Posteriormente, los colectivos anteriormente citados son incorporados a la escuela, donde se establecen unas líneas generales para el alumnado denominado como “normal” y en paralelo a él, se crea otro grupo para atender a las situaciones especiales, es lo que se conoce como segregación. Asimismo, su incorporación a la escuela se produjo también de manera desigual. Por un lado, la escuela graduada, la cual dio cabida a aquellos alumnos pertenecientes a clases sociales desfavorecidas, donde el alumnado fue organizado en diferentes especialidades según su clase social. Por otro lado, las escuelas separadas, destinadas a alumnos que forman parte de minorías étnicas y grupos culturales diferentes. De igual forma se crearon escuelas que hacían distinción por sexos, y finalmente, aquellos alumnos con algún tipo de discapacidad o deficiencia, calificados como “deficientes, ocupaban los centros de Educación Especial.

En tercer lugar, se producen las reformas integradoras, las cuales suponen un hecho significativo pues reconocen el derecho a la educación a aquellos colectivos, hasta ese momento, en situación de marginación.

Así, se producen dentro de los sistemas educativos y de las escuelas ordinarias, una serie de transformaciones. La reforma comprensiva, que se inició en los años cincuenta, trataba de incorporar a todos los grupos sociales en una escuela obligatoria y generalizada. La educación compensatoria trató de agrupar diferentes culturas en una única escuela, también la mujer se unió a la escuela gracias a la coeducación, y aquellos alumnos con necesidades educativas especiales se incorporaron a las escuelas ordinarias,

aproximadamente en los años sesenta, gracias a los procesos de integración, todo ello para corregir las desigualdades creadas como resultado de la segregación. Aunque hay que tener en cuenta, que esta serie de reformas integradoras siempre se producen siguiendo una tendencia asimilacionista, es decir, son los alumnos de las escuelas segregadas las que deben unirse y adaptarse a las escuelas “normales”, hecho que nunca se produce a la inversa. De este modo, lo que en realidad se está produciendo no es una integración real, sino que se estaría produciendo una simple integración física como señalaron Booth y Ainscow en el libro *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education* (1998)⁷.

Finalmente, llegamos a las reformas inclusivas, pero para poder llegar a ellas hay que tomar como punto de partida el año 1990, puesto que fue entonces, en la Conferencia de la UNESCO en Tailandia, cuando nació la idea de Educación para Todos, señalando el punto de partida de la concepción actual de inclusión, idea promovida por un número reducido de países del contexto anglosajón y del ámbito de la Educación Especial.

Pero el impulso fundamental se produjo en Salamanca en 1994, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, donde se analizaron los cambios políticos necesarios para posibilitar que las escuelas atendieran a todos los niños, particularmente aquellos con necesidades educativas especiales. Así, en dicha conferencia se concluyó⁸: “*sólo puede establecerse un sistema educativo “inclusivo” si las escuelas ordinarias se vuelven más inclusivas (...) representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia*” (UNESCO, 2009, p. 8).

Es decir, fue en dicha Conferencia donde se comenzó a introducir a nivel internacional la noción de inclusión, y también fue a partir de ese momento cuando la inclusión comienza a ser uno de los intereses habituales, no solo dentro del mundo educativo sino también en otras disciplinas. Así, se creó incluso la revista *International Journal of Inclusive Education* en el año 1997, la cual llevaba a cabo el estudio de la inclusión educativa, desde diversos ámbitos de conocimiento (pedagógicos, sociológicos, antropológicos, etc.).

⁷ Parrilla Latas, Á (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, núm.327, p.11-29. Extraído el 5/4/2014 de <http://files.educaespecialentretodos.webnode.es/200000006-4fb1d502f5/origem%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>

⁸ UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Extraído el 1/4/2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

La idea de Educación Para Todos, fue apoyada nuevamente en el Foro Mundial sobre la Educación que se produjo en Dakar en el año 2000.

Finalmente, hay que tener en cuenta la sociedad actual en la que vivimos, la cual se caracteriza entre otras cosas por ser una sociedad diversa y plural, donde conviven numerosas realidades y circunstancias personales, ya sea por motivos culturales, religiosos, económicos, profesionales, etc., una sociedad en la que surgen continuos avances científicos y tecnológicos, es la sociedad de la información y del conocimiento, sociedad caracterizada por la globalidad, pero que más allá de beneficiarse de esta situación, está generando profundas desigualdades sociales, culturales y económicas. Aquí, es donde la escuela debe innovar y trabajar con empeño, para adaptarse a las circunstancias que el momento actual demanda, y para poner fin a cualquier tipo de desigualdad existente, así es como comienzan a surgir los diversos modelos educativos inclusivos.

4.4. CONCRETANDO LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Como punto de partida, es necesario hacer un recorrido por los hitos⁹ más significativos por los que ha pasado la educación inclusiva, hasta llegar a la idea actual del concepto.

- 1948: Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- 1963: Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial.
- 1989: Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.
- 1990: Declaración mundial de la Educación para Todos de Jomtien, Tailandia.
- 1994: Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre los principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales.
- 1995: Conferencia Mundial sobre la Mujer.
- 1996: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Informe Delors.
- 2000: Marco de acción de Dakar. Foro Mundial sobre Educación.

⁹ UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO. Extraído el 1/4/2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
Rodríguez, H. y Torrego, L. (2013). *Educación Inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

- 2006: Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad.
- 2010: Conferencia Internacional “La educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social”.
- 2010: Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana “Mar del Plata”

Como se viene diciendo desde el comienzo de este trabajo, no existe un consenso en cuanto a la definición correcta de educación inclusiva, pues en muchos casos aún se sigue pensando que es un término referido a niños con algún tipo de discapacidad, o en todo caso, un término estrechamente unido al de *necesidades educativas especiales*. Sin embargo, en los últimos años se acepta cada vez más la visión amplia del término:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender¹⁰ (UNESCO, 2005, p. 14.)

Del mismo modo, la UNESCO establece en sus “Directrices sobre políticas de inclusión en la educación¹¹” que la educación inclusiva es «un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y

¹⁰ UNESCO (2005) Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. Extraído el 1/4/2014 <http://unesco.org/educacion/inclusive>

¹¹ UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO. Extraído el 1/4/2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria.» (UNESCO, 2009, p. 8).

Educación de manera inclusiva implica, realizar una serie de transformaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias que tenga en cuenta a todo el alumnado. Partir de la modificación del currículo, pero también teniendo muy en cuenta la formación de todo el equipo humano que trabaja en contacto con el alumnado. Aunque estos cambios serán posibles, si se produce un cambio de mentalidad y se lleva a cabo en la concreción de las leyes educativas por parte de las grandes esferas políticas del país¹². Es decir, para llevar a cabo una educación inclusiva es necesario que todas las capas remen al unísono, desde las más alejadas como las administraciones, que concretan y marcan las políticas educativas, pasando por los centros educativos, al redactar sus documentos institucionales, así como los maestros en sus clases cuando establecen y llevan a cabo la programación de aula.

Esta serie de requerimientos generarían a su vez una serie de beneficios. Por un lado, a nivel educativo, pues educar a todos los niños juntos conlleva que se tengan que llevar a cabo varias metodologías para atender a cada niño de forma individual, lo cual será muy beneficioso para ellos. Por otro lado, a nivel social, puesto que las escuelas inclusivas ayudarán a crear actitudes no discriminatorias y tolerantes respecto a la diversidad. Lo mismo ocurre a nivel económico, pues es más barato crear y mantener una única escuela para todos, que escuelas especializadas para atender a la diversidad de alumnado.

Por otro lado, como indicó la ONU en la conferencia "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro" realizada en Ginebra en el año 2008, la educación inclusiva siempre debería ir unida a la justicia social y la inclusión social de un país y no solo como una cuestión restringida al mundo educativo, pues todas ellas hacen referencia a una cuestión de respeto por los derechos humanos.

Aunque como se dijo al inicio de este epígrafe, y como se ha podido apreciar en las definiciones que se han ido mostrando a lo largo del mismo, existen diferentes matices que hacen que no se alcance un acuerdo unánime respecto a la definición de educación

¹² [Ainscow, M. y Echeita, G. \(2010\). Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, Mayo. Extraído el 3/4/2014](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)

inclusiva, a continuación citaré la definición proporcionada por Ainscow, Booth y Dyson¹³ (2006 p. 26), la cual proporcionará una base para el desarrollo posterior de los modelos educativos inclusivos: «*se trata del proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables*».

De esta definición se extraen una serie de variables, las cuales determinarán el desarrollo de la vida escolar de los estudiantes: *presencia* (lugares donde están escolarizados), *progreso* (el centro adopta las medidas oportunas) y *participación*¹⁴ (reconocer, apreciar y preocuparse por su bienestar personal y social).

4.4.1. Variables que definen la educación inclusiva

4.4.1.1. Presencia

El concepto de presencia se relaciona con el lugar donde están escolarizados los estudiantes. Es más fácil transmitir e inculcar valores de respeto a la diversidad en un mismo centro o aula que de forma segregada.

Esta primera dimensión busca el acceso del alumnado en los centros ordinarios. Sin embargo, existe una amplia variedad de respuestas en cuanto a las políticas educativas que ofrece cada país en lo relativo a la diversidad de alumnado.

Algunas de las medidas más comunes son, la repetición de curso y la transferencia de alumnado a otros centros. Estudios como PISA 2009, advierten que las tasas elevadas de repetición generan una disminución del rendimiento del alumnado, con todo, en algunos países de la OCDE, entre los que se encuentra España, más del 25% de sus estudiantes han repetido al menos un curso antes de los 15 años (Rodríguez y Torrego, 2013).

Lo mismo ocurre con el cambio de centro por diversas razones (bajo rendimiento, necesidades educativas especiales o problemas de conducta). Algunos estudios como PISA 2009 indican que los países que cuentan con mayor número de centros que transfieren

¹³ Rodríguez, H. y Torrego, L. (2013). *Educación Inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

¹⁴ Rodríguez, H. y Torrego, L. (2013). *Educación Inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

alumnos, dan como resultado rendimientos más bajos en los estudiantes y además, esto conlleva asociado un mayor gasto (Rodríguez y Torrego, 2013).

Finalmente, la OCDE ha ofrecido algunas medidas vinculadas a la educación inclusiva, para reducir en lo posible el problema del abandono escolar. Plantea fortalecer la relación familia-escuela, trabajar en la inclusión educativa exitosa de los migrantes y minorías, ofrecer una educación de calidad para todos y establecer objetivos concretos que busquen la equidad. Sin embargo, los datos muestran que “entre el 5% y el 40% de los estudiantes abandonan la escuela en países de la OCDE” (Rodríguez y Torrego, 2013, p.19).

4.4.1.2. Progreso

Este término se refiere a la pretensión y el deseo de que todo el alumnado progrese y aprenda explotando al máximo sus posibilidades, así como que los alumnos se beneficien de experiencias educativas amplias, variadas y significativas para su vida.

Para tratar esta variable es importante hacer referencia al proyecto INCLUD-ED¹⁵, cuyo objetivo principal es «analizar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social y cuáles generan exclusión social, prestando especial interés a grupos vulnerables y desfavorecidos» (INCLUD-ED, 2011, p.9).

Algunas de las claves para el éxito educativo según INCLUD-ED, son las formas de agrupamiento. Existen 3 tipos: mixtos (*mixture*), homogéneos (*streaming*) y la inclusión.

El agrupamiento homogéneo (*streaming*) es el que el alumnado es separado dependiendo de su rendimiento, ya sea fuera del aula o dentro de ella, en todas las asignaturas o solamente en algunas. Esto provoca una educación de menor calidad, menos estímulos para pensar críticamente, baja autoestima y mayor riesgo de abandono escolar. Además, se ha demostrado que de manera general el alumnado que es destinado a los grupos de nivel inferior, son los pertenecientes a minorías étnicas o a contextos sociales desfavorecidos (Rodríguez y Torrego, 2013, p.20).

En cuanto a los agrupamientos heterogéneos, destaca el agrupamiento inclusivo sobre el mixto. El agrupamiento mixto, se sustenta en el modelo tradicional de clases heterogéneas. Aunque no existe segregación y los alumnos permanecen juntos,

¹⁵ INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del profesorado, Investigación e innovación Educativa (IFIIE). Extraído el 14/4/2014 de http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Actuaciones%20de%20%C3%A9xito%20en%20las%20escuelas%20europeas.pdf

generalmente con un solo maestro, los alumnos pueden sufrir baja autoestima, puesto que un profesor no puede atender, en todo momento, todas las demandas de los alumnos, especialmente de aquellos que necesiten mayor apoyo. Este modelo de agrupamiento, generalmente desemboca en fracaso.

Por otra parte se sitúa la inclusión, en ella la educación del alumnado se realiza en grupos heterogéneos y dentro de esos grupos se redistribuyen los recursos humanos, beneficiando así a todo el alumnado. Se fomenta además, el aprendizaje dialógico, implicando de esta forma a toda la comunidad educativa, pero también a familiares y personas voluntarias.

Además el aumento de interacciones en el aula gracias a la incorporación de más personas dentro de los grupos heterogéneos, proporciona enormes beneficios en la adquisición de aprendizajes, no solo académicos sino también enriquece de forma muy positiva al alumnado, mejorando la convivencia y ayudando en la adquisición de valores como el respeto, la colaboración, compañerismo, etc.

Del mismo modo, se ha demostrado como el agrupamiento inclusivo proporciona mejoras en el rendimiento académico, promueven la concienciación social, la capacidad de respuesta, la aceptación de la diversidad, ofrecen más oportunidades de aprendizaje, mejoran las habilidades sociales y académicas y se promueve la equidad de todo el alumnado (Rodríguez y Torrego, 2013, p.21).

El proyecto INCLUD-ED además establece, cinco tipos diferentes de inclusión para facilitar un análisis concreto de este tipo de iniciativas (INCLUD-ED, 2011, p. 63):

- *Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos:* se proporciona más apoyo mediante la redistribución de recursos humanos (profesores, familiares o voluntarios), en aulas con alumnado diverso. Destacan los Grupos Interactivos, donde los alumnos se agrupan en pequeños grupos de trabajo, cada uno de ellos a cargo de un adulto, que facilita la colaboración e interacciones entre ellos. El tutor o tutora de aula coordina las actividades y apoya cuando sea necesario. En la mayoría de los centros, los recursos humanos adicionales apoyan a aquellos alumnos que requieren un apoyo especial, lo que les permite permanecer dentro de su grupo de referencia.

- *Desdobles en grupos heterogéneos*: El grupo de referencia se desdobra, por ejemplo, en dos subgrupos, sin hacer distinción según el nivel de aprendizaje. Cada uno de los grupos tendrá profesorado a su cargo. Este modelo es frecuente en algunas materias, lo cual permite reducir la ratio profesor/alumno.
- *Ampliación del tiempo de aprendizaje*: se trata de ofrecer ayuda al alumnado y sus familias, ofertando actividades educativas fuera del horario escolar que se impartirán en sus casas o en el centro, durante el curso escolar o en periodos vacacionales. Generalmente destinado a alumnado que vive en áreas socialmente deprimidas o pertenecientes a minorías.
- *Adaptaciones curriculares individuales inclusivas*: no se trata de una reducción de los contenidos, sino de una adaptación de los métodos de enseñanza que faciliten al alumno el aprendizaje.
- *Optatividad inclusiva*: la elección de materias optativas se realiza según sus preferencias, no según su rendimiento, lo cual no reduce sus oportunidades educativas ni sociales, garantizando a los alumnos las mismas posibilidades independientemente de la opción que elija.

Otra de las claves que ayuda al éxito educativo es la participación, la cual se explica a continuación.

4.4.1.3. Participación

Esta tercera dimensión es la relativa a la participación en la vida escolar y valoración de la propia identidad, evitando situaciones que provoquen baja autoestima, comparaciones o marginación.

El proyecto INCLUD-ED también recoge esta medida como una de las opciones clave para el éxito educativo, ya que las interacciones que se crean entre todos los agentes implicados en su proceso educativo (profesores, familias, compañeros y voluntarios) influyen de manera muy positiva en su rendimiento y aprendizaje (INCLUD-ED, 2011, p. 68).

Por este motivo, es imprescindible la formación tanto del profesorado, de las familias, así como el resto de los miembros de la comunidad que interactúa con los alumnos.

Existen cinco tipos de participación de las familias y la comunidad en los centros escolares, los cuales influyen de diferente forma en el aprendizaje y rendimiento escolar (INCLUD-ED, 2011, p. 84):

- *Participación Informativa*: las familias no participan en la toma de decisiones, sino que reciben información, generalmente en las reuniones de padres y madres, sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que se han tomado.
- *Participación Consultiva*: se consulta a las familias generalmente a través de los órganos de gobierno del centro, por lo que su poder de decisión es muy limitado.
- *Participación Decisoria*: Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión. Aquí las familias, los miembros de la comunidad y el profesorado toman decisiones conjuntas.
- *Participación Evaluativa*: Las familias y otros miembros de la comunidad forman parte del proceso de aprendizaje, ayudando a evaluar el progreso educativo del alumnado y haciendo una evaluación general del centro.
- *Participación educativa*: Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje, tanto del alumnado como en su propia formación, en horario escolar y extraescolar. Esta es una actuación de éxito, porque contar con personas adultas en el aula aumenta las posibilidades de interacción, se convierten en modelos positivos a seguir, lo cual mejora la inclusión social y educativa y beneficia de forma significativa a todo el alumnado, así como a sus familias y a toda la comunidad.

De los cinco modelos de participación existentes, las tres formas que contribuyen en mayor medida a aumentar el rendimiento escolar, son la participación de la comunidad en los procesos de toma de decisiones, en la evaluación del alumnado y del centro, y en las actividades de aprendizaje (INCLUD-ED, 2011, p. 68).

4.4.2. Características de la educación inclusiva

Como se ha venido diciendo a lo largo de este trabajo, no existe un acuerdo en cuanto a la definición de educación inclusiva, sin embargo, existen cuatro elementos clave que pueden usarse para definirla¹⁶ (Ainscow y Echeita, 2010, p.32):

4.4.2.1. La inclusión es un proceso

La inclusión debe ser entendida, como una búsqueda constante de mejoras para atender a la diversidad. Conseguir que el alumnado aprenda a vivir con la diferencia, y a su vez analizar, cómo se puede sacar partido de ella buscando la manera más positiva, y convirtiendo dicha diferencia en un estímulo para fomentar el aprendizaje. Por ello, es necesario tener en cuenta, que puesto que se habla de proceso, es necesario tener paciencia y esperar un tiempo, para poder apreciar los cambios que se pretenden.

4.4.2.2. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes

Cuando se habla de *presencia*, se está refiriendo al lugar donde los niños son educados y el nivel de fiabilidad y puntualidad con el que asisten a clase. El concepto *participación*, tiene que ver con la calidad de las experiencias que reciben en la escuela, desde el punto de vista de los propios niños, así como una valoración de su bienestar personal y social. Finalmente, el *éxito* se refiere a los resultados de aprendizaje, pero no referido solamente a los exámenes, ni pruebas estandarizadas.

4.4.2.3. La inclusión precisa la identificación y eliminación de barreras

De manera general, se entiende por *barreras*, las creencias y actitudes que tienen las personas respecto a la educación inclusiva, y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Por ello, para mejorar la inclusión es importante recopilar y evaluar la información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan las barreras, en qué planos de la vida escolar y cuáles son. Todo ello con la finalidad de poner en práctica, planes de

¹⁶ Ainscow, M. y Echeita, G. (2010). Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, Mayo. Extraído el 3/4/2014 de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

mejora que eliminen las barreras encontradas. Para ello, existe desde el año 2002 una guía, el *Index for Inclusion*¹⁷, elaborado por los profesores Booth y Ainscow, la cual es una de las guías más difundidas y conocidas actualmente.

4.4.2.4. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.

Esto implica asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos con mayor riesgo o más vulnerables, sean supervisados con atención, y en caso necesario se adopten las medidas oportunas para garantizar su presencia, participación y éxito en el sistema educativo.

4.5.DIFERENTES MODELOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS EMERGENTES

4.5.1.Éxito para Todos y Todas. Success for All (SFA).

Este primer modelo se originó en la década de 1970, de la mano de Robert Slavin y Nancy Madden, ambos compartían el deseo de mejorar la educación, prestando una mayor atención a aquellos niños más vulnerables.

Sin embargo, no fue hasta 1987 cuando en la Universidad Johns Hopkins, de Baltimore (Maryland), el profesor Slavin y su equipo de colaboradores del *Center for Research on the Education of Students Placed at Risk* (CRESPAR) pusieron en práctica, por vez primera el programa *Success for All* (SFA).

“*Success for All*” se inició con la idea de modificar una situación existente en todo el mundo, como es la desatención hacia el alumnado más vulnerable, por pertenecer a familias en situación socioeconómica desfavorecida. Esta realidad, es la que genera que se comience a conceder importancia a la prevención e intervención desde edades tempranas, para poder alcanzar el éxito educativo de los niños, y especialmente de aquellos en situación de desventaja social. Aunque, el programa está destinado al alumnado en general, no solo los más desfavorecidos.

¹⁷ Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (Index for Inclusion)*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Extraído el 18/4/2014 de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf

Así, en rasgos generales, ya que dependiendo del contexto de aplicación las necesidades y los recursos disponibles serán diferentes, los elementos que definen el programa de lectura *Éxito para Todos* son los siguientes (Santos y Slavin, 2002, p.176):

Se trata de un programa de enseñanza de lectura basado en la investigación, en prácticas efectivas de lectura inicial y en el uso efectivo del aprendizaje cooperativo. Este programa además, estimula la autoestima de manera transversal, pues compensa las aportaciones negativas del entorno¹⁸.

“*Éxito para Todos*” se inicia desde Educación Infantil (*Kindergarten*) con actividades como *CyReC* («*Contar y Recapitular el Cuento*») del inglés «*StaR*» («*Story Telling and Retelling*»), donde los niños primero escuchan el cuento, después lo vuelven a contar y por último lo representen.

También existen otros programas como «*Reading Roots*» («*Raíces de la lectura*»), cuyo programa en español sería «*Lee conmigo*», donde se produce una lectura compartida entre profesor y alumno, gracias al recurso de los «*Cuentos Compartidos*». En ellos, parte del texto tiene letra más pequeña para ser leída por el profesor, y otra parte con letra de mayor tamaño para los alumnos. Los libros van avanzando en complejidad, y así la parte que leen los alumnos en los cuentos, se va ampliando a medida que ellos evolucionan, hasta conseguir leer el libro completo.

A partir de ese momento, inician un programa llamado «*Reading Wings*» («*Alas para Leer*»), adaptación del programa CIRC, *Cooperative Integrated Reading and Composition* (*Composición y Lectura Cooperativa Integrada*). Este programa trabaja en torno a actividades de aprendizaje cooperativo, tanto en parejas como en grupo. Además los alumnos deben elegir un libro de la biblioteca de aula, y leer todos los días en su casa durante 20 minutos, ya que dos veces a la semana, los alumnos comparten lo que han leído con el resto de compañeros, en unas reuniones llamadas el «*Club de Libros*».

Durante los 90 minutos que dura el periodo de lectura en el aula, los alumnos se reagrupan según su nivel de desempeño, no por edad como en el resto de materias, y cada grupo esta supervisado por un maestro.

El programa además cuenta con los llamados *maestros particulares*, que son aquellos que cuentan con una experiencia previa en *Proyectos Escolares del Título I*¹⁹, en educación

¹⁸ Racionero,S. y Serradell, O. (2005). “*Antecedentes de las comunidades de aprendizaje*”. Educar 35, pág. 29-39. Extraído el 16/4/2014 de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22317/1/517425.pdf>

¹⁹ «*Significa que al menos el 50% de sus alumnos vive en la pobreza*» (Santos y Slavin, 2002, p. 175).

especial y en enseñanza de lectura. Su trabajo, puede considerarse como uno de los pilares fundamentales del modelo “*Éxito para Todos*”. Su labor consiste en ayudar al alumnado que no sigue el mismo ritmo de aprendizaje que su grupo de lectura, durante sesiones de 20 minutos y sin que sea coincidente con las clases de matemáticas o lectura. Estos maestros, buscan que los alumnos que más lo necesitan, otorgando prioridad a los alumnos más pequeños, consigan alcanzar el éxito escolar. Para ello la única diferencia que se usa respecto al resto de alumnos, es la aplicación de estrategias diversas, que les ayuden a solventar las dificultades de aprendizaje.

Por otro lado, existen los *programas Preescolar y Kindergarten*, cuyo objetivo es ofrecer experiencias de aprendizaje que sean equilibradas y adecuadas al nivel de desarrollo de cada niño, poniendo mayor énfasis en el uso y desarrollo del lenguaje. Para ello, utilizan la estrategia *CyReC & Peabody* («*Contar y Recapitular el Cuento*»), mencionada anteriormente, pero poniendo especial énfasis en el desarrollo del lenguaje oral.

A su vez, el programa de lectura cuenta con un *Equipo de Apoyo Familiar*, que se ocupa de apoyar, motivar y dar confianza a los padres para que se involucren de forma activa en la educación de sus hijos, y que estos, participen en las actividades escolares. Con este fin, los Equipos de Apoyo Familiar crean: *visitas de bienvenida* para las nuevas familias, *cursos* para mejorar las habilidades para relacionarse con sus hijos, intervienen en la resolución de problemas (alumnos con bajo rendimiento por problemas familiares, falta de alimentos y de descanso adecuados, problemas graves de conducta, etc.), y también con programas como «*Creando lectores*», donde los padres aprenden pautas para disfrutar y guiar a sus hijos en la lectura.

Finalmente, confirmados los óptimos resultados del programa de lectura, en los últimos años, este programa ha sido ampliado con otros programas de matemáticas, de ciencias naturales y de sociales, creado así un programa más amplio llamado «*Roots & Wings*» (*Raíces y Alas*), del que ya se han demostrado resultados muy favorables. Asimismo, el programa ha empezado a incorporar también recursos multimedia y otras tecnologías²⁰.

En definitiva, el programa *Éxito para Todos* viene a demostrar la idea de que «*la prevención y la intervención tempranas pueden marcar la diferencia en el éxito escolar de los niños en situación de riesgo*» (Santos y Slavin, 2002, p. 187).

²⁰ Slavin, R. (2008). “*Aprendizaje Cooperativo, "Éxito Para Todos" y reforma basada en la evidencia para todos*”. Ponencia Congreso Anual Sobre Fracaso Escolar. Extraído el 16/4/2014 de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2008/rslavin.pdf>

4.5.2. Programa de Desarrollo Escolar. School Development Program (SDP).

Otro de los modelos educativos inclusivos es *School Development Program* (SDP), que se inició allá por el año 1968, promovido por el psiquiatra infantil James Corner (por ello algunas escuelas involucradas en este programa son conocidas como “*Corner School*”²¹), fruto de la colaboración entre dos escuelas de New Haven y la Universidad de Yale, en Estados Unidos.

Las escuelas de New Haven, registraban peores resultados académicos de la ciudad, y presentaban serios problemas entre alumnos, profesorado y padres, creando un ambiente de absoluta desesperación y desmotivación, por parte de todos los agentes implicados (Fullan, 2002, p. 109).

En los años ochenta, comprobados los buenos resultados obtenidos, iniciaron la formación de las familias y el profesorado, para ayudar a extender la experiencia vivida con el *Programa de Desarrollo Escolar* a otras escuelas.

Este proyecto va dirigido sobre todo a alumnado entre los 3 y los 12 años (aunque en algunos casos también se aplica en secundaria), de escuelas con un alto índice de fracaso escolar y conflictividad. Por este motivo, el objetivo principal que se persigue con este proyecto, es alcanzar el éxito educativo, pero también el éxito social y personal del alumnado, es decir, el desarrollo globalizado del alumnado.

Para desarrollar el SDP, no existen unos materiales didácticos concretos, sino que se busca el desarrollo de los seis ámbitos de desarrollo, necesarios todos ellos para alcanzar el éxito escolar. Estos son: *físico, cognitivo, lingüístico, psicológico, social y ético*²².

Por ello, es fundamental la participación e implicación, tanto de las familias, como del resto de la comunidad educativa (alumnado, profesorado y personal no docente), así como de otros voluntarios de la comunidad. Corner creía que «*los niños y niñas desarrollan un fuerte vínculo con los padres y madres o cuidadores y cuidadoras competentes. Cuando tienen este vínculo, imitan su conducta, internalizan sus actitudes, valores y comportamiento.*»²³

²¹ <http://www.comunidadesdeaprendizaje.cl/> (Consultado el 16/4/2014)

²² <http://medicine.yale.edu/childstudy/corner/index.aspx> (Consultado 16/4/2014)

²³ Soler, M., Puigdellívol, I., Valls, M.R. y Elboj, C. (2003). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Editorial Graó, S.L. http://books.google.es/books/about/Comunidades_de_aprendizaje.html?hl=es&id=0Y5lb_Jve4IC (Consultado el 21/4/2014)

En realidad, más que un proyecto, el SDP puede considerarse como una manera de gestionar, organizar, coordinar e integrar programas y actividades, a través de tres equipos: el de *Planificación y Gestión Escolar*, que es el más importante, pues en él se encuentra la dirección, el profesorado, los familiares y el alumnado, este equipo se encarga de dirigir, priorizar y coordinar las actividades; el *Equipo de Apoyo al Profesorado y a los Estudiantes*, el cual ofrece apoyo para mejorar las relaciones profesor-alumno; y el *Equipo de Padres y Madres*, participan en la gestión, dirección, planificación, apoyo y colaboran como voluntarios en el aula, la biblioteca, etc. Todos los grupos a su vez, trabajan de manera conjunta para crear un Plan Escolar.

Además, para lograr que el *Programa de Desarrollo Escolar* funcione, necesita que los Equipos involucrados en este proceso, tengan presentes tres principios fundamentales, la *colaboración*, el *consenso* y la *resolución de problemas*²⁴.

Se puede hablar de *colaboración*, cuando cada componente del equipo tiene voz y esa voz es escuchada y tenida en cuenta por el resto, además, las decisiones se toman por *consenso* y se *resuelven los problemas* sin buscar culpables.

Este programa hace especial hincapié en el segundo ciclo de Educación Infantil, pues es de vital importancia la prevención. Propone una metodología en pequeños grupos de trabajo, ya que favorece las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno y por ende, el aprendizaje cooperativo.

Un estudio conducido por Cauce, Corner y Schwartz, demostró que «*los alumnos (...)de escuelas SDP tienen significativamente mayores promedios en Lenguaje, Matemáticas, que los estudiantes cuyas escuelas no eran SDP*»²⁵. De cualquier forma, está demostrado que la aplicación de este programa obtuvo resultados notables, ya que la conflictividad y los problemas de comportamiento se redujeron, mientras que el rendimiento académico aumentó de manera considerable, sobretodo en matemáticas, lectura y escritura.

²⁴Barrio de la Puente, J.L. (2005). La transformación Educativa y Social en las Comunidades de Aprendizaje. *Teoría de la Educación*, núm. 17, pág. 129-156. Extraído el 16/4/2014 de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71907/1/La_transformacion_educativa_y_social_en.pdf

²⁵ Mena, I. y Valdés, A.M. (2008). *Clima Social Escolar*. Documento Valoras UC. Extraído el 21/4/2014 de http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/clima_social_escolar.pdf

4.5.3. Escuelas Aceleradas. Accelerated Schools Plus.

Se trata de un programa que se inició en 1986, inspirado en el School Development Program (SDP), de manos de Henry Levin, profesor y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de la Universidad de Stanford (Estados Unidos). Dicho programa está destinado a niños y niñas de Infantil, hasta los 12 años.

El modelo Escuelas Aceleradas busca, que partiendo del análisis y detección de los problemas que presentan tanto el centro educativo, como las familias, el profesorado y el alumnado, se introduzcan una serie de pequeños proyectos orientados a acelerar el aprendizaje escolar de aquellos alumnos más desaventajados, especialmente aquellos que presentan altos niveles de pobreza, muy bajo rendimiento académico y pocas mejoras después de otras intervenciones.

Aprendizaje acelerado se refiere a *«todos los procesos que provocan un incremento significativo en el ritmo de aprendizaje en relación al que existía antes de la transformación. (...) procesos más rápidos que los habituales o situando a los estudiantes en clases más avanzadas que las que correspondería por su edad»* (Elboj, Espanya, Flecha, Imbernon, Puigdemívol y Valls, 1998, p.68). Esta idea se opone al pensamiento de que estos alumnos necesitan ritmos de aprendizaje más lentos, y además, parte de la idea de que *«es la escuela y no el niño el causante del fracaso escolar de estos grupos sociales* (Díez y Flecha, 2010, p. 60)».

Para lograr el éxito escolar, es necesario introducir mejoras en las estrategias metodológicas y los recursos, y además que sean motivadores para el alumnado. Además, es fundamental que exista el compromiso de trabajar de forma conjunta entre todos los miembros de la comunidad escolar. De hecho, los familiares deben firmar un compromiso, en el cual se explican los objetivos de la escuela acelerada y las obligaciones de la familia, entre las que se incluyen las siguientes (Soler, Puigdemívol, Valls y Elboj, 2003, p.68):

- Asegurar que sus hijos se van a dormir a una hora razonable, que irán a la escuela regularmente y con puntualidad.
- Tener altas expectativas educativas para sus hijos.
- Hablarles regularmente de la importancia de la educación.
- Interesarse por las actividades y materiales que sus hijos llevan a casa.
- Animarles a leer todos los días.
- Responder a los requerimientos de la escuela.

Aunque la implementación del modelo de las Escuelas Aceleradas no es rígida, ya que cada centro se adapta a sus propias circunstancias y necesidades, todas ellas se basan en tres principios fundamentales²⁶:

- *Unidad de los objetivos*: toda la comunidad educativa debe estar implicada, luchar por unas metas conjuntas y caminar en una misma dirección.
- *Autorización con responsabilidad*: toda la comunidad escolar ayuda a tomar decisiones, comparten responsabilidades en la aplicación de dichas decisiones y se hacen también responsables de los resultados de dichas decisiones.
- *Construcción sobre potencialidades*: Existe el compromiso de buscar y construir sobre las fortalezas o puntos fuertes que posee cada persona en la comunidad educativa. Así como, de aprovechar los recursos educativos, humanos, económicos existentes en el entorno y la escuela.

Los valores que sustentan una Escuela Acelerada y generan la aceleración del aprendizaje de los estudiantes son: la equidad, la participación, la comunicación y colaboración, el espíritu comunitario, la reflexión, experimentación, la confianza, la asunción de riesgos y el respeto.

El proceso para alcanzar el éxito escolar, parte de un análisis exhaustivo y concienzudo de la situación inicial de partida, a este análisis se le conoce como balance (*taking stock*), y en él deben estar implicados todos los miembros de la comunidad educativa. A su vez, deberán señalar cómo sería la escuela ideal, lo cual les permitirá conocer cuáles son los aspectos o áreas que necesitan mejorar para lograr el éxito. Todo esto se lleva a cabo mediante un *Proceso de Investigación* que ayuda a las comunidades escolares a comprender sus problemas, buscar e implementar soluciones y evaluar los resultados.

Ya en las aulas, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se emplea, se correspondería con el tipo de metodología utilizado para aquellos alumnos superdotados y con talento. Para ello, se incita a alumnos y profesores a pensar de forma creativa, a indagar en sus intereses, concediéndoles la posibilidad y los estímulos necesarios para lograr alcanzar altos niveles.

²⁶<http://www.acceleratedschools.net> (consultado el 21/4/2014)

Las Escuelas Aceleradas parten de los puntos fuertes de cada niño, y se basan en la curiosidad natural de todos ellos por aprender, por ello, el conocimiento se construye ofreciendo a los niños espacios y entornos dónde poder explorar y descubrir por ellos mismos. En este proceso de aprendizaje, los niños deben poner en práctica el pensamiento creativo, el razonamiento complejo y la resolución de problemas.

Algunos de los elementos que definen este aprendizaje acelerado son:

- *Inclusivo*: cada estudiante se involucra en aquellos contenidos que estén relacionados con sus necesidades, intereses y puntos fuertes.
- *Único*: cada uno de los estudiantes demostrará que ha alcanzado el aprendizaje, mediante la creación de sus propias producciones. Ellos mismos reflexionarán sobre sus propios errores y logros.
- *Interactivo*: Los estudiantes comparten sus aprendizajes, colaborando con el resto de los alumnos y compartiendo sus experiencias, a través del diálogo, lo cual ayuda a desarrollar el pensamiento crítico.
- *Continuo*: El proceso de enseñanza-aprendizaje parte de los conocimientos previos de los alumnos.
- *Centrada en el alumno*: el alumno tiene la oportunidad de tomar sus propias decisiones en el proceso de aprendizaje, así como acceder, utilizar y elegir, de manera autónoma los materiales que el alumno considere más apropiados en ese momento para su desarrollo. Aunque los alumnos son guiados para que administren bien su tiempo y utilicen los recursos de manera efectiva. Los puntos fuertes de los alumnos se usan para planificar el currículo y el proceso de enseñanza.

En definitiva, la toma de decisiones y el trabajo en grupo son dos pilares básicos que se defienden en el modelo educativo de las escuelas aceleradas, pues el trabajo en grupos reducidos, favorecer el aprendizaje cooperativo entre los propios estudiantes y la ayuda, ofreciendo incluso tutorías continuadas, son elementos muy positivos para el alumnado con mayores dificultades. Del mismo modo, se insiste en el aprendizaje de las matemáticas y la lectura y escritura comprensiva lo antes posible.

4.5.4. Escuelas Ciudadanas. Citizenship Schools.

La idea de *Escuela Ciudadana*, nace gracias a la iniciativa de pedagogos preocupados por un sistema educativo al que consideran ineficaz, pues no consigue acoger de un modo adecuado a todos los ciudadanos, ni resolver los problemas relacionados con la integración.

Los primeros pasos se dieron aproximadamente en los años ochenta, con la intención de implementar una “Educación Popular”. Entre sus primeros precursores se encuentran, Myles Horton con su “*Citizenship Schools*” en EE UU, y Paulo Freire en Brasil. Es imprescindible nombrar la figura de Paulo Freire en este trabajo, pues fue uno de los primeros en defender la multiculturalidad como forma de inclusión. Además, su *Pedagogía del oprimido* y la Educación Popular, son un referente para la educación en todo el mundo.

En 1990 se produjo un gran desarrollo de las “Escuelas Ciudadanas” y surgieron múltiples iniciativas basándose en este modelo, aunque bajo denominaciones muy diversas y con matices distintos. Alguno de los nombres que se le han dado son: “Escuela pública popular”, “Escuela Democrática”, “Escuela Plural”, “Escuelas sin fronteras”, “Escuela Democrática y Popular”, “Escuela de tiempo integral”, “Escuela Desafío” (Rodríguez y Torrego, 2013, p. 25).

Aunque como se ha dicho anteriormente estas iniciativas tenían matices distintos, todas ellas compartían el deseo de construir una ciudadanía con bases populares, donde todos participasen de la educación, y además existe un interés por preservar a la escuela de cualquier tipo de distorsión.

Como señaló Freire en 1997, “Escuela ciudadana” podría definirse como *«aquella que se asume como un centro de derechos y de deberes. Lo que la caracteriza es la formación para la ciudadanía. La Escuela Ciudadana, entonces, es una escuela que hace realizable la ciudadanía de quien está en ella y de quien viene a ella. (...) escuela coherente con la libertad. (...) lucha para que los educandos-educadores también sean ellos mismos. Y como ninguno puede serlo solo, una Escuela Ciudadana es una escuela de comunidad, de compañerismo²⁷»*, además indica que la escuela debe ser *«seria, curiosa, cuestionadora, crítica, creadora y, sobre todo, alegre y placentera»* (Seibold, 2011, p. 22).

²⁷ Gadotti, M. (2002). Escuela Ciudadana, Ciudad Educadora. Proyectos y prácticas en proceso. 1ª Conferencia Internacional de Educación, Brasil 10-12 julio.

Del mismo modo, estas “Escuelas Ciudadanas” basadas en el pensamiento de Freire presentan una serie de elementos que las conforman²⁸:

- Partir de las necesidades de los alumnos y de las comunidades
- Instituir una relación dialógica profesor-alumno
- Considerar la educación como producción y no como transmisión y acumulación de conocimientos
- Educar para la libertad y la autonomía
- Respeto a la diversidad cultural
- Defender la educación como acto de diálogo en el descubrimiento riguroso, y al mismo tiempo imaginativo de la razón de ser de las cosas
- El planteamiento debe ser comunitario y participativo

Para lograr por tanto, una Escuela Ciudadana será necesario contribuir en la creación de condiciones que la hagan posible, para ello se requiere realizar un cambio en la mentalidad, crear una nueva cultura y modificar también las relaciones sociales. Esta perspectiva de la escuela, trata de educar para atender y respetar las diferencias. Por tanto, para que la escuela sea un espacio de vida, necesita «*estar abierta a la diversidad cultural, étnica y de género y a las diferentes opciones sexuales. Las diferencias exigen una nueva escuela*» (Gadotti, 2002, p.5). Es por ello, que el papel del profesor también debe modificarse, llevando a cabo un análisis constante sobre lo que está haciendo e intentando permanentemente construir sentido y significado a su tarea como docente.

Otro nombre que es necesario mencionar es el de Edgar Faure, puesto que en el año 1972 elaboró junto a otros especialistas un documento para la UNESCO llamado “Aprender a ser”. En él se venía a defender la idea de una *formación permanente*, que no se redujera exclusivamente a los años de escolarización, sino que continuase a lo largo de toda la vida, y no limitado a un espacio concreto sino que el aprendizaje podía tener lugar en cualquier lugar. Esta última idea, se corresponde con la expresión “*Círculo de Cultura*”²⁹ creado por Freire, en el que se defiende que el “espacio escolar” no se reduce solamente al aula, sino que se amplía a otros espacios de formación (radio, familia, Internet, etc.).

²⁸ Seibold, J. (2011). *Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora en el marco del Bicentenario: VI Foro Educativo*. Buenos Aires: La Crujía.

²⁹ Gadotti, M. (2003). *La Pedagogía de Paulo Freire y el Proceso de Democratización en el Brasil. Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis*. Consultado el 24/4/2014 de <http://es.scribd.com/doc/220013609/La-Pedagogia-de-Paulo-Freire-2003>

A su vez, en el documento “Aprender a ser” se planteaban los aprendizajes básicos que debía incluir todo proceso educativo, estos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir con los demás (Seibold, 2011, p.23).

Así, hasta este momento, la idea de “Escuelas ciudadanas” estaba ligado por tanto, al de educación permanente, pero poco después se añadió un matiz distinto a su significado, el de *ciudadana*. Se daba entonces un sentido más amplio, donde la educación iba destinada a todos y cada uno de los miembros de la comunidad, de todas las edades y condiciones. Es así como aparece la noción de “*Ciudad Educadora*”, que no solo transmite conocimientos, sino que pretende influir de forma decisiva en la conciencia ciudadana. Según Gadotti «*una ciudad puede ser considerada como una Ciudad Educadora, cuando, más allá de sus funciones tradicionales –económica, social, política y de prestación de servicios– ella ejerce una nueva función cuyo objetivo es la formación para y por la ciudadanía*» (Seibold, 2011, p. 24).

Este ideal de ciudad, no se quedó en un simple sueño o proyecto de sus fundadores, sino que existe todo un verdadero movimiento, en el que ciudades de todo el mundo se han asociado para convertirse en “Ciudades Educadoras”. El punto de partida tuvo lugar en 1990 con la fundación de la “Asociación Internacional de Ciudades Educadoras” en Barcelona.

4.5.5.Coalición de Escuelas Esenciales. Coalition of Essential Schools (CES).

Su fundador fue Theodore R.Sizer, seguidor del pensamiento educativo de Jhon Dewey. Su obra “*Horace’s Compromise: The Dilemma Of The American High School*” (*El Compromiso de Horacio*), fue la que le llevó a fundar la Coalición de Escuelas Esenciales. Su intención era reformar de manera radical la enseñanza, pero desde la propia escuela.

La Coalición de Escuelas Esenciales consiste en una sólida organización de escuelas que trabajan de forma conjunta y coordinada, para crear y mantener escuelas personalizadas, equitativas e intelectualmente desafiantes, destinadas a alumnos desde Educación Infantil hasta Secundaria. Buscan el éxito académico de cada estudiante, compartiendo con todos los miembros de la comunidad educativa las decisiones respecto al modo de solventar cualquier forma de desigualdad. Tratan de preparar a los estudiantes para que lleguen a convertirse en ciudadanos competentes, y que a su vez contribuyan al desarrollo de una sociedad democrática y equitativa.

Aunque reconocen que dentro de la Coalición Escuelas Esenciales no hay dos escuelas iguales, pues cada centro es una organización independiente, todas y cada una de ellas comparten principios, prácticas y señas de identidad. Todas ellas buscan aunar esfuerzos para lograr un sistema educativo que promueva la personalización, la equidad y el desarrollo académico de todos los estudiantes, por ello los directores y el personal de cada centro se reúnen regularmente para intercambiar y compartir experiencias e ideas.

Los principios comunes³⁰ de la Coalición de Escuelas Esenciales señalan las características de este tipo de escuelas, estos principios son los siguientes:

- La escuela debe ayudar a todos los alumnos a *utilizar la mente de forma productiva*.
- “*Menos es más*”. La escuela debe tener unas metas simples y los estudiantes dominar un número limitado de destrezas.
- *Las metas escolares se aplican a todos los estudiantes*, pero los métodos para alcanzar esos objetivos variarán según las necesidades de los alumnos.
- *Personalización* del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, tanto el plan de estudios como la elección de métodos específicos, los determinan el personal docente y el director.
- Los *alumnos* serán los *responsables de su propio aprendizaje*, y la función de los *maestros* será *provocar el aprendizaje* de los estudiantes, para que aprendan a aprender.
- Los estudiantes deben tener oportunidades para *demostrar sus habilidades*, además deberán justificar mediante una exposición final que han adquirido los aprendizajes, sobre todo para obtener diplomas, títulos o acceso a niveles superiores.
- La escuela debe poner énfasis en los *valores de las altas expectativas*, pero sin presiones, valores de confianza y de ética (valores de justicia, generosidad y tolerancia).
- Los maestros son en primer lugar *generalistas*, y después *especialistas*, es decir, tener un conocimiento de educación en general y ser expertos en su disciplina.
- *Recursos dedicados a la enseñanza-aprendizaje*.
- La escuela debe demostrar *políticas, prácticas y pedagogías* no discriminatorias e *incluyentes*.

³⁰ <http://www.essentialschools.org/items> (Consultado el 25/4/2014)

Así, este tipo de escuelas defienden una de las ideas básicas deSizer, su fundador, es más importante lograr un conocimiento más profundo, que difundir una amplia variedad de contenidos. Así, algunas escuelas³¹ dividen la mayor parte de la enseñanza en dos grandes áreas, por ejemplo, humanidades y matemáticas/ciencias. Para trabajar cada una de las áreas, varios maestros especialistas trabajan de manera conjunta dentro del aula.

La estructura organizativa que promueve la Coalición de Escuelas Esenciales intenta que los profesores (Wrigley, 2007, p. 145): trabajen con éxito en clases con diversas capacidades, utilicen una metodología adecuada que se ajuste a los diversos intereses y capacidades, logren integrar dentro del aula a aquellos alumnos que presenten necesidades educativas especiales, se relacionen bien con sus alumnos, creando un ambiente de aula de seguridad y atención, donde se preste apoyo al desarrollo social de la clase y se promueva un aprendizaje más comprometido y activo.

El aprendizaje parte de la premisa de que cualquier cosa que estudien deberá ser analizada en profundidad, para ello, cada proyecto que se realiza en el aula, sigue una serie de preguntas centrales que guían a los estudiantes en su aprendizaje. Algunos ejemplos son (Wrigley, 2007, p. 110):

- *Punto de vista*: con preguntas como ¿tendría esto otra apariencia si estuviese en otro tiempo o lugar?
- *Datos*: ¿Qué datos aceptamos? ¿qué credibilidad tendrán estos datos para otros?
- *Conexiones y patrones*: ¿cómo se conectan las cosas? ¿qué vino primero?
- *Conjetura*: ¿qué pasaría si las cosas hubieran sido distintas?
- Y por último, ¿importa esto? ¿a quién?

Por otro lado, Si bien no existen unas normas que determinen cómo debe ser una escuela que forme parte de la Coalición de Escuelas Esenciales, si se aconseja que estas escuelas no tengan grandes dimensiones, que el centro cuente con una plantilla de profesores estables y comprometidos con los ideales que defienden este tipo de escuelas, que la escuela sea dialógica y lo más interactiva posible.

Además, de los principios comunes, mencionados anteriormente, existen unos puntos de referencia que tienen la finalidad de ser utilizados por maestros, escuelas y

³¹ Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza: una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Ediciones Morata S.L. Consultado el 24/4/2014 de http://books.google.es/books?id=vTXL_mo-wA0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

centros, como una herramienta de apoyo, reflexión y evaluación, pues de este modo serán más conscientes de sus propias fortalezas y debilidades, e igualmente serán una guía en el trabajo. Del mismo modo, compartir un proyecto común permite buscar diversas estrategias para conseguir alcanzar los objetivos propuestos.

Las investigaciones realizadas sobre sus resultados prácticos demuestran que este modelo está funcionando.

4.5.6. Comunidades de Aprendizaje

Este modelo educativo surgió por primera vez en 1978, en un centro de educación de personas adultas de La Verneda Sant-Martí (Barcelona). Posteriormente, el *Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades* (CREA), perteneciente a la Universidad de Barcelona, se propuso ampliar este proyecto a la educación obligatoria (educación infantil, primaria y secundaria), ofreciendo desde 1995 asesoramiento a aquellos centros que quisieran transformar sus escuelas en Comunidades de Aprendizaje. Así en ese mismo año, una escuela de primaria del País Vasco, se convirtió en la primera escuela en poner en práctica el modelo educativo de Comunidad de Aprendizaje.

Para transformar un centro educativo ordinario en una Comunidad de Aprendizaje es necesario ir desarrollando y superando una serie de fases, estas son (Barrio, 2005, p 142): *Fase de sensibilización*, donde se realiza un análisis de la situación inicial del centro. Posteriormente se lleva a cabo la *Fase de toma de decisiones*, es una fase de compromiso con el proyecto, y se requiere que todo el claustro esté implicado con ello. *Fase del sueño*, es un proceso participativo donde todas las partes implicadas en el proyecto sueñan cómo sería el centro educativo ideal, cada colectivo expone sus ideas y se llega a consenso a través del diálogo. En la *Fase de planificación*, toda la comunidad planifica y organiza las ideas tomadas en la fase anterior, para lograr convertir sus sueños en realidad. En la *Fase de implementación*, se intenta llevar a cabo los objetivos planificados, en esta etapa el centro educativo ya actúa como una Comunidad de Aprendizaje. Asimismo, es muy importante planificar y estructurar muy bien el funcionamiento de las comisiones de trabajo, una por objetivo, así como el compromiso, responsabilidad y crítica de todas las personas que participan en el proyecto. Finalmente, se debe llevar a cabo una *Evaluación*, es decir, una valoración permanente, por parte de todos los agentes implicados, del proceso de transformación del centro para poder mejorarlo.

Un aspecto muy importante en el proceso de transformación de un centro ordinario en Comunidad de Aprendizaje, es que debe existir una continuidad en los equipos, de un curso escolar para otro.

Por otro lado, las Comunidades de Aprendizaje están organizadas por comisiones mixtas de trabajo, que deberán estar representadas por el mayor número de colectivos posible, y variarán dependiendo de las necesidades de cada centro. La más importante es la comisión gestora, puesto que está formada por todas las comisiones, y es la encargada de dirigir, coordinar y supervisar el proyecto consensuado durante la fase del sueño. La Asamblea, órgano legitimador basado en la democracia directa y en el consenso, con representación de todas y cada una de las personas implicadas en la Comunidad de Aprendizaje, se reunirá varias veces al año para hacer un seguimiento del funcionamiento del proyecto.

Así, cuando un centro ordinario se transforma en una Comunidad de Aprendizaje, pretende lograr una transformación social y educativa, y para conseguirlo se aplicarán diversas actuaciones de éxito que la Comunidad Científica Internacional ha demostrado que contribuyen a mejorar tanto el aprendizaje de todo el alumnado, como la convivencia. Además, este modelo está constituido por dos elementos esenciales que hacen posible el aprendizaje en la sociedad actual, estos son, la participación de la comunidad (profesorado, familiares, amigos, vecinos del barrio, voluntarios, asociaciones, etc.) y las interacciones. Al mismo tiempo, las Comunidades de Aprendizaje apuestan por la superación de desigualdades, ya sean educativas, económicas o sociales, y alcanzar una calidad e igualdad educativas.

Algunas de estas actuaciones de éxito son las siguientes:

En primer lugar, dentro del modelo de las Comunidades de Aprendizaje destaca el *aprendizaje dialógico*, el cual se opone a aquel aprendizaje tradicional en el que el aprendizaje se obtenía únicamente por medio de tres elementos: profesor, alumno y contenidos. Por el contrario, el aprendizaje dialógico indica que «*aprender es una actividad social mediada por el lenguaje y que tiene lugar tanto con iguales como con toda la diversidad de personas adultas con las que las y los estudiantes se relacionan* (Díez y Flecha, 2010, p. 23)», es decir, el aprendizaje dialógico está relacionado con la inteligencia cultural, con la que niños y niñas aprenden de las interacciones que se producen con sus iguales, pero también con los adultos que intervienen en el aula y en el centro, profesorado, personas voluntarias, familiares, entre

otros. Es imposible no hacer referencia de nuevo a la figura de Paulo Freire, el cual defendía la idea de que la labor educativa «*incluye a toda la comunidad (familia, alumnado, voluntariado, etc.) porque se parte de la idea de que todas las personas que forman parte del entorno del niño influyen en su aprendizaje y, por tanto, deben planificarlo conjuntamente*» (Flecha y Puigvert, 2002, p.4).

Para que se produzca aprendizaje dialógico son necesarios siete principios pedagógicos, estos son³²:

- *Dialogo igualitario*: la opinión de todos es igual de importante, lo único que se tiene en cuenta es la validez de los argumentos.
- *Inteligencia cultural*: engloba a la inteligencia académica y práctica, y las demás capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales.
- *Transformación*: el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno de un modo igualitario.
- *Dimensión instrumental*: es muy importante que los aprendizajes tengan una utilidad.
- *Creación de sentido*
- *Solidaridad*: participación de toda la comunidad educativa.
- *Igualdad de diferencias*: en oposición al principio de diversidad, se defiende la idea de que todos somos diferentes y eso es lo que nos iguala.

Dentro del aprendizaje dialógico se podrían incluir otras dos actuaciones de éxito, como son el *Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos*, en el que a través del diálogo se busca alcanzar un consenso entre las partes, y donde participa además toda la comunidad; y la *Formación dialógica del profesorado*, medida de éxito imprescindible, pues el profesorado debe conocer las bases teóricas, científicas y evidencias avaladas por la comunidad científica internacional para poder llevar a cabo de un modo óptimo las actuaciones educativas de éxito que se decidan. El mejor modo de alcanzar ese conocimiento es a través de tertulias pedagógicas dialógicas, donde equipos multidisciplinares (profesores, asesores, orientadores, etc.) hacen lecturas conjuntas de aquellos libros más relevantes a nivel internacional, alcanzando así un aprendizaje colectivo.

³² Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Extraído el 2/5/2014 de (http://www.cprceuta.es/comun_aprendizaje/archivos/flecha_introducc_CCAA.pdf)

Otra de las actuaciones de éxito son los *grupos interactivos*, se trata de grupos pequeños y heterogéneos (de etnia, género, rendimiento, etc.), en los que los propios alumnos a través del diálogo y la colaboración, resuelven actividades de aprendizaje, apoyados también por un mayor número de personas adultas que entran al aula, además del propio tutor o tutora.

Cada uno de los grupos realiza una actividad concreta bajo la supervisión de un adulto, el cual comprobará que el grupo trabaja y se desarrolla aprendizaje entre ellos. Cuando un miembro del grupo termina su actividad, debe prestar apoyo a otro compañero, para lograr mediante el diálogo que todos alcancen el aprendizaje que se pretendía con la actividad. Tras agotar el tiempo pactado (15 o 20 minutos por actividad) los alumnos cambian de mesa, de actividad y de voluntario que supervisa la actividad, de este modo, al finalizar la sesión habrán realizado varias actividades sobre el tema planteado.

En estos grupos interactivos se produce por tanto un aprendizaje muy valioso, pues gracias a la gran diversidad (cultural, religiosa, lingüística, étnica, de formas de vida, niveles de habilidad, etc.), todos se benefician mutuamente. A su vez, los grupos interactivos, además de ayudar a mejorar los resultados de aprendizaje, también ayudan a mejorar la convivencia, gracias al mayor número de interacciones que se producen entre todos los miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las *bibliotecas tutorizadas* y las *aulas digitales tutorizadas* (Díez y Flecha, 2010, p.22) son otros ejemplos de actuación de éxito. En este caso estas actuaciones se llevan a cabo fuera del horario escolar, y con la ayuda de voluntarios, familiares y otros miembros de la comunidad, se realizan otro tipo de actividades de formación diferentes a las escolares, pero que repercutan a su vez en el rendimiento escolar. Algunas de estas actividades son:

Las *bibliotecas tutorizadas* son espacios de uso colectivo, donde el alumnado acompañado por los voluntarios, profesorado o familiares, realizan deberes, leen libros, escuchan cuentos, etc. El alumnado resuelve las dudas que los textos les plantean, buscando en Internet, en diccionarios o entablando un diálogo con sus iguales.

Las *tertulias literarias dialógicas*, las cuales se basan en dos criterios. El primero consiste en que deben ser libros que pertenezcan a la literatura clásica universal, y el segundo, que los participantes tengan poca experiencia lectora anterior y no posean titulaciones académicas. Entre todos se realiza la elección del libro y se determina el número de páginas que todos deberán leer en casa. Cada uno elegirá el fragmento que le

haya resultado más significativo y tras leerlo en voz alta, expondrá al resto el porqué de su elección. Tras la lectura se comparten los diferentes puntos de vista, se profundiza en algunos aspectos, se reflexiona y dialoga entre todos los participantes, lo cual favorece las interacciones entre el alumnado y los voluntarios que participan en la actividad y a su vez, ayuda a realizar una interpretación del texto mucho más profunda que cuando se lleva a cabo una lectura individual.

Por otro lado, la lectura compartida con personas de otras culturas, edades, experiencias, etc. aumenta la motivación y creación de sentido de la lecto-escritura. Se trata, no solo de entender el significado del texto, sino también de ser capaz de dar una utilidad al texto, para participar en la comunidad, mejorar las expectativas y ampliar las oportunidades educativas y personales.

Finalmente, hay que aclarar que existen otro tipo de lecturas dialógicas que no son literarias, como son las tertulias musicales, de arte, de matemáticas, científicas, etc.

Otra de las medidas de éxito es la *Formación de familiares*. Se pone a disposición de los familiares algún programa formativo en actuaciones de éxito, por ejemplo las tertulias dialógicas, que ellos mismos habrán decidido, teniendo en cuenta sus necesidades y tiempo disponible para llevarlo a cabo. Esta medida de éxito no tiene el objetivo único de formar a los padres y madres de alumnos, sino que se ha observado que esta formación repercute de un modo muy satisfactorio en los resultados académicos de sus hijos, por el hecho de que sus familias estén escolarizadas al mismo tiempo que lo están ellos, tal como se afirma en el proyecto INCLUD-ED³³.

La *Participación educativa de la comunidad*, es otra de las medidas de éxito, donde familias y miembros de voluntarios de la comunidad, se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, toman decisiones en lo que respecta a la educación de sus hijos y forman parte de los órganos de representación, participando en horario escolar y fuera de él. Esto ayuda a estrechar lazos entre culturas y mejora el rendimiento académico.

Alguna de las formas de participación educativa puede ser mediante la lectura dialógica, la cual es una prioridad hasta los 18 años, se pone en práctica en la mayoría de los espacios del centro (bibliotecas tutorizadas, grupos interactivos del aula, formación de familiares, etc.) y puede desarrollarse de forma voluntaria, también en horas y días no

³³ <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/> (Consultado el 22/4/2014)

lectivos, incluyendo vacaciones. Además de la lectura dialógica, otra forma de participar es mediante la posibilidad de extender el tiempo de aprendizaje fuera del horario escolar, ya que de este modo a través de otro tipo de actividades distintas a las que realizan regularmente en la escuela, el alumnado puede resolver y mejorar algunos aspectos deficitarios en su aprendizaje, lo que a su vez permite acelerar y mejorar los aprendizajes de aquellos alumnos menos aventajados. Finalmente, otro de los modos de participación es a través de las comisiones mixtas de trabajo, las cuales llevan a cabo las transformaciones necesarias para que se desarrollen las actuaciones de éxito planteadas por el centro.

Este modelo educativo de las Comunidades de Aprendizaje, se ha ido extendiendo internacionalmente gracias a los buenos resultados obtenidos en lo que se refiere a la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia multicultural. Además, este proyecto se está estudiando dentro del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea como actuación de éxito para el fomento de la cohesión social en Europa a través de la educación (Díez y Flecha, 2010, p.11).

5. METODOLOGÍA O DISEÑO

Para la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado, se ha realizado un estudio teórico de la educación inclusiva, centrándome en el análisis y conceptualización de los modelos educativos emergentes a nivel internacional. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis exploratorio, donde se ha hecho una selección a partir de la lectura, análisis y revisión de diversas fuentes bibliográficas y recursos especializados como, revistas indexadas, libros y artículos científicos, investigaciones, etc. tanto nacionales como internacionales, así como de diversas experiencias educativas que se están llevando a cabo, las cuales están obteniendo mejores resultados en cuanto a este ámbito, logrando de este modo extraer la conceptualización actual de la educación inclusiva, los antecedentes y evolución que ha sufrido la educación inclusiva, así como las dimensiones y las variables que la definen.

6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DEL PROYECTO. CONCLUSIONES.

Como se ha expuesto a lo largo de este trabajo, la sociedad actual, conocida como la sociedad de la información, exige una modificación educativa para acoger de manera igualitaria a todo el mundo en sus aulas y promover la inclusión educativa. Por ello, existen en la actualidad diferentes modelos inclusivos que están emergiendo y fortaleciéndose internacionalmente, los cuales ofrecen alternativas respaldadas por la investigación internacional que han probado ya su eficacia. Las alternativas para lograr una educación inclusiva se corresponderían con los siguientes modelos:

- Éxito para Todos
- Programa de Desarrollo Escolar
- Escuelas Aceleradas
- Escuelas Ciudadanas
- Coalición de escuelas esenciales
- Comunidades de Aprendizaje

Algunas de las características comunes que defienden los diferentes modelos educativos inclusivos para lograr alcanzar el éxito educativo son: las altas expectativas, la aceleración de los aprendizajes, potenciar los aprendizajes instrumentales, ampliar el tiempo en la escuela, la participación de la comunidad y las familias, reducir la ratio profesor-alumno y los agrupamientos heterogéneos.

Además, actualmente existe una guía, *Index for Inclusion*³⁴, para la evaluación y mejora de la educación inclusiva que nos puede servir para analizar si los proyectos educativos, las programaciones didácticas y las prácticas de aula que se están llevando a cabo son realmente inclusivos o identificar las barreras existentes en las escuelas. Esta guía ha elaborado una nueva versión adaptada para las escuelas infantiles denominada «*Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*».

³⁴ Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (Index for Inclusion)*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Extraído el 18/4/2014 de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf

Esta guía fue elaborada por Tony Booth y Mel Ainscow en el año 2000 y adaptada al contexto español en 2002. Algunos de los objetivos que *Index for Inclusion* pretende son:

- Revisar el grado de orientación inclusiva que existe en los proyectos educativos y prácticas de aula.
- Poner en marcha procesos de mejora sobre aquellos aspectos que los centros hayan identificado como necesarios.

Las dimensiones que evalúa *Index for Inclusion* son:

- La *cultura*, referido a una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, donde todos se sientan valorados.
- Las *políticas*, relacionado con las decisiones curriculares y organizativas adoptadas por el centro.
- Las *prácticas*, referido a las actividades llevadas a cabo en el aula y fuera de ella; necesita la coordinación y colaboración de todos los recursos que pueden ofrecer tanto la escuela como el resto de la comunidad.

Por tanto, una educación inclusiva supone la creación de contextos y procesos de aprendizaje comunes, donde exista un único currículum para todo el alumnado, donde todos y todas sean respetados y valorados, prestando atención a qué y cómo se enseña. Para ello, es necesario que el profesorado reflexione sobre el mejor modo de enfocar su propia tarea educativa con el alumnado más vulnerable a la exclusión, para ello existe un concepto desarrollado por Booth y Ainscow «*barreras para el aprendizaje y la participación*», las cuales pueden detectarse nuevamente con la ayuda de *Index for Inclusion*.

Además, como dice Gerardo Echeita en una mesa redonda organizada por SOLCOM en 2012, la educación inclusiva tiene que ver con el tipo de sociedad que se pretende alcanzar, que no solo debería ser el proyecto de unas pocas personas, sino que debería ser la razón de ser de todas las personas que conforman esta sociedad.

Por otro lado y para finalizar, como el propio Echeita afirma, llegar a alcanzar una educación inclusiva no es una quimera o una utopía, sino que existen ya muchos lugares, en el mundo e incluso en nuestro propio país, en los que ya se han llevado a cabo experiencias que demuestran que una educación inclusiva puede ser posible, como se ha explicado a lo largo de este trabajo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y Echeita, G. (2010). Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, Mayo. Extraído el 3/4/2014 de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Barrio de la Puente, J.L. (2005). La transformación Educativa y Social en las Comunidades de Aprendizaje. *Teoría de la Educación*, núm. 17, pág. 129-156. Extraído el 16/4/2014 de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71907/1/La_transformacion_educativa_y_social_en_.pdf
- Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, vol.20 Núm.1, p.13-31. Extraído el 15/4/2014 de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>
- Bernal, J. L. y Gil, M. T. (2000). Escuelas aceleradas. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 285, pág.33-39.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). “*From them to us: An International Study of Inclusion in Education*”. Londres, Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (Index for Inclusion)*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Extraído el 18/4/2014 de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: la Educación encierra un Tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*. 67, 24. Extraído el 22/4/2014 de http://utopiadream.info/ca/?page_id=2069
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. Publicado en *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 7-16. Extraído el 3/4/2014 de

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Atencion%20a%20la%20diversidad.pdf

Echeita, G. (2013). “*Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y quebranto”*”. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 11, Número 2. Extraído el 15/4/2014 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>

Elboj, C., Espanya, M., Flecha, R., Imbernon, F., Puigdemívol, I. y Valls, R. (1998). “*Comunidades de Aprendizaje: Sociedad de la información para todos (Cambios sociales y algunas propuestas educativas)*”. Contextos educativos, 1, 53-75. Extraído el 22/4/2014 de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORIA/COMUNIDADES%20Y%20SOCIEDAD%20DE%20LA%20INFORMACION.pdf>

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). “*Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*”. Madrid: Narcea Ediciones.

Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Extraído el 2/5/2014 de http://www.cprceuta.es/comun_aprendizaje/archivos/flecha_introducc_CCAA.pdf

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Ediciones Akal, S.A. Consultado el 21/4/2014 de http://books.google.es/books/about/Las_fuerzas_del_cambio.html?id=M0zMFX-X29cC&redir_esc=y

Gadotti, M. (2002). Escuela Ciudadana, Ciudad Educadora. Proyectos y prácticas en proceso. 1ª Conferencia Internacional de Educación, Brasil 10-12 julio.

Gadotti, M. (2003). *La Pedagogía de Paulo Freire y el Proceso de Democratización en el Brasil. Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis*. Consultado el 24/4/2014 de <http://es.scribd.com/doc/220013609/La-Pedagogia-de-Paulo-Freire-2003>

<http://ciudadeseducadorasla.org/la-aice/> (Consultado el 23/4/2014)

<http://fracasoacademico.wordpress.com/propuestas-y-alternativas/programa-de-desarrollo-escolar-sdp/> (Consultado el 16/4/2014)

<http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/index.aspx> (Consultado 16/4/2014)

<http://www.acceleratedschools.net> (consultado el 21/4/2014)

<http://www.comunidadesdeaprendizaje.cl/> (Consultado el 16/4/2014)

<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/> (Consultado el 22/4/2014)

<http://www.essentialschools.org/items> (Consultado el 25/4/2014)

<http://www.rae.es/> (consultado el 15/4/2014)

<http://www.successforall.org/> (Consultado el 16/4/2014)

<http://www.youtube.com/watch?v=EHEaoVvaWJw&list=PLMZc9FrU8xxu1L7rid3tZSAB4mW4RAffk&index=7> (consultado el 16/5/2014)

INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del profesorado, Investigación e innovación Educativa (IFIIE).). Extraído el 14/4/2014 de http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Actuaciones%20de%20%C3%A9xito%20en%20las%20escuelas%20europeas.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Extraído el 5/4/2014 de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Mena, I. y Valdés, A.M. (2008). *Clima Social Escolar*. Documento Valoras UC. Extraído el 21/4/2014 de http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/clima_social_escolar.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. Extraído el 5/4/2014 de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m1_ei.pdf

ONU (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de la Educación de la UNESCO (OIE), Ginebra, 25-28 noviembre. Extraído el 3/4/2014 de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. Extraído el 12/5/2014 de <http://bocyl.jcyl.es/boletin.do?fechaBoletin=13/08/2010>

Parrilla Latas, Á (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, núm.327, p.11-29. Extraído el 5/4/2014 de <http://files.educaespecialentretodos.webnode.es/200000006-4fb1d502f5/origem%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>

- Racionero, S. y Serradell, O. (2005). “*Antecedentes de las comunidades de aprendizaje*”. Educar 35, pág. 29-39. Extraído el 16/4/2014 de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22317/1/517425.pdf>
- Rodríguez, H. y Torrego, L. (2013). *Educación Inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Sandoval, M. y Echeita, G. (cols.). Materiales curso “Educación inclusiva. Iguales en la diversidad”. Fuente: ITE – ME. Extraído el 3/4/2014 de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/>
- Santos, M. y Slavin, R. (2002). “*La condición del éxito en la intervención pedagógica con niños en situación de riesgo: el programa «Success for All»*”. Revista de Investigación Educativa. Vol. 20, nº1, pág. 173-188. Extraído el 16/4/2014 de <http://revistas.um.es/rie/article/view/97571>
- Seibold, J. (2011). *Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora en el marco del Bicentenario: VI Foro Educativo*. Buenos Aires: La Crujía.
- Slavin, R. (2008). “*Aprendizaje Cooperativo, "Éxito Para Todos" y reforma basada en la evidencia para todos*”. Ponencia Congreso Anual Sobre Fracaso Escolar. Extraído el 16/4/2014 de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2008/rslavin.pdf>
- Soler, M., Puigdemívol, I., Valls, M.R. y Elboj, C. (2003). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Editorial Graó, S.L. http://books.google.es/books/about/Comunidades_de_aprendizaje.html?hl=es&id=0Y5lb_Jve4IC (Consultado el 21/4/2014)
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?. *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Extraído el 1/4/2014 de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO. Extraído el 1/4/2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza: una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Ediciones Morata S.L. Consultado el 24/4/2014 de http://books.google.es/books?id=vTXL_mwA0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false