

La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje

Silvia Molina

Universitat Rovira i Virgili (Spain)

silvia.molina@urv.cat

Received December, 2014

Accepted April, 2015

Resumen

Objeto: Analizar las comunidades de aprendizaje como proyecto educativo que favorece la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales desde el planteamiento global de la escuela, su organización y principios.

Diseño/metodología/enfoque: Se han recogido y analizado las evidencias aportadas en entrevistas por diferentes participantes en comunidades de aprendizaje que acogen alumnado con necesidades educativas especiales. Tanto la recogida como el análisis de datos se han basado en la metodología comunicativa de investigación, cuyo objetivo principal es identificar los elementos transformadores de las realidades sociales y educativas que contribuyen a superar situaciones de exclusión.

Aportaciones y resultados: Los resultados muestran que las comunidades de aprendizaje favorecen la inclusión del alumnado con discapacidad en términos de participación en tareas compartidas, aceptación dentro del grupo y aumento de las oportunidades de aprendizaje. La no separación de este alumnado en base a sus dificultades y la reorganización de los recursos existentes, dentro y fuera de la escuela, para atender a todo el alumnado en agrupaciones heterogéneas permite aumentar las expectativas que se ponen en su aprendizaje y beneficiarse de los resultados mencionados.

Originalidad / Valor añadido: Las comunidades de aprendizaje son un proyecto de transformación de los centros educativos que implica el aprovechamiento de los múltiples y diversos recursos humanos ya disponibles en la comunidad para la maximización de las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado, lo que revierte también positivamente en el alumnado con necesidades educativas especiales. De esta manera, estas escuelas superan aproximaciones de atención a la diversidad basadas principalmente en el añadido de apoyos individualizados, para dar respuesta a la diversidad de necesidades desde la transformación global de la escuela.

Palabras clave: Educación inclusiva, Comunidades de aprendizaje, Necesidades educativas especiales

Códigos JEL: I21

Title: The inclusion of students with special educational needs in Learning Communities

Abstract

Purpose: To analyze learning communities as an educational project which promotes the inclusion of students with special educational needs based on the school global approach, its organization and principles.

Design/methodology: We collected and analyzed evidences provided by different participants in learning communities that have students with special needs among their student body. Both data collection and analysis were based on the communicative methodology of research, which has as main aim to identify the transformative components of social and educational realities that contribute to overcome situations of exclusion.

Findings: Results show that learning communities promote the inclusion of students with disabilities in terms of participation in shared activities, acceptance within the group and increase of learning opportunities. When these students are not separated based on their abilities and the existing resources, both within and outside the school, are reorganized in order to educate all students in heterogeneous groups, high learning expectations are promoted and these students can benefit from the aforementioned results.

Originality/value: Learning communities are a project for schools transformation which entails a better use of the multiple and diverse human resources already available in the community, in order to maximize learning opportunities for all students,

which in turn benefits students with special needs. In this way, these schools overcome approaches to diversity management mainly based on individualized supports, in order to respond to diversity of needs based on the global transformation of the school.

Keywords: Inclusive education, Learning communities, Special educational needs

Jel Codes: I21

1. Introducción

En las últimas dos décadas estamos asistiendo a una progresiva incorporación del discurso y la práctica de la inclusión en los centros educativos, desde que en los años 90, con la Declaración de Jomtien (UNESCO, 1990) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se promulgara el derecho de todos los niños y niñas a recibir una educación que les proporcione un nivel aceptable de conocimientos y que este derecho se haga efectivo en el marco de las escuelas ordinarias. No obstante, aun siguen vigentes interrogantes sobre el cómo conseguir la inclusión plena en contextos ordinarios de alumnado con necesidades educativas especiales, y especialmente de aquellas derivadas de una discapacidad. Estos interrogantes afectan directamente a la organización escolar y a la gestión de los recursos de apoyo a la inclusión en los centros educativos. Los avances teóricos y de investigación en inclusión nos informan de que conseguir esta inclusión plena pasa por superar enfoques basados en aplicar estrategias para que ciertas personas “encajen en lo ordinario” (Chenoweth & Stehlik, 2004), para desarrollar otros basados en la reestructuración de las escuelas en respuesta a las necesidades de los alumnos y alumnas (Ainscow, 2001), de forma que desde su funcionamiento ordinario los centros den respuesta a la diversidad. Para alcanzar este objetivo es necesario identificar y analizar modelos organizativos que estén consiguiendo avanzar en esta dirección, promoviendo mayores niveles de aprendizaje, participación e integración del alumnado con necesidades especiales.

Las Comunidades de Aprendizaje (INCLUD-ED Consortium, 2015) son un proyecto educativo cuyo eje es la transformación global de las escuelas, atendiendo a los diferentes contextos e interacciones relacionadas con el aprendizaje, con el objetivo de conseguir los máximos niveles educativos de todos los niños y niñas, y poniendo especial énfasis en los colectivos más vulnerables. Las mejoras conseguidas en estas escuelas, tanto en resultados académicos como en convivencia, han llevado a un crecimiento acelerado en el número de escuelas que desarrollan en proyecto –existiendo en la actualidad más de 190 comunidades de aprendizaje en España–, así como a su incipiente pero rápida extensión por países de Latinoamérica tales como Brasil, México, Colombia o Perú.

En este artículo pretendemos hacer una aproximación al proyecto de comunidades de aprendizaje desde el punto de vista de su contribución a la inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, especialmente cuando estas derivan de una discapacidad. Para ello, revisaremos en primer lugar las transformaciones asociadas a la organización de un centro como comunidad de aprendizaje, transformaciones que se derivan de la implementación de actuaciones educativas cuya eficiencia ha sido avalada científicamente. Posteriormente, analizaremos el impacto que estas transformaciones tienen en el alumnado con necesidades educativas especiales, a partir de un estudio de caso realizado en una comunidad de aprendizaje que cuenta con alumnado con estas características. Más concretamente, analizaremos el impacto que tiene sobre la inclusión de este alumnado el cambio en la organización de los recursos a tres niveles: el aula, la escuela y la comunidad.

2. Las comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva

Las escuelas que funcionan como comunidades de aprendizaje se basan en las principales evidencias que han aportado investigaciones internacionales en relación a la inclusión y exclusión educativa y social (Gatt, Ojala & Soler, 2011). Una parte importante de esta base científica gira en torno a las formas de agrupación del alumnado y el uso de los recursos personales para conseguir actuaciones educativas eficientes y equitativas, es decir, que hagan posible conseguir los mejores resultados educativos al mismo tiempo que se reducen las desigualdades. Estas evidencias, que han llevado a identificar un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito (INCLUD-ED Consortium, 2015), que son la base del funcionamiento de las comunidades de aprendizaje.

Desde hace décadas la investigación ha identificado los efectos negativos, tanto en eficiencia como en equidad, que tiene la agrupación del alumnado basada en un criterio de homogeneidad (Braddock & Slavin, 1992). Cuando el alumnado se agrupa por niveles semejantes de rendimiento, se observan efectos negativos en términos del progreso en el aprendizaje del alumnado con nivel más bajo (Ireson, Hallam & Hurley, 2005; Terwel, 2005) y más bajas expectativas y autoestima en este alumnado (Hallam, Ireson & Davies, 2004; Ireson et al., 2005), que se mantienen por las escasas probabilidades de movilidad entre niveles (Fisher, Roach & Frey, 2002; Hallam & Ireson, 2007) y porque se ven privados del beneficio que supondría el contacto con compañeros y compañeras con un mejor rendimiento (Zimmer, 2003).

Más recientemente, la investigación europea del 6º Programa Marco *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011)*, clarificó que las

agrupaciones homogéneas o *streaming* se caracterizan también por un uso de recursos humanos destinado a ciertos grupos de alumnado de características similares, que mantiene y refuerza esas agrupaciones homogéneas. En oposición a este modelo, el modelo de inclusión consiste en crear agrupaciones heterogéneas, de alumnado diverso, y en la reorganización de los recursos para apoyar al alumnado dentro de esos grupos (INCLUD-ED Consortium, 2011). Los grupos interactivos (Valls & Kyriakides, 2013) son una actuación educativa de éxito que cumple con estos criterios. Consiste en organizar el aula en pequeños grupos de 4 o 5 alumnos con niveles diversos de aprendizaje que trabajan en interacción alrededor de actividades de aprendizaje principalmente instrumental –matemáticas y lenguas– con la colaboración de personas adultas de la comunidad que ayudan a dinamizar esas interacciones. La investigación sobre grupos interactivos ha demostrado los beneficios que esta actuación tiene tanto en la mejora de los niveles de aprendizaje del alumnado como de la convivencia. Las tertulias literarias dialógicas (Pulido & Zepa, 2010) son otra actuación educativa de éxito que constituye una organización inclusiva del aprendizaje, en este caso de la lengua y la literatura. Después de una lectura individual, con ayuda cuando es necesario, de un texto de la literatura clásica universal, el alumnado pone en común las interpretaciones, reflexiones, e ideas que ha considerado más importantes, y debate sobre ellas. La diversidad presente en el grupo multiplica la riqueza de las aportaciones, aumentando los aprendizajes, al tiempo que se potencia el respeto por todas las contribuciones.

La investigación existente sobre la inclusión de alumnado con discapacidades y otras dificultades de aprendizaje ha destacado la importancia de evitar las agrupaciones homogéneas de este alumnado, que implican su separación del grupo de referencia, así como de proporcionar los recursos que el alumnado necesite en el aula ordinaria. Cuando esto no sucede, este alumnado recibe apoyos especializados separados del aula de referencia, lo que tiene al menos tres consecuencias. Por un lado, se reducen los niveles de aprendizaje y las expectativas. Los estudios muestran que el alumnado con discapacidad tiene, como media, un mejor rendimiento en el aula ordinaria (Fisher et al., 2002) y que emplazamientos segregados, como las aulas de educación especial, generan en el alumnado con discapacidad una menor sensación de capacidad, de autoconfianza en la competencia y de actuación académica (Fitch, 2003), así como una autoestima y expectativas académicas más bajas (Fisher et al., 2002). Por otro lado, el resto del alumnado tiene dificultades para percibirles como compañeros de pleno derecho y tienden a percibirlos como “compañeros a tiempo parcial” (McGregor & Vogelsberg, 1998), lo que afecta directamente a la creación de lazos sociales en el grupo. Por último, el profesorado tiende a interpretar que la educación de este alumnado es responsabilidad y competencia de los especialistas, quienes tienen el conocimiento adecuado de que ellos carecen (Armstrong, Armstrong, Lynch & Severin, 2005). Todos estos son factores que tienden a perpetuar la exclusión de este alumnado, reduciendo sus posibilidades de

inclusión en términos tanto de asistencia (compartir un mismo contexto de aprendizaje) como rendimiento (oportunidades de aprendizaje) y participación (formar parte de un grupo) (Ainscow, 2005). No obstante, la investigación también muestra que evitar la segregación no es suficiente, ya que un número importante de alumnado con dificultades de aprendizaje emplazados en aulas ordinarias y que no reciben adaptaciones o apoyos, fracasan en su escolaridad (Hehir, 2002). Es necesario, por lo tanto, profundizar en el análisis de cómo se organizan los recursos en los centros educativos para conseguir la inclusión de todo el alumnado.

La participación de las familias y la comunidad es otro de los componentes clave de las actuaciones educativas de éxito (Díez, Gatt & Racionero, 2011). La participación en aspectos centrales de la vida del centro, tales como la toma de decisiones, la evaluación y las actividades de aprendizaje, como es el caso de los grupos interactivos, son las formas que la investigación muestra que revierten en mayor beneficio del alumnado (INCLUD-ED Consortium, 2011). De esta manera, las escuelas que son comunidades de aprendizaje se abren a la comunidad para enriquecer con su participación la educación de todos y todas, favoreciendo una coordinación y continuidad entre los diferentes espacios en que los niños y niñas se mueven, y aprovechando los conocimientos y habilidades que todas las familias pueden aportar desde su inteligencia cultural (Ramis & Krastina, 2010). La investigación también ha puesto énfasis en la importancia de la colaboración con las familias y la comunidad en el caso del alumnado con necesidades especiales. La participación de diferentes personas de la comunidad contribuye a aumentar los recursos y la atención educativa disponible para todo el alumnado (Echeita & Sandoval, 2002), mientras que la colaboración con los familiares del alumnado y su participación en el funcionamiento y toma de decisiones en el centro fomenta la creación de comunidades positivas (Stainback & Stainback, 1999) y contribuye a superar las tensiones que aparecen entre las necesidades percibidas por las familias para su hijo o hija y las percibidas por el profesorado para el conjunto del alumnado (Hess, Molina & Kozleski, 2006).

Las conclusiones del Consejo de Europa sobre la dimensión social de la educación y la formación (European Council, 2010) han destacado las escuelas como comunidades de aprendizaje como un enfoque que promueve una educación inclusiva de éxito para todo el alumnado, incluyendo el alumnado con necesidades especiales. El objetivo de este artículo es analizar cómo las comunidades de aprendizaje contribuyen a la inclusión de este alumnado, y en particular cómo contribuye a este objetivo la forma en que se organizan los recursos en estas escuelas.

3. Metodología

La recogida y análisis de datos se ha dirigido a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué componentes de la organización de un centro como comunidad de aprendizaje contribuye a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, especialmente cuando éstas se derivan de una discapacidad?

Con este propósito se ha realizado un estudio de caso en una comunidad de aprendizaje que cuenta con alumnado con necesidades educativas especiales, parte de ellos con una discapacidad reconocida. La escuela está situada en un barrio periférico de una capital de provincia, donde se concentra población con un nivel socioeconómico bajo y con una proporción amplia de comunidad gitana. La escuela inició la transformación en comunidad de aprendizaje hace tres cursos escolares, y en este tiempo han conseguido una mejora notable en la reducción del absentismo escolar y en el rendimiento en evaluaciones internas.

La técnica utilizada para la recogida de información ha sido la entrevista en profundidad con orientación comunicativa. Se han realizado entrevistas a profesorado y alumnado. Los dos alumnos entrevistados, Juan y Sergio cuentan con una discapacidad reconocida en un dictamen de escolarización. Juan cursa sexto de primaria y tiene reconocido un retraso madurativo con afectación en el lenguaje y déficit cognitivo. Sergio está en cuarto curso y tiene un Trastorno del Espectro Autista. Ambos tienen escolarización única en este centro y comparten la mayor parte de los contextos y actividades de aprendizaje con sus compañeros y compañeras. Las entrevistas con ellos han estado dirigidas a recoger información sobre sus percepciones acerca de las ayudas que reciben en la escuela y cómo éstas contribuyen a su aprendizaje y, en general, a su inclusión. Las entrevistas a profesorado se han realizado a dos maestras: María y Lucía. Lucía es maestra especialista en educación especial y jefa de estudios del centro. Su entrevista se centró en obtener información sobre la organización del centro en su conjunto en relación a la atención a la diversidad, y especialmente al alumnado con una discapacidad reconocida. María es maestra del centro desde hace 32 años y tutora de Sergio desde hace dos años. La entrevista con María se realizó parcialmente de forma conjunta con Sergio, para facilitar la comunicación con el niño. Su entrevista fue dirigida a obtener información sobre la concreción de la organización escolar en un grupo clase y en un niño en particular como es el caso de Sergio.

Tanto la recogida como el análisis de la información se han llevado a cabo a partir de la Metodología Comunicativa de investigación (Gómez, Puigvert & Flecha, 2011). Esta metodología se basa en la interpretación intersubjetiva de la realidad para la creación de conocimiento. Desde esta perspectiva, las entrevistas no se limitaron a la obtención de

información sino que incluyeron una reflexión conjunta sobre la información aportada, teniendo en cuenta los debates actuales sobre la inclusión.

El análisis realizado ha tenido en cuenta las dimensiones excluyente y transformadora de la realidad estudiada, tal como es típico en los análisis realizados desde la metodología comunicativa. En este caso, la dimensión transformadora se refiere a los componentes de las comunidades de aprendizaje que favorecen la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, mientras que la excluyente se refiere a aquellas barreras que dificultan esta inclusión. Además de estas dimensiones, el análisis de la información recogida se ha llevado a cabo a través de un sistema de cuatro categorías de análisis, que nos permiten estructurar los componentes identificados en tres niveles: componentes inclusivos de la organización en el aula, componentes inclusivos de la organización en la escuela, y componentes inclusivos de la inclusión más allá de la escuela, teniendo en cuenta la comunidad, y una cuarta categoría que recoge las contribuciones que, en conjunto, esos tres niveles están aportando a la inclusión en la escuela.

A continuación presentamos los resultados, estructurados en estas cuatro categorías, que nos permiten dibujar, a través del caso de esta escuela, las principales aportaciones de las comunidades de aprendizaje a la inclusión del alumnado con más dificultades.

4. Resultados

La escuela analizada nos muestra que ser una comunidad de aprendizaje implica cambios en la organización escolar. Estos cambios están relacionados con la premisa de que la educación de todo el alumnado es una responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa, y esta premisa se aplica también en el caso del alumnado con necesidades especiales. Esto es lo que una de las maestras entrevistadas, Lucía, maestra de educación especial, explica cuando dice que comunidades de aprendizaje marca “un antes y un después” en la manera de tratar la diversidad y, en concreto, de abordar la educación especial, porque desde el proyecto se entiende que atender a este alumnado concierne a toda la comunidad.

Según esta misma maestra, las comunidades de aprendizaje no sólo defienden la inclusión de todo el alumnado sino que “lo apoyan, y además dan respuesta a ello”. Es decir, se implementan actuaciones concretas que la hacen posible. El apoyo a este alumnado se da dentro de la organización habitual del centro, y en el marco de las Actuaciones Educativas de Éxito, actuaciones que caracterizan las comunidades de aprendizaje, tales como los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas o la participación de la familia y la comunidad en

las formas educativa, decisiva y evaluativa. Estas actuaciones implican cambios que afectan a la organización de aula, de centro y a la participación de la comunidad.

4.1. El alumnado como recurso inclusivo dentro del aula

A nivel de aula, uno de los componentes organizativos de más valor para la inclusión es la no separación por grupos de nivel y el trabajar siempre en grupos heterogéneos en cuanto al nivel de aprendizaje. Pero además, de acuerdo con investigaciones previas, se tiene en cuenta que la heterogeneidad per se no garantiza la inclusión cuando no se introducen otras modificaciones organizativas que aseguren que todo el alumnado recibe la atención que necesita (Hehir, 2002; Fitch, 2003). Esas modificaciones pasan por una reorganización de los recursos para proporcionar un apoyo más efectivo al aprendizaje. En grupos heterogéneos, el propio alumnado es un recurso muy valioso cuando se promueven interacciones de aprendizaje entre alumnado diverso. Cuando esto ocurre, los niños y niñas con más dificultades, incluyendo aquellos con necesidades especiales, encuentran una de las principales fuentes de apoyo para su inclusión en sus propios compañeros y compañeras (Jenkins, Antil, Wayne & Vadasy, 2003). En la escuela estudiada, las aulas están organizadas de manera que permiten estas interacciones de ayuda, alternando alumnos con más y con menos dificultades, tal como explica María, la tutora de Sergio, quien promueve y anima estas interacciones:

“Sí, el ya sabe que... Que a veces cuando estoy sola lo que hago es que explico, lo que sea, y una vez que ya todo el mundo está trabajando yo sí que le digo al de al lado "echa una mano a..." porque les tengo sentados así, uno sí uno no de que les cuesta más o menos, y "cuando acabes tú lo tuyo mira a ver si lo ha hecho bien" y yo paso y... (...) Sí, les tengo ya puestos así, sí. Sí, porque claro, si sientas dos que lo hacen todo muy bien y que tiran mucho, son muy competitivos entre ellos y prefieren hacer la letra mal para terminar yo antes que tú y haber hecho más ejercicios que tú, en cambio si pones uno que le cuesta, como ya tiene que estar pendiente de ver cómo lo hace el otro y ayudarle, no hay esa competitividad”.

Tal como la maestra resalta, de esta manera, aunque los niños que más pueden ayudar en un principio puedan preferir trabajar solos para poder hacer más ejercicios en el mismo tiempo, mostrando una conducta de competitividad, han aprendido que ayudando a otros niños recuerdan y consolidan mejor sus aprendizajes, lo que revierte en un beneficio propio, y promueve además valores igualitarios y solidarios.

Mucha literatura ha hablado de la importancia de la ayuda entre iguales (Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Slavin, 1991; Stevens & Slavin, 1995), sin embargo en las comunidades de

aprendizaje esto tiene lugar, además, en el marco de las actuaciones educativas de éxito. La importancia de la participación de alumnado diverso y de la ayuda entre iguales la vemos reflejada en las tertulias literarias dialógicas. A diferencia de la organización habitual del aula para actividades de lectura, muy centrada en la actividad individual, en las tertulias, la lectura de textos se comparte entre todo el grupo clase, aportando cada cual las ideas que más le han interesado y sus reflexiones al respecto. Se genera respecto de la lectura una situación comunicativa basada en el diálogo igualitario (Pulido & Zepa, 2010), donde la construcción de significados se hace a partir de la aportación de todos y todas. Los niños y niñas con necesidades educativas especiales participan en las tertulias y el profesorado observa que, en su caso, también se da una participación igualitaria, donde se minimizan las diferencias, lo que supone una aportación a su inclusión. Así lo explicaba una de las maestras, María, que hace tertulias en la clase de Sergio:

"Y en las tertulias y todo, pues claro, ellos ven que no es más importante Raúl que va muy bien y ha dicho una frase, a mí me escuchan igual, y esperan a que yo lea, aunque lea más despacio, y los demás están pendientes. (...) creo que eso de ver que todos somos iguales les va muy bien, (...) todo el mundo ha de respetar a todo el mundo y todo el mundo es importante".

Incluso Lidia, una niña del grupo de cinco años con parálisis cerebral, cuya participación se ve más limitada por un déficit cognitivo y motriz que le dificulta el habla y en cierta medida la comprensión, participa en las tertulias. Si bien no tiene un papel activo, aportando ideas, su tutora ha podido comprobar que sigue tanto la explicación de la historia como las aportaciones de los demás, lo que contribuye a aumentar sus oportunidades de aprendizaje.

El resto de niños y niñas participan leyendo el texto, seleccionando un párrafo o frase y aportándola al grupo y razonando su intervención. Este es el caso de Sergio. En sus propias palabras explica cómo selecciona una idea: "Yo siempre leo. Primero de todo tengo que leer. Cuando elija una página que me guste, las líneas, y luego Don Quijote he puesto: página 9, todo el primer párrafo", y explica que "a veces" hace intervenciones. Los alumnos como Sergio no se benefician sólo de estar en las tertulias porque participan de la actividad del grupo, sino también porque reciben la ayuda entre compañeros/as durante la lectura del texto previa a la tertulia. Así lo explica su tutora María, quien añade que otros alumnos/as con dificultades de aprendizaje menos importantes, e incluso niños/as simplemente tímidos/as, también se benefician de esta situación de aprendizaje, donde el clima de ayuda mutua y de respeto por las aportaciones de todos/as les hace más capaces de expresarse:

"Las tertulias yo creo que les motivan mucho porque niños que incluso les cuesta y deletrean y casi no leen, con la ayuda del compañero de al lado saben el párrafo que

les interesa, lo han entendido bien, pueden explicar el por qué... A él [Sergio], leer no le cuesta, le cuesta la comprensión, pero tengo otra niña que junta las letras muy mal, y entonces ella tiene muchas dificultades de comprensión, pero claro, cuando ella piensa que ese trozo es el que le ha gustado, el compañero de al lado se lo lee, y entonces ella ya ve por qué le ha gustado”.

Esta motivación que explica María también la manifiesta el propio Sergio, cuando explica que la asignatura que más le gusta es lengua castellana porque así entiende lo que dicen los libros de las tertulias, que leen en esta lengua.

4.2. La organización del profesorado, clave para una gestión eficiente e inclusiva de los recursos de la escuela

Si el propio alumnado es un recurso que dentro de cada aula puede reforzar la inclusión, a nivel de centro cobra especial importancia la manera que se organiza el profesorado. Una de las prácticas habituales de la escuela analizada es contar con dos maestros en el aula: el tutor o tutora y otro maestro o maestra de apoyo. No es necesariamente el profesorado especialista en educación especial quien asume esta función de apoyo. De hecho, en esta escuela hay dos maestras de educación especial que asumen, en un caso, funciones de tutoría, y en el otro, de jefa de estudios, por lo que dedican pocas horas a la semana a la educación especial. Sin embargo, la organización del centro hace posible la atención de este alumnado, y además permite que esta atención se dé de forma normalizada. Al entender que la atención a todo el alumnado es una responsabilidad compartida por todos/as, se da una transformación tanto del papel del profesorado especialista de educación especial como de las posibilidades de apoyo que este alumnado puede recibir, es decir, se supera la estrecha relación que tradicionalmente se ha dado entre ambos elementos–la principal función del profesorado de educación especial, prestar atención directa al alumnado con dificultades; la principal fuente de apoyo de este alumnado, el profesorado de educación especial–. De esta manera, otras personas pueden ser también una fuente esencial de apoyo, en el marco de una organización más inclusiva, tal como explica Lucía, una de las maestras de educación especial:

“Porque lo primero que se piensa siempre es que a estos niños se les ha de dar respuesta desde el aula, porque después de todo, son niños que son de todos, son del centro, un día están con la tutora de primero y con una serie de profesores, el año siguiente estará con la tutora de su ciclo... a ver, son niños de todos, no son niños ni de la de educación especial, ni del tutor de aquel momento, y por tanto, todos deberíamos de intentar favorecer su integración”.

En el aula, tutor y profesorado de apoyo se coordinan para ayudar a todo el alumnado, especialmente, pero no únicamente, al que tiene más dificultades. Tal como explica Lucía, esto facilita que puedan participar de las mismas actividades y contenidos de aprendizaje, aunque el nivel previo de aprendizaje sea diferente, algo que es más difícil que ocurra cuando el apoyo se da fuera del aula:

"Se quedan dentro de la clase, con el tutor y el maestro de apoyo, entonces el maestro de apoyo está allí y cuando toca explicar la división de tres cifras todo el mundo participa de la división de tres cifras. Pero después la maestra de refuerzo es la que va pasando, el tutor... los dos han de ir pasando mesa por mesa y haciendo esta atención individualizada no fuera [del aula], a que vayan a hacer la suma llevando todavía, porque ya llegaremos a la división, no, todo el mundo hace la división".

En la escuela, cualquier maestro de primaria que no es tutor puede hacer esta función de apoyo, y especialmente lo hacen el profesorado de las especialidades de inglés, música y educación física. Las clases de estas especialidades se programan siempre por la mañana después del patio, de manera que antes del patio, que es cuando hacen las asignaturas instrumentales, este profesorado está libre para dar apoyo. Según Lucía, este es un ejemplo de cómo muchas veces las dificultades de las escuelas que buscan ser más inclusivas no está tanto en la falta de recursos como en la organización de los mismos. Sin embargo, también es necesario destacar que organizar la atención al alumnado de esta manera no es un proceso fácil si se tienen en cuenta las inercias acumuladas por la forma en que tradicionalmente se ha trabajado en las escuelas, muy centrada en el esquema un aula-un profesor o profesora, poco acostumbrados a compartir clase y maneras de trabajar. Aunque es un aspecto que se ha superado en la escuela, supuso un esfuerzo y un riesgo de volver a los esquemas tradicionales de trabajo:

"(...) para muchos docentes aún es violento el hecho de trabajar conjuntamente uno con otro dentro del aula. Claro, es mejor si te los llevas, ya no porque me quede yo con los buenos y tú con los que les cuesta más, sino porque tú vas a lo tuyo, yo voy a lo mío, y nadie se mete con el trabajo de nadie. Esto también cuesta mucho, compartir espacio dos docentes, cuesta mucho, y esto aquí también costó mucho".

Como consecuencia, el papel de las maestras especialistas de educación especial deja de ser un papel de atención directa para ser un papel de seguimiento de los diferentes casos, orientación al profesorado y las familias, y coordinación entre los diferentes agentes que intervienen en la educación de cada niño.

4.3. Las familias y la comunidad: Ampliar las fuentes de apoyo a la inclusión más allá de la escuela

La participación de las familias y otras personas voluntarias de la comunidad es una tercera fuente esencial de apoyo, que amplía los recursos disponibles más allá de la escuela. Una de las formas más importantes en que se concreta esta participación son los grupos interactivos. En los grupos interactivos se combina la ayuda entre iguales, mencionada antes, con la participación de más adultos en el aula. Uno de los retos de la inclusión es conseguir que alumnado con discapacidades y con diferencias importantes en cuanto a nivel de aprendizaje puedan participar de un mismo currículum y beneficiarse de él. Lucía explica que ambos componentes de los grupos interactivos –interacción entre iguales y participación de la comunidad– son lo que hace posible que esto ocurra en las comunidades de aprendizaje: mientras que el adulto proporciona atención individualizada si es necesario, el alumnado colabora para conseguir que todos acaben la tarea:

"¿Cómo explicaría a otros profesores que pueden trabajar si es imposible que puedan llegar al currículum? Con grupos interactivos. Eso es lo que te lo posibilita. Todos trabajan en la misma actividad y se fomenta este trabajo colaborativo. Además, la actividad no se da por terminada hasta que no han acabado todos, por tanto, espabilaros todos, que el grupo ha de hacer para que todos lo consigan, para que todo el mundo lo haya hecho. Además, tienes un adulto, ya tienes atención individualizada".

En la escuela organizan grupos interactivos en las asignaturas de lengua y matemáticas, ya que son las asignaturas instrumentales que son la base de aprendizajes posteriores. Todos los niños y niñas participan en ellos y las actividades son las mismas para todo el grupo, si bien en algunos casos se hacen adaptaciones en cuanto al nivel de dificultad que se exige, pero manteniendo el contexto compartido de la actividad y del contenido de aprendizaje que se trabaja, como explica María:

"Y si hay tres ejercicios sobre plurales, pues él a lo mejor no ha hecho los tres, pero ha entendido qué es el plural y ha hecho sólo el primero, porque los otros se dan más prisa a escribir. Pero el otro niño luego ha mirado si lo tenía bien, si no lo ha tenido bien le ha explicado por qué..."

En cada sesión de dos horas se hacen cuatro actividades. La experiencia del profesorado muestra que eso es algo muy difícil de conseguir en una organización tradicional del aula, pero con los grupos interactivos se consigue que todo el alumnado, incluyendo el alumnado con necesidades educativas especiales, puedan completar las tareas y sacar provecho de todas

ellas. Los grupos interactivos son, por tanto, una contribución clave a la organización inclusiva de comunidades de aprendizaje (Molina & Ríos, 2010).

En esta escuela, las familias son participantes clave de los grupos interactivos y tienen un papel muy valioso en el caso del alumnado que nos ocupa. En el caso de Sergio, su madre participa en grupos interactivos en su clase, y en el caso de Juan lo hace su hermano mayor de 18 años, quien además también participa en otro grupo clase. Además de ser una fuente de apoyo que facilita la atención individualizada, para estos niños y niñas en concreto es una fuente de motivación contar con sus familias en el aula, tal como expresan las maestras y los propios niños y niñas. Para las familias, por su parte, es una fuente de confianza poder participar en el aula de sus niños y niñas –ya sean hijos, hermanos u otros familiares– y ver qué y cómo trabajan en la escuela, como explica Lucía:

"Lo más importante es que ellos ven que sus hijos, o en el caso del hermano, que ellos participan de todo lo que toca, que no reciben un trato diferenciado de todo el resto, sino que ellos han de hacer lo mismo que hacen los otros, como un alumno más de la clase".

Pero su papel como familiares participando en actividades de aprendizaje en el aula supone un valor añadido a la inclusión de sus hijos e hijas porque se facilita la coordinación con el profesorado, el seguimiento de las dificultades, y compartir preocupaciones y estrategias de actuación, tal como explicaba María respecto de la madre de Sergio: "Su madre sufre, sufre porque dice 'ves, María, mira lo que está haciendo', y digo 'no te preocupes, déjale que ya iré yo y...'"'. Y, lo que quizá es más importante, se comparten también los progresos que van consiguiendo, tal como explicaba Lucía respecto del mismo niño:

"Ahora mismo lo hablaba con la madre de Sergio, que está de voluntaria en grupos interactivos y ella misma me lo decía, dice "no hubiera dicho nunca cuando estaba en infantil, no lo hubiera pensado nunca". Y ya tiene la lectoescritura adquirida, la comprensión aún le cuesta, pero ha mejorado mucho, la parte de matemáticas también, todo el tema de razonamiento de problemas, cálculo, numeración... cuesta, evidentemente, claro que cuesta, pero bueno, a todos los alumnos les pueden costar diferentes aspectos".

Además, las interacciones de aprendizaje compartidas en el aula continúan en ocasiones en casa. De esta manera, las comunidades de aprendizaje no sólo transforman el contexto de aprendizaje en lo que se refiere a la escuela, sino que el hogar es otro contexto que también se transforma, aumentando las oportunidades de aprendizaje más allá de la escuela. Este es el caso de Juan y su hermano, quien habitualmente le pregunta cuando llega cómo le ha ido ese

día el colegio y quien también se ha visto implicado en un proceso de transformación personal, al proponerse volver a estudiar para obtener el graduado de educación secundaria obligatoria.

4.4. Contribuciones a la inclusión de la organización en comunidades de aprendizaje

Esta forma de organizar los recursos y apoyos, propia de las comunidades de aprendizaje, ha dado lugar a una serie de cambios en la escuela que han mejorado la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. En primer lugar, se han eliminado los planes individualizados o adaptaciones curriculares, es decir, todos los alumnos trabajan a partir del currículum general, y no existen adaptaciones del mismo para alumnos concretos donde se modifiquen objetivos o contenidos de aprendizaje. Las adaptaciones, cuando se dan, tienen lugar en relación a las actividades, y en cualquier caso esta escuela prioriza que se den lo menos posible, como instan los principios de las comunidades de aprendizaje.

Teniendo en cuenta que las adaptaciones curriculares suponen con frecuencia un serio riesgo de reducir niveles de aprendizaje y expectativas para aquellos que parten de un nivel de conocimientos previo más bajo, dando lugar a adaptaciones curriculares excluidoras (INCLUDED Consortium, 2011), eliminar esta medida y hacer que la organización del aula y de la escuela permita la participación de todos los alumnos en las mismas actividades la mayor parte del tiempo es un avance para potenciar las oportunidades de aprendizaje. Como Lucía explica, esto implica que desde la escuela no se añadan barreras que frenen el avance del alumnado:

"Ya no hacemos planes individualizados (...). Siempre apostamos por el currículum oficial, y por tanto estiramos el máximo posible a este tipo de alumnado, ¿no? Entonces, ellos ya llegarán donde puedan, ¿me entiendes? Pero nosotros ya no frenamos. (...) El hecho de que estén sujetos a un plan individualizado, adaptaciones curriculares más significativas, todo eso ya le marcan mucha diferencia con el resto de la clase, muchísima. Entonces, una vez más nosotros ya les estamos frenando. Somos nosotros quienes decimos "llegará hasta aquí porque es imposible que pueda llegar a alcanzar un currículum ordinario", (...). Entonces, es lo que te decía, los contenidos a trabajar son los mismos para todos y cada alumno en función de su bagaje, de su conocimiento, su nivel y su ritmo de aprendizaje, llegará hasta donde pueda".

Por otro lado, en la escuela han conseguido reducir mucho los apoyos que el alumnado recibe fuera del aula. Estos apoyos se han reducido a dos horas a la semana en el caso del alumnado con más dificultades, si bien esta medida no se utiliza en todos los casos, porque Sergio recibe todo el apoyo dentro del aula. Juan y su compañero Daniel, de sexto curso, tienen este apoyo

fuera del aula para reforzar contenidos de la asignatura de Conocimiento del Medio, y Lidia, del grupo de cinco años, con dificultades de habla debidas a su parálisis cerebral, para aprender el uso de un sistema aumentativo y alternativo de comunicación, los plafones de comunicación. Es importante destacar que estos apoyos se utilizan no en las asignaturas que consideran más importantes o en las que el alumnado tienen más dificultades, sino en aquellas en las que no hacen grupos interactivos, porque las necesidades de apoyo quedan cubiertas dentro del propio funcionamiento de estos grupos. Así lo explica Lucía respecto del caso de Juan, un niño que precisamente había estado hasta el curso anterior escolarizado en otra escuela donde pasaba una gran parte del tiempo en el aula de educación especial:

"A ver, en el área de matemáticas y lectoescritura también tiene muchas dificultades, pero gracias al tipo de organización y gracias a todo el tema de comunidades de aprendizaje (...) ya queda muy cubierto. Es que da respuesta, directamente. En cambio, quizá la asignatura de Conocimiento del Medio, que si en un futuro también pudiésemos hacer grupos interactivos, eso sería lo ideal, por ahora, estas dos horitas que les ayuda la maestra de apoyo les va muy bien".

En tercer lugar, se observa un aumento en las oportunidades y resultados de aprendizaje. El contexto normalizado de aprendizaje es un factor clave en este sentido, ya que como relata María, hace posible situaciones de aprendizaje que de otra manera no se hubieran podido dar:

"A mí me pasó con este alumno que te digo de sexto, que había fallado mucho durante la escolarización, y claro, al no venir tenía unas lagunas impresionantes, además de que le costaba. Pero un día me acuerdo que explicamos fracciones, y claro, las fracciones él veía la parte entera, la parte pintada, lo que cogíamos, lo que era numerador, denominador, lo entendió perfectamente, y le hizo una ilusión poderse lo explicar a los demás, porque era una cosa... que claro, él no construye encima de donde tiene conocimientos, construye como yo digo, otro bloque aparte de cosas... geometría... cosas que no necesitan tener una base, pues esos conocimientos él los va adquiriendo. Si le hubiera sacado a los grupos que hacíamos antes, pues claro, siempre, hasta que no sumas bien, no restas, hasta que no restas, no multiplicas, hasta que no..."

De esta manera, aunque en el caso del alumnado con discapacidad las posibilidades de aprendizaje se ven, en parte, condicionadas por un déficit, el profesorado observa progresos importantes en el alumnado, que en ocasiones sobrepasan las expectativas iniciales. Un ejemplo claro es el caso de Sergio, cuya evaluación del progreso comparten escuela y familia, tal como lo explica Lucía:

"Sí, se nota mucho, sobre todo en todo el tema de lectoescritura es nota muchísimo, porque yo me acuerdo que su madre me decía que su principal preocupación cuando estaba en infantil era si él aprendería a leer o a escribir. Claro, y actualmente está en ciclo medio, (...), acabo de hacer ahora la lectura individual para las tertulias y, a ver, él me lo ha leído todo perfectamente, poco a poco lo va entendiendo, va asimilando, ha seleccionado el párrafo que más le ha gustado y lo ha justificado y lo ha razonado. Por tanto, el viernes está más que preparado para participar en la sesión de tertulias".

Esta realidad contrasta con la atención a la diversidad se daba anteriormente en la escuela a través de grupos flexibles, por nivel, donde, de acuerdo con las propias palabras del profesorado, el alumnado percibía las diferencias entre grupos, e incluso denominaba "grupo de los tontos" a uno de ellos. Ahora, en cambio, el profesorado observa que el alumnado con más dificultades es consciente de que trabaja como los demás y con los demás, lo que les hace percibir las diferencias entre ellos como menos importantes y, sobre todo, no estigmatizantes. En este sentido, María explica respecto de Sergio que, a pesar de sus dificultades y a que su nivel de aprendizaje aun esté por debajo de la media, se siente realizado en sus aprendizajes, lo que tiene un efecto positivo en su motivación y sus expectativas.

Finalmente, la mejora en oportunidades y resultados de aprendizaje va de la mano con una buena integración en el grupo. Las profesoras explican que Juan y Sergio están bien integrados en el grupo y los propios niños y niñas nos hablan de los amigos y amigas que tienen. Además, en el caso de Juan, la amiga de la que más habla es la niña que según explica más le ayuda en grupos interactivos y en general en las actividades de clase, mostrando claramente la conexión entre integración social y aprendizaje. En el caso de esta escuela, la transformación que ha llevado a una organización inclusiva del aprendizaje se ha sumado a una transformación del alumnado, quienes han aprendido a vivir y aprender conjuntamente con compañeros/as con dificultades importantes. Esta experiencia, que muchas veces se inicia en la educación infantil, es definida por las maestras, como Lucía, como una riqueza para todos:

"Además se nota mucho en todos estos niños más de dictamen, más de necesidades educativas especiales graves y permanentes (...) se nota mucho el clima que se pueda respirar en aquella clase, sobre todo si han estado juntos desde los tres años. Porque aquel grupo clase, aquellos compañeros ya son de otra manera. Ya tienen una sensibilidad especial, tienen unas características diferentes, están más acostumbrados a esta diversidad que otra clase homogénea, están más acostumbrados a trabajar de otra manera, a tener una paciencia que no se tiene si en aquella clase no ha habido niños así. Es un enriquecimiento mutuo".

5. Conclusiones

La transformación de un centro en comunidad de aprendizaje implica cambios en la manera como se organizan los recursos, dando lugar a formas de atender las necesidades educativas especiales de los alumnos de forma más integrada en la actividad regular del aula y de la escuela. Este uso diferente de los recursos, en parte en el marco de actuaciones educativas de éxito, ha hecho posible que se reduzcan mucho e incluso desaparezcan algunas de las prácticas exclusoras más frecuentemente utilizadas con este alumnado: el refuerzo fuera del aula durante gran parte del horario escolar y los planes individualizados que reducen acriticamente las oportunidades de aprendizaje de estos niños y niñas.

Las comunidades de aprendizaje implican también la posibilidad de aprovechar mucho más todas las fuentes de apoyo que están presentes en el centro. Se genera una estructura de apoyo distribuido, donde este apoyo no descansa sólo sobre profesionales especializados sino sobre una red comunitaria que se extiende dentro y fuera de la escuela. Al compartir la tarea de apoyo con otro profesorado, se comparte también el sentimiento de responsabilidad por todo el alumnado, y se evita una segregación innecesaria. Cuando se incorpora al resto del alumnado a la red de apoyo, se potencian tanto relaciones de aprendizaje mutuo como de solidaridad y amistad. La apertura del centro a la comunidad incrementa y diversifica los recursos disponibles. La participación de las familias en las formas educativa (participación en actividades de aprendizaje) y evaluativa (seguimiento del progreso del alumnado), aparece finalmente como componente clave para compartir información relevante y potenciar la inclusión de este alumnado, a través de una cooperación horizontal con el profesorado (Álvarez & Verdeja Muñiz, 2013).

Por último, cuando el apoyo se organiza de la forma que hemos descrito, beneficia no sólo al alumnado con más necesidades, sino también al resto del alumnado del grupo, y en particular a aquellos que, sin tener una discapacidad identificada, presentan no obstante algún retraso o dificultad de aprendizaje, porque este apoyo pasa a estar disponible para todos. Se evitan, de esta manera, categorías excluyentes de alumnado y pasan a verse como un continuo de dificultades más o menos importantes, algo más coherente con la realidad en la que se encuentran las escuelas, y a la que se puede dar mejor respuesta desde un planteamiento inclusivo (Booth & Ainscow, 2002).

En conjunto, las comunidades de aprendizaje permiten aprovechar mucho más un capital humano que está presente en todos los centros –el propio alumnado, el profesorado, las familias y la comunidad– en beneficio de una escuela más inclusiva.

Referencias

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2005). Understanding the development of inclusion education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3(3)): 5-20.
- ÁLVAREZ, C.; VERDEJA MUÑIZ, M. (2013). Centros educativos que dan respuesta a los retos educativos actuales implicando a la comunidad escolar: Dos estudios de caso. *Intangible Capital*, 9(3): 883-902. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.376>
- ARMSTRONG, A.C.; ARMSTRONG, D.; LYNCH, C.; SEVERIN, S. (2005). Special and inclusive education in the Eastern Caribbean: Policy practice and provision. *International Journal of Inclusive Education*, 9(1): 71-87. <http://dx.doi.org/10.1080/1360311042000302905>
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- BRADDOCK, J.H.; SLAVIN, R.E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- CHENOWETH, L.; STEHLIK, D. (2004). Implications of social capital for the inclusion of people with disabilities and families in community life. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1): 59-72. <http://dx.doi.org/10.1080/1360311032000139467>
- DÍEZ, D.; GATT, S.; RACIONERO, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: The role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2): 184-196. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x>
- ECHEITA, G.; SANDOVAL, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327: 31-48.
- EUROPEAN COUNCIL (2010). *Council conclusions of 11 May 2010 on the social dimension of education and training 2010/C 135/02*. Disponible online en: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2010.135.01.0002.01.ENG
- FISHER, D.; ROACH, V.; FREY, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1): 63-78. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110010035843>
- FITCH, F. (2003). Inclusion, Exclusion, and Ideology: Special Education Students' Changing Sense of Self. *Urban Review*, 35(3): 233-252. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1025733719935>

- GATT, S.; OJALA, M.; SOLER, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1): 33-47. <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2011.543851>
- GÓMEZ, A.; PUIGVERT, L.; FLECHA R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3): 235-245. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410397802>
- HALLAM, S.; IRESON, J. (2007). Secondary School Pupils' Satisfaction with their Ability Grouping Placements. *British Educational Research Journal*, 33(1): 27-45. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920601104342>
- HALLAM, S.; IRESON, J.; DAVIES, J. (2004). Primary pupils' experiences of different types of grouping in school. *British Educational Research Journal*, 30(4): 515-533. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192042000237211>
- HEHIR, T. (2002). Eliminating Ableism in Education. *Harvard Educational Review*, 72(1): 1-32. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.72.1.03866528702g2105>
- HESS, R.S.; MOLINA, A.M.; KOZLESKI, E.B. (2006). Until somebody hears me: Parent voice and advocacy in special educational decision making. *British Journal of Special Education*, 33(3): 148-157. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00430.x>
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Ministerio de Educación.
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer International Publishing.
- IRESON, J.; HALLAM, S.; HURLEY, C. (2005). What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?. *British Educational Research Journal*, 31(4): 443-458. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920500148663>
- JENKINS, J.R.; ANTIL, L.R.; WAYNE, S.K.; VADASY, P.F. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Exceptional children*, 69(3): 279-292. <http://dx.doi.org/10.1177/001440290306900302>
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- MCGREGOR, G.; VOGELSBERG, R.T. (1998). *Inclusive schooling practices: pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling*. Los Angeles, CA: Allegheny University of Health Sciences.

- MOLINA, S.; RÍOS, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society, & Education*, 2(1): 1-9.
- PULIDO, C.; ZEPA, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos*, 43(2): 295-309.
<http://dx.doi.org/10.4067/s0718-09342010000400003>
- RAMIS, M.; KRASINA, L. (2010). Cultural Intelligence in the School. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2): 239-252.
- SLAVIN, R. (1991). Synthesis of research of cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5): 71-82.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STEVENS, R.; SLAVIN, R. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32: 321-351. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312032002321>
- TERWEL, J. (2005). Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6): 653-670.
<http://dx.doi.org/10.1080/00220270500231850>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*.
- VALLS, R.; KYRIAKIDES, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1): 17-33.
<http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- ZIMMER, R. (2003). A New Twist in the Educational Tracking Debate. *Economics of Education Review*, 22(3): 307. [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7757\(02\)00055-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7757(02)00055-9)

Intangible Capital, 2015 (www.intangiblecapital.org)



El artículo está con Reconocimiento-NoComercial 3.0 de Creative Commons. Puede copiarlo, distribuirlo y comunicarlo públicamente siempre que cite a su autor y a Intangible Capital. No lo utilice para fines comerciales. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/>