

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**MÁSTER DE ESTUDIOS AVANZADOS EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA**

**CURSO 2010/2011**

**EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LAS COMUNIDADES DE  
APRENDIZAJE COMO ALTERNATIVA A LA ESCUELA  
TRADICIONAL.**

**Esther Pérez Edo**

**Trabajo dirigido por Doña Pilar Sánchez Hípola**

**CALIFICACIÓN: 9**

## **RESUMEN**

Uno de los retos de la escuela del siglo XXI es atender a la diversidad y pluralidad del alumnado, y para ello es necesario apoyarse en las condiciones de participación y democracia, dando un giro a la intervención educativa y transformando las aulas en centros inclusivos donde todos, sin excepción, tengan derecho a disfrutar de una educación de calidad a lo largo de la vida.

Las comunidades de aprendizaje son un ejemplo de centros innovadores capaces de atender a la diversidad desde una vertiente más social e inclusiva, donde se elaboran propuestas encaminadas a atender a la diversidad, erradicar el fracaso escolar y dar un enfoque educativo capaz de abordar las inquietudes y expectativas que el alumnado demanda, todas ellas contribuyentes a la mejora educativa, lo que nos lleva a analizar aquellas herramientas educativas susceptibles de ser transferidas a los centros de Educación Primaria con objeto de mejorar la práctica educativa y la acción docente.

**Palabras clave:** educación, educación inclusiva, escuelas primarias, comunidades de aprendizaje, comunidad educativa, interacción educativa, aprendizaje cooperativo.

## **ABSTRACT**

One of the challenges of the twenty-first century school is dealing with diversity and plurality of students, and it is therefore necessary to rely on the conditions of participation and democracy, turning to the educational intervention and transforming classrooms in inclusive schools where all without exception, are entitled to enjoy a quality education throughout life.

Learning communities are an example of innovative centers capable of dealing with diversity from a more social aspect and inclusive, where proposals are made to deal with diversity, eradication of school failure and provide an educational approach capable of addressing the concerns and expectations that students demand, all contributing to educational improvement, which

leads us to analyze the tools education which can be transferred to Elementary Schools to improve educational practice and teaching activities.

**Keywords:** education, inclusive education, elementary schools, learning communities, interaction analysis in education, team learning approach in education.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	2
2. MARCO TEÓRICO	
2.1) Fundamentos y características de La Educación Inclusiva .....	4
2.2) Avanzando hacia una Educación más inclusiva .....	16
2.3) La Comunidad Educativa y el apoyo en el aula ordinaria .....	22
2.4) Las Comunidades de Aprendizaje .....	30
2.5) Las comunidades de aprendizaje. Una realidad de Educación Inclusiva .....	37
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	
3.1) Objetivos .....	48
3.2) Metodología .....	49
3.3) Plan de actuación .....	53
3.4) Resultados y análisis de datos .....	54
4. CONCLUSIONES .....	64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	66
ANEXOS	
Anexo 1: Dimensiones y categorías de la entrevista sobre la educación inclusiva .....	69
Anexo 2: Entrevista al profesorado de tercer ciclo de educación primaria .....	71
Anexo 3: Indicadores del Index para la Inclusión .....	74

## 1. INTRODUCCIÓN

El panorama educativo actual en nuestro país viene marcado por una compleja situación donde los resultados recogidos por diferentes instituciones de evaluación dejan en un lugar cuestionable el nivel educativo del alumnado en la enseñanza obligatoria. Esto ha abierto una brecha en el sistema educativo y más concretamente en el modelo educativo y en la labor del profesorado.

Uno de los retos fundamentales de la escuela es afrontar el alto índice de fracaso escolar y los problemas de marginación social; para ello es necesario apoyarse en las condiciones de participación y democracia, dando un giro dialógico a la intervención educativa.

Si atendemos al modelo de escuela que propugna la LOE (2006), un modelo inclusivo, es difícil entender el sesgo que existe entre alumnado y escuela. La Educación Inclusiva tiene como objetivo fundamental no dejar a nadie fuera de la vida escolar ya que para las comunidades inclusivas cada sujeto es un miembro importante con responsabilidades dentro del grupo (Stainback, Ainscow, Flecha, West). La Educación Inclusiva contiene unos principios pedagógicos capaces de solventar las deficiencias del panorama educativo español. Por tanto, la educación del siglo XXI pone de manifiesto la necesidad de transformar las aulas en centros inclusivos donde todo el alumnado, sin excepción, tenga derecho a disfrutar de una educación de calidad a lo largo de la vida. Esto implica un esfuerzo de toda la comunidad educativa para que tal proyecto pueda llevarse a cabo y sea fructífero repercutiendo en el éxito del alumnado.

Las comunidades de aprendizaje son un ejemplo de escuelas inclusivas (Puigdemívol, Pujolàs, Echeita, Romero, Eljob) donde su labor está enfocada a trabajar con el alumnado atendiendo al contexto social en el que se encuentra y escuchando las diferentes voces de la comunidad, es decir, en las comunidades de aprendizaje la participación activa en la elaboración del

proyecto educativo se abre a toda la comunidad y, especialmente a las familias, que son protagonistas y a la vez responsables de la educación de sus hijos. Por ende, las comunidades de aprendizaje son una alternativa factible con gran potencial de modelo inclusivo dado que se plantean la educación como parte de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno basado en el aprendizaje dialógico.

Las comunidades de aprendizaje se presentan como una alternativa de Educación Inclusiva dado que toda la comunidad está inmersa en el proyecto, son cómplices y responsables de promover una educación adecuada al siglo XXI con propuestas y estrategias plausibles en la mejora educativa encaminadas a erradicar el fracaso escolar y dar un enfoque educativo capaz de abordar las inquietudes y expectativas que demanda el alumnado. La propuesta del proyecto piloto de estudio es conocer la realidad presente de las comunidades y las prácticas del profesorado que fomentan una cultura inclusiva, por consiguiente es necesario comparar y analizar aquellas estrategias que pueden transferirse a la escuela ordinaria y/o tradicional para mejorar la educación de los alumnos de primaria e implementar verdaderas prácticas inclusivas con el fin de caminar juntos hacia la Educación Inclusiva.

Para concluir, el objetivo del proyecto piloto de estudio es conocer, analizar y comparar las prácticas educativas del profesorado de educación primaria para cerciorar si las escuelas tradicionales así como las comunidades de aprendizaje desarrollan y fomentan una Educación Inclusiva a través de las prácticas educativas capaces de atender a la pluralidad y especificidad del alumnado, otorgando una educación de calidad con altas expectativas de éxito y suprimiendo la barreras de exclusión.

El proyecto de estudio está fundamentado en el marco teórico, subdividido éste en cinco epígrafes cohesionados e interrelacionados entre sí, tejiendo de este modo los diversos lazos que construyen la Educación Inclusiva.

Los apartados que componen el marco teórico son:

- 2.1) Educación Inclusiva. Otorga gran relevancia al significado de la Educación Inclusiva como concepto íntegro a través de la visión de distintos autores (Ainscow, Stainback, Booth y Echeita entre otros) y a la implementación de la cultura inclusiva en los centros educativos.
- 2.2) Avanzando hacia una Educación más inclusiva. El enfoque está dirigido a los elementos y prácticas que favorecen y potencian la transformación de las escuelas en verdaderos centros inclusivos.
- 2.3) La comunidad educativa y el apoyo en el aula ordinaria. Tratamos la importancia y la necesidad de entender la comunidad como un ente indispensable en la escuela y factor clave para andar hacia la Educación Inclusiva.
- 2.4) Las comunidades de aprendizaje. Se presta especial atención a la creación y los diferentes aspectos que presentan las comunidades de aprendizaje.
- 2.5) Las comunidades de aprendizaje. Una realidad de Educación Inclusiva. Se presentan metodologías, estrategias y prácticas educativas que implementan las comunidades para combatir el fracaso escolar e impulsar una educación de calidad para todos los alumnos.

El diseño de investigación nos ha permitido aunar el análisis documental y la metodología empleada para conocer, analizar y comparar las prácticas educativas de los docentes encaminadas a impulsar y desarrollar una verdadera Educación Inclusiva. Todo ello queda explicitado en las conclusiones con precisión y nitidez.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1) Fundamentos y características de La Educación Inclusiva**

En el siglo XXI, la educación refleja la necesidad de transformar la escuela como centro integrador en una escuela inclusiva y democrática. El modelo inclusivo parte de la concepción que no es necesario integrar si previamente no existe segregación. Partiendo de esta premisa, la educación es entendida desde una perspectiva holística y se orienta en sus prácticas y proyectos educativos a la mejorar de las instituciones para contribuir a paliar y reducir los procesos de exclusión social, que durante tanto tiempo, han segregado a un amplio colectivo de alumnado en situación de desventaja y con ello a equiparar sus oportunidades para favorecer su bienestar personal y social como miembros activos y partícipes del grupo.

En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos (BOE núm. 106, jueves 4 de mayo 2006, La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Preámbulo)

La LOE, en el art. 1 Principios y en el art. 2 Fines de la educación, refleja de manera explícita la esencia de la educación inclusiva y la necesidad de una escuela basada y sustentada en valores democráticos.

#### **Principios y fines de la educación**

Artículo 1. Principios.

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.



- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.
- e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.
- f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.
- g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.
- h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.
- j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.
- k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

#### Artículo 2. Fines.

1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la

adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.

i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. (BOE núm. 106, jueves 4 de mayo 2006. Título Preliminar. Capítulo I)

Las Escuelas Democráticas se fundamentan en los principios de Dewey en que el ideal democrático de la educación debe impregnar las escuelas públicas. Según Maxine Geene (citado por Apple y Beane, 2005:22) “con toda seguridad, en una democracia, es obligación de la educación facultar a los jóvenes para que lleguen a ser miembros de la comunidad, para que participen y desempeñen papeles articulados en el espacio público”. Además, éstas se apoyan en los fundamentos de la educación inclusiva, una escuela para todos haciendo referencia a toda la comunidad educativa.

(...) una escuela democrática es cierto que tiene derecho a participar en el proceso de toma de decisiones todos los que están implicados directamente en la escuela, incluidos los jóvenes. (...) Los comités escolares, los consejos y otros grupos de toma de decisiones incluyen no sólo a los educadores profesionales, sino también a los jóvenes, a sus padres y a otros miembros de la comunidad escolar. En las aulas, los jóvenes y los profesores colaboran en la planificación y llegan a decisiones que responden a las preocupaciones, aspiraciones e intereses de ambos. (Apple y Beane, 2005:24-25)

La educación pública, que no es otra cosa que el desarrollo de una población inteligente y de una inteligencia popular, requiere que todos los individuos tengan acceso a una buena educación, que los prepare para debatir y decidir entre diferentes ideas, sopesar el bien común y el individual y elaborar juicios que

contribuyan a sostener las instituciones e ideales democráticos. (Darling-Hammond, citado por Echeita, 2006:98)

En esta misma dirección, el organismo internacional de la UNESCO, en la que se fundamenta parte de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, muestra la posición y demanda explícita de la necesidad y la creación de una educación inclusiva capaz de responder a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos.

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a la escuela ordinaria, que deberían integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora 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 y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (UNESCO, 1995:10)

En la última declaración, podemos extraer que la finalidad de la escuela ordinaria no es integrar al alumnado, sino que la escuela debe tener la capacidad de adaptarse a la especificidad de todo el alumnado.

Una de las características esenciales de la escuela inclusiva es el sentido de cohesión de comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales. Esto exige la necesidad de atender al alumnado sin segregación ni exclusión del grupo.

Para Booth y cols. (2006:4) la inclusión en educación significa:

- Aumentar la participación de los niños y jóvenes y reducir su exclusión de las culturas, las actividades y los grupos locales.
- Reestructurar las culturas, políticas y prácticas de los centros de manera que sean sensibles a la diversidad de niños y jóvenes de la localidad.
- Valorar por igual a todos los niños, jóvenes, padres / cuidadores y profesionales.
- Considerar las diferencias entre los niños un recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación en lugar de un problema resolver.
- Reconocer el derecho de los niños a una educación y un cuidado de calidad en su localidad.
- Hacer mejoras tanto para los profesionales como para los niños.
- Reducir las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños, no sólo de los que tienen discapacidad o necesidades educativas especiales.
- Aprender de los intentos de superar las barreras para aquellos niños cuyo juego, aprendizaje y/o participación están limitados de alguna forma, para que dichos cambios beneficien a todos los niños.
- Acentuar tanto el proceso de desarrollo de la comunidad y sus valores, como los logros obtenidos.
- Fomentar relaciones duraderas y satisfactorias entre los centros y sus comunidades.
- Reconocer que la inclusión en Educación Infantil tiene que ver con la inclusión en la sociedad.
- Poner en marcha los valores inclusivos.

Por consiguiente, la Educación Inclusiva debe ser entendida como un intento más de atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo.

El concepto de inclusión trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos. Esto significa que las escuelas deben estar preparadas para acoger y educar a todos los alumnos y no solamente a los considerados como educables (Arnaiz, 2003).

Otra forma, de respuesta hacia el cambio de una escuela inclusiva son los diez principios que recoge el Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE):

- Todos los niños tienen derecho a aprender juntos.
- Los niños no deberían ser discriminados ni excluidos en razón de su discapacidad o dificultad de aprendizaje.
- Los niños no necesitan que se les proteja de sus compañeros (...)
- No existen razones legítimas para separar a los niños de una educación común. Deben estar juntos disfrutando de las ventajas que esto supone.
- La investigación demuestra que los niños mejoran académicamente y socialmente en entornos integrados.
- No existe enseñanza y atención en una escuela segregada.
- Dado un apoyo, la educación inclusiva es más eficaz en los recursos educativos.
- La segregación enseña a los niños a ser más temerosos, ignorantes y tener prejuicios de clase.
- Todos los niños necesitan una educación que les ayude a desarrollar relaciones y prepararles para una vida integrada.
- Solamente la inclusión tiene el potencial de reducir el miedo y crear amigos, respeto y comprensión (citado por Lozano, 2007:90)

Muchos son los autores que definen la inclusión desde una misma perspectiva del sentido íntegro conceptual de educación inclusiva, así lo definen autores como Stainback, Ainscow y Arnaiz.

Stainback y cols. (1999:22) señalan que:

Se ha producido un cambio de concepto de integración por el de inclusión plena y esto por una serie de razones. (...) se está adoptando el concepto de inclusión porque comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio (...) se está abandonando el término integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo de la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido.

Por otro lado Ainscow (2001:293) dice:

Mi enfoque actual consiste en definir la inclusión como un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, (...) que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas.

En la misma idea que los anteriores autores, Arnaiz (1996:27) expone que la Educación Inclusiva:

Es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir, significa mantener fuera, apartar, expulsar.

De aquí, podemos extraer la esencia de la Educación Inclusiva que se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno de los sujetos de la comunidad educativa. Además, la inclusión no se refiere solamente al terreno educativo, sino que el verdadero significado adquiere una dimensión más amplia, hace referencia a la inclusión social. Así lo refleja Dyson (2001):

Los estudiantes no pueden considerarse “incluidos” hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para participar en la sociedad y en el empleo y/o hasta que la diferencia entre sus aptitudes y las de sus iguales sea considerable (citado por Arnaiz, 2003:154)

La Educación Inclusiva encierra una compleja infraestructura de reconstrucción de la educación donde deja entrever la importancia de modelar la jerarquización educativa aún existente en pleno siglo XXI. Vlachou (1999:235) expone que:

La inclusión no consiste en masificar unas escuelas que ya están sometidas a suficientes presiones. (...) la inclusión no tiene nada que ver con programas individuales a corto plazo, con unidades especiales, con enfoques regidos por la noción “premio-castigo” ni con diseños experimentales; por el contrario, tiene que

ver con cuestiones relativas al poder, el control, la disciplina, las prioridades y la conformidad con conjuntos de valores ya establecidos.

(...) la integración no solo depende de la aplicación de unas leyes. (...) es una cuestión de compromiso. Los profesores desempeñan un papel primordial en la creación de estructuras más abiertas y democráticas.

La inclusión de niños en las escuelas no garantiza que se haga en el sentido pleno de la palabra, existe una necesidad de cambio referente a las formas tradicionales de educación. Por consiguiente, la inclusión es un proceso de adaptación en constante evolución y en fase de evolucionar en toda su plenitud. Para Sapon-Shevin (1990) (citado por Lozano, 2007:96) “el cambio implica un proceso, que según esta autora habría que empezar por: (...) establecer la filosofía de la inclusión como respuesta a la diversidad de los alumnos; considerar a todo el personal de la escuela como un conjunto; hacer de la escuela una comunidad; (...) reflexionar sobre un currículum abierto; enfatizar más la colaboración que la competición”.

Las Escuelas Democráticas se apoyan en las ideas de Sapon-Shevin (1990), es decir, las comunidades de estas escuelas se caracterizan por otorgar mayor importancia a la cooperación y la colaboración, más que a la competición.

La escuela Fratney o el colegio Central Park Este son escuelas categorizadas democráticas por Apple y Beane (2005:156) que cercioran que:

Estas escuelas están profundamente implicadas en el descubrimiento de formas prácticas de aumentar la participación significativa de todos los que intervienen en la experiencia educativa, incluidos los padres, los vecinos del barrio y, en especial, los propios estudiantes. A partir de sus experiencias, podemos ver que esta meta es alcanzable mediante la creación de comunidades de aprendizaje dentro de cada escuela y entre la escuela y la comunidad más amplia.

(...) En estas escuelas pioneras son visibles también las implicaciones para un proceso de evaluación drásticamente distinto de los procedimientos estandarizados relativamente mecánicos y reductivos utilizados por tantos sistemas escolares.

(...) El conocimiento, en lugar de consistir en listas de conceptos, hechos y destrezas que los estudiantes dominan (y luego, en general, pasan a olvidar) para

realizar las pruebas de rendimiento estandarizadas, es aquello que guarda una íntima relación con las comunidades y las biografías de las personas reales. Los estudiantes aprenden que el conocimiento influye decisivamente en la vida de las personas, incluida la suya.

Los fundamentos de la forma de vida democrática se han de enseñar, y enseñar estas condiciones implica hacerlo en toda su extensión a través de la educación. Apple y Beane (1999) comprometidos y preocupados por transferir el desarrollo de una educación democrática apuntan las siguientes condiciones:

1. La libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo.
2. La fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas.
3. El uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas.
4. La preocupación por el bienestar de otros y "el bien común".
5. La preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías.
6. Una comprensión de que la democracia no es tanto un "ideal" que se debe perseguir como un conjunto "idealizado" de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo.
7. La organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática (citado por López, 2004:128-129)

El desarrollo de una escuela inclusiva pasa por modificar o adaptar las diferentes escalas jerárquicas que rigen las escuelas ordinarias en su gran mayoría. Según Slee (1989), "La educación inclusiva debe reconsiderar el complejo y potente cóctel formado por la pedagogía, el currículo, la organización escolar y las ideologías que informan estos componentes en la enseñanza" (citado por Vlachou, 1999:235)

Por tanto, el Proyecto Educativo de Centro debe ser elaborado pensando y considerando, por un lado, en las diferencias del alumnado y por otro, en cómo mejorar la propia institución, sus sistemas de comunicación, sus procesos de enseñanza y aprendizaje, su organización, el pensamiento del



profesorado, etcétera. Es decir, teniendo en cuenta que el pilar central del currículum es la diversidad y no la norma, recayendo ésta en manos de los docentes. Gimeno Sacristán (1992) describe los puntos clave de lo que debe ser el currículum común y cómo llevarlo a la práctica:

- a) El currículum común responde a la diversidad cultural. Es un currículum que se desarrolla y tiene su razón de ser como respuesta legítima y tolerante con la pluralidad y diversidad cultural.
- b) El currículum común no tiene que ser todo el currículum que recibe el alumno. El Currículum es la base (“core”) cultural compartida, pero no es ni ha de ser exactamente igual para todos so pena de volver a negar y homogenizar las diferencias.
- c) El currículum común es un medio para ayudar a la igualdad de oportunidades, ya que al recoger lo común y lo básico de cada cultura supone una oferta para participar de los bienes culturales, creando las condiciones de la colaboración e igualdad social.
- d) El currículum común es la base de la educación general o básica que ha de ser además integral. Esta característica típica de la escolarización obligatoria se apoya en los siguientes argumentos: el principio de igualdad de oportunidades educativas; la concepción de la educación como desarrollo integral de la persona y el hecho de que la escolarización, la escuela, es la agencia formativa y socializadora por excelencia en educación.
- e) El currículum común reclama la llamada escuela única y la comprensividad.(...) En una escuela que responda y se articule organizativamente de modo similar en los distintos contextos o ámbitos. Así pues, tres ejes interrelacionados: la política educativa (obligatoriedad escolar y política educativa común a todos los alumnos), las propuestas pedagógicas (currículum común comprensivo con opciones a la diferenciación), y las propuestas organizativas (escuela única, para todos) son las respuestas interrelacionadas que se reclaman y construyen mutuamente.
- f) El currículum común no es necesariamente una determinación centralizada de contenidos cerrados. Esto es, la prescriptividad del currículum no puede concretar, cerrar la práctica ni sus contenidos sin dejar margen a la participación deliberativa de sus participantes.
- g) Los contenidos comunes no son sólo generalidades inconcretas. La falta de concreción en el currículum común prescriptivo, en términos de mínimos, no es un defecto, sino a la inversa, un marco para el consenso y la tolerancia curricular, así como para la autonomía de centros y profesores.
- h) El currículum común prescrito es un referente de la calidad mínima exigible a un sistema homologado de enseñanza. El currículum común no es sólo una fuerza

coercitiva para los profesores, es también una forma para potenciar la profesionalidad de los docentes, que han de participar en su diseño y desarrollo (citado por López, 2004:173-174)

De lo mencionado anteriormente, en el currículum común no reside o determina una pedagogía universal, y en este sentido Diez y Huete (1997) afirman:

La igualdad pedagógica no es, por tanto, el objeto de la escuela. Se trataría de crecer no para llegar a ser iguales, sino para ser diferentes. Así pues, la respuesta educativa a la diversidad tiene que tener como principio fundamental la individualización de la enseñanza (citado por Arnaiz, 2003:182)

El currículum de los centros escolares debe manifestar, tanto implícita como explícitamente, el reflejo de las necesidades reales del contexto y de la comunidad escolar donde la diversidad es fuente de riqueza y progreso.

El pragmático Dewey señaló:

De qué sirve obtener cantidades prescritas de información sobre geografía e historia, de qué sirve alcanzar la capacidad de leer y escribir, si en el proceso el individuo pierde su [sic] alma; si pierde su apreciación de las cosas que valen la pena, de los valores a los que estas cosas hacen referencia; si pierde el deseo de aplicar lo que ha aprendido y, sobre todo, la capacidad de extraer el significado de las experiencias que tenga en el futuro (citado por Apple y Beane, 2005:35)

En este sentido, la elaboración del currículum de las escuelas democráticas parten del:

-Reconocimiento de las diferencias del alumnado como valor y no como defecto, lo que supone una ruptura con la clasificación y la escuela hegemónica.

-La construcción de un currículum común, diverso y transformador, que nos permita aprender resolver problemas de la vida ordinaria y no a saber muchos conocimientos, en contra del currículum planificado e idéntico.

-La construcción de escenarios de aprendizaje compartido en las aulas, rompiendo con la estructura rígida del espacio y del tiempo escolar de la escuela dominante.

-La necesaria reprofesionalización del profesorado en una escuela sin excluidos, es decir, el cambio del profesor como técnico al profesor como investigador y como intelectual crítico (López, 2004:129)

Ainscow, uno de los académicos con mayor relevancia, junto con Tony Booth, han visto la necesidad de presentar la inclusión como: “el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce la exclusión en los mismos” (Echeita, 2006:93). Esta lectura induce que la inclusión-exclusión son dos conceptos próximos y en constatare lucha, por tanto, inferimos que no existe un modelo predeterminado para dar respuesta a una educación inclusiva.

Ainscow habla de las aulas en movimiento para dar respuesta a la diversidad presente en las aulas.

Aulas en movimiento (...) los alumnos actuales son exigentes y críticos y, sin duda, aportan al aula unas experiencias e ideas que pueden constituir fundamentos importantes sobre los que planificar las clases.

Ante esta mayor diversidad, (...) pueden ser diferentes de los del profesorado y de otros muchos que tendrán dificultades para aprender en los medios convencionales, los docentes no tienen más remedio que pensar en cómo han de responder (Ainscow, 2001:83)

También, existe una gran preocupación con respecto al aprendizaje (el currículo), en el sentido de que el alumnado menos aventajado debe estar en la escuela ordinaria y debe aprender lo máximo posible. Según Echeita (2001:83) “(...) se trata de un planteamiento que va mucho más allá de una mera cuestión de apoyos puntuales a determinados alumnos, y que tiene mucho más que ver con un proceso de reestructuración profunda de los centros escolares”.

El ideal de la escuela inclusiva sustentada en los principios de autores como Pearpoint y Forest, Strully y Strully y Stainback:

(...) sería el de un lugar en el que todos los miembros, tanto los alumnos como los adultos, se sintieran acogidos y miembros en pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad, donde nadie, por aprender por una forma distinta

o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo, se situara por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones. La pequeña comunidad escolar así construida vendría a ser el sustento de los atributos de una sociedad verdaderamente humana y democrática (Echeita, 2006:96-97)

La Educación Inclusiva puede ser interpretada de distinta manera dependiendo de la perspectiva que se le otorgue, pero ésta debe ser entendida como un todo complementario. Lo que está claro es la necesidad de reorganizar y reestructurar las escuelas ordinarias hacia un mismo rumbo, la inclusión. Por tanto, es importante subrayar que la Educación Inclusiva debe entenderse como una educación para todos, como participación, como valor y como garantía social, así lo recoge Echeita (2006). Además, la educación es entendida como un bien común que se desarrolla a lo largo de la vida, y así lo manifiesta Young (1993):

La educación para la vida, si es que esta expresión significa algo, es educación para el cambio reflexivo y la adaptación de yo, para el cambio cooperativo de las relaciones con los demás y para el cambio respetuoso y holista del medio ambiente que compartimos. Y la enseñanza evolutiva tiene que ser forzosamente crítica (citado por López, 2004:130)

## **2.2) Avanzando hacia una Educación más Inclusiva**

La educación escolar es el pilar fundamental para que la nueva sociedad de la información en la que estamos inmersos no se configure también como una sociedad de desigualdad y de exclusión. Por esto, es importante ir más allá y configurar una educación más inclusiva ampliando así su perímetro de actuación.

Echeita (2006:104) presenta las siguientes propuestas:

- Si otro mundo es posible, como se señaló en Porto Alegre (...), debemos asumir que otra educación escolar es necesaria y posible también.

- (...). Es necesario empezar a pensar en términos de un cambio profundo, sin duda arriesgado y profundo, pero tan necesario como la envergadura de los problemas que hoy observamos con mayor preocupación: fracaso escolar, desapego, violencia, desmotivación del profesorado...
- Se trata de un cambio cultural relativo a principios en torno a los cuales quisiéramos articular nuestra convivencia y respeto al valor que atribuimos a la diversidad humana (...)
- La visión sistemática de los cambios y de las intervenciones es central al propósito planteado.
- La preocupación por el alumnado en desventaja y, por tanto, en mayor riesgo de exclusión que el resto debe ser central en la política escolar (...)
- Adoptemos como máxima irrenunciable la de desear para todos los niños y jóvenes, especialmente para aquellos que están en peor situación, lo que cualquiera de nosotros quisiera para sus hijos. (...) Busquemos, para ello, la transformación de los contextos escolares y usemos las estrategias y los métodos que permitan el enriquecimiento y la aceleración de aquellos que han iniciado su andadura escolar en desventaja (...).
- Ese enriquecimiento y aceleración puede conseguirse con el uso de métodos y estrategias (...) entre otros, de los métodos de aprendizaje cooperativo. (...) la presencia de más profesores/adultos en el aula (...).
- Convertir las prácticas de colaboración y ayuda en foco de atención prioritaria en las políticas de desarrollo curricular (formación, documentación, investigación e innovación educativa, etc.).
- Promover el sentimiento de pertenencia de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, como base para su cohesión, es el primer paso para sociedades acogedoras que buscan luchar seriamente contra la exclusión.
- La educación inclusiva no tiene que ver con nada, de entrada, con los lugares. Es, antes que nada, un valor y una actitud personal de profundo respeto con las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ella obstáculos sin oportunidades.

Este modo de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, requiere otra forma de entender el espacio y el tiempo de aprendizaje, es decir, otorgar otro cariz a la educación donde no sólo va el profesorado a enseñar sino principalmente a aprender conjuntamente con el alumnado. Es necesario e indispensable reorganizar la escuela para atender las necesidades de la cultura de la diversidad.

Para dar sentido a la Educación Inclusiva hay que superar las barreras que impiden dar respuesta a la heterogeneidad y a la especificidad del alumnado en las aulas. Esto implica cuestionarse dos ámbitos de intervención, el aprendizaje y la participación, dos conceptos que atañen a la labor del docente e indispensables en el proceso educativo. Además, la máxima de los docentes en el proceso de enseñanza queda explícita en Dewey; no hay ni se genera pensamiento sin finalidad ni búsqueda de lo útil, lo conocido y cercano, éste es el principio de una pedagogía activa, reflexiva y experiencial.

Ninguna rutina, ninguna actividad impuesta desde fuera, consigue desarrollar la capacidad de comprender, aun cuando promueven habilidades en el quehacer exterior.

De nuestro análisis se desprende con toda claridad que nada se conoce realmente salvo en la medida en que se comprende (Dewey, 2010:155)

Es evidente que en los procesos de enseñanza/aprendizaje pueden suscitarse multitudes de barreras, una de ellas es cuando no se tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos o sus dificultades específicas, cuando prevalece un clima de relaciones interindividuales competitivo o cuando no hay variedad ni posibilidades para que los alumnos puedan elegir.

Los problemas educativos son multidimensionales, por consiguiente, es necesario elaborar una pedagogía de la complejidad basándose en este término. En este sentido Echeita (2006:116) expone la necesidad de trabajar en los centros y en las aulas con “Una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras”.

Esta pedagogía de la complejidad requiere una organización y reestructuración de la enseñanza actual con la implicación directa de toda la comunidad educativa. Para lograr una educación de calidad y mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje del alumnado en desventaja, no debemos

hacerlo bajo la premisa de que tales procesos vayan a ser cualitativamente diferentes a la del resto de sus compañeros, sino disociar aquello que es fundamental para todos y centrándonos en la potencialidad constructivista que los niños poseen.

La construcción del conocimiento en la escuela, es decir, la revisión, modificación, y enriquecimiento de los esquemas de conocimiento de los alumnos mediante la realización de aprendizaje significativos, es una construcción personal que toma cuerpo en el marco de las relaciones interactivas que se establecen entre los protagonistas de la enseñanza alrededor de un contenido o tarea. (...) tener en cuenta las aportaciones del niño, tanto al abordar la tarea, como en su curso, ayudarle a encontrar sentido a lo que está haciendo, estructurar la actividad de modo que esas aportaciones tengan cabida, observarle, para que se pueda transferir de forma progresiva el dominio en relación al contenido, procurar situaciones en que deba actualizar y utilizar autónomamente los conocimientos construidos, son algunos de los parámetros que pueden orientar a los profesores para que a su vez puedan ayudar a los alumnos en el proceso de aprender (Solé, 1990, citado por Echeita, 2006:117)

En este marco queda explícito la importancia y la aportación de la concepción constructivista que nos obliga a pensar y a reflexionar que las dificultades que presenta un alumno determinado deben ser analizados en el contexto amplio de la situación de enseñanza/aprendizaje, de las relaciones profesor/alumno/contenido en el centro escolar.

Los sistemas educativos desarrollan distintas estrategias para dar respuesta y atender a la diversidad del alumnado, unas estrategias que muchas veces desembocan en una enseñanza adaptativa y que se sustenta en dos ideas básicas:

- En el marco de la escolaridad obligatoria, el sistema educativo establece una serie de objetivos de experiencias y de aprendizajes que deben garantizarse para todos los alumnos sin excepción, en la medida que se consideran esenciales para su adecuado desarrollo y socialización en nuestra sociedad.

- Para que todos los alumnos alcancen, o la mayor parte de ellos, alcancen los objetivos establecidos y realicen los aprendizajes previstos es necesario proceder a una diversificación de los procedimientos y estrategias instruccionales en función de sus características individuales.

Las adaptaciones curriculares son objeto de reflexión y cambio, ya que llevan implícito barreras que favorecen a la desigualdad. En este sentido Echeita (2006:126) "(...) una primera barrera es, sobre todo, mental en la medida en que para la mayoría del personal *adaptación* es sinónimo de reducción, simplificación o eliminación de contenidos u objetivos educativos".

Es cierto que en algunos casos los sujetos deben ser atendidos mediante estas medidas, pero también es cierto que no debería serlo sin antes haber intentado agotar la vía contraria, es decir, la del enriquecimiento de las condiciones escolares que van a interactuar con los alumnos en cuestión.

La transformación de las aulas en verdaderas aulas inclusivas lleva implícito un cambio sustancial desde diferentes ámbitos educativos. Atendiendo a la esencia de la inclusividad y al cambio cualitativo que supone en la comunidad educativa tanto Las *Escuelas aceleradas* o el proyecto *Éxito para todos* en los que se sustentan las Comunidades de Aprendizaje cuyo principio de actuación consiste, en respuesta a lo anteriormente mencionado, en que antes de adaptar (si ello quiere decir reducir, eliminar o abandonar la expectativa de progreso y de éxito para algunos alumnos), se ha de probar e implementar con todo y con todos los medios a nuestro alcance, el *enriquecimiento* del quehacer docente tanto como sea necesario para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Slavin y Madden (2001) la idea más importante en el proyecto *Éxito para todos* es que la escuela tiene que perseverar con todos los niños hasta que éstos tengan éxito. Si las intervenciones preventivas con algún alumno no son suficientes, necesitará tutoría. Si esto no es suficiente, tal vez él o ella puedan necesitar ayuda con su conducta, con su actitud hacia lo escolar o con su vista. La escuela no puede limitarse a ser un mero proveedor de servicios para los alumnos y para ello debe mantener una constante estrategia de evaluación de los resultados de las ayudas que proporciona para el aprendizaje y si es necesario variarlas o añadir



otras nuevas hasta que el alumno, todos los alumnos, tenga éxito (citado por Echeita, 2006:126)

El pilar fundamental para que se dé una educación inclusiva y se puedan desarrollar las escuelas inclusivas depende y requiere un profesorado comprometido y reflexivo en su labor, centrado en que la mejora del aprendizaje de todos los alumnos pasa por tener una aptitud y actitud de disposición para trabajar colaborativamente con sus compañeros y con las familias a la hora de planificar, desarrollar y evaluar periódicamente su acción docente, introduciendo en su caso las adaptaciones, los cambios necesarios en su programación de aula y en sus métodos didácticos para buscar una respuesta educativa en la que se minimicen las barreras que pudieran existir para el aprendizaje y la participación más vulnerable.

En educación cuando se utiliza el término o se apunta en que la mejora educativa es la de impulsar la *escuela eficaz* para todas las escuelas hay que ser prudente porque este discurso puede favorecer a los privilegiados y castigar a los más desfavorecidos, y así lo recogen Rea y Weiner (2001):

Comulgar sin reservas con los principios de la eficacia significa ignorar cuestiones esenciales sobre el éxito de nuestras respectivas instituciones. La medición de resultados como principal determinante del éxito de una institución, no se puede considerar algo neutral. Por el contrario, esos principios dan por supuesto que la labor principal de la institución educativa es la de abrir las puertas de un sistema de evaluación determinado, de objetivos fijos y muchas veces angosto, al mayor número de posible de alumnos y estudiantes. Y considerar que los "otros" objetivos de la educación, como el desarrollo de la autoestima, la ciudadanía, la ciencia política, la responsabilidad social y el aprendizaje durante toda la vida, son marginales (citado por Echeita, 2006:137)

Es explícito que la mejora de todos los procesos educativos exige adoptar medidas que incluyan a toda la comunidad educativa sin detrimento de la especificidad que caracteriza a cada uno de los sujetos. Existen investigaciones realizadas en Gran Bretaña y Estados Unidos por Sammons

et al. (1995) y recogida por Marchesi y Martín (1998), quienes han relacionado once factores, no exhaustivos ni independientes uno de otros:

1. Liderazgo profesional.
2. Visión y metas compartidas.
3. Un ambiente favorable de aprendizaje.
4. Concentración en la enseñanza y aprendizaje.
5. Expectativas elevadas.
6. Refuerzo positivo.
7. Seguimiento del progreso.
8. Derechos y responsabilidades de los alumnos.
9. Enseñanza intencional.
10. Una organización para el aprendizaje.
11. Cooperación familia-escuela (citado por Echeita, 2006:137)

Estos once factores se sustentan en unos principios que Murphy (1992) ha resumido en cuatro bloques que conforman en conjunto “el legado auténtico” de las escuelas eficaces:

1. La educabilidad de los aprendices.
2. Una orientación hacia los resultados. (...) la insistencia en que la eficacia depende de la distribución equitativa de los logros educativos entre toda la población de una escuela.
3. La necesidad de asumir responsabilidades con los estudiantes.
4. Atención a la consistencia en la comunidad (Echeita, 2006:138)

### **2.3) La Comunidad Educativa y el apoyo en el aula ordinaria**

La necesidad de transformar las escuelas en centros inclusivos depende en gran medida de la implicación de la comunidad educativa.

Según Stainback y Stainback (1999:22-23), la plena inclusión se consigue:

(...) en primer lugar, en no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en plano educativo como en el físico y social. (...) construir un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. La integración implica la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente. En la enseñanza inclusiva, la responsabilidad se sitúa en el personal de

la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos.

El problema o dilema ya no consiste en cómo integrar a algunos los alumnos previamente excluidos, sino en cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueva el éxito de todos los miembros de las escuelas de barrio.

Las escuelas inclusivas ponen especial énfasis en la construcción de la comunidad. Es un requisito indispensable conocer y tener idea de lo que significa comunidad para poder trasladarlo al centro educativo.

Flyn (1989) lo conceptualiza de esta forma:

Para responder a la llamada comunidad, necesitamos comprender de algún modo qué es una comunidad, (...) Creo que una... autentica comunidad es un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para "divertirnos juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás (citado por Stainback y Stainback, 1999: 23)

En las comunidades inclusivas cada uno de los sujetos es un ente importante y valioso con unas responsabilidades que asumir y una función que desempeñar para poder apoyar a los otros. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por las expectativas alcanzadas, el respeto mutuo, el sentido de pertenencia al grupo como miembro activo y partícipe de la comunidad.

Muchos son los expertos que se hacen eco de los problemas de las escuelas despersonalizadas, esto atañe a la falta de participación y cooperación en las escuelas tanto por parte de las familias, de los alumnos, de los profesores, etcétera, y esto desemboca en problemas internos y externos donde aflora el fracaso escolar.

En las escuelas inclusivas, el aula es el instrumento básico de atención. Las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen a un mismo grupo y que pueden aprender dentro de la vida normal de la escuela y

de la comunidad. En ellas se valora la diversidad como fuente de riqueza y de aprendizaje. Además, las reglas de aula presentan los derechos de cada miembro. Esta filosofía refleja y aboga por el tratamiento justo entre iguales y el respeto mutuo de todos los componentes de la comunidad.

Robert Barth (1990) describe el valor de la diversidad como:

Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable. Me gustaría que nuestra necesidad compulsiva de eliminar las diferencias se sustituyese por un interés igualmente obsesivo por hacer uso de ellas para mejorar la enseñanza. Lo importante de las personas –y de las escuelas- es lo diferente, no lo igual (citado por Stainback y Stainback, 1999: 26)

Las aulas inclusivas priorizan una enseñanza entre iguales con la intención y la necesidad de borrar o difuminar las barreras de exclusión hasta ahora vigentes en las escuelas ordinarias. Estas deben prestar apoyo y asistencia a los alumnos para ayudarles a conseguir los objetivos curriculares adecuados.

De acuerdo con Stainback y Stainback (1999: 27) “Si un alumno necesita ciertos tipos de adaptaciones curriculares o herramientas o técnicas especializadas para desenvolverse satisfactoriamente en los planos educativos o sociales, se le proporcionan en el aula ordinaria y no en un sistema o medio diferente. Esto supone que, en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, es éste el que se acerca a él”.

El apoyo en el aula ordinaria se sustenta en que las necesidades que presentan algunos alumnos se satisfagan en el ambiente natural de la clase, uno de los principios en los que fundamenta la educación inclusiva.

Stainback y Stainback (1999:27) exponen algunos puntos esenciales en referencia al apoyo en el aula ordinaria:

**Fomento de las redes naturales.** Las aulas inclusivas tienden a promover las redes naturales de apoyo (...) las redes de compañeros, los círculos de amigos, el

aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios alumnos.

(...) se trata de promover la cooperación y la colaboración entre compañeros, en vez de actividades competitivas e independientes (Villa y Thousand, 1988)

**Adaptación del aula.**

**Capacitación.** (...) el maestro constituye la fuente primordial de apoyo, solución de problemas y divulgación de información. En el aula inclusiva (...) su función consiste en capacitar a los alumnos para que presten apoyo y ayuda a sus compañeros y tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje.

**Fomento de la comprensión de las diferencias individuales.** En las aulas inclusivas, los educadores hacen el esfuerzo consciente de orientar a los alumnos para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales.

Un enfoque adecuado para lograr la comprensión y el respeto de la diversidad consiste en realizar actividades y proyectos que promuevan la comprensión de las diferencias individuales y el valor de cada persona.

**Flexibilidad.** Quienes trabajan en las escuelas y aulas inclusivas reconocen que no existen respuestas simples y universales a los problemas (...). Por eso un elemento clave del funcionamiento de la clase es la flexibilidad. La flexibilidad a la que nos referimos aquí no supone una carencia de estructura ni de dirección, sino la aceptación del cambio y la disposición a cambiar cuando se estime necesario.

Uno de los referentes del apoyo educativo en las aulas inclusivas se caracteriza por recibir el apoyo en el aula ordinaria. Si un estudiante necesita ciertos tipos de modificaciones instructivas, o técnicas especializadas para tener éxito educativo o socialmente, éstas se proporcionan en el aula de educación general; esto significa que el servicio de apoyo es traído al alumno sin romper el ciclo educativo del sujeto/grupo. Por tanto, la atención se centra en determinar los modos en que los estudiantes pueden obtener sus necesidades educativas dentro de los marcos normales y naturales existentes.

La sociedad del siglo XXI viene marcada por la creciente diversidad racial y étnica de la sociedad y la de nuestras escuelas, esta realidad obliga a que los programas y currículos escolares tengan en cuenta las diferencias que presentan las personas.

Sleeter y Grant (1988) apuntan:

Una educación multicultural puede no ser suficiente para crear una sociedad justa (...). Sostiene que la sociedad debe ir más allá de la mera “celebración de la diversidad”, enseñando a los alumnos a comprender las desigualdades sociales y capacitándolos para trabajar activamente en cambiar la sociedad. La enseñanza debe adoptar una postura antirracista y antisexista con el fin de superar los mensajes predominantes que los niños reciben de todas partes (citado por Stainback y Stainback, 1999:39)

La dirección de toda Educación Inclusiva consiste en crear una comunidad que acoja a las diferencias, utilice estas diferencias entre el alumnado como elementos del currículo y respete las diferencias en todos los aspectos del programa escolar.

Mayoritariamente, el currículo ordinario es en el que se basa el docente para su planificación. No obstante, ahora los maestros empiezan a introducir las distintas necesidades de los alumnos dentro de un marco de referencia común. Para lograr y contribuir a que el profesor comprenda cómo se puede elaborar una planificación para todos los alumnos hace falta comprender y tener en cuenta ciertas estrategias como:

- Tener muy presentes los resultados globales de la educación.
- Crear un marco curricular común.
- Ofrecer un currículo rico en significados.
- Medir los resultados individualizadamente y basándose en el rendimiento.
- Reconocer la fuerza del Currículo “oculto” (Stainback y Stainback, 1999:56)

El equipo docente debe asumir la responsabilidad de los resultados relativos al pensamiento creativo y crítico, al desarrollo de actitudes positivas con respecto a uno mismo y al aprendizaje y a la demostración de preocupaciones y respeto por los demás.

Los objetivos que alcanzar tienen un peso distinto según el alumno de que se trate. Las semejanzas y diferencias entre alumnos se entenderán y apreciarán mejor si se valoran en relación con un conjunto de objetivos comunes.

Es fundamental, que todo el equipo que participe en la planificación correspondiente a un alumno concreto, deben elaborar un marco curricular de referencia común, a partir del cual establecer las prioridades educativas. Muchas adaptaciones curriculares están redactadas como si las necesidades del individuo tuviesen poco o nada que ver con los de sus compañeros y esto provoca la exclusión del resto de grupo. Por tanto, la educación inclusiva aboga por elaborar un currículo significativo.

Jeanie, Oakes y Martin Lipton (1990) reclaman un currículo rico en significado:

Hablamos de un currículo significativo, que ayude a todos los niños a dar sentido a sus experiencias. Es nuestra forma abreviada de aludir a unas clases que se fundan en contenidos conceptuales y mucho más. Este currículo enfatiza un saber al que merece la pena decir tiempo para probarlo y estudiarlo –quizá una semana, un mes o más- (citado por Stainback y Stainback, 1999:64)

Otro de los fundamentos, de las aulas inclusivas, es la necesidad de reconocer la fuerza del currículo “oculto”. El aprendizaje no se limita a los elementos señalados en una adaptación o en una guía curricular. El docente crea en sus clases y escuelas ciertos climas que ejercen una cierta influencia en la educación de los niños determinando una parte significativa de lo que aprenden. Por consiguiente, el currículum debe ser entendido desde una perspectiva holística y constructivista que reconoce:

1. El contenido que hay que atender debe tener en cuenta la dinámica de la naturaleza de aquello que se necesita para vivir y trabajar con éxito en una comunidad (recordemos que se trata de aprender a aprender)
2. Para que la información se pueda aprender y usar, ésta debe tener un significado y un sentido para el alumno. Se trataría de tener en cuenta el potencial de aprendizaje y la competencia curricular de cada alumno, formado por sus experiencias, sus intereses y su comprensión (Arnaiz, 2003:208)

Las comunidades se caracterizan por el espíritu de cooperación. Los alumnos aprenden a establecer y tratar de conseguir objetivos con sus compañeros. En esta misma dirección Stainback y Stainback (1999:77) señalan la importancia y la necesidad “(...) que los maestros que construyen clases

cooperativas tienen que trabajar con diligencia para que cada niño alcance el máximo nivel posible, pero el tono y el enfoque son diferentes. Los alumnos aprenden que, para desenvolverse bien, no tienen que medirse con los otros”.

En general, el currículo se percibe y se imparte desde la perspectiva de que las aulas de educación general tienen un conjunto estandarizado de requisitos curriculares para el alumnado, el cual debe cumplir para aprobarlo. La escuela inclusiva modifica esta visión errónea de entender y aplicar el currículo en una comunidad educativa, cada vez se tiene más en cuenta y se acepta mejor la necesidad de aplicar una perspectiva más holística y constructivista del aprendizaje.

La perspectiva holística o constructivista del currículo reconoce que:

- Los contenidos de aprendizaje deben tener en cuenta el carácter dinámico de lo que hace falta para vivir y trabajar satisfactoriamente en una comunidad (el centro de atención consiste en “cómo aprender)
- Para aprender, utilizar y conservar la información, ésta ha de ser significativa y tener sentido para quien aprende (teniendo en cuenta las experiencias, intereses, y conocimientos previos del niño) (Stainback y Stainback, 1999:88)

Transformar la escuela en aulas inclusivas implica que un elemento necesario y clave para el éxito es la colaboración entre la comunidad educativa.

Como señalan Philips y McCullough (1990), la ética colaborativa potencia a los profesionales para ayudarse mutuamente en la resolución de problemas, los motiva para actuar y les da la oportunidad de adquirir mayor destreza (citado por Stainback y Stainback, 1999:115)

La colaboración del alumno en su propio desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje es un elemento esencial para la mejora educativa de toda la comunidad. Los beneficios obtenidos y el fundamento teórico de una mayor participación del alumnado en la concreción de la forma y el contenido de su educación son un refuerzo de motivación y un aumento del rendimiento.



Uno de los requisitos para favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos es incrementar la participación como miembros activos de su propio proceso.

El aprendizaje activo supone la participación de los alumnos en todos los aspectos del proceso de aprendizaje. Significa también capacitar a los alumnos para que determinen qué y cómo han de aprender.

(...) consideran que la escuela tiene la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a extender sus preocupaciones más allá de sí mismos y adquirir una ética de servicio y análisis de esas experiencias dentro de las escuelas (Stainback y Stainback, 1999:137)

Por lo tanto, los docentes deben conocer y familiarizarse con los métodos existentes y deben saber incorporar nuevas estrategias que potencien la participación activa de los alumnos en la adquisición de destrezas, habilidades y capacidades en los diversos ámbitos educativos. En este sentido Villa y Thousand (1999) afirman que:

Los maestros de las escuelas del siglo XXI deben familiarizarse con los métodos existentes y sentirse estimulados para experimentar nuevas estrategias que faciliten la participación activa de los alumnos en la adquisición, suya y de los demás, de una ética humanista y de servicio público; de destrezas de comunicación, de búsqueda de información y de resolución de problemas, y del currículo troncal que, tanto la escuela como la comunidad, consideren esencial (citado por Arnaiz, 2003:223)

Las escuelas inclusivas contribuyen a que todos los alumnos se impliquen socialmente, a que participen activamente en la vida de la comunidad.

Debemos hacer hincapié en que, aunque el proceso de enseñanza sea igual para todos los alumnos, debe estructurarse de manera distinta para cada uno de ellos, dado que los ritmos de aprendizaje son diferentes en cada sujeto. Por tanto, unos necesitarán más tiempo para observar y practicar nuevas destrezas, otros aprenden de forma más eficiente, etcétera, en definitiva, cada individuo tiene unas particularidades heterogéneas que deben ser atendidas adecuadamente por la comunidad.

De acuerdo con Merino (2009: 49-50):

La expresión “**escuela inclusiva**” adquiere cada vez más aceptación como expresión adecuada para reflejar el modelo de escuela centrado en la comunidad que posibilita a cada individuo desarrollarse en igualdad de condiciones como persona y como ciudadano. La escuela inclusiva es una escuela equitativa y no discriminatoria en el sentido de exclusora o marginadora, una escuela que promueve y desarrolla procesos educativo-sociales equitativos, y que ayudan al hombre a construir y desarrollar su personal proyecto de vida individual y ciudadano.

Entre otras muchas experiencias, las comunidades de aprendizaje significan una forma concreta de procesos educativos inclusivos en la escuela inserta en la comunidad y de la comunidad inserta en la escuela.

#### **2.4) Las Comunidades de Aprendizaje**

Las comunidades de aprendizaje, tal como las concebimos hoy día, se inspiran en variadas prácticas educativas que se inician a finales del siglo XIX. Entre ellas se encuentra la Escuela Experimental de Chicago fundada por John Dewey en 1896, el Colegio Experimental de la Universidad de Wisconsin fundada por Alexander Meiklejohn en 1927, y los Círculos Culturales de Paulo Freire en Brasil en 1963. Además, en las Comunidades de Aprendizaje también se percibe la esencia de otros aspectos y proyectos educativos que se basan en prácticas dialógicas y participativas de gran influencia en su desarrollo como el Programa de Desarrollo Escolar (1968) (*School Development Program*) diseñado por James Comer de la Universidad de Yale. Los esfuerzos de este programa se dirigen a promover un clima escolar positivo, estableciendo por una parte, vínculos adecuados entre los padres, los profesores y alumnos, y ajustando los el aprendizaje de cada alumno con sus expectativas futuras. Con un origen parecido se encuentra el programa de las Escuelas Aceleradas (*Accelerated Schools*) en el año 1986, impulsado por Henry Levin profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS).

Siguiendo a Bernal y Gil (1999) las Escuelas Aceleradas fundamentan su propuesta en tres principios básicos:

- Conjugar los esfuerzos de padres, profesores, directores, alumnos, administradores, y la comunidad local en un esfuerzo común.
- Implicar a todos los miembros en las principales decisiones que se tomen en el centro y compartir la responsabilidad de desarrollarlas y de evaluar sus resultados.
- Construir la escuela compartiendo y utilizando los recursos de la comunidad (citado por Echeita, 2006:100)

Otro de los programas, que converge con la tipología de estos centros, son los proyectos denominados Éxito escolar para todos y todas (Success for All) impulsado por los profesores Robert Slavin y Wade Boykin (1987) desde el “Centro de investigación para la educación del alumnado en riesgo” en la Universidad de John Hopkins. Y en este sentido, Slavin (1996) señala que:

(...) Una alternativa a este paradigma es el basado en la creencia de que todos los alumnos pueden aprender hasta llegar a altos niveles. Desde este punto de vista, la responsabilidad de las instituciones educativas es la de mantener para todos sus alumnos altas expectativas de rendimiento y proporcionales instrucción de alta calidad diseñada para satisfacer las necesidades de diversos grupos de alumnos, seguridad con servicios de apoyo adecuados que propicien alcanzar el éxito. Un nombre para este paradigma alternativo es el de “desarrollo de talento” (“talent development”)... pero otra forma de expresar la misma idea es la de “éxito para todos” (“success for all”), (...) la idea de que las escuelas tienen que estar organizadas no tanto para el simple avance de todos los alumnos desde su punto de partida, sino para elevar al máximo el rendimiento de todos los alumnos, incluidos aquellos que están en situación de riesgo por factores sociales, institucionales, familiares o personales (citado por Echeita, 2006:101)

Por tanto, el ente de las comunidades de aprendizaje reside en diversos programas y proyectos que se sustentan en el principio de la educación inclusiva.

En España, las comunidades de aprendizaje nacen en el Centro de Recursos Educativos para Adultos (CREA) de la Universidad de Barcelona, coordinado por Ramón Flecha. Es uno de artificios en potenciar y desarrollar estos

centros educativos que incorporan un elemento de gran importancia, “el aprendizaje dialógico”, como punto central para la creación de un clima de convivencia, capaz de prevenir y de paliar, las situaciones de conflicto/indisciplina/agresividad tan habituales en los centros (Vargas y Flecha, 2000).

Para Flecha y cols. (2003:4) “El aprendizaje dialógico (Flecha 1997) actúa como pilar fundamental de las comunidades de aprendizaje, ya que permite la educación y formación del alumnado en los contenidos que le harán competitivo en la sociedad de la información a la vez que establece un marco para la interacción orientado hacia la solidaridad, la igualdad y la transformación social”.

Las Comunidades de aprendizaje se definen como:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos los espacios, incluido el aula (Eljob y cols., 2002:74).

Las Comunidades de Aprendizaje es un modelo de centro participativo abierto a la comunidad, en el marco de una escuela inclusiva, para dar respuesta de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la educación del siglo XXI. Es un proyecto de transformación de los centros educativos que se basan en el aprendizaje dialógico y en la participación de la comunidad para conseguir un doble objetivo: el éxito educativo de todo el alumnado y la mejora de la convivencia en los centros educativos. (...) Las Comunidades de Aprendizaje buscan la superación de las desigualdades sociales y educativas desde la transformación del centro y del contexto social, en lugar de adaptar la enseñanza a aquellos grupos culturales marginados o en riesgo de exclusión social (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Secretaria de Polítiques Educatives. Subdirecció General de Llengües i Entorn Servei d'Escola i Entorn, 2010:5)

El concepto “comunidad” hace referencia a un conjunto de personas que comparten unos intereses, objetivos, características e ideas que les llevan a

organizarse de una determinada manera grupal, superando enfoques individualistas (Chacón, Sayago y Molina, 2008). Por su parte, “aprendizaje” implica un proceso mediante el cual las personas adquieren conocimientos, habilidades o competencias para comprender el mundo que le rodea, vivir en dicho medio y contribuir a su desarrollo. Consideramos pues que una comunidad de aprendizaje es un modo de organización en el que las personas que la conforman se ponen de acuerdo para perseguir unos objetivos comunes a partir del consenso, trabajo colaborativo, diálogo y aprendizaje cooperativo para lograr una alternativa al modelo curricular y organización escolar tradicionales, que facilite la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes (Romero, 2010:2-3)

Las comunidades de aprendizaje se plantean la educación y la convivencia como parte de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno basado en el aprendizaje dialógico. En este sentido Alcalde (2006:52) alude que “El aprendizaje dialógico se basa en la importancia y la riqueza que tienen las interacciones en los distintos contextos de aprendizaje y en el diálogo como acto de conocimiento en condiciones de igualdad y validez, lo que genera la reflexión y posibilita el aprendizaje”.

Desde esta misma perspectiva, Vargas y Flecha (2000) lo presentan como:

El aprendizaje dialógico incluye, en una dinámica, el desarrollo de las competencias instrumentales necesarias para subsistir en la sociedad de la información y de los valores requeridos para afrontar solidariamente la vida en ella... Cuando las niñas y niños trabajan en grupos interactivos aprenden al mismo tiempo matemáticas y solidaridad... Ayudándose unos a otros, teniendo como objetivo personal el aprendizaje de todas y todos, se está construyendo la base en la que pueden asentarse adecuadamente los discursos pacifistas y solidarios (citado por Echeita,2006:103)

Por tanto, el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre las personas y su entorno, esto induce a la transformación de las interacciones del entorno del alumnado, a través de la participación activa, que favorece el aprendizaje. La implementación del aprendizaje dialógico en el proceso de enseñanza/aprendizaje contribuye a la superación de: las jerarquías inhibitoras del diálogo, las expectativas negativas, las resistencias a la

transformación, el fracaso escolar, la violencia y las discriminaciones racistas y sexistas entre otros aspectos.

Diversos autores se han referido a la naturaleza dialógica del lenguaje y de la condición humana (Bakhtin, 1981; Mead, 1990; Vygotsky, 1986) así como del diálogo como un requisito indispensable para la convivencia entre personas (Habermas, 1987; Freire, 1997). La perspectiva dialógica en el aprendizaje se puede definir a través de la interacción social entre personas, mediada por el lenguaje. A través del diálogo las personas intercambian ideas, aprenden conjuntamente y producen conocimiento, encontrando y creando nuevos significados que transforman el lenguaje y el contenido de sus vidas (Valls y cols., 2008:73)

Desde el centro de investigación CREA se ha llevado a cabo diversas investigaciones, del aprendizaje dialógico, aportando datos relevantes sobre los beneficios que desarrolla en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

Uno de los principios del aprendizaje dialógico (Aubert y otros, 2008) es la dimensión instrumental. En ocasiones se han opuesto diálogo y cooperación a aprendizajes técnicos o instrumentales, pero en la práctica, por el contrario, hemos comprobado que cuando en un centro o aula aumentan las interacciones entre iguales y personas del entorno en un clima de diálogo y ayuda mutua, se intensifica la dimensión instrumental. También hemos comprobado que si se hace un erróneo enfoque dialógico, que relativiza la importancia del aprendizaje instrumental, se aumentan las desigualdades, el fracaso escolar y la oposición al (Valls y cols., 2008:77)

En las comunidades de aprendizaje, el centro escolar se convierte en el dinamizador del trabajo conjunto, lo que implica ir más allá de la repartición y responsabilidad entre los diferentes agentes. Los objetivos comunes son el punto de partida para que la comunidad pueda colaborar conjuntamente para alcanzar la meta, esto supone acordar lo general para poder trabajar, a través del diálogo, el debate y la acción conjunta las concreciones pertinentes que requieren los sujetos.

Las comunidades de aprendizaje se plantean la educación y la convivencia como parte de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno basada en el aprendizaje dialógico.

Estas comunidades se fundamentan en una serie de propuestas y principios entre las que se incluyen:

- La opción por el **diálogo igualitario** como procedimiento, frente a la imposición, para la resolución de conflictos y las controversias, y para facilitar el cambio hacia los objetivos y prioridades de un centro. El diálogo igualitario se produce cuando se valora las aportaciones de cada participante en función de los argumentos de validez que expone y no de su estatus previo.
- El principio de **entre todos podemos**, esto es, que la fuerza y el conocimiento necesario para la transformación de los centros escolares está dentro de ellos mismos y no fuera.
- La apuesta por la inclusión de las diferencias de clase y no por la separación, lo cual se consigue a través de **grupos interactivos** de aprendizaje en lo que se busca **acelerar** y potenciar el aprendizaje de quienes están en desventaja, con la ayuda y participación de cuantas personas estén dispuestas a colaborar en el centro en la consecución de sus metas.
- El principio ético **de querer para todos los alumnos lo mismo y al mismo nivel que los académicos queremos para nuestros hijos**.
- El **énfasis en la comunidad** y, muy especialmente, en las familias, potenciándolas y enriqueciéndolas en sus capacidades y en sus saberes, por el efecto multiplicador que tienen sobre las posibilidades de aprendizaje de sus hijos.
- El **aprendizaje dialógico** en el que se aglutinan buena parte de lo que se persigue en estos centros escolares (Echeita, 2006:102-103)

El objetivo de las comunidades de aprendizaje es la inclusión de todo el alumnado y sólo es posible con la implicación de toda la comunidad educativa, es decir, los alumnos, los padres, los maestros, las personas voluntarias, etcétera, todos aquellos que convergen la comunidad y que participan en el proyecto.

Algunas de las orientaciones pedagógicas, que caracterizan a las comunidades de aprendizaje, son la base de propuestas abiertas que persiguen una mejora educativa donde se atiende a la diversidad respetando a la especificidad de cada uno de los sujetos en el proceso de

enseñanza/aprendizaje. Estas orientaciones se pueden concretar en diferentes puntos:

Participación. (...)En las comunidades de aprendizaje, la responsabilidad del aprendizaje escolar es compartida por maestros, por alumnos, por familiares (...) Todas estas personas, que forman la comunidad, participan en un plano de igualdad tanto en la planificación como en la realización y evaluación de las comunidad (...).

Centralidad del aprendizaje. En una comunidad de aprendizaje, todas las personas implicadas se preocupan de que el aprendizaje de los niños y niñas sea de calidad y vaya orientado a dotar a todo el alumnado de aptitudes y actitudes para convertirse en personas preparadas para participar plenamente en nuestra sociedad de la información. (..)Por tanto, se pone especial énfasis en los aprendizajes que ayudan a adquirir las habilidades de selección de la información, de razonamiento, de expresión y de la resolución de problemas. (...)Aprender a aprender, trabajar en equipo y ayudar a que todos consigan los objetivos propuestos son aspectos importantes compartidos por toda la comunidad.

Altas expectativas de aprendizaje. En las comunidades de aprendizaje se apuesta por las capacidades de que todas las personas poseemos y se parte de altas expectativas de aprendizaje. (...)Nos planteamos una pedagogía de máximos, nunca de mínimos. Es decir, los objetivos y los medios de la educación han de potenciar las capacidades de todo el mundo y procurar que todo el alumnado logre el éxito académico, maximizando los resultados. No debemos fijar metas menos exigentes en los alumnos y alumnas más rezagados, sino, al contrario, estimular su desarrollo y potenciar al máximo el de todo el grupo.

El progreso permanente. En las comunidades de aprendizaje, una de las ideas fundamentales es que, como dice Freire (1997), las personas no somos seres de adaptación, sino de transformación. Cada comunidad llevará a cabo su transformación dependiendo de la realidad de cada escuela y entorno y de las prioridades que se establezcan (...). Es importante su constante evaluación y valoración para considerar dos aspectos: qué cambios debemos ir introduciendo en cada momento y también qué logros o qué transformaciones hemos conseguido hasta el momento (...) (Alcalde y cols., 2006:37-38-39)

Las orientaciones de la pedagogía de las comunidades de aprendizaje se fundamentan en la pedagogía crítica, es decir, aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa basada en la posibilidad y la necesidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, posición económica, etcétera, a través de



la educación. La pedagogía crítica se centra especialmente en las relaciones tradicionales entre el estudiante y el profesor, en donde el profesor era el agente activo, el que sabe, y los estudiantes los receptores pasivos del conocimiento del profesor. Desde la perspectiva freireriana, el aula se concibe como un elemento vivo, como un lugar en el que se genera conocimiento, fundamentado en las experiencias de profesores y de alumnos a través de un diálogo igualitario, es decir, el método dialógico, elemento clave de las comunidades de aprendizaje.

## **2.5) Las comunidades de aprendizaje. Una realidad de Educación Inclusiva**

Las comunidades de aprendizaje apuestan por una mejora educativa desde todos los ámbitos donde se persigue una educación de calidad con altas expectativas académicas para todo el alumnado sin excepción. Unas mejoras de las que se nutren todos los miembros de la comunidad educativa. Desde una visión general y global el convertirse o transformarse en una comunidad de aprendizaje se considera una de las dimensiones operativas básicas para llegar a ser una escuela ideal (Obiakor, 2000) o también, condición previa para lograr la mejora educativa.

Existen numerosos estudios e investigaciones que validan los beneficios educativos que aportan las comunidades de aprendizaje en la educación del siglo XXI como alternativa eficaz a los diferentes problemas a los que se enfrentan las instituciones educativas como es: el fracaso escolar, el absentismo, la violencia, las desigualdades sociales, etcétera.

No existe una fórmula universal para las comunidades de aprendizaje sino que cada uno de ellas es excepcional por atender a una realidad distinta dependiendo del contexto donde se encuentre inmersa, pero sí que prevalece un objetivo común para todas: dar cabida a proyectos de innovación educativa que mejoren la calidad de la enseñanza. En este sentido, las propuestas de las Comunidades de Aprendizaje han demostrado ser una experiencia

educativa de éxito en las escuelas del estado español en que se está llevando a cabo (Flecha, R. 2003).

La calidad y la mejora educativa de las comunidades de aprendizaje como escuela inclusiva responden a las evaluaciones que llevan a cabo los inspectores de enseñanza para verificar la calidad de éstas. Y, en este sentido Flecha y cols. (2003:8) lo corroboran:

Joaquím Núñez, inspector de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya que atiende las comunidades de aprendizaje de Terrassa, CEIP Mare de Déu de Montserrat i CEIP Salvador Vinyals i Galí. Así, valora la experiencia de comunidades de aprendizaje en función de tres ejes de transformación: pedagógico, organizativo, y social:

- Organizativamente la experiencia ha dado respuesta a la necesidad que tienen todos los centros de tener un proyecto a corto y medio plazo claro y estructurado. En este sentido, la conjunción y complementación con un plan estratégico de centro, que garantice la consecución de las competencias básicas, orientado y vertebrado alrededor de la filosofía de las comunidades de aprendizaje, ha posibilitado el disponer de un proyecto suficientemente motivador y generador de actitudes de implicación y compromiso para toda la comunidad educativa.
- Pedagógicamente, ha supuesto poner en funcionamiento toda una serie de medidas de atención a la diversidad de alumnos y familias que, lejos de ser una forma más de resolver los problemas de aprendizaje que supone la diversidad, ha contribuido a crear, mantener y garantizar un fuerte compromiso entre todos los agentes que forman parte de la experiencia –alumnos, padres/madres y maestros/as-.
- Socialmente, la experiencia liga con la función de socialización secundaria que tiene la escuela pero contando con el núcleo familiar y con los recursos humanos, funcionales y materiales que los entornos sociales y culturales de los alumnos aportan para ser utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde otra perspectiva, las comunidades de aprendizaje ponen de manifiesto las ventajas que brindan a la comunidad que se ve reflejado en la calidad educativa, la implicación docente, los resultados académicos, etcétera.

La investigación (Jenlink y Kinnucan, 1999; Dunne y Honts, 1998; Conrad y Gunter, 2000; Oakley, 2000) hace pensar que existe fuerte relación entre la presencia de comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas y el

aumento de la efectividad de la práctica educativa y la mejora del rendimiento de los estudiantes.

Pero las comunidades profesionales de aprendizaje producen resultados positivos no sólo para los estudiantes, sino también para el profesorado como:

- Ser parte de una comunidad de aprendizaje reduce el tradicional aislamiento del profesorado, incrementa el compromiso con la misión y las metas de la escuela, genera responsabilidad compartida en el desarrollo integral de los estudiantes, produce aprendizaje poderoso que ayuda a definir la buena enseñanza y la buena práctica del aula ayudando, en definitiva, a comprender mejor el contenido de la actuación y el rol del profesor.

- Partir de un propósito compartido da sentido a sus actuaciones, hace posible tratar y estudiar temas y problemas en común, aumenta la interacción entre los miembros, proporciona continuidad e integración en el currículo y ofrece al grupo identidad y cohesión.

Pertenecer a una comunidad de aprendizaje produce en los profesores mayor satisfacción y moral más alta logrando, en consecuencia, reducir el absentismo y la tensión que la tarea docente suele generar. Pueden concretar y contextualizar sus interrogantes en las experiencias e historias de aula compartidas con los colegas, entender nuevas conexiones entre la teoría y la práctica, experimentar numerosas oportunidades de observar múltiples y variadas prácticas de enseñanza, tomar decisiones arriesgadas con la seguridad de que encontrarán apoyo en los colegas, examinar las creencias que manejaron su práctica e indagar de forma colaboradora sobre las perspectivas de los otros.

En una dinámica de grupo que tiene éxito es clave el «diálogo» en lugar del debate, poner énfasis en escuchar, eliminar el castigo y buscar la comprensión común. En el diálogo que tiene éxito, los participantes aprenden a no marchar directamente hacia la solución más cercana, sino a examinar alternativas y compartir perspectivas múltiples que abren el camino a nuevos tipos de aprendizaje colectivo (Molina, 2005:240)

Las comunidades de aprendizaje requieren de unos elementos esenciales para que se pueda crear una convivencia en el aula que persiga fines comunes y a la vez objetivos individuales en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo entre alumnos es una estrategia fundamental de las comunidades.

La idea fundamental del aprendizaje cooperativo, según Slaving (1985), se basa en la propuesta de una serie de estrategias de instrucción sistemáticas y estructuradas que contribuyan a que cada grupo de alumnos, aun siendo de diferente nivel de rendimiento, de sexo opuesto, de diferentes grupos sociales, o con necesidades educativas especiales, puedan trabajar juntos en la consecución de un mismo aprendizaje (citado por Pérez, 2009:448).

Del aprendizaje cooperativo extraemos diversos beneficios en el proceso de enseñanza/aprendizaje al potenciar y otorgar un clima favorable para el aprendizaje del alumnado en todas sus vertientes.

Pujolàs (2009:13) destaca unos aspectos importantes del aprendizaje cooperativo:

- Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo.
- Y el profesorado utiliza el aprendizaje cooperativo con una doble finalidad: para que el alumnado aprenda los contenidos escolares, y para que aprenda también a trabajar en equipo, como un contenido escolar más. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar...
- No se trata de que los alumnos de una clase hagan, de vez en cuando, un "trabajo en equipo", sino de que estén organizados, de forma más permanente y estable, en "equipos de trabajo" fundamentalmente para aprender juntos, y, ocasionalmente, si se tercia, para hacer algún trabajo entre todos.
- El aprendizaje cooperativo no es sólo un método o un recurso especialmente útil para aprender mejor los contenidos escolares, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, se les debe enseñar.

Este ambiente de cooperación es la característica que hace que un grupo de personas que trabajan juntas formen una comunidad, y que un grupo de maestros y estudiantes, y sus padres y familiares, formen una comunidad educativa.

El aprendizaje cooperativo para la comunidad de aprendizaje Ruperto Medina, de Portugalete, es un elemento clave en sus prácticas de aula. Esto implica

habilitar al alumnado en el desarrollo de hábitos de trabajo cooperativo, para lo que establecen unas pautas necesarias para poder implementar con éxito el trabajo del grupo:

- Planificaremos el trabajo. Nos comprometemos a programar entre todas y todos lo que se quiere estudiar, respondiendo a las preguntas: ¿Qué tenemos que hacer?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?
- Realizaremos el trabajo. Estamos de acuerdo en hacer la tarea que ha propuesto la profesora o el profesor y que ha decidido el grupo. Aceptamos las indicaciones de cada responsable para cada tarea. Respetaremos el material y seremos responsables.
- Respetaremos a todos los miembros del grupo. Nos comprometemos a tratarnos bien, a respetarnos y ayudarnos unos a otros a resolver las dificultades. Si surge algún conflicto dentro del grupo, lo resolveremos nosotros mismos, y sólo avisaremos al profesor o a la profesora en caso de necesidad.
- Participaremos todos y todas. Estamos de acuerdo en que cada cual hará la parte del trabajo que le corresponda (...). Nos escucharemos, compartiremos ideas y recursos y discutiremos las dudas antes de preguntar al profesor.
- Hablaemos para escucharnos y entendernos. Aceptamos hablar en voz baja y no molestar a los demás grupos. Pediremos la palabra, escucharemos con atención y no interrumpiremos a las compañeras y compañeros.

Hábitos necesarios para desarrollar un trabajo cooperativo

- Ponerse de acuerdo sobre lo que hay que hacer.
- Decidir cómo se hace y qué hará cada cual.
- Realizar los correspondientes trabajos o pruebas individuales.
- Considerar cómo se complementa el trabajo.
- Valorar los resultados, en función de los criterios asumidos o explicitados antes (Alcalde y cols., 2006:62-63)

Otro de los pilares fundamentales y esenciales de las comunidades de aprendizaje es el aprendizaje dialógico que parte de la concepción de *Inteligencia cultural* (Flecha, 1997) que engloba la inteligencia académica, la inteligencia práctica y la inteligencia comunicativa.

(...) defendemos el concepto de inteligencia cultural, que incluye la pluralidad de dimensiones de la interacción humana y engloba las habilidades prácticas, académicas y comunicativas. Todas las personas tenemos inteligencia cultural,

que nos permite utilizar el conocimiento y habilidades que poseemos en cualquier situación de diálogo, de toma de decisiones y/o de aprendizaje, así como la capacidad de desarrollar nuevos conocimientos y crear significados a través de las interacciones (Eljob y cols., 2005:42)

(...) las propuestas pedagógicas de los principios del aprendizaje dialógico de Flecha (1997), donde aparece la importancia y necesidad de utilizar la inteligencia cultural en el aprendizaje, que comprende tanto la inteligencia académica y práctica como las capacidades universales de lenguaje y acción que empleamos para resolver algunas de las situaciones que se dan en los distintos contextos. Contemplar la inteligencia cultural en educación significa incluir en el aprendizaje los diferentes saberes y habilidades que poseemos las personas, aspecto que mejora tanto el aprendizaje de habilidades académicas como la transformación personal, social y cultural (Mello y Larena, 2009:126)

Todo ser humano posee capacidad de lenguaje y comunicación (Chomsky, 1988) y aunque no disponga de inteligencia académica o práctica puede entrar en interacción con otros preguntando o aportando conocimiento. Los grupos interactivos heterogéneos tienen gran relevancia en educación porque potencian los procesos de enseñanza-aprendizaje entre iguales teniendo en cuenta las diferentes tipologías de inteligencia.

La transformación de la sociedad es uno de los elementos esenciales del aprendizaje dialógico. Este fundamento recoge dos puntos clave importantes, por una parte está el del rol y el compromiso de los docentes, y por otro lado, el de los centros educativos por aplicar una pedagogía transformadora que minimice o supere las desigualdades sociales.

Las investigaciones realizadas en CREA muestran la importancia del diálogo intersubjetivo igualitario en la creación de sentido. Es gracias a las reflexiones que se desarrollan de forma conjunta que emergen nuevos significados compartidos entre las personas que participan en el diálogo. Estas reflexiones son la base de la acción social y de las transformaciones personales. En comunidades de aprendizaje, muchos familiares han empezado a participar en espacios de aprendizaje y a involucrarse en la construcción de la escuela para sus hijos e hijas gracias a la creación de nuevos significados emergidos del diálogo con otros educadores y miembros de la comunidad, llevando a cabo importantes

transformaciones dentro de sus hogares y cambiando al mismo tiempo estereotipos y prejuicios sociales sobre sus capacidades e intereses (Eljob y cols., 2005:44-45)

El aprendizaje dialógico se sustenta en investigaciones científicas como el Proyecto Integrado INCLUD-ED, en el que se constata los beneficios educativos que encierra el aprendizaje dialógico como instrumento transformador e inclusivo en las aulas.

En los primeros resultados de esta investigación se evidencia cómo el trabajo en grupos heterogéneos en las aulas promueve la mejora del aprendizaje. También realiza importantes aportaciones sobre cómo la participación de la comunidad educativa en la escuela promueve el aumento y diversidad de las interacciones incidiendo en un mejor desarrollo del aprendizaje. Dentro de la promoción de más y más diversas interacciones, el Aprendizaje Dialógico realiza una aportación más diferenciando entre interacciones dialógicas e interacciones de poder (Searle y Soler, 2004). El Aprendizaje Dialógico muestra cómo el aprendizaje instrumental aumenta cuando se establecen interacciones dialógicas, es con estas interacciones que se aprende más. “Así, el objetivo en los centros educativos debería ser buscar las formas necesarias para ir progresivamente transformando las interacciones de poder en interacciones dialógicas” (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008, citados por Duque y Prieto, 2009:18-19)

Las comunidades de aprendizaje ofrecen una realidad educativa donde la inclusión de todo el alumnado es posible desde una perspectiva de máximos en el proceso educativo a lo largo de la vida. Así los reflejan algunas de las comunidades de aprendizaje del territorio español.

La primera escuela de primaria que se transformó en una Comunidad de Aprendizaje fue la escuela “Ruperto Medina”, localizada en Portugalete (País Vasco). Esta escuela inició su proceso de transformación en febrero de 1996, cuando buscaba una alternativa para trabajar con el alumnado superdotado, ya que entendían que este colectivo terminaba abandonado en las aulas, porque el profesorado se dedicaba mayoritariamente al alumnado “más lento” – explica la directora del centro en la entrevista realizada por Mello (2002) –. Desde el inicio, los cambios fueron evidentes, tal como se observa en las palabras de la directora y de la coordinadora o en el material de divulgación que la escuela produce cada año y distribuye a las familias, al voluntariado, a las autoridades locales, a las

asociaciones del barrio, etc. Destacamos aquí las dos principales transformaciones presentes en esas fuentes: a) la mejora del aprendizaje del alumnado; y b) el aumento de la participación de las familias y la presencia de voluntariado en la escuela.

En breve tiempo, otras tres escuelas del País Vasco se transformaron en Comunidades de Aprendizaje y desde entonces la propuesta se difunde por diferentes autonomías del Estado Español y es estudiada por investigadoras e investigadores de otros países que también deciden difundirla y apoyarla (Mello y Larena, 2009:132-133)

Actualmente, en el Estado Español, hay 57 centros educativos que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje, que están logrando una educación de máxima calidad para todos y todas y una convivencia de diálogo y respeto entre personas de diferentes culturas y edades.

Otro de los estudios que aporta datos positivos sobre la metodología que utilizan las comunidades de aprendizaje, es el estudio de Gordon Wells (2001) sobre la indagación dialógica:

(...) Gordon Wells analiza cómo las interacciones entre pares y con el profesor intensifican el aprendizaje instrumental. Los diálogos entre los niños y los adultos que entran en el aula como facilitadores de estas interacciones en pequeños grupos, hacen que, al modo freireano de «pedagogía de la pregunta», los estudiantes razonen sus argumentos y sus respuestas, aumentando la conciencia de los propios aprendizajes y, por tanto, la metacognición (Valls y cols., 2008:78)

Las teorías e investigaciones de la comunidad científica internacional avalan la transformación de las comunidades de aprendizaje en las que se sustenta su creación. Eljob y cols. (2005:27) señalan que “Una educación que se apoya en la modernidad dialógica, da importancia al diálogo igualitario e integra las voces de toda la comunidad con el objetivo de desarrollar un proyecto plural y participativo en función del contexto social, histórico y cultural del alumnado”.



Las comunidades de aprendizaje se fundamentan en la pedagogía crítica.

(...) aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, raza, etc. (...). Eso es un aprendizaje que cambia su relación con el entorno y cambia también el entorno (Vigostky), que se basa en la acción comunicativa (Habermas), que confía en la capacidad de la agencia humana para luchar contra la reproducción de los sistemas (Giddens), que asume que el fin de la sociedad industrial radicaliza el riesgo, pero es capaz de superarlo con un nuevo tipo de relaciones humanas y de actividades políticas (Beck), que tiene en su centro la pedagogía del diálogo y de la esperanza (Freire) (Eljob y cols., 2005:74)

El concepto de aprendizaje dialógico, así como el de comunidades de aprendizaje han sido investigados y desarrollados por CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona (Casamitjana y otros, 2002; Flecha, 1997).

El aprendizaje dialógico como eje vertebrador de las comunidades de aprendizaje fomenta el diálogo en todos los ambientes educativos, tanto dentro como fuera del aula. Una de las formas de desarrollarlo es mediante el trabajo de grupos interactivos.

En los grupos interactivos se estimula, por tanto, el cambio de roles: el alumnado puede enseñar y en otro momento aprender de sus compañeros y compañeras. Sobre la base del diálogo igualitario, el alumnado aprende a ayudarse a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios. Así en los grupos interactivos se asegura el aprendizaje dialógico (Eljob, 2005:93)

Para concluir, las comunidades de aprendizaje son escuelas fundamentadas en atender a la sociedad del conocimiento en toda su amplitud.

Desde el punto de vista de Stoll y Fink (1996) las comunidades de aprendizaje se constituyen en torno a unos principios cohesionados de toda la comunidad que dan lugar a los siguientes aspectos:

- a) Tratan a los profesores como profesionales. Asumen que no hay prototipo o modelo único de alumno y que la enseñanza no es una rutina. Esta asunción lleva a reconocer que los profesores necesitan formación y conocimientos (como profesionales y no meros técnicos) sobre el desarrollo y evolución de los alumnos, sobre métodos de enseñanza, evaluación, etc.
- b) Promueven un desarrollo profesional de calidad entre los profesores. Si la mejora de la escuela es un proceso inacabable, una meta permanente en la escuela, también el desarrollo profesional ha de concebirse como proceso a lo largo de la vida.
- c) Facilitan y animan a la participación y el liderazgo entre los profesores. De manera contundente se reconoce que al cambio curricular e institucional se relaciona con la capacidad y participación de los miembros de la comunidad escolar.
- d) Se promueve la colaboración como estrategia de mejora. La misma se dirige a mejorar las respuestas escolares al aprendizaje de todos los alumnos.
- e) Desarrollan formas de promover la entrada, renovación e incorporación de nuevas personas a la comunidad que sirvan de estímulo para revisar y mejorar las prácticas, procedimientos y costumbres escolares.
- f) Establecen vínculos y tienen sentido en el seno de la comunidad de la que forman parte. Es capaz de aprender e incorporar en su dinámica las estructuras, recursos y valores de los contextos mediatos en que se halla. Es una escuela inmersa en la comunidad.
- g) Trabaja para cambiar aquellos aspectos problemáticos, más allá de los cambios de primer orden e inmediatos. Se implica en procesos que suponen reenmarcar los problemas en los contextos más amplios y generales en que estos suelen darse.
- h) Crean procesos para abordar y manejar los problemas más pequeños e inmediatos del día a día, en los que confían padres, profesores y alumnos. Aspectos como la disciplina, el orden, las rutinas o la toma de decisiones están regulados de tal manera que actúan con medidas saludables y de prevención evitando el desarrollo de problemas que podrían llegar a obstruir o impedir la reconstrucción de cambios más amplios (citado por López, 2004:120-121)

Dewey (1994) propugna e impulsa la necesidad de una educación democrática donde se vislumbra el cariz de las comunidades de aprendizaje:

La democracia que proclama como ideal propio de la igualdad de oportunidades requiere una educación en la que la enseñanza y la aplicación social, las ideas y la práctica, el trabajo y el reconocimiento del sentido de lo que se hace estén unidos de principio a fin. Escuelas como las que hemos estudiado en este libro –y otras que se van difundiendo rápidamente en gran número por todo nuestro país– demuestran que el ideal de dar oportunidades iguales para todos se ha de convertir en una realidad (citado por Eljob y cols. 2005:107)

### **3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1) Objetivos**

El presente proyecto de estudio pretende conocer y analizar la realidad educativa de las comunidades de aprendizaje que abogan por una educación más participativa, abierta, integrada y global capaz de proporcionar a todo el alumnado altas expectativas de éxito desde una perspectiva humanista como alternativa a la escuela tradicional. Las comunidades son centros inclusivos comprometidos en desarrollar y potenciar prácticas y principios pedagógicos que combatan el fracaso escolar y la marginación social donde toda la comunidad educativa está comprometida con el proyecto.

Lo que pretendemos es conocer la realidad educativa de los centros públicos a través de los docentes como miembros indispensables en la educación; como portadores de la responsabilidad de desempeñar prácticas inclusivas y lograr mejorar el panorama educativo español. Para poder conocer y analizar si el profesorado aplica la cultura inclusiva en el aula, hemos llevado a cabo unas entrevistas entre el profesorado de tercer ciclo de educación primaria que ejerce en las comunidades de aprendizaje, así como en los docentes que desempeñan su labor en centros tradicionales (escuelas ordinarias) públicos del territorio español.

Por consiguiente, los objetivos del estudio son:

- a)** Conocer la realidad de los centros públicos como aulas inclusivas, donde las comunidades de aprendizaje implementan y desarrollan una filosofía de trabajo fundamentada en la inclusividad potenciando prácticas que ayudan a combatir el fracaso escolar, a la vez, que parten de altas expectativas de aprendizaje.
  
- b)** Analizar y valorar la viabilidad de aquellas prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje que mejoran la calidad educativa del alumnado de educación primaria y pueden transferirse a las prácticas educativas de

las escuelas tradicionales. Esta transferencia pasa por reflejar dichas prácticas en el Proyecto Educativo de Centro para que adquiera peso y repercuta en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado en las diferentes etapas educativas, dado que actualmente, en las escuelas ordinarias se siguen algunas estrategias, metodologías, etcétera, con un sesgo que impide el desarrollo adecuado.

**c)** De la revisión bibliográfica junto al análisis comparativo de la entrevista inferir que factores pueden obstaculizar el libre desarrollo de prácticas inclusivas en la labor que desempeña el profesorado en la escuela tradicional; obstáculos que coartan poner en práctica estrategias y metodologías inclusivas a lo largo de la vida escolar.

### **3.2) Metodología**

En el estudio piloto se ha utilizado una metodología cualitativa. Por un lado, se ha llevado a cabo un análisis documental en profundidad y por otro, se ha realizado unas entrevistas fundamentadas en el marco teórico que han permitido conocer las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes en las aulas de educación primaria, así como interpretar y analizar de qué modo actúan y qué estrategias adoptan y si responden al modelo de escuela inclusiva que propugna la LOE (2006).

La investigación cualitativa desde la vertiente social de la educación nos aporta una vía que nos permite acercarnos a la realidad dado que refleja los valores inherentes en todo proceso socioeducativo. Esta metodología nos permite hacer un análisis inductivo de los datos en donde se describen las situaciones y se toman decisiones sobre la transferibilidad a otras situaciones.

La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Como lo señala Ray Rist (1977), la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa,

consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos (citado por Taylor y Bogdan, 1998:21-22)

El método utilizado para recabar la información, la entrevista estructurada individual abierta, ha permitido registrar y captar las acciones de los docentes en sus prácticas educativas tanto de los docentes que desarrollan su labor en las comunidades de aprendizaje como los profesores que lo hacen en los centros tradicionales.

Kerlinger (1985) definió las preguntas abiertas como aquellas que suministran un marco de referencia para las contestaciones de los informantes, y ponen un mínimo de restricción sobre las contestaciones y su expresión. No hay otras limitaciones sobre el contenido o el modo de respuesta del entrevistado más que la de la materia de la pregunta o cuestión, que viene determinada por la naturaleza del estudio.

La entrevista es el método que permite acercarnos más a la realidad de lo que sucede en las aulas escolares. Los docentes son quienes desempeñan los procesos de enseñanza y aprendizaje y conocen de primera mano si implementan prácticas inclusivas en sus aulas. La forma cercana y fiable de recoger esta información es a través de la entrevista, y con la particularidad, de que ésta sea anónima. El anonimato es importante porque existe la posibilidad de que el profesorado se sienta cuestionado y evaluado en su labor por el entrevistador, al mismo tiempo que favorece la veracidad de las respuestas por el particular carácter de la entrevista anónima.

En este sentido, Deutscher (1973) expone:

Aunque los relatos verbales de la gente puedan aportar comprensión sobre el modo en que piensan acerca del mundo y sobre el modo en que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen (citado por Taylor y Bogdan, 1998:106)

La entrevista se ha extraído del *Index for Inclusion* (Booth, Ainscow y Kingston 2006) conocida también como Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.

Booth y cols. (2006:9) describen el Index como:

La inclusión es considerada en el Index, desde una perspectiva amplia, como un enfoque para mejorar todos los aspectos de un centro de modo que los niños, sus familias y el personal se puedan sentir bienvenidos, implicados y valorados. Por lo tanto, el Index está pensado para integrarse en un proceso de planificación ordinario, y proporciona un medio para mejorar el centro en su conjunto, en lugar de centrarse en un grupo concreto de niños. El Index es un documento de carácter práctico, que muestra lo que la inclusión puede significar para un centro en todos los aspectos. Ofrece un apoyo al proceso de auto-evaluación y mejora a partir de los conocimientos y las opiniones de los profesionales, los niños y jóvenes, los padres y cuidadores, los asesores y otros miembros del entorno.

De aquí se desprende, que el Index es un conjunto de materiales diseñados para apoyar los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas más inclusivas.

Desarrollar la inclusión implica reducir todas las formas de exclusión. En el Index, la exclusión, como la inclusión, se entiende desde una perspectiva amplia. Además de referirse a la discriminación más obvia, la exclusión se refiere a todas aquellas presiones puntuales o a largo plazo que se interponen en el camino de la plena participación. Pueden ser el resultado de problemas de relación entre los niños, entre los profesionales que trabajan en diferentes servicios, entre los niños y los profesionales o en las familias; pueden deberse a que las actividades no respondan a los intereses de los niños, o a que éstos no se sientan valorados en el centro. La inclusión tiene que ver con la eliminación de todas las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños (Booth y cols., 2006:3)

La inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida del centro que atañe a la cultura, la política y su práctica. Por consiguiente, la entrevista se basa en preguntas que responden a las prácticas inclusivas a la vez que conforman la cultura inclusiva.

Conocer si un centro es más inclusivo requiere la necesidad de saber si sus docentes implementan estas prácticas posibilitando así detectar si existen barreras que limitan la participación y el aprendizaje del alumnado.

La entrevista está compuesta de dieciocho preguntas vinculadas a la Educación Inclusiva. A través de ellas, se pretende analizar y conocer, en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, si los docentes tienen en cuenta los conocimientos y las experiencias previas del alumnado o sus dificultades específicas, si prima un clima de relaciones intersubjetivas competitivo y si existe o no diversidad y posibilidad para que los alumnos tengan capacidad electiva.

Frente a las actividades individuales y competitivas las prácticas inclusivas proponen el trabajo cooperativo. Los análisis realizados sobre las ventajas del trabajo cooperativo revelan:

Las relaciones psicosociales que se producen en el contexto de los trabajos cooperativos generan un mayor sentimiento de competencia personal, facilitan las situaciones de conflicto cognitivo y de controversia, refuerzan la autonomía de los alumnos y contribuyen al mantenimiento de atribuciones causales positivas (Tapia y Montero, 1990; Echeita, 1995; Slavin, 1996; Pujolàs, 2001; Díaz-Aguado, 2003, citados por Echeita, 2006:121-122)

Otra de las herramientas que fomentan la Educación Inclusiva, es la enseñanza compartida entre la comunidad educativa. En la entrevista se focaliza la colaboración de los docentes del centro como una práctica ineludible para mejorar el proceso educativo de los alumnos. El apoyo de colaboración entre los docentes permite dar respuesta a la diversidad de necesidades de alumnos y profesores. En este sentido, Parrilla y Daniels (1998) explicitan el beneficio y la importancia del trabajo colaborativo:

En la base de esta forma de entender el apoyo y las relaciones entre colegas, subyace la idea de que la resolución colaborativa de problemas entre profesores proporciona a la escuela el acceso a un recurso propio de un valor inestimable. De hecho, convierte al profesor en el protagonista del desarrollo escolar (y no a otros profesionales), y apoya sistemáticamente la reflexión basada en la acción y dirigida al cambio y mejora escolar. A través de la colaboración y el apoyo entre



compañeros reconocemos y devolvemos a la escuela un recurso oculto a los ojos de la misma (citados por Echeita, 2006:131)

Por último, señalar que la entrevista pretende reflejar y poner de manifiesto la labor de un profesor reflexivo, centrado en la mejora del aprendizaje de todos los alumnos, con una disposición para trabajar conjuntamente con sus compañeros, desarrollar y evaluar periódicamente su acción docente, introduciendo los cambios necesarios en su programación de aula y en sus métodos didácticos para buscar una respuesta educativa que beneficie positivamente a todo el alumnado en su aprendizaje y participación conduciendo todo ello a forjar una Educación Inclusiva de calidad.

En el proyecto piloto de estudio, la selección de la muestra es intencional. Ésta, representada por el profesorado de tercer ciclo de educación primaria que está en ejercicio en centros públicos del territorio español, responde a la cuestiones que nos interesa conocer, como son las prácticas inclusivas que desempeñan los docentes en las comunidades de aprendizaje y en las escuelas tradicionales, lo cual nos llevará a cuestionarnos si realmente existe y se potencia el desarrollo de una cultura inclusiva en los centros.

Para el análisis de datos se realizará un estudio sustancial de las entrevistas atendiendo a los criterios e indicadores preestablecidos de la educación inclusiva y, posteriormente se elaborará un informe de los resultados obtenidos a partir de su interpretación y aplicación contrastando simultáneamente la opinión de los diferentes profesores, es decir, de los docentes que ejercen en las comunidades de aprendizaje y de aquellos que lo hacen en la escuela tradicional.

### **3.3) Plan de actuación**

Para llevar a cabo el estudio piloto y realizar las entrevistas al profesorado de tercer ciclo de educación primaria nos pusimos en contacto con la dirección de tres centros públicos de la provincia de Girona, una comunidad de

aprendizaje y dos escuelas tradicionales (centros ordinarios). Inicialmente, tuvimos un primer contacto con la dirección del centro por teléfono para concertar una cita y conocernos. Posteriormente, tuvimos una reunión con los directores de los centros educativos donde se les presentó el proyecto piloto de estudio y la entrevista como instrumento para la recogida de información sobre las prácticas inclusivas de los docentes en las aulas. Los encargados de distribuir la entrevista al profesorado de tercer ciclo de educación primaria fueron los directores de cada uno de los centros participantes. A partir de su distribución, los docentes que quisieron participar voluntariamente en el proyecto de estudio sobre la Educación Inclusiva, enviaron la entrevista contestada por correo electrónico. La entrevista se distribuyó a un total de 12 maestros de tercer ciclo de educación primaria, todos ellos personal funcionario con plaza fija, de los cuales 9 docentes, seis de la escuela tradicional y tres de la comunidad de aprendizaje, han respondido a las preguntas de la entrevista.

En la selección de los centros se tuvo en cuenta la ratio de alumnado, que se distribuye entre los 298 y 302 alumnos (educación infantil y primaria), y la ubicación del centro para partir de una cierta homogeneidad estructural. Los tres centros participantes tienen dos líneas de quinto y dos de sexto curso de tercer ciclo de educación primaria.

### **3.4) Resultados y análisis de datos**

Para analizar la información recopilada a través de la entrevista, se ha estructurado en tres bloques:

1. Principios básicos de la Educación Inclusiva en la práctica docente.
2. Actividades que fomenten la inclusión del alumnado.
3. Trabajo colaborativo entre el equipo docente.

Los tres bloques se encuentran interrelacionados en los principios de la inclusión que recoge explícitamente la LOE (2006) y responden al marco teórico como referencia de la Educación Inclusiva.

A continuación, presentamos una síntesis estructural de los datos recogidos sobre las opiniones de los docentes a través de la entrevista dirigida al profesorado de tercer ciclo de educación primaria analizándolas y comparándolas en cada uno de los bloques:

**Bloque 1:** Principios básicos de la Educación Inclusiva en la práctica docente.

- Docentes de la escuela tradicional: D.E1, D.E2, D.E3, D.E4, D.E5 y D.E6.
- Docentes de las comunidades de aprendizaje: D.C1, D.C2 y D.C3.

1. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?

*Escuela tradicional:* Todos los profesores coinciden en apuntar a que sí se les motiva o al menos se intenta.

El D.E2 y el D.E1 afirman que existe una mala comunicación entre profesor/familia y esto dificulta el camino hacia una mejor educación. Así lo manifiestan: el

EL D.E2 dice: *“Si, o se intenta, aunque desde casa no se le da la importancia que se quisiera por parte de muchos padres con respecto a la educación”*.

EL D.E1 responde: *“Se intenta que cada vez más los alumnos sean más autónomos en su aprendizaje, aunque cuesta romper con hábitos de dejar poca autonomía a los alumnos”*.

*Comunidad de aprendizaje:* Todos los profesores coinciden en impulsar estrategias que motiven al alumnado pero desde un enfoque más inclusivo. Lo hacen a partir del diálogo constante y lo consideran como elemento clave para desarrollar un aprendizaje satisfactorio y de calidad.

2. ¿Con qué frecuencia se le pide al alumnado que evalúe su propio aprendizaje?

*Escuela tradicional:* Todos los profesores coinciden en la respuesta. La mayoría de ellos nunca lo piden o casi nunca.

EL D.E3 responde: “*aunque muchas veces somos demasiado teóricos y no saben realmente por qué aprenden muchos de los contenidos*”. Excepto un profesor que lo hace al finalizar cada unidad didáctica.

*Comunidad de aprendizaje:* Todos los profesores coinciden en apuntar que se les pide a diario que evalúen su propio aprendizaje de distintas formas.

EL D.C1 dice: “*Al finalizar las actividades de grupos interactivos siempre. En el área de lengua, expresión escrita, tienen una ficha para evaluar sus escritos y cuando terminamos los proyectos se evalúa en grupo e individualmente*”.

3. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?

*Escuela tradicional:* Todos los profesores coinciden en la respuesta de que no se les consulta nunca, excepto el D.E6 que afirma que se tiene en cuenta la opinión del alumno.

*Comunidad de aprendizaje:* Todos los profesores tienen en cuenta la opinión del alumno y el apoyo está siempre presente en el aula.

EL D.C1 dice: “*El principio es de apoyo siempre en las clases entre iguales. Desde P3 a 6º de primaria están agrupados en clase en grupos de cuatro con la consigna que se han de ayudar siempre, que es hablando entre todos hablando entre todos para conocer qué se ha aprendido y además se orienta e informa a las familias para trabajar conjuntamente*”.

4. ¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?

*Escuela tradicional:* EL D.E2, D.E3 Y EL D.E5 responden no consultarlo nunca y los D.E1, D.E4 Y D.E6 afirma llevar a cabo la consulta.

*Comunidad de aprendizaje:* Todos los profesores piden que evalúen su trabajo, así como las actividades y los proyectos que se llevan a cabo a lo largo del curso.

5. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para elegir entre actividades distintas?

*Escuela tradicional:* De los seis profesores, el D.E3, D.E4, D.E5 y D.E6 intentan ofrecer diversas actividades para trabajar con el alumnado de manera más dinámica y motivadora, y el D.E1, D.E2 afirman que no ofrecen esta opción al alumnado.

*Comunidad de aprendizaje:* El D.C1, D.C2 manifiestan que en las asambleas que tiene el equipo docente semanalmente, elaboran actividades donde se tienen en cuenta las propuestas de los alumnos. El D.C3 afirma no seguir esta dinámica.

6. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos el currículum?

*Escuela tradicional:* La mayoría de los profesores afirman no tener en cuenta los intereses de los alumnos para construir el currículum y el D.E3, D.E6 manifiestan que lo intentan pero que resulta difícil porque a principio de curso no conocen el grupo de alumnos.

*Comunidad de aprendizaje:* Los tres profesores tienen en cuenta los intereses del alumnado para construir el currículum. Alguno de ellos manifiesta que en las áreas de naturales i sociales siempre, y en las instrumentales están un poco más atados por el currículum; los proyectos que realizan parten de los intereses y conocimientos previos de los alumnos y los proyectos de investigación nacen de sus intereses y se relacionan y vinculan con el currículum.

7. ¿Se valora y se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado?

*Escuela tradicional:* La respuesta ha sido unánime por el conjunto de profesores con un sí.

*Comunidad de aprendizaje:* Todos los profesores valoran y tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado.

12. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?

*Escuela tradicional:* El D.E4, D.E5 utilizan la misma forma de evaluar para todos los alumnos, el resto de los docentes intentan diversificar las actividades de evaluación y adaptarlo a cada alumno.

El D.E1 expone: *“Intentamos diversificar las actividades de evaluación y adaptarnos a cada alumno, por ejemplo hay alumnos que responden mejor a la explicación oral de un trabajo que a una prueba escrita”*, mientras que el D.E4 responde: *“No, la forma de evaluación es la misma para todos”*.

*Comunidad de aprendizaje:* Todos los maestros utilizan diferentes formas de evaluar para atender a la pluralidad del aula.

13. ¿Se potencia la autoevaluación y autorregulación del aprendizaje?

*Escuela tradicional:* La mayoría del profesorado no lo pone en práctica ni lo utiliza, excepto el D.E6 que sí lo potencia en sus alumnos.

*Comunidad de aprendizaje:* Todos los docentes implementan esta práctica en su alumnado para que aprendan del trabajo realizado.

14. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones del profesorado y así ajustarlas a las necesidades detectadas?

*Escuela tradicional:* El D.E2, D.E3, D.E4 y D.E5 afirman no hacer modificaciones sino que se ciñen al temario marcado, y el D.E1, D.E6 dicen que intentan modificarlo pero no lo suficiente.

*Comunidad de aprendizaje:* Todos coinciden en hacer las modificaciones pertinentes y ajustar la programación a la realidad del aula, incluso se llevan a

cabo reuniones de trabajo y reflexión pedagógica para evaluar y hacer los cambios.

17. ¿El apoyo educativo se da fuera o dentro del aula?

*Escuela tradicional:* El D.E2, D.E3, D.E4 y D.E5 afirman que el refuerzo se da fuera del aula, y D.E1, D.E6 responden que depende del refuerzo, pero en la mayoría de los casos se da fuera.

El D.E4 nos responde: *“En el primer ciclo dentro del aula, en el segundo y tercero, fuera”*.

*Comunidad de aprendizaje:* Todos los docentes coinciden en la respuesta de que el refuerzo se da dentro del aula.

EL D.C1 afirma: *“Siempre dentro del aula ordinaria, nunca segregamos a nadie bajo ningún concepto”*.

18. ¿Tienen en cuenta el currículo oculto para elaborar y/o modificar la planificación de aula?

*Escuela tradicional:* Más de la mitad de los profesores no tienen en cuenta el currículo oculto del alumnado para modificar la planificación de aula, sólo el D.E1, D.E2 afirman tenerlo en cuenta en su trabajo diario.

*Comunidad de aprendizaje:* Todos los docentes coinciden en tener en cuenta el currículo oculto a la hora de elaborar la planificación de aula.

**Bloque 2:** Actividades que fomenten la inclusión del alumnado.

- Docentes de la escuela tradicional: D.E1, D.E2, D.E3, D.E4, D.E5 y D.E6.
- Docentes de las comunidades de aprendizaje: D.E1, D.C2 y D.C3.

8. ¿Se enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros?

*Escuela tradicional:* Cuatro profesores afirman potenciar poco esta práctica, y el D.E1, D.E6 manifiestan ponerlo en práctica a veces.

El D.E4 responde: *“Creo que cada vez más, aunque las actividades predominantes continúan siendo individuales y competitivas”*.

*Comunidad de aprendizaje:* Todos los docentes enseñan y potencian el trabajo colaborativo entre iguales.

EL D.C3 responde: *“Sí, con ayuda de normas consensuadas y bien reflexionadas, es la única manera de que entiendan el sentido de colaborar y cooperar. Ellos tienen que ser agentes activos en su aprendizaje y trabajo diario”.*

9. ¿Se utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, etc.)?

*Escuela tradicional:* Tres afirman no practicarlo nunca. El D.E6 dice utilizarlo a diario y el D.E1, D.E3 explican que lo utilizan de manera esporádica.

El D.E4 afirma: *“Depende del profesor, creo que cada vez se utiliza más pero siguen siendo una minoría”.*

*Comunidad de aprendizaje:* Todos los docentes utilizan estas prácticas a diario.

10. ¿El aprendizaje cooperativo se utiliza con frecuencia en el aula?

*Escuela tradicional:* Tres afirman no utilizarlo. El D.E6 lo implementa como práctica diaria y el D.E1, D.E3 dicen que lo utilizan esporádicamente.

*Comunidad de aprendizaje:* Los tres docentes afirman utilizarlo a menudo.

11. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?

*Escuela tradicional:* El D.E2, D.4, D.E5 dicen no proponer actividades en las que se pueden dividir las tareas. El D.E1, D.E3 dicen que sólo está esta opción cuando las actividades son cooperativas (pocas veces), y el D.E6 afirma utilizarlo casi a diario.

*Comunidad de aprendizaje:* Todos coinciden en utilizar actividades que permiten dividir y compartir las tareas.

EL D.C1 afirma que: *“son conscientes de que con la ayuda de los compañeros profundizan y llegan más lejos”.*



**Bloque 3:** Trabajo colaborativo entre el equipo docente.

- Docentes de la escuela tradicional: D.E1, D.E2, D.E3, D.E4, D.E5 y D.E6.
- Docentes de las comunidades de aprendizaje: D.E1, D.C2 y D.C3.

15. ¿Participan los profesores en actividades de enseñanza compartida?

*Escuela tradicional:* Cinco de los seis profesores afirman no participar en actividades de enseñanza compartida entre profesores, y el D.E6 responde ponerlo en práctica con algún miembro del equipo docente.

*Comunidad de aprendizaje:* Todos los docentes participan, afirmando que es un elemento clave en la práctica docente.

16. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes?

*Escuela tradicional:* Cinco docentes afirman que no lo practican, y el D.E6 dice utilizarlo con algún miembro del equipo docente.

*Comunidad de aprendizaje:* Todos coinciden con un sí.

EL D.C3 responde que: “Sí, de manera constante, es uno de los puntos fuertes. Compartir las reflexiones es una de las principales fuentes de trabajo y enriquecimiento. No vemos el colegio como un conjunto de aulas llenas de niños sino como una Comunidad de personas”.

Del posterior análisis e interpretación de los datos extraemos que en la escuela tradicional no se sigue una cultura inclusiva donde toda la comunidad educativa esté involucrada en transformar las aulas hacia una Educación Inclusiva, en la que poder ponerse en marcha principios básicos que ayuden a eliminar las barreras de exclusión y fracaso escolar en el alumnado de primaria.

En los tres bloques en que se estructura la entrevista, sólo en la pregunta 7, todos los docentes que ejercen en la escuela tradicional han coincidido en la

respuesta, afirmando que valoran y tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado, mientras que en el resto de preguntas existe una gran discrepancia en las respuestas por este colectivo. Por el contrario, los docentes que trabajan en las comunidades de aprendizaje coinciden en las respuestas y otorgan un carácter inclusivo en sus prácticas y en la cultura del centro.

En el bloque 1 y 2, principios básicos de la Educación Inclusiva y actividades que fomentan la inclusión, más de la mitad del profesorado de la escuela tradicional deriva la responsabilidad del apoyo educativo en los especialistas, sin cuestionarse que el apoyo o refuerzo educativo puede ser consecuencia de la metodología utilizada en el aula. Siguiendo esta misma línea, no tienen en cuenta los intereses de los alumnos para construir el currículum, no se les motiva lo suficiente y desarrollan actividades individualistas y competitivas favoreciendo la segregación y la exclusión del alumnado, pues la mayoría de ellos afirman que el refuerzo educativo se da fuera del aula ordinaria. La ausencia de motivación intrínseca, demostrada en la falta de compromiso del alumnado en las actividades que se les propone, afloran en gran medida por las desigualdades en cuanto a las oportunidades de los estudiantes para tener éxito en la escuela y por el modo en el que se concibe la enseñanza y el aprendizaje, otorgando especial importancia a los ítems relacionados con conocimientos y habilidades predeterminados y descontextualizados para la mayoría del grupo.

Por el contrario, las actividades cooperativas y la colaboración entre iguales son una herramienta clave para mejorar el aprendizaje colectivo e individual, algo que tienen muy en cuenta los profesores de la comunidad de aprendizaje en el trabajo de aula, atribuyendo mejores resultados en el proceso de aprendizaje.

En el bloque 3, trabajo colaborativo entre el equipo docente, apreciamos entre el profesorado de la escuela tradicional falta de comunicación y de trabajo compartido entre el equipo docente como estrategia clave para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la comunidad, mientras que los docentes de la comunidad de aprendizaje trabajan conjuntamente para mejorar la

convivencia y el aprendizaje de los alumnos. El trabajo en equipo por parte de los maestros y el hábito de compartir la práctica diaria repercute positivamente en el alumnado.

Cuadro resumen de las diferencias en las prácticas educativas de los docentes:

<b>Escuela Tradicional</b>	<b>Comunidad de aprendizaje</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Centrado en el estudiante.</li> <li>-Dificultad de aprendizaje (general)</li> <li>-Apoyo directo.</li> <li>-Programa colectivo con enfoque individualista.</li> <li>-Adaptación.</li> <li>-Actividades individualistas y competitivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Centrado en el aula (grupo)</li> <li>-Problemas de aprendizaje (focalizado)</li> <li>-Apoyo de grupo.</li> <li>-Programa colectivo (participación grupal)</li> <li>-Transformación.</li> <li>-Trabajo cooperativo.</li> </ul>

De la revisión bibliográfica y de los resultados analizados de las entrevistas extraemos prácticas que pueden transferirse a la escuela tradicional y que repercutirían positivamente en el rendimiento académico y en la interacción social del alumnado:

<b>Prácticas inclusivas que se pueden transferir a la escuela tradicional</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabajo cooperativo (implica desarrollar unos hábitos de convivencia, comunicación, decisión, responsabilidad, valoración, etcétera)</li> <li>2. Diálogo igualitario.</li> <li>3. Inclusión de las familias (la comunicación entre la familia y el profesor en un diálogo entre iguales conducente a promover y facilitar el aprendizaje del alumnado dando el soporte necesario a las familias, es un elemento clave para mejorar los problemas que subyacen a lo largo de la vida escolar)</li> <li>4. Enseñanza compartida entre el equipo docente.</li> <li>5. Apoyo dentro del aula.</li> <li>6. Metodologías flexibles.</li> </ol>

#### 4. CONCLUSIONES

En el proyecto piloto de estudio, tanto mediante el análisis documental como en las entrevistas a los docentes, se ha obtenido información relevante sobre las prácticas educativas encaminadas a potenciar y desarrollar una Educación Inclusiva. De la posterior interpretación y comparación de los diferentes puntos de vista del profesorado de la escuela tradicional y de las comunidades de aprendizaje extraemos connotaciones importantes en cuanto a la jerarquía y el dogmatismo de los docentes en las prácticas educativas, vislumbrando una carencia de compromiso con los principios básicos del fomento de la inclusividad en los centros de educación primaria.

La versatilidad y la esencia de aprehender una cultura inclusiva donde los docentes son responsables de encauzar una enseñanza inclusiva para suprimir barreras de aprendizaje, eliminar procesos de exclusión y fracaso escolar parecen desfallecer en pos de prácticas ancestrales que son incompatibles con la demanda educativa del siglo XXI.

Las comunidades de aprendizaje se posicionan como alternativa plausible de la Educación Inclusiva, pues se rigen por una cultura donde las dificultades se transforman en posibilidades. En las comunidades educativas, la labor del equipo docente está muy cohesionada en el compromiso ineludible de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje flexibilizando y adaptándose a la demanda del alumnado. Esto implica por parte de los docentes una continua labor de formación, investigación, evaluación y actualización de la planificación y la metodología. La utilización de estrategias y metodologías como el trabajo cooperativo, la motivación, los intereses, el currículo oculto, etcétera, favorece la creación de sentido y acelera el aprendizaje de todo el grupo.

Las prácticas desarrolladas por el profesorado de las comunidades de aprendizaje se ciñen a los trabajos creados por Ainscow, Stainback, Dewey y Flecha entre otros, donde divulgan una educación basada en la democracia. Esta afinidad lleva explícito el compromiso de toda la comunidad educativa

con un modelo pedagógico que se basa en el aprendizaje colaborativo, modelo que sigue los principios de comunicación, intercambio, interacción, cooperación y diálogo. Por el contrario, los docentes de la escuela tradicional desarrollan una enseñanza inclusiva pero a nivel individualista sin el compromiso de toda la comunidad educativa. Por consiguiente, la práctica parcelaria de prácticas inclusivas no tiene la misma repercusión y respuesta que en las comunidades de aprendizaje, perjudicando sobremanera al alumnado.

Existen diversos factores que impiden la posibilidad de potenciar y desarrollar una educación plenamente inclusiva por falta de apoyo y comunicación que a veces subyace en el equipo docente por la desafección unitaria entre la jerarquía existente. De todo ello, se desprende que la falta de cohesión y entendimiento en virtud de un proyecto común entre la comunidad educativa, dificulta la consolidación de la cultura inclusiva.

Para transferir y potenciar una cultura inclusiva en la escuela tradicional es necesario partir de un plan de elaboración conjunto de la comunidad. Esto implica concretar e implementar herramientas y planes de actuación encaminados al fomento y desarrollo de una Educación Inclusiva que se concrete en el Proyecto Educativo de Centro, y sea llevada a término por el equipo docente en su labor conjunta para consolidar un trabajo adaptativo e integral sujeto a los continuos cambios que se suceden, en el día a día, en la educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalde, A. y cols. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Ed. Graó.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Ed. Narcea.
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Ed. Morata.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Ed. Aljibe.
- BOE núm. 106. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Booth, T. y cols. (2006). *Index para la inclusión*. Ed. CSIE.
- Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Ed. Paidós.
- Duque, E. y Prieto, O. (2009). El Aprendizaje Dialógico y sus aportaciones a la Teoría de la Educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. TESI, 10(3), 2009, pp.7-30.*
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Ed. Narcea.
- Eljob, C. y cols. (2005). *Comunidades de aprendizaje*. Ed. Graó.
- Flecha, R. y cols. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa, nº 5. Septiembre-octubre 2003, pp.1-12. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.*
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Ed. Aljibe.
- Lozano, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Ed. Davinci.
- Macarulla, I. y Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Ed. Graó.
- Mello de, R. y Larena, R. (2009). Pedagogía comunicativa crítica en los centros educativos. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. TESI, 10(3), 2009, pp.119-140.*

- Merino, J. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación* .Vol. 20 Núm. 1 (2009) 33-52.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de Comunidades de Aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 235-250.*
- Pérez, R. (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en los niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula. *Revista de Educación, 348. Enero-abril 2009, pp. 443-464.*
- Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *Octubre, 2009, pp.1-58. VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa.*
- Romero, L. (2010) Las comunidades de aprendizaje para el desarrollo de la inclusión. Un apoyo a nuestro sistema educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M<sup>a</sup>.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario.* Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas.* Ed. Narcea.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Ed. Paidós.
- UNESCO (1995). *Informe final de la Conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales. Acceso y calidad.* Salamanca, junio de 1994. Madrid, UNESCO/MEC.
- Valls, R. y cols. (2008). La lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación. N.º 46 (2008), pp. 71-87.*
- Valls, R. (1999). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educactiva de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información.* Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia la educación inclusiva.* Ed. La Muralla.
- West, M y Ainscow, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas: liderazgo y colaboración.* Ed. Narcea.

## REFERENCIAS WEB

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Secretaria de Polítiques Educatives. Subdirecció General de Llengües i Entorn. Servei d'Escola i Entorn. El projecte de comunitats d'aprenentatge a Catalunya (2010, 30 de juny). Extraído el 5 de marzo de 2011, desde <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament>

Ministerio de Educación. Presentación del Informe PISA 2009 elaborado por la OCDE, (2010, 7 de diciembre). Extraído el 7 de diciembre de 2010 desde <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>



## ANEXO.1

DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE LA ENTREVISTA SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
<b>BLOQUE 1:</b> Principios básicos de la Educación Inclusiva en la práctica docente.
1- ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?
2- ¿Con qué frecuencia se le pide al alumnado que evalúe su propio aprendizaje?
3- ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?
4- ¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?
5- ¿Tienen los estudiantes oportunidades para elegir entre actividades distintas?
6- ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos el currículum?
7- ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado?
12- ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?
13- ¿Se potencia la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje?
14- ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones del profesorado y así ajustarlas a las necesidades detectadas?
17- ¿El apoyo educativo se da fuera o dentro del aula ordinaria?
18- ¿Tienen en cuenta el currículum oculto para elaborar y/o modificar la planificación de aula?

**BLOQUE 2:** Actividades que fomenten la inclusión del alumnado.

8- ¿Se enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros?

9- ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, etc.)?

10- ¿El aprendizaje cooperativo se utiliza con frecuencia en el aula?

11- ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?

**BLOQUE 3:** Trabajo colaborativo entre el equipo docente

15- ¿Participan los profesores en actividades de enseñanza compartida?

16- ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes?

## ANEXO. 2

**ENTREVISTA:** Profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria.

Curso:

Tutor\_\_\_\_

Escuela tradicional\_\_\_\_

Comunidad de aprendizaje\_\_\_\_

---

1. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?
2. ¿Con qué frecuencia se le pide al alumnado que evalúe su propio aprendizaje?
3. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?
4. ¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?
5. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para elegir entre actividades distintas?
6. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos el currículum?
7. ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado?
8. ¿Se enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros?
9. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, etc.)?
10. ¿El aprendizaje cooperativo se utiliza con frecuencia en el aula?

11. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?
12. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?
13. ¿Se potencia la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje?
14. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones del profesorado y así ajustarlas a las necesidades detectadas?
15. ¿Participan los profesores en actividades de enseñanza compartida?
16. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes?
17. ¿El apoyo educativo se da fuera o dentro del aula ordinaria?
18. ¿Tienen en cuenta el currículo oculto para elaborar y/o modificar la planificación de aula?

### **ANEXO. 3**

Indicadores que caracterizan la Educación Inclusiva según el Index para la Inclusión:

<b>CREACIÓN DE CULTURAS INCLUSIVAS</b>
Todo el mundo se siente bienvenido.
Los niños se ayudan unos a otros.
Los profesionales trabajan bien juntos.
Los profesionales y los niños se tratan con respeto unos a otros.
Los profesionales y los padres / cuidadores colaboran.
Los profesionales asocian lo que sucede en el centro con las vivencias de los niños en su hogar.

<b>ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS</b>
En el centro todos comparten el compromiso con la inclusión.
Las expectativas son elevadas para todos los niños.
Todos los niños son tratados por igual.

## DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños.

Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños.

Las actividades fomentan la participación de todos los niños.

Las actividades evitan los estereotipos.

Se implica activamente a los niños en el aprendizaje.

Los niños cooperan en el aprendizaje.

Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas.

Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños.

Los profesionales planifican, revisan y se implican en actividades de colaboración.