

REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Revista de la Escuela de Ciencias de la
Educación
ISSN: 1851-6297
cseducacion@unr.edu.ar
Universidad Nacional de Rosario
Argentina

Darretxe Urrutxi, Leire; Rementería Álvarez, María Álvarez; Ozerinjauregi Beldarrain,
Nagore
ESCUELAS Y AULAS INCLUSIVAS APOSTANDO POR PROYECTOS EDUCATIVOS
COMPARTIDOS
Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, vol. 2, núm. 16, 2021, pp. 1-12
Universidad Nacional de Rosario
Entre Ríos 758, 2000 – Rosario, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=689778665002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

ESCUELAS Y AULAS INCLUSIVAS

APOSTANDO POR PROYECTOS EDUCATIVOS COMPARTIDOS

Leire Darretxe Urrutxi*

Universidad del País Vasco/Facultad de Educación de Bilbao, País Vasco
leire.darretxe@ehu.eus

María Álvarez-Rementería Álvarez**

Universidad del País Vasco/Facultad de Educación de Bilbao, País Vasco
maria.alvarezrementeria@ehu.eus

Nagore Ozerinjauregi Beldarrain***

Universidad del País Vasco/ Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, País Vasco
nagore.ozerinjauregi@ehu.eus

Recibido: 10/06/2020 - Aceptado: 4/11/2020

Resumen

En este artículo, de carácter teórico, se presentan las características fundamentales que facilitan el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas a tener en cuenta para cualquier profesional educativo. Para ello, a partir de la literatura disponible fundamentalmente en el contexto europeo, se presenta una descripción de los aspectos más destacados de un proyecto educativo compartido, destacando la participación de la comunidad educativa, la reorganización de los espacios, los servicios educativos y el currículum y los valores éticos que deben orientar este camino hacia la inclusión. Tras ello, se recogen ejemplos destacados de proyectos y prácticas educativas que favorecen el desarrollo de espacios más inclusivos. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje es

* Doctora en Pedagogía, Pedagoga, Master en Educación Especial y Diplomada en Magisterio de Educación Infantil. También formada en un curso bienal sobre la práctica psicomotriz educativa y curso de especialización en Atención Temprana. Desde el 2005 docente e investigadora en la Universidad del País Vasco. Sus investigaciones se han profundizado en diversas materias en el ámbito de la inclusión educativa y social, concretamente en la acción comunitaria y colectivos en situación de vulnerabilidad como por ejemplo la infancia en situación de desprotección y la respuesta integral al alumnado con enfermedades raras. Ha participado en diversos proyectos de investigación (UFI en Educación, Cultura y Sociedad; Grupo consolidado de la UPV/EHU; I+D+i; Universidad-Sociedad; Erasmus+; OTRIs) y diversos proyectos de innovación educativa. Ha realizado varias estancias como profesora visitante en España (Sevilla, Vigo), UK (Sheffield, Exeter, Southampton), Holanda, Ecuador y Chile.

** Es doctoranda en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de Bilbao, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), graduada en Magisterio de Educación Primaria (UCM) y Máster en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas (UPV/EHU). Miembro del equipo de investigación consolidado por el Gobierno Vasco: KideOn. Su principal actividad gira en torno a la formación continua del profesorado no universitario para el desarrollo de prácticas educativas más inclusivas. Las principales líneas de investigación son: inclusión educativa, profesorado como agente de cambio, formación continua del profesorado e inclusión social de personas migrantes y refugiadas.

*** Doctora en Psicología y profesora adjunta en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU. 13 años de experiencia en docencia universitaria con acreditación de profesora agregada en el campo de conocimiento de Ciencias Sociales. En la actualidad profesora en los grados de Pedagogía y Educación Social y en el Master Universitario en Formación de Profesorado y el Master de Investigación en Ámbitos Socioeducativos. Experiencia como educadora y formadora en la infancia, edad adulta y tercera edad durante 7 años en diversos centros educativos, sociosanitarios y lúdicos. Actividad investigadora en el campo de la educación inclusiva, el maltrato infantil y las situaciones de desventaja y riesgo social, participando en diferentes proyectos y contratos de investigación. Miembro del equipo de investigación INKLUNI. Autora o coautora de más de 20 artículos científicos, libros y capítulos de libro.

una propuesta de transformación educativa que, en el marco del aprendizaje dialógico, impulsa actuaciones educativas de éxito como son los grupos interactivos, la extensión del tiempo de aprendizaje, las tertulias dialógicas y la participación de las familias y otros miembros de la comunidad, entre otras.

Palabras clave: Inclusión Educativa – Proyecto Compartido – Comunidades de Aprendizaje – Valores Éticos – Estrategias Educativas.

INCLUSIVE SCHOOLS AND CLASSROOMS A BET FOR SHARED EDUCATIONAL PROJECTS

Abstract

This theoretical article presents the key considerations that any educational professional should take into account in order to facilitate the development of more inclusive schools and classrooms. For that purpose, coming from the available literature mainly within the European context, the highlights of a shared educational project are described, stressing the educational community participation, the reorganization of the spaces, educational services and curriculum and the ethical values that inclusion should be based on. After a theoretical presentation, outstanding examples of educational projects and practices that foster the development of more inclusive spaces are collected. The Learning Communities project is a proposal for educational transformation that, within the framework of dialogic learning, promotes successful educational activities such as interactive groups, extension of learning time, dialogic literary circles and the participation of families and other community members, among others.

Keywords: Inclusive Education – Shared Project – Learning Communities – Ethical Values – Educational Strategies.

Introducción

Según Lledó y Arnaiz (2010) la escuela del siglo pasado tuvo que sembrar un camino para que el alumnado con necesidades educativas especiales tuviera cabida, superando obstáculos de la pedagogía de la homogeneidad y la exclusión. Sin embargo, la escuela del siglo XXI debe impulsar una educación democrática e inclusiva que garantice los principios de igualdad, equidad y justicia social para todo el alumnado (Arnáiz, 2012), es decir, la escuela del siglo XXI debe ser inclusiva (Lledó & Arnaiz, 2010). En palabras de Calderón y Valverde (2018), es necesaria “una escuela pública deseable, en la que se aprende a ser, conocer, sentir y hacer en colaboración. Un lugar al que se desea ir, porque alberga algo deseable para la infancia: descubrir y construir el mundo en comunidad” (p. 39).

El centro educativo ha de ser garante de la diversidad inherente a la sociedad, entendiendo la diversidad como enriquecimiento mutuo (Rubia, 2017). En las aulas del siglo XXI, la presencia de alumnado diverso es una realidad, existiendo una necesidad de entender su singularidad desde un enfoque inclusivo (Sanz-Ponce & Serrano-Sarmiento, 2017). Según Casanova (2018, p.42) “si la sociedad pretende convivir en la diversidad, este hecho debe comenzar en las aulas”. Por ello, las aulas requieren de transformaciones para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado (Ainscow, 2012). Tonucci (2017) critica que el aula es un lugar innatural, como si fueran celdas de las cárceles:

Están todas amuebladas del mismo modo, con los mismos pupitres, la misma cátedra, más o menos las mismas decoraciones en las paredes. Y en este espacio anónimo se hace de todo, desde la lengua, hasta la música, de las ciencias al dibujo, de las matemáticas a la lengua extranjera. Suena un timbre, sale un señor, entra una señora, los alumnos esconden un libro y sacan otro y en dos, tres minutos deben cambiar el modo de pensar, el modo de hablar, salir de un mundo y entrar en otro, porque ha salido el profesor de lengua y ha entrado la profesora de matemáticas. Esta operación es muy compleja y para los más débiles casi imposible (Tonucci, 2017, p. 11).

Sin embargo, en las aulas se convive con diferentes ritmos, motivaciones, intereses y puntos de partida que habrá que conocer, teniendo así gran relevancia el análisis de la propia realidad para responder a cada entorno particular de manera contextualizada (Arnaiz & Azorín, 2014). Calderón y Verde (2018) afirman que el docente necesita conocer al alumnado para adecuarse a la realidad que le rodea. Así, nuestro quehacer diario como docentes tiene sentido en un contexto que se convierte en un espacio de vida y relación (Calderón & Verde, 2018). Lo cual exige reflexionar sobre cómo organizamos los centros educativos y las propias aulas. Además, tal y como advierten Escudero y Martínez (2011), la educación

inclusiva entendida como un horizonte es una continua búsqueda de la eliminación de las barreras que vulneran el derecho a una educación de calidad y añaden que:

La cuestión no sería tanto, ni solo, quiénes son los sujetos de la educación inclusiva (la lista puede hacerse más extensa), sino qué políticas, sistemas escolares, centros, currículo, enseñanza, docentes y otros profesionales se precisan, con qué convicciones, capacidades y compromisos, para que no haya nadie que se quede fuera (Escudero y Martínez, 2011, p. 89).

El objetivo de este artículo es contribuir a la reflexión acerca de las características fundamentales que se deben considerar ante el reto de desarrollar escuelas y aulas más inclusivas. Para ello se ha llevado a cabo una revisión de publicaciones de organismos internacionales y artículos científicos de diferentes bases de datos como Dialnet y Google Académico fundamentalmente entre los años 2009 y 2019. La búsqueda se ha llevado a cabo partiendo de algunas de las personas expertas en el tema de estudio como por ejemplo Mel Ainscow, Pilar Arnáiz, Cecilia María Azorín, Ignacio Calderón, María Antonia Casanova, Juan Manuel Escudero, José María Fernández-Batanero y Ángeles Parrilla, entre otras. De esta manera se han llegado a seleccionar una recopilación de 50 referencias, aproximadamente, las cuales se han categorizado de forma emergente. Las estrategias de categorización empleadas se apoyan en dos fuentes principales. Por un lado, la aportación de Fernández-Batanero (2005) sobre el proyecto educativo compartido ha constituido una categoría principal a la hora de desarrollar los resultados. Por otro lado, las aportaciones fundamentadas en Actuaciones Educativas de Éxito llevadas a cabo en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje han constituido la base que sirve como ejemplo respecto a proyectos y actuaciones que caminan hacia la inclusión.

Proyecto educativo compartido

Algunas prácticas educativas conducen a muchos niños y niñas a “itinerarios excluyentes, a la cosificación y a la muerte social y educativa. Se trata de una realidad que recorre a diferentes colectivos: inmigrantes, poblaciones empobrecidas, alumnado de clase trabajadora, colectivo LGTB+, niños y niñas estigmatizados con la discapacidad...” (Calderón & Verde, 2018, p. 67). En esta línea, Slee (2012) propone el término de *escuela extraordinaria* en contraposición a la escuela ordinaria:

La escuela ordinaria, se presenta con frecuencia como lo contrario de la de escuela especial. También denota la escuela normal. Se deduce de ello que debe de haber estudiantes normales u ordinarios para quienes existan semejantes escuelas. Y, siguiendo esa misma lógica, tendrá que haber otros niños que no sean normales, ordinarios o válidos: son nuestra población in-válida (Slee, 2012, p. 29).

Se necesitan centros inclusivos que trabajen contra la exclusión y a favor de una educación que garantice la equidad y la calidad para todos y todas (Arnaiz, 2012). Como señalan Calderón y Verde (2018), la obligación moral de diseñar escuelas para todo el alumnado sitúa el debate en el terreno moral y político. Las escuelas necesitan cambiar (Calderón & Verde, 2018), ya que otra educación es posible (Hernández & Ainscow, 2018). Para favorecer esta transformación, Fernández-Batanero (2005) señala que se precisa un cambio en los Proyectos Educativos de los centros en base a la diversidad de su propia realidad educativa reconsiderando, entre otros aspectos, la organización, el currículum y los servicios educativos, en un proyecto común impregnado por una serie de valores éticos que adopte como principios básicos la participación de toda la comunidad educativa, el apoyo al profesorado, la enseñanza y aprendizaje interactivo y las expectativas positivas.

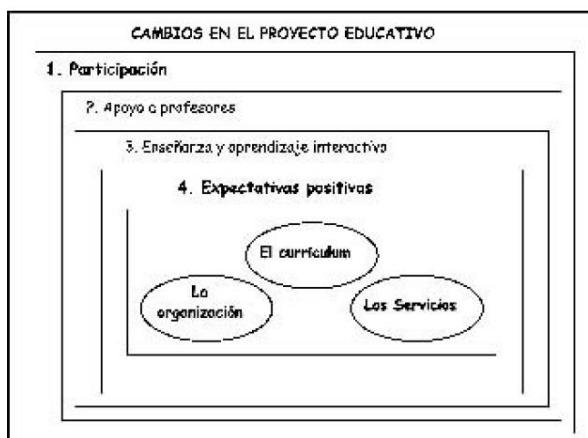


Ilustración 1: Cambios en el Proyecto Educativo. Fuente: Fernández-Batanero (2005, p.137)

Un proyecto común en el que toda la comunidad educativa es partícipe

La educación inclusiva exige un proyecto de centro construido de forma colaborativa por parte de toda la comunidad educativa que contemple el proceso de inclusión de todo el alumnado, representando así el reto de crear auténticas comunidades educativas (Arnaiz, 2012). Es evidente que las escuelas no pueden superar las desigualdades por sí solas. Para que la inclusión educativa se materialice con éxito, las escuelas han de trabajar en sintonía con la inclusión social, compartiendo responsabilidades a nivel educativo, político y social (Azorín, 2017a).

En esta línea, la participación de las familias y la comunidad es un principio fundamental tanto dentro como fuera del aula (UNICEF, 2014b), encontrándonos ante una necesidad de establecer nuevas maneras de relación con las familias y otros miembros de la comunidad para crear un proyecto compartido (Simón, Giné & Echeita, 2016). El modelo escolar actual está quedando obsoleto, resultando necesaria una apertura de la escuela hacia el exterior impulsando una estrecha colaboración y coordinación entre el ámbito formal y no formal (Carbonell, 2017). Las escuelas deben estar abiertas a sus comunidades favoreciendo la aproximación con el entorno más cercano, los diferentes agentes socioeducativos del barrio, las asociaciones, el voluntariado (Azorín & Muijs, 2018).

Entendiendo que las familias y otros miembros de la comunidad tienen un papel crítico en la educación, un primer paso sería plantearse escuchar las voces de todas las personas de la comunidad educativa (Simón & Echeita, 2012); es decir, favorecer que se sientan bienvenidas, respetadas, escuchadas, sintiendo que son necesarias (UNICEF, 2014b). Para ello, resulta clave pensar creativamente, comprender los recursos, las oportunidades y los desafíos de lo que ha funcionado en casos similares, ya que no existen “recetas” para crear una cultura de colaboración y un clima escolar que conduzca a procesos inclusivos en las escuelas y la comunidad (UNICEF, 2014b). De ahí que, como señalan Simón *et. al.* (2016), sea recomendable identificar fortalezas en cada contexto particular reconociendo las barreras que dificultan la participación, estar en disposición de escuchar las voces de las familias y otros agentes de la comunidad, repensar los espacios que se establecen para favorecer su implicación e impulsar cambios a partir de una buena planificación y evaluación.

En definitiva, se necesita un grupo de miembros de la comunidad educativa que apueste por un proyecto común, creando espacios para reflexionar sobre la práctica docente; y teniendo como inspiración la filosofía de las escuelas eficaces, se podrían considerar las siguientes ideas para la mejora escolar de un centro (Arnaiz, 2012):

- Consolidación del grupo de trabajo.
- Diagnóstico de la situación, análisis y formulación de problemas.
- Búsqueda de soluciones.
- Elaboración del plan de acción, preparación de su puesta en práctica y desarrollo colaborativo del mismo.
- Evaluación de la experiencia.

Un proyecto educativo que promueva una nueva forma de organización, de concebir el currículum y los servicios educativos

A) Organización a favor de la atención a la diversidad

Según Echeita (2017) los centros educativos deben responsabilizarse de dos tareas imprescindibles: por un lado, identificar las barreras que existen en las políticas, culturas y prácticas educativas; y por otro lado, convertir esas barreras en facilitadores de una acción educativa que responda con equidad a las necesidades educativas. De este modo, es la escuela la que debe ajustarse a los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado y no a la inversa (Arnaiz, 2012). Según Ainscow (2012) las escuelas inclusivas, a pesar de que pueden adoptar diversas formas, tienen en común la existencia de una cultura organizativa que entiende la diversidad de manera positiva.

A su vez, Ainscow (2012) señala que ciertas condiciones organizativas favorecen respuestas más inclusivas a la diversidad, como por ejemplo el liderazgo compartido, los niveles elevados de participación del personal y del alumnado, la planificación conjunta, la voluntad de investigar, etc. Siguiendo esta línea, Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) proponen cinco condiciones organizativas claves para una educación de calidad para todo el alumnado:

- *Condición 1:* Las escuelas han de colaborar para crear un planteamiento a nivel de todo el sistema.
- *Condición 2:* Se necesita un liderazgo local centrado en la equidad para coordinar la acción colaborativa.
- *Condición 3:* El desarrollo en las escuelas debe vincularse a esfuerzos comunitarios más amplios para atajar las desigualdades sufridas por los menores.
- *Condición 4:* La política nacional ha de ser formulada de modo que facilite y favorezca las acciones locales.
- *Condición 5:* Los movimientos hacia el respaldo de la equidad en la educación deben ir emparejados con esfuerzos por desarrollar una sociedad más justa.

Apostar por una organización acorde con los postulados de la educación inclusiva resulta vital para caminar hacia la inclusión. De ahí que la educación inclusiva requiera una organización escolar flexible y sensible con la diversidad. En este sentido, Casanova (2017) plantea una serie de estrategias que pueden servir como orientación para la creación de aulas y centros más inclusivos. Propone, por un lado, hacer una

reflexión no sólo del uso de los espacios, sino también del material, cuyo diseño debe basarse en el reconocimiento de la diversidad, ofreciendo tantas alternativas como sean necesarias. Por otro lado, destaca el trabajo colaborativo y resalta la importancia de fomentar la comunicación vertical y horizontal en el centro, y de coordinar al profesorado que trabaje con el mismo grupo de alumnado. Entre estas indicaciones, además, menciona que flexibilizar los horarios es la forma de garantizar que el alumnado pueda participar en distintos grupos, tanto dentro del aula como en otros espacios pertenecientes a la escuela (Casanova, 2017).

Así que resulta fundamental establecer una organización flexible con respecto a los tiempos, los espacios, las tareas que se proponen, etc.:

La diversidad de tareas y metodologías, de apoyos, ayudas y cuidado, de materiales y recursos didácticos, desde los tradicionales a los que ahora hacen posible las nuevas tecnologías, así como la posibilidad de seguir y apoyar sobre la marcha el ritmo de cada cual, son caminos a transitar en esa dirección y, entonces, retos de la mejora e inclusión (Escudero, 2012, p.118).

Según Tonucci (2017) la escuela debe ofrecer a cada persona la oportunidad de expresar sus talentos ofreciendo un amplio abanico de lenguajes, actividades distintas, etc. Por consiguiente, las aulas deberían replantearse en laboratorios equipados adecuadamente tanto por los instrumentos que allí se encuentren como por el mobiliario, permitiendo a cada estudiante la posibilidad de descubrir sus propios talentos y preferencias. Para que la niña o el niño logre una inmersión completa en la actividad elegida, cada entorno debe estar ambientado de forma específica. Así, cuando finalizan una actividad y cambian a otra, contar con un ambiente especialmente diseñado para ello favorece la preparación e introducción de las personas que participan (Tonucci, 2017).

Con respecto al impacto de la organización de los agrupamientos desde una perspectiva inclusiva cabe resaltar que, frente a grupos mixtos y homogéneos, se debe optar por elegir agrupamientos heterogéneos para potenciar la calidad y equidad educativa (Includ-ed Consortium, 2011; Muntaner, Roselló & De la Iglesia, 2016).

	MIXTOS (Mixture)	HOMOGÉNEOS (Streaming)	INCLUSIÓN	
Basados en	Igualdad de oportunidades	Diferencia	Igualdad de resultados/ Igualdad de diferencias	
Agrupamiento	Heterogéneo	Homogéneo	Heterogéneo	
Recursos humanos	1 profesor o profesora	Más de un profesor o profesora	Más de un profesor o profesora	
¿Juntos o separados?	Juntos	Separados	Juntos	Separados
	1) Clases con niveles de aprendizaje diversos	1) Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento	1) Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos	2) Desdoblados en grupos heterogéneos
		a. agrupaciones del alumnado por nivel en aulas distintas		
		b. agrupaciones del alumnado por nivel dentro de la misma aula		
		2) Grupos de refuerzo y de apoyo separados de su grupo de referencia		

Ilustración 2: Grupos mixtos, homogéneos e inclusión. Fuente: Includ-ed Consortium (2011, p. 55)

B) *Curriculum común, abierto y flexible*

Es imprescindible que la elaboración del currículum se realice en claves inclusivas. El diseño curricular inclusivo se puede definir como:

El planteamiento teórico-práctico de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la sociedad y las instituciones educativas deben ofrecer al alumnado para conseguir, mediante su adecuada formación y con la colaboración de la comunidad, un entorno comprensivo y abierto en el que la democracia y la igualdad de oportunidades constituyan una realidad efectiva para el conjunto de los ciudadanos, favoreciendo que todos se incorporen y participen activamente en la mejora de la sociedad en la que viven (Casanova, 2017, p.172).

Así, se necesita un currículum abierto y flexible que se ajuste a las necesidades de todo el alumnado (Casanova, 2018; Hernández & Ainscow, 2018) de forma que las adaptaciones curriculares sean instrumentos de la educación inclusiva y no a la contra. En numerosos casos, las adaptaciones curriculares se convierten en una barrera para la educación inclusiva, ya que las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) “son concebidas como una devaluación del currículum y una división dicotómica de este: como si todos los niños y niñas de una clase aprendieran lo mismo – lo cual es una falacia- y fuera uno el que aprende diferente” (Calderón & Valverde, 2018, p. 78).

Partir de un currículum común no significa que éste deba ser cerrado, prescriptivo y uniforme e idéntico para todo el alumnado (Carbonell, 2017). Tampoco se trata de rebajar el nivel curricular sino de fomentar que todo el alumnado aprenda el máximo posible (Escudero & Martínez, 2011). Booth y Ainscow (2015) por su parte, proponen un currículum para todos y todas basado en los derechos y, a su vez, animan a las escuelas a que creen el suyo propio. Según Escudero (2012, p.118) “un currículo y enseñanza garante de derechos presta suma atención, no sólo a los contenidos académicos y los aprendizajes intelectuales, sino también a lo personal y social”.

C) *Replanteamiento de los servicios educativos. El apoyo educativo*

Como previamente se ha mencionado, es necesario un replanteamiento del apoyo educativo ya que como nos advierte Escudero (2012) en ocasiones permitimos que:

se habiliten y crean espacios dentro (por ejemplo, medidas marginadas de atención a la diversidad) que están rodeadas de una “buena conciencia” que dice realizar de ese modo inclusión, aunque, de hecho, en ocasiones resulten ser formas de inclusión excluyente (Escudero, 2012, p.119)

El enfoque inclusivo requiere que los recursos humanos se incorporen en el aula ordinaria, siendo necesaria una reconsideración de las funciones del profesorado de apoyo y del profesorado tutor o tutora para facilitar la responsabilidad compartida (Muntaner et. al., 2016). Con la finalidad de eliminar las barreras a la participación y al aprendizaje se deben fomentar los recursos humanos disponibles dentro del aula (Ainscow, 2012). Además, una apuesta por el apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria otorga valor a las alianzas entre instituciones, profesorado, familias, alumnado, etc. (Gallego, 2011).

También matizar que existen varios planteamientos acerca de las escuelas y unidades especiales. Por un lado, aun reconociendo que el objetivo es crear un sistema en el que no sea preciso elegir entre estas opciones, se argumenta que en los países donde existan, éstas podrían realizar un papel fundamental actuando como centros de recursos para apoyar a las escuelas ordinarias para ser más inclusivas (UNESCO, 2017); y otros como Calderón y Verde (2018) argumentan que los centros de educación especial y las aulas específicas dentro de los centros ordinarios deberían desaparecer porque están en contra de los derechos humanos, exponiendo que se debe pensar en una escuela nueva que supere esta división de escuela ordinaria y escuela especial.

Un proyecto basado en valores éticos que valore la diversidad

Los valores nos guían en la acción, es decir, “cuando explicitamos y desarrollamos un marco de valores establecemos cómo queremos vivir y educarnos, ahora y en el futuro” (Booth & Ainscow, 2015, p.25). A pesar de que todos los valores valen por sí mismos, cinco de ellos se pueden destacar por su relevancia a la hora de organizar estructuras, procedimientos y actividades inclusivas (Booth & Ainscow, 2015):

- *Igualdad*: Está relacionado con la equidad, la justicia y la imparcialidad, en el sentido de que todas las personas deben ser tratadas “como de igual valor”, eliminando situaciones de desigualdad.
- *Participación*: Supone estar y colaborar con otras personas reforzando el sentido de identidad al ser aceptadas y valoradas tal como somos.
- *Comunidad*: Está relacionada con un sentido de responsabilidad hacia los demás en el sentido de impulsar, por ejemplo, la ciudadanía, los servicios públicos e interdependencia global.
- *Respeto a la diversidad*: Supone aceptar la diversidad dando la bienvenida a todas las personas y entendiéndola como recurso para la vida y el aprendizaje. La diversidad, de acuerdo con Booth y Ainscow (2015) “incluye las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas: la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común [...] no solo a los que se observan a partir de una normalidad ilusoria” (p. 27).

La diferencia es propia del ser humano y hay que entenderla como un valor (Arnaiz & Azorín, 2014), ya que aprendemos de las diferencias conviviendo en ambientes diversos (Calderón & Verde, 2018). UNESCO (2017, p.7) define la diversidad como "diferencias entre las personas, que pueden ser en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental y física, clase y situación migratoria". Así las diferencias individuales, en vez de visualizarlas como problemas, hay que convertirlas en oportunidades para enriquecer el aprendizaje (UNESCO, 2017) y como motor para innovaciones que beneficien a todo el alumnado (Ainscow, 2016). Como señalan Calderón y Verde (2018) debemos reivindicar el nosotros y nosotras:

"El diferente" es siempre el otro, porque yo soy <idéntico>. Yo soy normal. Por eso seguimos divisiones dicotómicas que nos obligan a renunciar a lo que hay del otro en mí y a excluirlo: inteligente/torpe, autóctono/extranjero, válido/inválido, aprobado/suspensivo, bueno/malo (...) ¿Para qué educarnos, si eso no significa una transformación personal y del mundo? Necesitamos reivindicar el nosotros. (Calderón y Verde, 2018, pp. 43-44).

Además, en las comunidades educativas, al igual que la diversidad entre el alumnado es una realidad, la diversidad de familias también lo es y se debe vivir como una riqueza en vez de como un problema (Simón & Echeita, 2012).

- **Sostenibilidad:** El compromiso con el desarrollo sostenible resulta clave tanto a nivel local como global. Así, el respeto a la naturaleza resulta primordial, siendo conscientes de la influencia que tenemos con respecto a las generaciones futuras.

En resumen, se trata de apostar como se indica en la Ilustración 3 por un marco de valores incluyentes frente a valores excluyentes.

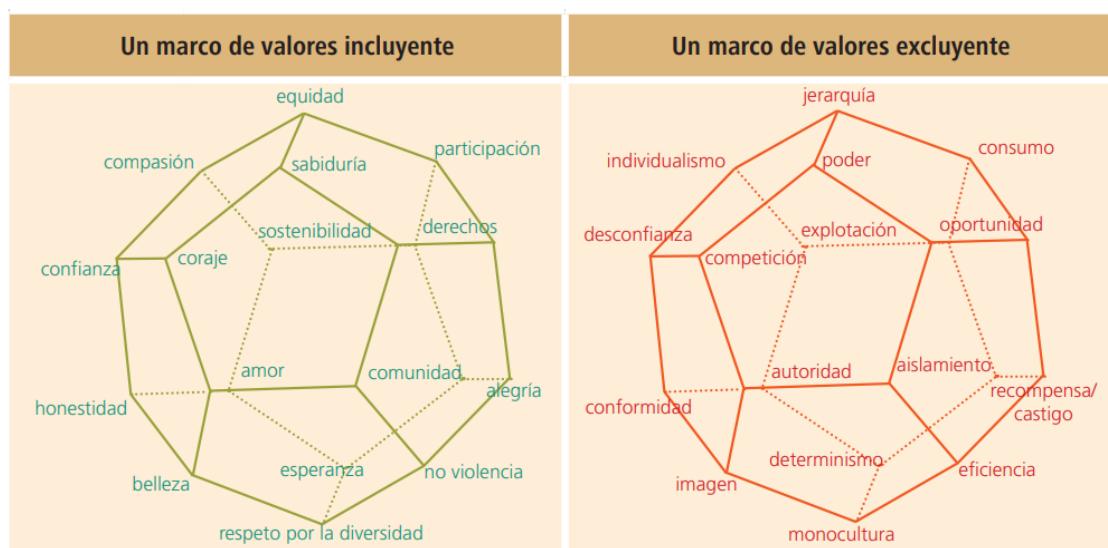


Ilustración 3: Apostando por un marco de valores inclusivos. Fuente: Booth y Ainscow (2015, p.32)

Ejemplos de proyectos y actuaciones que caminan hacia la inclusión

En diferentes lugares del mundo se están poniendo en marcha distintos proyectos para transformar los centros educativos a favor de la inclusión. Según Calvo y Verdugo (2012) actualmente destacan las Comunidades de Aprendizaje y el Index for Inclusion, aunque también destacan otras metodologías que se están desarrollando en proyectos como Atlántida, Escuelas Aceleradas, Alternativas Pedagógicas o Educación Democrática. Como señalan Parrilla, Martínez y Zabalza (2012):

En Estados Unidos son muy conocidos los trabajos de las llamadas Escuelas Aceleradas (Hopfenberg, Levin, Meister y Rogers, 1990), los de las Escuelas Multigrado (Pridmore, 2004; Little, 2005), el Programa de Desarrollo Escolar (Comer y Emmons, 2006) y el de Éxito para Todos (Slavin, Madden, Chambers y Haxby, 2009). En Europa son reseñables también los importantes trabajos desarrollados en torno a las Education Action Zones y Excellence in Cities que plantean el agrupamiento de escuelas de zonas desfavorecidas, ya sean de entornos rurales o de grandes urbes, como estrategia de mejora (Ainscow y West, 2008). En España podemos hablar de dos proyectos emblemáticos que han producido innumerables publicaciones, como el de Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls, 2002) y el también conocido Proyecto Atlántida (Moreno y Luengo, 2007). (Parrilla, Martínez y Zabalza, 2012, p.122).

En España, el proyecto que más se ha nutrido de las evidencias internacionales es el de Comunidades de Aprendizaje que, según Flecha y Molina (2015), está contribuyendo a la mejora de los resultados tanto académicos como de convivencia en diferentes contextos. Por ejemplo, en el ámbito internacional se resaltan el programa de Desarrollo Escolar (School Development Program); las Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools), y, Éxito para todos (Success for All) (Flecha & Puigvert, 2015). Asimismo, se considera que las Comunidades de Aprendizaje desarrollan un modelo de escuela inclusiva por ofrecer una educación igualitaria, de altas expectativas y de interacciones ricas en oportunidades de aprendizaje para todas las personas (García, Molina, Grande & Buslón, 2016).

Algunas prácticas educativas que favorecen la inclusión

En todos los países resultan necesarias las prácticas educativas inclusivas ya que la diversidad es una realidad en la sociedad (Gómez & Ainscow, 2014). Así, la atención a la diversidad se convierte en una obligación innegociable (Arnaiz & Guirao, 2015). A pesar de que, como señala Azorín (2017b), la velocidad de crucero no sea la deseada, se debe admitir que se ha avanzado en el desarrollo de la inclusión.

A) La importancia de las interacciones en el aprendizaje. El aprendizaje dialógico

La concepción del *Aprendizaje Dialógico* tiene una base interdisciplinaria y se sitúa en una concepción comunicativa de la educación, siendo la interacción y la comunicación factores claves del aprendizaje (Aubert et. al. 2008).

El aprendizaje dialógico se apoya en las contribuciones de diferentes bases teóricas que ponen el énfasis en promover el diálogo y tomar en consideración la voz de las personas implicadas en una relación de igualdad. Siguiendo a estos mismos autores y autoras, si consideramos que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones dialógicas, entonces el aprendizaje está influido por el lenguaje. Además, independientemente de las condiciones sociales, económicas, lingüísticas o culturales, todas las personas podemos aprender en cualquier entorno (Aubert et. al., 2008).

Tabla 1: Bases teóricas del aprendizaje dialógico

Chomsky	Teoría de la gramática generativa Todas las personas nacemos con un órgano que nos capacita para la generación de lenguaje (expresiones, respuestas, etc.)
Habermas	Teoría de la acción comunicativa Todas las personas somos capaces de lenguaje y acción La subjetividad proviene de la intersubjetividad
Cummins	Interdependencia lingüística El conocimiento de la lengua del país de acogida (segunda lengua) está invisibilizando su conocimiento de contenido
Vygotsky	Psicología sociocultural El individuo no se puede entender fuera de su contexto Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) El aprendizaje tiene primero lugar en un plano intermental y luego pasa a un plano intramental
Mead	Interaccionismo simbólico Mente y acción no pueden separarse
Bruner	La educación como diálogo entre persona y cultura
Rogoff	Participación guiada
Wells	Indagación dialógica
Freire	Teoría de la acción dialógica
Bakhtin	Imaginación dialógica
CREA	Interacciones dialógicas / Aprendizaje Dialógico

Fuente: Elaboración propia basada en Aubert et. al. (2008)

La interacción social supone una fuente esencial del desarrollo psicológico (Vygotsky, 2009), siendo el lenguaje una herramienta para el pensamiento, así como para mediar la actividad tanto en el plano social como en el psicológico (García et. al., 2016). Así, Mercer (2016) enfatiza la relevancia del *habla exploratoria*:

deberemos enseñarles muchas cosas desconocidas para ellos, entre ellas, cómo usar el lenguaje como una herramienta que sirve para el pensamiento colectivo y el tipo de habla y a eso le llamamos *habla exploratoria*, donde los participantes abordan de las ideas de los demás de una forma crítica pero constructiva... Es decir, se trata de una forma de hablar (*exploratoria*) que permite a los niños y niñas aprender a pensar colectivamente y de forma eficaz (Mercer, 2016, p.28).

A continuación, se exponen los siete principios sobre los cuales se sustenta el aprendizaje dialógico (Aubert *et. al.*, 2008; García *et. al.*, 2016):

- Diálogo igualitario
- Inteligencia cultural
- Transformación
- Dimensión instrumental
- Creación de sentido
- Solidaridad
- Igualdad de diferencias

B) Actuaciones Educativas de Éxito

Flecha y Molina (2015) diferencian las actuaciones educativas de éxito y las buenas prácticas. Mientras que las primeras se caracterizan por contar con labores de investigación en los lugares en las que se llevan a cabo, gracias a las cuales se ha comprobado un impacto social positivo en términos de igualdad; consideran que, sin embargo, las buenas prácticas “están limitadas a contextos concretos” (Flecha & Molina, 2015, p. 6).

A continuación, se presentan algunas de las Actuaciones Educativas de Éxito que cuentan con numerosos contextos donde se han implementado, así como estudios que avalan su eficacia.

➤ *Grupos Interactivos*

Los grupos interactivos permiten un abanico amplio y rico de interacciones (Flecha & Molina, 2015). Se basan en organizar las clases en pequeños grupos heterogéneos de alumnado contando con personas adultas voluntarias que facilitan las interacciones, el diálogo y el aprendizaje; siendo grupos de 4 o 5 estudiantes que cada 15 o 20 minutos cambian de actividad (Valls, Buslón & López, 2016).

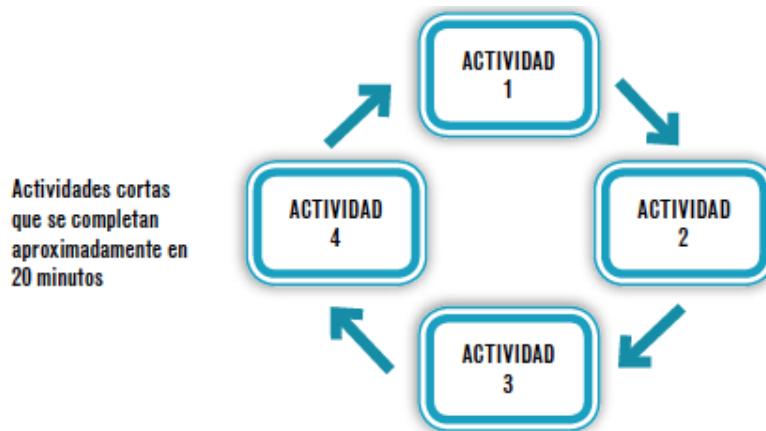


Ilustración 4: Organización de los grupos interactivos. Fuente: Valls *et. al.* (2016, p.19)

➤ *Extensión del tiempo de aprendizaje*

Se trata de proporcionar actividades de aprendizaje y apoyo escolar fuera del horario escolar (Flecha & Molina, 2015). En España un ejemplo ilustrativo es la biblioteca tutorizada (Flecha, 2015; Flecha & Molina, 2015):

Aunque toman diferentes formas, las actuaciones de extensión del tiempo de aprendizaje comparten en todos los casos los mismos objetivos: ofrecer espacios de aprendizaje junto con otras personas de la comunidad para reforzar el contenido académico que se enseña en la escuela, aumentando las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado y, en especial, de aquellos pertenecientes a grupos vulnerables, los que no pueden recibir ayuda con el aprendizaje en casa, y los que tienen un nivel de aprendizaje más bajo que sus compañeros y compañeras. En todas estas actividades todos ellos encuentran oportunidades para acelerar su aprendizaje, alcanzar el nivel de la clase y mejorar su participación en el aula (Flecha & Molina, 2015, p.9).

Concretamente, Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido (2010) señalan que en muchas Comunidades de Aprendizaje las bibliotecas se están transformando en espacios de uso colectivo, al que el alumnado puede acudir y encontrar personas adultas (profesorado, familiares, voluntariado) con las que poder hacer los deberes, leer, etc.

➤ *Lectura Dialógica: Tertulias dialógicas y apadrinamiento lector*

Como señalan numerosos expertos y expertas (Aguilar *et. al.*, 2010; Valls, Soler & Flecha, 2008) la lectura dialógica es una nueva forma de entender la lectura. Es el proceso intersubjetivo de leer y

comprender un texto a partir del cual las personas dialogan sobre sus interpretaciones y profundizan en su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes (Valls *et. al.*, 2008). Según Flecha y Molina (2015, p.9) la lectura dialógica se fundamenta en "ampliar las actividades de lectura a más contextos y más diversos, en más momentos, más espacios y con más personas". De esta manera se da paso a una interacción intersubjetiva entre niños y niñas y personas adultas en relación con el texto y, como el aprendizaje depende de las interacciones, resulta necesario potenciar más espacios que sirvan para aumentar las interacciones mucho más allá del aula para el aprendizaje de la lectura (Valls *et. al.*, 2008).

Martins de Castro (2006) recuerda que la lectura dialógica se comenzó a generar en las tertulias dialógicas. Sin embargo, además de las tertulias literarias dialógicas existen otras prácticas como la biblioteca tutorizada; los grupos interactivos; la lectura con familiares; la alfabetización de familiares; el aula informática tutorizada con actividades de lectura; o el padrinaje de alumnado por parte de otros estudiantes más mayores a quienes los primeros pueden pedir que les lean cuentos o les ayuden a leer (Aguilar *et. al.*, 2010).

Las tertulias dialógicas¹ pueden trabajar un texto literario, una obra de arte, una pieza musical, una aportación matemática, etc., expresando cada persona lo que le llama la atención y, gracias al diálogo, se va generando un intercambio enriquecedor. En concreto, tal y como exponen Aguilar *et. al.* (2010) la tertulia literaria dialógica nació en 1978 de la mano de un grupo de educadores y educadoras que trabajaba con personas adultas creando espacios de debate sobre obras de la literatura clásica universal (García *et. al.*, 2016). Además, existen otros tipos de tertulias dialógicas como las tertulias musicales dialógicas, las tertulias artísticas dialógicas, las tertulias matemáticas dialógicas o las tertulias pedagógicas dialógicas.

Padrinos de lectura, como lo denominan Flecha y Molina (2015), consiste en emparejar alumnado de los últimos años de Primaria con los de los primeros años, beneficiándose tanto el padrino como el apadrinado de la lectura conjunta. Como señalan Theurer y Schmidt (2008), convertir al alumnado en compañeros o compañeras de lectura en las aulas es una práctica efectiva.

➤ *Participación de las familias y la comunidad*

La investigación nos alerta de que no siempre se cuenta con la participación de las familias y otros agentes de la comunidad, siendo en algunos casos una relación débil sin que llegue a transformar las políticas, culturas y prácticas de los centros (Simón *et. al.*, 2016). Para avanzar en la transformación, IncluEd Consortium (2011) ha definido cinco tipos de participación de la comunidad matizando que los modelos que más favorecen el éxito escolar son la participación decisoria, evaluativa y educativa.

1. INFORMATIVA	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado.
	Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro.
	Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
2. CONSULTIVA	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado.
	La participación se basa en consultar a las familias.
	La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
3. DECISORIA	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión.
	Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.
4. EVALUATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
5. EDUCATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar.
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

Ilustración 5: Tipos de participación de la comunidad. Fuente: IncluEd Consortium (2011, p.84)

¹ <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/>

La formación de familiares es un ejemplo de participación educativa (Amador & Girbés, 2016; García, Gairal & Gómez, 2018), siendo las tertulias literarias dialógicas una de las actuaciones educativas de éxito que mejores resultados genera con respecto a la formación de familiares (Amador & Girbés, 2016).

Las interacciones que se generan entonces, basadas en relaciones de igualdad y solidaridad son claves en los procesos de transformación personal que se producen, generando que tanto el capital cultural y social de las familias como los resultados educativos de sus hijos/as se incrementen (García et. al., 2018, p.58).

Conclusiones

El sistema educativo actual y sus profesionales continúan enfrentándose al reto de lograr una educación basada en la inclusión y la equidad. Reconociendo la importancia de un análisis acerca de la “Ecología de la Equidad” (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013), con el fin de fomentar el desarrollo de escuelas y aulas más inclusivas, este artículo apuesta por un proyecto educativo compartido que garantice una educación de calidad para todas y todos. La dicotomía de lo “normal” y lo “diferente” aún presente en la manera de gestionar las necesidades del alumnado, reclama la necesidad de una profunda transformación. Como se ha venido defendiendo a lo largo de este trabajo, esta transformación debe cumplir con tres aspectos esenciales: contar con la participación de toda la comunidad educativa; plantear una reorganización de los espacios, los servicios educativos y el currículum; y sentar sus bases en los valores inclusivos.

Este camino hacia una educación inclusiva cuenta con una trayectoria que, en muchas ocasiones, ha sacado a la luz ejemplos de proyectos y prácticas educativas que han contribuido en la mejora educativa en términos de inclusión y justicia social. De esta forma, este trabajo se plantea como una fuente de inspiración y de estrategias para quienes decidan hacer frente a este gran desafío. Desde proyectos que engloban todo el centro, como son las Comunidades de Aprendizaje, hasta actuaciones más concretas que pueden llevarse a cabo a nivel de aula y/o con distintos colectivos de la comunidad educativa, como son las tertulias dialógicas y los grupos interactivos, que han resultado ser estrategias muy efectivas para repensar y reorganizar la educación con un respaldo sólido y fundamentado por una parte importante de la comunidad educativa y científica.

Además, y para concluir, trabajos de revisión como el aquí presentado sirven de ilustración para seguir trazando nuevas líneas de investigación en pro del desarrollo de aulas y centros inclusivos. Lo cual justifica la necesidad de seguir profundizando en los aspectos tratados tales como son: el tipo de participación que puede garantizar que toda la comunidad educativa se implique en el proceso educativo de una manera activa; cómo orientar el diseño del currículum para que no sea una herramienta de estigmatización y segregación para determinado alumnado; o en base a qué criterios se puede determinar la eficacia de una iniciativa de aprendizaje compartido. Estas y otras líneas de trabajo son las que permiten seguir dando pasos en este complejo camino hacia la inclusión educativa y social.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. et. al. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 31-44.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), pp.143-155.
- Ainscow, M. et. al. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Amador, J. & Girbés, S. (2016). Formación y participación decisiva de las familias en los centros educativos. Superando las barreras que dificultan la implicación de la comunidad en la escuela. *Padres y Maestros*, 367, 27-31.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, P. & Azorín, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.
- Arnaiz, P. & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Aubert, A. et. al. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Azorín, C. (2017a). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 29-48.
- Azorín, C. (2017b). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 83, 203-228.
- Azorín, C., & Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 7-27.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Calderón, I. & Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Barcelona: Octaedro.
- Calvo, M. I. & Verdugo, M. A. (2012). Educación Inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas*, 41, 17-30.
- Carbonell, J. (2017). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

- Casanova, M. A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa De Educação*, 31, 42-54.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(2), 109-128.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 85-105.
- Fernández-Batanero, J. M. (2005). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? sí, pero ¿cómo? *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 8, 135-148.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2015). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Cultura para la esperanza: Instrumento de análisis de la realidad*, (99), 29-35.
- Flecha, R. (Ed.). (2015). *Successful educational action for inclusion and social cohesion in Europe*. Berlín: Springer Publishing Company.
- Flecha, R., & Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23, 1-18.
- Gallego Vega, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 70, 93-110.
- García, C., Gairal, R., & Gómez, A. (2018). Aprendo para que tú aprendas más: contribuyendo a la mejora del sistema educativo a través de la formación de familiares en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93(32,3), 47-60.
- García, R., et. al. (2016). Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: hacia la inclusión de todos y todas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 115-132.
- Gómez, I., & Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: Liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela*, 82, 19-30.
- Hernández, A.M., & Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: Retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Retos XXI*, 2, 13-22.
- Includ-ed Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Lledó, A. & Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- Martins De Castro, D. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: Lectura dialógica. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de lectura*, 27(1), 18-29.
- Mercer, N. (2016). La importancia educativa del habla. En N. Mercer, L. Hargreaves & R. García-Carrión (Eds.), *Aprendizaje e interacciones en el aula*, 15-35. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Muntaner, J. J.; Rosselló, M. R. & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-49.
- Parrilla, A.; Martínez, M. E. & Zabalza, M. A. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista De Educación*, 359, 120-142.
- Rubia, F.A. (2017). ¿Puede ser inclusiva la escuela en un sistema segregador? *Forum Aragón: Revista Digital de FEA-E Aragón sobre Organización y Gestión Educativa*, 22, 85-91.
- Sanz Ponce, R. & Serrano Sarmiento, A. (2017). ¿La educación cambia? repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. *Teoría De La Educación*, 29(2), 167-184.
- Simón, C. & Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Revista Padres Y Maestros*, 344, 31-34.
- Simón, C.; Giné, C. & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Theurer, J. L. & Schmidt, K. B. (2008). Coaching Reading Buddies for Success. *Reading Teacher*, 62(3), 261-264.
- Tonucci, F. (2017). A modo de introducción... La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, 46, 9-12.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF (2014a). *Legislation and Policies for Inclusive Education*. New York: Unicef.
- UNICEF (2014b). *Parents, Family and Community participation in Inclusive Education*. New York: Unicef.
- Valls, R.; Buslón, N. & López, I. (2016). Grupos interactivos: Interacciones que aumentan el aprendizaje y la solidaridad. *Revista Padres y Maestros*, 367, 17-21.
- Valls, R.; Soler, M. & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.