

ARTÍCULO ORIGINAL

El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura

Prudencia Gutiérrez Esteban

pruden@unex.es

Universidad de Extremadura

M^a Paz Castro Robles

mpazcastrorbles@gmail.com

Universidad de Extremadura

RESUMEN: Las actuaciones educativas inclusivas favorecen la adquisición de los aprendizajes, así como la creación de un clima de convivencia igualitario. En este contexto de aula inclusiva, este trabajo nace del interés por describir una experiencia de aula desarrollada en un centro público de Educación Infantil y Primaria, mediante una propuesta de aula inclusiva. Para ello, se ha organizado en dos partes: la primera, donde se desarrolla el marco teórico que sustenta, desde un punto de vista científico, la importancia de implementar estrategias sobre aprendizaje entre iguales que ayuden a obtener el éxito de todo nuestro alumnado y la segunda, donde se detalla la experiencia identificando estrategias didácticas y organizativas de aula que favorecen la inclusión, como medidas que persiguen la igualdad de oportunidades así como de aprendizaje para todo el alumnado.

PALABRAS CLAVE: Inclusión Educativa, Aprendizaje entre Iguales, Metodología, Innovación Docente.

Peer learning like methodology of work for the educational inclusion. Teaching experience in a school of Extremadura

ABSTRACT: Inclusive educational activities promote the acquisition of learning but also create a climate of equal coexistence. In this inclusive educational scenario, this chapter aims to describe an inclusive proposal realistic and achievable at classroom. In order to do that, this has been organized around two main sections: first, from a scientific basis, the theoretical framework justifies the importance of developing strategies for inclusive classroom to help get the success of all our students and second, it is described the educational experience identifying teaching strategies at the classroom to foster the inclusion of all students. All of these strategies are inclusive actions firmly committed to equal performance for all students but also to provide equal learning opportunities to all of them.

KEYWORDS: Educational Inclusion, Peer Learning, Teaching Method, Teaching Innovation.

Fecha de recepción 29/11/2017 · Fecha de aceptación 20/04/2018
Dirección de contacto:
Prudencia Gutiérrez Esteban
Facultad de Educación. Universidad de Extremadura
Avda. de Elvas, s/n
06006 BADAJOZ

1. ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES?

El primer paso para comprender este concepto es determinar qué entendemos por iguales. Al hablar de iguales nos referimos “a las personas con un mismo estatus social pero a su vez poseen características internas y externas que las diferencian y que como un ser global constituye un potencial inagotable de recursos naturales” (Durán, 2011, p. 2).

Tal y como determinan las teorías de corte cognitivo constructivista, el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción social, interpersonal y comunicativo: desde la visión constructiva-cognitiva de Piaget (1978), quien plantea que el sujeto al enfrentarse a otros en una interacción se encuentra frente a un conflicto que generará nuevas interpretaciones y ganancias socio-cognitivas, que se manifestarán en progresos y conocimientos adquiridos gracias a esa interacción, hasta la teoría sociohistórico-cultural de Vygotsky (1979), quien considera que la persona al interactuar con otras, tendrá la posibilidad de alcanzar la *Zona de Desarrollo Próximo* gracias a la mediación de otra persona que posea más competencia, estableciéndose entre ambas un espacio de “intersubjetividad”. Así es como en el aprendizaje entre iguales, el rol del profesorado es percibido un mediador de conocimiento que brindaría y ajustaría todas las ayudas pedagógicas necesarias para que quien aprende pueda transformar y enriquecer sus conocimientos y así conseguir la verdadera eficacia en el aprendizaje. De acuerdo con Molina Roldán (2007), Vygotsky (1979) profundiza aún más en el desarrollo de la interacción, analizando el papel fundamental que posee el lenguaje como capacidad universal de toda la humanidad, colocando como factor esencial la influencia del contexto sociocultural y de la interacción social en el desarrollo de las diversas competencias lingüísticas e intelectuales de las personas. Esta interacción social del aprendizaje basada en el lenguaje es la que marca la distinción entre dos tipos de procesos. Por un lado, están los procesos elementales del desarrollo y por otro, las funciones psicológicas superiores;

los primeros son biológicos, mientras que los segundos, aunque en estrecha conexión con los primeros, son de origen sociocultural. De forma que cuanto más compleja es una situación que haya que resolver, mayor es la necesidad de recurrir al lenguaje para su solución, lo que aporta además la capacidad de acción de todos los individuos para la transformación de su contexto tal y como apunta Freire (1997).

El ambiente sociocultural en el que una persona nace no escribe su destino, cada persona puede transformar esta realidad siempre y cuando haya ido adquiriendo herramientas para empoderarse y cambiar así sus condiciones de vida. En el ámbito educativo esta capacidad tiene que ver con la oportunidad que se nos brinda de poder aprender gracias a la interacción con los demás, donde Vygotsky sitúa como herramienta fundamental la imitación, tanto entre el grupo de iguales como hacia personas adultas, como parte de lo que los niños y niñas son capaces de hacer gracias a la interacción con otras personas.

Bruner (1997) vuelve a incidir en la importancia de la interacción para el desarrollo del aprendizaje, pues para él, es sobre todo a través de la interacción con otras personas cómo los niños y niñas averiguan de qué trata la cultura y cómo conciben el mundo. Asimismo, establece que el aprendizaje es un proceso vivo que nace de la interacción de informaciones y conocimientos anteriores construyendo nuevas ideas. Dentro del contexto escolar estas interacciones se desarrollan cuando el alumnado se ayuda mutuamente en lo que denomina “subcomunidad de aprendices mutuos”.

Por lo tanto, es posible afirmar que cualquier estudiante, sean cuales sean sus características personales, debe adueñarse con total plenitud de su aprendizaje; no existen determinismos ni sociales ni contextuales que justifiquen que un o una estudiante no puede avanzar –más y más rápidamente– en su zona de desarrollo próximo, pero para ello necesita interacción con una persona con más competencias que el propio alumno o alumna. Como docentes, esta idea es fundamental a la hora de diseñar las estrategias metodológicas y organizativas de aula. La interacción basada en el lenguaje, el diálogo igualitario y la imitación son la verdadera transformación educativa (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016).

2. ¿QUÉ OFRECE EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES?

El diálogo igualitario es el elemento esencial para construir un aprendizaje transformador de la persona y de la comunidad a la que pertenece. En esta línea de trabajo son especialmente interesantes las aportaciones realizadas por Wells (2001) quien plantea que las personas construimos el conocimiento a partir de la experiencia personal en el contexto individual de cada persona. Esta experiencia personal genera una primera noción que se amplifica a partir de la información que nos ofrecen otras personas de otros contextos sobre el mismo significado y se constituye como parte de la persona mediante el uso de ese aprendizaje en el dominio público, construyéndose así el conocimiento y haciendo posible avanzar finalmente en la comprensión, escalón final del aprendizaje donde se adquiere un conocimiento holístico e intuitivo que enlaza con la acción. A este proceso lo denomina Wells (2001) “la espiral del conocimiento”. De este modo, las interacciones se evidencian como parte fundamental en la generación de los aprendizajes, por lo que la construcción de conocimiento y la comprensión tienen lugar fundamentalmente a través de la colaboración.

Este intercambio de conocimientos beneficia no solamente a quienes lo reciben, sino también a quienes se encargan de transmitirlo. En consecuencia, las estrategias metodológicas que favorezcan la interacción entre iguales a través del diálogo para la resolución conjunta de problemas, situaciones o tareas, ponen en práctica las aportaciones de Wells (2001), contribuyendo al éxito en la adquisición de aprendizajes de todo el alumnado, independientemente de sus características personales o del rol que ejercen dentro del grupo.

3. EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES A TRAVÉS DE LOS GRUPOS INTERACTIVOS

Cuando dos o más personas se ayudan para aprender mutuamente, se rompe el esquema profesorado-alumnado y la jerarquía existente entre ambas figuras, mostrando que el aprendizaje puede ser bidireccional entre dos aprendices. Los grupos interactivos son una práctica donde este mismo proceso tiene lugar, donde niños y niñas tienen una oportunidad para la interacción, donde

se ayudan y enseñan mutuamente. Esto es posible gracias a la presencia de una persona adulta, cuyo papel principal no es tanto proporcionar los conocimientos, sino facilitar esta interacción. En este caso, además, las oportunidades de interacción se multiplican ya que se dan por un lado, con los compañeros y compañeras, y por otro, con las personas voluntarias que colaboran en la escuela. Con la participación de más personas en el aula, las interacciones aumentan y con ellas, las oportunidades de aprendizaje. Asimismo, la argumentación y la negociación como forma de llegar al conocimiento por encima de la autoridad también tienen lugar en esta práctica.

Además, el alumnado participa implicándose en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros y compañeras. La dinámica de los grupos interactivos, supera la visión tradicional del aprendizaje como una recepción pasiva de conocimientos, haciendo posible que a través de la interacción con sus compañeros y la persona voluntaria, el alumnado tome un papel más activo en su aprendizaje. La metodología y el agrupamiento en pequeño grupo hace posible que todas y cada una de las personas que forman parte de del grupo, participen en él; mucho más de lo que podría ocurrir en el gran grupo clase, haciendo que puedan interactuar con cada uno de sus compañeros y compañeras, dialogando sobre los contenidos de la tarea y estableciendo también relaciones de ayuda mutua.

Los grupos interactivos constituyen por tanto, una práctica en la que se aprovechan los beneficios del trabajo cooperativo en grupo a partir de la interacción entre el alumnado, maximizando los resultados de cada estudiante y la responsabilidad de cada persona por los resultados del resto, tal y como tiene lugar en la educación inclusiva. De manera que los grupos interactivos son una práctica que necesita tanto de la participación de todo el alumnado, como de otros miembros de la comunidad para llevarse a cabo. Además, la presencia de la persona adulta voluntaria tiene un papel importante para facilitar esta participación de todas las personas que integran el grupo.

Al construirse esta práctica con alumnado con distintas capacidades, intereses e inteligencias, los grupos interactivos son un lugar óptimo para la participación igualitaria, de forma que en ellos la diversidad es aceptada, entendida como una fortaleza y como una oportunidad para el enriquecimiento mutuo.

Asimismo, al ser la interacción un elemento relacionado con el desarrollo de actitudes positivas y valores de aceptación de todo el alumnado, esta estrategia ayuda al desarrollo de sentimientos positivos hacia todos sus compañeros y compañeras, apareciendo sentimientos positivos hacia este alumnado junto con la aceptación como miembros del grupo en igualdad con los demás. Los grupos interactivos son, por tanto, una práctica inclusiva en términos de aumento de la participación y de la integración social de este alumnado.

4. EL ROL DEL PROFESORADO EN EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES

La adecuada utilización de los recursos es otro elemento que se identifica en la literatura como necesario para promover el aprendizaje en una escuela inclusiva. La inclusión de todo el alumnado precisa recursos de diferentes tipos (económicos, humanos, informativos, apoyo técnico, apoyo moral, etc.), que desde este planteamiento, se tienden a situar siempre en el ambiente integrado del aula, evitando la segregación y orientándolos no tanto a un alumno o alumna concreta sino al profesorado que trabaja con este alumnado, aumentando su capacidad para atender a todo el alumnado y a la modificación del entorno para facilitar la inclusión (Stainback y Stainback, 1999).

Entre los recursos necesarios, Ainscow (2001) y Stainback y Stainback (1999) destacan los personales por su importante potencial de ayuda, en forma, por ejemplo, de redes naturales de apoyo entre el profesorado y el resto de personal de la escuela o entre el alumnado, a través de programas como el *peer tutoring* y a través de un buen uso de la participación de familiares, la implicación de la comunidad y el personal educativo de apoyo. De este modo, el apoyo a la inclusión toma forma de estrategias diversas, como promover el desarrollo personal y profesional a través de habilidades, conocimientos y prácticas, crear equipos para resolver problemas concretos a partir de la cooperación entre profesorado, la práctica reflexiva y el diálogo con un “amigo crítico”, la cooperación “escuela-a-escuela”, el apoyo de profesorado especialista al profesorado del aula regular o la creación de un curriculum inclusivo único que proporcione instrucción a nivel múltiple, lo que supone un recurso interesante para el trabajo del profesorado en el aula (Ainscow,

Booth y Dyson, 2006; Carrington y Robinson, 2004).

Además, también es importante la existencia de un grupo de trabajo en la escuela que se informe y traslade al resto en el proceso inclusivo, estableciendo un plan de objetivos concreto que ayude a avanzar, además del necesario compromiso individual del docente con la inclusión y con el éxito de todos y todas (Ainscow, 2005). Igualmente, otras aportaciones señalan que el trabajo conjunto, colaborativo y comprometido del profesorado permite mayores oportunidades para investigar y explorar creencias, actitudes y alternativas docentes (Carrington, 1999; Kugelmass, 2001).

Este modo de plantear los apoyos no significa que no se haga uso de los recursos habituales de la educación especial, sino que su organización se entiende como un todo que abarca al conjunto de la escuela, ayudando al profesorado a adaptar el trabajo del aula a las necesidades de todo el alumnado. En esta línea se ha encontrado que niños y niñas sin discapacidad que comparten clases con alumnado con discapacidad, que cuentan además con una persona asistente, tienen mejores resultados que sus pares en clases donde no se dan estas circunstancias (Gruner, 2005). Trabajando conjuntamente (sin que nadie asuma el papel de persona experta, supervisora o evaluadora) pueden actuar como personas coordinadoras de apoyo, promoviendo redes naturales de apoyo, facilitando recursos o actuando como miembros de equipos docentes aportando sus conocimientos y experiencias, mientras que el profesorado del aula mantiene la responsabilidad de la educación y la ayuda de todo el alumnado de su clase (Stainback y Stainback, 1999; Swann, Peacock, Hart y Drummond, 2016).

5. ¿CÓMO LLEVAR A CABO EN EL AULA EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES? CLAVES Y ACCIONES PARA SU DESARROLLO

En este apartado se describe cómo implementar en el aula las bases teóricas descritas anteriormente, descubriendo paso a paso el trabajo que desarrollamos cada día con nuestro alumnado. Para comprender la realidad de nuestra práctica docente en el aula, en primer lugar se describe la realidad de nuestro contexto, posteriormente

las claves sobre las que se asienta nuestro trabajo y en tercer lugar, las acciones que cristalizan de manera más concreta estas claves sobre las que se sustentan.

5.1. Análisis del contexto

La propuesta docente innovadora que se presenta se desarrolla en un centro ubicado en el margen derecha del río Guadiana a su paso por Badajoz. La comunidad está constituida por alumnado que procede de los barrios de Santa Engracia (UVA), La Luneta, Gurugú, Grupo Sepes y Los Colorines. La barriada tiene su origen en torno a la estación de ferrocarril muy cercana a la frontera con Portugal. La zona en la que se asienta el barrio ha sido lugar de conflictos militares permanentes, ya que ocupa un lugar privilegiado de defensa militar fronterizo. A partir del estudio realizado por el Centro de Salud del Progreso (Maynar Mariño y Gómez Encinas, 2014), el perfil social, cultural y económico del barrio se caracteriza por una tasa de población analfabeta o sin estudios del 46%. Actualmente, la población activa presenta una tasa de ocupación del 26% en empleos con muy baja cualificación profesional, mientras que un 35% está en desempleo y el 27 % es pensionista.

El aula donde se desarrolla la experiencia docente es Comunidad de Aprendizaje desde el año 2008. Constituirnos en comunidad de aprendizaje supuso una necesidad fundamental para continuar nuestra andadura como centro activo, participativo y preocupado para que nuestro alumnado obtuviera éxito educativo (Morlà, 2015; García-Carrión y Díez-Palomar, 2015). Así, se siguieron las fases y claves necesarias para construir una comunidad dialógica que comparta sueños comunes de transformación social de nuestro barrio a través de la educación (Girbés-Peco, Macías y Álvarez, 2015).

5.2. Claves

De manera que las *claves* que hay que tener en cuenta son las siguientes:

Todas las *estrategias metodológicas* y *organizativas*, así como todos los recursos que se van a emplear en nuestra aula tienen que encontrarse

contrastadas científicamente y deben basarse en las mejores prácticas educativas que estén dando respuesta a las necesidades educativas de la actual sociedad del conocimiento.

Lo que suceda dentro del aula, día a día, tiene que tener como objetivo fundamental la *plena inclusión* de todo el alumnado y el *éxito educativo*. Siempre comenzaremos el día construyendo un *clima emocional* adecuado para favorecer la ayuda, la colaboración y la interdependencia positiva del grupo (Pujolás, 2009).

Cada una de las personas adultas que entramos en el aula tenemos siempre presente todas las *posibilidades personales de aprendizaje desde sus diferencias*, sabiendo que cada estudiante que tenemos delante posee grandes posibilidades que tenemos que descubrir y potenciar.

5.3. Acciones

Una vez detalladas las claves que permiten entender la toma de decisiones de nuestra práctica de aula, pasamos ahora a detallar una batería de *acciones* reales que se llevan a cabo a nivel de aula.

5.3.1. Construir equipo

Para poder trabajar como un verdadero equipo dialógico, que respeta las diferencias, argumenta con criterios de validez y busca –a partir de las opiniones de sus iguales– llegar a construir colaborativamente nuevos conocimientos, es necesario que el grupo base sus relaciones en la interacción, el diálogo y el respeto, donde quienes forman parte de él quieren ayudarse mutuamente, darse ánimo y no estar conformes hasta que todo el grupo haya progresado en su aprendizaje. Estas prácticas se articulan como necesarias, dado que los grupos no pueden crecer o crecen con muchos problemas en realidades plagadas de tensiones, competiciones constantes entre sus componentes donde existen personas excluidas, marginadas o no suficientemente valoradas. Es en estos contextos competitivos o excluyentes donde los equipos no acaban de funcionar, ya que se torna problemático colocar al alumnado junto realizando una tarea si el clima de trabajo no es el adecuado.

Otro de los elementos para considerar en nuestra reflexión inicial es que trabajar en equipo, bajo un enfoque del aprendizaje basado en el diálogo y la transformación, sin preparación previa, ni concienciación del grupo de alumnas y alumnos, es muy difícil para poderlo aplicar en las distintas áreas. Sin esta preparación previa, la realidad del aula se convierte en una realidad en la que el alumnado que quiere progresar, con alta motivación, gran competencia y autonomía, manifiesta no encontrarse a gusto en estas estructuras de trabajo y prefiere trabajar de manera individual. Otro grupo importante de alumnado considera extraño que el profesorado manifieste la necesidad de hacer algo que no han hecho nunca y que no dominan porque siempre han realizado las actividades de forma individual.

En equipos donde existe una alta cohesión de grupo (León del Barco, 2006), donde el grupo de estudiantes ha ido tejiendo entre sí lazos afectivos emocionalmente sanos, se favorece la interacción, la interdependencia positiva y en consecuencia, el aprendizaje: “Si los alumnos están suficientemente preparados para trabajar en grupo, tendrán experiencias positivas de aprendizaje” (Cohen, 1986, p. 67). Por esta razón se debe trabajar la cohesión de grupo, pues crear lazos entre nuestro alumnado se constituye como una condición necesaria –pero no suficiente– para favorecer el intercambio, la ayuda, la cooperación y la solidaridad y así tomar conciencia de que constituyen una pequeña comunidad de aprendizaje.

Para ello, al comienzo de curso en la primera semana de septiembre, la dedicamos a trabajar en este sentido con la finalidad de alcanzar dos objetivos a corto plazo: el primero, conocer cuáles son las dinámicas de grupo que están ya instauradas (afinidades entre alumnado, cómo se relacionan entre sí, conflictos más comunes...) y el segundo, desarrollar una serie de dinámicas de grupo y otras actividades que facilitan la creación de ese clima de aula que contribuye a crear conciencia de grupo. Siendo conscientes que este tipo de sesiones es importante repetirlas a lo largo del curso, tenemos que dedicar un tiempo cada día a saludar por la mañana, celebrar asambleas semanales en las que el alumnado pueda expresarse libremente, así como las despedidas después de una intensa jornada de trabajo. Estas pequeñas acciones diarias contribuyen y acompañan el proceso de construcción de un equipo que puede trabajar de manera cohesionada y al mismo tiempo, aprovechan al máximo la potencialidad del

trabajo entre iguales. Todas las dinámicas que se emplean parten de la idea original de Cascón (1995).

5.3.2. *Los Grupos Interactivos*

Los grupos interactivos son una organización flexible del aula, cuyo objetivo fundamental es potenciar al máximo las interacciones entre el alumnado integrante de un equipo a través del diálogo igualitario, fomentando la comunicación, la motivación, la cooperación y el aprendizaje entre iguales (Valls y Kyriakides, 2013). Trabajar en grupos interactivos permite una serie de mejoras en la comunidad educativa donde se desarrollan (García-Carrión y Díez Palomar, 2015; Valls y Kyriakides, 2013). Al incluir más personas adultas dentro del aula, reducimos el número de alumnado del que se encarga el profesorado. Sabemos que esta disminución de la ratio aumenta de forma exponencial el aprendizaje de nuestro alumnado. Igualmente, el hecho de que personas voluntarias vayan en su tiempo libre a clase expresamente para ayudarles a aprender, provoca que nuestro alumnado entienda que en su comunidad existen muchas personas que quieren ayudarles a aprender y de esta forma, entienden que su aprendizaje es importante. Se constituyen como referentes para el alumnado, que creen en ellos y ellas, con altas expectativas, que favorecen el aprendizaje dialógico de nuestro alumnado.

Por otro lado, el aprendizaje se sustenta en el diálogo igualitario entre los miembros del grupo, por lo que se fomenta la adquisición de estrategias de razonamiento y de resolución de problemas.

Al contar con un tiempo limitado en la realización de las tareas, aumenta la eficacia en la realización de aquellas, por lo que deben aprovechar muy bien el tiempo para poder terminar la actividad propuesta.

Fomenta elementos de interdependencia positiva entre los miembros del equipo, aumentando la autoestima del alumnado, sin discriminación y aumenta exponencialmente las expectativas positivas sobre la realización de la tarea.

En la práctica se desarrollan actividades de grupos interactivos, cuatro sesiones a la semana, trabajando específicamente tareas por competen-

cias básicas de las principales áreas instrumentales, Lengua y Matemáticas. Trabajamos en grupos interactivos cuando dividimos el aula en grupos de un mismo número de estudiantes de forma que siempre se cumpla el criterio de heterogeneidad: grupos heterogéneos en cuanto al sexo, competencia de aprendizaje y procedencia social o cultural. Cada uno de los grupos realizará una tarea asignada por el tutor o tutora en el tiempo determinado para ello. De esta forma, si la sesión tiene una duración de 60 minutos y tenemos cuatro grupos de trabajo, la tarea que se va a desarrollar no puede durar más de quince minutos. Una vez transcurrido el tiempo, el equipo rotará a otro puesto de trabajo donde le estará esperando otra persona voluntaria con otra actividad.

El elemento fundamental indispensable para que realmente estemos hablando de grupos interactivos, es que cada uno de ellos cuenta con una persona adulta voluntaria, quien se encarga de apoyar, dinamizar, fomentar la ayuda entre las compañeras y compañeros, recordarles el sentido de este trabajo, proporcionar apoyo moral y recordarles constantemente las altas expectativas que tenemos sobre ellas, ellos y sus capacidades.

El papel del docente en este proceso es fundamental, es el que con antelación planifica las tareas, de forma que éstas se correspondan con las competencias que estamos trabajando en clase, prepara el material, asigna al alumnado a los grupos, realiza aclaraciones cuando una tarea no es comprendida por parte del equipo, interviene en los casos en los que se producen conflictos que el propio equipo no ha podido resolver y observa –durante la sesión– las interacciones que se producen entre los miembros del equipo, analizando la dificultad de la tarea para modificar en posteriores sesiones lo que considere necesario. Desde la realidad diaria, ésta se constituye como una estrategia muy potente para el alumnado, ya que mejora su atención, su autoestima y acelera su aprendizaje.

5.3.3. *Tertulias Literarias Dialógicas*

Las Tertulias Literarias constituyen otra de las experiencias educativas de éxito encaminadas fundamentalmente a obtener una mejora en el aprendizaje de nuestro alumnado, a favorecer su acercamiento a los grandes clásicos de la literatura universal y al conocimiento científico acumu-

lado por la Humanidad a lo largo del tiempo, el desarrollo de las competencias lingüísticas, la mejora de la convivencia y el respeto, ya que su base fundamental se encuentra en la construcción colectiva del conocimiento basándose en el diálogo igualitario.

Para facilitar este clima, se recomienda que en el aula tenga lugar semanalmente una sesión de tertulia literaria. La actividad consiste en la lectura de un texto (libro o fragmento de un libro procedente de un corpus de obras seleccionadas de la literatura universal), la cual es analizada y comentada en grupo. En cada sesión las personas participantes exponen su interpretación de lo que les ha llamado la atención, expresando qué les ha suscitado y por qué, relacionándolo con diálogos anteriores exponiendo siempre su reflexión. El eje central de la tertulia es el diálogo, pues permite el intercambio enriquecedor de ideas que ayudan a todo el grupo a profundizar en aquello sobre lo que trata la tertulia favoreciendo la construcción de nuevos conocimientos.

En cada sesión una de las personas participantes, asume el papel de moderación, dando el turno de palabra y favoreciendo siempre la participación en igualdad de condiciones de todas las personas que toman parte en la tertulia. Al finalizar la sesión los miembros de la tertulia se comprometen a leer un número de páginas o capítulos que consideran asumibles y a elegir los párrafos que luego en la tertulia se re-leerán en voz alta explicando el porqué de su elección y estableciendo un debate acerca de su contenido.

5.3.4. *Talleres de aprendizaje*

En nuestra aula, teniendo en cuenta el éxito que los grupos interactivos producen en el alumnado en cuanto a la convivencia, eficacia en el trabajo y una mejora más que considerable en la atención a la diversidad e inclusión del alumnado, cada vez que un apoyo entra dentro de clase a realizar su trabajo, se encuentra que ésta está distribuida en talleres de aprendizaje.

No es fácil delimitar conceptualmente qué constituye un taller de aprendizaje debido a la diversidad de actuaciones que se encuentran descritas bajo esta denominación (desde un taller de marquetaría hasta un taller de lectura o un taller de resolución de problemas). Desde un punto de

vista conceptual, todas las experiencias escolares que se desarrollan desde este marco teórico comparten el hecho de ocuparse de tareas competenciales que obliguen al alumnado a poner en marcha todas las estrategias de que disponen para poder encontrar la solución a la tarea propuesta.

Los talleres de aprendizaje permiten la intervención por parte del docente en el comienzo de la tarea, aunque es indispensable que cuente con la acción directa del alumnado. Aquí radica la fuerza de esta estrategia metodológica en la inclusión educativa, al estar centrada en tareas en las que se requiere la acción y participación directa del alumnado, le atribuye una gran potencialidad metodológica. El aula se organiza de nuevo en equipos heterogéneos tanto de niveles de competencia curricular, procedencia social y sexo. En este caso en dos equipos de trabajo, dentro de clase, con una persona colaboradora docente (tutor-tutora más apoyo). El principal rol del docente consiste en el diseño exhaustivo de los microproyectos de aprendizaje que favorezcan la interacción entre el alumnado, así como la elaboración de un producto final en el tiempo establecido. Los principales recursos y actividades que se pueden emplear son *Webquest*, *Miniwebquest*, Búsquedas del tesoro, Preguntas problema,...

5.4. Tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales es una estrategia metodológica de aprendizaje cooperativo basada en la creación de parejas de compañeras y compañeros de clase que asumen una relación de mutuo apoyo, donde uno de los dos miembros asume el rol de tutorización y el otro adopta el rol de aprendiz, trabajando de manera conjunta en un mismo proyecto de trabajo diseñado por la o el docente.

Por tanto, la clave del éxito de esta interacción se encuentra en la colaboración dialógica ya que el o la estudiante que tutoriza utiliza técnicas como la inducción a la respuesta, pistas, insinuaciones, extracción de información y resumen. Pero los beneficios de esta técnica no sólo repercuten en el alumnado tutorizado, sino también en quien tutoriza, especialmente cuando el o la estudiante tutor es quien se encarga de explicar a su igual la actividad. En este caso, esta persona genera una construcción reflexiva de su propio conocimiento encaminada a que su igual comprenda

y aprenda, produciéndose una reorganización mental que de otro modo no sería posible. Al mismo tiempo, en el propio proceso de interrogación, el o la estudiante tutor debe responder las dudas e interrogantes de sus compañeros o compañeras, lo que le lleva a mejorar y profundizar en su propio aprendizaje.

5.5. Aprender a relacionarnos bien

El programa *Relacionarnos bien* (Segura y Arcas, 2004) se desarrolla dentro de las intervenciones de acción tutorial en el aula (con dedicación de una sesión de trabajo semanal) y tiene como objetivo acompañar al alumnado en el proceso de construcción de su propia personalidad y así desarrollar competencias sociales, cívicas, de iniciativa y autonomía personal. El programa pretende entrenar al alumnado para que encuentre soluciones adecuadas a sus problemas interpersonales, es decir con sus iguales, con las personas adultas y con sus familiares.

La experiencia de aplicación de este programa durante varios años, confirma excelentes resultados en la prevención de problemas sociales (delincuencia, adicciones, agresividad) y como potenciador de las relaciones humanas del alumnado (Segura y Arcas, 2004). Presenta un carácter transversal porque la aplicación y el desarrollo de las competencias que implica, se extienden a todos los ámbitos de la vida del alumnado y no sólo al ámbito escolar; es decir, las competencias se desarrollan y aplican en la familia, en el grupo de iguales, en las actividades lúdicas o deportivas y naturalmente, en las actividades académicas.

5.6. Acompañamiento educativo transición Primaria-Secundaria. Programa de Radio Escolar Colaborativa

Fruto de la necesidad de acompañar a nuestro alumnado y de la concepción de comunidad, como parte del proceso educativo, independientemente de si el alumnado se encuentra en nuestro centro o no, surge este proyecto colaborativo de desarrollo de un programa de radio escolar. Tiene como principal objetivo fomentar la competencia lingüística de todo nuestro alumnado en colaboración con el alumnado de 1º de ESO del *Instituto de Educación Secundaria San José*, para diseñar

de una manera conjunta un programa de radio. En la experiencia participa alumnado de 5^o de Primaria del CEIP Ntra. Sra. de Fátima y el alumnado de 1^o de ESO del IES San José, ambos centros ubicados en el mismo barrio.

Con motivo de la “*Semana por la Salud*” se desarrolla un programa de radio destinado a dar a conocer un conjunto de recetas saludables donde el ingrediente principal fueran frutas o verduras. Este proyecto se diseña en aras de alcanzar distintos objetivos por una doble vía: la producción de sus contenidos, escribiendo la redacción de la receta, ofreciendo su opinión personal sobre la dificultad de su elaboración, explicando cómo llevarla a cabo y animando a la audiencia para su realización; y la realización del programa de radio: aprender a grabar, leer con corrección, con relajación y distensión propia de un programa de radio, seleccionar música y disfrutar de su trabajo. Además de compartirlo con compañeros y compañeras de Educación Secundaria, asistiendo a otro centro y perder las reticencias que éste puede generar en el alumnado (de cara a su futuro académico y como paso previo a la preparación de su transición hacia la siguiente etapa educativa) son objetivos que se han conseguido con esta experiencia. Asimismo, con esta actividad se trabaja la competencia digital y de información del alumnado.

5.7. Crear vínculos democráticos con las familias

El proyecto INCLUD-ED, *Social Cohesion in Europe from Education*, que analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y fomentan la cohesión social, así como las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos socialmente vulnerables y marginados (<http://utopiadream.info/ca/investigacion/includ-ed/>), indica que la participación democrática de las familias y de la comunidad en los procesos de toma de decisiones ayuda a promover la aceptación cultural y a mejorar el rendimiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales (Flecha, 2015). Es decir, influye de manera muy relevante en el éxito escolar de todo el alumnado, puesto que el currículo de las áreas instrumentales raras veces refleja la diversidad cultural existente. Pero esta participación de las familias y de la comunidad, que resulta impres-

cindible para la mejora de los aprendizajes de todo el alumnado, ha de ser real y relevante. Gracias a que las familias forman parte de la toma de decisiones efectiva, junto con su participación en las actividades de aprendizaje del centro escolar, las familias pueden contribuir a crear una pedagogía culturalmente relevante, que incluya también un currículo sensible a las diferencias culturales, incorporando puntos de vista, soluciones y realidades no conocidas por otros sectores de la comunidad (INCLUD-ED, 2011). Desde este modelo de participación educativa, evaluativa y decisoria, la familia juega un papel vital en la inclusión educativa de todo el alumnado, influyendo directamente en su éxito escolar (Gatt, Ojala y Soler, 2011). Esta acción se concreta mediante el establecimiento de vínculos con las familias, a través de las tres estrategias que se relacionan a continuación:

- *Participación en comisiones mixtas* (participación decisoria)

Las comisiones mixtas constituyen la verdadera esencia de la participación libre y democrática en los procesos de decisión del centro de las Comunidades de Aprendizaje. Para que realmente cumplan sus dos principales funciones, éstas deben obligatoriamente ser mixtas, es decir, formadas por más de un sector de la comunidad educativa; esto es, alumnado, familias y profesorado a partes iguales y desde un plano de igualdad real donde las personas que toman partido presentan igual poder de participación y decisión. La clave de su funcionamiento reside en la argumentación de las ideas, independientemente de la persona que las emita.

Bajo este sistema organizativo de centro todas las personas implicadas debemos aprender nuevas formas de relación y colaboración hasta ahora inexistentes. Consecuentemente, es fundamental el compromiso y la colaboración del profesorado y de las familias, desde el desarrollo de estructuras democráticas, eliminando intereses individualistas. Se debe contar con el punto de vista de toda la comunidad, aceptando normas de negociación, articulando estrategias y planteamientos comunes, buscando el entendimiento y la comprensión.

- *Participación como personas voluntarias* (participación educativa)

El voluntariado es un pilar fundamental para nuestra Comunidad de Aprendizaje por su participación en grupos interactivos, Tertulias Literarias, biblioteca tutorizada, actividades extraescolares o comisiones. Su implicación en el proyecto dependerá de la confluencia entre intereses personales y necesidades del centro.

La persona voluntaria, además de proporcionar la ayuda necesaria para poder llevar adelante el proyecto, aporta valores de solidaridad, implicación y compromiso además de conocimientos y puntos de vista diferentes a los que ofrece el profesorado (pueden ser personas muy diferentes en cuanto a formación, edad, cultura...). En el caso de ser un familiar se añade a todo lo anterior el aumento de conocimiento y enriquecimiento mutuo, entre la escuela y la familia, junto con una valoración positiva de la labor desarrollada por la escuela por parte del alumno o alumna y su familia.

Cuando una persona decide incorporarse en nuestro proyecto de centro como voluntaria, recibe una sesión de formación inicial por parte de la comisión de voluntariado del centro, en la que se detalla el objetivo del proyecto y su rol en el centro. Una vez que conoce nuestro proyecto se procede a la aceptación del compromiso en participar.

De este modo, el papel de la persona voluntaria no es cubrir un hueco que pudiera corresponder a otro u otra profesional, sino colaborar para mejorar la calidad de la educación, ayudando a cubrir un objetivo social, el de la superación de desigualdades, que corresponde tanto a la escuela como a los demás agentes sociales.

- *Establecer contratos de aprendizaje* (participación evaluativa)

Además de la implicación de la familia a través de su participación en actividades del centro, su compromiso en el éxito académico de sus hijos e hijas se concreta en un Contrato de Aprendizaje. Éste es un documento donde se elaboran de forma dialogada entre familia, estudiante y docente los compromisos en relación con el proceso de aprendizaje de cada niña y niño. El contenido del documento ha de ser elaborado, consensado y asumido por todas las personas que firman el contrato. Ha de ser realista y asumible por parte de los tres actores principales. El objetivo esencial de esta estrategia es desarrollar

al máximo las potencialidades del alumnado, desde unas expectativas positivas de aprendizaje del niño y niña. El contrato debe partir de las características individuales de cada alumna o alumno y orientarse a la consecución de unos objetivos definidos por todas las partes implicadas.

Los objetivos generales de todo Contrato de Aprendizaje son:

- Favorecer al máximo el desarrollo real de las potencialidades del alumnado.
- Conseguir la implicación, participación y colaboración entre la escuela y la familia.
- Motivar al alumnado valorando lo que hace en clase, escuchando sus problemas, reconociendo sus progresos y felicitándolo por sus éxitos.
- Intentar mejorar los hábitos de estudio del alumnado.
- Explicitar metas y fomentar expectativas altas.
- Compartir responsabilidades y obtener un compromiso entre el profesorado, los familiares y el alumnado.

El estilo de redacción del contrato debe estar basado en un lenguaje muy positivo y cercano, dirigido a transmitir confianza en la posibilidad de superar las dificultades y así crear un contexto muy favorable para la transformación de todo nuestro alumnado.

En síntesis, tras el análisis de las estrategias de trabajo en el aula, a partir de la experiencia docente desarrollada, el tema central es la atención a la diversidad y las respuestas educativas que se ofrecen al alumnado que cuenta con más barreras para el aprendizaje y la participación desde una perspectiva estrictamente de aula (Giménez Urraco, 2013). Se trata de una experiencia que consiste en mejorar día a día el proceso de enseñanza-aprendizaje para garantizar el éxito educativo de todo el alumnado y extraer conclusiones sobre los cambios que hacen posible que

un aula pueda avanzar hacia prácticas realmente inclusivas. Seguidamente, se muestra una imagen donde se resume la correspondencia entre las

claves y las acciones descritas a lo largo de este apartado.

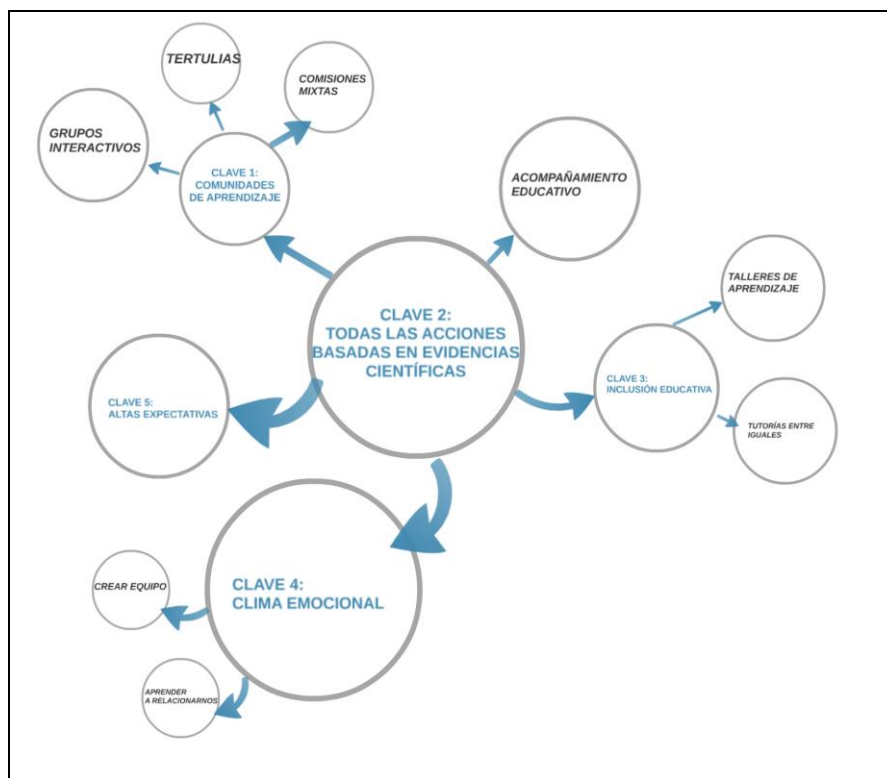


Figura 1. Síntesis de las Claves y Acciones para desarrollar en el aula

6. PROPUESTA DOCENTE *I LOVE MY BARRIO*

Cuando nos encontramos con la necesidad de idear un proyecto educativo, conviene comenzar desde el producto final, respondiendo a la pregunta ¿qué queremos conseguir? A partir de ahí, conviene planificar utilizando el Decreto de Primaria (en este caso, el *Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*) y comenzar a desglosar las competencias clave, los estándares de evaluación y las correspondientes tareas que hay que desarrollar.

El primer paso en el diseño del proyecto es pensar, de forma que todo esté planificado y organizado, no dejando nada a la improvisación. Una de las herramientas empleadas y que resulta especialmente útil, es *Canvas*:

(<http://conecta13.com/canvas/>), avalada por *Educalab ABP* de Conecta 13, sencilla, no lineal y muy concreta.

6.1. Contextualización

La comunidad en la que desarrollamos nuestra labor docente, como ya describimos con anterioridad, se encuentra en la margen derecha del río Guadiana, donde desde los años cincuenta existe una amplia tradición asociativa vecinal del barrio. Esta circunstancia hace que el sentimiento de pertenencia al barrio se acentúe. Descubrir este sentimiento, saber dónde están, aprender a valorar lo que tienen, descubrir qué debe cambiar y cómo cambiarlo es una necesidad.

6.2. Producto final

¿Qué queremos conseguir?

Enseñar a toda la ciudad los aspectos positivos de nuestro barrio y lo que debemos cambiar.

¿A qué problema queremos dar solución?

La idea es realizar un vídeo promocional turístico del barrio, presentando las calles que lo componen porque son las calles en las que vivimos. Queremos conocer más el barrio, difundir todo lo que nos gusta y denunciar aquellos aspectos que creemos que tienen que cambiar para convertirlo en un barrio mejor para todas las personas que viven en él.

¿Qué producto final esperamos?

Crear un vídeo entre todos los y las componentes de la clase, subirlo al canal de *Youtube* de nuestro cole y realizar una presentación a todas las clases.

6.3. Competencias clave que queremos desarrollar

De acuerdo con el *Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*, se trabaja la competencia social y ciudadana, la competencia lingüística, la competencia científico-tecnológica y competencia digital.

6.4. Tareas para desarrollar

1º Creación de un espacio en *Google Sites*. Allí alojaremos todas las tareas necesarias para:

- Comprender la tarea que se va a desarrollar
- Favorecer la autonomía y la personalización de la enseñanza
- Facilitar el acceso de manera sencilla y rápida a todo el alumnado desde cualquier lugar

2º Presentación del proyecto:

- Presentación de la rúbrica de evaluación

- Visionado de un vídeo motivador sobre la ciudad de Badajoz de la Oficina de información y turismo de la ciudad “IMAGINA BADAJOZ” (URL vídeo: <https://youtu.be/iOSc95MEgeY>).

3º Conozcamos nuestro barrio:

- Localizamos nuestro barrio en *Google Maps*, ¿qué calles lo componen? ¿Cómo es nuestro barrio?
- Los nombres de nuestras calles ¿por qué se llaman así?
- Conocemos la opinión de nuestros vecinos. Encuesta y análisis de resultados (<https://docs.google.com/forms/d/1DIEVQI5ADGD5fFRsGMG78mx2YIU7hzBMI-5CYeBwX6s/viewform>).
- Lectura de descripciones subjetivas y objetivas. ¿Cómo se hace?
- Trabajamos sobre nuestra propuesta para el vídeo
- Recapitulamos toda la información
- Procedemos a grabar por nuestro barrio, las calles donde vivimos
- Seleccionamos la música para nuestro vídeo
- Montamos el vídeo
- Subimos el vídeo a nuestro canal de *Youtube* (*I Love my barrio*: <https://youtu.be/J5J6J-Xc5fQ>).

6.5. Recursos y herramientas TIC

- Blog de aula
- *Google Sites*
- *Google Maps*
- *Movie Maker* o *Imovie*
- El barrio, salida para recopilar información a través de una encuesta y salida al barrio para realizar la grabación.

- *eScholarium*. Es una herramienta diseñada y propuesta por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura que propone implementar la acción docente diaria con técnicas de *Learning Analytics* y plantea una revolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando medios digitales y en

especial, los libros de texto digitales, libres o de pago y el posterior seguimiento de la relación que dichos contenidos establecerán con el alumnado y profesorado (<http://www.educarex.es/edutecnologias/introduccion-escholarium.html>)



Figura 2. Infografía Propuesta Docente Innovadora *I Love my Barrio*

6.6. Agrupamientos

Las tareas que se van a desarrollar se realizan en grupos de cuatro, los mismos grupos con los que trabajaremos en Grupos Interactivos. Cada tarea planteada en *Google Sites* se realiza en agrupaciones mixtas de cuatro estudiantes, aunque para este proyecto desarrollaremos cada tarea individualmente apoyándonos en el equipo.

6.7. Evaluación

Rúbrica de evaluación:

(<https://docs.google.com/document/d/1v-36kr6J3Ihxvh3rN8JmvWMU-2Zx9UZ00iWfxLtNSQU/edit?usp=sharing>)

6.8. Difusión

Difusión de la experiencia en el canal de *Youtube*: I LOVE MY BARRIO (<https://www.youtube.com/watch?v=J5J6J-Xc5fQ>)

7. IDEAS FINALES

Para finalizar, nos gustaría establecer una breve reflexión sobre el elemento fundamental que hace que todo funcione y podamos obtener éxito realmente en nuestra labor educativa. Estamos hablando del elemento cohesionador en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se convierte en un componente eficaz. Este elemento es la ilusión, el motor que da empuje a la realidad educativa; el nexo que hace posible el diálogo y la puesta en marcha de los principios educativos de Vygotski, Habermas, Bruner, Freire o Chomsky para trabajar por una educación inclusiva, igualitaria y participativa. Ilusión, por querer que nuestro alumnado sea protagonista de sus aprendizajes, pero también de su futuro como persona, parte activa y comprometida de la ciudadanía, capaz de empoderarse y transformar sus trayectorias, ya sean académicas, laborales o personales, de acuerdo con sus deseos y no con determinismos de origen social. Los profesores y profesoras, como parte responsable de este proceso, debemos asumir con honestidad el lugar que nos corresponde y crear una práctica educativa sólida, fundada en evidencias científicas, que posibilite el cambio profundo de la realidad educativa para alcanzar nuestro objetivo: conseguir el éxito educativo de todo nuestro alumnado, independientemente de sus características personales o sociales.

Para hacerlo posible, la comunidad educativa debe comprender que la clave de esa transformación es la Educación y que juntos, a la par, se puede lograr. Es cierto que este proceso no es sencillo; la realidad está plagada de retos, el primero y más complicado es reconocer que sólo el profesorado no puede desarrollar con éxito la labor educativa, necesitamos que las familias participen de forma plena en el aula, colaborando en la toma de decisiones fundamentales sobre la educación de sus hijas e hijos. Otro de los retos fundamentales, es apostar por la innovación, reconociendo que en muchas ocasiones nos anclamos en la cultura de la queja y el inmovilismo, no en la de la transformación. Quejarse constantemente sobre las dificultades y las responsabilidades, nos resta capacidad de trabajo y no nos ayuda a avanzar. Por lo tanto, debemos apostar por la participación educativa, asumiendo la cultura de la transformación y el diálogo como elementos fundamentales de esta propuesta. Esto pasa además, como docentes, por encontrar en nuestro trabajo una pieza clave que ayude y apoye nues-

tro desarrollo profesional y también, nuestra realización personal: Ilusión.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (3), 257-268.
- Carrington, S. y Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *The International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 141-153.
- Cascón, F. (1995). *La alternativa al juego I y II*. Madrid: La Catarata.
- Cohen, E. (1986). *Designing group work. Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- CREA (2016). *Actuaciones de Éxito. Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/>
- Durán, D. (2011). Aprender enseñando un paradigma emergente. *Revista de Formación y Empleo*, 11 (110), 4-13.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler Gallart, M. y Carol Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Action for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. London: Springer Publishing Company.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores. 50ª edición.
- García-Carrión, R. y Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14 (2), 151-166. doi: 10.1177/1474904115571793.
- García, R., Girbés, S. y Gómez, G. (2015). Promoting Children's Academic Performance and Social Inclusion in Marginalized Settings: Family and Community Participation in Interactive Groups and Dialogic Literary Gatherings, En L.D. Hill y

- Levine, F.J. (coords), *World Education Research Yearbook* (pp. 30-58). New York: Routledge.
- Gatt, S., Ojala, M. y Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21 (1), 33-47. doi: 10.1080/09620214.2011.543851
- Giménez Urraco, E. (2013). Educación social con infancia y juventud en riesgo: ¿intervenir, acompañar, aplicar protocolos? En M.J. Chisvert Tarazona, A. Ros Garrido y V. Horcas López (coords.), *A propósito de la inclusión educativa. Una mirada ampliada de lo escolar*, (pp. 183-206), Barcelona: Octaedro.
- Girbés-Peco, S., Macías, F. y Álvarez, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a Través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4 (1), 88-116. doi:10.17583/rimcis.2015.04.
- Gruner, A. (2005). *Inclusion and the other students: Examining the relationship between inclusive classrooms, their contextual characteristics and achievement for nondisabled students* (Doctoral thesis). Massachusetts: Harvard University.
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2011). *Actuaciones educativas de éxito*. Madrid: Colección de estudios CREADE-IFIIE.
- Kugelmass, J.W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/13603110121498>. doi: 10.1080/13603110121498
- León del Barco, B. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo*. (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, Cáceres.
- León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de Psicología*, 22 (1), 105-112.
- Maynar Mariño, I. y Gómez Encinas, J. (Coords.) (2014). *Análisis de la situación de salud 2014. Servicio Extremeño de Salud*. Badajoz: Gerencia del Área de Salud de Badajoz y Llerena-Zafra.
- Molina Roldán, S. (2007). *Los Grupos Interactivos: Una práctica de las Comunidades de Aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Morlà, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades. *Social and Education History*, 4 (2), 137-162. doi:10.17583/hse.2015.1506
- Ordóñez-Sierra, R. y Rodríguez-Gallego, MR. (2016). Los grupos interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria. Estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 14 (2), 141-155.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognoscitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Pujolás, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes, *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, La Antigua, Guatemala.
- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (2002). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Segura, M. y Arcas, M. (2004). *Relacionarnos Bien*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S. y Stainback, W. (Eds.) (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Swann, M., Peacock, A., Hart, S. y Drummond, M.J. (2016). *Generar aprendizajes sin limitaciones*. Madrid: Morata.
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43 (1), 17-33.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2004). La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. *Aula de Innovación Educativa*, 1 (131), 51-57.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.