



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO  
DE EDUCACIÓN Y  
FORMACIÓN PROFESIONAL  
DIRECCIÓN GENERAL  
DE FORMACIÓN PROFESIONAL  
INSTITUTO DE  
TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

# EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD

## MÓDULO 5: APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN

 Formación en **Red**

## MÓDULO 5: APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN

<b>1. Introducción</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Para pensar</b> .....	<b>4</b>
<b>3. Enseñar y aprender</b> .....	<b>5</b>
<b>4. Condiciones para la mejora</b> .....	<b>10</b>
<b>5. Un marco de referencia</b> .....	<b>23</b>
5.1 Participación y acceso .....	28
5.2 Participación y colaboración .....	30
5.3 Participación y diversidad .....	34
<b>6. Actividades</b> .....	<b>35</b>
<b>7. Para saber más</b> .....	<b>36</b>
<b>8. Bibliografía</b> .....	<b>36</b>

*«Nuestras escuelas serían buenas escuelas si estuviéramos en 1960»*

(Stoll y Fink, 1999)

## 1. Introducción

Lo que se hace en la escuela (en un sentido amplio y genérico del término «escuela», englobando también en él el trabajo que se realiza tanto en la **educación infantil** como en la **educación primaria** o **secundaria**), gira mayoritariamente alrededor de dos temáticas centrales, que nosotros estamos llamando **aprender** y **participar**.

Progresar hacia formas de trabajo más inclusivas pasa, por lo tanto, por ser capaces de promover y mantener procesos de aprendizaje y participación de todos los alumnos al máximo nivel de **rendimiento** (progreso) y **bienestar** posible, respectivamente. A nadie se le escapará que se trata de una tarea casi interminable e ingente, pues estamos hablando de la esencia del trabajo del profesorado. Es por ello que, en este módulo, sólo revisamos algunos **conceptos** básicos y algunas **estrategias** necesarias para poderlos implementar de la forma más eficiente posible.

Empezaremos por recordar lo esencial de la perspectiva necesaria frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje y que, a nuestro juicio, es la llamada **concepción** o perspectiva **constructivista** del aprendizaje y la enseñanza (**Coll**, 2001). En segundo lugar nos centraremos en el análisis de lo que vamos a denominar **condiciones para la mejora** del trabajo en el aula, siguiendo el trabajo de **Ainscow** (2001) y que, en parte, son semejantes a las condiciones que hacen posible los procesos de mejora. Finalmente nos detendremos a revisar diferentes sentidos que tiene para nosotros el concepto de «**participación**», enmarcándolos en el contexto del papel crítico que tienen para el propio proceso de aprendizaje los procesos de atribuir «sentido» a dicho aprendizaje. Esta actividad enlaza intrínsecamente con el papel de la motivación, las emociones y las relaciones afectivas en el seno de las actividades escolares. En uno y otro caso estaremos llamando la atención

sobre **ámbitos de intervención y mejora** que, de incidir sobre ellos, nos llevarán de la mano, poco a poco, hacia formas de enseñar y aprender más inclusivas.

## 2. Para pensar

Antes de empezar este módulo es esencial «aprovecharnos» de tu experiencia. Si te paras a pensar en tu propia trayectoria escolar y personal, podrás percibir que como «**aprendiz**» tienes ya una larga experiencia, tanto en el ámbito escolar como fuera de él. Y a estas alturas no tenemos dudas de que tienes un criterio elaborado (aunque puede que no lo hayas explicitado formalmente), sobre formas de aprender (que estarán vinculadas en mayor o menor grado a formas de enseñar), que te resultan especialmente útiles y significativas, así como sobre algunas condiciones o principios que facilitan el proceso y hacen que lo aprendido no se desvanezca ni se olvide al poco tiempo.

Por ejemplo, habrás aprendido a conducir un auto (seguramente), a manejar aparatos sofisticados (¡empezando por los que te permiten acceder a este curso!) o posees destrezas específicas (puede que sepas tocar un instrumento musical o ser muy hábil para ciertas tareas). Te pedimos que recapacites sobre ello, que hagas un listado de ideas y condiciones que te han resultado útiles y necesarias para aprender. Nuestra creencia es que esos mismos principios y formas de aprender también les serán de utilidad a la inmensa mayoría de tus alumnos y que, de poder seguirlos con ellos, estarías mejorando significativamente sus oportunidades de aprender.

Si te resultan útiles, trata de responder a las siguientes preguntas abiertas que te proponemos a continuación para iniciar tu reflexión; cada una de ellas puede tener varias respuestas. Anota lo esencial de tu análisis y si es posible realizar alguna ordenación u organización, hazlo. Te ayudará a lo largo del desarrollo de este módulo.

- Aprendo fácilmente cuando...
- Aprendo rápido si....
- Si me ayudan a relacionar lo que sé con lo nuevo entonces....
- Me cuesta aprender cuando....
- Los libros me han ayudado a aprender si....
- Aprendo bien en grupo si....
- Los errores o fracasos me ayudan a aprender siempre que....

### 3. Enseñar y aprender

La tesis fundamental en la que descansa nuestra perspectiva sobre la inclusión educativa – y por ello la estructura y enfoque de este curso – es que enseñar y aprender en una **escuela para todos**, en una escuela inclusiva es, en sí misma, una tarea sujeta a fuertes **dilemas**, sumamente compleja y difícil, entre otras razones porque la naturaleza de los problemas educativos a los que esta empresa debe hacer frente no se resuelvan simplemente con la aplicación más o menos rigurosa de alguna determinada «técnica» (Schön,1992), como si los problemas educativos fueran unidimensionales, precisos, neutros éticamente hablando, previsible y, por todo, ello generalizables. Los problemas educativos son, por el contrario, **multidimensionales** (con derivaciones psicológicas, sociales y morales), **inciertos** (en cuanto a la respuesta más adecuada para resolverlos), sometidos frecuentemente a situaciones de «**conflicto de valor**» (lo que es bueno y deseable para unos alumnos puede no serlo para otros), **imprevisibles** en muchas ocasiones y **simultáneos** con otros problemas y, a la hora de la verdad, **casos únicos** y poco generalizables.

Al mismo tiempo tenemos también el convencimiento de que para pensar en cómo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje relativos al alumnado en situación de desventaja en el marco de una escuela inclusiva, **no** debemos hacerlo bajo la premisa de que en su caso tales procesos vayan a ser cualitativamente distintos a los que siguen el resto de los alumnos, sino con el

convencimiento de que, en uno y otro caso, son los mismos y que, en lo fundamental, y desde el punto de vista de los modelos que pueden guiar la práctica educativa, la concepción o el **modelo constructivista** va a ayudarnos igualmente (Coll, 2001; Solé, 1990;).

Algunos de los **parámetros** que pueden orientar a los profesores para que a su vez puedan ayudar a sus alumnos en el proceso de aprende son:

- La realización de **aprendizajes significativos**, esto es, la revisión, modificación, y enriquecimiento de los esquemas de conocimiento de los alumnos, es una **construcción personal**, que toma cuerpo en el marco de las relaciones interactivas que se establecen entre los protagonistas de la enseñanza - profesores y alumnos - alrededor de un contenido o tarea.
- Es un **proceso conjunto**, cuya responsabilidad diferenciada recae en el profesor y en el alumno, y que requiere de la intervención de ambos para llegar a buen término.

Ello supone:

- tener en cuenta las aportaciones y **conocimientos previos** del niño, tanto al abordar la tarea como en su curso,
- ayudarle a encontrar **sentido** a lo que está haciendo,
- **estructurar** la actividad de modo que esas aportaciones tengan cabida,
- **observarle**, para que se pueda transferir de forma progresiva el dominio en relación en el contenido, y
- procurar situaciones en que deba actualizar y **utilizar autónomamente** los conocimientos construidos.



Los alumnos tienen que encontrar un sentido a lo que están haciendo. Fuente: [www.escuela2.es](http://www.escuela2.es)

En este marco y sin tratar de restar un ápice a la importancia de las condiciones, los déficits o las dificultades individuales y específicas en los procesos de aprendizaje que el profesorado debe conocer, la gran aportación de la **concepción** constructivista es que nos obliga a pensar que las dificultades que presenta un alumno determinado **también** deben ser analizadas en el contexto amplio de la situación de enseñanza-aprendizaje, de las relaciones profesor / alumno / contenidos que dicha situación implica y de la ubicación general del niño o el joven en el centro escolar.

Al mismo tiempo, en la medida que conocemos los factores que intervienen en la realización de **aprendizajes significativos**, podemos formular preguntas para guiar nuestra indagación sobre la situación de «no aprendizaje»: «... el contenido que se presenta al alumnos: ¿Es lo suficientemente claro y preciso? ¿Dispone el niño de suficiente conocimiento previo relevante con que poder abordar ese

contenido? ¿Favorece la presentación que se hace del mismo su significatividad? ¿Tiende el alumno a abordar los contenidos de manera superficial o a memorizar mecánicamente lo que se le propone?... ¿La actividad que se le presenta suscita su interés?

(Solé, 1990, pág. 68)

Una segunda cuestión sobre la que procede llamar la atención cuando hablamos de aprendizaje es, precisamente, la que apunta hacia el papel del **docente** en un proceso de construcción mental que parece básicamente individual. A este respecto, resulta oportuno recordar el hecho de que, desde la perspectiva constructivista, la enseñanza se concibe como un proceso de **ayuda** a la actividad mental del alumno, pero una ayuda «imprescindible» sin la cual el alumno no llegaría a construir por sí solo los nuevos conocimientos que constituyen el currículo. Como nos recuerdan los expertos en estos temas **Marchesi** y **Martín** (1998), esta función **mediadora** del docente, entre el contenido y el alumno, se sitúa en el marco de los conceptos de *zona de desarrollo próximo* de **Vygotski** (1934) y de *andamiaje* de **Bruner** (1997) y sus colaboradores. Para hacerla efectiva son imprescindibles dos mecanismos básicos de influencia educativa: la **construcción de significados compartidos** y el **traspaso de control**.

El primero supone facilitar una aproximación progresiva entre las representaciones intrasubjetivas del profesor y del alumno. Se trata de partir de una **definición inicial mínimamente compartida** entre los contenidos que le permitan al profesor ir «tirando» de estos primeros significados para llevar al alumno a otros más avanzados, en el sentido de más próximos a los saberes culturales establecidos en el currículo.

El segundo mecanismo de influencia educativa, el traspaso progresivo del control, se fundamenta en la necesidad de tener en cuenta el **nivel de partida** de los alumnos y de ir variando la ayuda en función del progreso de la competencia que estos van adquiriendo a lo largo del proceso de enseñanza y

aprendizaje, hasta un punto en que la ayuda desaparece y el alumno es capaz de realizar la tarea por sí mismo. La autonomía y la autorregulación del aprendizaje, en otras palabras, la famosa capacidad de «aprender a aprender» exige, precisamente, este traspaso del control y de la responsabilidad (**Marchesi y Martín, 1998**).

Este enfoque del aprendizaje y la enseñanza es coherente con la perspectiva que adoptan los que nos están ayudando a promover e implementar lo que se llamado «**aprendizajes significativos**», una tarea para la cual resulta de enorme utilidad asimilar y seguir las propuestas que, entre otros, nos propone **Antoni Ballester Vallori**, profesor de la Universidad de las Islas Baleares.

📖 **Amplía e investiga...** Te animamos a que dediques un tiempo a revisar los materiales formativos, enormemente prácticos y útiles, que ofrece esta página web, <http://www.aprendizajesignificativo.com> donde puedes encontrar el libro digital gratuito «El aprendizaje significativo en la práctica» de Antoni Ballester. Seguro que puedes extraer **cinco aportaciones** que puedas incorporar a la metodología de tu aula.



Sobre la base de estos principios y con la experiencia directa que proporciona un amplio y dilatado tiempo de trabajo colaborativo con profesores y profesoras en muchos centros de diferentes países, se han podido extraer unas condiciones que favorecerán un mejor desarrollo del trabajo en el aula, esto es, del aprendizaje de todos los alumnos o alumnas y que mostraremos a continuación.

#### 4. Condiciones para la mejora

De acuerdo con el trabajo de **Ainscow** y col., (2001), los factores que, en mayor medida, parecen condicionar la mejora del trabajo en el aula, y hacia los que, por tanto, habría que dirigir las intervenciones para mejorar el aprendizaje son los siguientes:

- La existencia de relaciones positivas
- Los límites y expectativas del profesorado
- El alcance de los procesos de planificación y adaptación la enseñanza
- La disposición a trabajar con otros
- La capacidad de cada profesor de reflexionar sobre su propia práctica

Seguramente, la calidad de las **relaciones del docente con su alumnado** es uno de los mayores determinantes del aprendizaje de estos. Las más positivas se consiguen, siguiendo los análisis de estos autores, cuando los profesores:

**a) Demuestran una consideración positiva hacia todos sus alumnos.**

Esta condición hace referencia, en su opinión, a la cualidad más estimulante que una persona puede mostrarle a otra y que no es otra que la consideración positiva e incondicional. Ello se refleja en los mensajes continuados, de forma verbal y no verbal, que los maestros y maestras mandan a sus alumnos. Por desgracia a veces lo más frecuente es esa falta de consideración y la creencia de que los alumnos tienen que hacer algo para ganársela. Sin embargo, en otras ocasiones se ha visto y comprobado lo poderoso que puede ser la aceptación y la tolerancia mutua de las diferencias individuales para las relaciones entre maestros y alumnos.



Todos los alumnos necesitan una atención especial. Fuente: Banco de imágenes del ITE.

 **Reflexiona...**

Dedica un poco de tiempo a pensar en tu forma de relacionarte con tus alumnos y alumnas y haz una lista con estrategias que te pueden ayudar al respecto.

Piensa, por ejemplo, en cosas como llamar a tus estudiantes por su nombre, responder positivamente a las respuestas incorrectas... especifica qué rendimiento esperas de cada alumno y alumna ante una tarea o si atribuyes sus éxitos a tu esfuerzo.



Los profesores evidencian la aceptación y el respeto hacia sus alumnos a través de los mensajes verbales y no verbales. Fuente: Banco de imágenes del ITE

**b) Conducen sus relaciones en aula de forma que se muestran consistentes y justos y dan pie a la confianza.**

Cuando las relaciones entre alumno y maestro no son buenas, los alumnos aluden con frecuencia a una sensación de que el maestro «es injusto» o no actúa siempre de la misma manera ante determinados alumnos o ante ciertas conductas. Por lo tanto, para que las relaciones de clase sean positivas, es fundamental que los maestros y maestras posean esta cualidad - y la demuestren - de ser consistentes y justos con su alumnado.

✎ Reflexiona...

Piensa en las siguientes situaciones y reflexiona sobre el hecho de si incurres en ocasiones en alguna de ellas, pues son las que en parte reflejan esa falta de consistencia y justicia que tan poco ayudan a la mejora de las relaciones: no cumples tus promesas, no admites nunca que te has equivocado, castigas a todos cuando no sabes quién es el culpable o eres más benévolo con tus alumnos «preferidos». Centra tu atención en una de ellas, al menos, y haz un pequeño plan para cambiar.

c) Saben escuchar

Tan importantes como que los maestros sean claros al dar instrucciones o transmitir sus ideas y emociones a los alumnos, es que éstos sientan que sus maestros son igualmente sensibles a lo que dicen. Se trata, en definitiva, de mejorar las competencias o destrezas para una **escucha activa**, aquella que transmite el mensaje de que somos conscientes de lo que los alumnos nos quieren comentar o expresar.



La escucha es esencial para nuestros alumnos. Fuente: Banco de imágenes del ITE.

- d) **Hacen de sus clases lugares donde los alumnos pueden sentirse seguros a la hora de experimentar para aprender, lo que supone que puedan elegir, asumir riesgos y aceptar responsabilidades.**

Un aprendizaje eficaz es aquel en el que se anima al aprendiz a que se responsabilice de su propio aprendizaje y vaya siendo, por ello, cada vez más **autónomo**. Pero esta responsabilidad exige poder elegir – no se fomenta la responsabilidad si el profesorado toma todas las decisiones al respecto – y poder elegir es también poder equivocarse, lo que supone entonces un **riesgo** que también hay que saber enfrentar y, en caso de fracaso, asimilar de forma positiva, pues de los errores cabe aprender incluso más que de algunos aciertos y tras ello hay una actitud de reflexión y no de culpabilización. En este sentido las clases tienen que ser lugares emocionalmente seguros, donde los alumnos puedan cometer errores las veces que ocurra – porque ello les permite ganar experiencia sobre ellos mismos como aprendices.

 **Reflexiona...**

Revisa tus últimas clases y piensa en qué grado (mucho, bastante, algo, poco o nada) los alumnos y alumnas han tenido opciones y responsabilidad en relación con sus propios aprendizajes. Piensa y comparte con un/a colega, si es posible, estas ideas y las formas de ir aumentando progresivamente la responsabilidad de tu alumnado en su propio aprendizaje.

Cuando el aula se convierte en un ambiente física y emocionalmente seguro, las expectativas de los profesores hacia sus alumnos y de estos hacia sí mismos aumentan. Este ambiente está frecuentemente asociado con:

- a) **La existencia de límites claros respecto a las conductas de los alumnos.**

Las reglas de clase son necesarias para la creación de un entorno seguro para la enseñanza y el aprendizaje. Ahora bien, las que no sean necesarias o reduzcan los niveles de compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje, deben evitarse. Las reglas han de aceptarse, y para que se

acepte, han de satisfacer una **necesidad**. En consecuencia, es importante reducirlas a un mínimo y tratar de que ese mínimo de reglas, una vez adoptado, reciba el apoyo de todo el profesorado.

**b) Un sistema de premios y sanciones que pone énfasis en expectativas positivas y que promueve la autoestima y la autodisciplina.**

Los docentes eficaces estimulan a los alumnos a crecer y a aprender, sin que por ello carezcan de una dirección clara y, si es necesario, de **control**. Estos docentes reconocen que hay que utilizar la disciplina como una fuerza positiva en el aula y no como un medio de represión y, en todo caso, están acostumbrados a reflexionar constantemente sobre las recompensas y las sanciones que utilizan en su práctica para que unas y otras promuevan la autoestima y la autodisciplina.

 **Actividades para el aula:**

A continuación te presentamos un cuestionario elaborado por **Torrego y Moreno**, 2002 (p.58). Reflexiona y contesta las cuestiones que se plantean:

<b>EL PROFESORADO</b>	
1. El profesorado del centro soluciona los problemas de convivencia desde el plan individual que cada uno aplica en su aula.	
2. Disponemos de un reglamento que se elabora desde el equipo directivo y se aprueba en el claustro sin la participación de otros sectores	
3. Aunque sea inconscientemente, algunos profesores estamos –o están– generando problemas de disciplina y convivencia tan sólo con nuestra forma de enseñar.	
4. La falta de preparación especializada del profesorado en estos temas es determinante a la hora de abordar los problemas de disciplina.	
5. En materia de convivencia en el centro, nuestro peor enemigo es la descoordinación que existe entre nosotros y la falta de consistencia en las decisiones que se toman cada día.	
6. El profesorado debe trabajar con el alumnado, desde cada aula, una normativa que se refleje en el RRI del centro y sea consensuada con todos los sectores de la comunidad educativa.	
<b>CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO</b>	
1. El alumnado actual que provoca problemas de disciplina sólo se siente motivado por temas externos a la enseñanza del centro.	
2. Los alumnos se aburren porque en realidad no somos capaces de ofrecerles un modelo de aprendizaje motivador donde se sientan partícipes.	
6. Los alumnos que ven que los temas de enseñanza conectan con sus intereses y/o participan en su planificación suelen ofrecer muchos menos problemas de convivencia escolar.	



Los premios al alumnado pueden ser actividades artísticas o lúdicas. Fuente: Banco de imágenes del ITE.

**c) Estrategias de organización del aula que promuevan el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.**

Es un ya un tópico referirse a las estrategias de aprendizaje cooperativo como un medio fundamental para mejorar el aprendizaje y, en este caso, para aumentar las **expectativas** del profesor respecto a sus alumnos, aunque no por ello deja de ser cierta la afirmación. Lo paradójico es que aún cuando sabemos de su gran importancia, su utilización escolar sigue siendo minoritaria.

En todo caso sabemos que cuando el aprendizaje cooperativo se desarrolla conforme a las condiciones básicas en las que descansa (como verás con más detalle en el módulo 9), la capacidad de trabajo que genera el grupo es, en cierta medida, asumida por cada uno de sus componentes, incluidos aquellos con dificultades para aprender, y es algo que se refleja en ese **plural** tan importante como es el «*lo hemos conseguido*», «*lo hemos*

*logrado, hemos aprendido*». En consecuencia los profesores tienen la oportunidad, en estas ocasiones, de valorar a los alumnos por un rendimiento que supera la propia competencia individual – aislada – de cada uno de sus alumnos y, con ello, es más probable, también, que afloren y se asienten expectativas positivas que, seguramente, no aparecerían si la organización de la clase fuese individualista, esto es, donde cada alumno responde y se preocupa sólo por su propio aprendizaje.



En un aula cada alumno o grupo de alumnos puede desempeñar una actividad distinta.

Fuente: Banco de imágenes del ITE

#### **d) Reconocer y «celebrar» el esfuerzo y la mejora en el rendimiento de cada alumno y alumna**

Las clases eficaces se caracterizan por un **clima de trabajo positivo** donde se hace hincapié en celebrar el rendimiento (el progreso) en el aprendizaje, más que los logros en sí. La **información** a los alumnos acerca de su trabajo a medida que van realizando sus tareas y el elogio del **esfuerzo** y la mejora, son esenciales para la creación de ese clima. Ello refuerza un tipo de **motivación intrínseca** muy valiosa, pues el esfuerzo, así como su capacidad para organizarse las tareas, es percibido por el alumno como una capacidad controlable por el y, a su vez, modificable con o sin ayuda – siempre se puede uno esforzar un poco más u organizarse mejor –.

tipo de atribución (tanto cuando se hace con relación a un éxito o a un fracaso en el aprendizaje) es muy valiosa, pues genera una sensación de **control** que resulta vital para mantener expectativas de seguir aprendiendo.

✋ **Reflexiona...**Revisa qué tipo de «retroalimentación» o evaluación sueles dar a tus alumnos cuando están haciendo o han terminado sus tareas. Presta atención a las explicaciones que les brindas sobre los éxitos o los fracasos de tus alumnos (así como a las que ellos mismos se dan al respecto espontáneamente). Si habitualmente hace mención solo a la «capacidad» del alumno o a su «inteligencia» – sobre todo cuando se refiere a casos de alumnos con dificultades – sepa que, con bastante seguridad, está contribuyendo a menoscabar la motivación de ese mismo alumnado.



Los alumnos se sienten poco valorados cuando no saben enfrentarse a las tareas académicas.

Fuente: Banco de imágenes del ITE

Para cambiar esta situación, intenta centrar su atención en resaltar **valores** como el **esfuerzo** o la **organización** del trabajo, pues estas explicaciones generan expectativas más positivas que las centradas en otras cualidades que se perciben como poco modificables por el propio alumno.

Cuando un alumno se siente incompetente y poco valorado, suele actuar ante las tareas propuestas como le presentamos en el siguiente cuadro.

**Antes de hacer una tarea:**

- Anticipa resultados negativos.
- A menudo se pone muy nervioso cuando tiene que enfrentarse a situaciones de evaluación como los exámenes, presentaciones en clase, apareciendo incluso malestar físico, conductas de evitación, etc.
- Si puede, evita hacer tareas solo/a y pide ayuda constantemente a otros.

**Durante la realización de una actividad:**

- Tiende a pensar que lo que hacen está mal.
- Se inclina a creer que los demás se están riendo de ellos y valorándole negativamente. Por ello, pueden aparecer conductas de rechazo a la tarea, que se pueden manifestar de forma física (por ejemplo, tirar el material) o verbal.

**Después de la realización de una actividad:**

- Es propenso a valorar los resultados en términos de todo o nada. No es capaz de pensar que, en la mayoría de las situaciones valen aunque no sean perfectas.
- Suele hacer generalizaciones inadecuadas, atendiendo al resultado, sin analizar dónde he cometido un error y por qué.
- Acostumbra a exagerar la importancia de los resultados negativos, sirviéndoles de «confirmación de su percepción de incompetencia» y en consecuencia reforzará el rechazo a la tarea cuando se plantee de nuevo.
- Tiende a quitar importancia a los logros positivos achacándolos a factores ajenos a ellos mismos.

**Características de los alumnos que se sienten desmotivados ante las tareas propuestas (Alonso-Tapia, 2005, pp. 227-228)**

Los docentes eficaces son unos «improvisadores» especialmente dotados, pues durante las clases están pendientes de las reacciones de los alumnos a lo que está sucediendo, atendiendo al lenguaje corporal y a las expresiones

faciales, y tienen muy presente las respuestas que dan sus estudiantes lo que les permite lograr muchos **ajustes significativos** para estimular la participación de todos los integrantes del grupo. Sin embargo, esto no es incompatible, sino más bien lo contrario, con la importancia de la **planificación de la enseñanza** para el desarrollo de una enseñanza eficaz. A través de ella, **clarificamos** nuestras intenciones educativas y estamos en mejor disposición para llevarlas a la práctica. Una buena planificación debe incluir una organización eficiente del tiempo, claridad de objetivos, lecciones estructuradas y adecuada evaluación y control del progreso de los alumnos.

Ahora bien, desde el punto de vista de los alumnos más vulnerables al fracaso escolar, el elemento nuclear de ese proceso de planificación es la capacidad del profesorado para **anticiparse** al hecho de la existencia de un conjunto diverso de alumnos que aprenden planteando objetivos, contenidos y actividades de enseñanza y aprendizaje y posteriormente de evaluación, lo más variadas, diversas, universales o accesibles para todos desde un principio.

Como hemos resaltado ya varias veces, los profesores se muestran más dispuestos a poner en marcha nuevas ideas y métodos de trabajo, en un contexto que promueve y apoya las relaciones de colaboración. **Trabajar colaborativamente** con los compañeros no sólo mejora la propia práctica sino que también contribuye a disminuir el sentimiento de aislamiento profesional y a contrarrestar en muchos casos la sensación de «estar quemado» que acompaña a tantos profesionales.

Esta condición es más fácilmente alcanzable cuando:

- a) Se establecen especificaciones o «guías» claras respecto a las estrategias de enseñanza que se quieren compartir, con particular atención a los **criterios** que van a seguirse para **evaluar** el progreso de los alumnos.
- b) Se facilita la mutua **observación** y la enseñanza «en pareja».
- c) Se asegura un cierto nivel de **reciprocidad** entre aquellos que colaboran.

- d) Se valora una **comunicación abierta** para poder negociar las diferencias en la forma de desarrollar las finalidades compartidas.
- e) Se practica el **escuchar**, no sólo oírse unos a otros, para poder atender a los posibles conflictos y diferencias.

Es obvio que en este nivel ha de solicitarse al profesorado que desarrolle la misma capacidad de **preguntarse y reflexionar sobre su propia práctica**, que le pedíamos cuando analizábamos las condiciones que favorecen la mejora escolar. En este sentido debemos señalar que los profesores que reconocen la importancia de estos procesos reflexivos encuentran más fácil sostener los esfuerzos que supone tratar de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos.



La capacidad del docente para reflexionar sobre su propia práctica es una de las condiciones para mejorar el trabajo en el aula.

Hasta aquí hemos revisado algunas de las condiciones más importantes para una mejora del trabajo en el aula, con algunas preguntas para guiar o estimular esa importante capacidad de reflexionar sobre nuestra propia práctica como docentes, respecto al **aprendizaje**. Toca ahora hacer lo propio respecto de esa segunda y relevante dimensión que hemos llamado **participación**, y que si bien es cierto que está íntimamente ligada a la tarea de aprender, al diferenciarla nos permite abordar algunas cuestiones que hasta ahora no habíamos mencionado y que son fundamentales para poder avanzar hacia planteamientos educativos más inclusivos.

## 5. Un marco de referencia

Entre las consideraciones que han contribuido a mejorar nuestra comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, está el que éste último difícilmente puede llegar a cobrar significado para los alumnos si al mismo tiempo estos no son capaces de atribuirle **un sentido**, esto es, de elaborar algún tipo de respuesta a preguntas del tipo: « *¿Tengo alguna razón personal por la que considere que valga la pena aprender esto que me propone el profesor? ¿Me hace sentir bien esta tarea de aprender? ¿Cómo me están considerando los demás compañeros?* » (Miras, 2001). Entre las razones que, sin lugar a dudas, van a contribuir a que se considere que vale la pena aprender están las vinculadas a la creación de sentimientos de **valía** o estima, así como las relaciones de **pertenencia** y de participación a su grupo o al centro. Lo contrario, esto es, todo aquello que, como resultado de la forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje, contribuya al desarrollo en determinados alumnos de sentimientos y situaciones de fracaso reiterado, aislamiento, marginación, minusvalía o de **exclusión** deben ser consideradas como **barreras** de primer orden para el aprendizaje. De ahí, como indicábamos en el epígrafe anterior, la importancia específica que se le atribuye a la

participación como concepto aglutinador del papel que desempeñan los **afectos**, las **emociones** y las **relaciones** en la vida escolar de los alumnos.

#### Reflexiona

Párate a pensar y reflexiona sobre estas preguntas: ¿Qué imagen de sí mismos tendrán aquellos alumnos que estén recibiendo de manera continuada el mensaje de que son torpes, lentos o incapaces de aprender? ¿Qué sentimiento de competencia puede tener un alumno o alumna si su historia escolar está repleta de fracasos escolares? ¿Qué sentimientos de pertenencia puede albergar un alumno que cotidianamente se siente excluido o apartado, más o menos sutilmente, de su grupo por uno u otro motivo? ¿Qué sentimiento de aceptación puede experimentar un alumno/a que no tenga oportunidades de ser reconocido/a, con algo valioso que aportar o compartir con los demás, si sólo se aprecian o valoran unas cualidades muy concretas?

Es más, cabría decir incluso que el concepto de **participación** – que nosotros compartimos y del que queremos hacerte partícipe – refleja algunos matices importantes que el propio concepto de inclusión a veces ensombrece. En efecto, como nos han hecho ver **Black-Hawkins, Florian y Rouse** (2007 pp 48-49) el término de inclusión, al igual que le ocurre al de **integración**, sugiere una cierta pasividad, en este caso diríamos que por parte de los miembros de una escuela, mientras que el de participación, refuerza la noción de un sentimiento **activo** de «unirse a». La inclusión puede hacer pensar en un sentido condicional: son algunos los que permiten a ciertas personas– incluso les animan – a estar incluidos. Por el contrario, la idea de participación es un **derecho compartido** por todos que, además, implica una **responsabilidad recíproca**.



La aceptación es la base para la participación. Fuente: Educación para la ciudadanía. Instituto de la Mujer (2007)

En todo caso el concepto de participación es complejo y también multifacético, de forma que una buena definición o aproximación a estos significados múltiples, como la que nos proporciona el profesor **Booth**, resulta muy útil y necesaria para orientar nuestras prácticas educativas de forma coherente con ella:

*«La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica **aprender con otros y colaborar con ellos** en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una **implicación activa** con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo con relación a la educación que se está experimentado. Pero la participación también implica **ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo**. Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo»*

Booth (2002, p. 2)

 **Reflexiona...**

Piensa en los alumnos de tu aula ¿Cuántos de ellos tienen dificultades de aprendizaje? Y ahora responde teniendo a estos alumnos en mente: ¿Cuántos se sienten poco valorados, poco reconocidos por parte de sus compañeros?

### **Participación: Acceso, colaboración y diversidad**

La definición del profesor **Booth**, ha permitido a su vez a **Black-Hawkins, Florian** y **Rouse** (2007) construir un **Marco de Referencia para la Participación** (*Framework for Participación*) que nos puede ayudar enormemente tanto a revisar nuestras prácticas (nuestras teorías implícitas en la acción), como a orientar y planificar procesos de mejora dirigidos a mejorar tan importante dimensión del proceso de inclusión.

Conforme a ello, el citado marco se estructura en tres **secciones** que se centran respectivamente en las siguientes variables o parámetros:

- Participación y **acceso**, que ellos resumen con la idea de «estar ahí».
- Participación y **colaboración**, que ellos resumen con la idea de «aprender juntos».
- Participación y **diversidad**, que ellos resumen con la idea de «reconocimiento y aceptación»

En el siguiente recuadro se presentan los elementos nucleares de este Marco para la Participación, junto con preguntas clave para poder llevar a cabo una **reflexión** de la realidad de cada uno en relación con este complejo proceso que llamamos participación. Si fuera el caso, resulta también un instrumento muy útil para la indagación o la **investigación colaborativa** y, de hecho, esa fue la finalidad que le dieron sus autores con vistas a que les sirviera de guía en el estudio de casos que llevaron a cabo y que explican en la obra citada.

## SECCION 1. PARTICIPACIÓN Y ACCESO. «Estar ahí»

### Variables a analizar

Acceder a la escuela.

Estar en la escuela.

Acceder a los diferentes espacios y lugares de la escuela.

Acceder al currículo.

### Preguntas

¿A quién se le da acceso a la escuela? ¿Quién se lo da?

¿A quién se le niega el acceso a la escuela y por quién?

¿Cuáles son las políticas, las prácticas y la interacción entre ellas que promueven el acceso?

¿Cuáles son las políticas, las prácticas y la interacción entre ellas que se configuran como barreras para el acceso?

¿Por qué dentro de la cultura de la escuela (valores y concepciones) se favorece el acceso de determinados alumnos? ¿Y por qué se dificulta o deniega a otros el acceso?

## SECCION 2. PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN. «Aprendiendo juntos»

### Variables a analizar

Aprender junto con otros estudiantes.

Apoyar a las estudiantes para que puedan aprender juntos.

Trabajo colaborativo entre el profesorado.

Trabajo colaborativo entre la escuela y otras instituciones

### Preguntas

¿Quiénes aprenden juntos en esta escuela? ¿Quiénes no lo hacen?

¿Cuáles son las políticas, las prácticas y la interacción entre ellas que promueven la colaboración?

¿Cuáles son las políticas, las prácticas y la interacción entre ellas que actúan como barreras contra la colaboración?

¿Por qué dentro de la cultura de la escuela (valores y concepciones) algunos alumnos/grupos aprenden juntos? ¿Y por qué hay barreras (y cuales son), para que determinados alumnos o grupos de alumnos aprendan juntos?

**SECCIÓN 3. PARTICIPACIÓN Y DIVERSIDAD. «Reconocimiento y aceptación».**

**Variables a analizar**

Reconocimiento y aceptación del alumnado por parte del profesorado.

Reconocimiento y aceptación del profesorado por parte del propio profesorado.

Reconocimiento y aceptación de los estudiantes por los propios estudiantes

**Elementos y preguntas del Marco para la Participación (Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007. pp 52)**

 **Reflexiona** Analiza detenidamente las siguientes cuestiones. Tómate tu tiempo, pues las respuestas superficiales no te ayudarán en tu aprendizaje y, si prefieres, ve contestando paulatinamente por secciones. Las preguntas tienen suficiente calado y siempre que pueda compártelas con quien conozca la realidad que estás analizando.

Preguntas	Respuestas
¿Cómo se desarrollan los procesos de participación en mi centro?	
¿En qué aspecto (sección) son necesarios más cambios?	
¿Cuál de los cambios necesarios sería susceptible de concitar los mayores acuerdos para poder proponer algunas mejoras al respecto?	

**5.1 Participación y acceso**

Es evidente que un primer paso para participar es «**estar ahí**» donde la mayoría está. Si hablamos de la escuela, la primera tarea a promover – o la primera sobre la que debemos preguntarnos por nuestras **concepciones** y prácticas – es: ¿Quiénes tienen posibilidades de entrar y escolarizarse en nuestra escuela? ¿Los estudiantes de cualquier clase social o condición personal pueden llegar y matricularse en ella? ¿Hay limitaciones vinculadas a un ideario religioso o social que pueden impedir a algunos alumnos matricularse en el centro? ¿Los costes económicos asociados a la escolarización – uniformes, libros, cuotas «voluntarias» u otros-, pueden ser un

obstáculo para algunos? Nuestra intención a este respecto no es dar respuestas universales e inequívocas a todas estas preguntas, que en todo caso están condicionadas por el contexto social y las políticas de cada localidad o nación, sino hacer ver que, en ocasiones, podemos estar hablando de inclusión educativa al mismo tiempo que, de entrada, pueden existir en nuestras escuelas o institutos, prácticas que impiden a determinados alumnos estar allí donde a sus familias les gustaría que estuvieran si no se diesen algunas condiciones por las que, sin embargo, son excluidos. Pensar y reflexionar sobre las razones que nos mueven a actuar de una u otra manera (y a esto responde las preguntas que se incluyen en cada apartado del cuadro anterior es, como venimos insistiendo en este curso, el primer paso para ir resolviendo el dilema de las diferencias en la educación escolar, a través de sus implicaciones en las distintas facetas que conlleva el hecho de participar.

En otras ocasiones, se puede estar en la misma escuela que el resto de compañeros pero tener restringido el acceso a determinados espacios, recursos o posibilidades por diferentes razones. También hace referencia al hecho de estar, en mayor o menor grado, «confinado» a determinadas aulas, espacios o servicios «especiales». ¿Qué **concepciones** o **valores** compartidos nos mueven a tener estos planteamientos? ¿Hemos tenido la oportunidad de contrastar nuestras razones al respecto con las consecuencias objetivas y las vivencias que estos planteamientos tienen y generan en aquellos a los que supuestamente sirven? Hay un viejo refrán que dice así: «*el camino del infierno está empedrado de buenas intenciones*». No pocas veces, con la buena intención o la creencia ingenua de que determinadas prácticas escolares son buenas para los alumnos a los que se dirigen – por ejemplo, clases por grupos de rendimiento escolar en determinadas áreas o materias del plan de estudios - éstas contribuyen, sin embargo, a resultados personales, sociales o académicos contrarios a los que esperábamos y deseamos, a la desvalorización de los alumnos implicados y, con ello, a su marginación en mayor o menor grado. Para paliar esta situación el único «antídoto» disponible

es contrastar lo que hacemos con sus consecuencias pero, dando **voz y oportunidad de ser escuchados** a aquellos a los que decimos servir.

Evidentemente los pasos anteriores en el ámbito de la participación son, en buena medida, previos para llegar a poder participar plenamente en el **currículum** escolar. Lejos de los tecnicismos de las definiciones académicas de curriculum, alguien lo ha definido como todo lo que ocurre en la vida de un centro desde que empieza la jornada hasta que termina, hecho con la finalidad explícita (u oculta) de contribuir a la formación integral de los estudiantes. La plena participación en el currículum escolar se puede conseguir cuando esté se plantea de forma que las distintas experiencias, actividades y momentos escolares tienen sentido y son accesibles para todo el alumnado, lo que no significa que todas ellas sean idénticas para todos ellos. Ya hemos tratado en otro momento el tema de cómo intentar hacer que estas experiencias de aprendizaje sean universalmente accesibles y, en este sentido, debemos retomar los trabajos como los que el grupo CAST realiza o los que impulsa, con idéntica finalidad el profesor Ruiz

## 5.2 Participación y colaboración

Una premisa que a estas alturas de este curso ya debería estar plenamente asimilada, es la de que esta empresa de avanzar hacia una educación más inclusiva – en los términos que aquí le hemos dado a esta meta –, es intrínsecamente una tarea compleja y controvertida. La actitud y las estrategias que adoptemos como profesores - individualmente en nuestras clases y como miembros de un equipo docente en su conjunto – respecto a cómo hacer frente a esta complejidad, son determinantes para que de hecho podamos hablar de un avance, sin prisas pero sin pausas, hacia mayores niveles de inclusión o de mera palabrería. Esa complejidad queda bien explícita en las palabras de **Darling- Hammond:**

*«En el aula se negocian objetivos contradictorios y múltiples tareas a un ritmo alocado; continuamente se realizan intercambios y surgen obstáculos y oportunidades imprevistas. Cada hora y cada día los profesores han de hacer*

*malabarismos ante la necesidad de crear un entorno seguro y de apoyo para el aprendizaje, presionados por el rendimiento académico, la necesidad de satisfacer la individualidad de cada estudiante y las demandas grupales simultáneamente, así como por llevar adelante múltiples itinerarios de trabajo, de modo que todos los estudiantes, en momentos distintos de aprendizaje, puedan avanzar y ninguno se quede rezagado».*

Darling-Hammond (1997, p. 116)

En este sentido debemos cuidar no caer en el esquema de reacción ante dicha adversidad que reflejaban **Parrilla** y **Daniels** (1998), en un trabajo sobre la colaboración entre profesores:

- Un profesor encuentra dificultades para solucionar los problemas por sí mismo que le plantea un alumno (o alumnos).
- Siente que le falta apoyo y ayuda para abordar medidas medias innovadoras o complejas.
- Ante esta situación opta por abandonar la resolución del problema.
- Se refugia en la adopción de métodos «seguros» y abandona la innovación y la búsqueda creativa de soluciones y nuevos métodos de enseñanza
- La vida del aula deja de responder a la **diversidad**.
- Los alumnos que habían suscitado su preocupación terminan siendo excluidos, abierta o veladamente, de la clase.



Una de las formas de avanzar hacia mayores niveles de inclusión es que los docentes encuentren más y mejores formas de colaboración entre ellos.

Este patrón de respuesta, tan habitual en muchos centros escolares donde predomina una **cultura escolar** en la que cada cual tiende a encerrarse en su aula o a relacionarse solamente con un grupo reducido de colegas, es una de las principales **barreras** que limitan el progreso hacia mayores cotas de presencia, aprendizaje y participación de todos los estudiantes en la vida escolar.

El camino para variarlo está escrito en cientos de obras y explicado en miles de ejemplos a lo largo y ancho del mundo, tanto en países desarrollados como en los empobrecidos y las palabras del profesor **Hargreaves**, uno de los expertos mundialmente reconocido en temas de cambio, innovación y **cultura escolar** son bien claras:

*«Las escuelas ya no pueden ser castillos fortificados dentro de sus comunidades. Ni los docentes pueden considerar que su estatus profesional es sinónimo de autonomía absoluta. Las fuerzas del cambio ya se hacen sentir dentro de incontables aulas... Dentro de los retos y las complejidades de estos*

*tiempos postmodernos, los docentes deben encontrar más y mejores maneras de trabajar con otros en interés de los niños que mejor conocen. Deben reinventar un sentido de profesionalidad de modo que no les ponga por encima ni aparte de los padres y el público en general, sino que les de la valentía y la confianza necesaria para entablar un trabajo franco y autorizado con otras persona...Pero no cualquier tipo de trabajo conjunto de los docentes con otras personas ajenas a la escuela resulta beneficioso para los alumnos que están dentro de ella. Las asociaciones deben ser significativas y morales, no cosméticas o superficiales» (Hargreaves, 1998, pp. 35-36)*

Esta dimensión de la participación como colaboración es la que en este curso se desarrolla en el módulo 9, razón por la cual te remitimos a ese apartado para profundizar en estos contenidos.

De lo dicho hasta aquí se desprende que la participación, en la medida que concierne tanto a los **procesos** de enseñanza y aprendizaje como a la **presencia** o el acceso, tiene que ver con todos los miembros de la comunidad: estudiantes, profesorado, personal de administración y familias. Se relaciona con las políticas formales de la escuela, tanto como con sus prácticas cotidianas y con la interacción que se produce cotidianamente entre ellas.

Es importante resaltar que la participación, en sus distintas acepciones, está dentro de lo que podríamos llamar un **juego dialéctico** constante con las **barreras** que la limitan. En este sentido aumentar la participación es minimizar tales barreras, lo mismo que cuando éstas se incrementan aquella disminuye. Ahora bien, como nos han ido enseñando estos autores, estos procesos no son claros y evidentes, sino más bien ambiguos u opacos y no afectan a todos por igual. En este sentido, en ocasiones se ha podido observar como la tarea de mejorar la participación de algunos alumnos ha llevado a reforzar algunas **barreras** que impiden la participación de otros. Es por ello por lo que no cabe decir que hay una escuela que promueve al 100% la participación. Lo que encontramos, como venimos resaltando desde del principio de este curso, son

centros que resuelven episódica y parcialmente los conflictos asociados a este dilema.

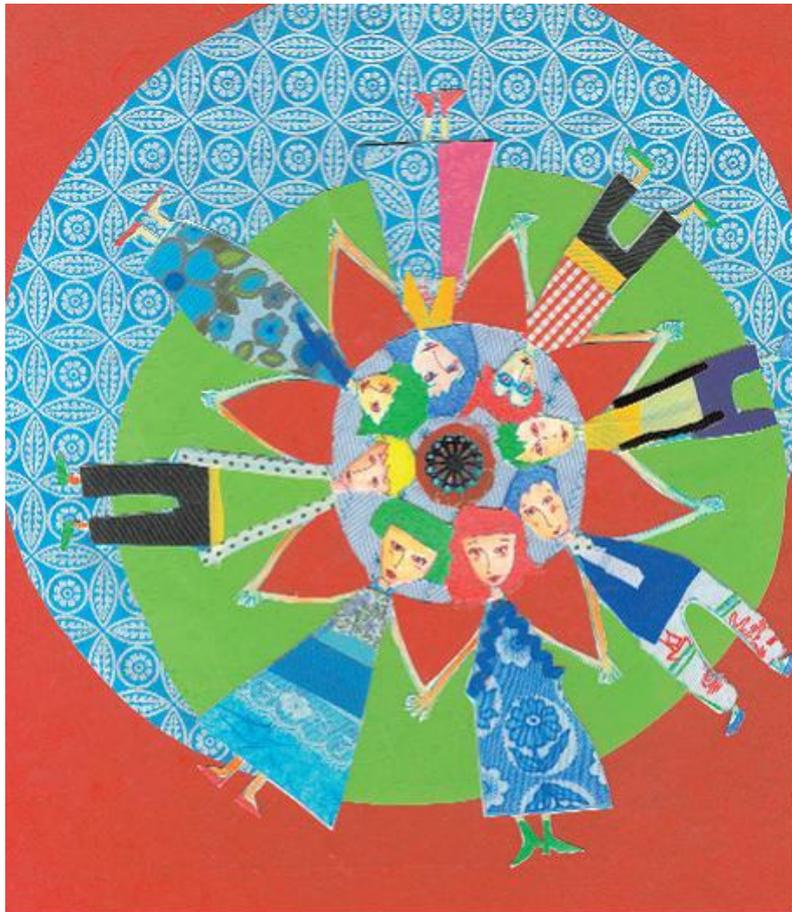
### 5.3 Participación y diversidad

Finalmente no queremos dejar de resaltar que la participación responde, en esencia, al **reconocimiento de la diversidad** dentro de los centros escolares. Ello guarda relación con las **concepciones, valores** y actitudes hacia cuestiones como la etnicidad, el género, la **(dis)capacidad** o la pobreza. Y, en último término, hace referencia a la aspiración de concebir las escuelas como «comunidades de aprendizaje y participación», donde las relaciones entre sus miembros pasan a ser determinantes y constantemente alumbradas y sostenidas por **valores éticos** (Escudero, 2006): por la ética de la **justicia** (querer para los demás lo mismo que uno desea para sí mismo), por la ética del **cuidado** (preocuparse por aquellos más vulnerables), por la ética de la **crítica** (que permite y ayuda a reconocer las **barreras** que limitan nuestras aspiraciones), así como por la ética de la **responsabilidad** y que no es otra que servir lo mejor posible a los alumnos y alumnas para los que trabajamos.

*...«La enseñanza es, por encima de todo, una tarea **ética y política**. Mediante su trabajo el profesorado articula sus mayores esperanzas y sueños de futuro y expone sus **valores** a la vista de los demás. Dada la dinámica de su trabajo, los profesores necesitan redescubrir continuamente **quiénes son y que defienden** en el dialogo y la colaboración con los compañeros, a través de un estudio continuo y consistente y mediante una **reflexión profunda**, sobre el oficio. Y sobre todo los profesores necesitamos que se nos apoye, por parte de quien corresponda, y que se cuiden y respalden con palabras, hechos y dineros el trabajo de las escuelas públicas en una sociedad democrática» (Sonia Nieto, 2008)*

Finalmente y en consonancia con lo que en muchas ocasiones ha resaltado el profesor **Booth**, al que hemos citado repetidas veces en este módulo, los mejores argumentos morales y, sobre todo, la prueba evidente de su

consistencia o debilidad, no son tanto nuestras palabras sino nuestras propias **acciones** y nuestras políticas escolares respecto a la **diversidad** del alumnado, en particular hacia aquellos más vulnerables. Otro buen refrán lo ratifica: «*obras son amores y no buenas razones*». Lo dicho, a ponerse a la tarea.



La participación responde al deseo de las escuelas de constituirse en comunidades de aprendizaje y participación.

Fuente: Formación en relación. Instituto de la Mujer (2008). Sandra Illana Benito.

## 6. Actividades

1. Propón un **grupo de discusión** con tus alumnos sobre:
  - Aquellos elementos que les ayudan a aprender mejor.
  - Qué les hace sentirse más cómodos en clase.

- Anota sus respuestas y ahora pregunta a tus **compañeros docentes** del centro:
- Cómo creen ellos que ayudan a aprender mejor a sus alumnos.
- Qué creen que hace que sus alumnos se sientan bien en clase.
- Compara las respuestas entre lo que le han contestado los alumnos y los profesores.

2. Como bien habrás apreciado después de la lectura de este módulo, el conocimiento psicológico y psicopedagógico en este tema es abundante. A lo largo de los contenidos, se te ha animado a reflexionar sobre diversos aspectos de tu práctica y la de tu centro, que resultan esenciales a la hora de conceptualizar y sistematizar lo que es el aprendizaje y la participación.

En esta actividad, te pedimos que elabores un **ensayo** (de una extensión entre 1200 y 1300 palabras) que refleje lo que a tu juicio resulta esencial para promover un **aprendizaje significativo** en un aula diversa e inclusiva. Debe integrar los conocimientos aportados en este módulo, incluidas las referencias y recursos adicionales señalados, así como tu propia experiencia como aprendiz y docente. Piense en un artículo que pueda publicarse en un blog o una revista de divulgación y que pueda ser leído por otros docentes.

## 7. Para saber más

**El aprendizaje significativo en la práctica.** Antoni Ballester.

## 8. Bibliografía

- Ainscow. M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para la mejorar las instituciones escolares Madrid: Narcea.

- Alonso-Tapia, J (2005) *Motivar en la escuela. Motivar en la familia* Madrid: Morata
- Booth, T. y Ainscow. M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje, Visor
- Coll, C. (2001) Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación, Vol.2*. . pp 157-188
- Duran, D. y Miquel, E (2004) Cooperar para enseñar y aprender *Cuadernos de Pedagogía*, 331,73-76
- Escudero, J. M. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42.
- Black-Hawkins, K; Florian, L.; Rouse, M. (2007) *Achievement and Inclusion in Schools*. Londres: Routledge
- Stoll, L., y Fink, D. (1999) Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora. Barcelona: Octaedro
- Marchesi, A. y Martín. E. (1998) *Calidad educativa en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza
- Miras, M. (2001) Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar En C. Coll, C.; J. Palacios, A. Marchesi. (2001) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar. Vol.2* (pp. 309-330) Madrid: Alianza.
- Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela*. Madrid: Alianza
- Schön, D.A. (1992) *La formación de los profesionales reflexivos*. (Trad. cast. de L. Montero y J.M. Vez) Madrid: Paidós

- Solé, I, (1990) Bases psicopedagógicas de la práctica educativa En T. Mauri, I. Solé, L. del Carmen y A. Zabala, (1990) *El currículum en el centro educativo*. pp.52-90 Barcelona: ICE de la UB/Horsori
- Vygotsky, L.S. (1934) *Pensamiento y lenguaje* .Buenos Aires: La Pleyade