

## **Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención**

*Catalina Guerrero Romera. Universidad de Murcia*

**Autora:** Catalina Guerrero Romera. Universidad de Murcia.

**Datos centro:** Facultad de Educación. Campus Universitario de Espinardo- 30100 Murcia. **Correo electrónico:** [cgromera@um.es](mailto:cgromera@um.es)

### **RESUMEN.**

El artículo presenta una serie de reflexiones acerca de la educación inclusiva y tiene como objetivo identificar algunas metodologías y estrategias educativas comprometidas con una educación abierta a todos y orientada por valores comunitarios y democráticos, partiendo de un análisis previo de los enfoques existentes sobre este tema. Al mismo tiempo, se proponen estrategias metodológicas y actividades para llevar a cabo las prácticas y procesos inclusivos. Nuestro objetivo es identificar algunos de los enfoques y técnicas para el aprendizaje que tratan de no generar exclusión, de cara a establecer futuras propuestas o modelos de intervención.

**PALABRAS CLAVE:** Educación inclusiva, Procesos y prácticas inclusivas, estrategias metodológicas y técnicas para el aprendizaje, Enfoques y métodos para el aprendizaje

**Title.** Towards the construction of processes and practices "exclusive": Methodologies for intervention

**Abstract.** The article presents a series of reflections on inclusive education and aims to identify some methodologies and teaching strategies involved with an education inclusive and community oriented and democratic values, based on a preliminary analysis of existing approaches on this issue. At the same time, it proposes some methodological strategies and activities to implement inclusive practices and processes. Our goal is to identify some of the techniques and approaches to learning and trying not to generate exclusion in order to establish future proposals or models of intervention.

**Key Words:** Inclusive education, inclusive processes and practices, methodological strategies and techniques for learning, approaches and methods for learning

## **Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención**

### **Introducción.**

Mucho se ha escrito y discutido acerca de la educación inclusiva. Existe un gran número de investigaciones, libros y artículos que tratan este tema desde diferentes enfoques y perspectivas y bajo el cual se agrupan iniciativas y prácticas variadas (Ainscow, Booth y Dyson, 1995, 2000 y 2001; Stainback y Stainback, 1995 y 1999; Skrtic, 1991; Sailor, 1991; Zigmund y Baker, 1994; Arnaiz, 1999 y 2003; Grau, 1998; Lopez Melero, 1999; Echeíta, 2006; López, 2008). Sin ánimo de ser exhaustivos y de entrar en un debate terminológico sobre los distintos significados o conceptualizaciones efectuadas, proponemos un ejercicio. No nos fijaremos en el concepto sino en cómo lo abordamos.

Nos plantearemos un espacio desde dónde podemos reflexionar y trabajar metodologías y estrategias capaces de generar respuestas y prácticas organizativas comprometidas con una educación abierta a todos y orientada por valores comunitarios y democráticos. Se trata de responder a la diversidad reflexionando sobre la vida social y educativa de los centros, los enfoques cooperativos en las instituciones educativas y las metodologías más eficaces para llevar a cabo acciones o procesos inclusivos y de ciudadanía participativa.

### **1. Enfoques previos.**

La introducción de la filosofía de la inclusión como una educación de calidad para todos basada en la atención a las necesidades individuales de cada alumno, ha dado lugar al desarrollo de reflexiones desde teorías y prácticas distintas pero con un objetivo común: construir prácticas educativas alternativas basadas en la comunidad, en la igualdad y en la cooperación. Algunos de los antecedentes de la inclusión nos remiten a las distintas perspectivas aportadas desde el campo escolar y de la discapacidad y de las distintas recomendaciones y conferencias llevadas a cabo por organismos internacionales como la UNESCO. Su finalidad ha sido la de contribuir a la mejora y a la calidad de la educación promoviendo aprendizajes que tengan en cuenta la diversidad y la participación e implicación de toda la comunidad. Así hemos de entender la inclusión como un proceso de cambio continuo que afecta de forma global y profundamente a las prácticas y modelos de la enseñanza.

En ese sentido, la educación inclusiva, tal como la definen Ainscow, Booth y Dyson (2006:40), se trata de un proceso de mejora e innovación sistemático, para tratar de promover el aprendizaje y la participación e integración de los alumnos, prestando especial atención a los más vulnerables o a aquellos que sufren algún tipo de discriminación. La UNESCO la define como hacer efectiva la participación y la igualdad de oportunidades de los grupos que viven en situaciones de mayor vulnerabilidad o discriminación, así como percibir las diferencias entre las personas como oportunidades para enriquecer las distintas formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005 y 2008). La meta de esta educación es diseñar y construir una comunidad educativa que promueva el aprendizaje y la participación de todas las

**Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención.**

**Copyleft: Catalina Guerrero Romera**

*Evaluación externa referencia: Julio 2012(3)*

personas sin exclusión. Porras (1999:80) y Hernández (1996: 318-319) señalan que este movimiento se fundamenta asimismo en una filosofía política que contempla a los centros como agentes de cambio en la sociedad promoviendo una mejora del sentido social que tienen las organizaciones educativas.

Booth, Nes y Stromstad (2003:168) señalan una serie de matices que se asocian al concepto de inclusión: Diversidad (en el sentido de apreciar la diversidad de todos los alumnos como un valor); Aprendizaje y participación (como superación de las barreras para el aprendizaje y la participación de docentes, estudiantes y de toda la comunidad educativa; y Democracia (como proceso que afecta a toda la sociedad en su conjunto y, por lo tanto, relacionado con la justicia para todos en la sociedad).

En la medida que entendamos este proceso como antónimo de *exclusión* y si compartimos que estar incluido tiene que ver, fundamentalmente, con sentirse parte de, ser apreciado y poder realizar aportaciones, la educación inclusiva significa también eliminar o reducir barreras al aprendizaje y luchar por una sociedad más igualitaria y equitativa. Es necesario por ello el trabajo colaborativo de padres, profesores y otros agentes comunitarios (Booth y Ainscow, 2002:61). Las ideas expresadas recogen los valores de un enfoque inclusivo citados por Pearpoint y Forest (1992): aceptación, pertenencia a la comunidad, relaciones personales, interdependencia, independencia y la consideración de padres y profesores como una comunidad de aprendizaje.

Este compromiso y esta forma de entender la educación exigen desarrollar métodos, recursos y estrategias innovadoras que favorezcan la participación y la adaptación a diferentes situaciones o escenarios. Al mismo tiempo, debe permitir flexibilidad e innovación suficiente, así como aumentar las oportunidades para la reflexión y la investigación desde una perspectiva reflexiva y crítica (Heargraves, 1996; Marchesi y Martin, 1998).

En definitiva, aunque estamos hablando de un tema de viejas raíces y presente en los discursos de las filosofías educativas clásicas, también implica repensar estos discursos de un modo creativo y conectado con un estilo de trabajo y una forma de concebir la educación y las organizaciones educativas, comprometidas con todas las personas que trabajan y participan en ellas: educadores, estudiantes, familias, personal de apoyo y servicios, directivos, voluntarios. Se debe responder a las necesidades de la comunidad y del entorno del que forman parte los centros, convirtiéndose éstos en organizaciones con capacidad de cambio y de transformación permanente (Booth, 1998). Algunos autores hablan de organizaciones inteligentes, eficaces o efectivas para todos, de calidad o democráticas entendidas como organizaciones que aprenden, que se organizan flexiblemente y con capacidad de transformación y mejora continua desde una perspectiva ética (Perkins, 1997; Apple y Beane, 2007; Argyris y Schön, 2002; Senge, 1990; Purkey *et al.*, 1983; Beare *et al.*, 1992; Davis *et al.*, 1992; López Rupérez, 1994; Lagerweij, 1997; Flecha, 2003; Ainscow, Hopkins *et al.* 2001; Bolívar, 2000):

“La organización ética es la culminación de la organización inteligente. Si por organización inteligente entendemos aquella que es capaz de producir procesos de cambio y de mejora que afecten a su propio conocimiento como organización y al rango de sus acciones, así como construcción intersubjetiva de la realidad, estamos afirmando que esta organización ha de ser capaz de dar sentido a sus acciones, encaminándolas hacia la construcción de un horizonte para su actuación” (Duart, 1999: 51).

*Evaluación externa referencia: Julio 2012(3)*

Poner en práctica una educación de estas características implica no sólo una apuesta por la mejora y la calidad de la educación, sino también un cambio de mentalidad y de cultura. Supone acoger y crear una comunidad colaboradora, capaz de desarrollar unos principios éticos y unos valores compartidos por toda la comunidad educativa (Booth, 2006:211). Autores como Ainscow, Hopkins, West, Echeíta, Duk, llevan desde los años ochenta trabajando sobre una iniciativa denominada “Mejorar la calidad de la educación para todos” (*IQUEA –Improving the Quality of Education for All-*). Su finalidad principal ha sido encontrar la manera de promover el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad. Esto es desarrollar prácticas y acciones que reflejen esa cultura y valores, contando con la participación de todos y teniendo en cuenta que es necesario movilizar todos los recursos de los centros y de la comunidad para mantener el aprendizaje y superar las posibles dificultades que puedan surgir. Ello supone contemplar acciones pedagógicas que transformen e innoven en las instituciones educativas y en los entornos de los que forman parte. A continuación, se presentan algunas de las estrategias que pueden contribuir al desarrollo de dichas acciones.

## **2. Metodologías y estrategias para construir procesos y prácticas inclusivas.**

Son numerosos los estudios que consideran las metodologías y estrategias pedagógicas como algunos de los elementos clave o condiciones necesarias para llevar a cabo una educación inclusiva (Ainscow, Hopkins y otros, 1998, 2001; Morris, 1991; Fullan 1991; Thousand y Villa 1991; Skrtic 1991; Wang, Reynolds y Walberg, 1995; Echeita, 2004). Estos elementos han sido considerados como uno de los eslabones principales de los procesos de inclusión, facilitadores de una educación inclusiva significativa y de la participación (Arnaiz, 2003:170).

Dado que nuestro trabajo sólo pretende realizar una aproximación a algunos de los componentes o rasgos que subyacen a las metodologías y estrategias de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, introducimos a modo de síntesis un cuadro descriptivo y explicativo de los escenarios de análisis que nos permitan vincular éstos a las prácticas pedagógicas. Éstos no constituyen o se proponen como modelos o respuestas universalmente validadas, sino como elementos necesarios para promover la construcción de experiencias diversas que puedan ser de utilidad y compartidas con otros y que a su vez puedan generar cambios que promuevan la inclusión. Los enfoques presentados arrojan luz sobre cómo algunas estrategias pueden ser útiles para generar diferentes tipos de prácticas educativas que son relevantes para el desarrollo de una filosofía inclusiva.

Desde una perspectiva pedagógica, algunas de las estrategias y recursos que se proponen se fundamentan en enfoques y presupuestos constructivistas que buscan un aprendizaje significativo. Éste busca potenciar el aprendizaje permanente y el trabajo autónomo del estudiante a través de la acción y la experimentación. El constructivismo enfatiza los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, resultado de un proceso de interacción del ambiente y de las personas. Para el enfoque constructivista el aprendizaje es la construcción de conocimientos a partir de las conexiones entre lo nuevo y los esquemas previos que posee la persona. Se enfatiza

*Evaluación externa referencia: Julio 2012(3)*

asimismo el papel del componente social del aprendizaje. Vygotsky (1978, 1991) afirma que aprender es, por naturaleza, un fenómeno social que permite la adquisición del nuevo conocimiento mediante procesos de interacción entre las personas. De ahí la potencialidad pedagógica de los grupos de aprendizaje colaborativo y de una metodología centrada en el diálogo, la negociación y la construcción del conocimiento y la adquisición de competencias a través de distintas actividades y contextos formales y no formales a los que se enfrentan las personas cotidianamente: escolares, laborales, personales o comunitarios.

Desde estos enfoques metodológicos se valoran y priman los procesos y estrategias metodológicas activas, constructivas y participativas que movilicen la capacidad mediadora de las personas y aprovechen el valor añadido de las diferencias, ampliando el potencial de conocimiento y aprendizaje. Bajo estos principios, se deben aplicar criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción acompañados de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de los centros e instituciones educativas. Es necesario trabajar de forma conjunta sobre las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje y evaluación, las de planificación y programación y las de relación/interacción (Tabla 1).

**Tabla 1. Metodologías y Estrategias**

<b>Metodologías</b>	<b>Estrategias/Actividades</b>
<i>Metodologías y técnicas de aprendizaje cooperativo</i>	Tutoría entre iguales/compañeros: Tutoría por alumnos (alumno tutor); Estrategias de colaboración y apoyo/ayuda mutua: Grupos de apoyo entre profesores, “dos tutores”; Comunidades o comisiones de apoyo, actividades convivencia o programas de mediación entre compañeros, Grupos de Servicio al Estudiante en la Escuela, Círculos de amigos, El club de los deberes, Prácticas guiadas. Estrategias de resolución interactiva de problemas. Estrategias de aprendizaje por proyectos o tareas. Comunidades de aprendizaje, Instrucción basada en la comunidad. Enfoques centrados en la persona más el entorno. Centros de Interés, Rincones. Grupos interactivos/aprendizaje dialógico. Grupos de investigación. Aprendizaje intergeneracional y entre pares, El contrato didáctico o pedagógico. Técnicas como <i>Jigsaw</i> , <i>TGT (Teams Games Tournaments)</i> , <i>Circles of learning</i> -círculos de aprendizaje, etc.
<i>Metodologías y técnicas de aprendizaje colaborativo</i>	Trabajo de apoyo y colaborativo entre docentes: Docencia/enseñanza compartida, modalidades de aprendizaje entre iguales o co-

*Evaluación externa referencia: Julio 2012(3)*

	enseñanza de dos profesores en el aula. Enseñanza recíproca entre pares: Comisiones de apoyo o ayuda mutua entre compañeros. Actividades de formación en centros basadas en estudio de casos o en datos procedentes de entrevistas. Diálogo: Tertulias literarias dialógicas, entrevistas, debates, discusiones grupales, apuntes o lectura en parejas. Redacción: ensayos, escritura colaborativa, los diarios interactivos. Resolución de problemas: estudio de casos, investigaciones grupales. Aprendizaje por descubrimiento: basado en problemas, proyectos de investigación, estrategias propias de la investigación-acción y sus ciclos de acción-reflexión, etc.
<i>Metodologías y técnicas experienciales o transformativas</i>	Talleres de aprendizaje experiencial/vivencial: dramatización, teatro social, teatro para el desarrollo, juegos de roles, psicodrama, expresión o trabajo corporal como lugares donde se expresa la conducta. Técnicas de dinamización, activas y participativas, críticas y aplicativas: Aprendizaje activo de la ciudadanía, Juegos, Assesment Center, Facilitación, Debriefing, Outdoors Learning. Aprendizaje vivenciado, autodescubrimiento transformativo, autoaprendizaje o aprendizaje autónomo, autorregulado. Metodologías inductivas, pedagogía liberadora de Freire. Dinámicas de trabajo grupal y procesos de reflexión grupal/individual, en silencio, reflexión escrita, a través del dibujo y/o la escenificación.
<i>Técnicas de evaluación del aprendizaje colaborativo/cooperativo/experiencial</i>	Técnicas de evaluación: pruebas orales, escritas, observaciones, diálogos, Evaluación del equipo. Valoración mediante rúbricas, escalas valorativas, listas de chequeo y otros instrumentos cualitativos. Autoevaluación: Pautas o parrillas de autoevaluación para que los propios estudiantes puedan valorar qué saben y qué no saben. Técnicas alternativas de evaluación-Valoraciones auténticas (exhibiciones de aprendizaje que se reúnen a lo largo del tiempo para mostrar una evidencia de progresos, adquisición y aplicación). Evaluación de evidencias: calificación de evidencias presentadas y recogidas.
<i>Otras</i>	Provisión de recursos, apoyos y tipos de ayuda (apoyos colaborativos, terapéuticos, curriculares, de consulta, individuales). Adaptaciones múltiples: de material,

Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención.  
 Copyleft: Catalina Guerrero Romera

*Evaluación externa referencia: Julio 2012(3)*

	<p>estructuras organizativas, de evaluación, etc.  <i>Uso de TICs:</i> webquest, Web 2.0, aprendizajes on-line, redes sociales. <i>Estrategias que favorecen las Relaciones interpersonales estudiantes, familia, compañeros:</i> entrevistas personalizadas con padres, informes y entrevistas de seguimiento; Interacciones: momentos de conversación docente-alumno o entre alumnos, pactar actividades de apoyo o de refuerzo, ayudarles a plantearse objetivos de aprendizaje posibles y graduados, mínimos que se van revisando periódicamente, estilos de mediación, comunicación, asesoramiento, coordinación, roles, liderazgo, etc.</p>
--	---

*Fuente: Elaboración propia*

Junto a estas estrategias educativas debemos tener en cuenta una serie de principios didácticos referidos al tipo y organización de los recursos y actividades planteadas. En este sentido, si son actividades grupales o individuales, modo de agrupamiento (flexibilidad y variedad de situaciones interactivas y de trabajo conjunto entre el alumnado: parejas o pequeños grupos donde puedan contrastar distintos puntos de vista y ayudarse entre ellos), globalización en las actividades curriculares, utilidad de los aprendizajes, actividades complementarias programadas, actividades abiertas que permitan distintos niveles de resolución y de complejidad, individualización y realización de planes personalizados, teniendo en cuenta los distintos ritmos o secuencias del aprendizaje.

Otra de las variables a tener en cuenta para la implementación de estos procesos, comentada anteriormente, está relacionada con la programación y planificación. Es fundamental adoptar un compromiso con la planificación estratégica y cooperativa. Planificar y definir estrategias son factores claves para favorecer el desarrollo de procesos inclusivos. Habría que determinar acciones para identificar las necesidades del grupo/alumno (sus competencias, sus necesidades, expectativas, motivación e intereses, estilo de aprendizaje); definir los objetivos, competencias, actividades, evaluación, materiales, espacios o tiempos.

En cualquier caso, el uso sistemático de este tipo de recursos de aprendizaje y evaluación puede convertirse en una potente estrategia instructiva y una herramienta esencial para favorecer prácticas reflexivas y alcanzar una mayor eficacia en la labor educativa. A través de ellos se pueden aprender los valores, las actitudes y las habilidades sociales que promueven el respeto a la diversidad y la no discriminación. Al mismo tiempo, la utilización de estas estrategias requiere un alto grado de coordinación entre los profesionales, centros, etc., el apoyo y la colaboración entre las personas y un aprendizaje compartido. La disponibilidad de una amplia y variada batería de recursos y técnicas activas, participativas y aplicativas permite diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación y atender a las diferentes necesidades y situaciones con las que nos encontremos. Habría que añadir que los centros e instituciones donde se

*Evaluación externa referencia: Julio 2012(3)*

utilizan formas de trabajo, recursos y estrategias cooperativas y transformativas, generan resultados que mejoran y aumentan el aprendizaje, la responsabilidad, la interacción, y se traducen en mejores relaciones, mejor autoimagen y logros académicos mayores.

El objetivo final es crear una mayor conciencia crítica basada en un diálogo inteligente entre los actores y una participación pro-activa. Sólo así conseguiremos generar buenas prácticas y atender y escuchar la voz de las personas implicadas, generando espacios y materializando esa voz en proyectos y prácticas que faciliten la participación y la gestión democrática. Al mismo tiempo, las organizaciones e instituciones de la educación no formal deben construirse de manera abierta y estar imbricadas con su propio entorno, respondiendo a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas y facilitando grupos de trabajo colaborativos que asuman compromisos compartidos (AAVV, 2010). Estas organizaciones constituyen un marco idóneo para el desarrollo de este tipo de procesos y prácticas.

De forma específica, llevar a la práctica un enfoque de estas características requiere la capacitación y la formación permanente y continua de los profesionales, de las familias y de la comunidad en general. Se promueve un cambio de los roles y funciones de los profesionales, un profesional competente, con claridad conceptual y práctica y con el conocimiento de la realidad en diferentes ámbitos (familia, institución educativa, sector laboral y comunitario), con habilidades para aplicar diversas estrategias de intervención socioeducativa o psicopedagógica, y para diseñar y evaluar los programas o estrategias a implementar.

Nos encontramos ante la figura del docente como generador y motivador del aprendizaje (Stainback y Stainback, 1999 y 2001), como investigador creativo, consciente y crítico. Savater (1997) hacía referencia a éste como un “inconforme creador”, capaz de admirarse, recrearse y entusiasmarse con la realidad, planteando alternativas de trabajo y creando espacios que permitan aprender y encontrarse con el otro con inteligencia, ternura y generosidad. Estaríamos ante un educador investigador y una investigación comprometida con la acción, que busca la comprensión y la transformación en la línea que proponía Freire cuando decía que somos seres de transformación y no de adaptación. Esta formación implica entonces una profunda variación en los currículos y en la formación inicial y continua de los profesionales y supone una estrecha colaboración entre la universidad, los centros e instituciones educativas y la comunidad.

### **3. Reflexiones finales.**

Nos encontramos en un momento de grandes complejidades e incertidumbres en los que estamos abocados a numerosos interrogantes, entre ellos cómo fomentar las interacciones y vínculos con el entorno, con el otro/otros, sin exclusiones, para poder transformar la realidad y desarrollar el potencial de las personas, creando al mismo tiempo un clima de confianza y respeto mutuo. El concepto de educación inclusiva puede contribuir a fortalecer el desarrollo de procesos y prácticas educativas de calidad y más equitativas, ofreciéndonos la posibilidad de construir aprendizajes significativos y relevantes para las personas.

**Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención.**

**Copyleft: Catalina Guerrero Romera**

Algunos autores se plantean cómo desarrollar sistemas y prácticas educativas inclusivas sin una verdadera sociedad inclusiva y accesible para todos (Echeíta, 2006; AAVV, 2009). Nos preguntamos si se dan las condiciones suficientes y necesarias para el cambio que se propone. Para ser efectivos debemos formar parte de una estrategia más amplia en la que se requieren negociaciones sobre valores y principios, un énfasis mucho mayor en la colaboración y la participación y un reconocimiento de la responsabilidad y el compromiso que todos tenemos. No podemos olvidar que las organizaciones educativas funcionan como centros de recursos de aprendizajes que pueden ser compartidos y movilizadas.

En cualquier caso, debemos ser capaces de generar culturas abiertas y dinámicas sociales convergentes y no excluyentes, basadas en la integración, la convivencia, la creatividad y la negociación. La UNESCO indicó que el propósito de la inclusión era proporcionar respuestas a las distintas necesidades de aprendizaje tanto en entornos educativos formales como no formales, así como percibir las diferencias entre las personas como oportunidades para enriquecer las distintas formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005:14). La inclusión entonces puede convertirse en algo muy simple: compartir y aceptar diferencias. De hecho algunos autores han analizado la inclusión educativa como una de las alternativas al llamado “dilema de la diferencia” (Dyson y Milward, 2000; Dyson, 2001; Norwich, 2008) bajo la perspectiva de concebir que la inclusión en esencia, es una actitud y un valor de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades (Ainscow, 2008; Echeita, 2006; Powers, 1996).

El compromiso que tenemos todos es crear estas oportunidades de cambio y alternativas para una educación comprometida e innovadora. Una intervención educativa generadora de respuestas que superen concepciones tradicionales, rígidas y a veces artificiales. En definitiva, acercar las sociedades a los centros e instituciones educativas y éstas a aquéllas, a los ciudadanos, consiguiendo que el afuera y el adentro vayan juntos en la misma dirección. Resulta prioritario partir de la premisa de que toda comunidad posee y construye recursos, agentes, organizaciones y redes de aprendizaje. Es preciso identificarlos y articularlos, a fin de construir y experimentar procesos y proyectos educativos y culturales surgidos de las necesidades de los diferentes ámbitos y contextos, ya sean la escuela, la calle, el patio o el teatro, y también, por qué no, de las posibilidades de esos espacios, tiempos y personas. Ainscow (2006) nos recordaba que la mejora educativa es básicamente un proceso social y que una orientación inclusiva trata de aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia. Quizá por eso, necesitamos aprender a aprender valores y prácticas “*exclusivas*”, en el sentido de diferentes, extraordinarias, únicas o singulares, pero realizadas de modo ordinario, natural y espontáneo.

**Bibliografía**

- AAVV (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca, INICO.
- AAVV (2009). *Desafíos para una escuela inclusiva*. Madrid, Editorial CEP.
- AAVV (2010). XXVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación especial y Congreso Internacional “*La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas*”, celebrado durante los días 24-26 de marzo de 2010, en Santander.
- AA. VV (2009): La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades de apoyo específico. Monográfico. *Revista de Educación*, 349.
- Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners: some lessons from international experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, (1), 1-9.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Barrs, D., y Martin, J. (1998). Taking school improvement into the classroom. *Improving Schools*, 1(3), 43-48.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Manual de Psicopatología (pp. 86-100). Barcelona: Paidós.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Southworth, G. y West, M. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. London: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M., y Fox, S. (2003). *Linking Behaviour, Learning and Leadership (Pilot version)*. National College for School Leadership with the University of Manchester.
- Ainscow, M., y Howes, A. (2001). LEAs and school improvement: what is it that makes the difference? Comunicación presentada en la British Education Research Association Conference, Leeds.
- Apple, Michael W.; Beane, James A., (2005). *Escuelas democráticas*. Ediciones Morata, S.L.
- Argyris, C. (2002). *Sobre las organizaciones que aprenden*. México: Oxford.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978). “Organization learning: A theory of action perspective”. U.S.A., Addison Wesley.
- Argyris, C. y Schön, D. (1996). *Organizational Learning II*, MA, Addison Wesley.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, Aljibe.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Booth, A. y Ainscow, M. (2000). *Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea, Index for Inclusion.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.). (1998): *From Them To Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusión .Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva..* Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T.; Nes, K. y Stromstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education*. Londres, Routledge Falmer.
- Duart, J.M. (1999). *La gestión ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.
- Duk, C. y Narvate, L. (2007). Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto Fondef D04I1313. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 97-118.

**Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención.**

**Copyleft: Catalina Guerrero Romera**

**Evaluación externa referencia: Julio 2012(3)**

- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. A. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2001). Claves e indicios para la valoración de la política de integración/inclusión en España. En M. A. Verdugo y F. Jordán (Coords.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, (pp. 161-175). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 1-6. ([www.rinace.net/vol6num2.htm](http://www.rinace.net/vol6num2.htm)).
- Echeita, G. y otros (2004). Escuelas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 49-80.
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Durán, D., Font, J., Marín, N., Miquel, E., Parrilla, A., Rodríguez, P. y Sandoval, M. (2004). Educar sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 33, 50-53.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011): Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-105.
- Grau Rubio, C. (1998). *Educación Especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia, Promolibro.
- González, E. (1995). *Educar en la diversidad. Estrategias de intervención*. Madrid: CCS.
- Hargreaves, A. (1996). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Octaedro.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. Lewes: Falmer Press.
- Lagerweij, N. (1997). *Las escuelas eficaces, claves para mejorar la enseñanza*. Aula XXI, Santillana, Madrid.
- López, M. (2008): Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos. REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6 , 2, 200- 211. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55160215.pdf>.
- Marchesi, A. (2006). *Escuelas inclusivas: una apuesta por la calidad de la enseñanza*. III Seminario Nacional de Formação de gestores e Educadores. *Ensaio Pedagógicos*. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília. Extraído el 20 de Febrero de 2009 desde <http://porta.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza Editorial.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education*. David Fulton Publishers.
- Monereo, C. (coord.); Castelló, M.; Bassols, M.; Miquel, E. (2000). *Instantáneas. Proyectos para atender la diversidad educativa*. Madrid: Celeste.
- Monereo, C.; Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.

Ortiz, M. C. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 31(1) 5-11.

Pearpoint, J. & Forest, M. (1992). Foreword. In: S. Stainbach, & W. Stainbach, (Eds.). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for All Students*, (pp. XV-XVIII). Baltimore: Paul Brookes.

Porrás Vallejo, R. (1999). Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional. Morón (Sevilla): MCEP.

Porter, G.L. (2004). El reto de la diversidad y la integración en las escuelas. En VVAA, *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones* (15-26). Barcelona: Graó.

Powers, S. (1996). Inclusion is an attitude not a place: Part I. *Journal of the British Association of the Teachers of the deaf*, 20 (2), 35-41.

Powers, S. (2002). From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 230-243.

Stainback, S & Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students*. Baltimore: P. Brookes Publishing.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999) Aulas inclusivas. Madrid. Narcea.

Stainback, S. y Stainback, W. (Coords.) (2001). Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.

Torres, J.A. (2004): La evaluación en contextos de diversidad. Madrid: Pearson Prentice Hall. Stainback, S. y Stainback, W. (Eds.) (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona. Octaedro.

UNESCO (2003): *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación* París: UNESCO.

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París:

UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>).

UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento de referencia. Ginebra: UNESCO en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)

Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. (Trad. de Javier Orduna Cosmen). Madrid: La Muralla.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

West, M., Ainscow, M., y Nottman, H. (2003) *What Leaders Read 2: Key Texts from Education and Beyond*. Nottingham: National College for School Leadership.

Zigmond, N., & Baker, J. M. (1994): Is the mainstream a more appropriate educational setting for [Randy](#)? A case study of one student with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9, 108-117.

**COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Guerrero Romera, Catalina; (2012); Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención.; en <http://quadernsanimacio.net>; nº 16, julio de 2012; ISSN: 1698-4404**