

El proyecto de investigación INCLUD-ED (Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación, 2006-2011) fue un Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. El fin último de este proyecto fue identificar qué acciones concretas contribuyen a favorecer el éxito en la educación y la inclusión social a lo largo de las distintas etapas de la enseñanza obligatoria. En este trabajo presentamos este proyecto, el contexto en el que ha sido realizado, sus objetivos, los subprogramas en los que ha sido estructurado y la metodología seguida. El grueso del artículo son las actuaciones educativas de éxito identificadas en el proyecto: agrupaciones heterogéneas del alumnado, trabajo en grupos interactivos, extensión de los espacios y tiempos de aprendizaje y participación y formación de las familias y la comunidad.

PALABRAS CLAVE: *Proyecto integrado INCLUD-ED; Éxito educativo; Inclusión; Aprendizaje dialógico; Implicación de la comunidad; Metodología comunicativa crítica; Educación en Europa.*

MONOGRAFÍA

El proyecto *INCLUD-ED*: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación

pp. 31-43

31

Rosa Valls-Carol*
Mar Prados-Gallardo**
Antonio Aguilera-Jiménez***

Universitat de Barcelona
Universidad de Sevilla

Qué es el Proyecto INCLUD-ED

El contexto

El proyecto INCLUD-ED es un proyecto integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea de la convocatoria del 2005 dedicada a la educación escolar. Se ha desarrollado entre

los años 2006 y 2011 por más de cien investigadores e investigadoras de catorce países europeos junto con profesorado de distintos niveles educativos y de diferentes regiones de nuestro continente.

El 19 de Julio de 2011, la Comisión Europea publicó el documento «*Added value of Research, Innovation and Science portfo-*

* Rosa Valls-Carol. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona Correo-e: rosavalls@ub.edu

** Mar Prados-Gallardo. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n, 41013 Sevilla. Correo-e: marprados@us.es

*** Antonio Aguilera-Jiménez. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n, 41018 Sevilla. Correo-e: aguijim@us.es

☒ Artículo recibido el 11 de noviembre de 2013 y aceptado el 27 de enero de 2014.

lio» [Portafolio sobre el Valor añadido de la Investigación, Innovación y Ciencia]. El fin principal del documento es ofrecer argumentos a la CCI y a los gobiernos sobre el valor añadido de la Investigación científica, para así poder alcanzar el objetivo para el año 2020 de invertir un total de 3 % del PIB en la investigación y el desarrollo, uno de los 5 objetivos principales de Horizon 2020. En ese documento se citan 10 ejemplos de investigaciones de éxito de todos los Programas Marco de Investigación de la CE, consideradas de éxito por su valor añadido a la sociedad. Uno de ellos, el único en Ciencias Sociales, es el proyecto INCLUD-ED, del que se destaca que *«investigadores/as de 14 Estados miembros que trabajan en escuelas en contextos multiculturales desfavorecidos lograron un aumento del 15% al 85% en el número de niños que han alcanzado los niveles básicos de lectura. La clave de este éxito fue la participación de las familias –especialmente parientes femeninos– y las comunidades locales, el uso de un nuevo enfoque que vincula la educación con las circunstancias familiares»* (European Commission (2011: 7).

Objetivos

El objetivo general de INCLUD-ED ha sido identificar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y promueven la cohesión social, así como aquellas otras que generan mayor exclusión.

Se estructuró en seis subproyectos, más un séptimo que supuso la integración de todos ellos, cada uno de los cuales perseguía un objetivo específico (Valls y Mulcahy, 2012). Aquí se presentan algunos de los principales resultados del proyecto de integración, su principal objetivo es la unificación de los resultados que se obtienen progresivamente a partir de los seis proyectos, para facilitar la acumulación y el avance de los conocimientos, y orientarlo hacia la elaboración de estrategias educativas que contribuyan al desarrollo de la cohesión social.

Metodología

Para alcanzar estas metas se ha realizado una revisión exhaustiva de la literatura científica internacional, de documentos legislativos de los estados miembros de la Unión Europea (a excepción de Bulgaria), de los resultados de los mismos en las evaluaciones educativas internacionales –como PISA, PIRLS, TIMSS–, y de otras fuentes secundarias. Se han desarrollado veinte estudios de caso en centros de educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional y programas de educación especial. Se han realizado seis estudios longitudinales, de cuatro años, en centros que cuentan con una participación relevante del entorno. Se han elaborado encuestas y estudios estadísticos con ONG, así como entrevistas y relatos de vida a personas de perfiles diversos: grupos vulnerables, profesionales, responsables de la Administración, etc. También se han establecido grupos de trabajo con diferentes colectivos, como profesorado universitario de formación del profesorado o profesorado de diferentes niveles, y un panel de expertos, que han permitido validar periódicamente los resultados obtenidos. Todas las técnicas utilizadas se pueden consultar en Final INCLUD-ED Report (2012: 13-15).

Estas estrategias y técnicas de investigación se han implementado bajo el enfoque de la metodología comunicativa crítica de investigación (Gómez y otros, 2006), que se fundamenta en un diálogo permanente entre los investigadores y los conocimientos y voces de los participantes y agentes sociales implicados en la investigación.

Resultados del Proyecto INCLUD-ED

Algo más que buenas prácticas: actuaciones educativas de éxito

Una de las principales aportaciones de INCLUD-ED ha consistido en la identificación de “actuaciones educativas de éxito” (Ojala y

Padrós, 2012). Es importante diferenciar entre estas prácticas de éxito y las “buenas prácticas educativas”. Por un lado, las primeras tienen un carácter universal y transferible. Es decir, se trata de actuaciones que han demostrado buenos resultados en diferentes contextos. Pueden ser transferidas a diferentes contextos geográficos, niveles educativos y entornos socioeconómicos y culturales. La transferencia no significa necesariamente la repetición literal y acrítica de una receta, sino que implica identificar sus aspectos más relevantes y su recreación con los recursos y condiciones concretas de un centro o contexto determinado.

Por otro lado, mientras que en las “prácticas educativas de éxito” el acento se pone en que mejoran los resultados escolares, en las “buenas prácticas” se enfatiza el proceso seguido o su carácter innovador. En este sentido, es posible encontrar “buenas prácticas” que no se vinculan con buenos resultados o que incluso reproducen la exclusión o segregación social.

Siguiendo a Ojala y Padrós, podemos agrupar en dos grandes bloques las “actuaciones educativas de éxito” identificadas en INCLUD-ED: a) actuaciones inclusivas y b) la participación de las familias y la comunidad (ver tabla 1). En los apartados siguientes profundizaremos un poco más en estas prácticas educativas de éxito.

Agrupamientos del alumnado: grupos mixtos, homogéneos e inclusivos

Uno de los resultados de INCLUD-ED ha sido la identificación de tres formas de agrupación del alumnado, cada una de las cuales tiene implicaciones distintas en el aprendizaje y en el desarrollo emocional de los escolares: los grupos mixtos (*mixture*), los agrupamientos homogéneos o flexibles (*streaming*) y los agrupamientos inclusivos (*inclusion*) (Duque, Holland y Rodríguez, 2012; Includ-ed Consortium, 2011) (ver tabla 2 en la página siguiente).

| ACTUACIONES DE ÉXITO | | |
|----------------------|--|--|
| | Inclusión | Formas de éxito de participación de las familias y la comunidad |
| Criterios | <ul style="list-style-type: none"> • Actuaciones que se basan en la agrupación heterogénea del alumnado y la reorganización de los recursos humanos (incluyendo sólo profesionales o también la participación de las familias y la comunidad). • Evitan la adaptación del currículo al nivel previo de aprendizaje del alumnado. | <ul style="list-style-type: none"> • Formas de participación de la familia y la comunidad que demuestran tener impacto en el éxito escolar del alumnado en relación con su contexto, en centros con bajo nivel socioeconómico y alumnado inmigrante o de minorías. |
| Tipos | <ul style="list-style-type: none"> • Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos. • Desdobles en grupos heterogéneos. • Ampliación del tiempo de aprendizaje. • Adaptaciones curriculares individuales inclusivas. • Optatividad inclusiva. | <ul style="list-style-type: none"> • Participación educativa: <ul style="list-style-type: none"> – Formación de familiares y de la comunidad. – Participación en las aulas y en otros espacios de aprendizaje. • Participación decisiva. • Participación evaluativa. |

Tabla 1: Actuaciones de éxito (Included).

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

Tabla 2. Grupos mixtos, homogéneos e inclusivos (Includ-ed Consortium, 2011, p. 55).

Los grupos mixtos se corresponden con la organización tradicional del aula en la que un conjunto heterogéneo (en edad, cultura, religión, nivel de conocimientos, etc.) de chicos y chicas son atendidos en una misma aula por un único docente. Si esta forma de agrupar al alumnado no suponía grandes dificultades cuando el grado de heterogeneidad era mínimo (bien por la homogeneidad de la sociedad en su conjunto, bien porque cada paso de un curso al siguiente era una selectividad que expulsaba a los “malos alumnos” del sistema, o por cualquier otra razón), en los últimos años, la ampliación de la enseñanza obligatoria y la creciente diversidad cultural ha incrementado la heterogeneidad en las aulas aumentando las dificultades para que un solo docente pueda asegurar la calidad educativa de todo el alumnado. Como consecuencia algunos niños y niñas no

adquieren los conocimientos instrumentales básicos, acaban asistiendo a clase sin enterarse de nada y, ante el aburrimiento, la falta de aprendizaje y la pérdida de sentido, pueden llegar a optar por generar desórdenes y conflictos en clase, o por el absentismo.

Como respuesta a esta creciente diversidad de estos grupos mixtos, y la imposibilidad de que un único docente pueda atenderla, se puede optar por resolver el problema reduciendo la heterogeneidad del aula. Surgen así los agrupamientos homogéneos (*streaming*) (Duque, Holland y Rodríguez, 2012).

El *streaming* consiste en la adaptación del currículo a diferentes grupos de alumnado en un mismo centro, de acuerdo con sus habilidades o nivel de conocimiento (Comisión Europea, 2006, p.19). El *streaming* puede concretarse, al menos, en dos maneras diferentes: a) la

agrupación del alumnado por niveles educativos, que consiste en agrupar, por un lado, a los alumnos que más saben, y por el otro, a los que menos saben; esto puede hacerse bien dentro de la misma aula para realizar diferentes actividades, o bien en aulas diferentes, concentrando en cada una a escolares con diferentes niveles de conocimientos o habilidades; y b) los grupos de refuerzo en horario lectivo, que consiste en sacar del aula, durante el horario de clase habitual, al alumnado que tiene mayores dificultades en una materia, para realizar con él actividades que correspondan a su nivel de conocimientos (Duque, Holland y Rodríguez, 2012).

La evidencias científicas muestran que los agrupamientos homogéneos generan desigualdades sociales y educativas (Flecha, 1990) así como efectos negativos en la autoestima del alumnado y sentimientos de inferioridad y vergüenza en los estudiantes relegados a grupos de nivel bajo (Braddock y Slavin, 1992). Y ello, sin que se consiga la pretendida mejora en el aprendizaje de las materias escolares puesto que en los centros educativos que realizan agrupamientos homogéneos en todas las asignaturas, el alumnado obtiene peores resultados académicos que en los centros donde solo se hace en algunas asignaturas o en ninguna (OCDE, 2006).

Si reducir la heterogeneidad es una respuesta (ineficaz, como hemos visto) al problema que plantean los grupos mixtos, la otra es mantener la heterogeneidad incrementando los adultos en el aula. Y en esto consisten *los grupos inclusivos*. Una escuela inclusiva no es sólo la que atiende a la diversidad de estudiantes manteniendo unas formas organizativas tradicionales, pensadas para grupos homogéneos, sino aquella que, para que dicha respuesta a la diversidad sea adecuada, modifica las estructuras escolares.

Así, en las aulas inclusivas se trabaja con grupos heterogéneos de alumnos y alumnas, ya sea en una misma clase o en aulas diferentes, es decir, sin realizar ningún tipo de separación por niveles educativos. Pero, al mismo tiempo, esta modalidad de agrupamiento implica redistribuir los recursos humanos que tiene el centro (p.e. docentes de apoyo, los que están de guardia, etc.) y los que se puedan buscar fue-

ra del centro (p.e. familiares, voluntariado,...) para que haya más adultos dentro del aula. De este modo, el alumnado con mayores dificultades no recibirá conocimientos diferentes (de menor calidad) a los del alumnado más aventajado, sino que cada uno recibirá, dentro del aula, los apoyos que necesite para alcanzar los mismos aprendizajes.

Por otra parte, en estas aulas inclusivas se potencia, además, la ayuda mutua y la solidaridad entre el alumnado para la mejora del aprendizaje de todo el grupo, favoreciéndose el aprendizaje instrumental y el desarrollo emocional, la autoimagen y la autoestima del alumnado, así como la solidaridad que se va construyendo también entre las familias (Duque, Holland y Rodríguez, 2012; García y Yuste, 2012). Esto incluye también al alumnado con discapacidad (Molina y Christou, 2012) que se beneficia tanto en el aprendizaje como en su socialización.

Organización del aula en grupos interactivos

Los grupos interactivos son una de las formas de agrupación inclusiva en el aula que, según los resultados del proyecto INCLUD-ED, tienen una gran capacidad de generar éxito educativo (Martín y Ortoll, 2012). Responden a una concepción dialógica del aprendizaje (Flecha, 1997; Aubert y otros, 2008; Racionero y otros, 2012) basada en aportaciones como la de Vygotski (1979), en las que se destaca la dimensión social del aprendizaje.

Para trabajar en grupos interactivos el grupo aula se divide en grupos heterogéneos de unos cuatro o cinco alumnos/as cada uno, asegurándose el profesorado de que en cada pequeño grupo hay alumnos/as que poseen mayores y menores facilidades para la puesta en práctica de la materia o asignatura a trabajar, también representantes de los diferentes grupos culturales que hay en el aula, etc. En el aula participan tantas personas adultas como grupos se han constituido. El profesor o profesora diseña tantas tareas como grupos haya en el aula y cada adulto es responsable de apoyar

a los alumnos y alumnas en la realización de una de las tareas. Éstas vienen a tener una duración de unos 15 minutos de tal modo que, a lo largo de una sesión, cada grupo ha realizado un mínimo de 4 tareas, al mismo tiempo que interactúan entre ellos y con los adultos.

El papel de la persona dinamizadora es promover las interacciones, las relaciones de ayuda y el diálogo igualitario entre los miembros del equipo, asegurando que todos sus componentes participen y contribuyan a la resolución de la tarea. De este modo, los que tienen un ritmo más rápido y ya han adquirido un aprendizaje lo refuerzan explicándolo a los que todavía no lo han hecho, y estos lo entienden mejor porque interactúan con un lenguaje común entre iguales. Como ya apuntaban Doise, Mugny y Perret-Clermont, (1975) o Mercer, (1997) cuando nos encontramos en la situación de explicar a otra persona algo, necesitamos hacer una reelaboración cognitiva de cara a nuestra argumentación, lo cual revierte en nuestro propio aprendizaje.

Al finalizar la actividad, el aprendizaje ha aumentado y se ha acelerado, garantizando que todos los niños y niñas consiguen el objetivo de la actividad y respetando el ritmo y el nivel individual de cada uno. También se han producido dinámicas de ayuda y de solidaridad durante el proceso, lo cual mejora las relaciones interpersonales y evita posibles conflictos, dentro y fuera del aula (Martín y Ortoll, 2012).

Por otro lado, en la interacción voluntariado-alumnado se produce un enriquecimiento mutuo y se establece una correlación entre las interacciones dentro y fuera de la escuela; se entablan relaciones de amistad y de confianza que de otra forma no se habrían generado. A su vez, el voluntariado, que también obtiene grandes aportaciones de su colaboración (Aguilera, Gómez-del-Castillo y Prados, 2013; Prados y Aguilera, 2013), percibe la escuela y el trabajo del profesorado de una forma muy distinta, lo que lo lleva a implicarse mucho más en el aprendizaje del alumnado.

Con la incorporación a los grupos interactivos de familiares y otros adultos se otorga más valor y da más sentido al trabajo escolar. De esta forma, a diferencia de lo que sucede

con las prácticas segregadoras (grupos mixtos y grupos homogéneos), los grupos interactivos mejoran los resultados académicos del alumnado, las relaciones interpersonales y de amistad y la convivencia en los centros escolares en los que se llevan a cabo (Elboj, et al., 2002; Flecha, 2009; Flecha, García y Rudd, 2011). Gatt, Puig-dellívol y Molina, 2010 han mostrado, además, los resultados muy positivos para el alumnado con discapacidad de los grupos interactivos.

Extender los tiempos y espacios de aprendizaje más allá del aula

Ampliar el tiempo de aprendizaje supone una mejora de los resultados escolares y una mayor cohesión entre los miembros de la comunidad educativa. Algunos modos en que se puede llevar a cabo son las bibliotecas tutorizadas, las tertulias dialógicas, los clubes de deberes fuera del horario escolar o las clases de lectura materna, entre otras.

Los estudios de caso realizados en el proyecto INCLUD-ED han puesto de manifiesto la existencia de este tipo de prácticas, algunas de las cuales comentaremos a continuación.

Las *tertulias literarias dialógicas* (Valls, Soler y Flecha, 2008) son actividades en las que se comparten las reflexiones, dudas y opiniones de un grupo sobre la lectura de textos de alto valor cultural y literario. Actualmente se realizan en espacios y ámbitos muy diferentes: centros de personas adultas, asociaciones, centros penitenciarios, universidades, y también en centros de Educación Primaria y Secundaria (Racionero y Brown 2012). Sus dos elementos clave, presentes en cualquiera de los contextos señalados, son el uso de obras clásicas de la literatura universal (adaptaciones adecuadas a las etapas educativas iniciales y originales a partir de secundaria) y el diálogo igualitario (Racionero y Brown, 2012).

La tertulia se desarrolla poniendo en común párrafos que han llamado la atención o suscitado alguna reflexión en la lectura individual previa. Suelen hacerse sesiones semanales en las que se comentan los capítulos que

se acuerden del libro elegido. Después de que un alumno o alumna (o adulto) lea el párrafo que ha seleccionado, los demás exponen su interpretación del mismo a fin de profundizar en el texto y no porque sea necesario llegar a una interpretación de consenso. En las tertulias literarias dialógicas se estimula también que los participantes relacionen lo que leen con experiencias personales que puedan ser objeto, igualmente, de las reflexiones del grupo y ocasión de compartir la vida, generando vínculos de amistad y cohesión más fuertes.

El *Programa de Escritura (Writing Program)*, que se impulsó desde el Instituto de Lingüística de Malta en el 2000, pretende que el alumnado disfrute con la escritura y en él participan profesorado, familias y el grupo de iguales desarrollando actividades de lectura y escritura compartidas. Las actividades del *Writing Program* se introducen tanto en el horario lectivo como fuera de él, extendiendo el tiempo de aprendizaje. En los talleres de escritura para familias (en los que participan las familias y sus hijos), desarrollados en sesiones semanales fuera del horario escolar, se fomenta el diálogo en torno a los procesos de escritura, lectura y relectura, edición y publicación de los trabajos. Sus resultados han mostrado que no sólo mejora el nivel lecto-escritor del alumnado, sino también el de sus familias (Racionero y Brown, 2012).

La *biblioteca tutorizada* es una forma de extensión del tiempo de aprendizaje identificada por INCLUD-ED como actuación educativa de éxito. Consiste en mantener abierta esta dependencia del centro una vez terminado el horario escolar, para que los chicos y chicas puedan acudir a hacer sus deberes, a leer o estudiar, incluso para que pueda ser usada por todas las personas del entorno como “la biblioteca del barrio”. Para ello se cuenta con la colaboración de familiares o voluntariado que se responsabilizan de atenderla y que pueden ayudar a los escolares en sus tareas. El hecho de contar con un apoyo que posiblemente no puedan encontrar en sus domicilios supone una optimización de recursos disponibles que contribuye a la aceleración de los aprendizajes y a la mejora del rendimiento académico. También mejora la

formación de las familias, que tienen un acceso a la lectura que de otra manera no tendrían, y la relación entre las familias y miembros de la comunidad que sostienen la biblioteca tutorizada, y entre estas personas y el profesorado (Formosa y Ramis-Salas, 2012).

Los mentores de aprendizaje (*learning mentors*) es otro modo de extender el tiempo de aprendizaje. Implementar un programa de mentores de aprendizaje supone la implicación de alumnos y alumnas mayores en el aprendizaje de sus compañeros y compañeras más jóvenes. Con esta práctica se consigue: a) que los niños y niñas más jóvenes cuentan con unos referentes positivos que los animan y motivan a aplicarse en sus tareas académicas y a mejorar sus resultados, y b) el alumnado mayor se implica en la vida académica de la escuela, mejorando su propio interés por el estudio y reforzando conocimientos y hábitos de aprendizaje (Formosa y Ramis-Salas, 2012). Un caso particular de “mentores de aprendizaje” que se desarrolla en algunos centros son los llamados “padrinos de lectura”. Estos padrinos son chicos y chicas de los cursos más altos que se responsabilizan de realizar actividades de enseñanza y animación a la lectura de otros chicos y chicas de los cursos iniciales.

Otra de estas experiencias, también encontrada en Malta y en Finlandia, son los *Clubes de deberes* y los *clubes después de las horas de colegio (after-school hours clubs)*, en los que familiares, niños y niñas se quedan en la escuela después del horario lectivo, con un educador profesional, para trabajar diferentes contenidos curriculares, hacer los deberes o reforzar ciertas materias que lo necesiten. Entre los beneficios de estas actuaciones, además de la mejora de aprendizaje, se encuentran que: a) las familias y el profesorado intercambian información acerca de los mejores modos de ayudar a los chicos; b) cuando los familiares participan en estos espacios de aprendizaje junto a sus hijos e hijas, ganan también habilidades y confianza para poder ayudarlos más en casa; y c) se incrementa la participación de las familias en la vida del centro, lo que a su vez mejora la cohesión de la comunidad escolar (Formosa y Ramis-Salas, 2012).

Un caso que merece ser destacado es el de Finlandia (Leinonen y Niemelä, 2012), donde la realización de deberes en casa está muy relacionada con el éxito escolar. Esto causa problemas a los estudiantes que no pueden contar con el apoyo y la ayuda de sus padres. Para resolver este problema los ayuntamientos han organizado un sistema de apoyo extraescolar para hacer las tareas y que consiste en que algunas bibliotecas mantienen por las tardes un espacio conocido como “ayuda para los deberes”, en el que un trabajador de la biblioteca asesora a los niños para que encuentren la información necesaria para los trabajos de la escuela y les aconseja sobre materias relacionadas con las tareas. También colaboran en propuestas como esta algunas ONG como la Cruz Roja finlandesa que organiza “clubes de ayuda para deberes”, que se reúnen en escuelas o en otros espacios públicos, como las “casas de la juventud” o “centros cívicos”. También suelen participar estudiantes de Magisterio y docentes jubilados que quieren mantenerse en contacto con la vida escolar.

Los *clubes de lengua materna* en preescolar y primaria es otra práctica que se lleva a cabo en Finlandia, donde la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante es obligatoria por ley (Leinonen y Niemelä, 2012) ya que se considera fundamental para el desarrollo de la identidad multicultural y de la autoestima positiva del niño y para prevenir su exclusión social (Vedder, Bouwer y Pels, 1996). Las prácticas inclusivas conllevan, además de ofrecer clases de lengua materna, disponer en las aulas de materiales en distintos idiomas (en algunas ciudades hay hasta 30 idiomas distintos), publicar documentos en los idiomas nativos de las personas inmigrantes y facilitar intérpretes para los padres y los niños si fuera necesario.

Las *clases de lengua del país de destino a las familias inmigrantes* son, por otra parte, una forma de ayudar a su inclusión. Así, en Chipre, el Ministerio de Educación ofrece clases vespertinas de conversación en griego y en otros idiomas extranjeros. También en Italia se imparten clases de lengua italiana para las familias de alumnos inmigrantes con el respaldo del Ministerio de Educación y en

cooperación con organizaciones locales. Estas actuaciones ayudan a promover la inclusión de las familias, que, de no ser así, quedarían excluidas a causa de su lengua materna extranjera (Eurydice, 2005).

Por último, otra modalidad de extensión del tiempo de aprendizaje es la que podríamos denominar “*escuelas de fin de semana*”. El centro educativo cede sus instalaciones para que asociaciones comunitarias puedan desarrollar durante los fines de semana actividades educativas informales como son las deportivas, lúdicas, recreativas, etc. Un buen ejemplo de desarrollo de este tipo de propuestas es el Centro Finde, del CEIP “La Paz” de Albacete (Girbés y Rovira, 2012).

Es importante terminar este apartado señalando que la gran mayoría de las modalidades indicadas de extender el tiempo de aprendizaje están abiertas a todo el alumnado y a todas las familias (y no solo para el que tiene más dificultades). Así se fomenta la colaboración entre niños y niñas de perfiles muy diversos y ello repercute, de nuevo, tanto en la mejora de los resultados de unos y otros como en la creación de un clima de solidaridad y cohesión tanto en el aula como fuera de ella.

Participación de familias y de la comunidad

Son muchas las investigaciones que han señalado los beneficios de la participación de las familias en las escuelas (Epstein, 2004; Ho y Willms, 1996, entre otras.). Sin embargo, “participar” no es una realidad unitaria. Uno de los resultados de INCLUD-ED es la identificación de distintos niveles de participación, cada uno de ellos con diferentes consecuencias en el éxito educativo de los alumnos y alumnas así como en otras áreas de la sociedad, como la salud, el trabajo, la vivienda y la participación social (Gatt y Petreñas, 2012).

Así, INCLUD-ED ha elaborado una tipología de formas de participación de familiares que se dan en las escuelas: informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa. Y solo

las tres últimas tienen un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado y en la promoción personal y colectiva de la comunidad, en la mejora de la convivencia y en la calidad de vida de las personas que participan en ellas, generando más compromiso e implicación de las familias en las escuelas (ver tabla 3).

En definitiva, los resultados de INCLUD-ED indican que la apertura de las escuelas a la participación de toda la comunidad y, especialmente de las familias, produce beneficios no sólo para los niños y niñas cuyos aprendizajes aumentan, sino también para las personas adultas que participan. Así, se ha demostrado que se reducen los conflictos y que la participación supone una promoción de todas las personas implicadas, lo que les permite avanzar en otras áreas de la vida, como puede ser la inserción en el mercado laboral, el acceso a la

salud, la participación social o la vivienda (Gatt y Petreñas, 2012).

Un ejemplo concreto de estos beneficios, estudiado en el marco de INCLUD-ED, es el de la escuela Laakavuori, de Helsinki que, con un 52% de alumnado de origen inmigrante, puede considerarse un ejemplo de cooperación entre familias y profesionales basada en la confianza mutua, la comunicación y una inagotable capacidad negociadora (Lastikika y García, 2012).

La formación de familias y de la comunidad

En las escuelas de éxito se tiene conciencia clara de que su papel va más allá de formar al alumnado, para incluir una oferta de formación para sus familias y personas del entorno

| | |
|-----------------------|---|
| 1. INFORMATIVA | <ul style="list-style-type: none"> ● Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya han tomado. ● Las familias no participan en la toma de decisiones del centro. ● Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones. |
| 2. CONSULTIVA | <ul style="list-style-type: none"> ● Las familias tienen un poder de decisión limitado. ● La participación se basa en consultar a las familias. ● La participación se canaliza a través de órganos de gobierno del centro. |
| 3. DECISORIA | <ul style="list-style-type: none"> ● Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisiones. ● Las familias y los miembros de la comunidad supervisan la rendición de cuentas a la escuela sobre el resultado académico |
| 4. EVALUATIVA | <ul style="list-style-type: none"> ● Las familias y otros miembros de la comunidad participan en los procesos de aprendizaje ayudando a evaluar los progresos escolares de los niños y niñas. ● Las familias y los miembros de la comunidad participan en la evaluación general de la escuela. |
| 5. EDUCATIVA | <ul style="list-style-type: none"> ● Las familias y los miembros de la comunidad participan en los procesos de aprendizaje, tanto durante el horario escolar como en horario extraescolar. ● Las familias y los miembros de la comunidad participan en procesos formativos, de acuerdo a sus necesidades y peticiones. |

Tabla 3. Formas de participación de las familias y la comunidad (Includ-ed Consortium, 2011, p. 84).

desde el convencimiento de que esta formación de los adultos va a repercutir en el apoyo que pueden dar a sus hijos o hijas, en su relación con el colegio.

Muchos docentes viven cada día la repercusión que los contextos sociales y familiares tienen en el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, lejos de ser una explicación del fracaso escolar que exima de responsabilidad a la escuela, dichos contextos deben ser una diana de su actuación para modificarlos y, consecuentemente incrementar el éxito escolar del alumnado. Por otra parte, no son pocos los estudios que insisten en la correlación existente entre el nivel académico de los padres y madres y los resultados escolares de sus hijos, pero ni “correlación” significa “relación causal” ni hay que esperar a que todos los padres tengan un título universitario para evitar el fracaso escolar de los hijos. La clave está en las pautas educativas presentes en los diferentes contextos en los que se desarrolla la vida del escolar y estas pueden ser transformadas.

En este sentido, los resultados de INCLUD-ED aportan evidencias de que la participación de las familias en actividades formativas puede superar la barrera que supone tener un bajo nivel de estudios, pues, como apuntan García y Yuste, (2012), *cuando las familias aprenden a la vez que sus hijos, además de la adquisición de nuevos conocimientos, se producen cambios en muchos detalles de la dinámica diaria en casa y de la relación con la experiencia escolar* (p. 59).

Es importante apuntar que las actividades de formación (uso de las TIC, idiomas, alfabetización, matemáticas, tecnologías, arte...) que se desarrollan en los centros de éxito estudiados en INCLUD-ED están dirigidas a todos los miembros de la familia (no sólo padres y madres). Además, el criterio principal para la elección de unas u otras actividades es el de responder a las demandas e intereses de las propias familias, las cuales también participan en la organización y horarios (García y Yuste, 2012).

Siguiendo a estas mismas autoras, entre los beneficios de la formación de familiares se pueden destacar los siguientes: a) aumentan las posibilidades de ayudar a sus hijos e hijas a hacer

los deberes, aconsejarles sobre temas académicos, etc.; b) al estar ellos aprendiendo, transmiten a sus hijos e hijas una valoración positiva del hecho de aprender; c) cogen libros en casa, preguntan por los deberes, comentan las clases de unos y otros; d) mejoran los resultados académicos de los niños y niñas; e) ayudan a fomentar en sus hijos hábitos de estudio y motivación hacia las tareas académicas; f) mejoran las relaciones con el centro y el con el profesorado; g) amplían las expectativas respecto al futuro educativo de sus hijos e hijas generando en ellos aspiraciones para seguir estudiando en etapas posteriores; h) la formación les aporta más oportunidades en el mercado del trabajo; i) la formación de las familias favorece un mejor acceso a los recursos y a la información que se ofrecen en los servicios sociales, centros médicos, etc.; j) se generan más posibilidades de implicación en otros espacios sociales del barrio más allá del propio centro educativo: asociación de vecinos, centros cívicos, plataformas reivindicativas, etc. En definitiva, los familiares que participan en actividades de formación mejoran tanto sus habilidades y conocimientos como los de sus hijos e hijas. La formación de las familias permite contradecir la interpretación fatalista de las estadísticas que vinculan nivel educativo de los progenitores a resultados académicos.

Conclusiones

Entre los años 2006 y 2011, el proyecto INCLUD-ED ha revisado las teorías científicas más relevantes para la mejora de los aprendizajes y de la convivencia escolar así como las políticas y prácticas educativas de éxito en la lucha contra la exclusión escolar y social. Los resultados han destacado la importancia para la mejora de los sistemas educativos de las concepciones dialógicas del aprendizaje así como las prácticas que, basadas en ellas, apuntan en dos direcciones: a) el desarrollo y la profundización de las estrategias de inclusión y b) la colaboración de los centros escolares con las familias y otros agentes comunitarios en la tarea educativa que se desarrolla, tanto en la escuela

(educación formal) como fuera de ella (educación no formal, e informal).

En estos tiempos convulsos de cambio de sociedad, todas las instituciones deben reencontrar su papel, su misión, y las nuevas formas de alcanzarlo. La escuela no puede ser una excepción; nacida en la Sociedad Industrial para dar respuesta a las necesidades de dicha sociedad, debe transformarse en otra cosa que dé respuesta a unas exigencias distintas propias de la Sociedad de la Información. En este artículo se avanzan algunas características que pueden ayudar a la construcción de esa nueva escuela, propuestas que se hacen no a partir de ocurrencias, sino de las evidencias científicas que ha puesto de manifiesto la investigación con más recursos y de más envergadura sobre educación escolar de todos los Programas Marco de Investigación Europea hasta el momento: el proyecto INCLUD-ED.

REFERENCIAS

- AGUILERA, A.; GÓMEZ-DEL-CASTILLO, M. T. y PRADOS, M. M. (2013). *¿Qué dice el voluntariado universitario de la titulación de psicología sobre Comunidades de Aprendizaje?* Informe de investigación no publicado: Universidad de Sevilla y Subred Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA).
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- BRADDOCK, J. H. y SLAVIN, R. E. (1992): *Why ability grouping must end: achieving excellence and equity in American education*. Baltimore: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- COMISIÓN EUROPEA (2006). "Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación". Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento europeo COM (2006) 481. Bruselas, 8 de septiembre de 2006.
- DOISE, W.; MUGNY, G. y PERRET-CLERMONT, A. N. (1975). Social Interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- DUQUE, E.; HOLLAND, Ch. y RODRÍGUEZ, J. (2012). Mixture, streaming e inclusión: tres formas de agrupar al alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 28-30.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: GRAÓ.
- EPSTEIN, J. L. (2004). Foreword. En P. A. Edwards (Coord.). *Children's literacy development: making it happen through school, family and community involvement*. Boston: Pearson Education.
- EUROPEAN COMMISSION (2011). *Added value of Research, Innovation and portfolio Science*. MEMO/11/520. Brussels, 19 July 2011. En: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-520_en.pdf (Consultado el 11 de enero de 2014).
- EURYDICE (2005). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Madrid: Eurydice. Unidad Española.
- FLECHA, A.; GARCÍA, R. y RUDD, R. (2011). Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities. *European Journal of Education*, 46 (2), 209-218.
- FLECHA, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo Palabras*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21 (2), 157-159.
- FORMOSA, M. y RAMIS-SALAS, M. (2012). El tiempo de aprendizaje más allá del aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 42-44.
- GARCÍA, C. y YUSTE, M. (2012). La formación de las familias para el aprendizaje de la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 58-60.
- GATT, S. y PETREÑAS, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 50-52.
- GATT, S.; PUIGDELLÍVOL, I. y MOLINA, S. (2010). Mead's contributions to learners' identities. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 223-238.

- GIRBÉS, S. y ROVIRA, J. (2012). Sábado, domingo. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 66-69.
- GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; y FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Hipatia.
- HO, E. y WILLMS, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- INCLUD-ED (2012). Final Report. En: http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf (Consultado el 24 de enero 2014).
- LASTIKIKA, A. L. y GARCÍA, R. (2012). Participación de las familias en el currículo y en la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 61-63.
- LEINONEN, J. y NIEMELÄ, R. (2012). Tutorías fuera del horario escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 45-47.
- MARTÍN, N. y ORTOLL, I. (2012). Grupos interactivos: heterogeneidad y optimización de los recursos. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 34-36.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- MOLINA, S. y CHRISTOU, M. (2012). La inclusión del alumnado con discapacidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 21-23.
- OCDE (2006). *Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Informe PISA)*. París: OCDE.
- OJALA, M. y PADRÓS, M. (2012). Actuaciones educativas de éxito, universales y transferibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 18-19.
- PRADOS, M. M. y AGUILERA, A. (2013). Los alumnos y alumnas de la Universidad de Sevilla como Voluntarios en Comunidades de Aprendizaje. *Andalucía Educativa*, 78. En: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/los-alumnos-y-alumnas-de-la-universidad-de-sevilla-como-voluntarios-en-comunidades-de-aprendizaje-1> (Consultado el 29 de julio de 2013).
- RACIONERO, S. y BROWN, M. (2012). Lectura en más espacios y con más personas. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 37-39.
- RACIONERO, S.; ORTEGA, S.; GARCÍA, R. y FLECHA, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Hipatia: Barcelona.
- VALLS, R. y MULCAHY, C. (2012). El proyecto Includ-ed. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 14-16.
- VALLS, R.; SOLER, M. y FLECHA, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- VEDDER, P.; BOUWER, E. y PELS, T. (1995). *Multicultural Child Care*. Bristol: Multilingual Matters.
- VYGOTSKI, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ABSTRACT

Project INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education.

The research project INCLUD-ED (Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011) was an Integrated Project Priority seven of the Sixth Framework Programme of the European Commission. The ultimate goal of this project was to identify which concrete actions contribute to promote success in education and social inclusion throughout the different stages of obligatory education. We present this project, the context in which it was made, its objectives, the subprograms where it has been structured and the methodology followed. The bulk of the article is the successful educational activities identified in the project: heterogeneous groups of students, interactive groups, extension of learning spaces and time, and participation and training of families and the community.

KEYWORDS: *INCLUD-ED Integrated Project; Educational success; Inclusion; Dialogic learning; Community involvement; Critical communicative methodology; Education in Europe.*

RÉSUMÉ

Projet INCLUD-ED: Stratégies pour l'inclusion et la cohésion sociale dans l'Europe après l'éducation.

Le projet de recherche INCLUD-ED (Stratégies pour l'inclusion et la cohésion sociale en Europe des l'éducation, 2006-2011) a été un Projet Intégré de la priorité sept du Sixième Programme-cadre de la Commission Européenne. Le but final de ce projet était d'identifier les actions concrètes contribuant à favoriser la réussite dans l'éducation et l'inclusion sociale à travers les différentes étapes de l'enseignement obligatoire. Dans cet article nous présentons ce projet, le contexte dans lequel il a été fait, ses objectifs, les sous-programmes avec lesquels a été structuré et la méthodologie suivie. La majeure partie de l'article sont les activités éducatives réussies identifiées dans le projet: groupes hétérogènes d'élèves, travail en groupes interactifs, extension des espaces et du temps d'apprentissage et la formation et la participation des familles et de la communauté.

MOTS CLÉ: *Projet INCLUD-ED Intégré; La réussite scolaire; L'intégration; L'apprentissage dialogique; La participation communautaire; La méthodologie communicative critique; L'éducation en Europe.*

