

# Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín  
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
University of Oviedo



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Centro  
**UNESCO**  
Principado  
de Asturias

# Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

*Alejandro Rodríguez-Martín*

(Comp.)



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
*University of Oviedo*



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Centro  
**UNESCO**  
Principado  
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: [www.uniovi.es/publicaciones](http://www.uniovi.es/publicaciones)

[servipub@uniovi.es](mailto:servipub@uniovi.es)

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



## ÍNDICE

---

Presentación ..... 9

### *Eje Temático 1.*

---

Políticas socioeducativas inclusivas  
y formación del profesorado ..... 13

### *Eje Temático 2.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en  
Educación Infantil y Primaria ..... 503

### *Eje Temático 3.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,  
Formación Profesional y otras enseñanzas ..... 1399

### *Eje Temático 4.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad ..... 1807

### *Eje Temático 5*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social ..... 2325

### *Eje Temático 6.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral ..... 2611

## ¿CÓMO CAMBIAMOS LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO PARA CONTRIBUIR A LA INCLUSIÓN ESCOLAR? UNA REVISIÓN DEL ESTADO ACTUAL

García Rodríguez, María del Pilar <sup>1</sup>, Moya Maya, Asunción<sup>2</sup>, Carrasco Macías, María José <sup>3</sup>, González Falcón, Inmaculada <sup>4</sup>

Departamento de Educación. Universidad de Huelva. España

<sup>1</sup> e-mail: mpgarcia@uhu.es, <sup>2</sup> e-mail: asunción@uhu.es,

<sup>3</sup> e-mail: mjcarra@uhu.es, <sup>4</sup> e-mail: inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

**Resumen.** Una de las preocupaciones actuales en educación es plantear qué es una escuela inclusiva y cómo ha de funcionar. Según la UNESCO (2009), la escuela inclusiva debe ser capaz de llegar a todos sus estudiantes, a la “Educación para todos”. Ésta es una herramienta para lograr una sociedad más justa e igualitaria. Una segunda preocupación, es cómo mejorar la escuela y alcanzar altas cotas de calidad. En este campo, la evaluación institucional se convierte en su herramienta clave. En teoría, inclusión y evaluación van unidas y están íntimamente relacionadas, sin embargo, tal y como afirmamos en anteriores trabajos, en la práctica “las piezas del puzle no encajan” (Moya y García-Rodríguez, 2017).

En este trabajo, describimos nuestro posicionamiento respecto a la inclusión y a las evaluaciones del alumnado, tratando de alcanzar un entendimiento entre ambas.

**Palabras clave:** Inclusión, Atención a la diversidad, Evaluación del alumnado,



## INCLUSIÓN, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

La atención a la diversidad está íntimamente unida a Inclusión escolar y no queremos que se asocie sólo a déficits. La diversidad puede deberse al origen social y económico de los estudiantes, al género, a las lenguas maternas, grupos de edad, desarrollos madurativos, referentes culturales y mediáticos, niveles cognitivos, capacidades, preferencias, expectativas, miedos, Según López Melero (2004, 50) “no existe cosa más natural que la diversidad. La diferencia es lo normal”. Esta diversidad define el aula y el profesorado ha de tratar de responder, comprender y respetar esta diversidad. Una diversidad que no es desigualdad sino respeto por todas las situaciones y realidades. Fernández Batanero (2009, 32) indica que “es nuestra esencia: la diversidad no es ni más ni menos que una cualidad que califica esa igualdad”. La diversidad se manifiesta en cualquier ámbito de la vida, es lo “normal” y no podemos considerarlo algo negativo. Desde nuestro posicionamiento, esta diversidad ha de entenderse como un valor añadido en la mejora y enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje; “la mejora de la escuela inclusiva trata de aprender a vivir con la diferencia y, de hecho, aprender a aprender de la diferencia” (Ainscow, 2005, 12)

La evaluación es un elemento inherente a la sociedad y a las escuelas. Si nos ceñimos a parámetros académicos, la evaluación cumple una función pedagógica y social. La social nos permite orientar al alumnado y a las familias, mientras que la pedagógica nos va a ayudar a organizar, dirigir y modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jorba y Sanmartí, 2008; García-Rodríguez, 2014). Si analizamos el significado que la evaluación tiene en la práctica, socialmente es comúnmente aceptada como una vara de medir el éxito de un niño o niña, y en la escuela, se utiliza como herramienta para determinar además, en qué grupo debemos situarlo para trabajar con él/ella. Esta vertiente práctica ha sido fruto de lo que ha venido ocurriendo a lo largo de la historia de la educación. Con los procesos evaluadores se ha dado respuesta al modelo educativo predominante en el momento histórico que se tratara. Unas veces se han enfatizado los procesos y desgraciadamente en muchas leyes y fases de cambio del sistema educativo, los resultados (Bernal, 2015). Haciéndonos eco del trabajo de Moya y García-Rodríguez (2017) respecto a cuáles son las evaluaciones a las que sometemos al alumnado, identificamos un gran grupo de evaluaciones estandarizadas. Una de las más conocidas son las pruebas PISA<sup>37</sup>, por su carácter internacional y la repercusión social y mediática que suscitan (Bolívar y Zorrilla, 2010). Con estas pruebas, se evalúan cada 3 años las competencias de lectura, matemáticas y ciencias comparando los resultados de todo el alumnado de los países que pertenecen a la OCDE. Junto a estas, encontramos otras muchas como las PIRLS (rendimiento en comprensión lectora de los alumnos de 4º curso de Educación Primaria); las TIMSS<sup>38</sup> (rendimiento en Matemáticas y Ciencias), que son desarrolladas por la IEA (Asociación Internacional para la evaluación del rendimiento); el Estudio

<sup>37</sup> PISA. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

<sup>38</sup> PIRLS y TIMSS: <http://www.meecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1-1.pdf?documentId=0901e72b81825be4>

Europeo de competencias lingüísticas (EECL<sup>39</sup>) de idiomas extranjeros, para obtener datos comparativos en competencia lingüística e ideas para llevar a cabo buenas prácticas en el aprendizaje de un idioma; o el estudio internacional de civismo y ciudadanía<sup>40</sup>, entre otras. Todas estas pruebas recogen informaciones sobre resultados educativos (como la motivación por aprender, concepción sobre sí mismos, etc.) y las características de los centros (entorno, familia, hábitos de estudio, carácter público o privado,...)

En el ámbito nacional, las pruebas estandarizadas de carácter diagnóstico o final reaparecen. La LRU las estableció y tras ver su influencia negativa las eliminó (Bernal, 2015); la LOE<sup>41</sup>, las recupera con carácter voluntario y la LOMCE<sup>42</sup>, las establecen como obligatorias, tanto para Primaria<sup>43</sup> (con los estándares nacionales organizados por áreas), como para Secundaria<sup>44</sup>, con diferente puesta en marcha y con mucha controversia. En ambas etapas, el profesorado tiene que evaluar además los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, por lo que deben establecer indicadores de logro en las programaciones. Los instrumentos de evaluación quedan en manos del profesorado, que debe tratar de evaluar objetivamente las competencias que su alumnado va alcanzando. Para el Ministerio<sup>45</sup>, las consecuencias de estas evaluaciones son la equidad, la responsabilidad y la rendición de cuentas. Sin embargo, en su desarrollo, dejan fuera a aquellos con adaptaciones curriculares (ACIs) o inmigrantes de habla no castellana. Por otra parte, debemos tener en cuenta las evaluaciones ordinarias y psicopedagógicas<sup>46</sup>. Éstas dan como resultado el establecimiento de grupos diferenciados y etiquetas. Así por ejemplo, los estudiantes que son definidos como “especiales” por sus necesidades educativas y son derivados a clases de apoyo; inmigrantes con diferentes necesidades y lenguas maternas que trabajan en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL); estudiantes que no tienen motivación, que han repetido y que fracasan sin razones aparentes, siendo escolarizados en los Programas de Mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR<sup>47</sup>). Estos grupos, además de estar definidos externamente por estas

<sup>39</sup> EECL. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/eecl/traduccion.-primer-estudio-europeo-de-competencia-linguistica.pdf?documentId=0901e72b81afbb49>

<sup>40</sup> ICCS 2009. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/iccs-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4ff>

<sup>41</sup> LOE. Texto completo en: [http://www.adideandalucia.es/normas/leyes/LO2-2006/LOETextoConsolidado\(29julio2015\).pdf](http://www.adideandalucia.es/normas/leyes/LO2-2006/LOETextoConsolidado(29julio2015).pdf)

<sup>42</sup> LOMCE. Texto completo en: [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)

<sup>43</sup> Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Madrid, autor. Extraído de: [http://www.adideandalucia.es/normas/RD/RD\\_126\\_2014CurriculoPrimaria.pdf](http://www.adideandalucia.es/normas/RD/RD_126_2014CurriculoPrimaria.pdf)

<sup>44</sup> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Madrid, autor. Extraído de: <http://www.adideandalucia.es/normas/RD/RD1105-2014CurriculoSecundaria.pdf>

<sup>45</sup> Ídem nota 2

<sup>46</sup> Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la dirección general de participación y equidad, por las que se establece el Protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

<sup>47</sup> PMAR regulados por el artículo 19 del Real Decreto 1105/2014; LOMCE. Paso a paso: Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Madrid, autor. Extraído de [http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/paso-a-paso/LOMCEd\\_pasoapaso\\_secundariaybac\\_diversidad\\_v4/LOMCEd\\_pasoapaso\\_secundariaybac\\_diversidad\\_v4.pdf](http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/paso-a-paso/LOMCEd_pasoapaso_secundariaybac_diversidad_v4/LOMCEd_pasoapaso_secundariaybac_diversidad_v4.pdf)



diferencias, van a tener una diversidad interna (género, intereses, motivaciones y expectativas respecto al éxito y al fracaso escolar). Todas estas circunstancias (dificultades en el estudio, casos de falta de compromiso y motivación en las aulas, segregación en diversos grupos), tienen serias consecuencias individuales y sociales. Estos grupos van a ser más vulnerables porque van a tener menos posibilidades de acceso al mercado laboral y más riesgo de exclusión social, y así lo recogen multitud de informes e investigaciones (Marchesi, 2003; European Union, 2013; OECD, 2012, 2014a y b; Escudero, González, Moreno, Nieto y Portela, 2013, entre otros).

## **INCLUSIÓN Y EVALUACIÓN. ¿CÓMO HACEMOS PARA QUE LAS PIEZAS DEL PUZLE ENCAJEN?**

El modelo actual de evaluación tiene serias debilidades para dar respuesta a la diversidad. No podemos ser segregadores e inclusivos a la vez. Hay que decantarse. Desafortunadamente, la normativa y las prácticas evaluadoras lo hacen hacia la segregación. Si asimilamos, aceptamos y respetamos estas diferencias, tenemos que actuar en consecuencia. Este planteamiento obligatoriamente debería provocar cambios en los centros y en las aulas; en la forma de programar, plantear metodologías, adecuar recursos, y evaluar situaciones. Por ello, creemos necesarios una serie de cambios. Las evaluaciones estandarizadas:

- Provocan la homogeneización de las programaciones tratando de dar respuesta a los estándares y aprendizajes descontextualizados y uniformes (Bernal, 2015), por lo que debemos demandar por un lado, que los resultados no se conviertan en argumentos para cambiar las normas educativas y por otro, que se tenga en cuenta a todo el alumnado sin ningún tipo de exclusión. Deben ser orientativas. Nunca determinar la etiqueta del centro o su alumnado.
- Son escritas (salvo las pruebas de lectura que son orales), por lo que no se evalúan competencias realmente.
- Evalúan competencias: habrá que definir las con mayor claridad ya que en muchos casos, son de difícil definición, y muy complejas de evaluar.
- Priorizan claramente las competencias lingüísticas, matemáticas y científicas, dejando atrás las otras, que contribuyen fuertemente a un desarrollo integral de nuestro alumnado. Por tanto, habría que establecer pruebas que enfatizen las demás competencias.
- Suponen un retroceso para la inclusión ya que segregan y clasifican al alumnado desde muy pronto. En los trabajos del Reino Unido, por ejemplo, podemos constatar que los rankings y las evaluaciones negativas cuando el alumnado de un centro no alcanza los rendimientos medios

---

; Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Madrid, autor. Extraído de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37)



exigidos, no tiene efectos positivos sobre los implicados, sino muy al contrario (Ainscow y West, 2008).

- Suponen una gran cantidad de trabajo para el profesorado con un altísimo grado de complejidad sin que aporte información relevante para el día a día del aula. Las evaluaciones de aula con los estándares segmentados por áreas, las pruebas finales, las estandarizadas,... hacen que todo el interés se centre en rendir cuentas, control y presión externa, dejando muy poco tiempo para evaluar las verdaderas necesidades del alumnado.
- Según la normativa que regula las diagnósticas, no han tenido como misión hacer rankings de centros. Su uso ha sido exclusivo por parte de la Administración y centros, sin embargo, no se ha llegado a traducir en programas de mejora concretos ni en financiaciones extra en el caso de tener resultados negativos. Es ahí donde habría que poner el énfasis.
- No cuentan con la información de todo el alumnado. La supuesta parte positiva difundiendo que las pruebas sirven para diseñar planes de mejora (como las pruebas de tercero de primaria), pierde su sentido cuando quedan excluidos inmigrantes o alumnado con ACIS. ¿No sería bueno conocer los resultados de todos?
- Las evaluaciones psicopedagógicas no deben ser un referente para los agrupamientos. Éstos en su mayoría deben desaparecer, buscando recursos y estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes a las necesidades que eviten las segregaciones y etiquetas.

Frente a este modelo de evaluación clasificador y segregador, abogamos por una evaluación educativa basándonos en la idea de Santos Guerra (2008, s/p): una evaluación que eduque a quien la haga y a quien la reciba. También apostamos por una evaluación *para* el aprendizaje definido por la Agencia Europea para Necesidades Especiales y Educación Inclusiva<sup>48</sup> y no estaría mal que los centros se autoevaluasen con herramientas como la de Arnaiz y Guirao (2015) respecto a la calidad de su Atención a la Diversidad desde la Inclusión. No podemos centrarnos en la evaluación de los rendimientos de los alumnos/as exclusivamente. Valoramos la necesidad de transparencia y rendición de cuentas; ya que se obtienen algunos beneficios como tener una radiografía “representativa” de las escuelas y de la mayoría de los implicados (no todos); o que los evaluadores (equipos directivos, docentes, equipos docentes, departamentos, etc.) puedan desarrollar competencias profesionales en la comprensión de la evaluación, proponer cambios (Borrell, Canals y Pujol, 2012) y recibir retroalimentación de su trabajo. Sin embargo, se centran en rendimientos. En nuestro posicionamiento, los rendimientos no son lo más importante, y debemos integrar las evaluaciones internas y externas de manera que contribuyan a la inclusión. Por ello es necesario que hagamos partícipes al alumnado en los procesos de toma de

---

<sup>48</sup> [www.european-agency.org/site/themes/\\_assessment/index.shtml](http://www.european-agency.org/site/themes/_assessment/index.shtml)



decisiones de/sobre sus evaluaciones; escuchar lo que tienen que decir sobre ellas y sus implicaciones; ello puede significar el aumento su participación, su implicación, su motivación y con total probabilidad, la mejora de sus aprendizajes (Ferguson, Hanreddy & Draxton, 2011). Escuchar a los estudiantes también significa adoptar un posicionamiento ideológico respecto al campo de investigación. Como afirma Messiou (2008, basándose en varios estudios; Messiou *et al*, 2014), desde esta postura estamos considerando al alumnado como iguales, como aliados y como herramientas clave para la mejora de las escuelas, la enseñanza y los aprendizajes. Las nuevas líneas de investigación van en ese sentido. Debemos contemplar la evaluación desde una perspectiva más global y ampliar el objeto de evaluación al centro, como motor de la innovación y del cambio hacia una mayor inclusión (Arnaiz *et al.*, 2012; Ainscow, Dyson, Glodrick y West, 2013,...). Trabajos como los de Day y Armstrong (2016), que plantean cómo mejorar las escuelas a través de la dirección escolar; los de Ainscow de mejora de escuelas urbanas (2008).

La escuela es de todos y para todos y debemos actuar en consecuencia (Ainscow, 2001). No enfatiza la desigualdad sino la igualdad. No se trata de aceptar la diferencia, sino que el contexto social y escolar, valore, asuma y desarrolle la igualdad con las múltiples diferencias que en ella encontramos; se trata de un principio de equidad (Ainscow, Dyson, Glodrick y West, 2013). Es necesario que los centros se planteen e identifiquen los obstáculos que puedan impedir esta inclusión y para ello, la evaluación es fundamental. Ello exige un análisis minucioso de las propias prácticas educativas desarrolladas (Arnaiz, 2012). Se necesita un diagnóstico real de la situación del aula, “el ritmo, los modos de aprendizaje de cada alumno y alumna, las características del proceso de enseñanza y aprendizaje...” (López Melero, 2016, 25) pues debemos tener claro que entre la exclusión y la inclusión no hay caminos intermedios. Esta no neutralidad debe reflejarse en todo el proceso del acto didáctico y en la evaluación del alumnado; de esa postura dependerá toda nuestra intervención y el éxito de una verdadera escuela inclusiva.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005) *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, enero del 2005. Recuperado (03.11.2016) de [http://repositorio.ceposunaecija.org/upload/repositorio2012\\_03\\_15\\_10\\_35\\_40\\_2586.pdf](http://repositorio.ceposunaecija.org/upload/repositorio2012_03_15_10_35_40_2586.pdf)
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Dyson, A., Glodrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación*, 3, 44-56.

- Arnaiz, P. & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas.: como favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI* 30(1), 24-44.
- Bernal, J.L. (2015). Análisis crítico del modelo de evaluación LOMCE. *Avances en supervisión educativa* 23, 1-21.
- Bolívar, A. y Zorrilla, M. (2010). Los múltiples usos de PISA. *Organización y Gestión Educativa* 6, 11.
- Borrell, E., Canals, R. y Pujol, M.C. (2012). Las pruebas externas de evaluación del alumnado como elemento de cambio y mejora profesional. *Organización y Gestión Educativa* 2, 27-29.
- Booth, T., y Ainscow, M. (1998). (eds.) *From them to us*. London: Routledge.
- Day, C. y Armstrong, P. (2016). School Leadership Research in England. In: H. Arlestig and C. Day (Eds.), *A Decade of Research on School Principals: Cases from 24 Countries*. Dordrecht: Springer.
- Escudero, J.M., González, M.T., Moreno, M., Nieto, J.M. y Portela, A. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM.
- European Union (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Luxembuorg: Publication Office of the European Union.
- Ferguson, D., Hanreddy, A., & Draxton, S. (2011). Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. *London Review of Education*, 9(1), 55-70. <http://dx.doi.org/10.1080/14748460.2011.550435>
- Fernández Batanero, J.M. (2009). *Un currículum para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- García-Rodríguez, M.P. (2014). La evaluación como mejora del aprendizaje: modelos, técnicas y estrategias. En F.J. García e I. Gómez. (coords.) *Manual de didáctica. Aprender a enseñar* (pp. 161-187). Madrid: Pirámide.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En AAVV, *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp.21-42). Barcelona: Graó.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2016). La tiranía de la inteligencia y su uso como instrumento segregador en los centros educativos. La evaluación diagnóstica ¿al servicio de la exclusión o de la inclusión? *Organización y Gestión educativa*, 118(2), 20-25.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.



Messiou, K. (2008). Understanding children's construction of meanings about other children: implications for inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 27-36.

Messiou, K., et al. (2014). *Responding to diversity by engaging with students' voices. A strategy for teacher development. Accounts of practice*. Southampton: European Union.

Moya, A. y García-Rodríguez, M.P. (2017). Las piezas del puzle no encajan: evaluación del alumnado y escuela inclusiva. *Organización y Gestión Educativa* 1, 14-19.

OECD. (2012). *Untapped skills. Realising the potencial of immigrant students*. París, OECD Publishing.

OECD (2014a). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised Edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris: OECD Publishing. Recuperado (17.05.2015) de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>

OECD. (2014b). Who are the truants? *PISA in focus*, 35. Recuperado (17.05.2015) de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-in-Focus-n35-%28eng%29-FINAL.pdf> .

Santos Guerra, M.A. (2008). “¿Cómo viven las vacas?”. *El Adarve*. Publicado el 21 de junio de 2008. Recuperado (26.07.2016) de <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2008/06/21/%C2%BFcomo-viven-las-vacas/>

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura. Paris (France). Recuperado (17.05.2015) de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>