

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Magnet Schools, una opción hacia la inclusión educativa

Trabajo fin de grado presentado por:

Titulación:

Línea de investigación:

Director/a:

César Esteban Desimoni Figueiras

Grado Maestro de Educación Primaria

Estado de la cuestión

Dra. Daniela Baridon Chauvie

Ciudad: Jaca

Fecha: 23 de mayo de 2014

Firmado por:

CATEGORÍA TESAURO:

1.1 Teoría y Métodos Educativos

Resumen

Los últimos estudios realizados en torno a la segregación dentro del ámbito de la educación pública y privada, muestran que la escuela primaria no se encuentra totalmente preparada para hacer frente a la multiculturalidad y que resta mucho por hacer de cara a lograr una escuela inclusiva. Esto, deja en evidencia que algunos centros educativos, sobre todo públicos, busquen nuevas alternativas para lograr captar la atención de las familias durante el proceso de selección de centro.

Por ello, se plantea un enfoque de la cuestión sobre un proyecto educativo “*diferente*” basado en el modelo de las Magnet Schools, que hacen uso de una metodología cooperativa (Kagan).

Durante el siguiente documento, se detallan las características del modelo educativo Magnet, su metodología y la posible adaptación al sistema educativo español, lo cual podría favorecer una educación inclusiva dentro de las aulas de Educación Primaria, del sector educativo público.

Palabras clave: creatividad, estructuras cooperativas, educación inclusiva, Magnet Schools, Kagan.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer de forma sincera a todos los que han hecho posible la realización de este trabajo. A mi mujer y a mi hija, que me han ayudado a tener una visión más relativa del tiempo, a mis amigos de Estados Unidos del centro Milan Magnet de Odessa, Texas, que han estado siempre allí para brindarme su apoyo y a mis amigos de aquí que siempre han sabido dar un consejo a tiempo y tendieron la mano siempre que hizo falta.

Por último, agradecer también a Daniela Baridon por su amplia disposición, paciencia y dedicación, que ha sido de mucha ayuda para lograr enfocar este proyecto.

MUCHAS GRACIAS A TODOS.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
1.1 Justificación	6
1.2. Objetivos	8
1.2.1 Objetivos generales	8
1.2.2 Objetivos específicos.....	9
1.3 Metodología	9
1.4 Estructura del TFG	9
2. MARCO TEÓRICO.....	11
2.1 Punto de partida	11
2.1.1 Comparación de los sistemas educativos estadounidense y español.....	13
2.2 Orígenes de los Magnet Schools	16
2.2.1 Tipos de programas de Magnet Schools.....	20
2.2.2 Programas específicos de las Magnet Schools.....	21
2.2.3 Estudios recientes sobre Magnet Schools.....	22
2.2.4 Futuro de las Magnet Schools	24
2.2.5 Promoción de las Magnet Schools a otros centros	25
2.3 Aprendizaje Cooperativo.....	26
2.3.1 Estructuras cooperativas, Kagan.....	27
2.3.2 Estudios recientes sobre las estructuras cooperativas Kagan	29
2.3.3 Kagan y las Inteligencias Múltiples	30
2.3.4 Kagan y las nuevas tecnologías (TIC)	33
2.4 Escuelas especializadas en España	36
2.5 Formación y selección de los profesores	38
3. DISCUSIÓN.....	41
4. CONCLUSIONES	47
4.1 Limitaciones	49
4.2 Prospectiva	50
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
6. Bibliografía.....	56

ANEXOS	58
Anexo 1: Inteligencias Múltiples	58
Anexo 2: TIC.....	59

Índice de Figuras

Figura 1. Realizando el seguimiento: Cómo las escuelas Estructuran la Desigualdad	23
Figura 2. Una herramienta contra la segregación que falló: Escuelas Imanes y la segregación en las clases.....	24

Índice de Tablas

Tabla 1. Sistema educativo Español Vs. Estadounidense.....	14
Tabla 2. Funcionamiento del Sistema Educativo Estadounidense	16
Tabla 3. Funcionamiento del Sistema Educativo Español.....	16
Tabla 4. Inteligencias Múltiples: Muchas maneras de ser inteligente.....	31

1. Introducción

1.1 Justificación

Pensar en la Escuela Primaria actual y reflexionar acerca de las problemáticas que hacen parte de sus dinámicas, implica también pensar que la escuela está inserta en la sociedad actual y no es ajena a todo lo que en ella ocurre. Nos encontramos una sociedad expuesta a descubrimientos científicos, tecnológicos y movimientos migratorios que conforman un entorno multicultural de conocimientos. Esto viene unido a una situación poco favorable, debido a los avatares económicos que atraviesa el país, lo que ha llevado a una verdadera coyuntura y denostación de la educación pública dando lugar a grandes recortes. Por otro lado, en pleno siglo XXI se viene gestando un gran aumento de sensibilidad social sobre la necesidad de atender a la diversidad en las aulas, que va acompañado con lograr una educación de calidad e inclusiva, pero que a su vez pueda copar las necesidades individuales de los alumnos. Estas cuestiones, se han transformado en tópicos de interés general y el garantizar ese derecho a la educación es una de las obligaciones más destacables de la profesión docente.

Muchos de los grandes avances que se han producido dentro del terreno educativo, planteando reformas con el afán de mejorar la calidad y la equidad de la educación, pueden llegar a quedar relegados debido a la constante promulgación de leyes educativas que no proporcionan estabilidad y continuidad al sistema educativo. Por ello, la sociedad no debe mantenerse al margen frente a esta problemática, y menos aún los maestros y maestras. Es así que, el planteamiento en este Trabajo de Fin de Grado ofrece nuevas miras para el sistema educativo actual, basándose en un modelo educativo que favorece el desarrollo por especialidades con una metodología que atiende a las necesidades actuales. La singularidad de esta aportación, intenta reconocer y partir desde esta realidad educativa actual, y a través del estado de la cuestión, profundizar sobre la propuesta educativa y metodológica de las Magnet Schools y el aprendizaje cooperativo Kagan.

A colación con lo anteriormente mencionado, durante los últimos años podemos vislumbrar que se han sucedido una serie de cambios que han incidido de forma directa en el sector educativo, y que apelan a la búsqueda de proyectos innovadores y de metodologías educativas que puedan solventar dichos fenómenos. Muchos de ellos se encuentran recogidos en el informe de la UNESCO de 1996, y resultan aún vigentes, entre los que se destaca:

- a) La necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más heterogéneo y la incertidumbre de nuestra propia identidad.

La elección de esta temática centrada en las Magnet Schools, se asocia además, a problemáticas o inquietudes en el plano educativo, que inciden en la toma de decisiones de las familias a la hora de elegir un centro educativo para sus hijos. Algunos estudios (Council of Europe, 2001; Observatorio Europeo contra el Racismo y la Xenofobia (OERX), 2005), muestran una situación social, que se refleja en la comunidad educativa a la que pertenece el centro, siendo algunos de sus rasgos característicos la multiculturalidad¹, y sobre todo la creación de *guetos*² dentro de las aulas. Se observa además que la población, generalmente de bajos recursos e inmigrante, no posee una gran garantía escolar según el informe del Consejo de Europa publicado en 2001. Este, propone que muchos centros durante los procesos de admisión, rechazan a gitanos e inmigrantes, a lo que se suma el criterio geográfico que de por sí determina la población del centro educativo, permitiendo que en muchos centros, las aulas se llenen con un alumnado poco diverso a nivel de culturas y que los demás niños terminen concentrados en otros colegios. Esto provoca, una disminución de la diversidad del alumnado, entendida como la falta de mezcla de culturas, que da lugar a una problemática racial como son los guetos en la escuela, que de otra manera no tendría cabida. Por ello, la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI, 2011) pide al gobierno español que se revisen las políticas educativas de algunos centros públicos y concertados para lograr una distribución diversa en las aulas.

Por otro lado, y en diferente sentido al planteado en el párrafo anterior, nos encontramos con una gran diversidad escolar dentro de las aulas que necesita poder ser trabajada desde la Educación Primaria, atendiendo el desarrollo individual de los alumnos³. Esta diversidad, se refiere a comprender al alumno como un ser único con particularidades propias y necesidades específicas que, si se trabajan a través de un proyecto educativo más holístico y especializado basado en la cooperación, podría prepararles mejor para la sociedad multicultural en la que vivimos. Este podría ser un factor influyente en la elección de centros por parte de las familias, las cuales en muchos casos se decantan por el sector concertado o privado (Silió, 2013). Debido a ello, lo que se pretende es brindar una ventana abierta al desarrollo flexible de una educación pública, que atienda las necesidades actuales de la sociedad y que además proporcione una propuesta inclusiva de todas las clases sociales. Permitiendo a su vez, el acercamiento de alumnos con diferentes clases sociales a una educación, a la que de otro modo no podrían acceder, logrando así una educación integral, más atractiva y de calidad

¹ Definición de multiculturalismo según la RAE: Convivencia de diversas culturas, aunque no se determina de qué forma se lleva a cabo. Aunque su definición puede no ser del todo esclarecedora, otros autores definen éste término como la convivencia de diversas culturas en un mismo espacio geográfico, en igualdad de condiciones. (Manzini, 2001).

² Definición de gueto/ghetto según la RAE: Es un barrio, suburbio o una clase social en el que conviven personas marginadas del resto de la sociedad. Aunque es un término de carácter genérico, estará ligado dentro de la investigación para hacer referencia a la segregación que se desarrolla en las aulas. (Castell, 2000).

³ Se utilizará este término de forma general a lo largo del documento, refiriéndome a “alumnas y alumnos”, exceptuando en los casos en los que se desee hacer alguna referencia en especial a alguno de los sexos.

al alcance de todos. Como se señala previamente, las Magnet School⁴ con la metodología Kagan, se presentan y se estudian en este Trabajo de Fin de grado, como modelo de una posible solución.

Las Magnet School son escuelas públicas que adoptan una metodología específica, generalmente especializada en diversas áreas como son, la ciencia, las artes visuales, las lenguas, etc., pero sobre todo tienen el afán de erradicar la segregación social. Del mismo modo, potencian la creatividad y las habilidades individuales de los alumnos a través del trabajo de las inteligencias múltiples, promocionando a un individuo que aprende según sus intereses.

Éste enfoque de la cuestión basado en las Magnet Schools, se plantea destacando la utilización de una metodología basada en el aprendizaje cooperativo Kagan. Esta metodología, está compuesta por una serie de estrategias para ser utilizadas dentro del aula con la finalidad de incrementar el nivel participativo y de cooperación de los niños. Estas estructuras, tienen la particularidad de poder ser utilizadas en cualquier área, curso y con la diversidad de alumnado actual que se manifiesta dentro de las aulas, pudiendo cada alumno, trabajar acorde a su capacidades fomentando así la participación activa. Por otro lado, gracias a su presentación de forma global, permite potenciar las inteligencias múltiples de los niños involucrando las diferentes partes del cerebro en el aprendizaje. Es por ello, que varios autores (Díaz-Aguado, 2003; Slavin, 1995; Karnes y Collins 1997; Johnson, Johnson, y Stanne, 2000) observan, a través de los resultados obtenidos en las últimas investigaciones, que este tipo de metodología se plantea como una de las maneras de afrontar la segregación en las aulas de forma eficaz y que puede llegar a ser tenida en cuenta como una opción más dentro del abanico público. De esta manera, se presenta un modelo inclusivo de educación, que hace frente a la problemática de segregación dentro de las aulas, y se reflexiona acerca de cómo insidiría tal modelo en nuestro sistema educativo, y por qué no, en nuestra sociedad.

En relación a lo señalado hasta el momento, este Trabajo de Fin de Grado presenta los siguientes Objetivos, desglosados en generales y específicos.

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivos generales

- Desarrollar un enfoque de la cuestión sobre el proyecto educativo de las Magnet Schools y profundizar en el conocimiento de su metodología basada en las estructuras cooperativas Kagan.

⁴ Escuelas Magnet (Magnet School): Se utilizará este nombre o su traducción del inglés de forma indistinta lo largo de todo el documento.

- Acercar las Magnet Schools a la realidad educativa española actual, evaluando sus posibilidades como modelo a seguir, en pro de la construcción de una escuela inclusiva.

1.2.2 Objetivos específicos

- Realizar una síntesis comparativa de los sistemas educativos español y estadounidense.
- Profundizar en el conocimiento del origen y funcionamiento actual de las Magnet Schools.
- Proponer al respecto de las metodologías utilizadas en las Magnet Schools, destacando el uso de las metodologías cooperativas Kagan.
- Conocer la existencia de centros educativos en el contexto español, que se dediquen a educar por medio de metodologías especializadas.
- Destacar aspectos relevantes en relación a la formación docente.
- Acercar el modelo de las Magnet School a la realidad del sistema educativo español.
- Reflexionar acerca de las posibilidades de desarrollo del modelo de las Magnet School, en el ámbito educativo público español.

1.3 Metodología

La metodología utilizada para llevar a cabo este TFG, se ha basado en la revisión de teórica de datos **cuantitativos** y **cualitativos** obtenidos de diversas fuentes. Éstos, se han utilizado como elementos troncales permitiendo justificar el desarrollo del estado de la cuestión, con la finalidad de profundizar en la temática y metodología de estos centros Magnet Schools, y presentar posteriormente una reflexión acerca de su viabilidad en España.

1.4 Estructura del TFG

En cuanto a la estructura de este TFG, el mismo presenta tres grandes apartados: Marco Teórico, Discusión y Conclusiones. A lo largo del primer apartado se presenta la fundamentación teórica en la que se sienta la investigación. En un primer lugar se desarrolla una explicación detallada del proyecto educativo basado en las Magnet Schools. A continuación, se describe la metodología basada en estructuras cooperativas Kagan explicando en ambos casos sus características, tipos, antecedentes y beneficios sobre su aplicación en el aula. Por último, se finaliza citando ejemplos significativos de centros educativos en España que desarrollan una educación innovadora y que ya incorporan estrategias cooperativas como elemento metodológico para enseñar en el aula.

En el segundo apartado correspondiente a la Discusión, se brinda un punto reflexivo a la investigación en la que se realiza un comentario más introspectivo sobre el proyecto educativo de las

Magnet School y la influencia de la metodología Kagan, como posible modelo a seguir en los centros educativos españoles.

En el apartado final de conclusiones, se presentan las reflexiones finales de la investigación en las que se da respuesta a los objetivos que se han planteado en un principio. A continuación se detallan las limitaciones surgidas durante la investigación y las perspectivas de investigación para continuar con el reconocimiento de proyectos y metodologías innovadoras que puedan ser utilizadas en el aula.

Finalmente se presenta de forma detallada un listado de las Referencias Bibliográficas utilizadas para la presente investigación; una Bibliografía complementaria, así como los anexos con los correspondientes gráficos y tablas utilizadas, para brindar un mayor soporte a este trabajo.

2. Marco teórico

El hecho es que, dados los desafíos a los que nos enfrentamos, la educación no tiene que ser reformada – sino que necesita ser transformada. La clave de esta transformación no es estandarizar la educación, sino personalizarla para lograr el descubrimiento de los talentos individuales de cada niño, para poner a los estudiantes en un ambiente donde ellos quieran aprender y donde puedan descubrir de forma natural sus verdaderas pasiones (Robinson, 2009, p. 376).

El desarrollo de este marco teórico por un lado, tiene por objeto el dar a conocer el modelo de las Magnet School y su proyecto educativo, actualmente puesto en práctica con la finalidad de solventar los problemas de la segregación en las aulas, en la mayoría de estados de Estados Unidos de América (en adelante USA). Por otro lado, se mostrará la metodología didáctica comúnmente utilizada en estas escuelas, basada en el aprendizaje cooperativo, sus fines y objetivos, desarrollados por Spencer Kagan.

En pocas palabras, esta propuesta trata de responder a la necesidad actual de una educación personalizada e inclusiva, proponiendo un modelo educativo que podría ser interesante de aplicar en el contexto español.

2.1 Punto de partida

No basta saber. Se debe también aplicar.
No es suficiente querer, se debe también hacer
(Goethe, 1749-1832).

A modo de apertura de este marco teórico, se presenta información relevante sobre la problemática actual de algunos centros educativos de Educación Primaria, españoles situados en grandes ciudades, en especial aquellos con una alta tasa de inmigración.

El informe de la UNESCO de 2008, indica que la segregación educativa que se produce dentro de las aulas españolas, viene dada por los grandes cambios socioeconómicos de la sociedad actual. Hace especial hincapié, en que la segregación es más profunda que las meras desigualdades económicas y que tiene a su vez consecuencias socioculturales. Las inmigraciones, la dispersión de las familias y la pérdida de su propia cultura, aíslan a los individuos de los grupos culturales a los que pertenecen.

A medida que la sociedad evoluciona, se promueven cambios en el sistema educativo con el fin de conseguir que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad (LOGSE, 1990; LOCE, 2002). Particularmente, y para afrontar la diversidad cultural y limitar la creación de guetos dentro del ámbito educativo, la LOE (2006), invita a todas las comunidades autónomas a que desarrollen un plan de atención a la diversidad adaptado a los cambios sociales que tienen lugar en las aulas. La administración pública es consciente de que para llegar a cubrir esas obligaciones sociales, es necesario un modelo educativo “plural”, sin tener en cuenta el carácter público, privado o concertado de los centros (Power-Defur y Orelove, 1997).

A pesar de los esfuerzos de la administración pública española, se pone de manifiesto que la educación actual no tiende sino a incrementar la segregación socio-cultural. Brindando una educación de peor calidad, a los sectores con mayor diversidad cultural y menores ingresos, que a los sectores medios y altos. Las investigaciones en materia educativa muestran que las minorías son las más necesitadas, sin embargo en España, se opta por desarrollar una política educativa para todos (EPT), pero que en realidad es sólo “para una mayoría” (UNESCO, 2008).

El informe PISA (2012) advierte que España, dada la gran diversidad del alumnado, aún se encuentra por debajo de la media educativa de la OCDE⁵ (484 sobre 494 puntos), situándose en el puesto 31 de los 65 países. Todo esto, se debe a que, los alumnos de entornos más desfavorecidos, obtienen peores resultados que aquellos con un nivel sociocultural y económico superior. Por lo que, es necesario considerar que el acceso a la educación es vital para la lograr una igualdad de oportunidades, que permitan a los sectores más desfavorecidos insertarse en la sociedad del conocimiento y lograr una mejor perspectiva de futuro (Puig, García y Escardibul, 2000).

Haciendo alusión a lo mencionado anteriormente, este enfoque de la cuestión refuerza la idea de la importancia de desarrollar una educación inclusiva, siendo las Magnet Schools un posible modelo a seguir. Se entiende por inclusión educativa, una oferta escolar que atienda las necesidades educativas de los niños de forma especializada y que potencie la convivencia entre los alumnos como forma beneficiosa del proceso de aprendizaje. Esto conlleva, realizar una modificación del diseño curricular y de la organización actual del centro. El currículo es el elemento mediante el cual se pueden materializar las innovaciones educativas, siendo necesario atender a la diversidad en él, para dar respuesta a todos los individuos (Delors, 1996). Además de una formación especializada en áreas a

⁵ OCDE: Organización para el desarrollo económico y la cooperación u Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), que posee representantes de los 30 países miembros y se reúnen para intercambiar información y armonizar políticas con el objetivo de maximizar el crecimiento económico de los países y ayudar al desarrollo de los países no miembros.

todo el personal del centro educativo, para lograr transformar el funcionamiento pedagógico del centro (Merrit, 2005).

El modelo educativo estadounidense de las Magnet Schools, se plantea como una opción interesante de conocer, y que podría dar respuesta a los problemas de exclusión dentro del sistema educativo español. Este Trabajo de Fin de Grado, profundiza en propuesta de las Magnet Schools, entendiendo que su modelo adaptado al contexto español, podría solucionar las problemáticas existentes en algunos centros ordinarios de carácter público. No obstante, se podría aplicar también en centros privados o concertados, que deseen mejorar y favorecer la inclusión de su alumnado.

Las Magnet Schools permitirían a los centros públicos, ofrecer una opción más atractiva y de calidad, comparable a las propuestas presentadas por otros colegios. De este modo, las familias contarían con otra posibilidad durante el proceso de selección de centro.

2.1.1 Comparación de los sistemas educativos estadounidense y español

Dentro de la comparativa de los sistemas educativos estadounidense y español, se comenzará haciendo un breve contraste entre ambos, para poder conocer mejor algunas de sus peculiaridades, que se entienden relevantes para este TFG. Primeramente, se deben destacar dos aspectos esenciales que conforman la enseñanza de USA, que son el ámbito legal y el cultural. El ámbito legal de este sistema educativo, viene arraigado a un fuerte lazo histórico donde siempre se ha concedido prioridad a la educación. La decisión de proporcionar una educación pública universal a todos los ciudadanos, se tomó en época temprana. La preocupación por desarrollar un currículum adaptado a los avances sociales y de las ciencias y las tecnologías, hizo que pensadores de la talla de Dewey o Tyler aportaran ideas sobre la educación y los sistemas educativos que han servido de modelo al resto del mundo occidental (Kliebard, 1992). Por otro lado, propuestas de otros países como la de María Montessori tuvieron gran aceptación en USA, ya que cualquier novedad en el plano educativo era bien acogida. A su vez, universidades como Harvard o Columbia dedican una gran cantidad de recursos a la investigación educativa.

Con respecto al aspecto cultural de la enseñanza, y entendiendo que afecta a todos los ámbitos de desarrollo del sistema educativo, se destaca el interés por potenciar la inclusión de alumnado de diversas culturas y etnias, implementando programas especiales de cara a evitar la segregación y creación de guetos en las aulas. Todo ello, ha contribuido a la creación de un sistema más inclusivo. En USA no existe un sistema nacional de educación, ya que se considera que la educación debe estar ligada a los ciudadanos de cada estado. Los estadounidenses afirman que la educación es una prioridad nacional, una responsabilidad del estado y una función local. Como resultado de ello, cada

uno de los 50 estados es libre de determinar su propio sistema para sus escuelas públicas. Sin embargo, sí existe un Departamento Federal de Educación, cuya función se limita a recopilar información, orientación y financiación de ciertos programas especiales, como por ejemplo los Magnet Schools.

Con respecto a España, se puede señalar que ésta ha atravesado rápidos cambios en el plano educativo desde la restauración de la democracia, donde la administración educativa desde la promulgación de la Constitución, ha sufrido considerables transformaciones para ajustarse a la descentralización de la Administración del Estado (Calzón, Castro y Villegas, 1996). Durante este período se han establecido tres niveles de gestión del sistema educativo: la administración central, la administración autonómica y la administración local. Cada uno de estos niveles posee competencias específicas, pero la administración central actúa como un organismo regulador que asegura una unidad en aspectos generales entre las distintas autonomías. Tras la implantación de la LOGSE (1990) en España, ambos sistemas educativos tienen bastante similitud en cuanto a la distribución de cursos por niveles educativos y de la enseñanza obligatoria. A modo de comparación se esquematizan ambos sistemas en la siguiente Tabla (1):

Tabla 1. Sistema educativo Español Vs. Estadounidense

Sistema Español			Sistema Estadounidense		
Doctorado		Edad	Doctorate		
Máster		23	Masters		
MODULOS Niveles 3,4 y 5		22	Señor FOUR YEAR DEGREE COURSE		
		21	Junior at UNIVERSITY		
		20	Sophomore	Juinior	Technical
		19	Freshman	College	School

Módulo Nivel 2	2º Bachillerato		18	12º		
	1º		17			
Garantía Social	4º Educación		16	10º School		
	3º Secundaria		15			
	2º Obligatoria		14	8º Middle		
	1º		13			
	6º		12	6º		
	5º Educación		11			
	4º		10			
	3º		9			
	2º Primaria		8	2º		
	1º		7			
	Educación Infantil	2º Ciclo		6	Kindergarten	
				5		
		1er. Ciclo		4		
				3		
				2	Nursery School	
				1		

En el sistema estadounidense, la mayoría de las escuelas comienzan en el nivel de kindergarten, aunque algunos distritos, no ofertan ese nivel y ofrecen un nivel anterior el de pre-school. En cada uno de los niveles existen asignaturas obligatorias que, a medida que se avanza en el sistema educativo, los estudiantes acceden a un mayor número de asignaturas optativas. Los alumnos que no alcanzan los niveles mínimos requeridos pueden repetir curso, solicitar clases de refuerzo dentro de la misma escuela o clases de verano (summer school), para que puedan superar asignaturas suspensas o cursar asignaturas extras para puntuar en el baremo de entrada a la universidad. A su vez, existen programas educativos especiales que pretenden atender a la diversidad sociocultural y étnica del país como son los programas bilingües o Magnet (imán). Los programas Magnet, que serán explicados en el apartado siguiente, están diseñados para lograr atraer alumnos con diversos perfiles, generando una educación inclusiva que evite la segregación.

Por otro lado, el sistema educativo español, garantiza la enseñanza obligatoria a partir de los 6 años y algunos distritos ofertan algunas plazas entre los 3 y 6 años por dos motivos fundamentales. El primero, corresponde a la finalidad de ofrecer al niño la posibilidad de comenzar su socialización a una edad temprana, y el segundo para facilitar la incorporación de la mujer en el mundo laboral. En lo que respecta a el nivel curricular, en ambos países es bastante similar, salvo que en España dentro de algunas comunidades autónomas prima a su vez la enseñanza de la lengua local (Galicia, Valencia, Euskadi, Cataluña), hecho que afecta tanto a la lengua en la que se imparten las asignaturas como al número de horas que se dedica a cada materia. Con la incorporación de la nueva Ley de Educación conocida como LOMCE (2013), se ha replanteado la distribución de asignaturas comunes dentro de la Educación Primaria, incorporando Religión y Educación Artística, absorbiendo a la asignatura de Música, de forma optativa y reduciendo horas a la Educación Física. Conforme se va avanzando de niveles los alumnos poseen la opción de elegir asignaturas distintas. En términos generales, las escuelas primarias españolas no ofrecen programas educativos especiales, pero sí que atienden a la diversidad dentro del sistema público. Aquellos alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), reciben adaptaciones de acceso al currículo, o propiamente curriculares en los casos correspondientes, por parte del centro al que acuden.

En lo que se refiere a la financiación, en USA existen diversas opciones que van más allá de una discriminación entre centros públicos y privados. Movimientos que se han gestado en torno a la reforma del sistema educativo actual, han originado un amplio número de posibilidades que se detallan en siguiente tabla (Tabla 2):

Tabla 2. Funcionamiento del Sistema Educativo Estadounidense

Sistema Educativo Estadounidense	Funcionamiento
Público	Las escuelas públicas acogen a estudiantes desde los 4 a 14 años (kinder a octavo). Los sistemas públicos son controlados por los administradores nombrados por los grupos de gobierno. El profesorado debe acreditar una serie de certificaciones para poder ejercer. Se financian con fondos públicos.
Privados	La edad de los estudiantes no difiere de los centros públicos pero las directrices curriculares son impuestas por los agentes que financian a estas instituciones, asociaciones de padres, madres y alumnos. El profesorado no pasa por los mismos procesos de selección que en los centros públicos.
Charter	Son escuelas con un estatus independiente, que poseen la facultad de decidir sobre el diseño curricular siempre y cuando acrediten los estándares mínimos de educación frente al comité de escuelas públicas.

La financiación de las escuelas estadounidenses provienen de tres sectores: local, estatal y federal, pero existe una gran diferencia entre estados. En algunos casos como en New Hampshire más del 80% proviene de fondos locales, mientras que en California el estado paga más de 85% (Stevenson, 1992). En el caso del sistema educativo español, su funcionamiento se resume en la Tabla 3, presentada a continuación.

Tabla 3. Funcionamiento del Sistema Educativo Español

Sistema educativo Español	Funcionamiento
Público	Garantiza la enseñanza gratuita y universal desde los 6 a 16 años. Los centros están controlados por los grupos gobernantes y administradores educativos. Se financia con fondos públicos que provienen de la Administración central, autonómica y de corporaciones locales. No existen grandes diferencias entre el currículo y el nivel económico donde se encuentra el centro.
Privado	Son gestionados por instituciones religiosas o laicas, donde las familias asumen la totalidad de los gastos de la enseñanza. El profesorado posee la misma titulación, aunque no acceden a su puesto por un concurso oposición y siguen el mismo currículo que las instituciones públicas.
Concertado	Son centros financiados con fondos públicos siempre que cumplan ciertos requisitos. Facilita la oferta de enseñanza gratuita y la posibilidad de escoger al personal docente. Se diferencian de los privados al tener ciertas limitaciones en el proceso de admisión de los alumnos, ya que deben seguir el mismo sistema que los centros públicos.

Como se aprecia en las tablas 2 y 3, las semejanzas en ambos sistemas son amplias, siendo la atención a la diversidad uno de los más destacables, aunque existan ciertas diferencias en materia académica y administrativa. De ambas tablas se puede deducir que el rasgo común a ambos sistemas es el de perseguir una educación de igualdad de condiciones (Binswanger, 1998).

2.2 Orígenes de los Magnet Schools

Antes de comenzar a describir el comienzo de las Magnet School, se hace una breve referencia sobre al desarrollo del concepto de educación multicultural, ya que se considera de gran relevancia por

como ha sabido adaptarse a los cambios sociales que se vienen dando a lo largo de la historia, y que se comparte desde la filosofía de este tipo de Magnet School.

Según Dewey (1916), se observa que a raíz de los cambios educativos que se han producido en el siglo XX, ha sido necesario responder con nuevas metodologías que permitan el desarrollo de una educación más significativa y que trabaje de forma integral el campo de la formación de los niños. Sin embargo, y aunque el autor de forma directa no ha tenido mucha vinculación con el término de multiculturalidad, constituye uno de los pilares sobre los cuales se asienta este concepto ya que plantea el concepto de educación como una inteligencia común (*common intelligence*⁶) a todos los seres vivos (Urdaneta, 2007). En la misma dirección apoyan sus teorías Horace Kallen (1998) y James Banks (1993) expresando que cada grupo étnico y cultural a través de sus contribuciones, generan una riqueza social. Por ello, es necesario para gestar esta transformación educativa, enseñar a las familias y niños a cómo pensar aprendiendo a comprender que todo tipo de pensamiento puede influir en la construcción del conocimiento, evitando adoctrinar qué pensar. Ya que, no basta con sólo mencionar a los niños la existencia de otros grupos, sino que será necesario que desarrollen un contacto directo para generar su propio conocimiento. De esta forma, se potenciará una mentalidad crítica y de compromiso con la comunidad ayudando a que la sociedad pueda ir sellando la brecha que existe entre las diversas culturas y clases sociales (Aguado, 2003). A través de esta perspectiva, se aprecia la importancia de considerar la multiculturalidad como uno de los factores claves en la sociedad actual, que llevan implícitos modificaciones en las pedagogías educativas y que servirán de base para reforzar la finalidad de las Magnet School.

Las Magnet Schools surgen en USA a mediados de la década de los sesenta como uno de los medios para lograr combatir la segregación racial que se producía en las escuelas públicas y se recogió bajo la ley educativa americana en la sección 5301, que aún hoy continúa vigente (Rossell, 2005). Dada la situación histórico cultural de USA, el componente multicultural se ha encontrado de manifiesto desde los comienzos de esta nación, que está en su mayoría, compuesta por inmigrantes y generaciones posteriores de éstos. Esta es, una de las razones por las cuales se encuentra cierto paralelismo con este país, a la hora de definir el modelo educativo que plantean las Magnet School con la finalidad de poder ser implementado en España. Debido a que, desde los últimos años España ha comenzado a experimentar el modelo de la inmigración de forma más directa, haciéndose inminente la creación de nuevas propuestas educativas que recojan este fenómeno (Batanero, 2004). En USA, el

⁶ Common intelligence: término acuñado por J. Dewey en 1916 dentro del campo de la psicología para hacer referencia al desarrollo de relaciones interpersonales entre los niños logrando una mayor cohesión grupal. Para clarificar su definición dentro del campo de la educación, nos señiremos a lo definido por Rubén Prada Urdaneta, 2007, en el que determina la inteligencia común como un acto de entendimiento entre personas dentro de un espacio común, para construir nuevos significados que generen una transformación social.

estudio demográfico realizado en 1954 por el Consejo de Educación (*Board of Education*) reveló lo que se denominó como un “*vuelo blanco*”⁷, a una hipersegregación de la raza afroamericana y europea que se desplazó hacia el centro de las ciudades y que por contrapartida generó el desplazamiento de los “blancos” hacia los suburbios. En 1970, muchos de los distritos trataron, de forma individual, de lograr regularizar el equilibrio dentro de las aulas construyendo escuelas públicas en éstas zonas, desarrollando rutas de transporte escolar y jornadas de escuelas abiertas (*schools without walls*) para lograr acercar a los niños hacia los centros y favorecer la inclusión en las aulas. Estas escuelas, tenían una característica singular que consistía en tener muy en cuenta las necesidades de los niños y padres a través de una educación activa, tomando al niño como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rossell, 1975).

A raíz de la creación de diversos proyectos educativos públicos propuestos por varias zonas de USA, se trató de unificar las ideologías para atender el fenómeno de la segregación y la inclusión, gestándose el proyecto de las Magnet Schools. Este término fue creado en 1971 por Nolan Estes, quien en aquel entonces era el superintendente del distrito escolar de Dallas, Texas y que tuvo como objetivo primordial abordar la segregación racial, desarrollando ciertas normas que unificaban las necesidades de las zonas multiculturales a través de una educación inclusiva. Este proyecto educativo público, fue pilotado desde los años 1985 a 1999 aumentando el presupuesto educativo en los centros, con la intención de revertir ese vuelo blanco hacia los suburbios y con la finalidad de incrementar la motivación de los alumnos y mejorar la relación profesor-alumno en las aulas (Meritt, 2005).

Sin embargo, los informes educativos demostraron que no se produjeron grandes avances y que la brecha racial no mermó. Por lo tanto, en 2011 se planteó que la única manera de desarrollar una propuesta que verdaderamente atendiera a la diversidad cultural, era proponiendo una educación más atractiva para los alumnos. Teniendo esa premisa en mente, se modificó la oferta educativa de estas escuelas públicas, ofreciendo un plan de estudios especializado que serviría para atraer a los estudiantes según sus intereses. De aquí surge el término de Magnet (*imán*), debido a que los centros tienen la capacidad de crear una enseñanza distintiva que atrae a familia y estudiantes, incluso aún cuando el centro no se encuentra en una zona cercana para ellos, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los niños y demostrando que el éxito educativo no radica en la imposición sino en la libre elección. De esta forma, se ha logrado reducir la distancia cultural entre las minorías a la vez que se potencia un desarrollo cognitivo en los niños para que puedan tener una mejor performance en la

⁷ Vuelo blanco (*white flight*), término utilizado en 1970 por el consejo de educación de USA para referirse al desplazamiento hacia los suburbios de los blancos, a raíz de la introducción de la raza afroamericana en las grandes ciudades en busca de una oportunidad laboral. Este movimiento resurgió en 2005 en la zona de Silicon Valley, a raíz de la competitividad de las instituciones educativas, en la que familias “*blancas*” reclamaron que la influencia de la raza asiática en las escuelas provocó un aumento desmesurado en el nivel académico en especial en asignaturas de ciencia y matemáticas, frente a la disminución de asignaturas relacionadas al deporte y el arte.

sociedad actual (Clinchy, 1985). En la actualidad, existe una gran variedad de especialidades dentro de las Magnet Schools, entre las que destacan las Artes Visuales, las Lenguas, Ciencia y Tecnología y Humanidades que cuentan a su vez con diversas metodologías aplicadas a la enseñanza como Montessori, Paideia, Waldorf, Kagan, etc., que brindan una educación más diversa adaptada a las diferentes capacidades de los alumnos (Rossell, Armor y Walberg, 2002).

Algunas de las ventajas que plantean las Magnet Schools son que a pesar de ser públicas, rompen con la barrera geográfica al no estar definidas por zonas, permitiendo que niños que viven en otro distrito escolar puedan acceder a este tipo de educación. Además, se mejora el rendimiento académico de los niños, la interdependencia positiva y el sentido de pertenencia a un grupo y se aumenta la participación de las familias, lo que conlleva a una educación diferenciadora, equitativa, más significativa e inclusiva para el alumnado (Gamoran, 1996).

Por otro lado, gracias a la metodología educativa implementada en las aulas basada en el aprendizaje cooperativo (Kagan), se produce un aprendizaje con grupos heterogéneos de alumnos con capacidades diversas, que serán dispuestos según el desarrollo de las diversas actividades y que se explicarán más afondo en el siguiente apartado. Es por ello que se plantea este proyecto educativo, dentro del ámbito público, como una opción viable a la que podrían acceder las familias en España, sin intención alguna de prevalecer frente a los ya propuestos en la actualidad. Con el fin de, brindar una oferta educativa más adaptada a las necesidades de la sociedad actual. Sin embargo, este tipo de proyecto posee también desventajas que deben ser conocidas por las familias, para que puedan sopesarse durante el proceso de toma de decisiones al respecto del tipo de educación y centro en particular, que quieran brindar a sus hijos (Gamoran, 1996). Las desventajas más destacables son:

- Los bajos recursos propuestos para tratar problemas de la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua (ESL), y la falta de atención a alumnos de educación especial.
- En algunos centros, existen criterios selectivos (absentismo, mal comportamiento) durante el proceso de admisión lo que hace que muchas veces los centros no sean tan concurridos.

Pero sin lugar a duda y aún teniendo en cuenta las valoraciones negativas, cabe remarcar que el proceso de decisión de un centro no es tarea fácil. Por ello, la intención principal de este enfoque de la cuestión radica en que las familias decidan sobre las metas educativas que consideran mejor para sus hijos y cuales son las expectativas tanto personales y profesionales de ellos, teniendo en cuenta la oferta educativa que propone este tipo de centros (Hallinger y Heck, 2010).

2.2.1 Tipos de programas de Magnet Schools

Cabe realizar aquí, una clara distinción entre lo que se denomina Magnet School y los programas Magnet. Todas las Magnet School ofrecen una variedad de programas específicos, entre ellos artes, altas capacidades, idiomas, ciencias, tecnología, etc.; así como asignaturas de carácter ordinario como lo son lengua, matemáticas, conocimiento del medio, etc. Tanto los programas específicos como las asignaturas ordinarias pueden ser llevadas a cabo a través de diversas metodologías, entre las que destacan Kagan o Montessori. Estos programas son implantados dentro de los centros públicos ordinarios que han decidido formar parte de los centros magnet, pero que no necesariamente deciden renunciar al tipo de enseñanza ordinaria que brindan hasta el momento.

Los Magnet Schools pueden funcionar de tres formas distintas, según el Departamento de Educación de USA (Devine, 2009):

- **Magnet School Dedicada**, es lo que se considera como una escuela Magnet en su totalidad dado que la propuesta de enseñanza brindada, se lleva a cabo dentro de los programas específicos del centro, siendo este uno de los más beneficiosos y aconsejables. Aunque en muchos casos, es necesario un desplazamiento hacia el centro que puede ser proporcionado por el mismo distrito escolar. El alumnado que atiende al centro suele ser bastante diverso, debido a que es el propio alumno quien elige el programa, aunque de ello dependa realizar un desplazamiento fuera de su zona geográfica. El porcentaje de alumnos que recibe la formación específica es de un 100%.
- **Programas únicos dentro de un centro (Programs Within School, PWS)**, estos son programas que se implementan dentro de las escuelas públicas convencionales, donde parte de los alumnos, un 40% aproximadamente, desarrollan la educación magnet. La selección de los alumnos se produce de forma ordinaria, con la salvedad de que se brinda la posibilidad a los alumnos/padres de que puedan desarrollar un estudio especializado según sus intereses y dentro de la zona geográfica a la que corresponden. Esta distinción dentro de los Magnet Schools, se produce cuando no existe una gran demanda por parte de la sociedad y porque el centro escolar prefiere mantener ambas ofertas educativas, por lo que no es posible desarrollar una escuela totalmente dedicada. El alumnado suele ser diverso a nivel cultural, y en general suele estar compuesto por un 50% de la minoría étnica/racial de la zona.
- **Escuela Magnet General**, al igual que en el caso anterior, corresponde a los programas Magnet implementados dentro de las escuelas ordinarias. Pero, posee la particularidad, de que los alumnos que asisten a estos centros, reciben una formación específica cuyo porcentaje suele ser del 20%. No puede ser una escuela magnet dedicada, porque el centro no brinda una formación especializada en su totalidad; y tampoco una escuela PWS, pues el porcentaje de formación específica Magnet, es menor. La composición del alumnado en las aulas suele ser de una minoría racial/étnica de entre el 80% al 95%.

Por consiguiente, los programas únicos y general de las Magnet Schools suelen ser menos atractivos para los padres y alumnos que no pertenecen a las minorías étnicas/raciales. Por un lado, porque la educación suele llevarse a cabo en un entorno no tan diverso y por el otro porque sería necesario “vaciar” la escuela para lograr hacerla más diversa y atractiva. Es decir, lograr captar a sectores de alumnos más diverso que forman parte de las minorías de la zona, evitando así que sea necesario comenzar desde cero para hacer la escuela más atractiva (Devine, 2009).

2.2.2 Programas específicos de las Magnet Schools

Primeramente, se debe señalar que una vez finalizado el kindergarten o cuando los niños alcanzan los 6 años de edad, durante las dos primeras semanas del mes de Enero, es cuando se celebra el National School Choice Week (semana de selección de centro) y muchos de los padres americanos tienen oportunidad de decidir sobre el tipo de educación que van a recibir sus hijos. Durante este período los padres visitan varios centros y concurren a jornadas de puertas abiertas que les ayuden a llevar a cabo esta decisión personal. Muchos de los padres que optan por programas magnet, deciden a su vez el tipo de especialización que recibirá su hijo. A su vez, los padres cuentan con la opción de anotar a sus hijos fuera del distrito al que pertenecen (open enrollment), sin tener limitaciones geográficas y brindando una mayor flexibilidad a los padres en el proceso de selección (Campanella, 2014).

Entre los programas específicos magnet más destacados, se encuentran:

- **Comunicaciones (*Communications*):** La especialidad está orientada al desarrollo de las lenguas a través de una inmersión lingüística bilingüe de los alumnos (inglés-español) para que se familiaricen con el idioma inglés. El desarrollo curricular tiene un especial énfasis en el uso de las TIC como recurso de apoyo y material activo para el aprendizaje.
- **Artes (*Arts*):** Los programas de artes desarrollan las artes visuales y escénicas brindando un estímulo educativo diferente a los alumnos y proporcionando diversas oportunidades para que estos puedan desarrollar su creatividad y talento. Se trabaja la Arquitectura, el Diseño de Interiores, el Arte Digital, Diseño de Moda, Arte Gráfico, Fotografía y Teatro.
- **Matemáticas y Ciencias (*Math and Science*):** Este tipo de especialidad combina las matemáticas y las ciencias de forma práctica y analítica donde los alumnos utilizan tecnologías innovadoras para desarrollar procesos de investigación. Se trabaja la Tecnología Aeroespacial, Ingeniería, Ciencias Ambientales, Ciencias Forenses y Medicina y la Biotecnología.
- **Bachiller internacional (*International Baccalaureate, IB*):** Ofrecen un plan de estudios que favorece el desarrollo integral de los alumnos, estando más orientado hacia el mundo académico. Se potencia la comprensión de las culturas del mundo y la adquisición de una o más lenguas extranjeras.

- **Montessori:** Esta filosofía educativa se trabaja a través de las Bellas Artes, el Periodismo y Museología, favoreciendo la estimulación emocional y social donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se prepara a los alumnos para que adquieran hábitos de estudio, procesos de toma de decisiones y desarrollar un aprendizaje continuo (life long learning), potenciando una mayor autonomía y conocimiento de sus habilidades físicas y mentales. El método, favorece a la creación de una sólida personalidad individual del alumno, permitiendo que puedan avanzar a su ritmo.

Con respecto a los programas magnet, se encuentra que los centros públicos que optan por esta modalidad pueden decidir una especialización específica en su currículum de acuerdo con las necesidades que se hayan determinado en la sociedad para lograr atraer a los alumnos (Brooks, Kammel, Olmstead, Pack y Stein, 2004).

2.2.3 Estudios recientes sobre Magnet Schools

A continuación se exponen algunos datos relevantes sobre las Magnet Schools, aportados desde tres estudios. Los primeros de ellos corresponden a las evaluaciones llevadas a cabo por la Education Commission of the States ⁸(ECS) en el 2008 y demuestran que los programas Magnet School Assistant Programs (MSAP), han producido avances considerables en torno al rendimiento de los alumnos, principalmente debido al acercamiento cultural y étnico producido dentro de las aulas que han potenciado un enriquecimiento del grupo. Por otra parte, muchos niños al tener la posibilidad de una elección educativa según sus intereses, han mostrado un mayor interés lo que ha repercutido en los resultados estatales (ISAT)⁹ en asignaturas troncales como matemáticas, lengua y literatura y ciencias. Gracias a los resultados obtenidos durante las evaluaciones estatales se muestra el gran apoyo financiero y político que tuvieron este tipo de instituciones (Siegel-Hawley y Frankenberg, 2011).

A su vez, los estudios realizados por el Public Institute of California (2006), demuestran que los centros Magnet han generado grandes efectos sobre la integración de los estudiantes. Para los sondeos, se han tenido en cuenta a niños pertenecientes a minorías étnicas (afroamericanos, mexicanos, indúes, pakistaníes) que provenían de un estatus económico medio bajo (Ballou, Goldring y Liu, 2006). Los mismos demostraron que gracias al incentivo brindado por parte de los centros, tanto en su proyecto educativo como en la metodología utilizada, fueron entre dos y tres veces más propensos a mejorar sus rendimientos académicos y a crear una mejor integración entre las etnias

⁸ Education Commission of the States (ECS), La Comisión de Educación de los Estados es una entidad sin fines de lucro con la finalidad de asesorar a las entidades políticas en el desarrollo de prácticas educativas para los centros públicos.

⁹ ISAT (Illinois Standards Achievement Tests) mide los logros de los alumnos en matemáticas, literatura y ciencias en los cursos de 3^o a 8^o.

mayoritarias. Logrando una integración educativa que representa un avance significativo para acabar con la exclusión y la discriminación escolar, potenciando la igualdad de oportunidades y a mejorar la calidad de la educación de todos los alumnos del centro. Además, se destaca el gran apoyo político y económico que ha tenido este tipo de proyectos, \$107 millones de dólares en 2011 aún durante los diferentes mandatos en especial el último período (2010-2013), en las que se ha determinado que los programas educativos de las Magnet Schools están vinculados a procesos educativos más inclusivos (Fig.1 y Fig.2), a una mayor disposición de alumnos que no pertenecen al distrito y a un rebrote del interés por la escolarización de diversas etnias. Logrando comprender que el verdadero problema viene dado por el sistema educativo y no por los alumnos, por lo que es necesario brindar apoyo para lograr reorganizar a las escuelas dentro de la comunidad a la que corresponden y garantizar que todos los alumnos puedan acceder a una educación de forma igualitaria (Hallinger y Heck, 2010).

2011-2012 CMS school population by race
(Grades 9 to 12)

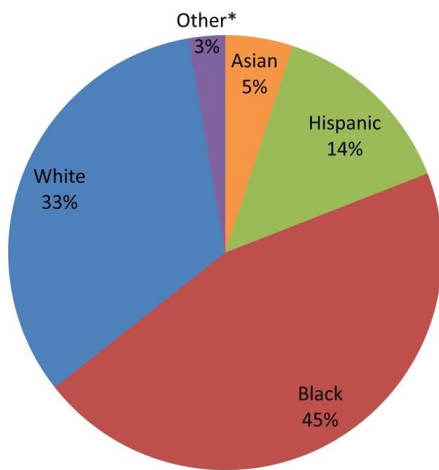


Figura 1. Realizando el seguimiento: Cómo las escuelas Estructuran la Desigualdad
Fuente: Oakes, 1985, p.10¹⁰.

A través de la siguiente figura, se observa la composición regular de las aulas dentro de las Magnet Schools para combatir la segregación y contribuir a la inclusión.

¹⁰ Traducido de: Keeping Track: How Schools Structure Inequality (Oakes, 1985, p.10).

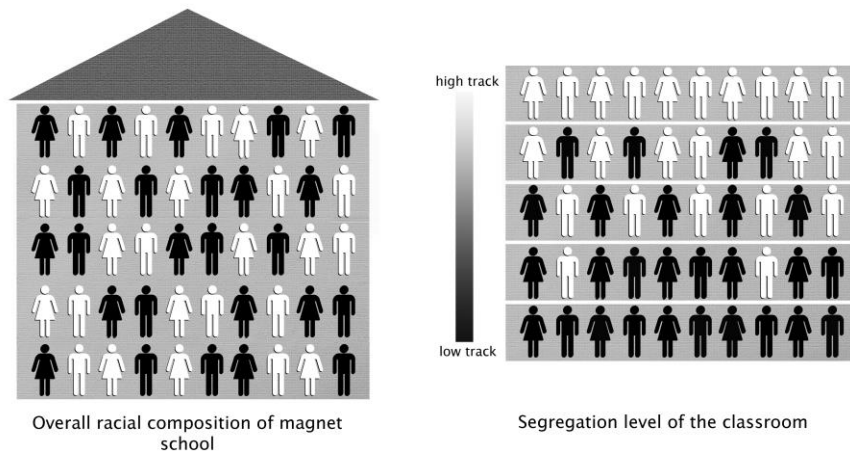


Figura 2. Una herramienta contra la segregación que falló: Escuelas Imanes y la segregación en las clases¹¹ (Fuente: West K., 1994, p.2).

A nivel nacional la Universidad de Connecticut en el año 2010 realizó un seguimiento de los centros magnet publicando conclusiones contundentes sobre el aumento del rendimiento de los niños, comparándoles con los obtenidos en centros privados. De forma concluyente se determinó que se superaron los estándares académicos y que sus resultados sirvieron de imán para determinar el proceso de selección de un centro a las familias. Estos resultados, se contrastan con el informe proporcionado por Howell y Peterson (2004), en el que atribuyen el éxito de los Magnet Schools al poder de decisión que poseen los niños y las familias sin estar limitados por trabas geográficas. Logrando así, disminuir la segregación de forma gradual gracias al interés que demuestran los alumnos en el proyecto educativo.

2.2.4 Futuro de las Magnet Schools

La implementación de este tipo de centros en USA ha crecido de forma exponencial desde los años setenta, pero a su vez han ido denotando ciertas evoluciones para adaptarse mejor a las situaciones escolares actuales (Gamoran, 1996). Debido a la gran incertidumbre que plantean los cambios de gobierno en USA, se ha tratado de blindar el modelo educativo para que en un futuro las Magnet School puedan seguir contando con el apoyo del estado. Principalmente, se ha hecho hincapié en que aún hoy el problema segregacional en las aulas sigue siendo una de las razones importantes por las cuales se hace necesario mantener este tipo de proyectos educativos. Por otro lado, se matiza que en tanto y en cuanto no se contemple a la diversidad racial como un objetivo educativo para alcanzar la inclusión en las aulas y que a su vez permita ser modificado a través de un cambio de dirección

¹¹Traducido de: A Desegregation Tool That Backfired: Magnet Schools and Classroom Segregation (Fuente: West K., 1994, p.2).

político-educativa, será muy difícil seguir innovando y avanzando en materia escolar. Se debe tener en cuenta que una vez que se logre la contemplación de esta realidad educativa, habrá que encontrar nuevas maneras de ir hacia adelante con el proyecto de enseñanza, apostando por lograr una mejora en la excelencia sin tener que utilizar a la raza como una opción académica innovadora.

Todo ello, se transformará en la creación de centros sólidos, ricos culturalmente y que sirvan para aumentar las opciones educativas de las familias, sin centrarse únicamente en ellas como una mera opción en contra de la segregación, sino como centros con altos rendimientos académicos. De ahí que la apuesta a futuro, no se centra única y exclusivamente en solucionar el problema segregacional, sino también en copar las necesidades educativas actuales apostando por una calidad de enseñanza más eficaz y ayudando a flexibilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de que todos los alumnos obtengan beneficios educativos. Logrando vencer las barreras segregacionales y apostando por la heterogeneidad y el respeto de la cultura de cada minoría como garantía de éxito escolar (Merrit, 2005).

2.2.5 Promoción de las Magnet Schools a otros centros

El presidente de los programas magnet a nivel nacional, Dr. Michelle Frazier (2013), plantea que la promoción de estos centros está estrechamente vinculada con el desarrollo de la atención a la diversidad, y en lograr involucrar a la comunidad educativa para que sirva de “*imán*”. Los alumnos que forman parte de las Magnet Schools, suelen desarrollar una mayor motivación por el centro ya que reciben un proceso de enseñanza-aprendizaje especializado que aumenta su interés. Esto promueve, que se abra una propuesta educativa, más acorde con sus intereses y necesidades dentro del marco de enseñanza pública. De esta manera, se proporcionarán ambientes más diversos para los alumnos dentro del ámbito público, al que de otra forma no tendrían acceso (Kahlenberg, 2012).

Sin embargo, no cabe duda de que el apoyo debe ser promovido desde varios sectores, principalmente del político y a nivel de centro. Por un lado, a nivel político logrando mantener un compromiso con este tipo de centros y evitando que las posibles reformas educativas que puedan desarrollarse durante los cambios de mandato, no afecten la distribución económica y su normal funcionamiento. Logrando, servir a familias y comunidades de diversidad étnica y de clase económica. Una de las leyes más actuales, No Child Left Behind del 2001, afectó al desarrollo educativo de los centros públicos y a la cuantía de ayudas económicas destinadas a los centros, determinando su distribución según los resultados obtenidos en los test estatales. Esta ley, pretende nivelar a todos los centros estatales públicos, incluso los Magnet Schools, a través de un currículo genérico, independientemente de las circunstancias sociales o económicas que rodean al centro. La presión

ejercida por esta ley para lograr una igualdad educativa, imprime en las familias una mayor responsabilidad a la hora de elegir el centro educativo para sus hijos, porque si el centro seleccionado no obtiene buenos resultados académicos, los alumnos deben ser enviados a otros centros que no han sido elegidos de forma propia. Estos centros de educación alternativa, entre los que se encuentran las Magnet Schools, deben a su vez obtener buenas calificaciones a nivel estatal. Debiendo mostrar, resultados inmediatos para no ser considerados ineficaces. Por otro lado, a nivel de centro manteniendo unas políticas de admisión abiertas y con un amplio alcance que no se vea delimitado por la geografía, ya que en la sociedad actual las escuelas son uno de los lugares que facilitan experiencias multiculturales a los alumnos. Contribuyendo así, a contrarrestar algunos de los efectos de la segregación (residencia en un barrio determinado, o nivel económico bajo, por ejemplo) (Lowry, 1983).

Ahora bien, la gran incógnita por despejar es saber si éste tipo de escuelas mejora el aprendizaje de los niños o no. Al igual que otros proyectos educativos, existe una gran variedad de estudios con resultados diversos, pero a nivel general se pone de manifiesto que la presencia de ambientes más diversos a nivel cultural y socioeconómico promueve grandes logros educativos en comparación con las escuelas tradicionales, logrando a su vez aumentar las aspiraciones de los alumnos (Witte y Clune, 1990). Es por ello, que la promoción de éste tipo de centros sirve no sólo para tratar la segregación sino también para demostrar que la diversidad enriquece y que es posible crear alternativas educativas inclusivas que puedan competir a nivel académico con otros centros (Yu, Taylor, Goldring, Smrekar y Piche, 1997).

2.3 Aprendizaje Cooperativo.

Antes de comenzar la explicación de las estructuras Kagan se considera preciso realizar una breve explicación sobre lo que significa el aprendizaje cooperativo en el aula, para tener una mejor visión de la metodología aplicada dentro de los Magnet Schools. Los hermanos David W. Johnson y Roger T. Johnson (1994) en su libro, "El aprendizaje cooperativo en el aula", lo definen como "el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás". Así pues, se puede determinar que el trabajo cooperativo consiste en actuar de forma conjunta para lograr objetivos comunes, donde no sólo se busca el éxito individual sino también el grupal. Desarrollando entre otras, habilidades sociales, una interdependencia positiva y una autonomía personal.

El modelo inclusivo que plantean las Magnet Schools, tienen como finalidad el plantear metodologías y estrategias constructivistas y cooperativas que puedan atender la diversidad en el aula. Una de las estrategias más relevantes de este tipo de escuelas son las estructuras cooperativas

Kagan, que fomentan el aprendizaje y la interacción entre iguales, aprendiendo a cooperar y a través de la cooperación. A través de la evolución que se viene llevando a cabo en el plano educativo, las estructuras cooperativas son consideradas como una de las herramientas más poderosas para atender la diversidad de las aulas y desarrollar el aprendizaje cooperativo. De esta forma, la cooperación se convierte en base fundamental del diálogo comunicativo donde cada alumno es miembro importante para el grupo, con responsabilidades y que ayuda a los otros (Slavin, 1994). Por ello se plantea la utilización del aprendizaje cooperativo como un elemento clave para lograr un cambio en el aula tradicional hacia una inclusiva, ya que tiene como fin educar a todos, garantizando una atención adecuada a las necesidades individuales de cada niño (Gozálvez, García y Traver, 2011).

2.3.1 Estructuras cooperativas, Kagan

El hombre es social no sólo porque nace en sociedad, sino porque la sociedad estructura su inteligencia, mediante el lenguaje y la cultura y, además, porque necesita vivir en sociedad para cumplir sus fines privados. La felicidad íntima es un proyecto que sólo puede alcanzarse integrándole en un proyecto mancomunado. Sin embargo, la cultura occidental ha descubierto la individualidad, la autonomía, como gran conquista, lo que provoca contradicciones peligrosas en un ser que es inexorablemente social, pero al que la sociedad parece animar a una desvinculación social. Tal vez nos estemos timando a nosotros mismos (Marina, 2004, p. 19).

A través de esta reseña de Marina, se pretende desarrollar la explicación que se considera pieza fundamental de este tipo de escuelas. La metodología de aprendizaje Kagan se basa en el desarrollo de estructuras cooperativas para ser implementadas dentro del aula como una de las herramientas que pueden favorecer la conclusión de los objetivos de este enfoque de la cuestión. Esta metodología, plantea un reto ético al fomentar una escuela para todos y responde a las necesidades de una sociedad multicultural, valorando de forma positiva la diferencia y contribuyendo a aumentar la riqueza de experiencias escolares (Kagan, 2008).

Las estructuras Kagan nacen en 1968 de la mano de Spencer Kagan, quien ha contribuido a la creación de más de 200 estrategias las cuales están compuestas por una serie de instrucciones que se modelan paulatinamente, contribuyendo a aumentar los niveles de cooperación e interacción entre los alumnos. Estas estrategias están basadas en 4 principios fundamentales del aprendizaje cooperativo que son:

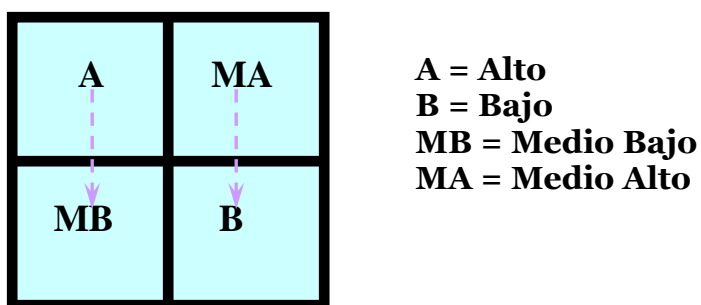
- Potenciar el trabajo en equipo con un objetivo común a todos los alumnos.
- Cada alumno es responsable de su contribución personal.
- Igualdad de participación en todas las actividades.
- Permitir la involucración de los alumnos de forma simultánea.

De esta manera, se observa como los pasos dinámicos fomentarán la cooperación entre alumnos, ya que cada uno realizará aportaciones individuales y de forma equitativa para contribuir a lograr el objetivo planteado. Cabe remarcar, que estos pasos deben seguirse a lo largo de todas las actividades para inculcar en los niños que “*todos*” forman parte del objetivo común, de esta forma se evitará que algunos de ellos eviten participar y se involucren activamente. La eficacia de este tipo de estrategias radica en que se potencia el desarrollo intelectual individual y sobre todo grupal de los niños, al contrario de muchas instrucciones convencionales donde los alumnos tienden a la resolución de actividades de forma individual y en la que mayoritariamente responden siempre los mismos. Muchas de las actividades, están pensadas para que su resolución sea llevada a cabo de forma conjunta, generando así una mayor involucración e interdependencia positiva entre los niños (Kagan, 2008).

A continuación se detallan algunas ventajas a nivel de implementación que se encuentran definidas por el acrónimo **PIES** (**P**ositive interdependence, **I**ndividual accountability, **E**qual participation, **S**imultaneous interaction):

1. **Interdependencia positiva:** Los objetivos y beneficios del grupo son comunes a todos los integrantes.
2. **Responsabilidad individual:** Todos los alumnos de un grupo son responsables en el desarrollo de las actividades.
3. **Igualdad de participación:** Cada miembro del grupo posee igual nivel de responsabilidad.
4. **Interacción simultánea:** Las actividades permiten la participación activa entre los integrantes de un grupo de forma instantánea.

A su vez, pueden ser utilizadas en cualquier área educativa y con cualquier contenido académico, incluso en el desarrollo de la disciplina dentro del aula, lo que aumenta aún más su calidad como elemento educativo. Sin embargo, una de las grandes claves de la puesta en acción de estas estrategias se encuentra en la creación de los grupos. Se debe tener en cuenta que lo que se trata de potenciar en todo momento es la participación activa dentro de grupos heterogéneos. Por ello, es necesario que se realice la mezcla de niveles (alto, medio, bajo) para que de esta manera exista lo que se denomina “*coaching*”, es decir que los propios compañeros sirvan de modelo en el desarrollo de las actividades. Es así que, los alumnos con altas capacidades y aquellos con niveles más bajos o medios logran un mayor rendimiento académico que si trabajaran solos (Kagan, 2005). La cantidad de integrantes puede variar según las estructuras y temas a desarrollar pero se recomiendan grupos de no más de 4 alumnos dispuestos de la siguiente manera:



La disposición de los alumnos se realiza de esta manera, para que los niños con nivel Alto y Medio Bajo sean compañeros de hombro, y el Medio Alto y Bajo se encuentren enfrente. De esta forma los niños B reciben ayuda de los MA sin desarrollar complejos durante el aprendizaje ya que el MB está a su lado y al A está más alejado, nutriéndose así entre ellos (Kagan, 2005). De esta forma se optimiza la modelación positiva y se pueden crear parejas fácilmente de manera que la participación activa pueda ser más fluida e instantánea.

A su vez, se evidencia que las recompensas de equipo generan un mejor clima en el grupo que repercute de igual forma a incrementar la motivación (Slavin, 1995). Así pues, se pueden comprobar que los beneficios son mutuos, ya que los niños con niveles medios o bajos reciben un mayor apoyo, entrenamiento y corrección inmediata de los errores por parte de sus compañeros y los alumnos con altas capacidades desarrollan mejores habilidades sociales. Aunque, se debe mencionar que generalmente el aprendizaje cooperativo proyecta unas ganancias mayores a aquellos niños de nivel más bajo, las mismas no se consiguen a expensas de los compañeros más listos, sino gracias a la colaboración entre todos (Pozo, 2009).

2.3.2 Estudios recientes sobre las estructuras cooperativas Kagan

Muchos de los estudios llevados a cabo por Johnson y Johnson (1999), así como por otros investigadores relevantes en el área (Castillo, Gallardo y Macías, 2006; Gozálviz, García y Traver, 2011), demuestran que existe un consenso general sobre que las prácticas educativas basadas en las estructuras cooperativas, generan resultados positivos. En valores exactos de las últimas encuestas realizadas, se pueden apreciar que gracias al aprendizaje cooperativo el 61% de los estudiantes de centros sometidos a este tipo de estructuras cooperativas, mejoraron significativamente sus logros académicos así como también se potenciaron sus habilidades interpersonales, en comparación con los métodos tradicionales o competitivos. Estos grupos, refuerzan los lazos vinculantes entre los alumnos, logrando un mayor conocimiento de sus pares y favoreciendo a que el aprendizaje sea más significativo para cada niño. Una de las estrategias que ha demostrado ser muy efectiva es la llamada “*Heads Together*”, durante el estudio realizado por Maheady, Mallette, Harper y Sacca (1991) en la que se observó que las actividades realizadas con esta estrategia tuvieron una mejor y más efectiva

performance en alumnos de sexto grado que con las metodologías instructivas convencionales. La importancia de estas estructuras cooperativas es su modelado y la clara definición de sus intenciones, y a continuación se destacan alguna de las más conocidas para una mejor comprensión de la metodología de trabajo.

Rally Robin: Es una estrategia en la cual los niños responden de forma alternativa a una cuestión de forma oral.

Round Robin: Se forman equipos pero los alumnos responden de forma oral por turnos.

Allwrite Round Robin (Todos escriben): Los alumnos trabajan en equipo, por turnos donde comparten y debaten sus respuestas de forma escrita.

Timed Pair Share (Intercambio de pareja por tiempo): Es una estrategia que se lleva a cabo por parejas donde los niños comparten a su pareja por un tiempo determinado y donde uno de los integrantes escucha mientras el otro realiza la interlocución.

Mix – Pair – Share (Mezclar – emparejar – compartir): Esta estrategia consiste en que los alumnos se muevan de forma libre por la clase hasta que el maestro dice “pair up” y los niños deben crear parejas para contestar y debatir la pregunta que realice el maestro.

Heads Together (Cabezas juntas): Esta estrategia tiene como finalidad que los miembros de un equipo debatan de forma conjunta la respuesta sobre una cuestión planteada por el profesor, de manera tal que todos puedan responder a la pregunta.

Corners (Esquinas): Es una estrategia que tiene como fin que los alumnos desarrollen el pensamiento crítico a través de una cuestión planteada por el profesor, en la que se les pedirá que se posicionen diciendo quien está a favor o en contra justificando sus respuestas. Dentro del aula se forma una fila donde los niños se van separando en las esquinas en función de sus opiniones. Luego, intercambian sus puntos de vista en cada uno de los rincones y finalmente van rotando por el resto de esquinas para dar su opinión al resto de los compañeros y lograr un consenso.

2.3.3 Kagan y las Inteligencias Múltiples

El desarrollo de las estructuras cooperativas Kagan tiene una estrecha conexión con la teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por Howard Gardner (1983) y que a lo largo del trabajo me referiré a ellas como IM. La teoría de las Inteligencias Múltiples, propone que la inteligencia no sea entendida como algo unitario, sino que aglutina diversos tipos de inteligencias: lingüístico-verbal, lógica-matemática, espacial, musical, kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Por un lado, determina que el conocimiento se desarrolla de forma intuitiva en los individuos, pero por otro lado reconoce a la inteligencia como una habilidad que puede ser desarrollada de forma diversa en cada una de las personas. El ejemplo práctico de ello puede demostrarse al comparar dos personas

con aptitudes en disciplinas totalmente dispares, donde uno no es más ni menos inteligente que el otro, sino que sencillamente sus inteligencias se han desarrollado en campos diversos. Por ello, dentro de las estructuras cooperativas de Kagan se tiene muy en cuenta que cada niño es un elemento con un único patrón de inteligencias, que pueden ser desarrolladas acorde a sus preferencias o aptitudes (Tabla 4).

Tabla 4. Inteligencias Múltiples: Muchas maneras de ser inteligente

Inteligencia	Habilidades trabajadas	Actividades profesionales	Personajes Famosos
1. Lingüística / Verbal	lectura, escritura, lenguaje oral, escucha y vocabulario	locutores, escritores	Shakespeare
2. Lógico / Matemática	números, lógica, informática, análisis y síntesis	contables, abogados, científicos	Einstein
3. Visual / Espacial	diseño, color, detalle	artistas, arquitectos	Van Gogh
4. Musical	juegos, composición, canto	músicos	Mozart
5. Kinestésica	habilidades motrices	actores, atletas	Tiger Woods
6. Naturalista	mundo natural y sus fenómenos	biólogos, oceanógrafos	Charles Darwin
7. Interpersonal	habilidades sociales	maestros, políticos, vendedores	Madre Teresa
8. Intrapersonal	introspección, sentimientos, creencias	siquiatras, filósofos, teólogos	Confucio

Fuente: Kagan, 1998, p. 2 traducido y adaptado de *Multiple Intelligences. The complete MI book. USA: Kagan Cooperative Learning.*

Kagan (2008), reafirma la combinación de sus estrategias con las IM afirmando que el máximo potencial de un individuo puede desarrollarse mediante el trabajo en equipo, aunando las inteligencias múltiples del grupo para incrementar la capacidad del aprendizaje y aprender del uso que realizan los demás. De la misma forma, las estrategias cooperativas permiten comprender mejor la forma en que los estudiantes realizan su aprendizaje y les ayuda en la construcción del conocimiento basado en sus fortalezas. Plantea además que, la educación actual tiene una gran consideración por los procesos colectivos, donde el objetivo primordial es la interpretación de los contenidos a través del debate o puesta en común de las ideas de otros miembros, que contribuyan a comprender mejor las ideas propias. De esta forma, se produce un aprendizaje significativo donde los niños son considerados por sus inteligencias múltiples y por su individualidad.

A su vez Kagan (2008), indica que el desarrollo de las estrategias cooperativas considera tres visiones que influyen de forma directa en las IM, siendo éstas Correspondencia, Estiramiento y Celebración y que van estrechamente asociadas a un aprendizaje que potencie el aprendizaje propio y el desarrollo de las IM.

La **Correspondencia**, se refiere a la selección de unas estrategias y recursos que permitan un mejor aprendizaje del alumno. Por ejemplo, si el proceso de aprendizaje se desarrolla con trabajos individuales, no habrá lugar para potenciar la IM interpersonal de los alumnos. Por consiguiente, al determinar que cada niño es único, se debe considerar que no existe una metodología única para todos y que el fracaso escolar de muchos niños se podría reducir si se incrementara la correspondencia con sus inteligencias.

La segunda visión es el **Estiramiento**, que tiene por objeto potenciar la inteligencia individual al máximo, a través de una adaptación de las actividades, centradas en cada una de las IM. Por ejemplo, si tomamos como punto de partida que existen diversas maneras de ser inteligente, para desarrollar la IM musical debemos brindar a los niños oportunidades de experimentar, cantando, tocando instrumentos, escribiendo música, etc. De esta forma se pueden “*estirar*” las IM de los niños conformando un plan de estudios más diverso y adaptado a sus necesidades individuales.

Finalmente, la tercera visión es la **Celebración**, que plantea el cambio de actitud frente al proceso de enseñanza-aprendizaje brindado a los niños, donde se hace especial hincapié en valorar la riqueza individual y colectiva de la clase. Por ejemplo, si los alumnos poseen ciertas dificultades con actividades tradicionales, quizás su talón de Aquiles sean las inteligencias verbales, pero ello no quiere decir que no sean inteligentes en otra áreas.

Por ello, esta visión refuerza el rendimiento escolar ya que son los propios alumnos quienes aceptan sus inteligencias y las trabajan para mejorarlas, reconociendo la diversidad de inteligencias del grupo. Este sentido del aprendizaje cooperativo, genera una interdependencia positiva que permite desarrollar un trabajo colectivo con metas compartidas y la construcción de conocimientos a través de contrastar las respuestas con sus compañeros. Cada vez que se utiliza una estrategia diferente se trabajan patrones únicos de las IM, como por ejemplo durante la interacción entre parejas, que desarrolla la IM kinestésica (Kagan, 1998). A continuación y a modo de ejemplo, se detallan algunas estructuras cooperativas que potencian las IM en los alumnos, que Kagan las menciona como Estructuras de inteligencias múltiples, con la finalidad de potenciar las inteligencias más débiles:

Entrevista en Equipo: Se sientan a los alumnos por grupos de cuatro y el profesor les indica un tema para que realicen una “entrevista”. Por ejemplo, tras la lectura de un libro se pide a cada integrante que de su opinión al respecto y de esta manera cada alumno es entrevistado por sus compañeros y se trabaja la inteligencia interpersonal.

Símbolos Kinestésicos: Con esta estrategia los alumnos “crean” símbolos con sus cuerpos según los contenidos de aprendizaje desarrollados. Como ejemplo, si los alumnos se encuentran aprendiendo las 4 estaciones del año o al desarrollar las 4 operaciones matemáticas, modelan con sus manos señales que les permitirán trabajar la inteligencia kinestésica corporal.

Actividades Líricas: Con esta estrategia los alumnos crean o cantan una canción en relación a su contenido. Por ejemplo, al aprender las reglas ortográficas de la lengua pueden cantar una canción separándola en sílabas o desarrollar canciones con contenidos sobre ciencia, desarrollando así un fuerte lazo con la inteligencia musical.

Spencer Kagan, revela la flexibilidad de sus estructuras alegando que pueden ser reutilizadas con nuevos contenidos, permitiendo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno y ampliar el repertorio de instrucción que lleva a cabo el maestro. Tras una buena adquisición de este tipo de estructuras, los maestros podrán estirar el desarrollo de las actividades potenciando de diversas maneras las inteligencias de sus alumnos. De esta forma, se trabaja la inteligencia de todos los alumnos por igual, tanto de los débiles como de los fuertes, fomentando una ampliación de la zona de desarrollo próximo¹² (ZDP), ayudando a que reconozcan sus fortalezas, debilidades, inquietudes, etc., y que sean conscientes de que son seres con inteligencias únicas y diferentes a las de sus compañeros (Kagan, 1998).

Investigaciones sobre IM y el rendimiento estudiantil, realizadas sobre 6 centros educativos de forma aleatoria de Estados Unidos, demuestran que los resultados fueron muy exitosos tras la implementación de las estructuras Kagan (Campbell y Campbell, 1999). Véase por favor tabla 5, del anexo I.

2.3.4 Kagan y las nuevas tecnologías (TIC)

Como define Ken Robinson (2009), el encontrar tu pasión lo cambia todo, de ahí que el centro educativo debe de ser un ente mediante el cual el niño tenga la posibilidad de potenciar su aprendizaje a lo largo de toda la vida, convirtiéndose en un constructor de sus propios conocimientos. De igual forma el construir y compartir la información dan sentido a la utilización de las nuevas tecnologías permitiendo que a través de técnicas de discusión en grupos se modele el pensamiento colectivo para alcanzar los objetivos comunes, logrando una inteligencia basada en la suma de los talentos individuales (Carneiro, 2009).

¹² La zona de desarrollo próximo, es un concepto introducido por Lev Vygotski, que se define como la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (aquellos que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz).

La utilización de las nuevas tecnologías, favorece la interacción y comunicación entre las personas facilitando el aprendizaje cooperativo. Por ello, su incorporación en la metodología Kagan, logra fomentar un aprendizaje que contribuye al desarrollo integral de los niños a la vez que colabora en el desarrollo de habilidades que le permitirán estar mejor preparados para la sociedad actual. Si se aprovecha la metodología constructivista que poseen muchas de las estructuras Kagan diseñadas para las TIC¹³, se pueden conseguir aprendizajes significativos que potencien la motivación de los niños (Kagan, 2008). La utilización de las TIC aporta una característica fundamental a la metodología educativa Kagan que es la interactividad, permitiendo la utilización de la realidad virtual y simulaciones para adaptar las actividades a las características de cada grupo según y sus intereses. Kagan plantea el “trabajo cooperativo asistido por ordenador” o en inglés Computer Supported Cooperative Work¹⁴ o *groupware*, como un elemento diferenciador para ser implementado dentro de las Magnet Schools. Este término que fue acuñado por Irene Greif y Paul Cashman (1984) determina el apoyo a las actividades cooperativas a través de sistemas informáticos y utiliza a las nuevas tecnologías como medio para el desarrollo de las actividades (juegos, arte, música, cooperación, comunicación, etc.) marcando un punto distintivo dentro de las Magnet Schools (Bravo y Redondo, 2004).

El trabajo realizado a través de las CSCW ofrece muchas posibilidades didácticas para ser trabajadas de forma cooperativa dentro de todas las áreas educativas. A modo de ejemplo, se plantea que el uso de las TIC contribuye al desarrollo de las tareas sin tener en cuenta las limitaciones geográficas u horarias, permitiendo que se produzca una comunicación más equilibrada entre los miembros de un grupo tanto de forma oral o escrita, con emails o chats, para que el aprendizaje se realice también a través de la observación de otros compañeros (Bravo y Redondo, 2004). De igual manera, muchos expertos plantean que el aprendizaje cooperativo asistido por ordenador mejora el proceso de la construcción del conocimiento, ya que los recursos son utilizados como mediadores de la información dando como resultado un conocimiento compartido y común a un grupo y mejorando los procesos de debate y toma de decisiones entre sus integrantes (Véase por favor gráfico 1, Anexos). Por otro lado, el portal oficial de la Escuela 2.0, muestra siete ventajas sobre la utilización de las TIC en los procesos colaborativos: intercambio de información, innovación, valores, eficiencia, viabilidad, unidad y limitación de duplicidades. De esta forma, si se acompaña la innovación tecnológica con la pedagógica, se pueden obtener mejores resultados en la formación de los niños (Salinas, 2000).

¹³ TIC (ICT), acrónimo del inglés (information communication technology) que será utilizado a lo largo de este trabajo para referirnos al uso de las nuevas tecnologías.

¹⁴ Computer Supported Cooperative Work en adelante se referirá a él como CSCW.

Sin duda alguna, ello plantea grandes retos para los maestros a la hora de incorporar las TIC en el aula pero indudablemente, siendo la interacción cara a cara uno de los más grandes desafíos. Sin embargo, la solución se encuentra en la buena gestión del aula a través de varias herramientas como Edmodo, Elgg o Moodle¹⁵ donde los alumnos pueden crear un buen tejido interpersonal para el trabajo cooperativo, con líneas de comunicación fluidas o elaborar un Diario de Aprendizaje digital donde un alumno es responsable de la presentación de otro compañero, generando un aprendizaje por interacción (Bravo y Redondo, 2004).

Con respecto a la plataforma Moodle, utilizada en las Magnet Schools para desarrollar el aprendizaje cooperativo, potencia la colaboración activa, la comunicación interpersonal de los niños consigo mismos y con el resto del grupo y plantea una ventaja bidireccional (profesor-alumno). Por un lado, permite realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno a través de un registro digital sobre sus entradas y por otro lado, permite al alumno acceder e intercambiar la información entre los integrantes del grupo, en cualquier lugar y momento (Kagan, 2008).

Por ello, su incorporación genera una amplia gama de oportunidades para los niños, logrando que de esa manera logren una mayor experiencia dentro del mundo digital y dejando de manifiesto que el aprendizaje activo es el que se produce y no el que se almacena. A su vez, a través del desarrollo de las estructuras cooperativas digitales se crea una sinergia tal que, posibilita que cada niño sea parte vital de la tarea y se fomente la creatividad y su pensamiento divergente. Evitando que se monopolicen las respuestas y contribuyendo a formar a un niño conectado con las TIC, en el que se fomentan habilidades necesarias que aumentan su autonomía y la destreza para la resolución de problemas (Gozálvez, García y Traver, 2011).

Muchos padres se enfrentan a un dilema existencial en el momento de decidir sobre el tipo de educación que recibirá su hijo y de cómo hacer para prepararlo para un mundo que aún desconocen. En España, la utilización de metodologías de aprendizaje colaborativo mediante las TIC es algo relativamente nuevo y que requiere buena formación por parte del profesorado (Suárez, 2013). Pues bien, he aquí el hecho de generar una escuela que ofrezca una amplia gama de situaciones que potencien el desarrollo de habilidades sociales, interdependencia positiva, sentimiento de pertenencia a un grupo y un conocimiento sobre las nuevas tecnologías que ayuden a lograr alumnos que generan empatía y aumentan el sentido de responsabilidad (Kagan, 2008).

¹⁵ Moodle (Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment- Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos) es una plataforma para la gestión de cursos online creada por Martin Dougiamas que se basa en una pedagogía constructivista que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje.

2.4 Escuelas especializadas en España

Dado el cambio estructural al que se encuentra expuesta la sociedad, han surgido numerosas metodologías y proyectos educativos innovadores con diversas características que permiten ampliar el abanico de elección a las familias (Palomero, 2011). Entre las escuelas de educación primaria que se encuentran en España y que poseen filosofías educativas basadas en la especialización y el desarrollo de estructuras cooperativas similares a las Magnet School podemos citar:

- O' Pelouro (Galicia, de carácter concertado)
- Colegio Montserrat (Cataluña, de carácter concertado)
- Escuela Ariño-Alloza (Aragón, de carácter público)
- Escuela TrabEnCo (*trabajadores en comunidad*) (Madrid, de carácter público)
- Colegio Amara Berri (País Vasco, de carácter público)
- Colegio Julio Verne (Valencia, de carácter privado)
- Escuela Dos (Valencia, de carácter concertado)
- Centros Montessori (Madrid y Valencia, de carácter privado)

Estos centros educativos brindan un tipo de educación reglada, en algunos casos de forma pública (Trabenco, Amara Berri, Ariño-Alloza), concertada (O' Pelouro, Montserrat,) o privada (Julio Verne), (Aunión, 2013). En todos los casos se lleva a la práctica un modelo de escolarización basado en una pedagogía interactiva, ya que consideran que la respuesta a la inclusión educativa se produce atendiendo a la diversidad de los alumnos, con una metodología que contempla la heterogeneidad de los niños.

Uno de los que mayor similitud presenta con la filosofía de los centros magnet es el centro O' Pelouro situado en Galicia (Caldelas de Tuy, Pontevedra), ya que promueve un modelo en el que se potencia las diversas habilidades de los niños a través de modelos de aprendizaje cooperativo, siendo a su vez, pionera en España en trabajar sobre la Integración Escolar (Palomero, 2011).

El centro TraBenCo ubicado en Leganés, Madrid es otro centro con características similares a las Magnet School pero es de titularidad público, permitiendo ampliar el espectro educativo público convencional. Basan el aprendizaje en función de los intereses de los niños, incluso llegando ellos mismos a fabricar sus propios materiales educativos o libros (Álvarez, 2007).

Siguiendo la misma ideología se encuentra el CRA de Ariño-Alloza situado en Teruel, que forma parte, al igual que el centro TraBenCo, de las escuelas asociadas de la UNESCO, por lo que se trabaja el desarrollo de una educación inclusiva. En este centro se potencia la utilización de las TIC y

el desarrollo del lenguaje audiovisual a nivel de toda la comunidad educativa logrando que se contagie el entusiasmo a toda la familia (Palazón, 2009).

Con un lineamiento similar se encuentra la Escuela 2 de Valencia de carácter concertada, que funciona como una cooperativa de enseñanza asociada a otros centros educativos de distintos ámbitos como la Unión de Cooperativas de Enseñanza de Valencia (UCEV), la Unión Estatal de Cooperativas de Enseñanza (U.E.CO.E) y el Comité Europa. La filosofía de este centro va ligada al desarrollo de una formación basada en la cooperación, la ayuda mutua y el trabajo en equipo, donde cada alumno posee un compañero “duado” durante todo el curso escolar, formado por un alumno mayor y uno pequeño. Logrando, una escuela inclusiva que respeta la igualdad de oportunidades y favorece al tratamiento de la diversidad (Levante, 2013).

Por otro lado nos encontramos con los centros Amara Berri que nacen de la mano de Loli Anaut en Donostia, San Sebastián, con la finalidad de desarrollar un sistema de trabajo interdisciplinar y cooperativo en las aulas. La metodología utilizada es muy similar a la planteada por las Magnet School, ya que favorecen una educación heterogénea donde el proceso de crecimiento se lleva a cabo con la participación de toda la comunidad educativa (Marin, 2006).

Finalmente, destacar dos centros educativos que a pesar de no ser de carácter público han logrado llevar a cabo una transformación a nivel de proyecto educativo y metodológico de la enseñanza. Por un lado, el centro Julio Verne, situado en Valencia que utiliza la metodología Kagan, siendo a su vez uno de los centros autorizados para impartir cursos de formación con esta metodología, para potenciar el desarrollo de sus actividades escolares. El desarrollo de las clases es de forma bilingüe combinado con las TIC (El mundo, 2012). Por otro lado, nos encontramos con el colegio Montserrat situado en Barcelona, como uno de los referentes educativos actuales ya que lleva a las aulas la utilización de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner, para brindar una educación especializada a los alumnos (Palazón, 2009).

Al igual que los anteriores, los centros Montessori de Madrid y Valencia, son de carácter privado con la finalidad de brindar una educación por proyectos en los que se pretende fomentar el potencial de los niños, logrando una mayor seguridad y un mejor conocimiento de sus habilidades físicas y mentales. Los maestros son “guías”, que fomentan el trabajo independiente de los alumnos potenciando el desarrollo de su curiosidad innata y la creatividad, apostando por el trabajo de los contenidos a través de varios procesos. Este método, brinda un gran respeto a la personalidad individual de cada alumno permitiendo que progresen a su ritmo. La utilización del aprendizaje cooperativo consolida los conocimientos entre los niños y posee la ventaja de evitar la monotonía o el

aburrimiento en el aula, logrando a su vez un vínculo de amistad estrecho entre ellos (Silió, 2013).

2.5 Formación y selección de los profesores

Para lograr comprender mejor las diferencias y similitudes en la formación y selección de profesores, en los sistemas educativos español y estadounidense, se realiza en este apartado, un breve resumen de los aspectos más significativos.

Para implantar un proyecto educativo del estilo de las Magnet Schools, no basta sólo con el apoyo político y económico, sino que es también necesario proporcionar una formación especializada y continua a los maestros para que puedan desempeñar de mejor manera sus funciones. Dentro de las Magnet School, existen ciertos requisitos que deben demostrar los maestros pero que a su vez pueden ser adquiridos a través de cursos formativos durante el curso escolar (Koebler, 2011).

Según la Junta Nacional de Educación, la formación del profesorado en USA se lleva a cabo a través de una carrera universitaria o bachelors degree (BA) y una especialización/máster en educación (MA), mayoritariamente en instituciones privadas, que ofrecen una certificación a nivel estatal. La certificación es acreditada por la Junta Nacional a través de una credencial que sirve de complemento a la licencia estatal. Para adquirir esta certificación es necesario poseer una licenciatura y haber cumplido con el período de prácticas de un año. Esto quiere decir que, independientemente del tipo de especialización que se realice, los maestros deben acreditar una certificación estatal y ciertos cursos de capacitación específicos de las asignaturas a impartir, para llevar a cabo la enseñanza tanto a nivel público como privado. Una vez que se accede al puesto de maestro, dentro del calendario escolar existen días específicos (teachers development day, teachers training day), en los que se desarrolla una formación interna o externa (Koebler, 2011).

Los cursos de capacitación específicos, pueden ser en torno a las estructuras cooperativas Kagan, al manejo de las TIC en el aula o alguna de las muchas especialidades a las que opte el Magnet School. Estos cursos son brindados por entes oficiales acreditados. Entre los cursos especializados para Magnet Schools más destacados se encuentran:

MAT (Máster of Arts in teaching): Es un máster que permite mejorar la performance tanto de maestros experimentados como nuevos para que puedan innovar en nuevas prácticas educativas, dentro de la especialidad de arte, con modernas metodologías dentro de las aulas. Además, proveen diversas actividades que puedan ser adaptadas en las diversas asignaturas y se plantea un período de práctica monitorizado por un tutor para plantear correcciones.

STEM (Science, Technology, Math, Engineering): Es un máster orientado a la enseñanza especializada dentro del campo de las ciencias en las que se hace especial hincapié en el campo de las matemáticas y las TIC. Este tipo de curso es actualmente uno de los más demandados dada la importancia e impacto que posee en la sociedad. La prioridad de este tipo de formación radica en que los profesores sean capaces de interconectar con los temas de forma creativa y práctica (hands on), con el objetivo de mejorar el currículo educativo de asignaturas como matemática y ciencia.

KAGAN (Cooperative Structures): Curso orientado a desarrollar el conocimiento de las estructuras cooperativas dentro del aula, con especial énfasis en el modelado y aprendizaje de las estructuras para organizar el aprendizaje y atender la diversidad de las aulas.

Estos cursos se encuentran certificados por el Departamento de Educación de USA y tienen validez a nivel nacional. Otro punto relevante, radica en la formación continua del profesorado ya que, dentro de las Magnet Schools gira en torno a la especialización del centro. A su vez, los maestros suelen tener un mayor albedrío a la hora de diseñar el currículo y en la toma de decisiones educativas, lo que permite que las necesidades sean atendidas de forma más eficiente (Hausman y Goldring, 2000).

Con respecto a la formación docente en España, mantiene cierta semejanza con los centros públicos de USA. Al hablar de formación no se debe olvidar la Ley de Instrucción Pública de 1857 conocida como “Ley Moyano”, en la que se reglamentó la enseñanza y la formación de los maestros haciendo hincapié en la profesionalización. Pasando por las diversas modificaciones legislativas de educación desde entonces, se plantea con la LOGSE (1990) un modelo de maestro que desarrolle una formación para sí mismo, logrando un individuo cualificado, crítico y reflexivo capaz de diseñar una acción educativa que atienda las necesidades de los alumnos. La formación inicial del profesorado se lleva a cabo a nivel universitario, en la que se prepara al maestro con un perfil profesional centrado en disciplinas de contenidos comunes (Lengua, Matemáticas, Conocimiento del medio, Ed. Artística, Ed. Física, Música). De forma posterior, con la implantación de la LOE (2006) se da comienzo al desarrollo de la especialización educativa a través de menciones como son las lenguas extranjeras, la educación especial, música, religión y educación física. Atendiendo a la ley educativa actual (LOMCE, 2013), nos encontramos frente a la propuesta educativa basada en la especialización como una de las formas que pretende el gobierno, para mejorar el rendimiento educativo permitiendo que se apueste por una mejora del currículo educativo, siendo necesario potenciar la formación continua del profesorado. A su vez, plantea la necesidad de un cambio metodológico donde el docente debe adecuarse a la sociedad actual, desarrollando una formación permanente, siendo cada comunidad autónoma la encargada de proporcionarla (Aunión, 2013).

La formación de quien realiza este TFG, se ha llevado a cabo según el plan de formación educativo que marca la LOE en la que se establece un grado de Educación Primaria de carácter generalista que ha sido enriquecido con una mención en Lengua Extranjera (Inglés). Proceso en el cual se, han recibido nociones básicas sobre diferentes metodologías de trabajo en el aula que brindan ciertos conocimientos para trabajar con estructuras cooperativas. Sin embargo, se considera que sería necesario realizar un mayor hincapié en este tipo de metodologías para lograr que puedan ser llevadas a cabo en las diversas áreas de Educación Primaria, para lograr una mayor consistencia en el proceso educativo de los niños. Con respecto a la formación en torno a la metodología Kagan, se puede recibir en España en muchos de los centros certificados (Julio Verne de Valencia, Alameda de Osuna de Madrid y el Colegio Marcelo Espínola de Sevilla) que forman parte de el Aula de Global Learning en las que se desarrolla un modelado de varias estructuras para que éstas sean aprendidas por los maestros (Zafra, 2008). La versatilidad que presentan las estructuras Kagan, permite que sean aplicadas a todas las áreas de Primaria, permitiendo que los niños desarrollen un aprendizaje estructurado.

Por otro lado, existe una gran diferencia en ambos sistemas educativos, en el plano de la contratación. En USA se lleva a cabo a través de una entrevista personal con el director del centro, permitiendo de esta manera que el centro cuente con una plantilla acorde a las necesidades o especialización del centro. A su vez, los centros públicos de USA cuentan con una asignación salarial extra brindada por parte del estado que dependerá de los logros académicos del centro, lo que permite un aumento y promoción salarial de los maestros contribuyendo a mantener una ratio de alumnos menor que al resto de escuelas públicas y desarrollando un estrecho vínculo entre profesor-alumnos. Eso hace que las Magnet School gocen de un gran prestigio al poseer un personal docente de excelencia. En lo que respecta a España, la contratación del personal docente en los centros públicos, se lleva a cabo a través de un concurso oposición, la asignación salarial es fijada según cada Comunidad Autónoma y la formación del profesorado varía según los intereses y necesidades del centro, año a año (Hausman y Goldring, 2000).

3. Discusión

Para dar comienzo a este punto de discusión, se mencionan tres aspectos que se consideran fundamentales para lograr un cambio educativo en el sistema educativo español y particularmente en la etapa que nos compete, Educación Primaria: la inclusión, la formación del profesorado y el desarrollo de una metodología cooperativa que proponen las Magnet Schools.

Tras el planteamiento del estado de la cuestión hasta aquí desarrollado, se reconoce que el modelo actual de escuela no es el único posible, siendo necesario romper con la pedagogía establecida hasta el momento, a través de modelos más flexibles y atractivos que se adapten a los cambios actuales. Sabemos que la inclusión es un paso que contribuye a la mejora de la educación, pero que aún tiene un largo camino por recorrer (Echeita, 2008). A lo largo del siglo XIX, la escuela española mostraba un considerable retraso en la pedagogía y material educativo, con respecto al resto de países de la Unión Europea que se plasmaba en una imagen educativa con profesores poco retribuidos, falta de escuelas para cubrir las necesidades de toda una población y prácticas pedagógicas memorísticas y autoritarias (Casanova, 2011). Durante los últimos 20 años del siglo XX y comienzo del siglo XXI en España, se han aprobado leyes importantes que regulan el sistema educativo y mejoran las condiciones y la calidad de la educación (LOGSE, 1990, LOCE, 2000 y LOE 2006), siendo la LOE del año 2006, la Ley que brinda autonomía a los centros para que adapten la normativa según el entorno y la población a la que atienden, facilitando la educación inclusiva (Casanova, 2011). Sin embargo, la gran renovación educativa se llevó a cabo en centros de carácter principalmente privados. En tanto en el ámbito de la educación pública y como señala Echeita (2008), aún resta por hacer. La reflexión entonces conduce a que conocer modelos como los propuestos en este trabajo, que favorecen la inclusión a través de una enseñanza especializada, y adaptarles para su aplicación en el contexto español, podría ser una opción para superar las carencias en un futuro no muy lejano.

Las propuestas educativas de Educación Primaria para tratar la inclusión y llevadas a cabo hasta el momento por el sector público, plantean ciertas interrogantes. Una muy frecuente, es la de cómo hacer para evitar que las políticas de discriminación positiva utilizadas por los centros durante el proceso de escolarización (rampas para alumnos minusválidos, recreos adaptados, apadrinamientos o hermanamientos con centros de países necesitados, becas para estudiantes para ciertos grupos sociales, etc.), no desencadenen en un resultado adverso. Muchas de ellas son necesidades objetivas, (una rampa para minusválidos o carteles en braille para alumnos con discapacidad visual), sin embargo muchos ejemplos como el de ayudar a ciertos colectivos por ser una minoría social, se utilizan con una doble moralidad y pueden llegar a ser perjudiciales para la imagen y autoestima del mismo. La

importancia del concepto de discriminación positiva implica comprender que el ayudar de forma desinteresada a un colectivo no implique asumir que el mismo no sea capaz de prosperar con las mismas oportunidades que el resto (Echeita, 2008). Muchas veces, esa situación contribuye a lograr la aceptación o rechazo de determinados alumnos por pertenecer a una determinada clase social o etnia, lo cual termina incidiendo, entre otras cosas, en la elección de centros que deben realizar las familias. A todo ello, se suma la utilización de nuevos modelos de evaluación por parte de algunos centros, para medir el rendimiento de sus alumnos, dando lugar a una jerarquización de centros “buenos o malos” (Booth y Ainscow, 2006). Estas medidas planteadas por algunos centros con al intención de tratar la inclusión educativa, no conducen sino a provocar todo lo contrario, manifestándose en muchos casos como uno de los indicios que derivan en exclusión social.

Cambiar para mejorar la inclusión, ha de involucrar a toda la comunidad educativa. Por un lado, en relación al rol del educador recae la responsabilidad de llevar a cabo una buena labor dentro del aula y de forma conjunta con todo el centro, para lograr que la base de la transformación sea palpable y pueda crear una sinergia familia-centro-alumno, que ponga de manifiesto los verdaderos valores de la inclusión. Por otro lado, como ciudadanos debemos de defender y promover todo aquello que sucede dentro de la escuela (políticas educativas, sociales, económicas, etc.), para favorecer la labor docente y reducir la exclusión educativa con prácticas más inclusivas (Echeita, 2008). Sin embargo, se debe recalcar que la inclusión puede ser mejorada si se entiende como un proceso colectivo que lleva consigo una reestructuración escolar, basada en la innovación y la mejora educativa, para permitir acercarse a las diferencias entre el alumnado y de aquellos sectores más expuestos a los procesos de exclusión.

El modelo educativo de las Magnet Schools, se plantea como un modelo educativo especializado que defiende la educación inclusiva y la utiliza como herramienta para combatir la segregación dentro de las aulas, planteando una opción diferente para ser llevada a cabo en centros ordinarios, frente a las ya propuestas en el ámbito español.

Las Magnet Schools, propuestas en el contexto estadounidense como escuelas promotoras de la inclusión educativa, conducen a la promoción de centros especializados y desarrollan un replanteamiento de las políticas educativas hacia las colectividades diversas. Demostrando que, el verdadero esfuerzo hacia el cambio, radica en modificar tres ejes fundamentales que son: las políticas y prácticas educativas del centro y la diversidad cultural de forma inclusiva, para hacer frente y responder a las necesidades de todos los alumnos (Booth y Ainscow, 2006). Por un lado, el aceptar la diversidad cultural del alumnado, brinda una oportunidad para enriquecer el proceso de aprendizaje,

valorando a todos los alumnos por igual, y potenciando los valores de culturas inclusivas como la igualdad, confianza, respeto y el aprendizaje participativo entre otros.

Por otro lado, las políticas y prácticas inclusivas permiten un cambio del centro a nivel organizativo y curricular, evitando la exclusión y aumentando la calidad educativa de todos los alumnos. Dentro de las prácticas inclusivas, se refuerza la importancia de contar con un modelo basado en el aprendizaje cooperativo, como el propuesto por Kagan. La utilización de estrategias cooperativas, permiten brindar una formación estructurada, que favorece al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y la formación en cascada de los profesores del centro. A su vez, logra vencer los obstáculos que se presenten durante esta transformación, a través de la colaboración entre los profesionales y funcionarios de la educación, para lograr que la escuela inclusiva avance dentro de una sociedad inclusiva (UNESCO, 2008). Por otra parte, no debe olvidarse que los cambios constantes en los que se encuentra envuelta la sociedad, plantean la importancia de mantener la permanencia y progresión de estos programas en el tiempo, como lo marca la LOE en su artículo 3.8, y en fomentar la formación continua del profesorado en diversas competencias (Alonso y Araoz, 2011). Como enuncia la Hewlett Foundation “El conocimiento es un bien público y tanto la tecnología en general, como Internet en particular, ofrece una oportunidad extraordinaria para que cualquiera, desde cualquier sitio, comparta, use y aproveche este conocimiento” (2014, p. 9), desarrollando así un aprendizaje integral. Muchos de los cursos formativos podrían, por ejemplo, ser llevados a cabo de forma online a través de los MOOC’s (Massive Open Online Course), mediante los cuales son los propios maestros quienes realizan una formación reglada a medida.

Sin embargo, el gran desafío en relación al planteamiento de este estado de la cuestión, sería analizar acerca de cómo desarrollar y poner en práctica la viabilidad de la propuesta de las Magnet School dentro del sistema educativo español en el área de Educación Primaria. Se considera muy ambicioso lograr un cambio a nivel de la Administración Central; así mismo se cree que sería una opción conveniente comenzar a nivel de centro, en el marco de su autonomía, para implementar el modelo educativo de las Magnet Schools. Apoyándonos en lo que marca la LOE (2006), las Comunidades Autónomas pueden gestionar ciertos servicios educativos dentro de los municipios para lograr una mayor eficacia y control de los recursos, pudiendo decidir ampliamente dentro del campo pedagógico, curricular, organizativo y de gestión de los recursos. Esta autonomía se mantiene en la propuesta de la actual LOMCE (2013). Por ello, el primer paso para lograr el cambio educativo comenzaría por implementar la propuesta educativa a nivel del centro, adaptando el currículo oficial enfocándolo a desarrollar una enseñanza especializada, y a potenciar la metodología basada en el aprendizaje cooperativo de Kagan, para finalmente incidir en el aula. Esto implicaría una reorganización curricular, así como un replanteamiento metodológico, lo cual se visualiza posible si se

logran acuerdos y una coordinación a nivel de centro. Se cree, que lograr el cambio en el contexto más cercano, es un buen camino para avanzar hacia objetivos más globales. Postura que se reafirma en palabras de Echeita: “Que tu aula y tu centro sea el microcosmos inclusivo de la sociedad inclusiva que persigues” (2008, p.18).

Siendo más específicos y en relación a lo que se viene proponiendo, se destaca que los docentes cuentan con la autonomía para elaborar y modificar el Proyecto Educativo de Centro (desde ahora PEC), con lo cual sería necesario plantear una modificación del mismo, dentro de la normativa de cada comunidad. Dentro de la organización pedagógica y curricular, el PEC recoge las prioridades de actuación que han sido decididas por el Consejo Escolar, respetando la no discriminación y la inclusión educativa como valores fundamentales. Entre las funciones más destacadas figura la adaptación del currículo que establece la Administración Educativa en relación al contexto específico del centro, tras la aprobación del claustro de profesores. Esto permite a su vez, que las Administraciones autonómicas favorezcan a que los recursos económicos, materiales y humanos se amolden a las necesidades del centro.

Por otro lado, y ampliando las miras educativas para lograr una mayor viabilidad del proyecto, las administraciones educativas poseen la responsabilidad de favorecer la coordinación entre los PEC de Educación Primaria y Secundaria, permitiendo así la incorporación gradual del alumnado a la nueva etapa educativa. Durante el año 2004, el MECD aprobó un convenio con la Federación Española de Municipios y Provincias para facilitar el intercambio de información y cooperación entre las instituciones educativas para contribuir a la mejora de la calidad de la educación y la integración en la vida local de cada comunidad. En el 2010, la misma institución firmó el segundo convenio reconociendo las necesidades comunitarias de los centros educativos proponiendo varios programas educativos que ilustran el compromiso local, entre ellos se destacan los proyectos de enseñanza bilingüe.

Sin duda alguna, todos estos cambios implican un mayor esfuerzo a nivel de centro en conjunción con toda la comunidad educativa, pero no dependen tanto de la Administración central, permitiendo así acercarse un poco más a la realidad educativa de los centros y del personal docente. Como ejemplo de ello, dentro de España se pueden citar los centros que se encuentran recogidos bajo el proyecto bilingüe MEC-British Council, siendo Aragón una de las comunidades autónomas con más colegios adscritos a este modelo. En los que, a través de una modificación del currículo y la formación continua del profesorado, se trabaja la inclusión educativa en zonas más desfavorecidas, brindando una oferta basada en el aprendizaje especializado de la lengua extranjera inglés. Sin embargo, como menciona Dyson y Millward (2000), se debe tener en cuenta que al modificar el currículo para brindar

una educación común para todos y personalizada a las necesidades de cada alumno, es necesario contar con medios, recursos y profesionales especializados. Asimismo, se aprecia indispensable la colaboración de la Administración, como de otras entidades vinculadas a la investigación (centros específicos o universidades) para proporcionar la formación necesaria a los maestros, o bien recurrir al departamento de Orientación del Centro para coordinar los procesos de formación del profesorado.

Por otro lado, y tras ahondar en la búsqueda de centros con características afines a los Magnet Schools en España, se encuentra que hay muy pocas escuelas primarias públicas que se rijan por un programa centrado en la enseñanza especializada, lo que supone una traba significativa. A su vez, la formación especializada del profesorado, que permita desarrollar en un centro un planteamiento similar al de los Magnet Schools, presenta ciertas dificultades, por ejemplo, en lo que respecta a la formación en metodología Kagan, que sólo puede ser recibida en ciertas partes de la geografía española. Martin Luther King, durante los años 60 pronunció un discurso en el que mencionó la frase “I have a dream”, visionando la igualdad entre seres humanos blancos y negros. Esa capacidad de soñar, es una de las características identificativas de los seres humanos y es a su vez la que nos lleva a avanzar hacia una sociedad libre de discriminaciones y más inclusiva (Torres, 2000). Con respecto a ello, se resalta que el logro de una educación inclusiva, a través de proyectos especializados y más flexibles, requiere tiempo por lo que se debe asumir esta situación, como algo intrínseco a la enseñanza.

Finalmente, y tras una reflexión más ambiciosa cabe cuestionarnos si creemos posible encontrar un modelo educativo cuya respuesta logre cubrir a todo tipo de alumnado y que a su vez genere el 100% de rendimiento, bienestar emocional y participación en el aula. La respuesta actualmente es no, dado los cambios que se vienen suscitando en los sistemas educativos, sigue siendo imposible encontrar aún ese equilibrio. Por ello, se cree que lo que verdaderamente puede favorecer a mejorar ese equilibrio es lograr establecer fuertes redes de colaboración entre los centros y la comunidad educativa, logrando una sinergia tal que permita estar preparado para tomar decisiones y encontrar modelos y recursos que contribuyan a mejorar la inclusión educativa (Ainscow y Miles, 2009). Indudablemente, el proceso de cambio se presume complejo e incierto, al estar a su vez sujeto a fuertes conflictos de valor que aún se encuentran presentes en la sociedad actual y que pueden dar lugar a generar contradicciones.

Con todo lo hasta ahora dicho, es imposible evitar pensar que la aspiración por lograr una educación más inclusiva requiere de muchos cambios, y es todo, menos sencilla, ya que siempre habrá algo pendiente por mejorar. Sin embargo, conocemos en qué y cómo es necesario mejorar, por lo que se mantiene abierta la esperanza para conseguir que la inclusión logre instaurarse en la educación y

pueda aguantar los avatares que se opongan a ella. Es por ello, que se insiste desde este trabajo, en que la propuesta de las Magnet Schools podría ser un modelo educativo opcional a desarrollar dentro del marco público de Educación Primaria, que brindaría una opción elocuente, con el fin último de atender a la diversidad y favorecer la construcción de una escuela primaria más inclusiva.

4. Conclusiones

Una vez finalizada la revisión de la información recogida desde diversas fuentes, llega el momento de concluir este trabajo de fin de grado, siendo este a la vez, el comienzo de un largo peregrinaje para lograr la inclusión educativa en las aulas españolas, desde la propia práctica. Este proceso de investigación, ha permitido conocer más a fondo la realidad del sistema educativo español y de las Magnet Schools, permitiendo a su vez ampliar el conocimiento de otros modelos educativos actualmente utilizados en España para tratar la segregación en las aulas.

Primeramente, expresar un sentimiento de gran satisfacción y de enriquecimiento personal tras considerar haber alcanzado los objetivos principales de este TFG, dirigidos a profundizar en el conocimiento del proyecto educativo de las Magnet Schools y en la metodología de aprendizaje cooperativo Kagan; planteando con ello, un acercamiento de esta metodología al contexto educativo español, y analizando sus posibilidades como modelo educativo a seguir con el fin de desarrollar desde la práctica un modelo educativo más inclusivo. Cabe además destacar que, estos objetivos generales han involucrado a su vez, el alcanzar una serie de objetivos específicos que fueron propuestos con el afán de conocer mejor el origen, funcionamiento y metodología especializada de las Magnet Schools, para plantear la viabilidad dentro del sistema educativo español. De igual forma, cabe remarcar la importancia que ha tenido el proceso de discusión desarrollado en el apartado anterior, que ha permitido realizar una reflexión más profunda ahondando en las posibilidades de desarrollo del modelo de las Magnet Schools en el ámbito educativo público español y evaluar sus posibilidades en pro de alcanzar una escuela inclusiva.

Por otro lado, tras la realización de una síntesis comparativa entre el sistema educativo español y estadounidense, se comprende que el desarrollo de la educación ocupa igual cantidad de años en ambos sistemas, aunque tiende a ser más específica y más práctica en USA que en España. Esto pone de manifiesto la importancia de lograr un cambio más proactivo, “*hands on learning*”¹⁶, en el proceso de formación docente dentro del marco español, para brindar un aprendizaje más cercano para el alumno y que permita a su vez, desarrollar una enseñanza más significativa. Para ello, se cree necesario insidir en la formación continua del personal docente e insistir en la necesidad de proporcionar una tal que permita ir mejorando su perfil y especialidad, para llevar a cabo una

¹⁶ Hands-on Learning: es un aprendizaje experimental que promueve el cambio de las antiguas estructuras de la enseñanza por nuevas tendencias centradas en el aprendizaje del alumno, invitando al docente a transformarse y centrar su preocupación en facilitar el proceso de aprendizaje.

enseñanza de calidad. Con respecto a ello, se ha comprobado que el sistema español actual se encuentra bien encaminado ya que, la formación docente en la mayoría de casos se lleva a cabo según lo establece la ley, bien sea a través del propio centro o con cursos brindados por entes oficiales. En lo concerniente al proceso de selección del personal en España, se lleva a cabo a través de un concurso oposición, pero si se pretende llevar a cabo una educación más especializada, a nivel de centro con ayuda del equipo directivo, es posible realizar la petición de plazas de diversos perfiles o especialidades con la intención de atender mejor las necesidades específicas del alumnado.

Ahondando aún más en la comparativa entre ambos modelos, se refleja también que aunque ambos cuenten con el apoyo de las autoridades locales y de la comunidad educativa, dentro del ámbito nacional español existen aún ciertas barreras sociales que minan el camino por lograr una educación inclusiva en las aulas. Esto demuestra, que aunque el Modelo de las Magnet Schools plantea una propuesta innovadora que ha tenido grandes resultados en USA, en el ámbito nacional puede plantearse su viabilidad siempre y cuando se cuente con el respaldo del contexto. Como muestra palpable de ello, se encuentran los centros mencionados anteriormente, que a través de diversas metodologías tratan de mejorar la inclusión en las aulas.

Por otro lado, en lo que respecta a la implantación de la propuesta educativa estadounidense en España, se considera que el llevar a cabo un cambio a nivel nacional puede resultar muy ambicioso en cuestión de tiempo y recursos. Por ello, para lograr el cumplimiento de este objetivo específico se propone la implantación del modelo de las Magnet Schools a nivel local dentro de la comunidad autónoma. Facilitando así, que cada comunidad ejerza su poder autonómico en materia educativa, según lo marca la LOMCE (2013), modificando su currículo educativo para atender mejor las necesidades de su contexto local.

Finalmente, tras ahondar en la búsqueda de factores que determinen la viabilidad del modelo de las Magnet Schools dentro del sistema español, se llega a la conclusión de que no existe un sistema educativo único, ya que todos se han ideado con el fin de atender a las necesidades del contexto en el que se aplican. El modelo de las Magnet Schools, fue creado con la finalidad de lograr una combinación que evite la segregación de las aulas a través de una oferta educativa basada en la enseñanza especializada. Con ello, se pretende explicar que las Magnet Schools no deben ser consideradas como la panacea educativa, ya que no poseen suficiente poder para lograr la inclusión al 100%; aunque sí crean condiciones positivas que favorecen al cambio, a través de un modelo más flexible que permite atender mejor las necesidades actuales. De ahí que, el solo hecho de llamar a una escuela “magnet” no es suficiente para lograr el cambio. Debe existir un fuerte compromiso por parte de toda la comunidad educativa para poder llevar a cabo este proyecto y tiempo para convertirle en

una realidad tangible. En definitiva, la inclusión educativa es un proceso muy complejo que se encuentra plagado de dilemas existenciales en los que se pretende concretar nuestros valores. Por ello, se considera factible su implantación con ayuda de la colaboración de las administraciones locales y del esfuerzo de toda la comunidad educativa del centro.

En lo que respecta al desarrollo de la práctica como futuro docente, señalar que realizar este TFG, ha sido una experiencia muy gratificante y que ha permitido a quien escribe, conocer mejor una de las problemáticas actuales que se aprecian en las aulas españolas de Educación Primaria, y que es la construcción, aún inacabada, de una escuela más inclusiva.

4.1 Limitaciones

Sin duda alguna, una de las mayores limitaciones enfrentada al realizar esta investigación ha sido el tiempo de desarrollo del TFG. Muchas de las actividades fundamentales para el desarrollo del mismo, como ha sido la búsqueda de información, la cual se encuentra en su mayoría en inglés, ha restado tiempo para realizar una propuesta de intervención, decantando la elaboración de este TFG en un enfoque de la cuestión.

En lo que respecta al funcionamiento de este tipo de centros, se destaca que mucho del conocimiento ha sido adquirido tras realizar una revisión teórica a través de bibliografía específica que ha sido complementada con informes proporcionados por uno de los centros –el Milam Magnet Elementary, de Odessa– adscritos a esta metodología, y con los cuales se mantiene aún un estrecho vínculo de amistad. Sin embargo, la inevitable limitación ha venido dada por el hecho de no haber podido estar de forma presencial en USA para hablar con los maestros del centro, presenciar sesiones en diversas aulas y el no haber podido recolectar información de otras fuentes locales.

Otra de las dificultades, ha sido encontrar centros con características similares a las Magnet Schools en España, para poder traspasar esta metodología y plantear su viabilidad. Tras ahondar en la búsqueda, se ha encontrado que muchos de los centros que proveen una metodología similar son mayoritariamente privados o concertados. Esta limitación, se convierte entonces en intenciones, y pasa a formar parte de la prospectiva de investigación, para seguir indagando en la búsqueda de centros públicos, que brinden una formación especializada y trabajen la inclusión.

4.2 Prospectiva

La prospectiva de este TFG, se apoya en diversas inquietudes nacidas a lo largo de la búsqueda de la información, siendo indiscutible que el tema abordado se agote aquí.

En particular, la formación específica del profesorado ha sido uno de los puntos que más inquietudes ha despertado a lo largo del TFG, y por ende en el que más interesa profundizar. Uno de los objetivos más cercanos, es el viajar a los Estados Unidos para continuar la formación y profundización en el conocimiento de este tipo de centros. A su vez, sería por demás interesante poder consultar fuentes bibliográficas del tema propuesto en otros idiomas, ya que en su mayoría han sido el inglés, pero seguramente existan estudios en otras lenguas (Francés o Alemán), que podrían aportar información relevante a lo planteado hasta el momento; e incluso conocer si este estilo de escuelas, se desarrollan en otros países.

Por otra parte, a modo de ampliación de este TFG una de las intenciones es el elaborar una propuesta de intervención, que comprendiera actividades a llevar a cabo dentro del aula a lo largo de un curso académico. De este modo, sería posible conocer su rendimiento como modelo a través de evaluaciones continuas y exhaustivas, y finalmente comprobar si se ha mejorado la inclusión de los alumnos dentro del aula o si la formación específica ha contribuido a la mejora del rendimiento académico.

Finalmente, y como se ha comentado anteriormente, la intención es de seguir ahondando en la indagación de centros con características similares a las propuestas en el TFG a nivel nacional para poder contrastar su funcionamiento y rendimiento, y poder así plantear una viabilidad dentro del marco público más concreta sobre este sistema educativo.

Se puede apreciar, que la línea de investigación de este TFG queda aún con grandes áreas en las que se desearía poder profundizar, dando cabida a enriquecer diversos aspectos en materia de inclusión, trabajo cooperativo y la promoción de una formación especializada.

5. Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2003). *Educación y Cultura. Pedagogía de la diversidad*. Madrid: UNED
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009.) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Alonso, M. J. y Araoz, I. (2011). El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6 (282). Recuperado de http://www.convenciondiscapacidad.es/ColeccionONU_new/Impacto%20de%20la%20C.6.pdf
- Álvarez, P. (2007, 22 de julio). Un colegio sin exámenes. *El País. Edición digital*.
- Aunión, J.A (2013, 28 de octubre). Escuela especializada o elitista. *El País. Edición digital*.
- Ballou, D., Goldring, E. y Liu, K. (2006). *Magnet Schools and Student Achievement*. Material no publicado. Recuperado el 10 de Diciembre de 2013, de http://vww.ncspe.org/publications_files/OP123.pdf
- Banks, J. A. (1993). The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education. *Educational Researcher*. 22, 4-14.
- Batanero, J. M. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Educación y Educadores*, 7 (2), 33-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400705>
- Binswanger, C.K., (1998). *Choosing a School*. New York: Newsweek
- Bravo, C. y Redondo, M.A. (2004). Sistemas interactivos y colaborativos en la web. *Colección Ciencia y Técnica Universidad de Castilla-La Mancha*, 47 (150-152). Recuperado de [http://books.google.es/books?id=N8qBAGAAQBAJ&pg=PA151&dq=Irene+Greif+y+Paul+Cashman+\(1984\)&hl=en&sa=X&ei=Z-wgU-WPOO-eowW7kYCwBw&ved=oCCoQ6AEwAA#v=onepage&q=Irene%20Greif%20y%20Paul%20Cashman%20\(1984\)&f=false](http://books.google.es/books?id=N8qBAGAAQBAJ&pg=PA151&dq=Irene+Greif+y+Paul+Cashman+(1984)&hl=en&sa=X&ei=Z-wgU-WPOO-eowW7kYCwBw&ved=oCCoQ6AEwAA#v=onepage&q=Irene%20Greif%20y%20Paul%20Cashman%20(1984)&f=false)
- Brooks, R. G., Kammel, L., Olmstead, P. M., Pack, G., y Stein, J. S. (2004). Blueprint for understanding and operating successful magnet and theme-based schools. *ERIC*. 2 (1). Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED236304>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2006) *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE
- Calzón, J., Castro, M. y Villegas, L. (1996). *Panorama del sistema educativo español*. Madrid: MEC.
- Campanella, A. (2014, 3 de enero). Choosing a new school for your child: 4 tips. *NSCW. Edición digital*.

- Carneiro, R. (2009). *Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma*. Madrid: Santillana.
- Castillo, I., Gallardo, J. y Macías, P. (2006). Nuevas metodologías en el aula: aprendizaje cooperativo. *Revista digital Práctica docente*, 3 (6-57). Recuperado de <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/APRENDIZAJE%20COOPERATIVO/Nuevas%20metodologias%20AC%20-%20Castillo%20y%20otros%20-%20art.pdf>
- Clinchy, E. (1985). Lodestars for better schooling: let Magnet Schools guide the way to education reform - and diversity. *The American School Board Journal*, 5, 43.
- Council of Europe (2001). *European Year of Languages*. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/EvaluationAEL_EN.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe sobre educación para el siglo xxi*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Devine, K. (2009). *Guide to U.S. Department of Education Programs*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=EFPMGKhRAYoC&pg=PA259&dq=types+of+magnet+programs+according+the+department+of+education+of+USA&hl=en&sa=X&ei=zEYGU9KtOJKYoQWhqIHwDw&ved=oCCAQ6AEwAQ#v=onepage&q=types%20of%20magnet%20programs%20according%20the%20department%20of%20education%20of%20USA&f=false>
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman
- Echeita, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9 -18.
- Education Commission of the States (2008). *www.ecs.org*. Recuperado el 20 de Enero de 2014 de <http://www.ecs.org/html/issue.asp?issueid=22&subissueid=321>
- European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) (2011). *Cuarto Informe sobre España*. Recuperado de <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/country-by-country/spain/ESP-CBC-IV-2011-004-ESP.pdf>
- Gamoran, A. (1996). Do Magnet Schools boost achievement?. *Educational Leadership*, 54 (2). Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct96/vol54/num02/Do-Magnet-Schools-Boost-Achievement%C2%A2.aspx>
- García, X., Escardíbul, S. y Puig, J. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela: Propuestas de actividades*. Barcelona: Graó.

- García, A., Basilotta, V. y López C., (2014). *Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria*. 42 (7).
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. USA: Basic Books
- Gozálvez, V., García, R. y Traver, J. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *Estudios sobre educación*. 21. (181-197). Recuperado de http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/22623/2/Art%C3%ADculo_9_El%20aprendizaje%20cooperativo.pdf
- Hausman, Charles S. y Goldring, E.B. (2000). *School community in different magnet program structures*. *School Effectiveness and School Improvement* (11) 80-102. Recuperado de [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/0924-3453\(200003\)11%3A1%3B1-A%3BFT080#.U1aQmPldUQY](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/0924-3453(200003)11%3A1%3B1-A%3BFT080#.U1aQmPldUQY)
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2010). *Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning*. USA: Taylor y Francis Group.
- Hewlett Foundation (2014). Open Education: a Learning Conversation. *Campus Technology*. 27 (6). Recuperado de <http://campustechnology.com/Articles/2010/03/01/open-education-a-learning-conversation.aspx?Page=2>
- Howell, W. y Peterson, P. (2004). *The Education Gap: Vouchers and Urban Schools*. *American Behavioral Scientist*, 47 (5), Recuperado de: <http://home.uchicago.edu/~whowell/papers/EfficiencyBias.pdf>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Stanne, M.B. (2000). *Cooperative learning methods : A meta-analysis*. Recuperado el 20 de Febrero de 2014, de <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf>
- Kagan, S. (1998). *Multiple Intelligences. The complete MI book*. USA: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. (2005). Structure Optimize Engagement. *Kagan online magazine*. Recuperado el 2 de abril de http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ASK28.php
- Kagan, S. (2008). Kagan structures simply put. *Kagan online magazine*. Recuperado el 2 de abril de 2014 de http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ASK38.php
- Kahlenberg, R. (2012). *The Future of School Integration: Socioeconomic Diversity As An Education Reform Strategy*. Recuperado de <http://tcf.org/bookstore/detail/the-future-of-school-integration>
- Kallen, H. (1998). *Multiculturalism and Anti-Racism*. Recuperado el 22 de Enero de 2014, de: <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/capp/apcmul.htm>
- Karnes, M. y Collins, D. (1997). Using cooperative learning strategies to improve literacy skills in social studies. *Reading y Writing Quarterly*, 13, 37-40. Recuperado de

https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/def1281640160/inline

- Kliebard, H.M. (1992). *Forging the American Curriculum: Essays in curriculum history and theory*. New York: Rotledge.
- Koebler, J. (2011, 29 de agosto). Welcome to Our New STEM Resource Center. *US News. Edición digital*.
- Levante, E. (2013, 24 de abril). 9 cooperativas crean una escuela de maestros. *Levante. Edición digital*.
- Ley Orgánica 2002, de 24 de diciembre, de *Calidad de la Educación*. Boletín Oficial del Estado, de 23 de diciembre de 2002, p.13.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006, p.2.
- Ley Orgánica 1990, de 4 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, de 4 de octubre de 1990, p.11.
- Ley Orgánica 2013, 10 de diciembre, de *Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013, p.10.
- Lowry, J. H. and Associates. (1983). *Survey of Magnet Schools: Analyzing a Model for Quality Integrated Education*. Material no publicado. Recuperado el 10 de Enero de 2014, de <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uiug.30112050028544;view=1up;seq=3>
- Maheady, L., Mallete, B., Harper, G.F, y Sacca, K.C. (1991). Peer Mediated Teaching and Students with Learning Disabilities. *Intervention in school and clinic. 43 (2)*. Recuperado de <http://sed-resourcekit.wikispaces.com/file/view/SEDarticle.pdf>
- Marin, M. (2006, 5 de junio). El juego como sistema de aprendizaje. *El País. Edición digital*.
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Merrit, T. (2005). *Magnet and specialized schools of the future: a focus on change*. USA: Lanham.
- Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia (OERX) (2005). *El racismo y la xenofobia en los Estados miembros de la UE; tendencias, evolución y buenas prácticas. Informe anual 2005. Resumen*. Recuperado de <http://www.carm.es/ctra/cendoc/doc-pdf/pub/pub-0065.pdf>
- Palazón, J. (2009, 4 de octubre). La clase sube a lo digital. *El País. Edición digital*.
- Palomero, J.E. (2011). O Pelouro, otra escuela es posible. *RIAUFOP (Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado). Edición digital*. Recuperado de <http://aufop.blogspot.com.es/2011/01/o-pelouro-otra-escuela-es-posible.html>
- Power-Defur, L. y Orelove, F. (1997) *Inclusive Education: Practical Implementation of the Least Restrictive Environment*. USA. Jones and Bartlett Publishers.
- Pozo, M. (2009). *Aprendizaje inteligente: Educación Secundaria en el Colegio Montserrat*. Barcelona: Colegio Montserrat.
- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (2012). *PISA 2012 resultados*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf>

- Robinson, K. (2009). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*. USA: Viking.
- Rossell, C. (1975). Desegregation and White Flight. *Political Science Quarterly*. 90 (4), Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2148750?uid=3737952&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21103480187657>
- Rossell, C., Armor, D. y Walberg, H. (2002). School Desegregation in the 21st Century. *The African American Experience*. Recuperado de http://testaae.greenwood.com/doc_print.aspx?fileID=20007153&chapterID=20007153-p200071539970001001&path=books/dps
- Rossell, C. (2005). *Magnet Schools*. 5 (2). Recuperado de <http://educationnext.org/magnetschools/>
- Salinas, J. (2000). *El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación*. Madrid: Cabero.
- Siegel-Hawley, G. y Frankenberg, E. (2011). Magnet School Student Outcomes: What the Research Says. *The National Coalition on School Diversity*. 6 (1), 1-6. Recuperado de <http://prrac.org/pdf/DiversityResearchBriefNo6.pdf>
- Silió, E. (2013, 8 de abril). La buena escuela no asfixia la creatividad. *El País. Edición digital*.
- Slavin, R. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Slavin, R. (1995) Effects of cooperative learning and individualized instruction on mainstreamed students. *Elementary School Journal*. 84, 400-415. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/diaz-aguado.pdf>
- Stevenson, D.K. (1992). *American life and institutions*. Washington D.C.: U.S.I.A.
- Torres, R.S. (2000). *Una década de Educación Para Todos. La tarea pendiente*. Montevideo: Fondo Editorial que Educa.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1996). *Learning the treasures within*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NRO8_sp.pdf
- Witte, J. y Clune, W. (1990). *Choice and control in American education*. Recuperado de http://books.google.es/books?id=5-EsUyKuWK4C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Yu, C.M., and Taylor W., with Goldring E., Smrekar C., y Piche D. (1997). *Difficult Choices: Do Magnet Schools Serve Children in Need?* Estados Unidos: American Institutes of Research. Recuperado de <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/choice/magneteval/overview.pdf>
- Zafra, I. (2008, 2 de junio). Los colegios preparan a los alumnos para el pasado. *El País. Edición digital*.

6. Bibliografía

- Betts, J. R. Rice, L. A., Zau, A. C., Tang, Y. E. y Koedel, C. R. (2006). *Does School Choice Work? Effects on Student Integration and Achievement*. Recuperado de http://www.ppic.org/content/pubs/report/R_806JBR.pdf
- Blank, R. (1984). The effects of Magnet Schools on the quality of education in urban school districts. *Phi Delta Kappan*, 12, 270-272.
- Blank, R. (1990). Analyzing Educational Effects of Magnet Schools Using Local District Data. *Sociological Practice Review*, 1, 40-41.
- Brooks, R. (2000). *Magnet Schools in America: A Brief History*. Recuperado de <http://www.magnet.edu/index.php>
- Carbajosa, A. (2005, 24 de noviembre). Un informe de la UE ve riesgo de crear guetos escolares en España. *El País. Edición digital*.
- Castell, M. (2000). *La sociología urbana en el Siglo XXI*. Madrid: Alianza Editorial.
- Douzenis, C. (1994). Evaluation of Magnet Schools: methodological issues and concerns. *The Clearing House*, 9, 15-18.
- Frankenberg, E. y Siegel-Hawley, G. (2008). *The Forgotten Choice: Rethinking Magnet Schools in a Changing Landscape*. Material no publicado. Recuperado el 2 de Febrero de 2014, de http://maec.ceee.gwu.edu/files/Civil_Rights_Project.pdf
- Frankenberg, E. y Siegel-Hawley, G. (2009). Magnets lost in the shuffle. *American School Board Journal*, 196 (11). Recuperado de <http://www.asbj.com/MainMenuCategory/Archive/2009/November/Magnets-Lost-in-the-Shuffle.aspx>
- Gersti-Pepin, C. (2002). Magnet schools: a retrospective case study of segregation. *High School Journal*, 3, 47-52.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1999). Making Cooperative Learning Work. Theory into practice. 38 (2). Recuperado de http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/cooperative_learning_johnsonjohnson1999.pdf
- Knapp, M. (1991). *What is taught, and how, to the children of poverty : interim report from a two-year investigation*. Recuperado de <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015024795638;view=1up;seq=6>
- Levine, D.U. y Estes, N. (1977). Desegregation and educational reconstruction in the Dallas public schools. *Phi Delta Kappan*, 11, 163-167, 221.
- Manzini, V. (2001). *Multiculturalidad, interculturalidad: Conceptos y estrategias*. Bolonia: Universidad de Bolonia. <http://home.capecod.net/%7Etpantz/tedsarticles/coopbenefits.htm>

- Pini, M. (1999). *Política educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. Reflexiones sobre America Latina*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie20a05.htm>
- Power, J. (1979). Magnet schools: are they the answer? *Today's Education*, 10, 68-70.
- U.S. Department of Education (1964). Magnet Schools Assistant Program. *Elementary y Secondary Education, Findings and Purpose*, 2 (5). Recuperado de <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg65.html>
- Wilson, B. (2001). Arts magnets and the transformation of schools and schooling. *Education and Urban Society*, 8, 366-387.

Anexos

Anexo 1: Inteligencias Múltiples

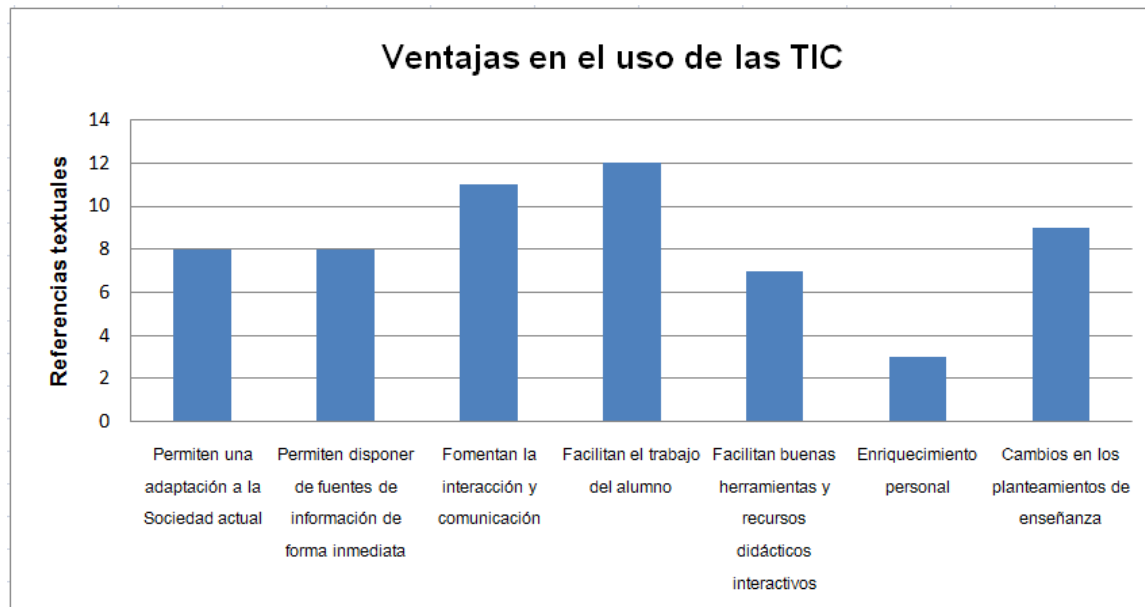
Tabla 5. Logros de los alumnos en el uso de las IM.

Escuela	Pre IM	Post IM
Russell Elementary		
Lexington, Kentucky 65% minoría	30% de los resultados estatales fueron superados.	Resultados escolares se duplicaron
Exposition School		
St. Paul, Minnesota 50% minoría	Utilización de las IM desde un comienzo.	Los estudiantes que se mantuvieron 3 o más años puntuaron un 75% mejor que años anteriores en los exámenes estatales.
Skyview Junior High		
Bothell, Washington 10% minoría	Utilización de las IM desde un comienzo.	Alumnos de 6 puntuaron un 20% más alto en los exámenes estatales y nacionales, destacando una mejoría de un 60% en las competencias matemáticas y un 82% en la competencia escrita
KeyLearning Community		
Indianapolis, Indiana 50% minoría	Utilización de las IM desde un comienzo.	Se registraron mejorías considerables en todos los niveles escolares y áreas educativas a nivel nacional y estatal.
Mountlake TerraceHigh		
Mountlake Terrace, Washington. 25% minoría	Por debajo de los promedios estatales.	Se encuentran por encima de los percentiles de todos los distritos. Es una de las 9 escuelas estatales que ha mostrado mejoría en los pasados 5 años puntuando un 16% mejor en los exámenes ISAT de lectura y 9% de la comp. Matemática.
Lincoln High School		
Stockton, CA Served different student 50% minoría	Los alumnos conectaron muy bien en la utilización de las IM a través de proyectos educativos tradicionales, lecturas, textos y actividades. Algunos se aburririeron.	Los test estatales demostaron que un 50% de la población minoritaria que utilizó clases tradicionales no mostró mejoría. Pero sí lo hicieron un 90% del resto, incrementando en un 97% el promedio de ingreso a la universidad dentro del estado.

Fuente: (Inteligencias Múltiples y el logro estudiantil: Historias exitosas de seis escuelas). *Multiple Intelligences and Student Achievement: Success Stories from Six Schools*, (Linda Campbell y Bruce Campbell, 1999, traducido).

Anexo 2: TIC

Gráfico 1. Ventajas del uso de las TIC para el trabajo colaborativo.



Fuente: *Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria*. (García, Basilotta y López, 2014, p.7)