

EL TREBALL EN XARXA PER A L'ÈXIT EDUCATIU DE L'ALUMNAT AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS

Belinda Siles

Escola Mare de Déu del Rocío

M^a Jose Segura

Escola Mare de Déu del Rocío

Cristina Petreñas

Dept. Didàctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona

Ignasi Puigdemívol

Dept. Didàctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona

RESUM

Garantir una educació inclusiva és un dels reptes que té pendent el sistema educatiu, ja que implica promoure la igualtat d'oportunitats d'accés i de resultats a tots infants en les escoles ordinàries, inclosos aquells nens i nenes que presenten discapacitats o limitacions greus per a l'aprenentatge. Les escoles que són Comunitats d'Aprenentatge, acollint-se a un model d'escola inclusiva, promouen contextos d'aprenentatge basats en la diversificació de les interaccions, el diàleg igualitari i la participació de tota la comunitat en el procés d'aprenentatge dels nens i nenes. Aquestes escoles són el context inclusiu a través del qual hem analitzat la transformació que implica l'atenció a la diversitat i especialment, el suport educatiu a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Les dades obtingudes mostren una desmonopolització de la responsabilitat de suport per part del mestre d'educació especial, responsabilitat que s'estén a tota la comunitat, de manera que identifiquem diferents agents de suport educatiu. Aquest suport s'ofereix en el context de l'aula ordinària, i es planifica per promoure el màxim aprenentatge per l'infant amb dificultats. Un suport educatiu que es diversifica, que implica a multiplicitat d'agents, genera un context complex i global del suport educatiu, per la qual cosa necessita d'un treball en xarxa sistemàtic, coherent i on tots els agents de suport hi participin. Presentem la forma de sistematitzar i concretar aquest treball en xarxa a través de la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) i evidenciem l'impacte que aquesta coordinació entre els diferents agents té en el progrés escolar dels infants que presenten més dificultats.

Paraules Clau: Atenció a la diversitat, Educació Inclusiva, suport educatiu, treball en xarxa

ABSTRACT

Ensure an inclusive education is one of the challenges pending in educational system, because it involves promoting equal access and equal outcomes for all children in regular schools, including children who have disabilities or serious damages for learning. Schools as Learning Communities, based on inclusive education, promote the learning contexts based on the diversity of interactions, the egalitarian dialogue and the community involvement in the learning process of children. These schools are the inclusive context that we have analysed in order to know the transformation of diversity attention and especially, the transformation of educational support for students with special educational needs. The data obtained show a lack of monopolization of the responsibility for support from special education teacher, extending it to the entire community. So, we identify different educational support agents. This educational support is offered in the context of mainstream classroom and is planned to promote the best learning for the children with special needs. An educational support, which is diversified and involves multiple agents, promotes a complex and global context for educational support. Therefore it needs a systematic and coherent network where all educational support agents are involved. We present how to systematize and concrete this network through Diversity Attention Commission, and we show the impact that coordination between different agents has in the academic progress of children who have more difficulties.

Key words: Diversity management, Inclusive Education, educational support, network

INTRODUCCIÓ

Quan parlem de l'educació inclusiva ens referim a un abordatge que sobrepassa els murs de les institucions escolars. La inclusió implica una forma de comprendre i situar-se davant del món, com entenem la convivència i la igualtat d'oportunitats en societats diverses. L'educació ha de poder esdevenir el mecanisme a través del qual tots els infants, joves i persones adultes puguin tenir igualtat d'oportunitats tant d'accés com de resultats, tot superant les barreres existents. En aquest sentit, l'educació inclusiva representa un procés per enfortir la capacitat del sistema educatiu per arribar a tot l'alumnat (UNESCO, 2009), promovent la seva participació i reduint la seva exclusió. Implica la presència, la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat (Ainscow, 2001; Echeita, 2006; UNESCO, 2005). Entenem que l'escola inclusiva aposta per millorar l'eficiència de les institucions escolars i per aconseguir l'èxit escolar de tot l'alumnat, sobretot d'aquell amb risc d'exclusió i fracàs escolar.

Els resultats que presentem en aquest article són el fruit de més de quatre anys de treball en el Seminari de Suport Pedagògic organitzat des de l'ICE de la Universitat de Barcelona per un grup de mestres d'escoles que implementen el projecte de Comunitats d'Aprenentatge (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2005), professorat universitari i investigadores en formació. La motivació del seminari era analitzar i millorar les formes de suport educatiu que s'ofereixen a l'alumnat amb més dificultats o que presenta algun tipus de discapacitat en el marc de centres educatius que implementen un projecte d'educació inclusiva com Comunitats d'Aprenentatge. Des del Seminari s'ha realitzat tant una extensa revisió de la literatura sobre les formes de suport que s'adopten des de l'educació inclusiva com una investigació qualitativa recollint dades de les aportacions de mestres, infants, famílies i persones voluntàries.

En aquest article presentem els resultats sobre la comprensió del suport educatiu des d'una perspectiva comunitària, en la mesura que considerem a tots els membres de la comunitat educativa agents potencials de suport; així mateix, exposem la forma com s'organitza el treball en xarxa per donar resposta als casos on apareixen més dificultats d'aprenentatge. Fruit del treball realitzat i havent transformat la perspectiva que tenim del suport educatiu en el marc d'una escola inclusiva, considerem rellevant destacar com ha canviat el tradicional rol del mestre d'educació especial, en la línia de recerques internacionals (Porter, 2003). Així, a partir d'ara, al llarg de l'article en comptes de referir-nos a Mestre d'Educació Especial, farem referència al Mestre de Suport i Atenció a la Diversitat (MSAD); ja que dimensiona millor, d'acord amb la recerca desenvolupada, les funcions que realitza, així com la seva finalitat.

ENTENDRE EL SUPORT EDUCATIU DE FORMA COMUNITÀRIA

Quan entres a una Comunitat d'Aprenentatge t'adones com els mateixos recursos que abans tenies, ara s'orquestran amb un objectiu unànim i comunitari: que tots els nens i nenes arribin al màxim en els seus aprenentatges. La comunitat es transforma en un context que afavoreix l'aprenentatge de totes les persones que hi participen i promou un espai segur on es consideren les necessitats individuals de cada infant, des d'una perspectiva comunitària.

En aquest context, un dels pilars que es remou, és el rol tradicional del mestre d'educació especial. A l'escola inclusiva, l'especialista en atenció a la diversitat continua essent un professional qualificat en Pedagogia terapèutica o amb l'especialitat pròpia de magisteri, essent una figura clau. Però no actua mai sol. El caracteritza el seu treball sempre en equip, amb les famílies, voluntaris, altres mestres i sobretot amb els tutors. Es pot dir que la seva funció se centra sobretot en fer l'acompanyament constant al mestre-tutor. Aquesta funció d'assessorament s'estén a la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD), amb la intenció d'aconseguir un òptim suport educatiu per a tot l'alumnat. El MSAD fa d'enllaç amb els diferents professionals externs que formen part de la comunitat educativa, com els de l'EAP, CREDA, gabinets psicopedagògics externs, tallers d'estudi assistit, activitats extraescolars, etc. El MSAD participa en multiplicitat d'espais escolars: des de les coordinacions fins al treball de suport dins de les aules ordinàries, passant per l'organització d'activitats transversals, l'aportació a les comissions mixtes de treball on participen mestres, famílies, persones voluntàries, etc. La seva presència i participació en les diferents activitats i espais de la vida del centre enforteix la dinàmica dels processos inclusius. A més a més, esdevé un agent generador de transformació en la mesura que el seu contacte directe i freqüent amb diferents agents promou visions més inclusives i consolida la xarxa de suport educatiu, més enllà de l'atenció individualitzada a un tipus específic d'alumnat.

El canvi en el paper del MSAD implica una forma diferent i inclusiva d'organitzar el suport educatiu de l'alumnat. A l'aula ordinària, on els alumnes estan distribuïts en grups heterogenis, el tutor planifica i condueix la classe. El MSAD "ajuda" als alumnes a fer les tasques i si cal fa algunes "adaptacions" referents al ritme en la realització de les activitats, sempre treballant els mateixos continguts que la resta d'alumnat. El MSAD motiva l'alumne perquè treballi i estigui interessat en la correcta resolució de les tasques. Actua a l'aula ordinària donant reforç a tot l'alumnat de la classe, mirant de respondre a totes les demandes. D'altra banda, treballa per promoure l'autonomia en el procés d'aprenentatge d'aquells infants que topen amb barreres per l'aprenentatge o la participació. Així, esdevé un "model" (cap al mestre-tutor) quant a la forma d'atendre tot l'alumnat.

Si parlem de suport comunitari, és perquè entenem que no només és el MSAD qui ofereix el suport a l'alumnat amb més necessitats educatives, sinó que el conjunt del centre i tots aquells que hi participen són potencials agents de suport. Un dels suports amb els que compta el mestre-tutor dins de l'aula són els propis alumnes. Aquests estan organitzats en grups heterogenis. Aquesta distribució facilita les activitats grupals i el treball en col·laboració que promou i potencia la interacció entre iguals. D'aquesta manera es generen situacions on les sessions de treball es duen a terme en un ambient de col·laboració on les interaccions entre l'alumnat ajuden a fer front a les dificultats en els aprenentatges. Aconseguir que els alumnes i les alumnes raonin sobre fets i situacions, facilitar que puguin arribar a formular-se hipòtesis a través d'experiments o a partir d'altres tipus d'interaccions, facilita la inclusió dels alumnes amb més dificultats. Interactuar i verbalitzar allò que pensem permet créixer a nivell intel·lectual i personal, potenciant una millor competència comunicativa i lingüística, en un context on totes les opinions i/o aportacions són rellevants. En aquest context es redueix enormement la necessitat d'adaptació del currículum per als alumnes amb NEE.

Les Comunitats d'Aprenentatge incorporen dos agents més dins de les seves aules, que esdevenen suports imprescindibles i valuosos en el progrés escolar dels nens i

nenes. Aquests són les famílies i les persones voluntàries de la comunitat. Aquestes darreres (personal no docent del centre, ex-alumnes, estudiants universitaris, altres agents del barri, veïns, etc.) actuen com a suport educatiu fora i dins de les aules. La col·laboració de les famílies en les diferents manifestacions democràtiques i de participació de l'escola acostuma a reforçar l'acceptació de la diversitat de l'alumnat, a més de combatre les resistències que poden acompanyar la imatge de l'alumnat amb certes discapacitats. És molt important la implicació i la col·laboració de les famílies en el procés d'inclusió perquè se sentin part de l'escola i, entre tots, construir l'escola que volen per als seus infants. Incorporar les famílies i altre voluntariat dins de les aules diversifica les interaccions que allà es donen i incrementa les opcions d'atendre les necessitats individuals de cadascun dels nens i nenes de l'aula. La seva presència a les aules ajuda a promoure l'aprenentatge de tots i totes, com també el seu desenvolupament integral, independentment de les seves dificultats.

CONSTRUCCIÓ D'UNA XARXA DE SUPORT EDUCATIU PER A L'ÈXIT DE TOTS I TOTES

En aquest context comunitari hem recollit diversos exemples de com es teixeix a la pràctica aquest suport, com a resultat del treball de recerca realitzat durant els darrers quatre anys.

La Rocío[1] és una nena de 10 anys que va començar l'escolaritat a P3. Llavors rebia atenció del CDIAP (estimulació precoç) i d'una logopeda. El curs 2007 va ser atesa per presentar NSCD (necessitats educatives específiques derivades de situacions socioculturals desfavorides). A P4 l'EAP va elaborar un dictamen de retard greu d'aprenentatge i se li va concedir una beca de reeducació psicopedagògica. El curs 2009-2010 se la va donar d'alta del CREDA (Centre de Recursos per a Deficients Auditius). La família va perdre la beca per no lliurar els papers a l'administració corresponent, i la Rocío va haver de deixar d'anar a la reeducació psicopedagògica que rebia fins al moment. A partir d'aquest moment se la va començar a atendre exclusivament des de l'escola. Abans del curs 2010-2011 tenia llibres adaptats i un PI (Programa Individualitzat) que estava obsolet perquè no s'havia renovat mai, i el suport educatiu per part de la MSAD es feia fora de l'aula.

El curs 2010-2011 la seva escola es transforma en una Comunitat d'Aprenentatge, el que implica obrir les portes a la participació de les famílies i a tota la comunitat, així com, la implementació de les Actuacions Educatives d'Èxit (Díez-Palomar & Flecha, 2010) fonamentades en la teoria de l'Aprenentatge Dialògic (Aubert, Flecha Fernández de Sanmamed, García Yeste, Flecha, & Racionero, 2008), i sota principis d'inclusió educativa. Aquesta transformació del centre va implicar també la transformació en la forma d'atendre la diversitat. La Rocío va començar a ser atesa dins dels Grups Interactius (dos cops a la setmana durant una hora i mitja), però seguia sortint de l'aula tres cops a la setmana i assistia a un reforç escolar fora de l'horari lectiu. Durant aquell curs va començar a ser atesa per la mestra de suport dins de l'aula, ja no utilitzava llibres adaptats ni especials i s'intentava que fes sempre els mateixos exercicis que la resta de la classe. Un mestre especialista l'atenia en una tutoria individualitzada, tenint com a objectiu l'ordre de les feines, els deures i l'acompliment de les tasques. En el curs 2011-2012 es va ampliar el treball en Grups Interactius a tres cops a la setmana, només se la treia de l'aula un cop a la setmana i continuava assistint al reforç escolar fora de l'horari lectiu.

Durant el curs 2012-13, treballant de la mateixa manera, es va visualitzar un avenç molt positiu en els seus aprenentatges. Observem com a mesura que es diversifiquen els suports, els agents que els ofereixen, i es potencia la presència i la participació de la Rocío dins de l'aula, milloren els seus aprenentatges.

El curs 2014-2015 la Rocío és una de les alumnes prioritzades per treballar a la CAD. Aquí és on comença el veritable treball en xarxa. En el calendari del mes estan establertes les reunions de la CAD. A aquestes reunions hi són convocades totes les persones que interactuen amb la Rocío (professorat, vetllador/es, EAP, Treballadora social, etc...). L'escola ha adoptat un procediment sistematitzat per dur a terme les reunions a la CAD, per tal que aquestes siguin realment productives i ajudin a abordar el seguiment i a millorar les propostes per als infants que més ho necessiten. Aquest procediment ha estat molt positiu per dur el seguiment de casos com el de la Rocío. En aquesta reunió el mestre-tutor planifica l'esquema d'intervenció:

| | |
|------------|--|
| Alumne | |
| Curs | |
| Data | |
| Assistents | |

| |
|--|
| Primera part (10') |
| Explicació del cas (sense entrar en una sistematització clínica) |
| |
| Definició del problema |
| |
| Explicació de les actuacions que s'han fet i resultats obtinguts |
| |

| |
|-----------------------------------|
| Segona part (20') |
| Exploració |
| |
| Llistat de propostes d'actuacions |
| |
| Decisions |
| |
| Seguiment |
| |

(Taula 1. Esquema de treball de la CAD)

A la primera part de la reunió es fa una explicació del cas per part del tutor/a, qui descriu les característiques de l'infant en la seva relació amb el grup i la mestra, detallant els problemes que han sorgit i les actuacions que s'han provat fins el moment amb els resultats obtinguts. A la segona part, tots els components del grup interaccionen, primer fent preguntes per explorar i aclarir més la situació i després fent una pluja d'idees sobre les actuacions que es podrien intentar. Finalment es decideixen les accions que es duran a terme. Amb aquest procediment es pot treballar un cas amb una mitjana de temps de mitja hora.

Un dels avantatges de treballar així és que tots els professionals i voluntaris que interactuen amb la Rocío tenen les mateixes directrius de treball. Les actuacions es reparteixen entre tots i no recauen exclusivament en el mestre-tutor o en el MSAD.

En aquest cas, la responsabilitat que la Rocío avanci superant les seves dificultats és de tota la comunitat. A través de les reunions de la CAD, a banda del progrés experimentat per la nena, es va aconseguir que li concedissin de nou la beca per a la reeducació psicopedagògica en el curs 2012-2013; permetent que avui la Rocío assisteixi un cop per setmana a una logopeda fora de l'horari lectiu.

El treball en xarxa i el un suport educatiu inclusiu ha permès no només millorar l'accés de nens i nenes com la Rocío a recursos especialitzats per atendre la seva dificultat, sinó també els ha ajudat a progressar en els seus aprenentatges. Prova d'això en són els resultats obtinguts. Al final del curs 2010-2011, en la prova de velocitat lectora, la Rocío feia 16 p/m, i la mitjana de la seva classe era de 81 p/m, una diferència de 65 p/m. Al final del curs 2013-2014, la Rocío puntuava 84 p/m, quan la mitjana de la classe era de 124 p/m, una diferència de 40 p/m. En la prova de comprensió lectora, en el curs 2010-2011, la Rocío va treure 1 punt sobre 10, essent la mitjana de la classe de 5,9: una diferència de 4,9 punts. En el curs 2013-2014, la Rocío va obtenir 6 punts sobre 10, essent la mitjana de la classe 7,6, una diferència només de 1,6 punts. En les proves d'ortografia, el curs 2010-2011, la Rocío no era capaç de fer el dictat que feien els seus companys i companyes. En el curs 2014-2015 el fa amb dues faltes d'ortografia natural i 16 d'ortografia arbitrària. La mitjana de la classe és de 6,2 faltes d'ortografia natural i 1,6 faltes d'ortografia arbitrària, Amb aquests resultats s'evidencia el progrés que ha fet al llarg d'aquests cursos i com s'ha accelerat el seu aprenentatge, al mateix temps que els suports educatius han estat més inclusius i diversos participant diferents agents.

Aquest treball en xarxa també garanteix l'abordatge d'alumnat amb problemes d'origen social que poden derivar també en NEE. A mode d'exemple, tenim el cas de l'Ismael, alumne de 3r de primària, que aquest curs està manifestant greus problemes de comportament i de relació amb els altres, la qual cosa incideix negativament en els seus aprenentatges i en els dels companys i companyes del grup.

Davant d'aquesta situació, la primera acció de l'escola és proposar una CAD d'urgència a la que van assistir els professors que intervenen a l'aula amb l'Ismael, un voluntari universitari implicat en el grup, el psicopedagog de l'EAP i l'educadora dels Serveis Socials. A la reunió es van exposar els problemes familiars que està experimentant actualment l'Ismael. La seva mare havia verbalitzat haver rebut maltractaments per part del pare d'Ismael, però no hi ha constància de denúncia policial; no obstant la parella s'ha separat, tot i que amistosament. Actualment la mare rep ajut psicològic doncs pateix una depressió major. Arrel de la recent separació, el nen manifesta que no li agrada la seva vida, es mostra trist, juntament amb els problemes de relació que té amb els seus companys, als qui provoca verbal i físicament.

Reunits a la CAD es decideixen un seguit d'actuacions consensuades i en xarxa per donar suport a l'infant i a la seva família, i per reduir les agressions de l'Ismael cap a la resta d'infants. Es decideix que la MSAD assumirà la tutoria individualitzada amb la intenció de que pugui verbalitzar els seus sentiments, ja que mai explica res i quan se li pregunta sempre diu que ell "no ho sap". El voluntari universitari farà un sociograma de la classe que, junt amb les observacions de tothom, permeti verificar el grau d'acceptació de l'alumne entre els seus companys i companyes d'aula. L'EAP es responsabilitza de fer una observació per tal d'iniciar el tràmit de

derivació al CSMIJ. Els serveis socials es comprometen a fer una reunió amb l'EAIA i realitzar una visita domiciliària, per poder avaluar la situació familiar. Tot el professorat que intervé amb l'alumne anotarà en una llibreta les accions de l'alumne per poder comptar sempre amb totes les visions; i la tutora parlarà amb el pare i el convidarà a participar com a voluntari en el grups interactius. Per últim, la directora i la tutora intervindran a les assemblees de la classe, realitzant actuacions específiques per treballar amb tots els nens i nenes el ser capaços de dir NO davant de les agressions físiques i verbals. Es valora que a aquestes assemblees hi assisteixen regularment els especialistes per incloure'ls a les decisions que es prenguin.

Arrel de la implementació de les actuacions esmentades, a curt termini ja s'han començat a veure canvis: l'Ismael ha pres consciència dels límits que no pot traspassar; el seu pare assisteix regularment com a voluntari als grups interactius i interactua amb el seu fill, el que millora el seu comportament. S'han posat en marxa serveis especialitzats que poden ajudar tant a l'infant com a la seva família com l'EAP i l'EBASP (Equip Bàsic d'Atenció Social Primària). Les tutories individualitzades han permès crear un espai personal on l'Ismael és escoltat; i als seus companys i companyes se'ls ha orientat a través de les assemblees. En aquestes assemblees es potencien els aspectes positius tant d'ell com dels seus companys i companyes, treballant el què és una agressió verbal, com se senten davant d'aquestes situacions, aportant respostes per a les situacions de conflicte i paraules positives per a la millora de la relació. Tot i que queden aspectes per treballar i millorar, el treball en xarxa comunitari ha permès engegar tota la maquinària, unir els esforços de l'aula, el centre, els serveis especialitzats i la família per superar la situació de crisi que viu l'Ismael, però també per prevenir que en un futur aquest comportament incideixi negativament en l'aprenentatge. Tot i que es porta poc temps treballant-hi, ja hem observat els primers canvis: la millora en la relació amb els companys i companyes, evidenciant-se sobretot a l'hora de l'esbarjo. Abans de la intervenció l'Ismael acostumava a estar sol o a cercar la companyia de la seva germana gran; actualment participa en activitats conjuntes amb els seus companys i companyes, per exemple, jugant a futbol. Paral·lelament, s'han reduït les agressions físiques cap als seus iguals. Amb les tutories individualitzades es comença a veure un canvi, ara l'Ismael manté la mirada a l'adult, i és capaç de compartir i confiar algunes de les seves experiències personals.

CONCLUSIONS

Recollint el treball diari que desenvolupa l'equip docent en les Comunitats d'Aprenentatge i els resultats de la recerca duta a terme aquests anys en el marc del Seminari, destaquem deu idees clau a considerar per a les reunions de seguiment dels infants que requereixen d'un suport educatiu específic des d'una perspectiva inclusiva:

- I. La importància de la planificació anual de les reunions dels docents.
- II. La importància de seguir una metodologia que permeti dur a terme reunions efectives i eficaces.
- III. En aquestes reunions hi han d'intervenir totes les persones que treballen amb l'alumne.

- IV. Les reunions han de ser liderades pel tutor/a.
- V. Les reunions han de ser planificades conjuntament pel tutor/a i el/la MSAD.
- VI. Les accions que es decideixin han de ser compartides per totes les persones que treballin amb l'alumne.
- VII. S'han de planificar reunions de seguiment al llarg del curs.
- VIII. Les reunions han de permetre el treball conjunt i "rebaixar l'angoixa" del tutor/a o MSAD en relació amb la problemàtica abordada.
- IX. El MSAD ha d'intervenir directament amb l'alumne/a, amb els mestres i altres professionals que intervenen, ja que és qui fa el seguiment del cas al llarg dels anys i té un paper crucial en la coordinació d'accions.
- X. Cal recollir evidències que permetin avaluar les accions proposades i compartides en les CAD.
- XI. Un model d'escola inclusiva, com és el cas de les Comunitats d'Aprenentatge, comporta un canvi de perspectiva del que implica l'atenció a la diversitat. La participació de tota la comunitat dins de les aules i el treball entre iguals diversifica les interaccions i, amb això, els suports educatius que rep l'alumnat amb més dificultats. El MSAD esdevé el vincle entre aquests suports, contribuint a generar una xarxa de suport en el si de la comunitat educativa, així com l'ajust i els suports que els infants necessiten per progressar. En aquest context, on el suport educatiu és tasca de tota la comunitat educativa, el treball en xarxa esdevé imprescindible. El tutor/a pot canviar d'un curs a l'altre, motiu pel qual el MSAD ha d'assumir la coordinació del cas a mig termini. Des d'aquesta perspectiva el centre ha d'assumir que tots els nens i nenes, junt amb els problemes d'aprenentatge i conducta que inevitablement sorgeixen en tota relació educativa, són responsabilitat de tots i totes. L'experiència de les diferents escoles que han participat en aquest estudi ha permès el desenvolupament de processos sistemàtics per tal que aquest treball en xarxa interprofessional i amb la participació dels diferents membres de la comunitat, esdevingui realment efectiu per enriquir el context d'aprenentatge de tots els nens i nenes.

Nota:

[1] Per raons de privacitat, els noms que apareixen en aquest article són pseudònims.

Referències Bibliogràfiques

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Aubert, A., Flecha Fernández de Sanmamed, A., García Yeste, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizajediológico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24), 19-30.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educaciónsinexclusiones*. Madrid: Narcea.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2005). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (Vol. 3). Barcelona: Graó.
- Porter, G. (2003). *Puesta en práctica de la Educación Inclusiva*. Conferencia de San Sebastián.

Nº 43 (2a.època) novembre 2015

URL: www.ambitsaaf.cat

ISSN: 2339-7454

Copyright ©

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

UNESCO. (2009). *Policyguidelines on Inclusion in Education*. France. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>