

# EL TRABAJO EN RED PARA EL ÉXITO EDUCATIVO DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

**Belinda Siles**

Escuela Mare de Déu del Rocío

**M<sup>a</sup> Jose Segura**

Escuela Mare de Déu del Rocío

**Cristina Petreñas**

Depto. Pedagogía y Psicología, Universitat de Lleida

**Ignasi Puigdelívol**

Depto. Didáctica y Organización Educativa, Universitat de Barcelona

## RESUMEN

Garantizar una educación inclusiva es uno de los retos que tiene pendiente el sistema educativo, ya que implica promover la igualdad de oportunidades de acceso y de resultados a todos los niños y niñas en las escuelas ordinarias, incluidos aquellos y aquellas que presentan discapacidades o limitaciones graves para el aprendizaje. Las Comunidades de Aprendizaje, acogiendo a un modelo de escuela inclusiva, promueven contextos de aprendizaje basados en la diversificación de las interacciones, el diálogo igualitario y la participación de toda la comunidad en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Estas escuelas son el contexto inclusivo a través del cual hemos analizado la transformación que implica la atención a la diversidad y especialmente, el apoyo educativo a alumnado con necesidades educativas especiales. Los datos obtenidos muestran una desmonopolización de la responsabilidad del apoyo por parte del maestro de educación especial, extendiéndose ésta a toda la comunidad, de modo que identificamos diferentes agentes de apoyo educativo. Este apoyo educativo se ofrece en el contexto del aula ordinaria y se planifica para promover el máximo de aprendizaje para el niño o niña con dificultad. Un apoyo educativo que se diversifica y que implica a multiplicidad de agentes genera un contexto complejo y global para el apoyo educativo, por ello necesita de un trabajo en red sistemático, coherente y donde todos los agentes de apoyo participen. Presentamos la forma de sistematizar y concretar este trabajo en red a través de la Comisión de Atención a la Diversidad (CAD) y evidenciamos el impacto que esta coordinación entre los diferentes agentes tiene en el progreso escolar de los niños y niñas que tienen más dificultades.

**Palabras Clave:** Atención a la diversidad, Educación Inclusiva, apoyo educativo, trabajo en red

## 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.

**Keywords:** Diversity management, Inclusive Education, educational support, network

## **INTRODUCCIÓN**

Cuando hablamos de educación inclusiva nos referimos a un abordaje que sobrepasa los muros de las instituciones escolares. La inclusión implica una forma de comprender y situarse ante el mundo, cómo entendemos la convivencia y la igualdad de oportunidades en sociedades diversas. La educación necesita convertirse en el mecanismo mediante el cual todos los niños, jóvenes y adultos puedan lograr la igualdad de oportunidades, tanto de acceso como de resultados, superando las barreras existentes. En este sentido, la educación inclusiva implica un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todo el alumnado (UNESCO, 2009), promoviendo su participación y reduciendo su exclusión. Implica la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Ainscow, 2001; Echeita, 2006; UNESCO, 2005). Entendemos que la escuela inclusiva apuesta por la mejora de la eficiencia de las instituciones escolares y para conseguir el éxito escolar de todo el alumnado, sobre todo de aquel con riesgo de exclusión y fracaso escolar.

Los resultados que presentamos en este artículo son el fruto de más de cuatro años de trabajo en el Seminario de Apoyo Pedagógico organizado desde el ICE de la Universidad de Barcelona por un grupo de maestros de escuelas que implementan el proyecto de Comunidades de aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2005), profesorado universitario e investigadoras en formación. La motivación del seminario era analizar y mejorar las formas de apoyo educativo que se ofrecen al alumnado con más dificultades o que presenta algún tipo de discapacidad en el marco de centros educativos que implementan un proyecto de educación inclusiva como Comunidades de Aprendizaje. Desde el Seminario se ha realizado tanto una extensa revisión de la literatura sobre las formas de apoyo promovidas desde la educación inclusiva, como una investigación cualitativa que ha recogido los datos las aportaciones de maestros, niños, familias y personas voluntarias.

Este artículo presenta los resultados relativos a la comprensión del apoyo educativo desde una perspectiva comunitaria, en la medida en que consideramos a todos los miembros de la comunidad educativa como agentes potenciales de apoyo; asimismo, exponemos la forma como se organiza el trabajo en red para dar respuesta a los casos en que aparecen mayores dificultades de aprendizaje. Fruto del trabajo realizado y habiendo transformado la perspectiva que tenemos del apoyo educativo en el marco de una escuela inclusiva, consideramos relevante destacar cómo ha cambiado el tradicional rol del maestro de educación especial, en línea con otras investigaciones internacionales (Porter, 2003). Así, a lo largo del artículo en lugar de referirnos a Maestro de Educación Especial, haremos referencia al Maestro de Apoyo y Atención a la Diversidad (MSAD); ya que dimensiona mejor, de acuerdo con la investigación desarrollada, las funciones que realiza, así como su finalidad.

## **ENTENDER EL APOYO EDUCATIVO DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNITARIA**

Cuando entras en una Comunidad de Aprendizaje percibes que los mismos recursos que antes tenías, ahora se orquestan con un objetivo unánime y comunitario: que todos los niños y niñas lleguen al máximo en sus aprendizajes. La comunidad se transforma en un contexto que favorece el aprendizaje de todas las personas que participan en ella y promueve un espacio seguro donde se consideran las necesidades individuales de cada niño desde una perspectiva comunitaria.

En este contexto, uno de los pilares que se remueve es el rol tradicional del maestro de educación especial. En la escuela inclusiva, el especialista en atención a la diversidad sigue siendo un profesional cualificado en Pedagogía terapéutica o con la especialidad propia de magisterio, siendo una figura clave. Pero no actúa nunca solo. Le caracteriza su trabajo siempre en equipo con las familias, voluntarios, otros maestros y sobre todo con los tutores. Se puede decir que su función se centra principalmente en el acompañamiento constante al maestro-tutor. Esta función de asesoramiento se extiende a la Comisión de Atención a la Diversidad (CAD), con la intención de conseguir un óptimo apoyo educativo para todo el alumnado. El MSAD hace de enlace con los diferentes profesionales externos que forman parte de la comunidad educativa, como los del EAP, CREDA, gabinetes psicopedagógicos externos, talleres de estudio asistido, actividades extraescolares, etc. El MSAD participa en multiplicidad de espacios escolares: desde las coordinaciones hasta el trabajo de apoyo dentro de las aulas ordinarias, pasando por la organización de actividades transversales, la aportación a las comisiones mixtas de trabajo en las que participan maestros, familias, personas voluntarias, etc. Su presencia y participación en las diferentes actividades y espacios de la vida del centro fortalece la dinámica de los procesos inclusivos. Además, se convierte en un agente generador de transformación en la medida en que su contacto directo y frecuente con diferentes agentes promueve visiones más inclusivas y consolida la red de apoyo educativo, más allá de la atención individualizada a un tipo específico de alumnado.

El cambio en el papel del MSAD implica una forma diferente e inclusiva de organizar el apoyo educativo del alumnado. En el aula ordinaria, donde los alumnos están distribuidos en grupos heterogéneos, el tutor planifica y conduce la clase. El MSAD "ayuda" a los alumnos a realizar las tareas y si es necesario hace algunas "adaptaciones" relativas al ritmo en la realización de las actividades, siempre trabajando los mismos contenidos que el resto de alumnado. El MSAD motiva al alumno para que trabaje y esté interesado en la correcta resolución de las tareas. Actúa en el aula ordinaria dando refuerzo a todo el alumnado de la clase, tratando de responder a todas las demandas. Por otra parte, trabaja para promover la autonomía en el proceso de aprendizaje de aquellos niños que deben afrontar distintas barreras para el aprendizaje y la participación. Así, se convierte en un "modelo" (hacia el maestro-tutor) en cuanto a la forma de atender a todo el alumnado.

Si hablamos de apoyo comunitario es porque entendemos que no sólo es el MSAD quien ofrece el apoyo al alumnado con mayores necesidades educativas, sino que el conjunto del centro y todos los que participan en él son potenciales agentes de apoyo. Uno de los apoyos con los que cuenta el maestro-tutor dentro del aula son los propios alumnos. Estos están organizados en grupos heterogéneos. Esta distribución facilita las actividades grupales y el trabajo en colaboración que promueve y potencia la interacción entre iguales. Se proporcionan así situaciones en que las sesiones de trabajo se llevan a cabo en un ambiente de colaboración en el que las interacciones entre el alumnado ayudan a hacer frente a las dificultades en los aprendizajes. Conseguir que los alumnos y alumnas razonen sobre hechos y situaciones, propiciar que formulen hipótesis a través de experimentos o a partir de otros tipos de interacción, facilita la inclusión de los alumnos con más dificultades. Interactuar y verbalizar lo que pensamos permite crecer a nivel intelectual y personal, potenciando una mejor competencia comunicativa y lingüística en un contexto en que todas las opiniones o aportaciones son relevantes. En este

contexto se reduce enormemente la necesidad de adaptación del currículo para los alumnos con NEE.

Las Comunidades de Aprendizaje incorporan dos agentes más dentro del aula, que se convierten en apoyos imprescindibles y valiosos en el progreso escolar de los niños y niñas. Estos son las familias y las personas voluntarias de la comunidad. Estas últimas (personal no docente del centro, ex-alumnos, estudiantes universitarios, otros agentes del barrio, vecinos, etc.) actúan como apoyo educativo fuera y dentro de las aulas. La colaboración de las familias en las diferentes manifestaciones democráticas y de participación de la escuela suele reforzar la aceptación de la diversidad del alumnado, además de combatir las resistencias que a menudo acompañan la imagen del alumnado con ciertas discapacidades. Es muy importante la implicación y la colaboración de las familias en el proceso de inclusión para que se sientan parte de la escuela, construyendo la escuela que quieren para sus niños. Incorporar a las familias y otro voluntariado dentro de las aulas diversifica las interacciones que allí se dan e incrementa las opciones de atender a las necesidades individuales de cada uno de los niños y niñas del aula. Su presencia en las aulas ayuda a promover el aprendizaje de todos y todas, así como su desarrollo integral, independientemente de sus dificultades.

## **CONSTRUCCIÓN DE UNA RED DE APOYO EDUCATIVO PARA EL ÉXITO DE TODOS Y TODAS**

En este contexto comunitario hemos recogido varios ejemplos de cómo se teje en la práctica este apoyo educativo, como resultado del trabajo de investigación realizado durante los últimos cuatro años.

Rocío[1] es una niña de 10 años que comenzó la escolaridad a P3. Entonces recibía atención del CDIAP (estimulación precoz) y de una logopeda. El curso 2007 fue atendida por presentar NSCD (necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioculturales desfavorecidas). En P4 el EAP elaboró un dictamen de retraso grave de aprendizaje y se le concedió una beca de reeducación psicopedagógica. El curso 2009-2010 se la dio de alta del CREDA (Centro de Recursos para Deficientes Auditivos). La familia perdió la beca por no entregar los papeles a la administración correspondiente, y Rocío tuvo que dejar la reeducación psicopedagógica que recibía hasta aquel momento. A partir de entonces fue atendida exclusivamente desde la escuela. Antes del curso 2010-2011 tenía libros adaptados y un PI (Programa Individualizado) que estaba obsoleto porque no se había renovado nunca, y el apoyo educativo por parte de la MSAD se proporcionaba fuera del aula.

El curso 2010-2011 su escuela se transformó en una Comunidad de Aprendizaje, lo que implicó abrir las puertas a la participación de las familias y de toda la comunidad, así como la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito (Díez-Palomar & Flecha, 2010) fundamentadas en la teoría del Aprendizaje Dialógico (Aubert, Flecha Fernández de Sanmamed, García Yeste, Flecha, & Racionero, 2008), y bajo los principios de la inclusión educativa. Esta transformación del centro implicó también la transformación en la forma de atender a la diversidad. Rocío comenzó a ser atendida dentro de los Grupos Interactivos (dos veces a la semana durante una hora y media), pero seguía saliendo del aula tres veces por semana y asistía a un refuerzo escolar fuera del horario lectivo. Durante aquel curso comenzó a ser atendida por la maestra de apoyo dentro del aula, ya no utilizaba libros adaptados ni especiales y se intentaba que hiciera

siempre los mismos ejercicios que el resto de la clase. Un maestro especialista le atendía en una tutoría individualizada, teniendo como objetivo el orden de los trabajos, los deberes y el desempeño de las tareas. En el curso 2011-2012 se amplió el trabajo en Grupos Interactivos a tres veces por semana. Sólo se la sacaba del aula una vez a la semana y continuaba asistiendo al refuerzo escolar fuera del horario lectivo. Durante el curso 2012-13, trabajando de la misma manera se visualizó un avance muy positivo en sus aprendizajes. Observamos como en la medida en que se diversificaban los apoyos, los agentes que los proporcionaban y la presencia y la participación de Rocío dentro del aula, mejoraban sus aprendizajes.

En el curso 2014-2015 Rocío se convierte en una de las alumnas priorizadas para trabajar en la CAD. Allí es donde empieza el verdadero trabajo en red. En el calendario del mes se establecieron las reuniones de la CAD. A dichas reuniones están convocadas todas las personas que interactúan con Rocío (profesorado, velador / as, EAP, trabajadora social, etc.). La escuela ha adoptado un procedimiento sistematizado para llevar a cabo las reuniones en la CAD, para que sean realmente productivas y ayuden a abordar el seguimiento y mejorar las propuestas para los niños que más lo necesitan. Este procedimiento ha sido muy positivo para llevar el seguimiento de casos como el de Rocío. En esta reunión el maestro-tutor planifica el esquema de intervención:

Alumno	
Curso	
Fecha	
Asistentes	

Primera parte (10')
Explicación del caso (sin entrar en una sistematización clínica)
Descripción del problema
Explicación de las actuaciones que se han llevado a cabo y de los resultados obtenidos

Segunda parte (20')
Exploración
Listado de propuestas de actuación
Decisiones
Seguimiento

**(Tabla 1.** Esquema de trabajo de la CAD)

En la primera parte de la reunión se hace una explicación del caso por parte del tutor/a, quien describe las características del niño o niña, de su relación con el grupo y la maestra, detallando los problemas que han surgido y las respuestas que se han dado hasta el momento con los resultados obtenidos. En la segunda parte, todos los componentes del grupo interaccionan, primero haciendo preguntas para

explorar y aclarar más la situación y después realizando una lluvia de ideas sobre las actuaciones que se podrían intentar. Finalmente se deciden las acciones que se llevarán a cabo. Con este procedimiento se puede trabajar un caso con una media de tiempo de media hora.

Una de las ventajas de este procedimiento es que todos los profesionales y voluntarios que interactúan con Rocío comparten las mismas directrices de trabajo. Las actuaciones se reparten entre todos y no recaen exclusivamente en el maestro-tutor o en el MSAD. De este modo, la responsabilidad de que Rocío avance superando sus dificultades es de toda la comunidad. A través de las reuniones de la CAD, además del progreso experimentado por la niña, se consiguió que le concedieran de nuevo la beca para la reeducación psicopedagógica en el curso 2012-2013, permitiendo que en la actualidad Rocío asista una vez por semana a una logopeda fuera del horario lectivo.

El trabajo en red y el apoyo educativo inclusivo ha permitido no sólo mejorar el acceso de niños y niñas como Rocío a recursos especializados para atender su dificultad, sino que también los ha ayudado a progresar en sus aprendizajes. Prueba de ello son los resultados obtenidos. Al final del curso 2010-2011, en la prueba de velocidad lectora, Rocío leía 16 p/m, siendo la media de su clase 81 p/m, una diferencia de 65 p/m. Al final del curso 2013-2014, Rocío puntuaba 84 p/m, cuando la media de su clase era de 124 p/m, una diferencia de 40 p/m. En la prueba de comprensión lectora del curso 2010-2011, Rocío sacó 1 punto sobre 10, siendo la media de su clase 5,9: una diferencia de 4,9 puntos. En el curso 2013-2014, Rocío obtuvo 6 puntos sobre 10, siendo la media de la clase 7,6, una diferencia sólo de 1,6 puntos. En las pruebas de ortografía, el curso 2010-2011, Rocío no era capaz de realizar el dictado que hacían sus compañeros. En el curso 2014-2015 lo realizó con dos faltas de ortografía natural y 16 de ortografía arbitraria. El promedio de la clase es de 6,2 faltas de ortografía natural y 1,6 faltas de ortografía arbitraria. Con estos resultados se evidencia el progreso que ha hecho a lo largo de estos cursos y como se ha acelerado su aprendizaje, al tiempo que los apoyos educativos han sido más inclusivos y diversos, participando en ellos diferentes agentes.

Este trabajo en red también garantiza el abordaje de alumnado con problemas de origen social que pueden derivar en NEE. A modo de ejemplo, tenemos el caso de Ismael, alumno de 3º de primaria, que este curso está manifestando graves problemas de comportamiento y de relación con los demás, lo que incide negativamente en sus aprendizajes y en los de sus compañeros y compañeras del grupo.

Ante esta situación, la primera acción de la escuela fue proponer una CAD de urgencia a la que asistieron los profesores que intervienen en el aula con Ismael, un voluntario universitario implicado en el grupo, el psicopedagogo del EAP y la educadora de los Servicios Sociales. En la reunión se expusieron los problemas familiares que está experimentando actualmente Ismael. Su madre había verbalizado haber recibido malos tratos por parte del padre de Ismael, pero no hay constancia de denuncia policial; no obstante la pareja se separó, aunque amistosamente. Actualmente la madre recibe ayuda psicológica pues padece una depresión mayor. A raíz de la reciente separación, el niño manifiesta que no le gusta su vida, se muestra triste, y presenta problemas de relación con sus compañeros, a los que provoca verbal y físicamente.

Reunidos en la CAD se deciden una serie de actuaciones consensuadas y en red para apoyar al niño y a su familia, y para reducir las agresiones de Ismael hacia el resto de niños. Se decide que la MSAD asumirá la tutoría individualizada con el niño, con la intención de que pueda verbalizar sus sentimientos, ya que nunca explica nada y cuando se le pregunta siempre dice que él "no lo sabe". El voluntario universitario hará un sociograma de la clase que, junto con la observación de todos, permita para verificar el grado de aceptación del alumno entre sus compañeros de aula. El EAP se responsabiliza de hacer una observación a fin de iniciar el trámite de derivación al CSMIJ. Los servicios sociales se comprometen a hacer una reunión con el EAIA y realizar una visita domiciliaria para poder evaluar la situación familiar. Todo el profesorado que interviene con el alumno anotará en una libreta las acciones del alumno para poder contar siempre con todas las visiones y la tutora hablará con el padre y el invitará a participar como voluntario en los grupos interactivos. Por último, la directora y la tutora intervendrán en las asambleas de la clase, realizando actuaciones específicas para trabajar con todos los niños y niñas el ser capaces de decir NO ante las agresiones físicas y verbales. Se valora que a estas asambleas asisten regularmente los especialistas para incluirlos en las decisiones que se tomen.

A raíz de la implementación de las actuaciones mencionadas, a corto plazo ya se han empezado a ver cambios: Ismael ha tomado conciencia de los límites que no puede traspasar; su padre asiste regularmente como voluntario a los grupos interactivos e interactúa con su hijo. Lo que mejora su comportamiento. Se han puesto en marcha los servicios especializados que pueden ayudar tanto al niño como a su familia como el EAP y el EBASP (Equipo Básico de Atención Social Primaria). Las tutorías individualizadas han permitido crear un espacio personal donde Ismael es escuchado y a sus compañeros los ha orientado a través de las asambleas. En estas asambleas se potencian los aspectos positivos tanto de él como de sus compañeros, trabajando lo que es una agresión verbal, como se sienten ante dichas agresiones, aportando respuestas para situaciones de conflicto y palabras positivas para la mejora de la relación. Aunque quedan aspectos para mejorar, el trabajo en red comunitario ha permitido poner en marcha toda la maquinaria, unir los esfuerzos del aula, el centro, los servicios especializados y la familia para superar la situación de crisis que vive Ismael, pero también para prevenir que en un futuro este comportamiento incida negativamente en el aprendizaje. Aunque se lleva poco tiempo trabajando, ya hemos observado los primeros cambios: la mejora en la relación con los compañeros y compañeras, evidenciándose sobre todo a la hora del recreo. Antes de la intervención Ismael solía estar solo o en buscar la compañía de su hermana mayor; actualmente participa en actividades conjuntas con sus compañeros, por ejemplo, jugando a fútbol. Paralelamente, se han reducido las agresiones físicas hacia sus iguales. Con las tutorías individualizadas se empieza a ver un cambio, ahora Ismael mantiene la mirada al adulto, y es capaz de compartir y confiar algunas de sus experiencias personales

## **CONCLUSIONES**

Recogiendo el trabajo diario que desarrolla el equipo docente en las Comunidades de Aprendizaje y los resultados de la investigación llevada a cabo estos años en el marco del Seminario, destacamos diez ideas clave a considerar en las reuniones de seguimiento de los niños y niñas que requieren de un apoyo educativo específico desde una perspectiva inclusiva:

- I. La importancia de la planificación anual de las reuniones de los docentes.
- II. La importancia de seguir una metodología que permita llevar a cabo reuniones efectivas y eficaces.
- III. En estas reuniones deben intervenir todas las personas que trabajan con el alumno.
- IV. Las reuniones deben ser lideradas por el tutor/a.
- V. Las reuniones deben ser planificadas conjuntamente por el tutor/a y el/la MSAD.
- VI. Las acciones que se decidan deben ser compartidas por todas las personas que trabajan con el alumno.
- VII. Se deben planificar reuniones de seguimiento a lo largo del curso.
- VIII. Las reuniones deben permitir el trabajo conjunto y "rebajar la angustia" del tutor/a o MSAD en relación con la problemática abordada.
- IX. El MSAD debe intervenir directamente con el alumno/a, con los maestros y otros profesionales que intervienen, ya que es quien hace el seguimiento del caso a lo largo de los años y tiene un papel crucial en la coordinación de acciones.
- X. Deben recogerse evidencias que permitan evaluar las acciones propuestas y compartidas en las CAD.
- XI. Un modelo de escuela inclusiva, como es el caso de Comunidades de Aprendizaje, comporta un cambio de perspectiva de lo que implica la atención a la diversidad. La participación de toda la comunidad dentro de las aulas y el trabajo entre iguales diversifica las interacciones y, con ello, los apoyos educativos que recibe el alumnado con mayores dificultades. El MSAD se convierte en el vínculo entre estos soportes, contribuyendo a generar una red de apoyo en el seno de la comunidad educativa, así como al ajuste y adecuación de los apoyos que los niños necesitan para progresar. En este contexto, en que el apoyo educativo es tarea de toda la comunidad, el trabajo en red resulta imprescindible. El tutor/a puede cambiar de un curso a otro, por lo que el MSAD debe asumir la coordinación del caso a medio plazo. Desde esta perspectiva el centro debe asumir que todos los niños y niñas, junto con los problemas de aprendizaje y conducta que inevitablemente surgen en toda relación educativa, son responsabilidad de todos y todas. La experiencia de las diferentes escuelas que han participado en este estudio ha permitido el desarrollo de procesos sistemáticos para que este trabajo en red interprofesional, con la participación de los diferentes miembros de la comunidad, sea realmente efectivo para enriquecer el contexto de aprendizaje de todos los niños y niñas.

**Nota:**

[1] Por razones de privacidad, los nombres que aparecen en este artículo son seudónimos.

**Nº 43 (2a.época) noviembre 2015**

**URL:** [www.ambitsaaf.cat](http://www.ambitsaaf.cat)

**ISSN:** 2339-7454

Copyright ©

### **Referencias Bibliográficas**

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Aubert, A., Flecha Fernández de Sanmamed, A., García Yeste, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico 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 educación sin exclusiones*. 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.
- 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). *Policy guide lines on Inclusion in Education*. France. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>