

# La historia de dos niños con diversidad funcional incluidos en un centro ordinario.

Jesús Soldevila Pérez  
Mila Naranjo Llanos  
Pere Pujolàs Maset  
José Ramón Lago Martínez  
Universitat de Vic  
[jesus.soldevila@uvic.cat](mailto:jesus.soldevila@uvic.cat)

## Resumen

La comunicación que se presenta a continuación nace fruto de una investigación realizada durante un periodo de tres años y medio en colaboración con un centro de Educación Infantil y Primaria. La pretensión de esta comunicación no es recoger todo el trabajo realizado durante este periodo sino que se propone exponer de manera sintética, clara y concisa qué interrogantes han guiado este proceso, qué metodología se ha seguido y, algunos resultados y conclusiones que han surgido a fin de que cualquier persona que trabaje en el mismo ámbito pueda conocer esta experiencia. Esta comunicación se enmarca en el ámbito de conocimiento de la Psicopedagogía y, más particularmente en las aportaciones que desde este ámbito se pueden abordar, partiendo de las posiciones de la inclusión escolar, como fuente del diseño, el desarrollo, análisis y valoración de procesos de inclusión educativa de personas con diversidad funcional<sup>1</sup> en el marco de un centro educativo ordinario.

## Introducción:

A partir de las aportaciones generadas desde la publicación de la LISMI, las directrices que establece el Pla Director de l'Educació Especial, así como también el Pacte Nacional per a l'Educació y la actual ley de educación, la LOE, en relación a la inclusión del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, la investigación que se presenta plantea el análisis de los procesos de inclusión escolar que están teniendo lugar en un centro educativo de una comarca del centro de Catalunya con la finalidad de conseguir la mejora de la calidad didáctica de las aulas ordinarias, particularmente, en los aspectos vinculados a las condiciones de comprensividad, para hacer efectiva la inclusión de dos niños con diversidad funcional (ver nota al pie nº1). Este análisis nos lleva a la consideración de la preeminencia de unas u otras estrategias, actuaciones y predisposiciones que posibiliten estos procesos, y a la revisión y selección de estas estrategias y actuaciones con el fin de contribuir a la promoción de cambios comprensivos, así como también a la mejora de la calidad de vida de las personas implicadas.

El análisis de situaciones de inclusión en diferentes contextos y países en los cuales se ha desarrollado políticas educativas para la mejora comprensiva de estos sistemas, así como el

---

1 Asumimos este término, que empieza a utilizarse en España en enero de 2005 a iniciativa del Foro de Vida Independiente ([www.forovida independiente.org](http://www.forovida independiente.org)), para referirnos a las personas que venían siendo nombradas como personas con discapacidad. La asunción de este término es debida a que compartimos plenamente las concepciones que aguarda. Palacios y Romañach (2006) realizan una excelente exposición de la eliminación de los elementos minusvalistas del término así como de las concepciones que comprende.

estudio de las principales aportaciones de los diferentes autores realizadas alrededor de este tema y, las asunciones que desde centros escolares se han generado en experiencias de inclusión son, también, bases que, en esta investigación han permitido la identificación de los puntos críticos en los cuales fundamentar las actuaciones y estrategias para fomentar el diseño y el desarrollo de los procesos de inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional en los centros ordinarios.

### **Objetivos que han guiado esta investigación:**

Esta investigación se encuadra en una escuela de una comarca del centro de Catalunya (caracterizada por no tener centros de educación especial) en la que hay escolarizados dos niños con diversidad funcional. Estos dos niños, si habitaran en otra comarca estarían escolarizados en un centro de educación especial porque, sin voluntad de encuadrarlos en categorías diagnósticas porque nosotros los entendemos como personas y no como conceptos (Antich, 1993), han sido diagnosticados con Autismo el primero, y con Síndrome de West y Síndrome de Aicardi la segunda.

De la Rosa (2006) recoge en su trabajo una idea de Gillian Fulcher que nos parece también fundamental para esta investigación y es que la voluntad que ha habido detrás de este trabajo se ha dirigido más hacia lo posible que hacia lo ideal. No queremos decir con esta afirmación que no haya habido la intención de acercarnos al máximo a lo que sería ideal o que haya detrás de esta investigación una actitud conformista o derrotista sino que lo que queremos expresar es que ha habido una actitud humilde, aunque matizando, que desde la humildad no se ha dejado de pretender llegar siempre a horizontes más lejanos.

Los objetivos que nos hemos planteado son los siguientes: Objetivo general: *“Conocer, reconstruir, analizar y valorar el origen, el proceso y el impacto de la inclusión educativa de dos niños con diversidad funcional en un centro ordinario a través de su historia de vida.”*

Objetivos específicos:

- Describir y reconstruir el origen, proceso y impacto de la inclusión de estos dos niños en un centro y aula ordinaria.
- Fomentar la activación de dinámicas que tiendan a la inclusión de estos dos niños en el profesorado y en el centro en el cual están escolarizados.
- Mejorar la didáctica de las aulas donde asisten estos niños a fin de favorecer su participación, contribuir a un incremento de las relaciones interpersonales de calidad con el resto de compañeros y crear un clima afectivo y emocional que les permita una mejor situación vital.

### **Marco conceptual de la investigación:**

Actualmente, las directrices internacionales definidas y promovidas por la UNESCO (1994, 2001) y otras instituciones con gran peso en el mundo de la educación como la European Agency for Development in Special Needs Education (2003) y la OCDE (2000, 2005) son claramente favorables a la educación inclusiva. Susan Stainback, autora vinculada desde hace muchos años

a la mejora comprensiva de las escuelas a partir de los trabajos que ha desarrollado en una realidad inclusiva en Canadá, define de forma muy clara y concisa la educación inclusiva como aquel *“proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembro de la clase ordinaria y de aprender de sus compañeros, y junto con ellos, dentro del aula”* (Stainback, 2001a, p.18). Es decir, que en un sistema inclusivo debemos entender la escuela como *“una escuela que no excluye absolutamente a nadie, porque no hay diferentes categorías de estudiantes que requieran diferentes categorías de centros”* (Pujolàs y Lago, 2006, p.7). Hay que tener presente además, que sería un error creer, como se ha hecho desde posiciones contrarias a la inclusión, que favorecer la posibilidad de que todos los niños compartan la misma aula no supone también un beneficio para los niños con más posibilidades. Como afirma Muntaner (2007) la educación inclusiva persigue la excelencia para todo el alumnado. En esta dirección, pero entrando en términos de calidad de la educación, Coll (2010) afirma que una escuela de calidad, o lo es para todos o no es de calidad.

Uno de los hechos más remarcables, en parámetros de la calidad en educación, es que desde esta perspectiva se entiende la inclusión educativa como una oportunidad para la mejora de los procesos educativos. Es por ello que Porter (2001), entre otros, explican que desde un enfoque inclusivo la mejora de la calidad de los procesos educativos no se debe concebir en términos de estudiantes que abandonan ni en términos de déficit o discapacidad, sino en términos de cómo los educadores pueden mejorar sus prácticas para cubrir las necesidades de todo el alumnado. Es en este sentido, que Cuomo (1999), interrogando las experiencias de inclusión educativa llevadas a cabo a lo largo de treinta años en Italia, se plantea un cambio en la perspectiva y plantea si podemos hablar en las escuelas de dificultades de aprendizaje o debemos hablar de dificultades de enseñanza. La figura externa del asesor es uno de los elementos que contribuye y acompaña al profesorado en el replantear las prácticas educativas a fin de caminar hacia horizontes más inclusivos, y llevar a cabo procesos de innovación (Lago y Onrubia, 2010; Lago, Pujolàs y Naranjo 2011).

En la revisión de las practicas llevadas a cabo y toma de una dirección más inclusiva hay algunos elementos que han ganado importancia en los últimos años. En primer lugar, superar el término integración para poner en práctica el de inclusión. La diferencia que existe entre estos dos conceptos no es sólo una cuestión de matiz, va más allá del léxico, aun cuando muchas veces los utilizamos como sinónimos. Stainback, Stainback y Jackson (1999) señalan que incluir comunica con mayor precisión lo que hace falta: se ha de incluir a los niños en la vida de los centros y de las aulas, y no sólo situarlos dentro –integrar-. Es decir, que los alumnos que están situados en el aula, a parte del acceso, tienen que poder participar de lo que sucede en ella y progresar en su desarrollo -inclusión- (Ainscow, 2003, 2005; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Ainscow y César, 2006; Ainscow y Miles, 2008). En segundo lugar, y en la misma dirección, Ainscow (2001, p.294), explica que *“(...) sigue vigente la tendencia a pensar en la política de inclusión, en “la educación*

*inclusiva” como algo que afecta únicamente a los alumnos con discapacidades”. Por lo tanto se sigue pensando que es el alumnado previamente excluido quien tiene que adaptarse a la normalidad existente. Bajo esta concepción se han construido durante décadas las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación que han encontrado las personas con diversidad funcional. La revisión de estas barreras nos permitirán ir caminando hacia escuelas y aulas más inclusivas (Ainscow, 2003; Booth y Ainscow, 2002). Es para ello fundamental cambiar también las concepciones en relación a las personas con diversidad funcional (Barton, 2009; Echeita et al., 2009; Verdugo 2009). Es decir dejar de centrar la mirada en los déficit para pensar en como modificar el entorno para que este deje de ser discapacitador (Barton, 1998, 2008; Palacios y Romañach, 2006). Consiguiendo recoger y conciliar todos estos conceptos que venimos exponiendo, Echeita (2011, p.8) define la educación inclusiva como “el proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de los alumnos en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos y alumnas más vulnerables a la exclusión, esto es, a las situaciones de segregación, fracaso escolar o marginación en la vida escolar, detectando y eliminando para ello las barreras que limiten dicho proceso”.*

Tomando como primordial el concepto de barreras, por su directa relación con las concepciones, con la posibilidad del acceso, el aprendizaje y la participación, y porque son como expresan Echeita y Ainscow (2011) estas las que impiden el ejercicio efectivo del derecho a una educación inclusiva, recuperamos otro fragmento de Echeita (2011, p.5) que con suma clarividencia define qual debe ser la dirección a tomar en los procesos de educación inclusiva: *“Inclusión y exclusión educativa son procesos dialectos, interdependientes, de forma que se progresa hacia el primero en la misma medida que se reduce el segundo. Y para reducir la exclusión es preciso reconocer las barreras de distinto tipo y naturaleza (materiales, culturales, psicopedagógicas, didácticas, valóricas, actitudinales,...), que interactúan negativamente con las condiciones personales o sociales de algunos estudiantes y de cuyo producto sale la desventaja, la marginación o el fracaso que algunos alumnos experimentan. De ahí que la tarea de preguntarse por cuáles pueden ser las barreras que en cada contexto escolar sostienen la exclusión educativa, resulte ser una de las tareas esenciales para el avance de la inclusión.”* En este trabajo, nosotros hemos centrado la atención en las barreras didácticas y las que se construyen fruto de la organización de los centros educativos. Para ello hemos tomado como nucleares los trabajos de Pujolàs (2003, 2008) y Cuomo (1999, 2005, 2007), Cuomo e Imola (2008) que nos plantean que a partir de una estructuración cooperativa del aprendizaje y organizando la didáctica a partir de los proyectos de la emoción de conocer es posible destruir estas barreras.

Son pues todas estas consideraciones, elementos importantes a tener presentes de cara a cómo pensar las escuelas, los procesos educativos que en ellas se desarrollan y también a la hora de pensar en las políticas educativas que en la sociedad contemporánea se están desarrollando puesto que éstas pueden contribuir en diferente medida a la prevención de la exclusión social

(Ainscow y Milles, 2009; Echeita, 2006a,b). Así pues, la inclusión de las personas con diversidad funcional implica algo más que una serie de cambios en cuestiones relativas al acceso, la organización y los recursos. Se trata también de la lucha por los derechos, la ciudadanía y la introducción de una legislación antidiscriminatoria (Barton, 1998, 2009).

### **Metodología:**

La ubicación de este trabajo en una perspectiva de investigación cualitativa va más allá de un crítica como se ha hecho a los métodos positivistas en relación a la utilización de medidas, controles o análisis estadísticos a la hora de estudiar el comportamiento humano sino también por su frecuente despreocupación por el punto de vista de la persona o de la cultura y de sus significados propios y singularidades (Riba, 2007). Lejos de experimentar, cuantificar acciones u objetivar, el punto de vista de la persona y la descripción de las vivencias y procesos que lo han rodeado, com veremos, son los elementos más significativos en esta investigación.

Debido al hecho que este trabajo parte de la investigación etnográfica (Díaz de Rada, 2010; Pujadas, 2010a) y con la finalidad de construir una *life history* (Bertaux, 2005) hemos utilizado instrumentos como la entrevista en profundidad con los informantes clave (Ruiz, 2009; Mallimaci y Giménez, 2006), grupos de discusión (Bolívar et.al, 2001; Muntaner, 2007), y la observación directa (García y Casado 2008; Riba, 2007; Pujadas, 2010b). El diseño metodológico ha sido dificultoso debido a la complejidad también de los objetivos planteados. No ha resultado fácil dar voz a dos niños que no hablan con la finalidad de partir de sus perspectivas para el conocimiento, análisis y mejora de su inclusión y calidad de vida (Fielding, 2011; Porter et al. 2001), pero aun así esta era una de nuestras inquietudes a fin de que la investigación fuera inclusiva y ética con las personas participantes (Susinos y Parrilla, 2008; Parrilla, 2010). Como tampoco nos resultó fácil conciliar esta parte de investigación etnográfica con el proceso de asesoramiento que llevamos a cabo en la escuela para la consecución de los objetivos específicos dos y tres. Son estos dos objetivos los que provocan que este trabajo lleve asociada un parte de investigación-acción. Remarcar que se trata de *investigación-acción cooperativa* (Bartolomé, 1994) o como define Ainscow (2003), sin llegar ni por asomo a las dimensiones de sus trabajos, una *investigación de colaboración*.

En el trabajo de asesoramiento con los profesionales se utilizo el pequeño seminario como instrumento de construcción conjunta (Lloret y Gómez, 2007).

Partiendo de lo expuesto hasta ahora en el apartado de metodológica y las aportaciones de Stake (1998, 2010) el criterio seguido para la selección de los casos fue que mostraran voluntad de ser seguidos.

### **Algunos resultados**

Los resultados obtenidos en el transcurso de esta investigación han sido numerosos y de diversa índole. A continuación recogemos algunos de los más significativos.

En un contexto global como es el caso de Catalunya donde todavía la práctica más habitual no es ni mucho menos la integración de todos los niños en los centros ordinarios, la opción que se tomó

en esta comarca de no construir ningún centro de educación especial ha sido clave para la inclusión de estos dos niños. Es decir, que el hecho de que en esta comarca no haya centros de educación especial es en primera instancia aquello que ha permitido a estos dos niños tener la posibilidad de asistir a la misma escuela que el resto de los niños de su ciudad. Esta opción nace gracias a las actitudes y/o creencias de los responsables de la escolarización de los niños en esta comarca, quienes previa consulta con la Administración optaron por este modelo educativo. Fruto de la experiencia llevada a cabo hasta el momento y de la que se desarrolló desde nuestra llegada al campo, coincidimos con algunos autores a la hora de destacar determinados elementos como significativos para el diseño y desarrollo de procesos de inclusión:

- El director de la escuela (Ainscow, 2008; Porter, 2001). En esta investigación no sólo ha sido el director, sino todo el personal de dirección quien se ha confirmado como elementos clave para el diseño y desarrollo de una escuela más inclusiva. Como órgano representativo y de gobierno de la escuela el posicionamiento y el apoyo del equipo se ha manifestado como fundamental en varios aspectos, ya sea a la hora de dar el visto bueno para emprender determinadas acciones, como a nivel organizativo. A nivel organizativo por ejemplo, procurar que, en el momento que estos dos niños accedían al aula ordinaria con el grupo que les corresponde por edad, hubiera además de la maestra tutora una maestra de apoyo ha supuesto la obligación de hacer malabarismos con los horarios de algunas maestras de la plantilla.
- De acuerdo con el resultado anterior y, a medida que fuimos avanzando en el desarrollo de prácticas más inclusivas otro resultado que se puso de manifiesto fue en primer lugar la necesidad de un o una maestra de apoyo y en segundo lugar la necesidad también de redefinir el rol que éste debía tener en el aula. Vimos que el profesor de apoyo debe ser un tutor más en el aula, ya sea desde el punto de vista de las responsabilidades hacia todo el alumnado como de la didáctica concreta. Es decir, que es bueno que apoye a la inclusión en vez de ser el encargado única y exclusivamente del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (Muntaner, 2004; Porter, 2001, 2004; Parrilla 2002; Stainback, Stainback y Jackson, 1999; York et.al, 1999). Hay que remarcar también en esta dirección que cuando no ha sido posible la asistencia en las aulas ordinarias de una profesora de apoyo quien ha desarrollado sus funciones han sido las cuidadoras pero éstas han manifestado haberse encontrado con muchas dificultades para desarrollar estas tareas por la falta de formación específica.
- Empezar con el conocimiento y las prácticas actuales y consecuentemente analizar qué frena la participación (Ainscow, 2001) ha sido uno de los elementos más valorados al final de esta investigación puesto que sea desde el profesorado como desde la dirección se entendía como muy importante, aquello que coloquialmente denominamos, “no empezar la casa por el tejado” (Lago y Onrubia, 2010; Latorre, 2008) y poder al mismo tiempo analizar de forma paulatina y crítica cuáles eran aquellos elementos de la dinámica escolar y de las

prácticas educativas actuales que frenaban la inclusión, suponían una barrera (Echeita y Ainscow 2011). Asumimos también nuestros errores entendiendo que en algunos momentos tendríamos que haber generado dinámicas que lo facilitaran más. Dinámicas que ofrecieran a las maestras la posibilidad de intercambio y planificación colaborativa (Rudduck, 1999). Latorre, del Rincón, Arnal (2005) recogiendo una idea de Lieberman, hablan de trabajar con, no trabajar sobre las escuelas.

- Otro de los elementos que hemos constatado como fundamental es el cambio en la didáctica que hay en las aulas puesto que si la didáctica dispone su base en la transmisión de contenidos por parte de la maestra y además esta transmisión se da sólo de forma oral, las posibilidades de acceso a los contenidos de los niños con diversidad funcional que hemos seguido son nulas. Por otro lado, si la didáctica del aula se fundamenta en dar un papel activo a los niños aumenta sea la motivación, que la participación de los niños en las actividades (Cuomo, 2005,2007; Pujolàs, 2003, 2008).
- Ha sido la presencia de los niños con diversidad funcional la que ha provocado los cambios en la dinámica de las aulas ordinarias. Además, los cambios iniciados en dos aulas el primer año, se hicieron extensivas a cinco más en el segundo año, y lo que inicialmente era una experiencia piloto en dos aulas, actualmente es, para el equipo directivo, un rasgo significativo del centro. Así pues, desde de dirección se ha planteado y se esta llevando a cabo en todo el centro. Cabe destacar que en nuestra investigación, por sus situaciones vividas, hemos centrado nuestra atención en estos dos niños, pero como manifestamos son ellos quien han generado cambios y mejoras inclusivas para todo el grupo y centro en general. Es por ello que coincidimos con Echeita (2011, p.7), cuando expone que *“Es cierto que nos ocupan y nos preocupan todos y cada uno de los alumnos, pero es verdad que, al mismo tiempo, como no podría ser de otra manera por un simple principio de equidad, son los alumnos más vulnerables (...) a los procesos de exclusión (de los centros u aulas comunes), de fracaso escolar (durante o al finalizar los estudios) o de marginación (maltrato, abandono, falta de amistades,...), y a los que cabría ver, con todo respeto, como “palancas para el cambio”, (Ainscow, 2005). Son ellos, sin la menor duda al respecto, los que tienen mayor capacidad potencial para hacernos repensar nuestras políticas y nuestras prácticas educativas y, de paso, para hacernos calibrar el alcance de nuestros prejuicios o la hondura de nuestros principios éticos.”*. Centrados en el concepto de palancas es importante, llegados a este punto, referirnos a Echeita y Ainscow (2011, p.32) cuando señalan que *“Sin embargo, nuestra investigación sugiere que hay dos factores que parecieran ser singularmente importantes frente a todos los demás -en especial cuando se vinculan y coordinan estrechamente con el resto-. Estos factores son: la claridad de la definición en relación con la idea de inclusión, y las formas de evidencia que se utilizan para medir el rendimiento educativo, en un sentido amplio del término rendimiento.”*

## Bibliografía:

- Ainscow, M. (2001): "El proper pas per a l'Educació Especial: Cal donar suport a la creació de pràctiques inclusives?" En *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, Vol.5, núm 1, pp.15-18.
- Ainscow, M. (2003): *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponencia a presentar en San Sebastian. Disponible en: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf). Consultado 11.01.2012.
- Ainscow, M. (2005): "Looking to the future: Towards a common sense of purpose" En *Australian Journal of Special Education*, Vol.29, Issue 2, pp.182-186.
- Ainscow, M. (2008) *Mejorar las escuelas urbanas: liderazgo y colaboración*. Madrid. Narcea.
- Ainscow, M. Booth, T. Dyson, A. et al (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- Ainscow, M. César, M. (2006): "Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda" En *European Journal of Psychology of Education*, Vol.21, num 3, pp. 231-238.
- Ainscow, M. Miles, S. (2008): "Making Education for all inclusive: where next?" En *Prospects*, Vol.38, num 1, pp.15-34.
- Ainscow, M. Miles, S. (2009.) "Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?" En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (pp. 161-170). Barcelona: Horsori.
- Antich, X. (1993). *El rostre de l'altre. Passeig filosòfic per l'obra d'Emmanuel Lévinas*. València: Eliseu Climent Editor (Premi d'Assaig Joan Fuster).
- Bartolomé, M. (1994): "La investigación cooperativa". En Garcia Hoz, V (coord). *Problemas y métodos de investigación en educación*. Madrid: Rialp pp.376-403.
- Barton, L. (2009): "Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones". En *Revista de Educación: La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo*, núm, 349, pp. 137-152.
- Barton, L. (1998): "Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos". En Barton, L (Comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Barton, L. (Comp), (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Bertaux, D. (2005): *Los relatos de vida*. Barcelona: Ediciones Bellaterra. (Título original: *Les récits de vie*).
- Bolívar, A. Domingo, J. Fernández, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. Ainscow, M. (2002). *Índex per a la Inclusió*. (Traduït i adaptat al català per Duran, D.; Font, J.; Giné, C.; Miquel, E., (2003) amb la col·laboració de l'ICE-UB).

- Coll, C. (2010): *L'ecologia de l'aprenentatge i la millora de l'educació*. Conferència inaugural del curs acadèmic 2010-2011. Facultat d'Educació Traducció i Ciències Humanes. Universitat de Vic.
- Cuomo, N. (2005): *I modi dell'insegnare: tra il dire e il fare..., tra le buone prassi e le cattive abitudini*. Bologna: AEMOCON.
- Cuomo, N. (2007): *Verso una scuola dell'emozione di conoscere. Il futuro insegnante, insegnante del futuro*. Pisa: Edizioni ETS.
- Cuomo, N. Imola, A. (2008): Cuestionar la práctica educativa. En Revista de Educación inclusiva. Núm.1 pp.49-58.
- Cuomo, N.(1999): *La Integración Escolar ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor.
- De la Rosa, L. (2006): *Competencia comunicativa de los y las interlocutoras de personas con parálisis cerebral. estudio de un caso*. Tesis de doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Díaz de Rada, A. (2010): *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid. Trotta.
- Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa. (2003): *Pla director de l'Educació Especial*. Servei de difusió i publicacions del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Echeita, G; Ainscow, M. (2011): *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España. Disponible en [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf). Consultado el 09.02.2012
- Echeita, G. (2006)a: "Educación para la inclusión o educación sin exclusiones". Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2006)b: *Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad: "Rompiendo Inercias. Claves para avanzar". Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Echeita, G. (2011): *Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria*. VII. Jornadas RIINEE. Disponible en: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Gerardo%20Echeita.%20UNESCO.ME%202010.%2003.%20doc.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Gerardo%20Echeita.%20UNESCO.ME%202010.%2003.%20doc.pdf). Consultado el 09.02.2012

- Echeita, G. et.al (2009): "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España". Dins Revista de Educación: *La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo*, núm, 349, pp. 153-178.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003): *Inclusivament Education and Effective Classroom Practices*.
- Fielding, M. (2011): La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25, 1), pp. 31-61.
- García, AA. Casado, E. (2008): "La práctica de la observación participante. Sentidos y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género". En Gordo, AJ. Serrano, A. *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación. Pp 48-72.
- Lago, J. R. Pujolàs, P. Naranjo, M. (2011): *Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC*. En Aula. Núm 17. pp. 89-106.
- Lago, J. R., Onrubia, J. (2010). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- Latorre, A. (2008): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó: Barcelona.
- Latorre, A. del Rincón, D. Arnal, J. (2005): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos. (B.O.E 30-4-82)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado (B.O.E nº 106 de 4/5/2006).
- Lloret, C. Gómez, A. (2007): *El sentit dels seminaris en la formació inicial i permanent*. En Papers d'Educació. Núm.6 disponible en <http://www.uvic.cat/fe/especial/ca/papers/articles/6f-CaterinaAnna.pdf>.
- Mallimaci, F. Gimenez, V. (2006): "Historia de vida y métodos biográficos" dins Vasilachis, I.(coord)(2006): *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa pp.175-209.
- Muntaner, J.J.,(2004): "Un modelo de apoyo alternativo" dins A.A.V.V. *La Escuela Inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó. pp. 137-145.
- Muntaner, JJ. (2007): *La calidad de vida de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad en la educación primària*. IV Congreso Internacional, XXIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial: Atención a la diversidad una responsabilidad compartida. Huelva: Universidad de Huelva.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2000): *Besoins éducatifs*

*particuliers. Statistiques et indicateurs*. Paris: OCDE.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005): *School Factors Related to Quality and Equity. Results from Pisa 2000*. Paris: OCDE.
- Palacios, A. Romañach, J. (2006): *La Bioética y los Derechos Humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Santiago de Compostela: Diversitas Ediciones.
- Parrilla, A., (2002): “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva” en *Revista de educación: Educación inclusiva*. Núm 327. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. pp. 11-31.
- Parrilla, M. A. (2010). *Ética para una investigación inclusiva*. Revista de Educación Inclusiva, 3(1), 165-174.
- Porter, G.L., “El reto de la diversidad y la integración en las escuelas” en A.A.V.V., (2004): *La Escuela Inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó. pp. 15-27.
- Porter, G.L., (2001): “Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en 15 anys d'experiència” en *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, Vol.5, núm 1, pp.6-15.
- Porter, J. Ouvry, C. Morgan, M. Downs, C. (2001): “Interpreting the communication of people with profound and multiple learning difficulties” en *British Journal of Learning Disabilities*, Volume29, pp. 12–16.
- Pujadas, JJ. (2010)a: “La etnografía como mirada a la diversidad social y cultural ” Dins Pujadas, JJ.(coord); Comas, D; Roca, J. *Etnografía*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pujadas, JJ. (2010)b: “La observación participante” Dins Pujadas, JJ.(coord); Comas, D; Roca, J. *Etnografía*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pujolàs, P. (2003): *Aprender juntos alumnos diferentes: els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: EUMO.
- Pujolas, P. (2008). *9 Ideas básicas sobre el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó
- Pujolàs, P., Lago, J.R. (2006): “Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom”. Dins Pujolàs, P. (Ed.), Lago, JR (coord): *Cap a una escola inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo, pp. 7-16.
- Riba, CE. (2007): *La metodología cualitativa en l'estudi del comportament*. Barcelona: Editorial UOC.
- Rudduck, J. (1999): *Ideología, Pensamiento y Educación*. Sevilla: Kikiriki Cooperación Educativa.
- Ruiz, JI. (2009): *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Stainback, S. Stainback, W. Jackson, H.J., “Hacia aulas inclusivas” dins Stainback, S.

Stainback, W., (1999): *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea. pp. 21-37.

- Stainback, S., (2001a): “L’educació inclusiva: definició, context i motius” dins *Suports. Revista catalana d’Educació Especial i Atenció a la diversitat*, Vol.5, núm 1, pp.18-26.
- Stainback, S., (2001b): “Components crítics en el desenvolupament de l’educació inclusiva” dins *Suports. Revista catalana d’Educació Especial i Atenció a la diversitat*, Vol.5, núm 1, pp.26-34.
- Stake, R. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (2010): *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press.
- Susinos, T & Parrilla, A. (2008). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>. Consultado el 08/01/12.
- UNESCO. (1994): *Declaración de Salamanca. Informe final: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria de Estado de Educación.
- UNESCO.(2001): *Understanding and Responding to Children’s Needs in Inclusive Classrooms: a guide for teachers*. Paris.
- Verdugo, MA. (2009): “El cambio escolar desde una perspectiva de calidad de vida”. Dins *Revista de Educación: La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo*, núm, 349, pp. 23-43.
- York, J. Giangreco, M.F. Vandercook, T. Macdonald, C., “Integración del personal de apoyo en el aula inclusiva” dins Stainback, S. Stainback, W., (1999): *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea. pp. 119-135.