



## **ACTUACIONES CON ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO: EL CASO DEL PAÍS VASCO<sup>1</sup>**

### ***ACTIONS WITH STUDENTS WITH SPECIFIC NEEDS FOR EDUCATIONAL SUPPORT: THE CASE OF THE BASQUE COUNTRY***

Inna Tsvintarnaia<sup>2</sup>

María Teresa Vizcarra Morales

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Facultad de Educación y Deporte, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Vitoria-Gasteiz, España

Ana Luisa López-Vélez

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Facultad de Educación y Deporte, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Vitoria-Gasteiz, España

---

<sup>1</sup> *Fuente de financiación:* Proyecto subvencionado: IkHezi IT1304-19 y GIU19/072 de Investigación Educativa. Institución responsable: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Instituto o Facultad. Facultad de Educación y Deporte. Universidad de País Vasco (UPV/EHU), Vitoria-Gasteiz.

<sup>2</sup> *Correspondencia:* Inna Tsvintarnaia. Dirección postal completa: c) Juan Ibañez de Santo Domingo, 1. 01006 Vitoria-Gasteiz. Teléfono: 945014182. Correo-e: inalg@mail.ru

## RESUMEN

El trabajo que se presenta pretende dar a conocer las actuaciones llevadas a cabo en el País Vasco con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). El objetivo del estudio es analizar el modo en que se organiza la respuesta educativa para dicho colectivo. Desde una perspectiva cualitativa se indaga en la percepción que tienen las personas profesionales implicadas en este proceso con respecto a las medidas puestas en marcha. Se han realizado entrevistas en profundidad a docentes de Primaria y Secundaria, una profesora de pedagogía terapéutica (PT), una orientadora, y a una asesora especialista en este ámbito para tener una primera aproximación del desarrollo de la educación inclusiva en dicho territorio. Los resultados están relacionados con las barreras de aprendizaje, el tipo de aulas, las actuaciones metodológicas, los apoyos recibidos y el tipo de colaboración entre instituciones. Los resultados indican que en el País Vasco se han dado pasos importantes para crear un sistema educativo realmente inclusivo, pero que todavía quedan aspectos relevantes para mejorar, en lo relativo al modelo en que se basan las evaluaciones psicopedagógicas; las medidas de apoyo que se utilizan para el alumnado con NEAE; la función docente y sus metodologías de aula; la colaboración con el equipo de apoyo; y la relación con la comunidad. La discusión evidencia que la formación del profesorado en educación inclusiva y la colaboración entre profesionales e instituciones son claves para que se den transformaciones importantes en la atención personalizada al alumnado.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, necesidades educativas, diversidad, barreras al aprendizaje.

## ABSTRACT

This piece of research tends to get to know the actions addressed to the students with specific needs of educational support carried out in the Basque Country. The purpose of the study is to analyse how the educational answer is organized for this group. From a qualitative perspective, it deepens on the perceptions of educational professionals involved in this process considering the measures put in place. In-depth interviews were held with Primary and Secondary teachers, an educational-psychologist, a counsellor and a professional consultant on this matter in order to get a first panoramic of the development of inclusive education in this region. Results address barriers to learning, grouping strategies, methodological approaches, support received and collaboration among institutions. Results underline that in the Basque Country relevant milestones seem to have been achieved in order to create a highly inclusive educational system. However, there are still relevant aspects for improvement, considering the model where educational and psychological evaluations are based; the support measures used for students with specific educational needs; teacher's role and methodologies in class; collaboration with the support team; and relationship with the community. Discussion evidences that teacher training on inclusive education and collaboration among professionals and institutions are key factors to achieve relevant transformations on the student's personalized attention.

**Keywords:** Inclusive education, educational needs, diversity, barriers to learning.

## Introducción

Esta investigación tiene como objetivo conocer las actuaciones que se realizan en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Este colectivo viene definido en el *DECRETO 236/2015*, que establece el currículo de la Educación Básica y en el nuevo *Plan Marco para el Desarrollo de una Escuela Inclusiva 2019-2022*. Con el decreto 236/2015 se pretendía dar respuesta a las líneas estratégicas y de innovación establecidas para el marco europeo 2020, donde se fomenta la idea de comunidad educadora para que la escuela comparta su función con el resto de agentes educativos. Para poder llevarlo a cabo, en el año 2019 se puso en marcha el segundo *Plan Marco para el Desarrollo de una Escuela Inclusiva 2019-2022* (Gobierno Vasco, 2019, pp. 20-22) que define un marco común para la convivencia y la equidad que refuerce el valor de la diversidad y promueva el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, incluyendo también a quienes manifiesten altas capacidades intelectuales. Plantea también el fomento de la autonomía del centro educativo, impulsando la formación del profesorado para poder facilitar el desarrollo competencial de todo el alumnado, y poder realizar detecciones tempranas de las dificultades de aprendizaje. La comunidad educativa debe defender el éxito de todo el alumnado en colaboración con otras entidades.

Así, el *Decreto 236/2015*, que está en vigor en la CAPV, entiende que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), son, quienes tienen “necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad o de trastornos graves de conducta; dificultades de aprendizaje o altas capacidades intelectuales; incorporación tardía al sistema educativo; (...); situaciones de desigualdad social; trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad” (Gobierno Vasco, 2015, pp. 35-36).

Los pasos llevados a cabo en la legislación del Gobierno Vasco responden a las demandas planteadas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de Naciones Unidas (2015) en lo que se refiere a una educación de calidad (Objetivo 4), igualdad de género (Objetivo 5) y reducción de las desigualdades (Objetivo 10), así como a las metas del Marco de Acción de Incheon, Educación 2030 (UNESCO, 2015), donde 1600 países, entre ellos España, se comprometieron a trabajar por una educación inclusiva, que garantice que toda persona tenga una educación de calidad y en equidad, a lo largo de toda la vida.

La garantía de este derecho fundamental para aquellas personas con (dis)capacidad (Simón, Fernández-Blázquez, Pérez-De la Merced, Márquez, Echeita, y Moreno, 2019) se recoge en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Dicha Convención fue firmada por el Estado Español en 2008, dando un mandato legal a los países para garantizar, una educación inclusiva de calidad y gratuita a toda persona con (dis)capacidad, haciendo hincapié en la educación obligatoria, Educación Primaria y Secundaria.

Según López-Vélez (2018, p. 20), el concepto de “necesidades educativas especiales” fue acuñado en Gran Bretaña con el Informe Warnock y se extendió a nivel internacional gracias a la Declaración de Salamanca (UNESCO y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 1994) donde se pretendió avanzar hacia un “modelo social” centrado en que cada persona se encuentra con diferentes barreras que dificultan su aprendizaje y que se deben a las condiciones de los propios centros educativos y a la respuesta educativa dada. Las necesidades educativas especiales del alumnado deberían marcar los recursos necesarios para organizar los centros educativos facilitando el aprendizaje de todo su alumnado (Arnáiz y Martínez, 2018).

Este modelo pretende superar el antiguo modelo clínico o médico, heredado de la educación especial. Dicho modelo se basaba en el déficit, lo que indicaba que existen personas con déficits y que es necesario diagnosticar sus problemas para curarlos. Según indica Arnáiz (2002, p. 15): “El paradigma médico psicológico tradicional trata la discapacidad como una enfermedad y la diferencia como una desviación social”.

Este modelo, vigente en la actualidad en muchos ámbitos, sigue siendo motivo de crítica porque provoca desigualdad, y especialmente, la población con (dis)capacidad sigue sufriendo exclusión dentro del sistema educativo ordinario (Echeita, 2004; Echeita y Sandoval, 2002). Por ello, ha sido motivo de denuncia por el Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas, en su informe sobre la situación del Estado Español (ONU, 2018).

Las barreras y dificultades que encuentra cualquier persona surgen de la interacción con la realidad, y con las actitudes y propuestas educativas del aula, por lo que el denominado modelo social o curricular (Echeita, 2004), pone el énfasis en la perspectiva de derecho a una educación de calidad y equidad (Simón et al., 2019) que considere la eliminación de las barreras a la hora de acceder, participar, aprender y tener logros académicos, independientemente de sus características personales. Echeita (2017, p. 17) explica que “la educación inclusiva no es una aspiración que se refiera exclusivamente a una determinada población escolar en situación de (dis)capacidad” sino que pretende transformar los sistemas educativos. La educación inclusiva se define en base a cuatro elementos (Echeita, y Ainscow, 2011; IBE-UNESCO, 2016):

- Es un proceso, una búsqueda incesante de una mejor respuesta a la diversidad del alumnado, en el que se aprende a vivir y a aprender de la diferencia.
- Precisa la identificación y la eliminación de las barreras en la forma de organizar las escuelas, cómo se enseña y cómo se evalúa el progreso del alumnado.
- Busca la presencia, la participación, el aprendizaje y el logro de todas y todos.
- Pone especial énfasis en quienes están en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

Booth y Ainscow (2015) en el *Index for Inclusion*, o *Guía para la Educación Inclusiva*, analizaron los procesos de inclusión y consideraron que para construir una educación inclusiva hace falta poner el énfasis en tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. Esta conceptualización determina que cada agente del sistema educativo puede experimentar barreras a la presencia, aprendizaje, participación y al logro. López-Vélez, (2018, p.78) señala que los sistemas inclusivos tienen que estar basados “en los valores de respeto a la diversidad, la colaboración, la participación, la equidad y la solidaridad” y que a través del desarrollo de estos componentes “los centros inclusivos se convierten en comunidades educativas altamente comprometidas...”.

Los avances en los centros educativos tienen mayor nivel declarativo que real (Darretxe, Goikoetxea y González, 2013). Las investigaciones realizadas en los últimos años lo confirman (Slee, 2011; 2018), y así Susinos y Parrilla (2013, p. 81) defienden que “los discursos sobre la inclusión no siempre son capaces de desligarse de su origen y asumir una perspectiva más *inclusiva*”.

Otro de los aspectos fundamentales del desarrollo de una educación inclusiva es el fomento de un aprendizaje personalizado (Montero, López y Etxabe, 2017; Muñoz-Cantero, Losada-Puente, y Espiñeira-Bellón, 2019), centrado en el alumnado, en vez de en el profesorado. Las prácticas inclusivas responden a las necesidades y características personales de cada estudiante, convirtiéndoles en agentes principales de su propio aprendizaje al fomentar un aprendizaje activo e interactivo, a través de propuestas de aprendizaje individual y cooperativo.

Para poder llevar a cabo una metodología centrada en el alumnado desde una perspectiva inclusiva, el profesorado debe contar con el apoyo de profesionales que puedan guiar su trabajo, que trabajen dentro del aula en colaboración con el profesorado desde un rol de asesoría y orientación sobre su práctica y sobre el tipo de respuesta adecuada a la diversidad de su alumnado. Tienen bajo su responsabilidad el seguimiento de los casos de NEAE, y esto les permite conocerlos personalmente, establecer comunicación con las familias, y trasladar este conocimiento al profesorado para que planifiquen las sesiones de aula para que el aprendizaje les sea accesible. Pueden asumir tareas de docencia compartida dentro del aula. Su labor debe ser crucial para capacitar y dinamizar al equipo educativo del centro desde un enfoque inclusivo. Dichos profesionales de apoyo con enfoque inclusivo, establecen un puente entre el centro y las familias, fomentan redes de apoyo con la comunidad, y con las organizaciones que forman parte de ella (Gómez-Zepeda y Puigdellívol, 2019).

La Conferencia Internacional de Educación de Ginebra pone énfasis en los procesos sociales y la implicación de la comunidad a la hora de crear sociedades más inclusivas. “La inclusión se caracteriza por una experiencia social ampliamente compartida y la participación activa de una sociedad, por la igualdad generalizada de las posibilidades y las oportunidades de vida que se ofrecen a las personas en el plano individual, y por el logro de un nivel de bienestar elemental para toda la ciudadanía” (Blanco, 2008, pp. 6-7).

El objetivo de nuestro trabajo ha sido conocer las estrategias de inclusión desplegadas en el sistema vasco y en los centros educativos para responder a todo el alumnado, y en particular a quienes tienen necesidades específicas de apoyo educativo.

## Método

Para conocer las actuaciones llevadas a cabo en la CAPV con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo el estudio se enfocó desde una perspectiva cualitativa, para ir más allá de la comprensión de los hechos, y profundizar en lo experimentado por las personas participantes. Se buscaron las respuestas en la praxis de tal manera que las personas pudieron expresarse libremente con acciones intencionales y metódicas (Flick, 2018).

### *Participantes e instrumentos para la recogida de información*

La elección de las personas informantes fue intencional. Se acudió a una asesora del berritzegune<sup>3</sup> responsable de inclusión durante los últimos 30 años, las otras cuatro personas participantes se eligen utilizando la técnica de la bola de nieve ya que pertenecen a un mismo centro concertado elegido por recomendación de una especialista en inclusión, por tratarse de un centro con una amplia trayectoria en la atención a la diversidad, que responde a un amplio número de alumnado con (dis)capacidad y con diferentes proyectos de inclusión. Antes de participar, se

---

<sup>3</sup> Berritzegune en el País Vasco son centros de innovación, en los que se ofrecen recursos y apoyo al profesorado.

les explicó en qué iba a consistir el trabajo y se solicitó el consentimiento informado para cumplir con los requisitos éticos (Denzin y Lincoln, 2017).

En cuanto a los instrumentos, se ha optado por realizar 5 entrevistas en profundidad: una asesora del Berritzegune (A1), una profesora de Pedagogía Terapéutica (A2), una tutora de Primaria (A3), una tutora de Secundaria (A4) y una orientadora (A5) que dieron voz a esta investigación. El propósito de las entrevistas en profundidad fue obtener conocimiento contrastado (Kvale, 2012) para entender las percepciones del profesorado desde su propia perspectiva. La entrevista tiene su origen en la investigación narrativa y etnográfica porque se desea recoger la máxima información posible a través de un proceso comunicativo en el que se busca una relación horizontal (Flick, 2014). Las entrevistas permitieron realizar un primer acercamiento a una realidad que era desconocida por las personas que investigaban, por ello, se realizó un guion “ad hoc” (Rivas, 2009) inductivo-deductivo porque se apoyaba en las teorías revisadas, pero permitía que surgieran temas emergentes que dieran las claves de las actuaciones a llevar a cabo con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la CAPV. Las preguntas estaban relacionadas con las barreras al aprendizaje más comunes, el tipo de aulas existentes en función de las necesidades, qué actuaciones metodológicas se utilizan, qué apoyos recibe el profesorado y qué tipo de colaboración existía entre las diferentes instituciones.

### *Procedimiento en el análisis de la información*

Las entrevistas fueron grabadas en audio, al tiempo que se tomaron notas de campo, posteriormente, fueron transcritas y se analizaron utilizando el programa Nvivo, que nos ayudó en la construcción de la herramienta de análisis, el sistema categorial (Tabla 1) que ayudó en el análisis y en la organización de los resultados (Vizcarra, Makazaga y Rekalde, 2016). La información recogida se codificó y categorizó estableciendo relaciones jerárquicas entre las diferentes categorías. La categorización fue realizada por diferentes investigadoras y se compararon las coincidencias entre ambos análisis. Tras obtener los sumarios por cada categoría, se interrelacionó la información clasificada, y se realizó una triangulación de informantes y de observadores. De este proceso surgen los conceptos que emanan de los constructos utilizados en la entrevista (dimensiones) y los conceptos que definen dichos fenómenos (categorías), tal y como propone Rapley (2014). Este procedimiento no solo se usa de una manera técnica, sino que adquiere una perspectiva hermenéutica, donde cobran relevancia las voces de las personas protagonistas que intervienen en el proceso. Las categorías señalan las temáticas que fueron apareciendo en las entrevistas.

**Tabla 1**

*Herramienta de análisis, el sistema categorial utilizado*

<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías</b>	<b>indicadores</b>
Estrategias de inclusión desplegadas en los centros	Barreras de aprendizaje	Identificar Prevenir Evaluación psicopedagógica
	Tipos de aulas según necesidades	
	Actuaciones metodológicas	Aprendizaje cooperativo Aprendizaje colaborativo
	Apoyos educativos	Apoyo individual al alumnado Apoyo al profesorado
	Cultura colaborativa	Colaboración con comunidad Coordinación entre las

---

Fuente: elaboración propia.

## Resultados

Según se observa en el sistema categorial (tabla 1), las dimensiones se centran en las prácticas educativas de inclusión de los centros. Siguiendo la información expuesta por las educadoras del centro educativo y la asesora del Berritzegune, cobra mayor protagonismo la opinión de los centros en lo que se refiere a las prácticas educativas. Se abordan aspectos relacionados con el modo de detectar y reducir las barreras al aprendizaje; los tipos de aulas que el sistema educativo ofrece según las necesidades del alumnado; las actuaciones metodológicas dentro del aula; los apoyos educativos; y el trabajo colaborativo con la comunidad y otras instituciones.

### *Barreras al aprendizaje*

La persona asesora del Berritzegune (A1) expone que identificar las barreras de aprendizaje es una línea prioritaria del Departamento de Educación para llevar a cabo los cambios inclusivos. Cada persona durante el período de aprendizaje puede tener algunas dificultades y el sistema educativo tiene que utilizar sus recursos para delimitar estas barreras y encontrar la forma de darle una respuesta educativa adecuada.

Entre las líneas de actuación puestas en funcionamiento, la profesional del Berritzegune enfatiza la novedad y la relevancia de la Atención Temprana, a través de la Unidad Terapéutica Educativa (UTE), como modelo preventivo propio que empezó a funcionar en 2015. Está coordinada por miembros de tres equipos: personal de Osakidetza (Sanidad), personal de Educación y personal de los Servicios Sociales que hacen evaluaciones de forma sistemática. Es un modelo integrador ya que permite realizar este tipo de apoyo con la coordinación entre los tres servicios.

Esto es nuevo, el decreto es muy reciente y ha tenido un premio en la UNESCO, porque es un modelo muy integrador y únicamente es de los 0 a los 6 añitos (A1\_22/01/2018).

Como prevenir siempre es más fácil que solucionar, el modelo de atención temprana parece ser un programa muy valorado. Cuanto antes se detecten los casos, y de manera más coordinada, mejor serán el seguimiento y los resultados.

A través de las valoraciones internas y externas se realiza la evaluación psicopedagógica que permite planificar las actividades adecuadas para limitar y reducir las barreras, según indica la orientadora del centro educativo (A5).

Hacemos valoraciones diagnósticas en el colegio, pero las hacemos conjuntas con el Berritzegune. A veces las hacemos nosotros, a veces las hace el Berritzegune, conjuntamente. (...) Y un poco es una valoración psicopedagógica, o no es clínica (A5\_01/03/2018).

### *Tipos de aulas según las necesidades*

Dependiendo de las necesidades de cada estudiante y de sus posibilidades, el sistema educativo de la CAPV pone al servicio de la escuela diferentes tipos de aulas. Todas las personas entrevistadas coinciden en decir que la mayor parte del alumnado estudia en las aulas ordinarias. En ellas, las niñas y niños no sólo están con su profesorado, sino que también conviven con más especialistas. Si alguien tiene dificultades, puede seguir estudiando en un aula ordinaria con apoyo y recibirá ayuda por parte del profesorado de la asignatura, profesionales de pedagogía terapéutica (PT) o la persona especialista de apoyo educativo (EAE). Según la orientadora:

En el aula ordinaria les atiende la profesora de la asignatura, la PT o la técnica, depende del horario y de cómo los hayamos distribuido, según el alumnado. Todo el trabajo lo realizan junto con sus compañeros y compañeras, lo que pasa es que siempre hay una persona de apoyo ayudando en las labores de adaptación del currículum, de los materiales, para ayudarle a conseguir los objetivos. Y lo hacen un poco entre estas tres figuras adultas,... (A5\_01/03/2018).

Otra manera de atender al alumnado son las aulas estables. En comparación con el grupo anterior, en estas aulas están quienes tienen mayores necesidades. Reciben apoyo, pero en aulas específicas. No están allí todo el tiempo, ya que en algunas asignaturas están en las aulas ordinarias.

En las aulas estables, habitualmente, se llevan a cabo actividades que fomentan la autonomía. Se realiza a través de talleres relacionados con las rutinas, con actividades prácticas: jardinería, cocina, supermercado, taller de desayuno, y en Secundaria con la tecnología, salidas a la comunidad, talleres de cultura.

En las aulas estables, todo va vinculado a la consecución de esta autonomía, empezando por las propias rutinas desde la mañana. Es el alumnado sepa ir y venir. Intentamos pues que estén en todo momento conectados en el espacio y en el tiempo y con lo que van a hacer. (A5\_01/03/2018).

Además, existen las aulas de apoyo. En estas aulas están el alumnado con dificultades muy concretas. Este alumnado transita entre el aula regular y las aulas de apoyo donde reciben refuerzo en aquellas áreas donde tengan mayor necesidad. Así lo indica la orientadora.

El problema con el alumnado de aula de apoyo, es que tenemos bastantes más de los que nos dijeron y además son muy variados, de distintos cursos. Aquí hacemos aprendizajes colaborativos, son de distintos cursos en una misma clase porque organizativamente en estos momentos no nos resulta viable tenerlos incluidos, porque no tenemos PTs suficientes para atender a cada uno en su clase. Entonces en un aula de apoyo sí que se les puede atender muy bien. También es verdad que algunas familias así lo demandan, ¿eh? (A5\_22/01/2018).

Además de estos tipos de aula, la asesora del Berritzegune explica que hay algunos centros de Secundaria en los que se han creado aulas de aprendizaje de tareas (SAT), a las que asisten personas con mayores necesidades, particularmente alumnado con (dis)capacidad. Tras la Secundaria obligatoria, pueden optar a una Formación Profesional Básica Adaptada.

Muchos de los institutos tienen aulas estables y los que tienen discapacidad, a partir de los 16 hasta los 20 y de forma excepcional hasta los 21, tienen aulas de aprendizaje de tareas que, dependiendo de la organización, pueden estar en un solo centro o en dos. Se especializan un poquito más en una especie de Formación Profesional básica adaptada y de ahí puedan desarrollar un trabajo en un entorno más normalizado. De esas aulas tenemos cuatro (...), una es de cocina, otra es de jardinería, otra de imprenta y procesos administrativos (A1\_01/03/2018).

### *Actuaciones metodológicas desarrolladas en los centros educativos*

Uno de los puntos más importantes para conseguir la inclusión educativa, según nos mencionan las personas entrevistadas, es utilizar el aprendizaje cooperativo, que se basa principalmente en el trabajo por proyectos y en equipos heterogéneos. Permite mejorar la sensibilización, la inteligencia emocional, las competencias, de una manera integral, y la cultura social en diferentes aspectos. Según la orientadora...

... utilizamos el aprendizaje colaborativo a lo largo de todos los cursos, desde Infantil hasta Secundaria. Incluso en Bachillerato utilizamos aprendizaje cooperativo. Nos hemos formado todo el centro en las metodologías... en la metodología de Kagan y... bueno, utilizamos sus estructuras. Y, además, tenemos muy sistematizado todo el tema de aprendizaje cooperativo, porque estamos obligados todas las semanas a utilizar X estructuras en cada asignatura (A5\_01/03/2018).

Los modelos de inclusión ponen su énfasis en el aprendizaje cooperativo, Pujòlas, (2008) y Díez (2008) lo señalan fundamental para que el sistema sea más inclusivo. Los alumnos y las alumnas trabajan juntas en un proyecto que les permite aprender viendo otras perspectivas, aprendiendo a cómo vivir en sociedad.

El aprendizaje colaborativo es parte de la cultura colaborativa del centro en la que se mezclan personas de diferentes grupos, diferentes cursos para hacer actividades o proyectos juntos, donde también participa el profesorado y el resto del personal del colegio.

En este centro utilizan una forma de aprendizaje colaborativo basado en el apoyo entre iguales para fomentar la convivencia y la resolución de conflictos llamados "grupos de mediación", en los que un grupo de estudiantes es responsable de mediar en los conflictos y proponer posibles soluciones.

Ahí nos formamos primero un grupo de profesores. (...) y, formamos a los chavales. Está sistematizado, hay un equipo que cuando hay un conflicto, acuden... piden ayuda al grupo de mediación. El grupo de mediación con su metodología les atienden o llegan a acuerdos y a soluciones y, de esta manera, a veces, conseguimos resolver algunos conflictos, (A5\_01/03/2018).

### *Apoyos educativos*

- Apoyo individual al alumnado

Se realizan adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) para respetar la diversidad y responder a las necesidades de diferente alumnado. En las aulas ordinarias, se realizan

adaptaciones globales si el alumnado muestra un retraso educativo de 2 cursos o más, particularmente en las competencias básicas la lógico-matemática y la lecto-escritora. Si este desfase es en áreas concretas se realizan adaptaciones de área. Este apoyo curricular individualizado va a depender de las barreras al aprendizaje que experimente cada persona y requiere la coordinación entre especialistas del centro educativo. Según indica una de las educadoras:

Empezamos desde lo más sencillo, con una explicación y reforzando los aprendizajes previos que tienen. Y luego en base a eso ya vamos presentando diferentes actividades atendiendo a sus necesidades (A4\_01/03/2018).

Si el desfase es menor, y solo en áreas concretas, se hacen Planes Individualizados de Refuerzo (PIRE). De este modo, se pretende ayudar al alumnado a superarlo.

Pero luego hay otras formas de gradación, que son los PIREs, no tiene ningún desarrollo normativo, pero tienen orientaciones con órdenes de evaluación. Es un programa de refuerzo individualizado. Cada vez que un alumno repite curso o deja alguna asignatura sin aprobar, hay que hacerle un programa de refuerzo para tratar de que apruebe lo que tiene pendiente... (A1\_22/01/2018).

En las aulas estables se usa otra forma de apoyo curricular: el proyecto curricular específico. Se centran en cuatro áreas: matemáticas, lenguaje y comunicación, la autonomía y habilidades para la vida.

Todas estas cosas que hablamos, las estamos centrando en un currículum ordinario, pero las aulas estables tienen un currículum diferente. Tienen un currículum específico, y cada colegio que tiene aula estable hace un proyecto específico (A1\_22/01/2018).

Este centro cuenta con sus propios recursos y con especialistas para realizar este apoyo. La coordinación resulta una ayuda eficaz y permite que la mayoría del alumnado supere sus dificultades. Según la orientadora...

Muchos estudiantes igual empiezan el curso con el apoyo y se les da de alta a mediados de curso, porque han hecho una mejora importante. Esto nos gusta mucho hacerlo. Porque es una medida de refuerzo muy importante. Si tú a mitad de curso les dices: "¡Oh, lo has hecho genial, ya vas muy bien!, estás obteniendo los resultados y vamos a intentarlo desde la clase". Lo hacemos, les procuramos reforzar mucho, porque no es una medida en la que sales y ya no vuelves, la idea es darle el apoyo puntual en ese momento. Ese es el objetivo (A5\_01/03/2018).

- Apoyo al profesorado

La ayuda al profesorado se está realizando a través de diversos especialistas, las asesorías de formación y la orientación. El profesorado recibe ayuda de diferentes especialistas, que trabajan tanto dentro como fuera del aula. El profesorado de apoyo, como PTs y EAE, y otros especialistas como logopedas y fisioterapeutas, además de trabajar con el alumnado dentro o fuera del aula, dan orientaciones útiles al profesorado. Se puede incluso contar con dos docentes presentes en la misma aula para trabajar conjuntamente. Aunque puede ser bastante complicado ponerse de acuerdo, si se realiza de forma coordinada, también permite contar con más recursos dentro del aula. Según la asesora del Berritzegune:

Ayudas y apoyos para el profesorado, cuando están muy afectados hay una persona que está con el niño en clase ayudándole, trabajando su autonomía o focalizándole también un poco la atención en la tarea. Este es de apoyo al profesorado tutor de aula...: Luego, las tareas que tienen que hacer son muy de autonomía, de aseo. Es profesorado de apoyo al niño, pero están en las aulas con el niño, y están

también en los comedores. Con la logopedia, salen fuera de las aulas, pero también pueden estar dentro de las aulas... Lo de fisio no se hace dentro del aula, son apoyos al centro, al niño, pero no al profesorado tutor en sí mismo. Aunque la nueva corriente de Fisio, también es apoyo al profesor, porque suelen dar orientaciones: 'siéntalo así', 'que coja esto así', 'pon cuidado cuando pone las piernas así, que esa postura es malísima para él' (A1\_22/01/2018).

Las asesorías de formación se realizan a través de especialistas que dan al profesorado la formación que les permite realizar su trabajo teniendo en cuenta nuevas propuestas innovadoras. La formación proviene de los berritzegunes, y así siguiendo las palabras de la asesora del Berritzegune:

Hay asesores que no tratan ni con niños, ni con padres. A estos niños les damos valoraciones, hablamos con los profesores, les damos orientaciones también a las familias. Pero esos otros asesores solo trabajan con el profesorado dándoles formación continua, permanente y están trabajando bastante sobre cómo trabajar dos profesores, desde hace 4 ó 5 años... (A1\_22/01/2018).

El asesoramiento a los centros educativos a través profesionales de orientación, es una forma de colaboración entre el profesorado con profesionales externos, pero también es una forma de apoyo interno ya que promueve el trabajo colaborativo y reflexivo dentro del equipo educativo. Así, cada profesional aporta su punto de vista, su propia experiencia y al formarse y trabajar en conjunto, les permite mejorar todo el proceso en que está implicado el centro. Según la orientadora del centro educativo:

Hacemos autoevaluación, nos evalúan las 'coach' de aprendizaje cooperativo. Tres, cuatro veces al año nos juntamos todo el claustro para trabajar el aprendizaje cooperativo. Este año lo hacemos para que, cada uno a su nivel, pueda generar estructuras que nos vayan a ser prácticas. Estamos intentando generar estructuras que nos permitan la sensibilización de los alumnos y mejorar la atención a la diversidad en cada aula. Es el trabajo que estamos haciendo a lo largo de todo el curso de aprendizaje cooperativo (A5\_01/03/2018).

### *Cultura colaborativa*

- Participación con la comunidad

Cualquier escuela es una comunidad y para realizar los procesos de comunicación, colaboración e intervención hace falta que todos los niveles de la comunidad educativa estén coordinados para poder llevar a cabo el proceso de inclusión. Esta participación educativa en la escuela incluye la coordinación entre el profesorado, alumnado y familias. La relación con las familias es una necesidad fundamental a pesar de que puede ser muy compleja. Pero sin colaboración con las familias realizar los cambios necesarios es casi imposible. La conexión entre diversos niveles permite funcionar como un sistema al completo.

Somos un equipo de cuatro personas en el equipo "Kiva" que somos los que cuando hay un conflicto o un problema de bullying que ya no es un conflicto entre iguales, sino que hay bullying, nosotros intervenimos con la persona que sufre acoso o con los posibles acosadores y con las familias de todos ellos (A5\_01/03/2018.).

- Coordinación entre las instituciones

Una de las características de la cultura colaborativa está muy relacionada con el apoyo a los centros educativos. La coordinación entre instituciones permite aunar esfuerzos para atender mejor al alumnado. Para ayudar a las personas con necesidades específicas de apoyo educativo, los centros educativos trabajan en coordinación con distintas instituciones: escuelas, Berritzegunes, unidad de psiquiatría infanto-juvenil (UPI), gabinetes psicológicos, servicio de inspección, asociaciones, Unidad Terapéutica Educativa (UTE), y servicios sociales del ayuntamiento. Además, en caso de que el alumnado tenga enfermedades graves recibe apoyo domiciliario.

El colegio se coordina con todo lo que tiene alrededor: gabinetes psicológicos, algunos nos lo solicitan, otros no quieren ni que nos enteremos, pero nos coordinamos con esos psicólogos que están atendiendo a nuestros alumnos. Nos coordinamos con la UPI, que es la Unidad de Psiquiatría Infantil, que también tiene distintos proyectos en horario escolar. Nos coordinamos con la UTE, porque hay algunos alumnos que están en esta Unidad Terapéutica Educativa. Son chavales que no tienen una discapacidad intelectual, pero sí de salud mental (A5\_01/03/2018)

## Conclusiones

Las personas entrevistadas destacan diversos servicios y estrategias de inclusión desarrolladas en los centros. Con respecto a la identificación y delimitación de barreras de aprendizaje, se debe destacar que el tema se aborda frecuentemente en la bibliografía. Así, Booth y Ainscow (2015) proponen detectar las barreras y después eliminarlas a través de la interacción profunda entre el profesorado y el alumnado. En su opinión, el sistema educativo tiene que diseñar mecanismos para identificarlas y buscar soluciones para abordarlas; de tal manera que, la respuesta educativa (Arnáiz y Martínez, 2018) permita a todo el alumnado alcanzar metas acordes a sus posibilidades.

Esta perspectiva de detección de las barreras se basa en el modelo social de la (dis)capacidad. No obstante, en el discurso de la asesora del Berritzegune, y también de la orientadora del centro educativo, se sigue percibiendo la influencia del modelo médico o clínico a la hora de diagnosticar las NEAE como indican Montero et al. (2017). Es por ello que fue destacado por el informe del Comité de Naciones Unidas (2018) sobre la situación de la educación en España y se debería hacer una revisión sobre el sistema de diagnóstico y evaluación psicopedagógica que se está utilizando en la CAPV, para destacar las fortalezas y necesidades personales, para dar pautas de acción que apoyen el proceso educativo del alumnado en lugar de etiquetarlo. El sistema de asignación del apoyo dependiente del diagnóstico del alumnado según un modelo médico según Slee (2018), aumenta el número de alumnado diagnosticado con (dis)capacidad.

Se observa que el sistema educativo vasco proporciona a las escuelas la posibilidad de contar con tres tipos de aulas: aulas ordinarias, estables y aulas de apoyo. En el caso de la Secundaria, también se cuenta con el aula de aprendizaje de tareas. Esta diferenciación está relacionada con las necesidades de cada alumnado, sus posibilidades y límites. No obstante, según lo indicado en la literatura, sería necesario ir encauzando esta oferta para que puedan transitar de una respuesta educativa a otra, sin que esto lleve a la segregación. Por ello se han de incrementar, tal y como proponen Espada y Parra (2019), los apoyos de orientación en los centros con actividades distintas de las de los currículum tradicionales. La flexibilidad del sistema debe permitir la transición de una etapa educativa a otra en la que el alumnado y sus familias, con la orientación

del personal del centro educativo, puedan tomar decisiones sobre la opción educativa más adecuada para el logro de una calidad de vida autónoma y en plena inclusión (Montero, et al., 2017).

Esto pretende romper con la idea de que el personal de apoyo trabaja de forma separada del aula regular. Así, el apoyo de profesionales no se pensaría como reparto de asignación horaria con el alumnado con NEAE, y pasaría a organizarse de una forma flexible con un enfoque de planificación centrado en la persona (Crespo-Cuadrado y Verdugo, 2013; Muñoz-Cantero et al., 2018). Es necesario “crear un servicio de apoyo educativo que ofrezca ayuda experta a las escuelas para eliminar barreras y adaptar el currículo de aprendizaje centrándolo en el estudiante, en colaboración con los servicios de salud locales y otros relevantes” tal y como indican Porter y Towell (2017, pp. 19-20).

Las metodologías más destacadas por las personas entrevistadas son el aprendizaje colaborativo y el cooperativo, con especial hincapié en el trabajo por proyectos, en grupos heterogéneos y la realización de talleres, sobre todo en aulas estables para desarrollar autonomía. Tal y como se indica en la bibliografía, aquellas metodologías que se centran en el propio alumnado y que fomentan el aprendizaje entre iguales son eficaces para el fomento de una educación inclusiva (López-Vélez, 2018, Pujolas, 2008). La inclusión del alumnado con NEAE, no solo debe ser permanecer en un grupo-clase ordinario, sino formar parte del mismo. Es necesario planificar las sesiones de aula para que puedan contribuir en esta construcción y proceso. La inclusión implica expresar, participar, contribuir, aportar, relacionarse, compensar, reparar, aprender, tener logros académicos, pero esto requiere de una organización basada en las necesidades de todos los colectivos que forman parte del grupo-clase. Una de las medidas utilizadas para atender al alumnado sigue siendo las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI). En las entrevistas se comentan algunos tipos de adaptaciones dependiendo de las dificultades del alumnado: adaptaciones globales y adaptaciones de área, así como, otras formas de apoyo como son los planes de refuerzo individualizado (PIRE) y los proyectos específicos en base a ámbitos. Sin embargo, las investigaciones recientes (Muñoz-Cantero et al., 2018), demuestran que dichas medidas afectan negativamente en el desarrollo de la autodeterminación del alumnado con NEAE.

Estas medidas siguen teniendo cierto tinte segregador que impiden que el alumnado con ACIs globales pueda conseguir el Título de Educación Básica, limitando así sus posibilidades profesionales en su vida adulta. El Informe Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas expresa que en el Estado Español es necesaria la “eliminación de las barreras existentes para la participación y el ejercicio de los derechos y la promoción de las condiciones para la máxima independencia y el desarrollo de su plena capacidad física, mental, social y profesional” (ONU, 2018, p. 17).

Se ha demostrado científicamente que se responde mejor a la diversidad desde una perspectiva más inclusiva. Pastor (2016) plantea que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una alternativa que rompe con la rigidez del currículo escolar, centrándose en tres principios: proporcionar múltiples formas de implicación; de representación; y de acción y expresión. Se pretende formar a estudiantes con más motivación y decisión a través de la adaptación de los objetivos educativos para que sean más accesibles para todo el alumnado; y sean capaces de identificar los recursos adecuados; que les otorguen autonomía en el aprendizaje.

Se recomiendan planes personalizados, que, según Puigdellívol y Carbonell (2019) deben estar centrados en el alumno o alumna, para garantizar sus derechos, acelerar los aprendizajes, en particular los instrumentales, ampliar los tiempos de aprendizaje, y prepararlos para la vida adulta.

Con respecto a la colaboración con los y las profesionales especialistas, en las entrevistas se observa que los apoyos educativos se centran en el apoyo individual al alumnado y en la ayuda al profesorado. El apoyo al alumnado se realiza en colaboración con las asesorías del Berritzegune, y con el trabajo directo de profesionales escolares, principalmente PTs y EAEs. Gómez-Zepeda, Petreñas, Sabado y Puigdellívol (2017) expresan que es necesario que los equipos de profesionales que realizan labores de apoyo se formen para desarrollar un trabajo de colaboración y colegialidad con el profesorado de aula. Deben preparar, asesorar y apoyar al profesorado sirviendo de ejemplo, a través del modelaje en la co-docencia en el aula y fomentando la reflexión sobre la práctica. Por otro lado, la labor debe centrarse también en hacer de mentor con las familias, desarrollando labores de interlocución entre la familia y el centro, y realizando una labor de coordinación con la comunidad, a través de redes de trabajo y de apoyo. Este giro en las funciones de especialistas, según Rojas y Olmos (2016), sólo será con el establecimiento de una cultura colaborativa y un aprendizaje compartido.

El establecimiento de una cultura colaborativa y un aprendizaje compartido facilita la creación de equipos docentes mixtos (profesorado de apoyo y profesorado en el aula ordinaria) trabajando en una misma dirección. Pero ello exige, a su vez, cambios en los roles docentes, el planteamiento de nuevas estrategias de enseñanza y sobre todo, un cambio de los valores, normas, comportamientos y actitudes por parte de toda la comunidad educativa (pp. 331-332). Para estimular estos procesos se utilizan asesorías de formación y sesiones de asesoramiento u orientación con los equipos educativos de cada centro educativo. En este mismo sentido, Lledó y Arnáiz (2010) afirman que el rol del profesorado es primordial y que para realizar cambios es necesario comenzar por cambiar creencias y aptitudes, ya que, el y la docente de aula son quienes están más tiempo con todo el alumnado y se responsabilizan de todo el grupo (Gómez-Zepeda y Puidellívol, 2019); siendo excepcionales los casos que se derive al alumnado a otros profesionales o centros.

En último lugar, se debe indicar que la importancia de la participación de la comunidad y del trabajo en red con distintas instituciones ha sido destacada por la investigación científica. Así, Flecha y García-Yeste (2004), señalan los mecanismos inclusivos relacionados con la participación de la comunidad, como son, generar “un clima de comunicación”, en el que participe “el equipo de padres y madres” y que exista “un equipo de apoyo al personal”. Es necesario entablar, a su vez, una red de apoyo institucional, que permita dar una respuesta más integral y a las necesidades de aquel alumnado y sus familias que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad. Esta es una línea de trabajo prioritaria en el nuevo Plan Marco para el Desarrollo de una Escuela Inclusiva 2019-2022 implantado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (Gobierno Vasco, 2019).

Las limitaciones del presente artículo vienen determinadas por el tamaño de la muestra, ya que, al ser una primera aproximación a la realidad del sistema educativo del País Vasco en lo referente a la educación inclusiva, tan solo se ha entrevistado a una representante de la Administración Educativa, y a un colectivo pequeño, pero representativo, de docentes y profesionales de apoyo. Por ello, la triangulación de la información ha cobrado gran importancia a través del análisis de documentos legislativos y fuentes teóricas que completaran lo recopilado a través de las entrevistas. En cuanto a la prospectiva de esta investigación la intención es de profundizar en el sistema educativo vasco y poderlo comparar con la realidad del sistema educativo ruso, a través de un estudio comparado, que recoja las debilidades y fortalezas de ambos con la intención de poder contribuir con propuestas de mejora.

## Referencias bibliográficas

- Arnáiz, P. y Martínez, M. (2018). La atención a la diversidad requiere una respuesta educativa que permita a todo el alumnado alcanzar metas acordes a sus posibilidades. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 74-90. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23295>
- Arnáiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educación*, 15, 15-18.
- Blanco, R. (2008). *Marco conceptual sobre "educación inclusiva"*. 48a Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (ED/BIE/CONFINTED 48/4).
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Crespo-Cuadrado, M. y Verdugo, M. Á. (2013). Planificación centrada en la persona: una nueva forma de trabajar en el ámbito de la discapacidad. En M. Á. Verdugo y R. L. Schalock (Ed.), *Discapacidad e inclusión: manual de docencia* (pp. 135-154). Salamanca: Amarú.
- Darrete, L., Goikoetxea, J., y González, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y excluyentes en dos centros educativos del País Vasco. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (2), 1-30. DOI: 10.15517/aie.v13i2.11734
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2017). *Manual de investigación cualitativa. El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (Vol. V). Barcelona: Gedisa.
- Díez, A. M. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación educativa*, 26 (2), 521-538.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2), 30-42.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 12, 26-46.
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Espada, M. y Parra, M. (2019). Adolescentes con alteraciones graves de conducta. ¿Cómo se interviene a nivel educativo en los Institutos de Enseñanza Secundaria? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30 (2), 128-144.: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25342>.
- Flecha, A y García-Yeste, C. (2004). James P. Comer: los niños y niñas trabajarán hasta donde tú esperes que lo hagan. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 86-89.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la Investigación cualitativa (The design of qualitative research)*. Madrid: Morata.

- Flick, U. (2018). *Doing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage publishing.
- Gobierno Vasco (2015). *Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*.
- Gobierno Vasco (2019). *Plan Marco para el Desarrollo de una Escuela Inclusiva 2019-2022*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Recuperado de: [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/es\\_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Plan\\_Marco\\_Escuela\\_Inclusiva\\_2019\\_2022\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Plan_Marco_Escuela_Inclusiva_2019_2022_c.pdf)
- Gómez-Cepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D. y Puigdemívol, I. (2017). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, 64, 127-138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002>.
- Gómez-Zepeda, G. y Puigdemívol, I. (2019). Formación del profesorado. Funciones de los maestros de apoyo y atención a la diversidad. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B., Silesy A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 99 –127 ). Barcelona: Graó.
- IBE-UNESCO. (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Ginebra: IBE-UNESCO.
- Lledó, A., y Arnáiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua / Servicio Editorial.
- Montero, D., López, A.L., y Etxabe, E. (2017). Educación Secundaria y Discapacidad Intelectual en Euskadi. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*, nº 87. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. ISBN: 978-84-16982-19-6.
- Muñoz-Cantero, J.M.; Losada-Puente, L. y Espiñeira-Bellón, E.M. (2018). Apoyos y autodeterminación en la escuela inclusiva. Factores relacionados con la obtención de resultados personales positivos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29 (1), 8-24. doi: 10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23291
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU (2018). CRPD/C/20/5. *Comité sobre los Derechos de las Personas. Observaciones del España acerca del informe del Comité sobre la investigación realizada en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención*.
- Porter, G.L y Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Centre for Inclusive Studies. Recuperado de <https://www.centreforwelfarereform.org/uploads/attachment/592/promoviendo-la-educacin-inclusiva.pdf>
- Puigdemívol, I. y Carbonell, E. (2019). Reducir la discapacidad a través de la acción educativa: las limitaciones no incapacitan. En I. Puigdemívol, et al. (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 255 – 310). Barcelona: Graó.

- Pujòlas, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso, y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rivas, J.I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In J. I. Rivas y D. Herrera (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.
- Rojas, S. y Olmos, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado*, 20(1), 323-339.
- Simón, C., Fernández-Blázquez, M.L., Pérez-De la Merced, H., Márquez, C., Echeita, G. y Moreno, A. (2019). Entre el derecho a la educación inclusiva y la realidad: análisis del III Plan de Acción para personas con discapacidad de la Comunidad de Madrid y propuestas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 57-74.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School. Exclusion Schooling and Inclusive Education*. Oxon: Routledge.
- Slee, R. (2018). *Defining the scope of inclusive education: Think piece prepared for the 2020 Global Education Monitor Report, Inclusion and education. ED/GEMR/MRT/2018/T1/1*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265773>.
- Susinos, T., y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 88-98.
- UNESCO y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París, UNESCO.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030. ED2015/WS/18*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- Vizcarra, M.T., Macazaga, A. y Rekalde, I. (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje? *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 281-301. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14772

**Fecha de entrada:** 07 julio 2019

**Fecha de revisión:** 12 marzo 2020

**Fecha de aceptación:** 30 marzo 2020