

## Aprender Juntos en la Escuela: Un Derecho Inexcusable y un Beneficio Social

### Learning Together at School: An Inexcusable Right and a Social Benefit

Joana Llabrés \*  
Joan Jordi Muntaner  
Begoña De la Iglesia

Universitat de les Illes Balears, España

La educación es un derecho humano inexcusable, y que todos los niños aprendan juntos en la misma escuela es de justicia social. El estudio en el que sitúa este artículo analiza e interpreta desde el enfoque inclusivo, el proceso de escolarización de una alumna con discapacidad grave en el centro público de su localidad, así como el éxito y las oportunidades que ha supuesto dicha escolarización para la familia, la escuela y la comunidad. El estudio se contextualiza en el marco de la educación inclusiva como derecho de todos los niños a una educación de calidad y utiliza el método biográfico narrativo de la historia de vida. Para la recogida de información se hace uso de las entrevistas y los grupos de discusión, además de la recopilación de registros. Los resultados son una evidencia de que la educación inclusiva es posible porque se demuestra, es justa porque es un derecho y es necesaria porque ofrece una oportunidad ineludible de éxito y aprendizaje para todos. María y su familia ganan en calidad de vida, los compañeros y sus familias viven y aprenden valores inclusivos, y la escuela y sus maestros tienen la oportunidad de reflexionar y mejorar sus prácticas docentes a fin de ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado.

**Descriptor:** Diversidad funcional; Educación inclusiva; Inclusión social; Discapacidad; Historia de vida.

Education is an inexcusable human right, and that all children should learn together in the same school is social justice. The study in which this article is framed analyses and interprets, from the inclusive approach, the schooling process of a pupil with a serious disability in her local state school, as well as the success and opportunities this schooling entailed for her family, the school, and the community. The study is contextualized within the framework of inclusive education as a right of all children to quality education, and uses the life-history biographical narrative method. For gathering information, use is made of interviews and discussion groups, in addition to the collection of records. The results provide evidence that inclusive education is possible because it is proven; it is just because it is a right; and it is necessary because it offers an inevitable opportunity for success and learning for everyone. Maria and her family gain in quality of life; her classmates and their families experience and learn inclusive values; and the school and its teachers have the opportunity to reflect on and improve their teaching practices in order to provide all pupils with quality education.

**Keywords:** Functional diversity; Inclusive education; Social inclusion; Disability; Life history.

---

\*Contacto: [jllabres@gmail.com](mailto:jllabres@gmail.com)

## **Introducción**

Este trabajo permite responder la pregunta de por qué todos los niños deben aprender juntos, en la misma escuela y en la misma clase. Además, la mejora de la calidad de la educación para todo el alumnado necesita procesos de formación y reflexión sobre la misma práctica docente. Precisamente este estudio se lleva a cabo en la escuela, con la escuela y para la escuela, los niños y sus familias, especialmente aquellos más vulnerables.

Los objetivos del estudio surgen de unas preguntas iniciales fruto de la experiencia vivida con María, una niña afectada por una discapacidad muy grave que ha culminado toda la etapa de infantil y primaria en la escuela ordinaria de su localidad. Estas preguntas que provocan el interés por el tema de estudio son: ¿Por qué todos los niños deberían aprender juntos en la misma escuela? ¿Qué ha aportado la escuela a María? ¿Y María a la escuela?

De estas preguntas surgen dos objetivos:

- Describir, analizar e interpretar desde el enfoque inclusivo, el proceso de escolarización de María en el Centro Público de Infantil y Primaria de su pueblo<sup>1</sup>, a partir de su historia de vida.
- Describir, analizar e interpretar desde el enfoque inclusivo el aprendizaje, el éxito y las oportunidades que ha supuesto para María, para su familia, para los compañeros, para los maestros y para el resto de la comunidad, el hecho de ir a la escuela de su localidad.

## **1. Revisión de la literatura**

Este estudio se contextualiza en el marco de la educación inclusiva y justifica la utilización de una metodología biográfico-narrativa que determina la validez y la fiabilidad del trabajo.

### ***1.1. La educación inclusiva***

La investigación que se presenta se fundamenta, desde un punto de vista teórico, en el derecho humano de todos los niños a la educación y, en consecuencia, a la educación inclusiva. Por ello, se reclama la educación inclusiva como la búsqueda de una educación de calidad para todos sin excepciones y, se justifica y fundamenta desde el punto de vista del derecho, desde el punto de vista social, desde el punto de vista del niño y desde el pedagógico.

La educación inclusiva se entiende como una reforma que acoge y apoya la diversidad de todos los alumnos (UNESCO, 2005). Se trata de un cambio global del sistema educativo (Blanco, 2008; Echeita y Ainscow, 2011; López, 2011). La educación inclusiva desafía las prácticas pedagógicas únicas, individualistas, rígidas e irrelevantes de la educación tradicional y persigue asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo (Valenciano, 2009). Esto, sin excluir a nadie, sin que ningún alumno sea rechazado o segregado. Se aprecian las capacidades y se considera que cada persona es un miembro valioso para la sociedad (Arnáiz, 2005).

---

<sup>1</sup> El centro escolar analizado se ubica en Mallorca (Islas Baleares, España).

La inclusión social, igual que la inclusión escolar, es una cuestión de derechos humanos y de justicia social. Por lo tanto, son derechos indiscutibles y uno hace posible el otro. Son el cimiento de una sociedad más democrática (Blanco, 2006). Esto supone la responsabilidad moral de toda la escuela de garantizar que los grupos que estadísticamente son de riesgo sean seguidos con atención y que se tomen, siempre que sea necesario, todas las medidas oportunas para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

Efectivamente, la educación inclusiva persigue la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes (Ainscow, 2003; Ainscow, Booth y Dyson, 2006). La presencia de todos dentro del aula es imprescindible, porque sin presencia no puede haber ni participación ni progreso. Es importante porque para aprender determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores hacia la diversidad, es necesario que todos los niños estén presentes dentro de las aulas. Además, la presencia dentro de los contextos educativos ordinarios puede ser la palanca para que los maestros puedan, si quieren y están dispuestos, mejorar e innovar sus políticas y prácticas educativas. Sin duda, los alumnos vulnerables son un motor para el cambio (Echeita, 2011). Sin embargo, esta presencia no es suficiente. De hecho, la incorporación a la práctica de la participación y el aprendizaje marcan la diferencia entre la integración y la inclusión (Soldevila, 2015). Así, además de la presencia hace falta también una preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad exigente con las capacidades de cada estudiante (Echeita, 2013). A su vez, este aprendizaje sólo es posible con una participación también de calidad. A la premisa de presencia Muntaner (2013) añade el cumplimiento de las otras dos, la participación y el progreso. La participación en las actividades, en las experiencias, en las situaciones y en la vida escolar y, el progreso, entendido como la implantación de una educación de calidad adaptada a las necesidades del alumno a través de las que progresa y aprende.

La inclusión escolar, por lo tanto, debe contemplarse como un proceso de reestructuración del proyecto y la vida de la escuela, que supone la puesta en marcha de procesos de innovación y mejora para promover la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos aquellos más vulnerables ante los procesos de exclusión, aprendiendo a convivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a estas mismas diferencias (Echeita, 2013). Este cambio debe entenderse como un proceso de mejora continua, que lleva tiempo y tensiones que hay que asumir como parte del mismo proceso (Echeita, 2013) y, que necesita la colaboración y el trabajo en equipo, desde la confianza, entre todos los miembros de la comunidad educativa. Este proceso debe partir de la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje del alumnado (Booth y Ainscow, 2002). Este concepto es la alternativa a centrar la atención en las dificultades del alumno para centrarla en las barreras contextuales que le obstaculizan poder interaccionar con el entorno a partir de sus capacidades.

Cuando se identifican las barreras que se encuentran los estudiantes se puede trabajar para eliminarlas. López (2011) clasifica estas barreras en actitudinales, políticas, culturales y didácticas. Echeita (2011) defiende que las posibilidades para eliminarlas se pueden encontrar en todos los niveles, aspectos y estructuras de los centros educativos. Necesariamente, fomentar la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado y, la eliminación de barreras, requiere introducir toda una serie de elementos que favorezcan la implementación de procesos inclusivos.

### 1.2. Los métodos biográfico-narrativos: la historia de vida

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se fundamenta en los relatos biográficos-narrativos, porque son un buen medio de conocimiento y de investigación (Moriña, 2017) y porque permiten escuchar las voces hasta ahora silenciadas en el discurso académico (Lincoln y Denzin, 1994). Los métodos biográfico-narrativos permiten acercarse al fenómeno que se estudia a partir de la experiencia y el testimonio de las personas que lo han vivido. Prestan atención a las experiencias significativas de la vida diaria, normalmente, excluidas de la ciencia (Van Manen, 2003) y pueden, como afirma Bolívar (1999), captar la riqueza y el significado de los asuntos humanos, como son los deseos, los sentimientos, las creencias y los valores que compartimos. Querer recoger la voz de los participantes de las investigaciones educativas, incluidos los niños con discapacidad, no está exento de dificultades. Booth (1998) se pregunta cómo se puede dar voz a las personas que no disponen de palabras, y considera que quienes más necesitan que se escuchen sus historias puede que sean aquellos que tienen menos capacidades para contarlas. Pero, de las personas que no pueden hablar o son menos capaces puede que sea de quienes más se puede aprender, porque el discurso dominante es mucho más conocido que el discurso de los grupos que tradicionalmente no participan de la investigación (cuadro 1).

Cuadro 1. Clasificación de las historias de vida

AUTOR	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Pujadas (2000)	Relato único	Es la historia de una persona entorno a su realidad
	Relatos múltiples	Contempla varios casos o historias de personas entorno a una misma realidad
	Completas	Cubren la extensión de la vida de una persona, desde el nacimiento hasta el momento actual
McKernan (1999)	Temáticas	Comparten muchas características de la historia completa, pero delimitan la investigación a un tema o período particular de la vida del protagonista, explorándolo a fondo
	Editadas	Pueden ser completas o temáticas. Se intercalan comentarios y explicaciones de otra persona que no es el o la protagonista de la historia.

Fuente: Elaboración propia a partir de Llabrés (2019).

El método biográfico-narrativo utilizado es la historia de vida propiamente dicha, que destaca por la interpretación de la vida del sujeto por parte del investigador (Mallimaci y Giménez, 2006), corresponde a un estudio amplio de la vida de una persona que incluye su propio relato e informaciones biográficas extraídas de otras fuentes y, en el que se suele respetar el orden cronológico (Soldevila, 2015). Bertaux (1999) habla de guardar el término historia de vida para los estudios de caso de una persona donde se incluye el propio relato además de otros documentos o el testimonio de personas próximas. La historia de vida constituye el texto final, resultado de un proceso en el que la iniciativa y el trabajo corresponden al investigador, pero en el que la persona biografiada tiene derechos de coautor (Moriña, 2017). Las siguientes tablas muestran la ubicación de la historia de vida de María en relación a las características aportadas por Pujadas (2000) y McKernan (1999) al clasificar dicho método.

## 2. Método

El diseño de la investigación comporta varias fases, que incluyen la selección y el contacto inicial con los participantes, la elaboración de los instrumentos y la recogida de la información, la transcripción de las entrevistas y de los grupos de discusión y, finalmente, la categorización y el análisis de los datos.

Hay que recordar que se trata de una investigación a partir de una historia de vida que se recoge posteriormente a los hechos que se describen y, comprende desde que María empezó en la escuela a los tres años hasta el final de su etapa de primaria. Se trata de un diseño de caso único (Stake, 1998; Yin, 1989), peculiar e irreplicable por sus características de caso intrínseco (Stake, 1998). Dicha investigación se emprende con unas garantías iniciales para poder llevarla a cabo. Es lo que se puede denominar el caso de la oportunidad, porque nos permite seguir reflexionando y aprendiendo en beneficio de María, su familia, los maestros, sus compañeros, así como el resto de la comunidad. Para reconstruir la historia de vida de María se han empleado las entrevistas y los grupos de discusión, además de una recopilación de registros de evidencias de trabajo realizados durante los años que se describen. Se ha tenido que asumir el hecho de no poder contar con el testimonio directo a través de la palabra de la protagonista. Por lo tanto, para esta investigación ha sido imprescindible dar voz a los que han aprendido a escuchar a María para definir de una manera más amplia el contexto comunicativo.

Para validar la voz de la protagonista a través de su comportamiento se han usado los registros escritos y el material multimedia recogido. Esta técnica corrobora el relato, especialmente sobre el comportamiento comunicativo de la alumna que no habla, además de complementar las otras técnicas de recogida de datos. Por otro lado, el rigor del estudio se consigue con la triangulación, tanto de las diferentes voces de las personas protagonistas, como de las fuentes y de los instrumentos utilizados (De la Rosa, 2008). Se ha considerado la imparcialidad en la redacción de la historia de vida recogiendo los puntos de vista de todos los participantes sin dejar ninguno (Moral, 2006). Además, se da valor a la subjetividad crítica, porque el investigador no es una figura aislada del contexto y, también, a la relación que se establece entre las personas.

Las técnicas empleadas para llevar a cabo la recogida de la información han sido las siguientes:

*Recopilación de registros:* se trata de registros audiovisuales, fotografías, transcripciones de conversaciones de los niños y, otros documentos escritos que se registraron desde que María hacía 2º de primaria hasta que acabó 6º. Se describen detalladamente en Llabrés (2019).

*Entrevistas:* se ha hecho una entrevista con los padres y otra con el equipo directivo del centro a través del jefe de estudios. Además, se ha realizado una tercera entrevista a la hermana.

*Grupos de discusión:* se ha realizado un grupo de discusión con los maestros del centro, dos grupos de discusión con los compañeros y otro grupo de discusión con los padres de estos compañeros.

Se ha optado por transcribir tanto las entrevistas como los grupos de discusión. A pesar de que demande más trabajo el producto es más efectivo como registro (Hammersley y Atkinson, 1994). Se ha intentado que las transcripciones reflejen el estilo personal de cada

informante (Pujadas, 2000). Se ha mantenido la lengua, el modo de expresión y el estilo de quien habla para no perder el encanto, se ha transcrito literalmente, siempre que ha sido posible, lo que dice la persona y, se ha reconstruido la frase cuando se ha considerado necesario para facilitar la comprensión del lector (Moriña, 2017).

En esta investigación se ha realizado un registro temático y un registro cronológico. Después de hacer una lectura general del contenido de las transcripciones para obtener una primera visión del conjunto, se han tomado de referencia las categorías de presencia, participación y aprendizaje. Este cuadro de categorías es coherente con los fundamentos teóricos y con los objetivos de la investigación. Posteriormente, se han ordenado los temas de los que hablaban los informantes, ampliando el árbol de categorías a medida que se iba analizando el texto. La organización y reorganización de la información según categorías se ha hecho codificando el registro y asignándolo a una categoría (Hammersley y Atkinson, 1994). Las categorías surgidas se han representado en una parrilla de doble entrada. En el eje X se sitúan las categorías surgidas de las evidencias de presencia, participación y aprendizaje. En el eje Y, las categorías surgidas de las evidencias que se refieren a los diferentes entornos, familia, escuela, comunidad.

Para ordenar y organizar la información y continuar el proceso de análisis se ha empleado el programa de análisis cualitativo N-Vivo (versión 9). Este programa ha permitido ordenar los datos en todos los nodos necesarios dentro de la estructura de árbol la cual permite presentar los resultados a partir de la relación entre las categorías que permite ver la figura 1 en el siguiente apartado. Considerando la ética de la investigación, el punto de partida fue pedir la colaboración voluntaria para el estudio, en el cual toda persona tiene el derecho tanto a participar como a no participar, y a abandonar cuando crea oportuno. Además, la participación ha sido equitativa, porque todos los participantes han tenido la misma oportunidad de participar. Se ha reflexionado sobre qué derecho se tiene a iniciar el estudio (Parrilla, 2010) y se ha procurado garantizar el anonimato y la confidencialidad de los participantes. Dado que en la investigación participan menores, se ha considerado especialmente su aprobación para participar, el consentimiento de las familias, el uso de un lenguaje apropiado, su consentimiento y el de los padres en el uso de las fotos, videos, etc. además de otros aspectos a tener en cuenta cuando se trabaja con niños (Moriña, 2017).

## **4. Resultados**

El análisis del aprendizaje, del éxito y de las oportunidades que ha supuesto para María y su familia, para la escuela y para el resto de la comunidad, el hecho que María estuviera escolarizada en el centro público de su localidad, nos permite presentar los resultados obtenidos a partir del siguiente esquema.

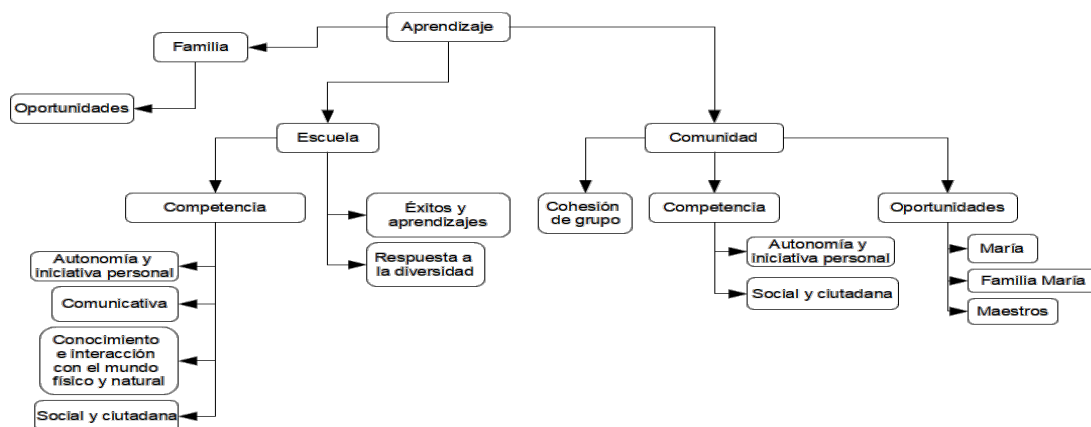


Figura 1. Árbol de las categorías de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia a partir de Llabrés (2019).

#### 4.1. Las oportunidades de la familia

Para María y su familia ir a la escuela de su localidad les ha permitido encauzar el giro inesperado que sucedió en sus vidas cuando diagnosticaron a María Síndrome de Rett. Lo explica la madre cuando dice,

*Iba a la escuela como su hermana. Para su abuelo supuso dar normalidad al duro golpe que recibió, cosa que ayudó mucho a nivel de familia. También, que María pueda estar con sus compañeros en un cumpleaños.* (Entrevista Madre\_EM)

También, permitió a la hermana, a los abuelos, a María y, en consecuencia, a los padres, organizar su vida de manera parecida a como lo hace cualquier familia con las circunstancias que cada una vive, resultando beneficioso para todos y cada uno de sus integrantes. Lo ratifican las palabras de su hermana cuando dice,

*Fuimos prácticamente toda la vida a la misma escuela, cosa que agradezco muchísimo, puesto que el hecho que compartiéramos hasta el mismo centro educativo hizo que yo viera a mi hermana en un ambiente totalmente normal, con amigos diferentes a ella pero que la trataban como una persona igual.* (Entrevista Hermana\_EH)

Ir a la misma escuela, efectivamente, supuso para su hermana vivir con tranquilidad y naturalidad tener una hermana con discapacidad.

Realmente, permitió a la familia organizar su día a día como lo hacen la mayoría de familias, con los nervios y estrés naturales. Lo explica su hermana,

*Durante toda mi primaria se estableció una rutina, mi abuela nos ayudaba por la mañana con los almuerzos, ropa, meriendas, etc. y, mi abuelo nos llevaba siempre puntuales a la escuela. Lo recuerdo como si fuera ayer, los nervios y el estrés de cada mañana; siempre éramos los primeros en llegar.* (EH)

También les permitió vivir con la alegría y el orgullo natural que se siente hacia un hijo o un hermano,

*Mi padre compró una bicicleta adaptada que llevaba incorporada un carro donde llevaba a mi hermana; cuando llegamos a la escuela todos nos miraron y fueron corriendo hacia mi hermana para verla, me sentí muy orgullosa de ser la hermana de María.* (EH)

Hay que destacar la reflexión que hace la madre cuando dice,

*Nosotros vivimos una vida con una vorágine y un nivel de estrés elevado que no te ayuda a guardar recuerdos. Y cuando nos pasa esto nos paramos a pensar. Los niños aprenden, ella disfruta, pero nosotros también paramos, recuperamos. Y esto es muy importante también.* (EM)

Deja entrever que ir a la escuela ordinaria le ha dado espacio para pensar y recuperarse. La hermana de María afirma,

*Yo creo que todo hubiera sido muy diferente si ella hubiera asistido a otro colegio con niños con discapacidad, porque no hubiera conocido a sus compañeros ni a sus profesores, que toda nuestra familia los recordaremos siempre con muchísimo afecto. Y segundo, porque como he dicho antes, fue tratada con normalidad.* (EH)

Ciertamente, hubiera conocido otros compañeros y otros profesores, pero no los compañeros de su edad ni de su localidad, ni tampoco los profesores de su escuela. De este modo María ha conocido los compañeros y los maestros que le correspondían por el hecho de ser una niña más del pueblo. Además de todo ello, ¿A qué hora se habría levantado María si hubiera ido a un centro de educación especial? ¿Quién le hubiera acompañado cada mañana? ¿A qué hora llegan a casa por la tarde? ¿Dónde comen? ¿Cuándo comen con su familia? Son muchas preguntas que, en el caso de María, a partir de la información recogida, son fáciles de responder. María se podía levantar apenas un poco antes de ir a la escuela, comía con su familia y tenía toda la tarde para ella y sus aficiones.

La madre también explica "en la ciudad la miran como si fuera un bicho raro, en cambio aquí todo el mundo nos saluda..." (EM). Todavía hoy encontramos comportamientos que denotan extrañeza ante la presencia de personas con discapacidad a causa de no haber tenido la oportunidad de conocer y convivir con personas que funcionan de diferente manera. En cambio, quien ha tenido esta oportunidad lo vive de una manera más natural. Esto lo valora tanto María como las personas que la conocen y la quieren, porque lo contrario hace daño.

Recordemos las palabras del padre de María cuando decía "era algo difícil que María pudiera estar integrada con los niños. Y con los años ha sido así" (Entrevista Padre\_EP). El padre de María apoya dichas afirmaciones al decir "creo que todos se acordarán que tuvieron una compañera especial. Puede que alguno de sus compañeros se dedique a ayudar a personas con discapacidad. A alguno le habrá ayudado a ver la vida de otra manera. Creo que les aportará valores" (EP). Efectivamente, los padres han sentido como el hecho de compartir la escolarización con su hija habrá dado la oportunidad a sus compañeros de ver la vida desde otra perspectiva y valorar aspectos de la vida que quizás de otra manera hubiera sido más difícil aprender a valorar.

Los padres también han visto como las otras familias se han beneficiado con la escolarización de María. La madre dice "pienso que puede ayudar a los niños y a las familias. Creo que más de uno que pensaba que tenía un problema lo ha podido relativizar" (EM). Conocer a María y a su familia habrá dado la oportunidad a otras familias de aprender a valorar las dificultades de una manera más objetiva y dándoles la importancia que tienen en su justa medida. También, valorar aquello que la vida ofrece y poder gestionar las circunstancias que les rodean desde una perspectiva diferente a la que conocían. En definitiva, los padres han aprendido que el hecho que María estuviera en la escuela ha aportado valores añadidos tanto a sus compañeros como a sus familias. Finalmente, María ha sido feliz en la escuela. La madre dice,

*Estaba muy mal y sólo reaccionaba cuando le hablaban de la escuela, de los niños, de su maestra.... ¡Era increíble como reaccionaba! Esto es lo que más confirma que*



*tomamos la decisión correcta. Creo que todos estos años pasados ha sido absolutamente feliz.* (EM)

Su hermana desarrolla esta idea y dice “que María haya tenido una vida tan feliz, porque no tengo ninguna duda que ha sido así, ha sido gracias a sus padres, su hermana, sus abuelos, sus primos, sus compañeros, sus profesores” (EH). María fue feliz yendo a la escuela de su localidad porque fue querida por su familia, por sus compañeros, por sus profesores, por los padres y abuelos de los otros niños, en definitiva, por la gente de su pueblo, a los que veía cada día dentro de la escuela y fuera de ella.

#### **4.2. El aprendizaje, el éxito y las oportunidades en la escuela**

Los compañeros de María, yendo a la escuela con ella, han crecido en autonomía emocional e iniciativa personal, en competencia comunicativa y, sobre todo, han aprendido valores. Si se analizan algunas de las frases de los compañeros, como por ejemplo “cuando estás con una persona que no puede hablar, no puede andar y utiliza las cosas de diferente manera, tienes que aprender a esperar, a enseñarle” (Grupo de Discusión Niños\_GDN), se puede afirmar que estos niños han crecido en autonomía emocional. En este caso se hacen responsables de la situación de María y han tomado conciencia de la necesidad de ser pacientes con ella y, en consecuencia, de controlar sus ansias. Convivir con María les ha dado unos valores y unas actitudes personales que hacen que sepan responder de una manera adecuada ante personas diferentes, así como de demorar la necesidad de satisfacción inmediata a la que se está acostumbrado a causa de la propia inercia y rapidez en que transcurren los hechos en la sociedad actual. Los maestros lo confirman “ninguna otra influencia será como ésta, les enseñó a ser más pacientes” (Grupo de discusión maestras\_GDM). Además, han desarrollado la capacidad de autocrítica, propia de las personas emocionalmente competentes “en la escuela de dónde vengo había una niña con discapacidad y la gente se burlaba de ella porque era diferente, cuando la diferencia es una característica natural y no se puede cambiar” (GDN). Ir a la escuela con María les ha dado la oportunidad de elegir con criterio propio su comportamiento y de adquirir la capacidad de empatizar. La empatía es una habilidad social y de comunicación fundamental que sin duda han desarrollado los compañeros de María “debemos ponernos en el lugar del otro” (GDN). Por otra parte, los compañeros manifiestan “se deben adaptar las cosas para que ella pueda participar más” (GDN). Estas palabras apoyan la idea que los niños tienen una actitud positiva hacia el cambio y hacia la búsqueda de soluciones a las barreras que se encuentran.

Resumiendo, el hecho que todos aprendieran juntos en la misma escuela ha permitido a los compañeros aprender a responder de manera responsable y empática ante personas diferentes, demorar la necesidad de satisfacción inmediata, desarrollar la capacidad de autocrítica, así como demostrar una actitud positiva hacia el cambio, buscando alternativas a las barreras. En definitiva, ha dado a los compañeros la oportunidad de crecer en autonomía emocional e iniciativa personal.

Yendo a la escuela con María los compañeros han aprendido el valor y el respeto a la diversidad. Así lo afirman en repetidas ocasiones “mucha gente que no nos conoce podría pensar que tener a María ha sido un impedimento en nuestra vida y yo creo que ha sido lo contrario, creo que ha sido una suerte” (GDN). Los compañeros han aprendido que la diferencia es un valor y nunca un problema a superar.

Los maestros y los mismos compañeros afirman que juntos han aprendido a ser tolerantes, comprensivos, pacientes y solidarios. Claramente aparece este aprendizaje en una de las

frases de los maestros “para sus compañeros, ninguna otra influencia será como ésta, les enseñó a ser más pacientes, más tolerantes, les enseñó a dedicar un tiempo a una persona” (GDM). Se encuentran varios ejemplos que muestran como los compañeros son críticos con la intolerancia y la discriminación. Además, han adquirido el coraje para combatirla cuando se encuentran ante situaciones de esa índole. Este coraje se manifiesta, por ejemplo, cuando uno de los compañeros afirma “ella no se puede defender, deben defenderla otras personas” (GDN). Alguna de las frases de los niños, como por ejemplo “no porque tenga una discapacidad la tenemos que apartar. Se lo debe pasar bien a su manera, como nosotros” (GDN) pone de manifiesto que valoran y se preocupan por el derecho que tiene María a participar y a pasárselo bien como el resto de compañeros. Los niños han tenido la oportunidad de vivir y de aprender valores como el derecho a participar y a estar con los otros siendo aceptados y valorados, como aclaran las palabras de otro de los compañeros “es una amiga más. No cambia nada, tenga discapacidad o no”. (GDN)

Si se siguen interpretando otras frases de los compañeros aparecen evidencias de la oportunidad que han tenido de vivir y de aprender valores como el del amor y la amistad. Una compañera dice “ha sido una compañera más y la queremos como una más. Sin María quizás no hubiéramos sido tan amigos como lo somos ahora. Nos ha hecho ser todavía más amigos” (GDN). Esta compañera valora la amistad y el amor que han sentido y, que les ha unido, siendo estos sentimientos fundamentales para el bienestar de los niños dentro y fuera de la escuela. Recalca, además, como el hecho de tener a María en el aula ha fortalecido más estos sentimientos de pertenencia y de amistad.

En la frase de la compañera “me gusta como ríe, está feliz, me siento muy bien” (GDN) se ve como ir a la escuela con María les ha aportado ternura y felicidad, sentimientos y emociones que aparecen cuando uno se implica en las relaciones y que son imprescindibles para aprender. La frase de otra compañera “con ella nos divertimos” (GDN) es una manifestación de la alegría compartida dentro de la escuela y una evidencia más de estos sentimientos y emociones necesarios para el desarrollo integral de las personas.

La frase que escribe uno de los compañeros en una redacción “gracias porque has sido una luchadora” (Registro Redacción\_RR) representa la admiración que los compañeros sienten por María.

En definitiva, ir a la escuela juntos ha ofrecido a los compañeros la oportunidad de vivir y de aprender valores como el respecto a la diversidad y el coraje para defenderlo, la tolerancia, la solidaridad, el derecho a participar, el amor, la amistad, la ternura, la felicidad, la alegría y la admiración, entre otros, cosa que los convierte en ciudadanos socialmente más competentes. Los niños reconocen el aprendizaje cuando dicen “si todo el mundo fuera cómo nosotros, si hubieran tenido la suerte de estar con una amiga como María y hubieran aprendido todo lo que hemos aprendido, el mundo sería mejor” (GDN). Los compañeros muestran en repetidas ocasiones que han aprendido a comunicarse con María a pesar de que esta no hablara. Concretamente, un compañero afirma “poco a poco, en todos estos años hemos aprendido a comunicarnos sin hablar” (GDN).

Ir a la escuela con compañeros que se comunican sin hablar ofrece la oportunidad de aprender diferentes maneras de comunicarse. Interpretando las palabras de los compañeros “hemos aprendido a escucharla, cuando está contenta ríe y nos hace reír, cuando está enfadada hace morritos o se queja, conoce cuando charlamos de ella porque ríe y nos mira” (GDN) se aprecia como la diferencia permite desarrollar habilidades

lingüísticas imprescindibles para comunicarse, como la escucha activa, la interpretación del lenguaje no verbal y la empatía, puesto que en estos casos es imprescindible usarlas.

#### **4.3. El aprendizaje, el éxito y las oportunidades para la comunidad**

Los padres de los compañeros han tenido la oportunidad de perder el miedo que inicialmente les causaba la participación de María dentro del aula. Efectivamente, la escolarización de María ha ofrecido a los padres la oportunidad de ver y de hacerse conscientes de los éxitos y de las oportunidades que la escolarización ha ofrecido a María, a sus padres y abuelos, a sus propios hijos y a otros niños de la escuela. Pero, además, también a ellos les ha ofrecido esta oportunidad de aprender.

Los padres de los compañeros, en relación al hecho que sus hijos y otros niños hubieran ido a la escuela con María, afirman:

*Les enseñó a ser personas”, “a ser tolerantes”, “han desarrollado el altruismo y la empatía. Influyó aprender todos juntos”, “los niños no la veían como una niña igual que ellos, pero entendieron que trabajando podía estar con ellos”, “mi hijo ve la discapacidad como normal”, “a los niños de esta escuela no les llama la atención y, los pequeños, sobre todo, aprenden gracias a María”, “con el tiempo los juntó más”, “los hacía ser una piña. (Grupo de discusión familias\_GDF)*

Estos testimonios indican que los padres tomaron consciencia de que sus hijos y otros niños de la escuela con María tuvieron la oportunidad de crecer emocionalmente y de vivir valores como la tolerancia, la solidaridad, la amistad y el respeto a la diversidad. Los padres de los compañeros también afirman

*Para la familia el beneficio ha sido del cien por cien, saber que María está atendida y está con un grupo de amigos que le están dando vida les da tranquilidad y descanso mental, era normalizar una situación, les ha permitido llevar una vida relativamente normal. (GDF)*

Estas aseveraciones prueban que estos padres también vieron los beneficios que la escolarización de María había tenido para su familia al poder establecer relaciones normalizadas dentro de la escuela y con la comunidad. Los padres también ofrecen testimonios de las oportunidades que la escuela ha dado a María:

*Era feliz, siempre reía, ha tenido amigos, todo el mundo se para, si no estuviera en la escuela no la conocerían. Ha ganado ser una más en el pueblo. Cuando hay fiestas todo el mundo se para y, ¿quién hay? María. (GDF)*

Estos testimonios prueban que los padres de los compañeros han entendido y valoran la calidad de vida que ha ganado María yendo a la escuela, como la felicidad, la inclusión escolar y social, y sobre todo, la amistad. Como se ha visto en los apartados anteriores, la educación inclusiva ha aportado aprendizaje y éxito tanto para los compañeros como para María. Además, analizando las palabras del actual jefe de estudios “nos hizo entender qué es la diversidad” (Entrevista jefe de estudios\_EJE) ha ofrecido a los maestros la oportunidad de valorar la diversidad del mismo modo que lo han hecho los niños. También, igual que los compañeros, en el centro se ha desarrollado una actitud positiva hacia el cambio y hacia la búsqueda de nuevas maneras de trabajar para ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades de cada alumno “el tema era qué podemos hacer nosotros” (EJE). Valorar y respetar la diversidad dio la oportunidad de “plantearnos muchas cosas” y los resultados fueron fruto de “sentarnos y pensar” (EJE). Efectivamente, se han hecho cambios en las prácticas y en las concepciones como se ve en las palabras del tutor de sexto curso “ha provocado cambios en esta escuela, así como nuestra manera de ver las situaciones en las excursiones, en la educación física, en todo esto hemos hecho un

cambio” (GDM). Este cambio es fruto del trabajo que han hecho los maestros, como dice la tutora en infantil “todos los maestros han hecho un trabajo” (GDM). Respecto a las variables emocionales cabe mostrar que María, en la escuela y fuera de la escuela, ha sido una niña querida, cuidada, respetada, valorada, admirada y que ha recibido un trato digno. En relación a su escolarización el actual director añade “determinó que a su alrededor las personas que la trataban fueran mejores seres humanos” (GDM) y el tutor de sexto curso dice “con María te fijas en cosas que no te fijarías. Cuando intentas encontrar una respuesta a lo que tú le estás haciendo te tienes que fijar en el color de las mejillas o en la brillantez de los ojos” (GDM). Convivir con María ha proporcionado la oportunidad de convertirse, de cada vez más, en una escuela inclusiva, porque el acompañamiento que se hace de los niños es más respetuoso, más tolerante, más sensible y más tierno.

Los padres ven que sus hijos han vivido y aprendido valores y actitudes personales dentro de la escuela, que ha sido beneficioso para María y para su familia, y ven, incluso, las oportunidades que ha dado a los maestros y, en consecuencia, a la escuela “nos ha enseñado mucho y se cierto que a los maestros también. Tuvieron mucho coraje. Se pueden tener niños con discapacidad y que la clase no se pare” (GDF). Todos estos aprendizajes les han dado, también a ellos, la oportunidad de aprender que la diversidad es un hecho natural que sólo se puede entender como un valor y, que hay que respetar y estimar desde la defensa de los derechos humanos. Una madre dice “ha sido excelente para todos, para María, para los padres, para los niños y para nosotros. Nos ha enseñado que puedes tener un hijo con discapacidad y, si luchas y le quieres, le puedes dar una vida mejor (GDF)”. Además, los padres han tenido la oportunidad de reflexionar que todos los niños, sean cuales sean sus características, tienen derecho a ir a la escuela. Se ve cuando dicen “precisamente lo importante de que María haya estado aquí es que nos concienciamos que todos pueden ir a la escuela” (GDF). En definitiva, los padres de los compañeros han tenido la oportunidad de aprender que la presencia y la participación de María ha sido posible y beneficiosa para todos y, este aprendizaje es el que ha permitido, no solo la inclusión escolar, sino también la inclusión social de María. Para terminar con el apartado de resultados obtenidos, en la tabla 3 se presentan los indicadores de calidad de vida que emergen de la relación de la información analizada con el concepto calidad de vida, partiendo de las dimensiones que establecen Schalock (1997), Schalock y Verdugo (2003) y Schalock, Brown y Brown (2002) (cuadro 2).

En definitiva, podemos evidenciar que el hecho de ir a la escuela de su localidad ha aportado a María, sobre todo, bienestar emocional, bienestar físico, relaciones interpersonales, desarrollo personal, autodeterminación e inclusión social, es decir, ha aumentado la calidad de vida en todas sus dimensiones.

## **5. Discusión**

Recuperando las preguntas iniciales sobre cuáles son los motivos que fundamentan la afirmación de que todos los niños deben aprender juntos en la misma escuela y cuáles son las aportaciones del proceso de escolarización del alumnado con diversidad funcional en contextos ordinarios, presentamos las conclusiones que evidencian y dan respuesta a estos interrogantes planteados inicialmente.

Cuadro 2. Dimensiones e indicadores de calidad de vida

DIMENSIONES	RESULTADOS	INDICADORES
Bienestar emocional	“María es feliz en la escuela” “La han querido y se ha sentido querida Se la veía muy feliz”	Felicidad
	“En el patio siempre está con las niñas, porque hablamos. La sensación es de tranquilidad, te escucha, te mira cuando hablas y, si dices alguna cosa graciosa se ríe, ella reconoce cuando hablamos de ella, porque nos mira y se ríe”. “Cuando le decían, vamos al cole, María reía. Era una reacción clara”	Seguridad Tranquilidad Interacciones Satisfacción
	“le hemos dado la posibilidad de tener una normalidad, una rutina; levantarse por la mañana e ir al cole, escuchar las voces... y el olor...”	Rutina
Bienestar físico	“Según la doctora, desde el punto de vista médico, mantener sus rutinas y hábitos, oír las mismas voces y ver las mismas caras, era lo mejor para María, porque lo que dañaba su sistema neurológico era la ruptura con su entorno, sus hábitos y sus rutinas diarias”	Salud
Relaciones interpersonales	“Además de la familia también tiene amigos” ”Le ha permitido tener un entorno relacional, una red de relaciones normalizadas”	Familia Amigos Rel. sociales
	“Cuando estamos con ella sonrío y le gusta que paseemos con ella” “Una riqueza, la vida ordinaria de cualquier niño, le han ofrecido risas, caricias, le han contado cosas, le han contado cuentos, afecto”	Apoyo Amor Afecto
Desarrollo personal	“Yo creo que si hubiera ido a una de estas escuelas especiales con niños con problemas tal vez se lo hubiera pasado muy bien... Nosotros podemos enseñarle cosas que con otros niños no hubiera aprendido” ”Puedo aprender a distinguir el color amarillo y el negro”	Educación Progreso
	“Sabe escuchar” ”Se comunica con la mirada”	Hab. de comunicación
	“Es importante para su vida social que pueda empezar a entender las personas, cuando estamos tristes, cuando estamos enfadados, cuando no queremos escuchar a nadie. Ahora, nos empieza a entender mejor”	Habilidades sociales
Auto-determinación	“Ella sabe que tiene que accionar el comunicador, si no quisiera no lo haría” ”Todavía tenemos el mismo comunicador y ya lo usa sola”	Autonomía
	“Ahora se comunica con la vista, le pones dos opciones y mira qué opción prefiere ella”	Elección
Inclusión social	“Hay escuelas y niños que no aceptarían una compañera como María en su clase”	Aceptación en la escuela
	“María fue la encargada de mostrar, con ayuda del ratón adaptado las imágenes de la presentación” ”Todos jugaron al parchís y María conoció un nuevo soporte técnico que podría utilizar en más ocasiones” ”Fue la encargada de sortear con ayuda del <i>chatter block</i> , el simio sobre el que trabajaría cada una de sus compañeras”	Participación Apoyos
	“Ser una más del pueblo” “Si hubiera ido a un centro. Un día de celebración, de fiesta ... hubiera sido una niña extraña para los niños de su edad y, en cambio, en las fiestas del pueblo era una más”	Aceptación Estatus Participación en la comunidad

Fuente: Elaboración propia.

La primera conclusión a la que se llega en esta investigación es que la clave de la presencia del niño con diversidad funcional dentro de la escuela depende, inicialmente, de la voluntad de la familia de reconocer al niño, en vez de rendirse ante el diagnóstico. Si la familia centra la mirada en el niño con más probabilidad lo llevará a la escuela ordinaria porque es allí donde van todos los niños y niñas. En cambio, si la centra en la discapacidad es más probable que la opción elegida sea llevarlo a un centro de educación especial. Así, la opción de escolarización depende, en gran parte, de la perspectiva desde la que se mira al hijo. También, dentro la escuela, el hecho de conocer y mirar al niño en vez del diagnóstico facilita su presencia y, lo contrario, fijarse en el diagnóstico la dificulta porque sólo crea angustias innecesarias. Se trata, pues, de optar por una mirada centrada en el niño. Una mirada que permita ver el niño, comprender su realidad, centrarse en sus competencias y que lo valore positivamente (Soldevila, 2015).

Asimismo, la tarea de la escuela, del personal de orientación y de inspección debe ser facilitar a la familia la presencia del niño. Igualmente, debe acoger y proteger, preocupándose de eliminar las barreras a la participación y el aprendizaje que la obstaculizan para avanzar (Booth y Ainscow, 2002). En ningún caso ni en ningún momento se puede negar a ningún padre su derecho a elegir el centro que desea para su hijo, tal como se defiende en la Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea, Diario Oficial de las Comunidades Europeas C364, 2000. Tampoco se puede negar a ningún niño el derecho humano a una educación de calidad (ONU, 1948; 1959; 1989) para que en cuestión de derechos no hay excepción posible (Soldevila, 2015). Por lo tanto, es necesario por parte de la escuela y de la administración un compromiso serio y firme con la inclusión (De Boer, Pijl y Minnaert, 2011) y ser contundente con la idea de que o se incluye o no se incluye (Soldevila, 2015) porque no hay grados de inclusión (Idol, 1998).

En consecuencia, la presencia dentro de la escuela del niño con discapacidad, como para cualquier otro, da la oportunidad de establecer de manera natural unas relaciones con el pueblo y con la comunidad que, sin ir a la escuela, serían más difíciles de establecer. Participar y aprender en la escuela le permite no sólo ser un niño conocido sino también establecer una red de relaciones y de apoyo interior y fuera de la escuela importantísima para él, hasta ser un niño más dentro del pueblo que lo reconoce como tal. Los beneficios sociales que aporta la educación inclusiva tanto al niño con discapacidad como a sus compañeros han sido demostrados en otras investigaciones, como por ejemplo la llevada a cabo por Ntshangase, Mdikana y Cronk (2008). Otra conclusión a destacar a partir de los resultados es que la mejor manera de aprender los valores inclusivos es vivirlos. Los padres incluso plantean la posibilidad de que, para alguno de sus compañeros, ayudar a personas con discapacidad pueda ser una salida profesional. Hoy en día, quizás más que nunca, también se necesitan personas con valores solidarios que, desde la vertiente personal y profesional, se dediquen a llevar a cabo tareas de protección, defensa, cooperación, etc. Valorar lo que otra persona ha hecho es fundamental en una sociedad competitiva donde lo que predomina son las envidias, celos y los resentimientos.

Por lo tanto, vivir los valores inclusivos es la mejor manera de aprenderlos y la escuela es el lugar donde indiscutiblemente se deben vivir y sentir. El aprendizaje de estos valores en la escuela contribuye a la creación de una sociedad también inclusiva en la que se vive del mismo modo que se vive en la escuela (Soldevila, 2015). Por lo tanto, la escuela inclusiva es la esperanza para una sociedad más justa y equitativa. Otro aprendizaje que aporta la historia de vida de María y que los padres, a pesar de las dudas, las incertidumbres y los miedos a las que se han enfrentado a lo largo de la escolarización,

han experimentado, es que la inclusión es posible. Ciertamente, no es una cuestión sencilla, más bien es un asunto muy complejo que debe de ser abordado sí o sí por el simple hecho de que es una cuestión de derecho (Echeíta, 2011).

El hecho que María fuera a la escuela de su localidad ha permitido, como se ha visto, encaminar su vida y la de toda la familia de una manera normalizada y, sobre todo, viendo que María crecía feliz. Pero, además, ha enseñado a los padres que no solo ellos han obtenido beneficios, sino que su escolarización también ha ofrecido oportunidades a la escuela y a la comunidad. Recuperamos así el concepto de beneficio social, entendido como los factores que aportan mejoras en la calidad de vida de la sociedad. La historia de vida de María, aporta evidencias claras de que no sólo se enriquece la escuela, sino que la comunidad también se beneficia al construirse con valores democráticos y de respeto a los derechos humanos (Campoy, 2017; Muntaner, 2013). Por otra parte, se pone de manifiesto que la escuela y el aula son escenarios idóneos para que el alumnado desarrolle la competencia comunicativa en el más amplio sentido. Cuando se habla de esta competencia es frecuente centrar el pensamiento simplemente en el habla, la escritura y la lectura. Pero, ¿qué pasa cuando alguien se comunica de manera diferente, por ejemplo, sin habla y sin la posibilidad de escribir?

La atención a la diversidad y la mejora de la calidad del aprendizaje de todo el alumnado pasa necesariamente por el trabajo en equipo de los maestros y la reflexión pedagógica continua. Es imprescindible crear una cultura de la formación y la innovación para seguir buscando respuestas ajustadas. En este sentido, los resultados obtenidos se materializaron en cambios organizativos y metodológicos que marcan el inicio del camino que todavía queda para recorrer. Sin duda, una escuela que revisa y reconsidera sus prácticas, actitudes y valores hacia la inclusión es una escuela que mejora la atención a la diversidad y la calidad de la enseñanza para todos los niños puesto que la participación del alumnado en la escuela depende más del cambio en el contexto que de las características y condiciones personales.

A este respecto, hay que destacar como paso importante y significativo el inicio de una manera de trabajar fundamentada en la toma de acuerdos consensuados. En relación a las principales limitaciones de la investigación realizada queremos reconocer que, como en toda historia de vida, los resultados y conclusiones que se presentan en el artículo no son generalizables, a pesar de que sean suficientemente válidos debido a la gran cantidad de aprendizaje que aportan, así como también, de las numerosas propuestas que se generan para avanzar hacia sociedades más justas. Para finalizar el artículo, queremos hacerlo con la frase que ha acompañado y que ha sido guía de la historia de vida que hoy presentamos, para que pueda también acompañar a futuras investigaciones: “No hay centro más especial para cualquier niño, que la escuela de su pueblo” (Llabrés, 2019)

## Referencias

- Ainscow, M. (octubre, 2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Ponencia a presentada en *Congreso la respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. San Sebastián.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Nueva York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>

- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico, su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-22. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 37-54.
- Bolívar, A. (1999). *Como mejorar los centros educativos*. Madrid. Síntesis.
- Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: Cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. Barton (Coord.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 253-272). Madrid: Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Londres: CSIE.
- Campoy, I. (2017). La construcción de un modelo de derechos humanos para niños, con o sin discapacidad. *Derechos y libertades: Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*, 37, 131-165.
- De Boer, A., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers attitude towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De la Rosa, L. (2008). *La historia de vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid: La Muralla.
- Echeita, G. (marzo, 2010). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria. Comunicación presentada en las *VII Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en la Educación*, 11(2), 100-118.
- 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*, 12, 24-46.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Registrar y organizar la información*. Barcelona: Paidós Básica.
- Idol, L. (1998). Qüestions clau relacionades amb la construcció d'escoles col·laboradores i inclusives. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 2(2), 42-56.
- Lincoln, Y. S. y Denzin, N. (1994). The fifth moment. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 575-586). Londres: Sage.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Llabrés, J. (2019). *Les oportunitats de la inclusió escolar: El cas de na Maria* (Tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). *Historia de vida y métodos biográficos*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.



- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. <https://doi.org/10.35362/rie630421>
- Ntshangase, S., Mdikana, A. y Cronk, C. (2008). A comparative study of self-esteem of adolescent boys with and without learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(2), 75-84.
- ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Nueva York, NY: ONU.
- ONU. (1959). *Declaración universal de los derechos del niño*. Nueva York, NY: ONU.
- ONU. (1989). *Convención sobre los derechos del niño: Declaración adoptada y proclamada por la resolución de la Asamblea General de 20 de noviembre de 1989*. Nueva York, NY: ONU.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Schalock, R. L. (1997). Evaluación de programas sociales: Para conseguir rendimientos organizacionales y resultados personales. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 28(2), 23-35.
- Schalock, R. L., Brown, R. y Brown, I. (2002). La conceptualización, medida y aplicación de la calidad de vida en personas con discapacidades intelectuales. Informe de un panel de expertos internacionales. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 218, 5-8.
- Schalock, R. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida: Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Soldevila, J. (2015). *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida* (Tesis doctoral). Universitat de Vic.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid. Morata.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring acces to education for all*. París: UNESCO.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: Una experiencia compartida. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Coords.). *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 13-24). Salamanca: INICO.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. Londres. SAGE.

## Breve CV de los autores

### Joana Llabrés

Doctora en Educación por la Universidad de las Islas Baleares. Diplomada en Educación Especial (UIB). Master en Educación Inclusiva (UIB) y Diplomada en Educación Social (UIB). Profesora asociada del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la UIB. Actualmente, imparte docencia en el grado de educación primaria y trabaja como asesora en el Centro de Formación del Profesorado. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1358-022X>. Email: [jllabres@gmail.com](mailto:jllabres@gmail.com)

**Joan Jordi Muntaner**

Doctor en Pedagogía por la UIB, Catedrático de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la UIB. Ha trabajado en el campo de la Educación Especial, especialmente en relación al proceso educativo y formativo de las personas con discapacidad intelectual, sus investigaciones hacen referencia al proceso de inclusión educativa, tanto en las escuelas ordinarias como en el contexto social. Ha publicado diversos libros, también tiene artículos y ponencias relacionadas con la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Imparte docencia en Máster oficial de Educación Inclusiva de las universidades de Salamanca, Córdoba e Illes Balears. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2485-3257>. Email: [joanjordi.muntaner@uib.es](mailto:joanjordi.muntaner@uib.es)

**Begoña De la Iglesia**

Contratada Doctora por el departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares. Es doctora en Ciencias de la Educación y Máster en Servicios y Programas para la atención a las personas con discapacidad. Como miembro del Grupo de Investigación en Educación Inclusiva y Diversidad (GREID) participa en proyectos de investigación e imparte docencia en el Máster de Educación Inclusiva y en el Master de Formación de Profesorado, así como también en los grados de Maestro de Educación Primaria y Pedagogía. Sus principales temas de investigación y de docencia son: la educación inclusiva; las dificultades de aprendizaje; la pedagogía hospitalaria; la eficacia docente y escolar; la música y arte para el desarrollo de capacidades. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5065-9071>. Email: [bejo.delaiglesia@uib.es](mailto:bejo.delaiglesia@uib.es)