

TITULO: "EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FORMACIÓN DOCENTE. PROPUESTAS PARA LA ACCIÓN."

AUTOR: LIC. GABRIELA ALEJANDRA TOLEDO

INSTITUCIÓN: UBA. USAL

CORREO ELECTRÓNICO: gabriela.alejandra.toledo@gmail.com

Un poco de historia. Paradigmas en Educación Especial

En relación a los alumnos hoy denominados con Necesidades Educativas Especiales, la institución escuela tuvo distintos tipos de respuestas.

De la desatención y marginación iniciales se pasó a la *Educación Especial*, concurriendo los alumnos a sus clases en escuelas separadas de la escuela común o regular, con docentes especializados, formados en conocimientos particularmente orientados según una clasificación de discapacidades relacionadas a las patologías.

Vista la segregación que ésta generaba se pasó a la *Normalización e Integración* de las personas en el ambiente menos restrictivo, permitiendo a los estudiantes formar parte de las aulas de la escuela común, en horarios limitados, o en tareas específicas, siempre acompañados de una maestra denominada "integradora", proveniente del plantel docente de la Escuela Especial.

Finalmente en la actualidad se está tratando de dar lugar a la *Inclusión* educativa, laboral y social de los individuos, basada en las modificaciones ambientales. Es en estos momentos en los que aparecen planteamientos y programas innovadores como los de escuela inclusiva ('escuela para todos'), empleo con apoyo y vida con apoyo. Ese proceso acaba conduciendo hacia el paradigma de *Apoyos, la Autodeterminación* de la persona y la búsqueda de la *Calidad de Vida*.

El surgimiento de la *Educación Especial* fue un hecho positivo ya que significó el reconocimiento de la necesidad de la educación especializada para aquellos con discapacidades: profesorado especialmente preparado, programas especiales diferentes a los de la escuela común, procedimientos especiales para mejorar los aprendizajes, materiales específicos, y la misma escuela especial. Todas esas novedades generalizaron una mejora de la situación por

su especificidad y especialización tanto de los medios humanos como de los materiales.

Sin embargo, este modelo de atención entró en crisis cuando las escuelas especiales se convirtieron en el “rincón” académico que recibía todos los alumnos que el sistema educativo regular rechazaba, por motivos bien variados. La intolerancia de la escuela común hacia lo que era distinto y presentaba más dificultades favoreció el que los alumnos con problemas de comportamiento, discapacidades de distinto tipo, problemas de aprendizaje, inadaptación social y otros inconvenientes fueran enviados a las escuelas especiales. Y la combinación desordenada de situaciones problemáticas fue en detrimento de cualquier planteamiento normalizador, dificultando de igual manera el desarrollo de procedimientos educativos eficaces, y reduciendo los planteamientos terapéuticos iniciales. La segregación y marginación de los alumnos respecto a las pautas sociales y culturales generales terminó convirtiéndose en un aspecto dominante que caracterizó a las escuelas especiales. Este es uno de los principales motivos por los que se originó el movimiento a favor de la normalización.

Pero, en el paradigma de Integración de alumnos especiales a la escuela común, se trabaja con programas escolares que no se adaptan al estudiante para reflejar sus necesidades, y suelen convertirse en versiones repetitivas o “diluidas” del currículo escolar ordinario. También ocurre que esos programas escolares plantean una secuencia rígida de pasos evolutivos sin adaptarlos a la edad cronológica o a las necesidades funcionales del alumno. Entonces, los estudiantes no mejoran sus habilidades funcionales (Gartner y Lipsky, 1987), y el aula integrada se convierte en un nuevo modo de segregación por no dar la respuesta individual necesaria.

La integración de personas con discapacidad apareció ligada al concepto de normalización. Éste proviene de los países escandinavos y es desarrollado por Wolfensberger en EEUU. Fue extendiendo su campo hasta convertirse en una ideología general con directrices detalladas de provisión y evaluación de servicios de habilitación y rehabilitación. Wolfensberger (1972) definió a la “normalización como la utilización de medios, culturalmente tan normativos como es posible, en orden a establecer y/o mantener conductas y características personales que son tan culturalmente normativas como es

posible" . La esencia de la normalización no residía en un programa determinado de tratamiento, sino en proporcionar a las personas devaluadas socialmente la dignidad completa que les corresponde por derecho propio. Esto implicaba la puesta en marcha de muchas actividades más allá de las tareas concretas de la rehabilitación física, sensorial o cognitiva de un individuo. Pero, la integración educativa es un proceso que requiere abordar progresivamente la mejora de las condiciones educativas de los alumnos con necesidades especiales. Es un proceso largo que debe afrontar numerosas dificultades, y debe ser planificado con criterios integrales y con una buena coordinación de las instituciones implicadas.

Tras el complicado y aún existente debate entre integración y educación especial que se da en los procesos de transición y cambio de los sistemas de atención en los últimos años, aparece el concepto de Inclusión educativa, laboral y social.

En este caso el énfasis se desplazó desde el individuo al que se consideraba que había que integrar y entrenar específicamente, hacia las modificaciones ambientales (físicas y del comportamiento de los individuos y de las organizaciones) necesarias para que el entorno en el que el individuo se desenvuelve pueda aceptar como un igual a la persona con discapacidad. Y así, junto al concepto de escuela y empleo para todos, aparecen luego los conceptos de diversidad, multiculturalidad y otros, que plantean diseños diferentes de la escuela y la sociedad del futuro abiertos a todos los individuos. La normalización, desinstitucionalización e integración fueron los principios predominantes en las últimas décadas en los individuos con discapacidades del desarrollo, pero en los años 90 surge mundialmente el paradigma de *apoyos* individuales comunitarios (Bradley, 1994b). Este paradigma se va desarrollando simultáneamente a las aspiraciones por una *calidad de vida* enriquecida (Schalock y Verdugo, 2002) y la mejora en la *autodeterminación* de las personas (Wehmeyer, 1998, 1999, 2001a). Esto significa orientarse hacia un *fortalecimiento* o *capacitación* ("*Empowerment*") del consumidor (Bradley, 1994a, 1994b), y pone en primera línea los principios de la *planificación centrada en la persona* (Mount , 1994; Mount, Ducharme y Beeman, 1991; Mount y Zwernick, 1988; O'Brien y Lovett, 1993). Actualmente, en nuestra sociedad conviven a la vez prácticas que reflejan

modos de actuación que responden a los distintos paradigmas desarrollados en el tiempo. Y en algunos ámbitos o sectores, esas prácticas orientadas por principios y modelos superados siguen siendo mayoritarias. Por ejemplo, hay importantes dificultades para generalizar y encauzar con eficacia la inclusión educativa, y hay un lento desarrollo de programas de empleo con apoyo o de empleo competitivo.

La escuela inclusiva

El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. Implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

El proceso de integración educativa ha puesto su preocupación central en reconvertir la educación especial para apoyar la educación de los niños integrados a la escuela común, trasladando en muchos casos, el enfoque individualizado y rehabilitador, propio de la Educación Especial, al contexto de la escuela regular o común. Desde esta perspectiva, se realizan ajustes y adaptaciones *sólo* para los estudiantes etiquetados "como especiales" y no para los otros alumnos de la escuela.

El enfoque de educación inclusiva, por el contrario, implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes, de manera que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

Necesidad de cambios en las actitudes y las prácticas educativas.

Ante lo desarrollado, la pregunta que sigue es cómo plasmar los conceptos teóricos que guían el paradigma de la inclusividad en la práctica educativa.

Para ello consideraremos para su reflexión, algunos ítems de importancia:

- **Valoración de la diversidad como elemento que enriquece el desarrollo personal y social.** Una de las condiciones más importante para el desarrollo de una educación inclusiva es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular logren una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Es de importancia entonces, desarrollar una intensa actividad de información y sensibilización, en la que los medios de comunicación social pueden jugar un rol fundamental, al igual que los institutos de formación docente.

- **Un currículo amplio y flexible** es otra condición fundamental para responder a la diversidad del alumnado, ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales. La respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla. Se han realizado importantes avances en el diseño de un currículo que pueden ser muy beneficiosos para dar respuesta a la diversidad, pero aún no han logrado modificar realmente la práctica educativa, porque muchos docentes no se han apropiado de ellos.

- **Los enfoques metodológicos y la pedagogía** deben estar centrados en el alumno, y facilitar la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, de modo que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes. El objetivo es organizar situaciones de aprendizaje de manera que todos los alumnos participen de ellas sin perder de vista las necesidades y competencias específicas de cada uno. Uno de los mayores desafíos es romper con la cultura homogenizadora instituida e implícita en las escuelas, con una forma de enseñanza que considera que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma.

- **Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción.** Desde la perspectiva de una educación inclusiva, el fin de la evaluación es identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo personal y social.

La respuesta a las diferencias implica utilizar una variedad de procedimientos y recursos de evaluación que se adapten a distintos estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los alumnos.

- **Proyectos educativos de toda la escuela que contemple la diversidad y compromiso de cambio.** Los procesos de descentralización curricular y de gestión educativa que han emprendido muchos países facilitan que las escuelas puedan elaborar proyectos educativos acordes a las necesidades de sus alumnos y su realidad. En aquellas escuelas en las que existe un trabajo colaborativo entre los profesores, padres y entre los propios alumnos, es más factible que se pueda atender a la diversidad. La existencia de un buen clima afectivo y emocional en la escuela y el aula también es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente.

Paradigma de la inclusividad y formación docente.

Uno de los objetivos del seminario "*Planeamiento, gestión y elaboración de proyectos de integración*", de la Licenciatura de Educación Especial de la USAL, del cual soy docente, es trabajar sobre las estrategias de acción necesarias para crear las condiciones para construir espacios destinados a la equiparación de oportunidades en el amplio abanico de ámbitos en los que transcurre la vida de una persona.

El Seminario tiene como eje o principio organizador del desarrollo teórico y práctico al concepto de Inclusión social.

Convoca en su gran mayoría a docentes y directivos en ejercicio. La práctica profesional de estos alumnos/docentes es rica y variada. Se lleva a cabo con destinatarios provenientes de diversos contextos socioeconómicos y culturales, formando parte del área de educación especial, educación común, o ambas.

La inclusión, se fundamenta en el derecho de las personas a la educación y la vida en los entornos de pertenencia, al acceso a los bienes sociales disponibles en la comunidad mediante la provisión de redes de apoyo adecuadas según los requerimientos. Deposita la responsabilidad en el ambiente, lo que cambia la perspectiva del enfoque centrado en las características individuales, sostenida por los paradigmas que lo anteceden, a un enfoque que trabaja sobre las características contextuales.

Estos principios de Inclusión social, aún gozando de amplia aceptación, enfrentan importantes dificultades para traducirse en prácticas concretas, aplicables al ámbito en el que deberían tener lugar. Los participantes del Seminario intentan sortear estas barreras mediante el compromiso con la propuesta de trabajo.

La propuesta de práctica formativa del Seminario

Cuando los profesores tomamos decisiones sobre qué y cómo enseñar, lo hacemos desde determinadas concepciones acerca de qué es el conocimiento, cómo se produce el aprendizaje y cuál es la función social de la educación en el contexto particular en el que nosotros y nuestros estudiantes trabajamos.

En el caso de la formación superior, consideramos las concepciones relacionadas con el campo disciplinar y/o tecnológico que se enseña desde la asignatura o cátedra. También contemplamos las concepciones sobre cómo se forma al futuro profesional y las concepciones referidas a la relación Institución académica-Sociedad, y dentro de ésta la vinculación entre Curriculum y Campo Profesional.

En este sentido, la innovación propuesta parte de la revisión reflexiva de las concepciones y relaciones mencionadas, y de la dificultad compartida con otros colectivos sociales, de plasmar en acciones cotidianas, los conceptos que orientan la Inclusión Social.

Planteamos entonces la necesidad, derivada del contenido y propósitos del seminario, de interacción o diálogo explícito entre los marcos teóricos y los marcos prácticos en el proceso de formación de los futuros licenciados. Esta interacción se hace necesaria para la práctica profesional si se aspira a la formación de un docente reflexivo y transformador de su propio hacer, teniendo como referente los fundamentos del paradigma de la Inclusión.

La práctica docente es concebida como una práctica social, (Angulo 1994; Contreras, 1994; Carr, 1993;; Edelstein y Coria, 1995, Davini, 1995; Schön, 1992) compleja, fundada en perspectivas diversas que seleccionan puntos de vista, aspectos que en cada momento histórico se involucran con los usos, tradiciones, técnicas y valores presentes en un sistema educativo determinado (Gimeno Sacristán, 1988; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 1993; Furlán y

Remedi, 1981; Ezpeleta, 1989). En estas acciones docentes se toman decisiones que son únicas y particulares en las cuales se refleja la implicación personal de sus integrantes: idiosincrasia, subjetividad, biografía personal, formación, cultura de procedencia; cada uno se convierte en partícipe de la elaboración de su propio saber y accionar.

En esta práctica, el docente es un profesional que: "...deja de ser un mediador pasivo entre teoría-práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa, así, en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional". (Porlán, 1992 y Carr, en Porlán, 1993).

Rescatando las contribuciones de Schön (1992), consideramos al alumno/docente como un "práctico reflexivo" que tanto durante su actividad, como antes y después de ella, activa procesos que conforman su "pensamiento práctico": conocimiento en la acción, reflexión en la acción y sobre la acción.

Los educadores y agentes comunitarios son actores clave para progresar hacia la construcción de ambientes inclusivos.

Los ambientes inclusivos abarcan la familia, la escuela, el barrio, el club, los eventos culturales, sin distinción de edad, género, procedencia sociocultural, condición económica o grupo étnico.

El grupo de participantes del seminario comparte experiencias con poblaciones usualmente segregadas, que aportan masa crítica con el objeto de ser "recuperadas" para la comunidad a la luz de las nuevas concepciones.

El instrumento pedagógico pensado para realizar la reflexión, revisión y modificación de las prácticas académicas y sociales es la elaboración de un proyecto inclusivo, tomando como sustento teórico los conceptos desarrollados a lo largo del Seminario.

La elección de esta propuesta se basa en que la superación de prácticas discriminatorias difícilmente pueda producirse sin el convencimiento de los actores, basado en el conocimiento fundado y en la orientación hacia la puesta en práctica de iniciativas que sean genuinamente inclusivas.

Los proyectos inclusivos elaborados por los participantes involucran diferentes escenarios socioculturales. Tienden a la mejora de la calidad de vida y a la observancia de los derechos desde la óptica individual y comunitaria.

Generalmente exceden el ámbito de la escuela, abarcando distintos espacios y ámbitos de la vida social cotidiana (recreación, laboral, familiar, vecinal, comunitario, etc.), haciendo caso de las concepciones de inclusión social.

Las elaboraciones logradas por los docentes/alumnos proponen estrategias concretas de intervención/acción, que trascienden las “buenas intenciones” o la retórica de los principios. Se inspiran en un enfoque participativo, deliberativo, que recoge en primer término la palabra de los beneficiarios. Comprometen la experiencia compartida de los autores, partiendo del consenso con lo acordado y decidido.

Los proyectos son ideados por grupos de pares, conformados por dos o tres personas y pensados para situaciones seleccionadas de los contextos comunitarios de procedencia.

Los docentes a cargo del Seminario ejercen tutoría directa y electrónica en la selección de temas, la elaboración del proyecto, la construcción de instrumentos y el tratamiento de datos, complementándose con la tutoría entre pares que propicia el aprendizaje colaborativo.

La metodología.

A modo de guiar las acciones inclusivas, luego de trabajar con el marco teórico del Seminario, se presentan diferentes recursos metodológicos para desarrollar los proyectos inclusivos. El abanico es amplio y los participantes pueden escoger el que resulte pertinente para el tema, el contexto, los destinatarios y las preferencias personales.

Uno de los modelos optados por los estudiantes es el de la formulación de “Las diez preguntas”.

Este consiste en responder a las cuestiones elegidas de manera clara y comunicable de modo de sistematizar las ideas y trascender el plano teórico.

Las preguntas son:

Por qué? formulación y justificación del problema.

Qué? contenido a desarrollar

Para qué? objetivos y propósitos que guían el proyecto.

A quién? alude a los destinatarios.

Cómo? metodología escogida, plan de acción.

Con quién? recursos humanos necesarios para llevar adelante el proyecto.

Con qué? recursos materiales disponibles para concretar el proyecto.

Cuándo? estimación temporal, los plazos reales.

Dónde? contexto, ámbito donde tendrá lugar

Es posible? Previsión de obstáculos, barreras o inconvenientes a sortear.

Compartiendo ejemplos.

Con intención de compartir ideas y planes surgidos de los alumnos/docentes, como disparadores, se describen brevemente tres propuestas a modo de ejemplo, que se estiman pertinentes al contexto y momento histórico, viables y con posibilidades de ser sostenidas en el tiempo.

Proyecto “Hilando Redes” Alcorta, Prov. Sta. Fe

El punto de partida consiste en una evaluación para el desarrollo de adaptaciones curriculares en pasantías laborales de manera de formar trabajadores idóneos para la materialización de emprendimientos regionales pensados por la comunidad (recuperación de rucas manuales), en respuesta a la situación económica-social vivida por la ciudad de Alcorta, provincia de Santa Fe, a partir del año 2001.

El proyecto atiende a inconvenientes planteados por la comunidad, considerados por los autores del mismo como situación problemática disparadora para desarrollar un plan de acción inclusivo.

El diagnóstico realizado luego de la recolección de datos arrojó los siguientes puntos a considerar:

_falta de espacios de formación laboral basados en contenidos curriculares social y económicamente reconocidos y redituables

_falta de trabajadores conocedores de la técnica del hilado de la lana de oveja y del tejido en telar artesanal

_falta de trabajadores que expongan el producto terminado (ponchos, mantas y ruanas), en las diferentes ferias artesanales

Se elaboró una propuesta que permitió la inclusión escolar en el ámbito de la formación en oficios, contextualizado y ecológicamente viable. También se logró la inclusión laboral de un grupo de jóvenes y adultos desocupados y afectados por la situación de crisis económica del momento.

En un principio, los beneficiarios directos de la propuesta inclusiva fueron los alumnos del centro de formación laboral, extendiéndose luego a mujeres de la comunidad, que comenzaron el microemprendimiento de tejido artesanal. De esta manera, recuperaron las rucas manuales de las familias, para tratar de enfrentar la difícil situación económica que atravesaba la comunidad.

Proyecto “Recreos inclusivos” Capital Federal

En el patio de una escuela regular de un barrio de la Capital Federal, a la hora del recreo, sólo participaban los alumnos corrientes. Al mismo tiempo, se seleccionó un aula particular, por su “amplitud”, como espacio de recreo para sólo ocho niños, de distintas edades, concurrentes a diferentes grados, con una única característica en común, ser alumnos integrados, provenientes de la escuela especial.

Con el aula cerrada para evitar accidentes durante el recreo, los ocho niños veían jugar a sus compañeros de grado y esperaban volver a sus actividades escolares.

Tal fue la situación que comenzó a cuestionar el grupo de participantes del Seminario.

Se dio como respuesta alternativa, organizar el espacio y tiempo de los recreos, de manera que los niños pudieran elegir jugar con quienes quisieran, escogiendo los espacios y los juegos, organizados y adaptados para que todos pudieran compartir, considerando las posibilidades de movilidad, accesibilidad y voluntad.

Proyecto “Plaza de la comunidad” Reconquista, Prov. Sta Fe

La situación problemática tomada como punto de inicio para el proyecto inclusivo fue la ausencia de juegos recreativos para los niños de la institución Madre Teresa, Escuela Especial N° 2033, de la localidad de Reconquista. Esta

dificultad era compartida por la escuela ordinaria del barrio, por lo que consideraron de importancia encontrar una solución conjunta.

La propuesta fue crear un espacio de esparcimiento para todos los alumnos, particularmente para aquellos que no podían acceder a ninguna plaza comunal, por su discapacidad motriz.

Los alumnos/docentes comenzaron por investigar en profundidad los diversos juegos de plaza existentes en el mercado actual, para reconocer cuáles son los más apropiados, y construir las modificaciones necesarias en aquellos que resulten poco útiles.

Luego crearon redes de comunicación con otras instituciones educativas y comunales, al igual que con personas particulares, profesionales en el diseño y la arquitectura, para acercar su inquietud y sumar voluntades y esfuerzos, para la concreción del proyecto.

Plasmaron sus ideas en la construcción de una plaza para la comunidad, llamada “abriendo caminos para todos”, realizando propuestas en.:

- Área de parqueizado.
- Área de circulación.
- Muebles de jardín, como bancos, bebederos, cestos para residuos, etc.
- Área de juegos, con la nivelación del suelo y construcción de juegos en materiales, espacios y alturas adaptados.
- Área de estacionamiento
- Área de acceso: rampas, barandas, piso antideslizante.

Reflexionando sobre lo hecho.

Recogiendo las impresiones de los alumnos/docentes en los últimos años, se han identificado dificultades que provienen de la escasa familiaridad con las ideas y metodología de trabajo propuestos y del limitado tiempo disponible para las tutorías presenciales.

Aún así, la experiencia recogida permite considerar la elaboración de proyectos inclusivos, una herramienta útil para acortar la brecha teoría-práctica y un recurso motivador, que compromete a quienes elaboran los proyectos con la metodología, el contenido a aprender y los derechos de los destinatarios.

El estilo de trabajo incluye aspectos constructivos como crítico-reflexivos. Constructivos, puesto que los docentes construyen y reconstruyen nuevos significados o puntos de vista a partir de sus propios esquemas de conocimiento, que ponen en juego en una situación determinada, cruzados por el contenido y la metodología. Crítico-reflexivo porque cuestiona los problemas prácticos del aula, sus fundamentos teóricos y creencias implícitas, orientado hacia una acción transformadora de las prácticas usuales.

Bibliografía

American Association on Mental Retardation (1999, March). *Policy statements. On legislative and social issues.* Washington, DC

Ainscow, M. (1998). Llegar a todos los educandos: Lecciones derivadas de experiencias personales. Ponencia principal de la Conferencia sobre Efectividad y Mejoramiento Escolar, Manchester, enero de 1998.

Blanco, R. (1999). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (compiladores). Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, Alianza Editorial.

Blanco, R. (1999) Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe no48, Abril 1999, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.

Bradley, V.J. (1994a). Introduction. En V.J. Bradley, J.W. Ashbaugh y B.C. Blaney (Eds.), *Creating individual supports for people with developmental disabilities* (pp. 3-9). Baltimore: P.H. Brookes.

Bradley, V.J. (1994b). Evolution of a new service paradigm. En V.J. Bradley, J.W. Ashbaugh y B.C. Blaney (Eds.), *Creating individual supports for people with developmental disabilities* (pp. 11-32). Baltimore: P.H. Brookes.

Budoff, M. y Gottlieb, J. (1976). Special class students mainstreamed: A study of an aptitude (learning potential) x treatment interaction. *American Journal of Mental Deficiency*, 81, 1-11.

Cantrell, R.P. y Cantrell, M.L. (1976). Preventive mainstreaming: Impact of a supportive services program on pupils. *Exceptional Children*, 42, 381-389.

Carr, W. 1993 Calidad de la Enseñanza e Investigación-acción. Editorial Diada. Sevilla.

Contreras, J. 1994 Enseñanza, curriculum y profesorado. Editorial Akal. Madrid.

Davini, M. 1995 La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Echeita.G. (1998). "Necesidades especiales en el aula. Evaluación de un proyecto internacional de la UNESCO para la formación del profesorado". Siglo Cero,29 (2),nº176

Edelstein, G y A. Coria 1995 Imágenes e imaginación.Iniciación a la docencia. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.

Furlán, A y E. Remedi 1981 Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las propuestas formativas, en Foro Universitario. México.

Gimeno Sacristán, J. 1988 El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata. Madrid.

Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez 1993 Comprender y transformar la enseñanza. Editorial Morata. Madrid.

Inclusión Interamericana (2001). "Plan estratégico". Edmonton, Canadá

O'Brien, J. y Lovett, H. (1993). *Finding a way toward everyday lives: The contribution of person centered planning*. Harrisburg: Pennsylvania Office of Mental Retardation.

Porlán, R. (1997). *Constructivismo y escuela*; (4a. ed.). Sevilla: Díada.

Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano en 2003, Alianza Editorial]

Schön, D. 1992. La formación de profesionales reflexivos. Editorial Paidós. Barcelona.

Verdugo, M.A. (1989). *La integración, personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes. Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, C.I.D.E.