



Jornades de Foment de la Investigació

EL PROFESORADO ANTE LA ESCUELA INCLUSIVA

Autors

Montserrat ARRÓ ROBERT
M^a Carmen BEL PALLARÉS
Miguel CUARTERO CERVERA
M^a Dolores GUTIÉRREZ VALVERDE
Pilar PEÑA HERNÁNDEZ

Coordinación y supervisión:

Reina Fernández y Odet Moliner, *Dpt. d'Educació*
Fabián Portolés, *Dpt. de Psicología Evolutiva, Educativa, Social i Metodolo-*
gia

RESUMEN

La creciente diversidad del alumnado de los centros educativos motivada, tanto por la integración del alumnado con necesidades educativas especiales dentro de la escuela ordinaria como por los flujos de inmigración, han evidenciado una serie de necesidades en los profesionales de la docencia y su contexto educativo. En la presente investigación se plantea si el profesorado está preparado para atender a la diversidad del alumnado de los centros de enseñanza obligatoria y realiza prácticas inclusivas. Se recoge información de 70 profesores pertenecientes a diferentes centros educativos de la provincia de Castellón. Los resultados parecen demostrar que el profesorado realiza prácticas inclusivas independientemente de la formación que ha recibido o de los recursos de que dispone en el centro.

Palabras clave: Atención a la diversidad. Prácticas inclusivas. Actitudes.

ABSTRACT

The increasing diversity of pupils within educative centers, motivated by the integration of pupils with special educative needs in ordinary school and by immigration flow, has put into evidence a series of necessities for the professionals of teaching and their educative context. In the present investigation one considers if teaching staff are prepared to attend the assortment of pupils of primary and secondary schools and carry out inclusive practices. The information was gathered from 70 teachers belonging to different schools within the province of Castellón. The results appear to demonstrate that teachers carry out inclusive practices independently of the training they have received or the resources of the school.

Key words: Attention to the diversity. Inclusive practice. Attitudes

La creciente diversidad que se presenta en las escuelas, debido a los continuos cambios sociales, hace que surjan una serie de demandas para poder actuar frente a las necesidades. En este sentido, la defensa del concepto “barreras para el aprendizaje” en lugar del ya clásico concepto de “necesidades educativas especiales”, es por sí solo un acicate frente al conformismo y la complacencia y una llamada a que las comunidades educativas asuman su responsabilidad en los procesos de participación y aprendizaje de todo el alumnado, (Sandoval, M.; López, M. L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C.; Echeita, G. 2002).

Tomando la *escuela inclusiva* como referente para abordar esta situación (Arnáiz Sánchez, P. 1996), las soluciones a los problemas que plantean la diversidad de alumnado tiene una vía más normalizadora. Las dificultades que surgen en las escuelas pueden considerarse como oportunidades de aprendizaje para todos, en un ambiente de cooperación, (Ainscow, M. 2001).

El problema aparece cuando nos planteamos si están los docentes preparados para iniciar el camino hacia una escuela inclusiva “de todas y todos, para todas y todos” (Flecha García, J. R. 2004).

Las investigaciones encontradas sobre este tema coinciden en sus conclusiones al afirmar que “...el camino hacia modelos escolares inclusivos está íntimamente relacionado con el desarrollo de culturas escolares innovadoras, con un fuerte liderazgo inclusivo y vinculadas con la comunidad” (Ortiz González y Lobato Quesada, 2003).

El propósito del trabajo es comprobar si el profesorado estaba preparado para atender la diversidad del alumnado de los centros de enseñanza obligatoria y además, realizaba prácticas inclusivas. De este modo las hipótesis quedaron definidas de la siguiente forma:

1. Los profesores de la enseñanza obligatoria hacen prácticas inclusivas sin saber que pertenecen al marco de la escuela inclusiva.
2. Cuando los recursos personales aumentan en los centros las prácticas inclusivas disminuyen.

METODOLOGÍA

Establecimos una variable dependiente: “ser o no ser docente inclusivo”. Las variables a controlar fueron: etapa educativa en la que se imparte la docencia, tipo de centro educativo, recursos personales existentes en los centros, el alumnado con nee que ha atendido el docente, años de experiencia docente...

Por otro lado, también nos interesaba saber qué conocimientos o formación habían recibido relacionada con la atención a la diversidad y las actitudes, creencias y normas subjetivas de los docentes, ya que consideramos que podían influir en el resultado de la investigación. Como indicadores de prácticas inclusivas del quehacer diario de los docentes seleccionamos: contenidos de base curricular común, programación multinivel, agrupamientos heterogéneos, aprendizaje cooperativo, proyectos de trabajo, grupos interactivos, colaboración con las familias, coordinación con otros profesores, creación de recursos y materiales diversos y variados, estrategias metodológicas y flexibilidad del tiempo de enseñanza-aprendizaje.

Para la elaboración del instrumento nos basamos en el “Index for inclusión”¹. El cuestionario utilizado contiene 25 ítems sobre prácticas y 10 ítems sobre actitudes del profesorado hacia la inclusividad, además de los datos de carácter demográfico (Tabla 1).

Tabla 1. Resumen de la muestra

	SEXO		EDAD				EXPERIENCIA DOCENTE			TITULACIÓN ACADÉMICA		ETAPA DE DOCENCIA		ESPECIAL. ESO (2)		
	H	M	25/34	35/44	45/54	55/60	0/10	11/20	+20	Ddo.	Ldo.	EP	ESO	C	L	O
(1) CON FORMACIÓN	16	36	13	24	14	1	20	20	12	33	21	25	26	10	10	4
SIN FORMACIÓN	4	14	4	10	3	1	7	5	5	9	10	9	9	5	4	0
TOTAL	20	50	17	34	17	2	27	25	17	42	31	34	35	15	14	4

(1) Haber participado en cursos de formación y/o programas de atención a la diversidad.

(2) C: ciencias, L: letras, O: otras.

¹ Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Ainscow, M. 2002)

Tabla 1. Resumen de la muestra (Continuación)

	TITULARIDAD DEL CENTRO		TIPO DE CENTRO (3)				NECESIDADES EDUCATIVAS	
	Público	Concertado	CEIP	CCEP y ESO	IES	CEE	Psíquicos	Físicos
(1) CON FORMACIÓN	42	10	12	10	20	10	49	42
SIN FORMACIÓN	16	2	5	2	8	3	15	6
TOTAL	58	12	17	12	28	13	64	48

(3) CEIP: Centro de Infantil y Primaria. CCEP y ESO: Centro Concertado de Infantil, Primaria y ESO. CEE: Centro de Educación Especial.

Para determinar el grado de fiabilidad del cuestionario hallamos el coeficiente de consistencia interna utilizando el alfa de Cronbach. Para la escala de prácticas inclusivas obtuvimos un nivel muy alto de correlación (0,88) y para la de actitudes fue menor, pero considerando que sólo había 10 ítems, la correlación obtenida de 0,65 también podemos calificar de alta.

Se seleccionó la muestra de forma accidental, utilizando para ello cuatro centros educativos de la provincia de Castellón. La muestra la componen un total de 70 profesores y maestros.

RESULTADOS

Con el fin de resumir la amplia información de los cuestionarios elaboramos el Análisis Factorial de Componentes Principales con Rotación oblicua. La información disponible la sintetizamos en seis dimensiones o factores para las “Prácticas” y cuatro para las “Actitudes”. La varianza explicada para las prácticas inclusivas es del 65 % y para las actitudes del 70 % (Tabla 2.1. y 2.2.).

Tabla 2.1. Varianza explicada para las prácticas inclusivas.

Varianza total explicada				
Componentes	Valores			Rotación
	Total	% de Varianza	% Acumulado	Total
1	6,877	27,509	27,509	4,686
2	2,822	11,287	38,796	4,247
3	2,218	8,871	47,667	2,642
4	1,815	7,260	54,927	2,503
5	1,278	5,114	60,041	2,758
6	1,162	4,646	64,687	3,173

Método de extracción: Análisis de los componentes principales

Tabla 2.2. Varianza explicada para las actitudes.

Varianza total explicada				
Componentes	Valores			Rotación
	Total	% de Varianza	% Acumulado	Total
1	2,726	27,261	27,261	2,726
2	1,593	15,929	43,190	1,593
3	1,395	13,950	57,139	1,395
4	1,239	12,394	69,533	1,239

Método de extracción: Análisis de los componentes principales

Seguidamente exponemos los factores resultantes con las variables que contienen cada uno de ellos.

FACTORES DE PRÁCTICAS

F 1. Metodología diferenciada

3. Tiene previsto trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la unidad didáctica.
4. Permite distintos ritmos para completar las tareas.
7. Reconoce el esfuerzo que algunos estudiantes hacen para completar las tareas debido a una discapacidad o porque aprenden en una segunda lengua.
8. Proporciona oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su contexto, etnia discapacidad o género.
10. Realiza adaptaciones en su materia para que participen todos los estudiantes.
11. Proporciona recursos alternativos o complementarios para que todos los estudiantes puedan acceder a las tareas propuestas.
20. Reconoce el tiempo suplementario que algunos estudiantes con n.e.e. emplean para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles.

F 2. Aprendizaje cooperativo

9. Utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos-puzzle, enseñanza recíproca...).
14. Involucra al profesorado de apoyo en la programación del aula y en su oportuna revisión.
16. Usa regularmente los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje.
17. Utiliza a las familias y otros miembros de la comunidad como recurso de apoyo en el aula.
23. Sabe el alumnado que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender.
25. Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas.

F 3. Diversidad de materiales

5. Reflejan los materiales curriculares que utiliza los contextos y las experiencias de todos los alumnos.
6. Plantea las unidades didácticas mediante actividades variadas (ej.: exposición, material audiovisual, dibujos, prácticas, debates...).

F 4. Programación multinivel

1. Elabora las unidades didácticas y prepara las clases teniendo presente la diversidad de experien-

cias de los estudiantes.

2. Presenta los objetivos de las actividades que va a realizar en clase.

12. Trabaja explícitamente el tema de la diversidad.

F 5. Colaboración en equipo

13. Se compromete con otros docentes a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o un grupo es motivo de preocupación.

15. Revisa regularmente el uso de los recursos del aula y el centro, para que puedan usarse de manera flexible y puedan responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado.

22. En el centro se involucra a las familias en el apoyo al alumnado en las actividades escolares y/o extraescolares.

F 6. Establecimiento de normas

18. Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar, pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado.

19. De entrada, el criterio utilizado para componer los grupos es el principio de máxima heterogeneidad.

24. Se reúne con las familias para mostrarles la forma de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa.

FACTORES RESULTANTES DE ACTITUDES

F 1. Creencias positivas hacia la diversidad

31. Los alumnos/as con n.e.e. pueden colaborar con sus compañeros/as en las actividades de clase.

32. Puedo favorecer la atención a la diversidad variando la manera de agrupar al alumnado dentro del aula.

33. Debería programar actividades en las que puedan participar todos los alumnos/as.

F 2. Rechazo a la enseñanza segregada

26. Prefiero trabajar en aulas con alumnado homogéneo.

27. Preferiría no tener alumnado con n.e.e. en mi clase.

35. Los alumnos/as con n.e.e. necesitan un currículo diferente a los demás alumnos/as.

F 3. Capacidad para atender la diversidad

29. Me siento preparado/a para tener un alumno/a con n.e.e. en mi aula.

30. En una clase heterogénea el/la maestro/a puede dar una respuesta educativa a cada alumno/a.

F 4. Dificultad en la colaboración

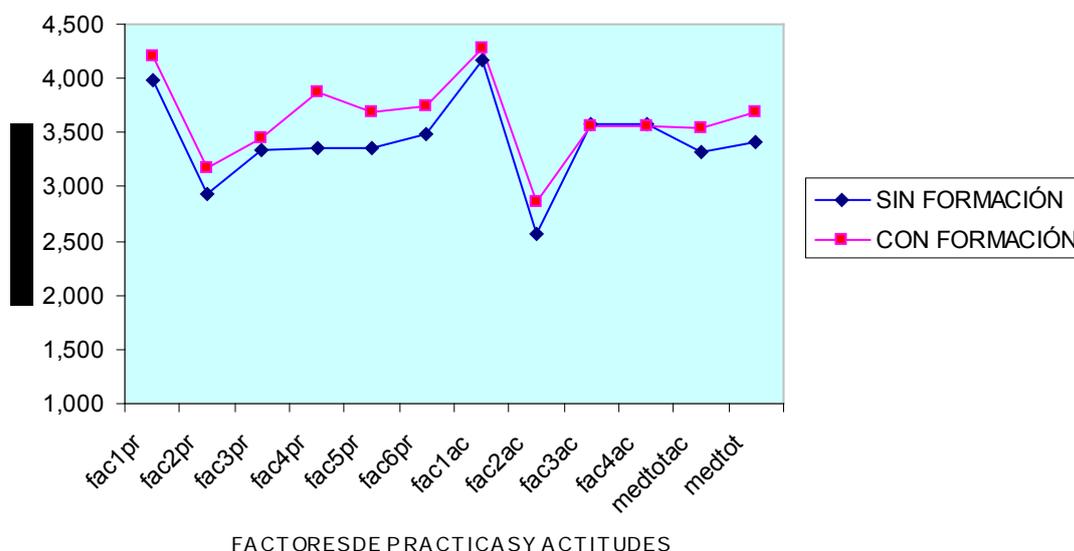
28. Las actitudes sociales hacia las personas con n.e.e. pueden cambiarse en la escuela

34. Es difícil trabajar en equipo entre docentes en las escuelas.

Para contrastar nuestra primera hipótesis realizamos una partición de la muestra en dos grupos: profesores con formación en atención a la diversidad y profesores que no tienen esa formación. Lo que pretendemos es comprobar si existen diferencias entre estos dos grupos en relación a las prácticas que realizan. Para ello usamos la Prueba T para muestras independientes. A la luz de los resultados podríamos decir que las diferencias no son significativas y por tanto nuestra hipótesis se cumpliría, es

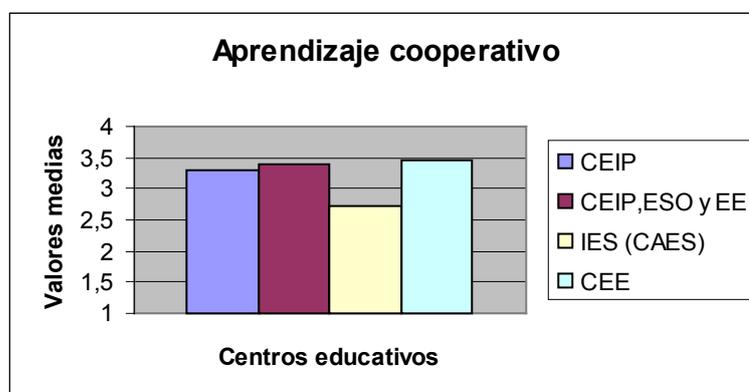
decir “los profesores y maestros de la enseñanza obligatoria realizan prácticas inclusivas sin saber que pertenecen al marco de la escuela inclusiva”, (Gráfico 1).

Gráfico 1. Diferencias entre profesores con y sin formación

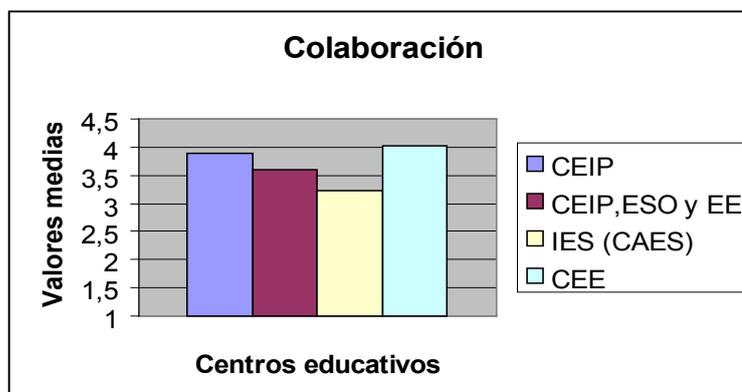


En la segunda hipótesis hemos tratado de demostrar que la mayor provisión de recursos por sí sola no garantizaría una mejor atención a la diversidad, desde el enfoque de escuela inclusiva. Para ello, hemos realizado un análisis comparativo entre los distintos centros educativos a los que pertenecen los sujetos de la muestra a través del ANOVA. Los resultados después de aplicar las pruebas *Post hoc* dan las puntuaciones más bajas al IES catalogado como CAES y por ello, con una mayor dotación en cuanto a recursos personales. Esta tendencia aparece también en algunos de los factores de prácticas inclusivas (Tablas 3.1, 3.2. y 3.3).

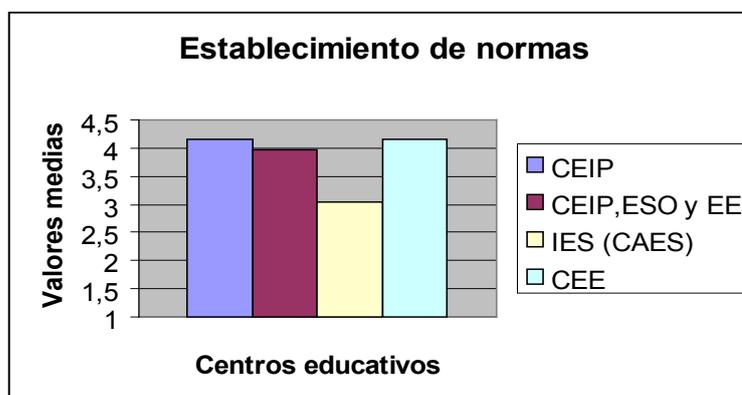
Tablas 3.1. Diferencias entre los centros según el Factor 2p: Aprendizaje Cooperativo



Tablas 3.2. Diferencias entre los centros según el Factor 5p: Colaboración en equipo

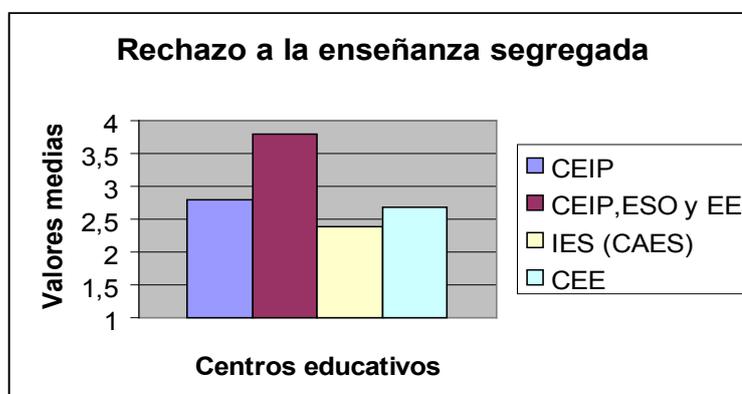


Tablas 3.3. Diferencias entre los centros según el Factor 6p: Establecimiento de Normas

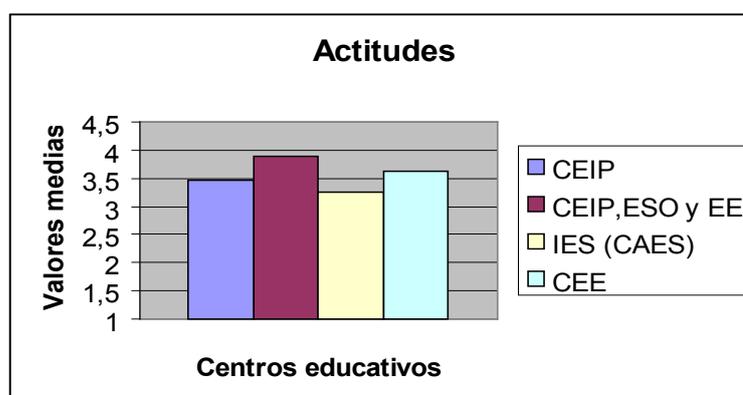


En cuanto a los factores de actitudes (Tablas 4.1. y 4.2.), también aparecen diferencias significativas en el Factor 2 (Rechazo a la enseñanza segregada) es decir, la preferencia por una enseñanza segregada tendría mayor rechazo en el centro donde existe mayor tradición por la integración educativa. Parece ser que el contacto con la diferencia suavizaría mucho las actitudes más reacias hacia la diversidad.

Tablas 4.1. Diferencias entre los centros según el Factor 2 ac: Rechazo a la enseñanza segregada



Tablas 4.2. Diferencias entre los centros según la media de Actitudes



Por último, analizamos el grado de asociación entre los factores de Prácticas y los de Actitudes mediante la Correlación de Pearson. Puede observarse que las correlaciones más altas alcanzan valores medios entre 0,40 y 0,60 (Tabla 5). De esta forma, interpretamos que entre los profesionales que muestran unas creencias más positivas en relación con la diversidad (F1ac.) aparecería una tendencia hacia la mayor utilización de metodología diferenciada (F1p) y el trabajo colaborativo (F5p). Los docentes que manifiestan un rechazo mayor hacia la enseñanza segregada (F2ac.) serían los que utilizan el aprendizaje cooperativo (F2p) con más frecuencia. La creencia del docente en su propia capacidad para atender a la diversidad (F3ac.) también presenta una correlación media con la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo (F2p) y con el establecimiento y cumplimiento de normas de autorregulación necesarias para la implementación de esas técnicas (F6p).

Tablas 5 de intensidades. Correlación entre Factores de Prácticas y Actitudes

F1 AC	0,524	0,387	0,195	0,346	0,571	0,488
F2 AC	0,144	0,460	0,132	0,087	0,130	0,181
F3 AC	0,375	0,442	0,069	0,293	0,348	0,406
F4 AC	0,018	-0,043	0,192	0,027	-0,105	-0,105
	F1 PR	F2 PR	F3 PR	F4 PR	F5 PR	F6 PR

BAJA	0-0,20
MEDIO BAJA	0,20-0,40
MEDIO ALTA	0,40-0,60
ALTA	0,60-0,80
MUY ALTA	0,80-1,00

DISCUSIÓN

La formación del profesorado no parece ser el factor determinante para la realización de prácticas inclusivas. A la luz de los resultados podríamos decir que las diferencias no son significativas entre el profesorado que ha recibido formación en atención a la diversidad y el que no la ha recibido.

Por otro lado una mayor provisión de recursos en los centros no garantizaría unas prácticas más inclusivas. Las diferencias del centro CAES con el resto parecen mostrar que, siendo el que cuenta con más recursos, no es determinante para la realización de prácticas más diversificadas, inclusivas y generalizadas entre su profesorado.

Actitudes más favorables hacia la diversidad vienen acompañadas de prácticas más inclusivas, es decir, los profesores que creen posible la colaboración de los alumnos/as con necesidades educativas especiales y sus compañeros/as, creen también que las diferentes formas de agrupamiento pueden influir favorablemente y que el ajuste de la programación puede beneficiar la participación de todos/as. Estas actitudes se relacionan con prácticas en las que:

- Se reconoce el esfuerzo que ha de realizar un alumno con necesidades educativas especiales, respeta los diferentes ritmos de aprendizaje y busca recursos alternativos.
- Tienen un mayor compromiso con otros docentes para resolver problemas de forma conjunta.
- Revisan los recursos del aula y el centro para que respondan a una realidad cambiante.
- Involucran a las familias en el apoyo al alumnado.
- Establecen de forma conjunta con los estudiantes las normas que rigen la dinámica de la clase.

Así mismo actitudes menos segregadoras se relacionarían con prácticas más colaborativas con los demás profesores y miembros de la comunidad, y utilizarían de manera más sistemática métodos de aprendizaje cooperativo entre los alumnos/as. Por otro lado, los profesores que se sienten capaces de atender a la diversidad, en sus prácticas son más flexibles y colaborativos.

A la vista de los resultados expuestos, nos parecería interesante poder ampliar el estudio realizado utilizando una muestra más amplia, que nos permitiera comparar centros educativos con características similares y poder contrastar nuestras hipótesis. Otra línea de trabajo a seguir estaría relacionada con el estudio de programas de formación que pueden ser más efectivos en el cambio o fomento de determinados hábitos docentes, que permitan actuar de acuerdo a las exigencias actuales de “enseñar en la diversidad y para la diversidad”.

Por último, ya que la sensibilización y las actitudes parecen estar en la base de todas aquellas prácticas más inclusivas, nos parecería interesante trabajar en la línea del conocimiento de cómo se realiza un cambio de actitudes más positivas hacia la diversidad que repercutiera en conductas docentes más comprometidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. (2003). Necesidades educativas especiales en Europa. Publicaciones monográficas. Enero y Marzo.
- AGUILAR, G. (2004) Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad, en *V Congreso Educativo Internacional: de la educación tradicional a la educación inclusiva*. Departamento de Educación Especial. Universidad Interamericana.
- AINSCOW, M. (2001) Comprendiendo el desarrollo de Escuelas Inclusivas. Universidad de Manchester, Reino Unido.
- AINSCOW, M. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Narcea. Madrid.
- AINSCOW, M. (2002) Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los Sistemas Educativos en, *Revista de Educación* 327, pp.69-82

- AMELA, M., BUSCARONS, M. (2002) Guía de recursos: agrupar alumnos para aprender. Universitat Autònoma de Barcelona.
- ARNÁIZ, P. (1999) Atención a la diversidad en contextos inclusivos. Comunicación presentada en el Congreso Internacional: *Reto Social para el próximo milenio: "Educación para la diversidad"*. 25 aniversario de AEDES. Madrid.
- CARRIÓN, J. J. (2002) Educación especial e integración escolar a través del desarrollo normativo: un estudio comparado de la pluralidad estatal, en *Revista de Educación* 327, pp.341-359.
- CASANOVA, M. A. (1988) La organización escolar al servicio de la integración. *Cuadernos de Pedagogía* 259, pp.50-54.
- CASTEJÓN FERNÁNDEZ, L., y ESPAÑA GAIZARAIN, Y. (2004) La colaboración logopeda–maestro. Hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología (AELFA)*. Vol.24, num.2. pp. 55-66.
- COLMENERO, M. J. (1999) Elementos de la estructura organizativa como marco para el desarrollo de la Educación Especial, en Sánchez Palomino, A. y otros. *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería, Universidad de Almería, pp.275-283.
- COMELLAS, M. J. (2002) Las agrupaciones del alumnado en relación con los aprendizajes. Universitat Autònoma de Barcelona.
- XI CONGRESO DE LA UNIÓN ESPAÑOLA DE COOPERATIVAS DE ENSEÑANZA (2004) Educamos más por igual, cooperativas de enseñanza por la diversidad. 22 de octubre. Alboraiá (Valencia)
- ECHEITA, G. y SANDOVAL, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin exclusiones, en *Revista de Educación* 327. pp. 31-48.
- FLECHA GARCÍA, J. R., (2004) Comunidades de aprendizaje una manera de hacer escuela. Alboraiá (Valencia).
- GALLEGO VEGA, C. (2002) El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. Universidad de Sevilla.
- GARCIA, C. (2000b). Inclusión: una forma comprometida de trabajar. Rondel, J.; Pérez, J. y Nadal, I. Síndrome Down. *Revisión de los últimos conocimientos.*, Espasa, pp.123-140. Madrid.
- LEÓN GUZMAN, M. A. y GARCIA-BERMEJO, M., (2004) Retos educativos de la escuela de nuestro tiempo. La interculturalidad. Aulas inclusivas como respuesta al hecho multicultural.
- LIBERATI, M. P. et al. (2004) La capacitación de los docentes: una respuesta posible al desafío de la diversidad en la escuela. Universidad Católica de Córdoba.
- LÓPEZ A. Y GÓMEZ, M. J. (1999) La ESO y las estrategias organizativas para conseguir una escuela inclusiva, en Sánchez, A. y otros: *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería, Universidad de Almería, pp. 335-341.

- MARCHESI, A., COLL, C. y PALACIOS J. (1990) Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 3. *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Psicología y Educación. Alianza Editorial. Madrid.
- MORENO, F. X. (2002) Los problemas de conducta como criterio para la agrupación del alumnado. Universitat Autònoma de Barcelona.
- MORIÑA, A. (2002) Lecturas sobre inclusión educativa. *Revista de Educació* 327, pp.123-137.
- MORIÑA, A. (2000) El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de educación especial, en *Revista de Educació* 327, pp.395-414.
- NAVAS MARTÍNEZ, L. et al. (2001) Un análisis exploratorio de las actitudes del profesorado ante la integración (1). Universidad de Alicante.
- NORMAN, CASEN, GREG. (1997) Teaching Students with disabilities in inclusive science classrooms: survey results.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M. C. y LOBATO QUESADA, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, Vol. 55, num.1
- PARRILLA, A. (2000) Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva, en *Revista de Educació* 327, pp.11-29
- PONCE, M. (2002) La sociometría: una técnica para la agrupación del alumnado. CEIP Turó de Guiera. Cerdanyola del Vallés. Barcelona.
- RUÉ, J. (2002) Aulas homogéneas. ¿Para qué? Universitat Autònoma de Barcelona.
- SANDOVAL, M., LÓPEZ et al. (2002) Una guía para la evaluación y mejora de la Educación inclusiva. Consorcio universitario para la Educación inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.
- SÁNCHEZ PALOMINO y otros (2002) Una aproximación a la investigación en educación especial. *Revista de Educació* 327, pp. 225-247
- SEGOVIA, J. D. (2003) Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 1, num.2.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1990) *Aulas Inclusivas*. Editorial Narcea. Madrid.
- SUSINOS, T. (2000) Un recorrido para la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educació*, 327, pp. 49-68.
- VALERO, J. (2003) Hacia una escuela integradora de calidad. Apuntes sobre la colaboración entre la investigación en la universidad y la intervención logopédica. UNIVERSIDAD DE MURCIA. GRUPO DE INVESTIGACIÓN Educación inclusiva, escuela para todos.
- V.V.A.A. (1990) Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias. Ministerio de Educación y Ciencia /CIDE. Madrid.