

CÓMO TRANSFORMAR EL AULA DE INTEGRACIÓN EN AULA DE INCLUSIÓN.

(Transforming classroom inclusion classroom integration)

Cristina Rosales Marín

Crst1991@hotmail.com

Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica y

Psicopedagoga

Páginas 14-24

Fecha recepción: 17-01-2015

Fecha aceptación: 01-03-2015

Resumen.

Este artículo pretende dar una visión a cerca de la inclusión en las escuelas, concretamente en el aula, la importancia que tiene esta para que se lleve a cabo el derecho a una educación de calidad para todos, independientemente de sus características personales o sociales.

Poniendo de manifiesto cuales son las pautas a seguir, para que nuestras aulas de integración se conviertan en aulas de inclusión. Es decir las principales características de las que debe disponer.

En los últimos años el término inclusión ha adquirido un mayor auge respecto a la integración dando respuesta a todo tipo de alumnado.

Palabras clave: inclusión, diversidad, integración, homogeneidad, curriculum.

Abstract.

This article aims to give an overview about inclusion in schools, particularly in the classroom, the importance of this to be carried out the right to a quality education for all, regardless of their personal or social characteristics.

Emphasising what are the steps to follow so that our classrooms integration becomes inclusive classrooms. That is the main features of which must have.

In recent years the term has taken on greater inclusion booming regarding integration in response to all types of students.

Keywords: inclusion, diversity, integration, homogeneity, curriculum

Introducción.

La escuela pretende dar respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado. Por lo que deberá desarrollar nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos.

Para ello hay que desarrollar escuelas y a su vez aulas inclusivas que atiendan a la diversidad y ofrezcan respuestas de mayor calidad para todos los alumnos, equiparando las oportunidades de los grupos en situación de mayor vulnerabilidad y desventaja.

Convertir nuestras aulas en aulas inclusivas requiere dar una respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado y desarrollar propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos, consiguiendo que todos los estudiantes participen y aprendan, independientemente de sus diferencias individuales de aprendizaje.

La inclusión se opone a cualquier forma de segregación a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación. En los últimos años, se han implementado una serie de medidas tendientes al mejoramiento de las condiciones que ofrecen los establecimientos educacionales para favorecer el aprendizaje y la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales NEE en la educación común, incluidos aquellos que tienen discapacidad.

Se pretende buscar la calidad de respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.

¿Qué se entiende por inclusión?

Según Escarbajal (2010). En principio, inclusión, desde la pedagogía, es un término que hace referencia a la actitud positiva de respuesta a la diversidad desde las instituciones educativas, fundamentalmente la escuela. Es un término que implica integración, pero que va más allá, pues introduce la necesidad de adaptar la escuela a la diversidad, y no al revés: que sean los alumnos con sus diversas características quienes deban adaptarse a la cultura escolar.

Se piensa y entiende la diversidad en términos de normalidad, porque lo normal es que seamos diferentes.

Integración frente a inclusión.

Lo ideal sería que pronto podamos hablar simplemente de dar una educación de calidad a todos los alumnos. Sin embargo hay alumnos excluidos de la vida escolar, Por lo que muchas personas emplean el término de inclusión plena para aludir a la educación de todos los alumnos.

Se ha producido un cambio en el concepto de integración por el de inclusión plena debido a:

En primer lugar se está adoptando el concepto de inclusión porque comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio y no solo colocarlos en clases normales.

En segundo lugar se está abandonando el concepto integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien en un grupo en la vida normal de la escuela y la comunidad de la que había sido excluida.

El objetivo básico consistiría en primer lugar, en no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como físico y social.

En tercer lugar, el centro de atención de las escuelas inclusivas consiste en cómo construir un sistema que incluya y este estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. La integración implica la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente mientras que en la enseñanza inclusiva la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela de debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos. Por otro lado se ha producido un cambio en cuanto a la idea de ayudar solo a los alumnos discapacitados en las escuelas. Cambiando el centro de atención hacia todos. Por lo que el problema ya no es cómo integrar a los alumnos sino en cómo crear un sentido de comunidad mutuo en una corriente que promueva el éxito de todos.

Por tanto, la inclusión trasciende la integración, porque ésta se basa en la normalización de los aprendizajes y la vida escolar de los alumnos con alguna característica que se salga de lo establecido como normal, mientras que la inclusión aparece como un derecho humano indiscutible, un objetivo prioritario para todos los centros educativos. La inclusión no es sino el primer paso de la integración.

Características que debe tener nuestra aula para que se considere un aula inclusiva.

Primeramente se ha de producir colaboración, sensibilización, un cambio en la forma de mirar a los alumnos y alumnas.

Según Arnaiz (2003) tradicionalmente, las aulas regulares se han caracterizado por impartir una enseñanza homogénea, inspirada en la supuesta homogeneidad del alumnado presente en ellas. Por este motivo, cuando el proceso de la integración escolar se pone en marcha, a los profesores regulares les resulta muy difícil planificar propuestas a partir de las que todos y cada uno de los miembros del aula encuentren su referente. En la mayoría de los casos, los alumnos con necesidades educativas especiales han visto limitadas sus posibilidades de participar junto al resto de sus compañeros, ya que la respuesta educativa requerida por sus necesidades no estaba presente en la programación del aula.

Son numerosos los trabajos nacionales e internacionales que han puesto de relieve esta circunstancia (Ainscow, 2001; Anscow, Beresford y otros, 2001; Sapon-Shevin, 1999; stainback y stainbak, 1991; Arnaiz 1997b; 2000b y c; Carrión, 2001; García Pastor, 1999; Jiménez y Vilá, 1999). Las observaciones realizadas en las aulas regulares han evidenciado dos casuísticas a este respecto: la existencia de flujos de enseñanza diferentes sin ningún punto en común, uno referido al grupo mayoritario, y uno, dos o más coincidentes con la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula;

O el abandono del aula regular por parte de los alumnos con dificultades, sobre todo asociada a discapacidad, para dirigirse al aula de apoyo, especialmente cuando se imparte las materias instrumentales (matemáticas, lengua...).

El planteamiento de las aulas inclusivas está en desacuerdo con este enfoque, al reconocer que las aulas son cada vez más multiculturales y diversas, lo que supone un reto importante abordar por los sistemas educativos (Arnaiz, 1999b).

Así que tanto alumnos como profesores se enfrentan a esta nueva situación que les obliga a aprender a valorar las características diversas del alumnado, y a trabajar desde nuevos parámetros educativos. Meta, en la medida que se alcance, hará a las aulas y a los centros más inclusivos, lo que redundará en beneficio de toda la sociedad.

Las aulas representan el lugar por excelencia de acogida del niño en el centro educativo. Así que juegan un papel decisivo en el proceso de inclusión puesto que se constituyen en comunidades que dan la bienvenida a la diversidad, honrando y respetando las diferencias. Sus principales características, siguiendo a Stainback y Stainback (1999), son:

- *Filosofía del aula*

Las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad; postula que la diversidad fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje. Desde este presupuesto, considera que la escuela deba valorar las diferencias como una buena oportunidad para la mejora del aprendizaje.

- *Reglas en el aula*

Dentro de las reglas de un aula inclusiva los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicadas, por ejemplo, en la pared de una clase inclusiva podemos encontrar un poste con la siguiente regla: "tengo el derecho a aprender de acuerdo a mi propia capacidad. Esto significa que nadie me insultara por mi forma de aprender". Otra regla es "tengo el derecho de ser yo mismo en esta habitación. Esto significa que nadie me tratará injustamente por mi color, por ser gordo o delgado, alto o bajo, chico o chica, o por mi apariencia". Estas reglas deberían reflejar la filosofía de un trato justo e igualitario y un respeto mutuo entre los alumnos, además de entre otros miembros de la escuela y la comunidad.

- *Instrucción acorde con las características del alumno.*

En las aulas inclusivas, se proporciona apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del currículum apropiado. No se espera que los estudiantes consigan un currículum de aula predefinido y estándar que no tenga en cuenta la diversidad en sus características y necesidades. El currículum de educación general se ajusta y/o expande, cuando es necesario, para satisfacer sus necesidades.

- *Apoyo dentro del aula ordinaria*

Los servicios y la ayuda se proporcionan en un marco educativo general e integrado para los estudiantes en aulas inclusivas. Si un estudiante necesita ciertos tipos de modificaciones instructivas, o técnicas especializadas para tener éxito educativo o socialmente, estas se proporcionan en el aula de educación general. Esto significa que en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, este es traído a él. La atención se centra en determinar los modos en que los estudiantes pueden obtener sus necesidades educativas dentro de los marcos normales y naturales existentes.

Por ello, las aulas inclusivas se caracterizan por abordar abiertamente el tema de los prejuicios y los estereotipos que lleven a la exclusión de determinados miembros de la clase y por enfatizar mucho más lo común más que lo diferente de esta forma, trata de que las capacidades de cada uno de sus miembros, sean las que fueren, sean apreciadas y apoyadas. El papel del profesorado es fundamental en este sentido, ya que es el responsable de que todos los alumnos se sientan reconocidos e incluidos totalmente en la vida de las mismas. A su vez, es el responsable de crear un clima social, a través de su actitud y sistema de valores, que favorezca el respeto a las diferencias.

Consideraciones generales sobre las estrategias y prácticas en las aulas inclusivas.

La escuela inclusiva es un tipo de comunidad educativa las prácticas de la que responden a la diversidad de sus alumnos, teniendo en cuenta las necesidades emocionales, académicas y sociales del centro.

Todo centro que desee seguir una política de educación inclusiva debe desarrollar una serie de directrices, prácticas y culturas que potencien la diferencia y la contribución activa de cada alumno / a para construir un conocimiento compartido, buscando y así obteniendo, sin discriminación, la calidad académica y el contexto socio-cultural de todo el alumnado.

Aunque el concepto de inclusión se ha difundido rápidamente como un principio organizativo subyacente del sistema educativo de muchos países, en la mayoría de países europeos aún se produce una contradicción entre la ley y la práctica en los centros o en las aulas.

Tanto la ley como el discurso del profesorado rápidamente se convirtieron en "inclusivos", pero las prácticas en los centros no siempre son coherentes con esos discursos (Rodríguez, 2006). Sin embargo, los datos presentados por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003) animan a concluir que las aulas inclusivas existen efectivamente en los países europeos. La educación inclusiva sólo se lleva a cabo si se introducen aula estrategias y prácticas diferentes de las utilizadas tradicionalmente (Sancho, 2005). Este hecho depende ampliamente de la actitud, el conocimiento, la competencia y las competencias del profesorado la hora de innovar y de crear contextos de aprendizaje que satisfagan las necesidades y el potencial del alumnado.

Crear un aula inclusiva es un reto. Los profesores / as deben crear entornos de aprendizaje que valoren la creatividad, el potencial individual, las interacciones sociales, el trabajo cooperativo, la experimentación y la innovación. Además, resulta esencial el apoyo que el profesorado recibe, a varios niveles, tanto desde dentro como desde fuera del centro.

Es importante destacar que la actitud de los profesores / as es un elemento crucial para el éxito del aula inclusiva. Las actitudes positivas del profesorado hacia la inclusión se reflejan en su comportamiento aula inclusiva (Leatherman y Niemeyer, 2005).

Una perspectiva de inclusión desplaza la atención del alumno / a individual en el contexto (Moens et al., 2007). Una inclusión de calidad no se determina sólo mediante la ubicación del alumno, sino que más bien se basa en crear un entorno que apoye a todos los alumnos y los incluya-una comunidad inclusiva que da apoyo al comportamiento positivo de todo el alumnado. Para alcanzar este objetivo, las prácticas deben fomentar la pertenencia, facilitando la amistad y la colaboración (Soodak, 2003).

Si basamos nuestra descripción de prácticas inclusivas en los criterios proporcionados por la "Plataforma Ciudadana para una Escuela Inclusiva", (2006) podemos afirmar que las buenas prácticas son aquellas que:

- a. Incluyen todo el alumnado.
- b. Fomentan una cultura de escuela inclusiva.
- c. Llevan a cabo un trabajo cooperativo eficaz entre los agentes educativos.
- d. Utilizan diversos recursos y estrategias educativas diferenciadas.
- e. Tienen un modelo organizativo flexible.
- f. Disponen de una programación específica y sistemática.

- g. Conducen una evaluación sistemática del progreso del alumno / a en diversas áreas (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.) Y proponen medidas para superar las dificultades.
- h. Fomentan las actividades extracurriculares.
- i. Valoran la colaboración con la comunidad.

Evaluación de las prácticas inclusivas.

Para evaluar la utilidad de estas prácticas y estrategias inclusivas, proponemos tener en cuenta diversos criterios como:

- a. La cantidad y la calidad del aprendizaje del alumnado considerando su educación global (no sólo las capacidades cognitivas, sino también los conocimientos culturales, las capacidades sociales y relacionales, el desarrollo moral, el desarrollo de la autonomía y del autoconcepto, el desarrollo de la ciudadanía, etc.).
- b. La sociabilidad y la participación del alumnado en el contexto del aula, en particular, así como el centro, en general.
- c. La motivación de los alumnos hacia el aprendizaje activo.
- d. El nivel de satisfacción de todas las personas que participan en las prácticas educativas.
- e. La oportunidad de aplicar y trasladar esta experiencia a situaciones nuevas.

Es esencial que esta evaluación de prácticas docentes y de estrategias educativas deriven de la participación activa de todos los actores responsables del proceso educativo (el profesorado, otros especialistas educativos, el alumnado y las familias). Cada centro adapta estos criterios en función del contexto educativo específico. El ofrecimiento de diversas experiencias y de buenas prácticas ayuda a los profesores / as a aplicar la inclusión en su propio contexto. La metodología de acción-investigación (cf. Riel, 2007) es una manera importante de potenciar el éxito de la educación inclusiva.

Beneficios del aula inclusiva.

Según Stainback (1999) el paso a las escuelas inclusivas tiene muchas ventajas en relación con el mantenimiento de los enfoques tradicionales que tratan de ayudar a los alumnos con discapacidades o desventajas. Una de ellas es que todo el mundo se beneficia de unas escuelas inclusivas preocupadas por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todos los alumnos y no solo a determinadas categorías seleccionadas.

Cuando las escuelas y sus aulas desarrollan el sentido de la comunidad, es decir cuando la educación es sensible y responsable a las diferencias individuales de todos y cada uno de los miembros de la escuela, todos los niños se benefician.

Otra ventaja consiste en que todos los recursos y esfuerzo del personal escolar se dedican a evaluar las necesidades docentes, a adaptar la enseñanza y dar apoyo a los alumnos.

Una ventaja más sería también la posibilidad de proporcionar apoyos sociales y docentes a todo el alumnado. Dado los cambios de la estructura familiar y la movilidad que se observa en una sociedad cada vez más compleja los estudiantes carecen de los apoyos que en el pasado les proporcionaba unas unidades familiares fuertes e intocables, los hermanos, las amistades, etc. Las escuelas con sus aulas inclusivas pueden proporcionar este apoyo

y ayuda ya que se centran en la construcción de la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

Currículo amplio y flexible que se pueda diversificar y adaptar a las diferencias sociales, culturales e individuales.

Según Blanco (1990) un currículo abierto y flexible es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, pero no es una condición suficiente. La respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla.

Los currículos tradicionales se han centrado en el desarrollo de capacidades de tipo cognoscitivo y contenidos de tipo conceptual, en detrimento de otro tipo de capacidades y de contenidos que también son esenciales para el desarrollo integral y la inserción en la sociedad.

Actualmente existe una tendencia cada vez mayor hacia currículos abiertos y flexibles que permiten dar respuesta al doble reto de la comprensividad y la diversidad. En estas propuestas, generalmente, la administración educativa establece unos aprendizajes mínimos, que aseguren la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas de un país, y los centros, a partir de estos mínimos, construyen su propuesta curricular adecuando, desarrollando y enriqueciendo el currículo oficial en función de las características de su alumnado y del contexto sociocultural de referencia.

Otro aspecto que puede facilitar la atención a la diversidad es que en todas las propuestas curriculares el constructivismo es el marco de referencia para explicar y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este marco, a diferencia de otros predominantes en el pasado, respeta los procesos individuales en la construcción del conocimiento, rompiendo con el esquema homogeneizador que considera que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma.

En todas las propuestas se enfatiza la necesidad de promover aprendizajes significativos y comprensivos, en lugar de mecánicos y repetitivos; la importancia de

la actividad y protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje; la necesidad de partir de sus conocimientos y experiencias previas; el aprendizaje cooperativo; y la autonomía y autorregulación de su proceso de aprendizaje.

Si en el currículo escolar se expresan aquellos aprendizajes considerados esenciales para ser miembro activo en la sociedad, éste ha de ser el referente de la educación de todos y cada uno de los alumnos, haciendo las adaptaciones que sean precisas y proporcionándoles las ayudas y recursos que les faciliten avanzar en el logro de los aprendizajes en él establecidos.

Existe consenso en los países de la región de América Latina y el Caribe respecto a que el currículo común con las adaptaciones necesarias ha de ser el referente para la educación de todos los niños y niñas, incluidos aquellos que están escolarizados en escuelas de educación especial. Por este motivo, se están eliminando progresivamente los programas paralelos, de larga tradición, para alumnos con diferentes tipos de discapacidad.

En el caso de niños y niñas de otras etnias o culturas, niños migrantes, niños de la calle, etc., la tendencia es también adecuar el currículo oficial a sus características y necesidades, respetando los mismos objetivos generales, y haciendo algunas modificaciones en los contenidos, estrategias y medios de enseñanza, para que el aprendizaje sea más significativo y funcional para ellos.

Los ajustes más frecuentes en relación con los contenidos suelen ser la selección de los contenidos más esenciales de cada área curricular, o dar prioridad a algunos de ellos, o la introducción de algunos aprendizajes más ajustados a sus necesidades. Hay que tener en cuenta que los niños migrantes, niños trabajadores o niños de la calle van muy poco tiempo a la escuela y tienen unas condiciones de vida muy difíciles y peculiares, por lo que es necesario seleccionar los contenidos más relevantes del currículo oficial, o dar prioridad a determinados aprendizajes que son más funcionales para ellos y que contribuyen a mejorar su calidad de vida y su inserción en la sociedad.

Desde la lógica de un currículo abierto y flexible y de la concepción constructivista se pueden realizar adaptaciones curriculares individualizadas para aquellas necesidades específicas de un alumno o alumna que no están contempladas en la programación de su escuela y aula. Las adaptaciones curriculares individualizadas constituyen el último nivel de ajuste de la oferta educativa común.

Dimensiones a tener en cuenta en el centro.

La inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros: las que se relacionan con su cultura, con su política y con su práctica.

Las dimensiones seleccionadas pretenden dirigir la reflexión hacia los cambios que se deberían plantear en los centros educativos. En efecto, durante muchos años, se ha prestado poca atención al potencial de la cultura de los centros, factor que puede

apoyar o perjudicar los avances en la enseñanza y en el aprendizaje. Gracias a la cultura de los centros educativos inclusivos se producen cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar

Dimensión A: Crear culturas inclusivas.

Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa.

Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas.

Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto se considera que “apoyo” son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de, apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas.

Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos.

Conclusión.

Los nuevos tiempos retan a la institución escolar, que en la complejidad de la vida y en la diversidad de las necesidades y aspiraciones humanas, debe atender los procesos de inequidad, exclusión, desigualdad y discriminación a que se ven sometidas las poblaciones más vulnerables de la sociedad.

La filosofía de la inclusión forma un movimiento arrollador, presente actualmente en muchas de las instituciones educativas, aunque su funcionamiento no resulta adecuado en todos los casos.

Surge la necesidad de la evaluación de la implementación y de las prácticas llevadas a cabo, para sostener los beneficios de la inclusión. Y como se enfrentan a ella el profesorado. Sin duda alguna, el docente es un punto clave para lograr que la inclusión se lleve a cabo de manera efectiva. En este sentido, la formación y el grado en que esta se realice en consonancia con los cambios sociales, políticos y educativos, resulta indispensable para llevar adelante un saber hacer apropiado que posibilite la reflexión sobre la propia práctica.

No hay dos personas iguales, por ello, la atención que deben recibir los niños en el ámbito educativo no tiene que ser iguales para todos; ya que cada uno presentará unas características diferentes, por lo que su desarrollo, sus cualidades, sus problemas, su grado o no de discapacidad van a ser muy distintos.

Saber escuchar a los protagonistas involucrados, en la inclusión escolar, es decir los niños, constituye una condición necesaria para la creación de una verdadera y justa cultura inclusiva que trascienda la esfera educativa.

Referencias.

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Blanco, R. (1990). Hacia una escuela para todos y con todos *Publicado en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72. UNESCO/Santiago.
- Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28, (2), 161-179. Ediciones: Universidad de Salamanca.
- Stainback, S. W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.