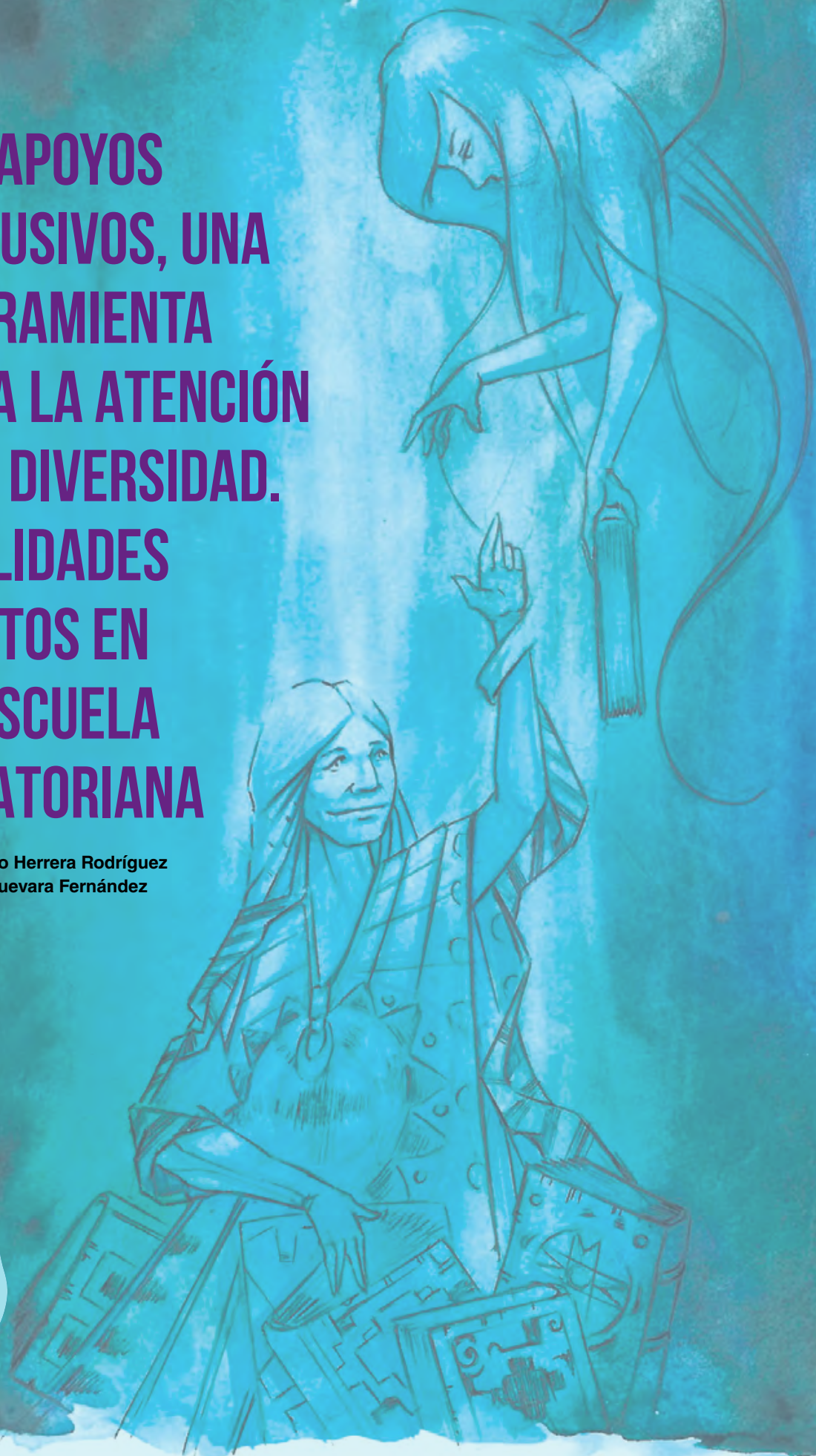


LOS APOYOS INCLUSIVOS, UNA HERRAMIENTA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. REALIDADES Y RETOS EN LA ESCUELA ECUATORIANA

José Ignacio Herrera Rodríguez
y Geycell Guevara Fernández



Resumen: La escuela contemporánea se repiensa cada día en función de las demandas que la sociedad le plantea y una de estas demandas gira en cómo atender a la diversidad, condición que se erige en exigencia de los sistemas educativos de calidad reconocida. En tal sentido, una escuela inclusiva ha de ser aquella que reconoce los apoyos que se le han de brindar a docentes y estudiantes para lograr satisfacer las necesidades de todos y cada uno de sus miembros. Los apoyos son considerados como el constructo psicopedagógico que contiene todas aquellas ayudas que se han de suministrar en el proceso educativo, en dependencia de las contingencias que en el mismo se expresan. En este trabajo se pretende reflexionar sobre los apoyos inclusivos y se realiza un acercamiento acerca de cómo se asumen y estos se suministran en un grupo de docentes que actúan como tutores profesionales de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación durante sus prácticas preprofesionales.

Abstract: The contemporary school is reconsidered every day according to the demands that the society poses to it and one of these demands revolves in how to assist diversity, condition that is expressed in demands of the educational systems of recognized quality. In that sense, an inclusive school must be one that recognizes the support that has been given to teachers and students to meet the needs of each and every one of its members. The help is considered as the psychopedagogical construct that contains all the support that needs to be provided in the educational process, depending on the contingencies that are expressed in the same. This paper intends to reflect on the inclusive supports and an approach is made on how they are assumed and these are provided in a group of teachers who act as professional tutors of the students of the National University of Education during their pre-professional practices.

Palabras clave: apoyos inclusivos, atención a la diversidad.

Introducción

Uno de los hitos en el desarrollo de los sistemas educativos a nivel mundial ha estado relacionado con la educación inclusiva, la que tiene su origen en los Estados Unidos en 1975 con la *Public Law*

94-142 (*Education for All Handicapped Children Act*), que consideró que los alumnos con alguna deficiencia podían recibir una educación apropiada en ambientes menos restrictivos, concretamente en clases de educación ordinaria o general.

Muy cercana a esta fecha aparece el popular *Warnock Report: Special Educational Needs*, conocido en español como Informe *Warnock*, elaborado en 1978 por la Comisión Británica sobre Educación Especial presidida por Mary Warnock, este informe afirmó que no existían niños o niñas ineducables y que las necesidades educativas eran inherentes a todo ser humano, independientemente de su etnia, cultura, religión, o condición física o psíquica.

Posteriormente en 1994 tuvo lugar la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE), organizada por la UNESCO, las observaciones de la Conferencia Mundial promovieron políticas en pos de favorecer una escuela para todos, en la que tuvieran cabida y respuesta adecuada todos los alumnos con independencia de sus condiciones personales. Se puede afirmar que a partir de ese momento el concepto de inclusión es asumido plenamente.

Autores como Ainscow (1999); Booth (2000) y Booth y Ainscow (2002) sustituyen el concepto de NEE por el término barreras para el aprendizaje y la participación que lo definen como “aquellas que no le permiten acceder al currículo promedio establecido para su edad, resultándole desfasado o insuficiente. Ello implica un modelo social donde las barreras para aprender y participar surgen a través de una interacción entre los estudiantes y su contexto, las personas, políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”. (Moriña, 2004: 39).

Este nuevo concepto replantea desde un interaccionismo dialéctico la relación entre lo biológico y lo histórico social y la forma en la que los profesores deben trabajar con aquellos chicos en desventaja o más vulnerables a los procesos de exclusión. Se considera que las dificultades nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos, entre las condiciones histórico-sociales y económicas que los afectan, las políticas educativas, la cultura de los centros y los métodos de enseñanza.

Portanto, los sistemas educativos deben replantearse sus culturas, sus políticas, sus conceptos acerca de cómo se enseña y se aprende y, sobre todo, de cómo ayudar a los estudiantes a vencer esas barreras para el aprendizaje y la participación, que deja a un lado las posturas psicométricas y de la psicología diferencial, nacidas en Francia hace más de un siglo de la mano de Binet-Simon, que tanto daño hacen en estos tiempos a las prácticas educativas inclusivas.

Esas nuevas culturas educativas que demandan nuestros tiempos pasan por identificar los sistemas de apoyos que necesitan nuestros estudiantes y docentes para lograr escuelas abiertas a la diversidad, sin exclusiones ni barreras para lograr la mágica utopía de centros verdaderamente abiertos a la diferencia y a la inclusión. Por lo que en este artículo reflexionaremos acerca de los apoyos inclusivos que en el marco de las instituciones educativas se debe ofrecer a la diversidad.

Desarrollo

Siendo consecuentes con nuestra formación histórico culturalista no podemos dejar de citar la máxima “Ni la mano desnuda, ni la razón entregada a sí misma pueden lograr mucho. Los resultados se consiguen con instrumentos y con ayuda” (L.S. Vigotski, 1982:79).

Todo el desarrollo psicológico del ser humano es un producto de la mediación que ejercen las personas, los objetos, los instrumentos, los signos

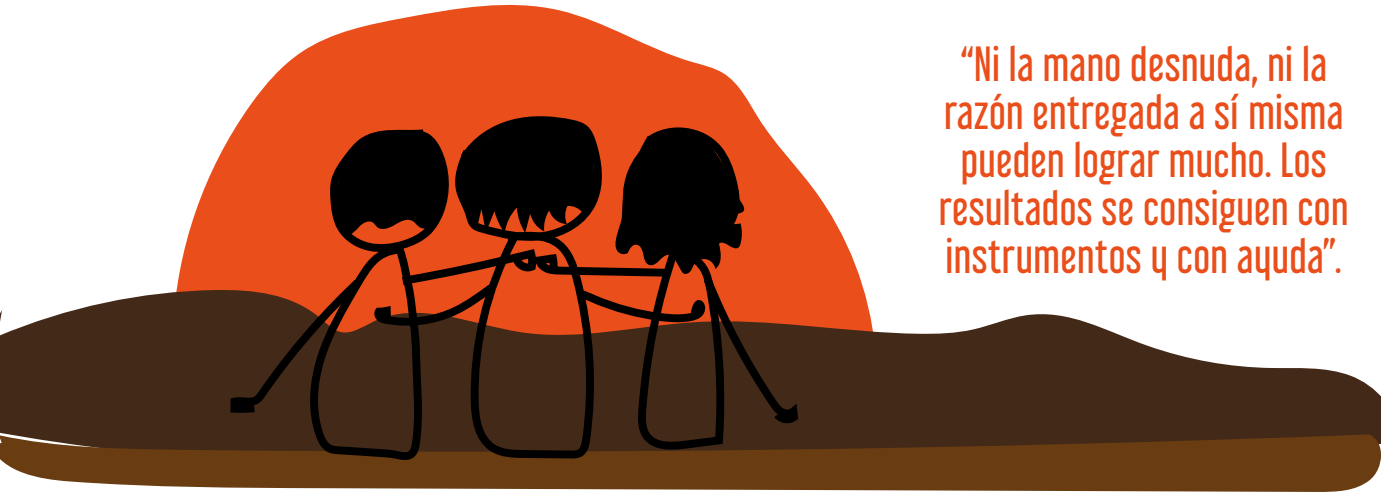
y los significados en el sujeto en desarrollo y las ayudas que se ofrecen permiten alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Vygotski introduce los niveles de ayuda en el marco del concepto de ZDP. Estos niveles promueven la estimulación del niño para que realice de forma independiente la tarea y los clasifica en cuatro y a continuación se explicarán:

1. Primer nivel de ayuda: cuando el maestro ofrece la orientación simple de la actividad, da al niño el objetivo de la tarea que tiene que realizar. Ejemplo: le ordena elaborar y resolver un problema, leer un texto y explicarlo. El maestro pretende que el niño extraiga todo lo que está en proceso de formación y elabore de forma independiente la solución de la tarea.
2. Segundo nivel de ayuda: recordar la solución de tareas semejantes. Cuando el niño demuestra o solicita ayuda porque no puede llegar a la solución solo; entonces, el maestro o simplemente el OTRO, tienen que hacer recordatorios y referencias a tareas semejantes que el niño sepa hacer o haya hecho con anterioridad y esté en la zona de desarrollo real o actual y el propio niño, independientemente, pueda establecer algún tipo de comparación de esa tarea con la nueva y más complicada. Ejemplo: recuerda el ejercicio de adición que hicimos ayer.
3. Tercer nivel de ayuda: realización conjunta de la tarea, pero que el niño la finalice solo. El maestro o un coetáneo más avanzado comienza



Los sistemas educativos deben replantearse sus culturas, sus políticas, sus conceptos acerca de cómo se enseña y se aprende y, sobre todo, de cómo ayudar a los estudiantes a vencer esas barreras para el aprendizaje y la participación.



“Ni la mano desnuda, ni la razón entregada a sí misma pueden lograr mucho. Los resultados se consiguen con instrumentos y con ayuda”.

a hacer con el niño la tarea, pero, en un momento determinado de su desarrollo, lo invita a terminarla por sí solo.

4. Cuarto nivel de ayuda: es la demostración y explicación de cómo se resuelve la tarea. El maestro explica el procedimiento de lo que tiene que hacer el niño para resolver la actividad.

Buscando una relación terminológica, en el discurso vigotskiano se aprecia el término de ayudas y en el discurso de la educación inclusiva se incorpora el de los apoyos. Elizondo (2016) expresa que “*el apoyo será pues un sinónimo de ayuda, una ayuda que habla de relaciones naturales y de apoyo en las que las personas se ayudan y apoyan pero que también se refiere a las distintas fórmulas de cooperación dentro de la comunidad educativa, entre alumnos, profesores y familias ...*”.

Según la *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)* (1997) “los apoyos se definen como recursos y estrategias que promueven las metas de las personas con y sin discapacidades, que les posibilitan el acceso a recursos, información y relaciones propias de ambientes de trabajo y vivienda integrados, y que dan lugar a un incremento de su independencia/interdependencia, productividad, integración comunitaria y satisfacción”.

Para Luckasson et al. (2002) los apoyos son “recursos y estrategias cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual”.

Thompson et al. (2002) definen a los apoyos como “recursos y estrategias que promueven los intereses

y el bienestar de las personas y que tienen como resultado una mayor independencia y productividad personal, mayor participación en una sociedad interdependiente, mayor integración comunitaria y una mejor calidad de vida”.

Son los apoyos, entonces, todas aquellas ayudas que le ofrecemos al que aprende para alcanzar con éxito sus metas de apropiarse del nuevo conocimiento y que pueden venir, como decía Vygotsky, de los OTROS o simplemente de sus coetáneos, maestros, padres, de las tecnologías de la información y las comunicaciones, etc.

En muchas situaciones será necesario el apoyo de profesores con conocimiento especializado, los orientadores, los psicólogos, entre otros profesionales. Estas formas de apoyo han de estar comprometidas con la filosofía de las escuelas inclusivas. Esto podría significar reorientarlos para que brinden apoyo en el contexto de la escuela.

El apoyo debe llevarse a cabo de forma integral. Los diferentes servicios e instituciones han de trabajar juntos y no aisladamente. Esto puede significar que la creación de estructuras administrativas para los servicios a nivel local sean las mismas que para la administración de las escuelas.

Thousand y Villa (1995) son del criterio que una escuela inclusiva debe proponer que los apoyos se dirijan a las necesidades de los profesores en la clase y no exclusivamente ligados al alumnado con dificultad. Los apoyos de la enseñanza efectiva necesitan de una colaboración en equipo, con padres y administradores, incluidos como miembros del equipo.

Las necesidades de apoyo constituyen un constructo psicológico referido al perfil y la intensidad de los apoyos necesarios para que una persona participe

en actividades relacionadas con el funcionamiento humano típico (Thompson et al, 2009). Debido a que la estructura y funcionamiento de la personalidad se expresan como una configuración psicológica dinámica, se deben considerar los apoyos como un medio para mejorar el funcionamiento de la personalidad, alcanzar sus metas y lograr su realización como ser social.

Para Thompson et al. (2010), el constructo necesidades de apoyo se basa en la premisa de que el funcionamiento humano está influido por el nivel de congruencia entre la capacidad individual y los entornos en los que se espera que un individuo funcione. Las necesidades de apoyo de una persona reflejan una limitación en el funcionamiento humano como un resultado, tanto de la capacidad personal como del contexto en el que la persona está funcionando. El nivel de necesidades de apoyo de una persona (como el nivel de motivación o timidez de una persona) se infiere y no es observable directamente.

Las necesidades de apoyo de una persona pueden medirse con diversos grados de precisión mediante el autoinforme y otros indicadores sobre la intensidad de las necesidades de apoyo, tal como se logra utilizando la Escala de Intensidad de Apoyos (Thompson et al, 2004).

El perfil de necesidades de apoyo viene determinado por la identificación de los apoyos necesarios para mejorar el funcionamiento individual. Para ello se identifica el tipo de apoyo necesario, la intensidad de apoyo y la persona responsable de proporcionar el apoyo en cada una de las nueve áreas de apoyo:

- 1) desarrollo humano;
- 2) enseñanza y educación;
- 3) vida en el hogar;
- 4) vida en la comunidad;
- 5) empleo;
- 6) salud y seguridad;
- 7) conductual;
- 8) social, y
- 9) protección y defensa.



El funcionamiento individual resulta de la interacción de los apoyos con las dimensiones de habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacciones y roles sociales, salud y contexto (Luckasson et al, 2002).

Los apoyos constituyen otro de los fundamentos básicos de la Educación Inclusiva, tanto para el alumnado como para el profesorado, debiéndose fomentar para salvar las barreras que impiden el aprendizaje. En la Educación Inclusiva, el apoyo se proyecta desde el aula, pero trasciende a la



comunidad educativa, la familia y la comunidad y la decisión sobre el tipo y magnitud del apoyo que se ofrezca a un alumno debe ser valorado, desde una perspectiva diagnóstica desarrolladora y optimista para evitar ambientes restrictivos, sobreprotectores o un apoyo excesivo.

Este apoyo debe ser proporcionado por los profesionales mediante una planificación de actividades pensadas para todo el alumnado, siendo conscientes de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje,

o cuando los niños se ayudan entre sí (Booth y Ainscow, 2000).

Cuando se brindan apoyos especiales con profesionales expertos, se recomienda que dichos apoyos sean precisos, aprovechándolos no solo en el alumno que lo requiere, sino en pro del resto de los alumnos. Esto implica una nueva reestructuración del proceso de aprendizaje en el aula y esta decisión de brindar un determinado apoyo debe provenir de un trabajo, de un equipo multidisciplinario que está responsabilizado con el sujeto educativo.

Cuando hablamos de apoyos nos referimos fundamentalmente a los apoyos personales. Ahora bien, los apoyos pueden ser también materiales, tecnológicos, de animales, etc. Los apoyos personales los diferenciamos; según la tipología de apoyo, en apoyos profesionales y apoyos naturales. También podemos clasificar los apoyos en base a la intensidad precisa del mismo y, en este sentido, los diferenciamos en apoyo intermitente, limitado, extenso y generalizado.

Los servicios profesionales deberían colaborar con estos sistemas naturales de apoyo para reflexionar conjuntamente sobre la forma de ayudar mejor a una persona. Es evidente que conociendo mejor el entorno natural de una persona, se puede ofrecer un mejor apoyo a todo su entorno para optimizar así su desarrollo.

Según la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR (1997), los apoyos pueden provenir de varias fuentes, incluyendo uno mismo, otras personas, la tecnología y los servicios de habilitación, etc. Es posible agrupar las fuentes y estrategias, referidas en la definición, en siete funciones de apoyo: amistad, planificación económica, empleo, apoyo conductual, ayuda en el hogar, acceso y utilización de la comunidad y atención sanitaria.

Los programas o servicios son fuentes de apoyo que pueden complementar y potenciar los apoyos naturales. Por otro lado, se pone énfasis en que los apoyos deben contribuir a la integración o inclusión de la persona a su entorno. No se trata, pues, de crear emplazamientos o servicios segregados para personas con discapacidad; sino de brindar los apoyos que las personas necesitan para poder desenvolverse en los mismos entornos y servicios que el resto de la población.

El sistema de la AAIDD (2002) propone un proceso de evaluación en cuatro pasos:

1. Identificar las áreas de apoyo relevantes.
2. Identificar las actividades de apoyo relevante para cada área de apoyo, de acuerdo con los intereses y preferencias de la persona y con la probabilidad de participar en ellas por parte de la persona.

3. Evaluar el nivel o intensidad de los apoyos necesarios, de acuerdo con la frecuencia, duración y tipo de apoyo.

4. Escribir el plan de apoyos individualizado que refleje el individuo.

En este plan se deben identificar los siguientes elementos: los intereses y preferencias de la persona, la áreas y actividades de apoyo necesitadas, los contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará, las funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas, las personas encargadas de proporcionar las funciones de apoyo y los resultados personales que se esperan.

Los apoyos constituyen una alternativa mucho más amplia y general que cuenta con muchos más recursos e intervenciones posibles que los propios servicios. Se debe pensar tanto en los apoyos naturales posibles como en los que provienen de los servicios educativos o sociales.

La naturaleza de los apoyos puede provenir de diversas fuentes, desde los apoyos de la propia persona, la familia y los amigos, pasando por los apoyos informales, los apoyos de los servicios genéricos hasta llegar a los servicios especializados. En el discurso de suministrar apoyos, también se ha de valorar cómo evaluar estos.

Son los apoyos, entonces, todas aquellas ayudas que le ofrecemos al que aprende para alcanzar con éxito sus metas de apropiarse del nuevo conocimiento y que pueden venir, como decía Vygotsky, de los OTROS o simplemente de sus coetáneos, maestros, padres, de las wtecnologías de la información y las comunicaciones, etc.

La naturaleza de los apoyos puede provenir de diversas fuentes, desde los apoyos de la propia persona, la familia y los amigos, pasando por los apoyos informales, los apoyos de los servicios genéricos hasta llegar a los servicios especializados. En el discurso de suministrar apoyos, también se ha de valorar cómo evaluar estos.

En esta nueva concepción es fundamental establecer una vinculación entre diagnóstico o evaluación de la persona e identificación de los apoyos que necesita. En esta evaluación de la AAIDD hemos de considerar tanto a la persona como al contexto. Con el contexto se hace referencia a las características culturales, lingüísticas, económicas, relacionales, físicas y de todo tipo del entorno próximo y menos próximo que rodea a la persona. En la persona y en su ambiente hemos de identificar tanto necesidades como recursos y capacidades, tanto problemas o amenazas como soluciones u oportunidades.

La evaluación de las necesidades de apoyo no la puede hacer un solo profesional, un solo técnico. La evaluación en este enfoque ha de hacerla un grupo de personas en el que la propia persona con discapacidad intelectual tiene un papel relevante y junto a él, la familia o diferentes tipos de profesionales.

De esa evaluación interdisciplinar y participativa obtendremos el perfil de los apoyos que necesita cada persona; el perfil de apoyos es individual, es diferente en cada persona, lo cual no excluye que un mismo apoyo pueda ser útil para diferentes personas pero el perfil completo de apoyos habrá de ser personal e intransferible, así como cambiante a lo largo del itinerario de la persona (Fantova, 2000).

Los apoyos que se proporcionan a la persona pueden durar toda la vida o pueden fluctuar en diferentes momentos vitales (AAMR, 1997). Esto nos obliga a una evaluación continua, a volver siempre a evaluar el itinerario de la persona y de forma especial en momentos críticos o de transición. En cada nueva evaluación volvemos a valorar necesidades y recursos así como los propios apoyos y los resultados obtenidos.

Planificación de los apoyos

En cuanto a la planificación de apoyos, para Verdugo et al, (2013) constituye un conjunto de recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano. Ninguna persona necesitará todos los tipos de apoyos que están disponibles; las necesidades de apoyo de una persona difieren tanto cuantitativamente (en número) como cualitativamente (en naturaleza).

Metodologías que facilitan el apoyo

Los apoyos que se pueden ofrecer en el marco de la diversidad educativa pasan por preceptos necesarios como son: la interacción y la cooperación, los aprendizajes flexibles y el explorar y estimular las inteligencias múltiples y el aprendizaje emocional. De ellos se derivan numerosas metodologías, recursos y estrategias que facilitan el apoyo entre personas para la consecución de determinados objetivos porque constituye parte fundamental de su esencia, citaremos algunas: aprendizaje cooperativo, enfoque mediacional, cooperación interinstitucional y personal, comunidades de aprendizaje, aprendizaje tutorial, planificación centrada en la persona, aprendizaje comunitario o aprendizaje-servicio, práctica centrada en la familia, aprendizaje basado en proyectos, investigación colaborativa, etc.

La formación inicial y continua del profesorado resulta trascendente para lograr niveles de capacitación que les permitan suministrar apoyos en el marco de la atención a la diversidad.

Explorando nuestra realidad

Como parte de nuestra labor docente e investigadora se sostuvieron cuatro sesiones de entrevistas en profundidad con treinta y cuatro docentes de las instituciones educativas donde los estudiantes de la UNAE realizan sus prácticas pre profesionales, así como observaciones participantes. En la primera se les proponía reflexionar sobre la filosofía de la educación inclusiva y los apoyos a ofrecer para atender a la diversidad y lograr una práctica inclusiva. Dichas entrevistas arrojan como principales resultados que:

- Solo han recibido horas de capacitación en elementos teóricos acerca del tema.
- Se reconocen como docentes que aplican en sus aulas la educación inclusiva, pero su propio discurso los traiciona, al expresar con frecuencia “tengo en mi aula tres niños incluidos” lo que evidencia una concepción totalmente segregacionista que no dista mucho del concepto de niños con “necesidades educativas especiales” o simplemente la categoría retrasado mental o autista, por solo mencionar dos.
- La organización y ambiente áulico responde a modelos tradicionales y verticales, la principal justificación “mi aula es muy numerosa y el espacio es muy pequeño”. Algunos expresan con asombro la posibilidad de trabajar cooperada y colaborativamente, sin que ello cree indisciplina, ni se sesgue la calidad de los aprendizajes. De igual forma plantean la limitante de trabajar en espacios abiertos o en otras áreas de la institución porque las normas no lo permiten.
- Cuando se explora acerca de los aprendizajes implícitos que los docentes poseen sobre los

apoyos a ofrecer para una práctica inclusiva, se aprecian algunas experiencias valederas al respecto, pero no son siempre conscientes de lo que hacen, ni las aplican de manera sistemática para promover cambios actitudinales en el grupo.

- Cuando se les ofrecen los posibles apoyos a aplicar para lograr ambientes inclusivos unos refieren que lo hacen todos los días en sus aulas, pero las observaciones participantes se contradicen con lo declarado.
- Se aprecia como algunos docentes intentan controlar la disciplina con gritos o dando golpes con una regla en la mesa, no siempre se reconoce que los niños van a la escuela a hablar, jugar, participar y divertirse, única forma de aprender de manera significativa.
- Conocen la concepción de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples en el orden teórico, pero en el orden metodológico no la toman en cuenta, sobre todo, al identificar las inteligencias que florecen en sus estudiantes y cómo ellas pueden revertirse en mejores aprendizajes grupales.
- El Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) en su afán de atender de manera integral, apoyar y acompañar a los estudiantes, coarta muchas prácticas inclusivas al hacer demasiado énfasis en diagnósticos psicológicos, mediciones psicométricas y clasificaciones de los estudiantes que conllevan a etiquetas y estigmas pedagógicos.
- Por otro lado lejos de acompañar al docente ofreciéndoles los apoyos y asesorías necesarias para atender a esos niños en el marco de aula inclusiva lo que hacen es exigirles seguimientos e informes que se tornan burocráticos y que poco ayudan a ofrecer aquellos apoyos para vencer las barreras para el aprendizaje y participación.

Conclusiones

Los apoyos inclusivos considerados como las herramientas que se ponen en juego en el proceso de socialización, tanto en el marco del aula como fuera de ella, se erigen en poderosos andamiajes para ayudar a los estudiantes a vencer las barreras para el aprendizaje y la participación.

La formación inicial y continua del profesorado resulta trascendente para lograr niveles de capacitación que les permitan suministrar dichos apoyos en el marco de la atención a la diversidad.

Los estudios exploratorios realizados acerca del tema objeto de análisis permite corroborar que los docentes de aula y el personal del DECE no siempre

están en condiciones de ofrecer dichos apoyos de manera sistemática y coherente, en correspondencia con un diagnóstico del estudiante y el grupo donde se identifiquen las potencialidades en cuanto a las inteligencias múltiples que portan los sujetos y la estructura grupal para cooperar y colaborar para ser inclusivos y crecer desde la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive School*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners. En H. Daniels (Ed.), *Special education reformed. Beyond rhetoric?* (pp. 101-122). Londres: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 27-50.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2009). FAQ on intellectual disability. http://www.aamr.org/content_104.cfm
- American Association on Mental Retardation (1997). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*, 10th Edition. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education
- El informe Warnock. 1979. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Her Majesty's Stationery Office. Londres, Inglaterra. www.educationengland.org.uk/. Visitado el 17 de abril de 2017.
- Elizondo, Coral (2016). Qué podemos hacer en el centro para caminar hacia la educación inclusiva? <https://coralelizondo.wordpress.com/> consultado 30/3/2017
- Fantova, F (2000). Trabajando con las familias de las personas con discapacidad. *Revista: Siglo Cero*, 2000; Vol. 31 (6), no. 192 Página(s): 33-49
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. et al. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10ª edición). Madrid: Alianza Editorial. (Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro, 2004. Madrid: Alianza Editorial).
- Moriña, Anabel. (2004). *Teoría y Práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Public Law 94-142 (Education for All Handicapped Children Act of 1975 (23 de agosto 1977). 20 U.S.C: 1401 y ss: Federal register, 42 (163), 42474-42518
- Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, H. et al. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*. Vol 41 (1), nº 233.
- Thompson, J.R. et al. (2002). Integrating supports in assessment and planning. *Mental Retardation*, nº 40. Incompleta
- Thompson, J.R. et al. (2004). *Supports Intensity Scale*. Washington: AAIDD (Adaptación española de Verdugo, Arias e Ibáñez, 2007).
- Thompson, J.R., Bradley, V.J., Buntinx, W.H.E., Schalock, R.L., Shogren, K.A. Snell, M.E., Wehmeyer, M.L. et al. (2009). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 2010. Vol. 41(1), nº 233.
- Thousand, J.S. y Villa, R.A. (1995). Managing complex change toward inclusive schooling. En R.A. Villa y J.S. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school* (pp. 50-79). Alexandria, VA: ASCD
- UNESCO. 1994. "Declaración de Salamanca". Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca.
- Verdugo, M.A., Schalock, R.L., Thompson, J. y Guillén, V. (2013). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.
- Vygotski, Lev S. (1982). *Obras Escogidas* Tomo II. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Warnock, M.: *Meeting Special Educational Needs*, Londres: Her Britannic Majesty's Stationary Office, 1981.

Autores

José Ignacio Herrera Rodríguez. Docente de la Universidad nacional de Educación UNAE. Director de la carrera de Educación Especial. Correo electrónico: jose.herrera@unae.edu.ec

Geycell Guevara Fernández. Docente de la Universidad nacional de Educación UNAE. Correo electrónico: geycell.guevara@unae.edu.ec