

## **Inclusión e Integración: ¿Qué opinión tienen los profesionales de la educación sobre ambos conceptos?**

### **AUTORAS:**

Lidón Moliner Miravet  
Odet Moliner García

### **ÀREA DE TRABAJO:**

Inclusión

### **DIRECCIÓN:**

Departament d'Educació  
Universitat Jaume I  
Avda/ Sos Baynat s/n  
Castelló de la Plana 12071

### **TELÉFONOS:**

964729797

### **E-MAIL:**

[mmoliner@edu.uji.es](mailto:mmoliner@edu.uji.es)  
[molgar@edu.uji.es](mailto:molgar@edu.uji.es)

## **RESUMEN:**

El camino hacia la educación inclusiva es uno de retos que afrontan actualmente los sistemas educativos de gran parte del mundo. Educación para todos/as, eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación, inclusión social... son algunos de los aspectos claves que subyacen al término inclusión, pero realmente, ¿la comunidad educativa opina lo mismo?, ¿qué piensan los profesionales sobre la inclusión?

En este trabajo, además de ofrecer una revisión sobre dos conceptos que, en ocasiones se confunden y se asimilan el uno con el otro (integración e inclusión) se lleva a cabo un análisis de contenido sobre algunas de las opiniones que muestra el profesorado y los profesionales de la orientación sobre ambos términos. Además se propone el uso de un material que facilita y promueve prácticas, culturas y políticas más inclusivas desde la participación de todo el alumnado: el *Índice para la inclusión*.

## **1. De la integración a la inclusión.**

En este primer apartado realizamos una breve revisión de los conceptos de integración e inclusión. Para hablar de integración deberíamos remontarnos a la década de los 60, puesto que fue en este periodo cuando se facilitó la paulatina concienciación de la sociedad acerca de la marginación que soportaban las personas que sufrían algún tipo de discapacidad. Es justo reconocer los avances producidos desde el inicio de la integración, pues *"en numerosos países, la integración de estudiantes con n.e.e. en la educación ordinaria ha provocado un proceso de renovación educativa que ha beneficiado enormemente al sistema educativo en general."* (Blanco, 1997).

En el estado español, fueron la LISMI (1982) y la LOGSE (1990), los dos grandes hitos que impulsaron la integración en el sistema educativo al fomentar que todo el alumnado formara parte del sistema ordinario. A casi 25 años de la LISMI y a 17 de la LOGSE creemos, al igual que Echeíta y Verdugo (2004) tras una revisión prospectiva de la situación, que la cuestión no está aun resuelta. Los avances han sido importantes pero ¿cual ha sido la efectividad del sistema respecto a la formación de los alumnos con n.e.e? ¿hemos conseguido resolver el problema de la integración escolar? y más aun ¿hemos conseguido aumentar su nivel de integración social?. Faro y Vilageliu (2000) recogen algunas de las limitaciones encontradas en el modelo integrador como:

- La necesidad de identificar a los alumnos "integrados".
- Normalmente se atiende a los alumnos con problemas ya establecidos o, en su caso, cuando ya han fracasado.
- Los servicios de apoyo psicopedagógico se centran en el alumnado.
- Se tiende a dar el apoyo de forma individual y, a veces, fuera de su contexto natural (aula).
- Necesariamente este apoyo es limitado, dado que se debe atender a todos los alumnos con problemas.
- El profesor del aula ordinaria tiende a "desresponsabilizarse".
- Se descuidan los aspectos más sociales del aprendizaje.

Por su parte, Muñoz, Rué y Gómez (1993) consideran que la integración se corresponde con una visión asimilacionista que concibe al alumnado "diverso" como especialmente problemático. Este reduccionismo interpretativo del alumnado "diverso" conlleva una atención a la diversidad centrada en la provisión de apoyos y ayudas especiales para determinados alumnos que no permite avanzar hacia una educación respetuosa con la diversidad de todos los estudiantes.

Arnaiz (1996, 2003) se muestra partidaria de un abandono progresivo del concepto de integración para ir hablado se inclusión puesto que el término integración tiene la meta de integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien que está siendo excluido, siempre centrándose en alumnado con algún tipo de discapacidad. Pero la inclusión va más allá y se refiere a que todos los niños y niñas necesitan estar incluidos y participando en la vida educativa y social de las escuelas y en la sociedad en general. Así, la atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los/as alumnos/as.

También García Pastor (1997) considera que es hora de dejar de hablar de integración, una trampa que perpetúa la segregación disfrazada, para hablar simplemente de educación.

Por otra parte, respecto del concepto de inclusión y a partir de la revisión de la literatura, se desprende que este es un término que contiene una amplia gama de discursos y que cada una de las conceptualizaciones hace hincapié en un aspecto en particular, pero todas ellas parten de una misma premisa: una escuela eficaz de calidad para todos/as y con todos/as. Dada la diversidad terminológica existente, hemos creído oportuno revisar algunas de las dimensiones o perspectivas más significativas desde las que se aborda la educación inclusiva que, siguiendo a Echeíta (2006), serían tres: la educación inclusiva como educación para todos/as, la educación inclusiva como participación y la educación inclusiva como valor.

*a) La educación inclusiva como educación para todos/as.*

La UNESCO enfatiza la importancia de la educación para todos/as y parte del presupuesto de que existe una necesidad real de respetar la diferencia, ya sea ésta por cuestiones de género, etnia, procedencia, capacidad o cultura. Se entiende que las diferencias humanas son naturales, contribuyen a la riqueza de todas las sociedades y deben, por supuesto, estar reflejadas en las escuelas, las cuales tienen la obligación de asegurar oportunidades de participación para todo el alumnado. Todos/as los/as niños/as deberán ser tratados con respeto y se deberá asegurar la igualdad de oportunidades para poder aprender de forma conjunta. La educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos y no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica (Arnaiz, 2002).

*b) La educación inclusiva como valor.*

El ideal de la educación inclusiva desde esta perspectiva sería el de un sistema en el que todos sus miembros, tanto los alumnos como los adultos, se sintieran acogidos o miembros de pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad, donde nadie, por aprender de una forma distinta o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo, se situara por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones. (Echeíta, 2006). Esta situación, o este contexto darían lugar a una sociedad más humanizada y más democrática puesto que la inclusión se consideraría como un valor que debería impregnar a toda la sociedad.

*c) La educación inclusiva como participación.*

Los principales académicos que podríamos enmarcar dentro de esta perspectiva son Tony Booth y Mel Ainscow . Para ambos, la inclusión sería el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículum, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos. En el *Índice para Inclusión* (Booth y Ainscow, 2000), estos autores identifican los rasgos más significativos sobre este concepto y ofrecen esta serie de aspectos que nos ayudan a entender de una forma más clara qué es la educación inclusiva:

- Valorar de la misma manera a todo el alumnado y profesorado.
- Aumentar la participación del alumnado en las culturas, el currículum y las instituciones de la comunidad a la cual pertenece el centro y, en consecuencia, reducir la exclusión.
- Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas de los centros educativos de manera que atiendan a la diversidad del alumnado de su zona.
- Disminuir las barreras al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes, no sólo de aquellos que presenten algún tipo de discapacidad o que tengan “necesidades educativas especiales”.
- Aprender de los esfuerzos que hacen los centros para superar las barreras de acceso y de participación de los alumnos concretos efectuando cambios que beneficien más ampliamente a todo el alumnado.
- Ver la diferencia entre los estudiantes como un recurso para dar apoyo al aprendizaje, y no cómo un problema que se deba superar.
- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser educados en la zona donde viven.

- Mejorar los centros, tanto en lo que se refiere al profesorado como al alumnado.
- Enfatizar el papel de los centros a la hora de construir comunidades y desarrollar valores, así como mejorar sus resultados.
- Promover relaciones de apoyo mutuo entre centros e instituciones de la comunidad.
- Reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto más de la inclusión en la sociedad.

A esta visión sobre el concepto de educación inclusiva subyacen tres dimensiones que pueden analizarse con el *Índice para la inclusión*: culturas, políticas y prácticas inclusivas, las cuales van a permitir avanzar hacia escuelas y, en definitiva, hacia sociedades más inclusivas.

## **2. ¿Qué entienden los profesionales de la educación por integración y por inclusión?**

En el estudio que presentamos se analiza parte de la información obtenida en un trabajo de investigación mucho más amplio sobre “*La atención a la diversidad en los centros de ESO: análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes*”<sup>1</sup>. Se trata de analizar la opinión que tienen los profesionales de la educación sobre el concepto de integración y el de inclusión, puesto que ambos términos resultan, en demasiadas ocasiones, confusos y se utilizan indistintamente. Por este motivo, nos planteamos averiguar qué es lo que piensa el profesorado y los psicopedagogos de nuestro entorno y, en su caso, qué diferencias se perciben entre los dos conceptos objeto de estudio.

La información fue recogida mediante entrevista individual y la pregunta clave que se formuló en relación a este tema fue: *¿Cómo definirías los conceptos de integración e inclusión?*

La muestra estuvo constituida por un total de 12 informantes, todos ellos pertenecientes a institutos de la provincia de Castellón, de los cuáles 6 fueron hombres y 6 mujeres. Se contó con 6 psicopedagogos/as, 3 profesores/as de pedagogía terapéutica y compensatoria y 3 profesores de secundaria.

---

<sup>1</sup> Investigación financiada por el Plan de Investigación I+D de la Universitat Jaume I (convocatoria 2004-2006) Proyectos Bancaixa –UJI. (Referencia P1-1A2004-04).

El análisis de contenido de las diferentes respuestas nos permite delimitar tres aspectos fundamentales:

- Por una parte nos encontramos con que el 16,6% de la muestra indica que inclusión e integración son el *mismo concepto*, no encuentran diferencias entre ambos.
- El 33,3% de los participantes realizan una *inversión conceptual*, es decir, hablan de integración cuando realmente quieren referirse a inclusión, y hablan de inclusión, cuando realmente hacen referencia a la integración.
- El 8,3%, es decir, un informante define correctamente la *integración*, pero no la inclusión y la asocia a aspectos negativos de la educación.
- El 41,6% de la muestra presenta una *claridad conceptual*, es decir, sabe diferenciar claramente entre ambos conceptos.

Después de llevar a cabo un primer análisis aproximativo sobre las opiniones de la muestra objeto de estudio, pasaremos a revisar detenidamente los datos a partir de la codificación de las entrevistas.

En el primero de los diagramas queda reflejada la opinión de los participantes que percibían que la integración y la inclusión se referían al mismo concepto (un total de 16.6%):

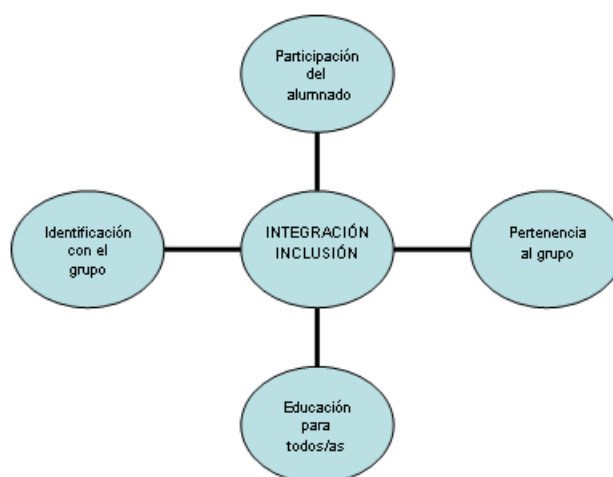


Figura 1: Diagrama igualdad conceptual.

Como puede observarse se pueden extraer cuatro ejes fundamentales que hacen referencia tanto a la integración como a la inclusión, estos son: identificación con el grupo de iguales, percepción de pertenencia al grupo de referencia y participación del alumnado en todas las actividades, tanto escolares como extraescolares y educación para todos. A continuación, recogemos algunos de los fragmentos de las entrevistas que ilustran estas respuestas o dimensiones del diagrama:

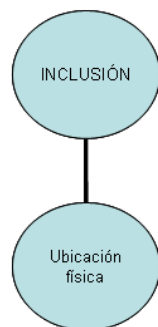
*“Inclusión es lo mismo que integración, estar incluido, sentir pertenencia con ese grupo.”*

Caso 1, párrafo 6

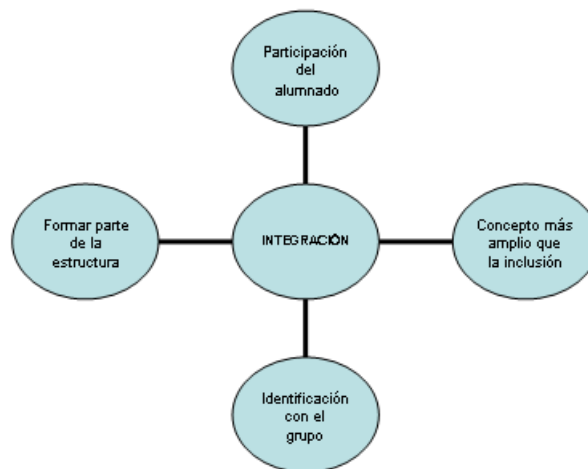
*“No son dos cosas completamente diferentes, incluso sería que todos aprenden...”*

Caso1, párrafo 2

Por otra parte, el 33.3% de la muestra indica una clara inversión conceptual, como puede apreciarse en la siguiente figura:



*Figura 2: Diagrama inversión conceptual*



*Figura 3: Diagrama inversión conceptual*

Como se desprende de ambos diagramas, existe una “inversión” conceptual de los términos, es decir, siempre se atribuye a la inclusión el aspecto de ubicación física del alumnado dentro del aula, en cambio la integración la entienden como un concepto más amplio que la inclusión, donde el alumnado se identifica con el grupo, participa y forma parte de la estructura educativa. En el siguiente cuadro se recogen algunas de las respuestas que pueden ser aclaratorias a la hora de entender los diagramas:

*“La inclusión es simplemente que a un alumno, a una persona introducirla dentro de*

*un grupo (...) La integración es un grado más alto, más profundo que la inclusión”.*

Caso 6, párrafo 4

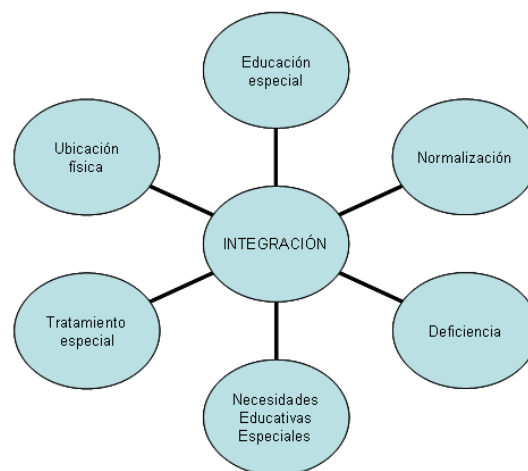
*“La inclusión es “formar parte de” y ya está, la integración es un paso más avanzado, que realmente se encuentra dentro del grupo y se sienta como tal”.*

Caso7, párrafo 2

Respecto al informante que tiene claro el concepto de integración pero no el de inclusión, creemos relevante apuntar que nos aporta una definición muy completa respecto a la integración, la asocia a términos como atención a la diversidad, sistema único, necesidades educativas especiales...pero considera desacertadamente que

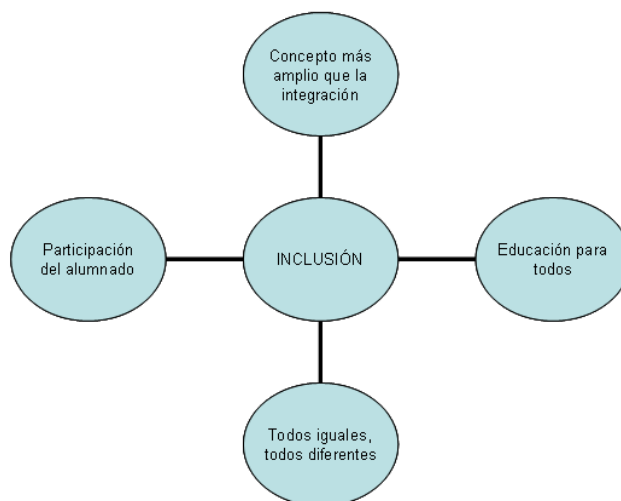
*“la inclusión es cuando la integración no se hace, se refiere siempre a la diferencia, sin ninguna medida de apoyo a la diversidad (...) sería como una incrustación, meterlo ahí porque toca” (Caso 3, párrafo 2).*

Finalmente, comentaremos las respuestas de aquellas personas de la muestra que tienen una percepción y una opinión clara de lo que es integración y de lo que es inclusión. En las siguientes figuras podemos observar los aspectos más relevantes:



*Figura 4: Corrección conceptual*





*Figura 5: Corrección conceptual*

Como se puede apreciar, en este caso sí que existe una claridad conceptual. La inclusión es un término que va más allá de la integración, es una educación para todos, se refiere a la participación de todo el alumnado en las actividades en particular y en la sociedad en general, todos iguales, todos diferentes. En cambio, la integración haría referencia a la deficiencia, las necesidades educativas especiales, la simple ubicación física del alumnado en el aula.

*“Integración hace más referencia a alumnos con nee, a alumnos con deficiencias, integrarlos dentro del grupo (...) la inclusión es que todos están dentro, todos juntos, todos iguales, todos diferentes pero juntos”*

Caso 8, párrafo 2

Después del análisis de cada una de las respuestas extraídas de las diferentes entrevistas realizadas a profesionales de la educación, podemos concluir que, si bien casi la mitad de la muestra, sí que diferencia claramente entre ambos conceptos, existe un cincuenta por ciento, que tiende a confundir los términos y piensa que la inclusión es simplemente la ubicación física dentro del aula. Así pues, creemos que es necesario incidir en la clarificación conceptual en la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación.

### **3. Discusión de los resultados y propuestas pedagógicas para favorecer el desarrollo de la inclusión**

El movimiento de la inclusión centrado en cómo aumentar la participación de todos los estudiantes en sus escuelas y comunidades no es nuevo, puesto que sus orígenes se sitúan en los años 60 y 70. Desde entonces las políticas educativas de algunos países han respaldado y apoyado la inclusión haciendo grandes progresos, aunque en otros ha sido más difícil el avance al estar fuertemente anclados en modelos segregadores y asimilacionistas.

Hoy en día los beneficios de la escuela inclusiva están profusamente ilustrados (Stainback y Stainback, 1999) y los factores que permiten avanzar hacia la inclusión ampliamente debatidos (Aucoin, 2001; Aucoin, Rousseau y Belanger, 2004; Goguen y Aucoin 2005,) pero nos olvidamos con frecuencia de que los profesionales de la educación son los verdaderos protagonistas del cambio. En este sentido, las creencias y actitudes que subyacen a las prácticas cobran un papel relevante y de ahí que el análisis de las concepciones de los profesionales de la educación sobre el significado de la inclusión es, a nuestro modo de ver, fundamental.

De los resultados presentados en el apartado anterior extraemos que las diferentes concepciones sobre la inclusión van muy ligadas o se centran en:

- a) el emplazamiento de los alumnos en el contexto ordinario, que era también uno de los principios de la integración, como hemos visto más arriba.
- b) la participación del alumnado en las culturas, currícula y comunidades.
- c) la concepción de la diversidad más allá de las referencias a necesidades especiales o discapacidades.

Efectivamente, estas son cuestiones esenciales. No obstante se olvida, o no se pone de manifiesto, una cuestión fundamental: el reconocimiento del derecho de cada alumno más que a estar incluido, a no ser excluido. Así pues, consideramos que hay que seguir incidiendo en que *“la educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad -y a cada estudiante de la democracia- el derecho inalienable de pertenecer a un grupo, a no ser excluido”* (Falvey y otros, 1995).

Estos aspectos nos llevan a reflexionar sobre ¿qué formación inicial y permanente están recibiendo los profesionales de la educación? puesto que la formación de los profesionales basada en un modelo categórico provoca hondas barreras para reconceptualizar la educación especial y cambiar sus formas de pensamiento y acción.

En este sentido, en trabajos anteriores ya hemos apuntado algunos elementos clave para la formación de los profesionales de la educación (Moliner, Sales y Salvador,

2003, 2004; Moliner, Ferrández y Sales, 2005). Entre ellos destacaremos los que menciona Riehl (2000) al concluir, tras la revisión de la literatura, que para avanzar en la creación de culturas inclusivas, los profesionales (equipo directivo, psicopedagogos o profesorado) deben desempeñar tres tareas básicas: la promoción de nuevos significados sobre la diversidad y la inclusión, la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas; y la construcción de conexiones entre las escuelas y las comunidades.

De todo lo apuntado hasta el momento una cuestión parece clara: hasta ahora la integración no parece haber transformado el sistema, ni siquiera el aula. Muchas experiencias de integración se han quedado en una integración física, ni tan sólo social o académica al considerar que la cuestión era “meter dentro al que estaba fuera”. El concepto de inclusión presupone que “todos están dentro” y esa es una diferencia fundamental que implica un cambio de perspectiva y un giro radical en la idea de ayudar sólo a los estudiantes con discapacidades o a los “diversos”. El interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela. Estos cambios deberían llevar al alumnado, profesorado, profesionales y familias a modificar su perspectiva sobre la escuela, puesto que ahora la cuestión ya no es cómo integrar a algunos alumnos con n.e.e. sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y de apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela, independientemente de sus características.

Torres González (1999) opina que este concepto de escuela está todavía lejos de la realidad de nuestro contexto pues *"habría que reinventar la escuela"*. Este autor reflexiona sobre la cultura de la individualización, la homogeneización y en el anquilosamiento que existe en los centros. Pero es cierto que hoy en día tenemos bastante experiencia acumulada sobre cómo avanzar hacia la inclusión y en este sentido el *Índice para la inclusión* (Booth y Anisow, 2000) facilita conseguir unas prácticas, culturas y políticas más inclusivas desde la participación de toda la comunidad. Esta herramienta surgió en Inglaterra en la década de los noventa a partir de una experiencia desarrollada en seis escuelas de primaria y secundaria de este mismo país, para después, ampliarse y llegar a setenta centros dentro de un programa de investigación-acción. El Índice se concibe como una guía práctica estructurada de forma secuencial, con unos pasos a seguir muy bien definidos y con materiales que permiten el análisis, la evaluación y finalmente la introducción de elementos de mejora en los centros. Es un proceso de auto-evaluación de los centros educativos que ya se está desarrollando en algunos centros de nuestro entorno (Durán y otros, 2005). La investigación-acción está

pautada a través de un conjunto de indicadores y preguntas, a partir de las cuales se puede realizar un análisis exhaustivo de la situación presente y posibilidades futuras del centro de cara a la inclusión. Todo ello se trabaja con una metodología flexible y cada centro debe adaptar el *Index* a su propia realidad y a sus necesidades concretas teniendo siempre presente su contexto más inmediato. Día a día son más los centros de todo el mundo que van adoptando esta metodología de trabajo y de reflexión sobre la práctica. Este trabajo pretende realizar una aproximación al concepto de inclusión, base fundamental para emprender acciones que hagan realidad una filosofía que resume muy bien uno de los docentes entrevistados: “*Todos juntos, todos iguales, todos diferentes*”

#### 4. Bibliografía

- ARNAIZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-43.
- ARNAIZ, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educación*, 15-19.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- AUCOIN, A. (2001) *Facteurs associés à la réussite de la pédagogie de l'inclusion dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick*. Thèse de maîtrise supervisée par Léonard Goguen
- AUCOIN, A; ROUSSEAU, N. y BELANGER, S. (2004) *La Pédagogie de l'inclusion Scolaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- BLANCO, R. (1997). *Integration and Educational Opportunities: A Right for All. The Major Project of Education*. December, 80-84. Paris: UNESCO
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. London : CSIE.
- GARCÍA PASTOR, C. (1997) La construcción de una escuela democrática. En ARNAIZ, P. y DE HARO RODRÍGUEZ, R. (Eds.): 10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro. *Actas de la XXII Reunión Científica Anual de A.E.D.E.S.*. Murcia : Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 355-383.
- DURAN, D; ECHEITA. G; GINÉ, C; MIQUEL, E, RUIZ. C; y SANDOVAL, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion) en el estado español. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*. Vol. 3, Nº 1. [tp://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Duranetal.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Duranetal.pdf).

- ECHEITA, G. (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ECHEITA, G. y VERDUGO, M.A. (Eds) (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva* Salamanca: Publicaciones INICO.
- FALVEY, M.A.; GIVNER, C.C.; KIMM, C. (1995). What Is an Inclusive School? En B.A. VILLA y J.S. THOUSAND (Ed.): *Creating an Inclusive School* (pp. 1-12). Alexandria: ASCD.
- FARO, B y VILAGELIU, M. (2000). Cap a una escola efectiva per a tots els alumnes. CEIP Dr. Fortià Solà (Torrelló, Barcelona). *5es Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Barcelona: APPS
- GOGUEN L. y AUCOIN , A. (2005) *The Progress Toward Inclusion: A Case Model of a Francophone New Brunswick School*. New Brunswick: Université de Moncton
- MOLINER, O.; SALES, A. y SALVADOR, M. (2003) La diversidad en el currículum formativo de la Titulación de Maestro. *Actas del I Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MOLINER, O.; SALES, A. y SALVADOR, M. (2004) La diversidad en el currículum formativo de los psicopedagogos: análisis y propuestas. *Revista de Educación Especial*, nº 33,77-90.
- MOLINER, O.; FERRÁNDEZ, R. y SALES, A.(2005). El profesorado de educación secundaria ante la diversidad del alumnado. *DIDAC*, 46. pp. 30-34.
- MUÑOZ, E.; RUE, J. y GÓMEZ, I. (1993). L'opcionalitat curricular i l'atenció a la diversitat. En MUÑOZ, E. y RUE, E. (Coord.). *Educació en la diversitat i escola democràtica*. Barcelona: UAB, 52-77.
- RIEHL, C.J. (2000) The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1999) *Aulas Inclusivas*. Madrid. Narcea.
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999) *Educación y diversidad: bases didácticas y organizativas*. Archidona (Málaga) : Aljibe, 1999.