

La investigación cooperativa como método para mejorar la formación docente en educación inclusiva

AUTORES

MARIELEN C. ZAMBRANO G
PROFESORA (MSC)
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
ZMARIELEN@GMAIL.COM

CRISTHIAN SCARPECCIO
ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN FÍSICA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
SCAPERCCIOCRISTHIAN@HOTMAIL.COM

JOSÉ R. PRADO P.
PROFESOR (DR.)
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
JOSE.PRADO078@GMAIL.COM

MÉRIDA - VENEZUELA

RECIBIDO: 01/10/2017 EVALUACIÓN: 15/12/2017 APROBACIÓN: 15/01/2018

Resumen

En la investigación cooperativa trabajan de forma conjunta el investigador y un grupo de docentes co investigadores, en base a las experiencias que viva el grupo en ciclos de acción y reflexión. Es la metodología adecuada para ayudar al docente de aula regular a su formación en materia de educación inclusiva desde la reflexión individual y colectiva, sobre la realidad que vive con sus estudiantes. A partir de ella, se genera conocimiento por medio de la participación. Por ello, en la siguiente investigación, bajo el enfoque cualitativo, con 7 docentes de educación media se hizo un análisis sobre el uso de este tipo de investigación en la mejora de la formación docente en educación inclusiva, logrando formar a través de la reflexión a los docentes participantes en el mismo.

Palabras claves:

Inclusión educativa, formación docente, investigación colaborativa.

Cooperative research as method to improve the teacher formation in including education.

Abstract

In co-operative investigation works as a team the researcher and a group of co-researchers teachers, based on experiences that the group experiment in cycles of action and reflection. Is the right methodology to help the room teacher to regulate its own formation about including education from the individual and collective reflection, about the reality that lives with its students. From there, generates knowledge through participation. Because of that in the following research, under a qualitative approach, with 7 teachers of high school an analysis about the use of this type of research in the improvement on the teacher formation in including education, reaching formation through reflection to the teachers that participate.

Keywords:

Including education, teacher formation, collaborative research.

1. Presentación y justificación del problema

La educación inclusiva se considera el medio adecuado para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad, lo que permitirá que se responda a toda la diversidad del alumnado; coincide con estas consideraciones Blanco (2008) al indicar que “la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos” (p. 7). A este tipo de educación se le considera como un nuevo paradigma que aspira que todos los sistemas educativos permitan el acceso a la educación de calidad en igualdad de oportunidades para todos los individuos (Echeita y Duk, 2008). En los planteamientos de la política educativa de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) se indica que es a través de ella que se logrará que todos puedan incluirse dentro del sistema educativo.

14

Estos planteamientos se basan en lo discutido en la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994), donde se indicó que “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras y ofrecerles una educación de calidad” (p.6). Sin embargo, atender estos estudiantes, plantea una serie de retos para los sistemas escolares, ya que se trata de un proceso que requiere de la transformación de las escuelas, y esta no es una tarea fácil. Para llevar a cabo la educación inclusiva, se necesitan cambios de índole políticos, sociales y económicos que permitan realmente su ejecución.

Independientemente de estos cambios, quienes realmente deben llevar a cabo estas acciones, son los docentes, porque son ellos los que día a día, deben diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar actividades con sus estudiantes, entre los cuales pueden existir algunos con necesidades educativas especiales a raíz de una discapacidad. Es por esta razón que surge el problema a investigar, puesto que la mayoría de los docentes venezolanos en la actualidad en el nivel de la educación media, no están preparados respecto a lineamientos inclusivos, específicamente en el ámbito de trabajo de la educación especial que abarca según Rosales (2009) a “los niños, niñas y adolescentes con sus particularidades de funcionamiento en las áreas física, sensorial, cognitiva, socio-afectiva o psicomotora” (p.59).

Esta falla en la ejecución de la educación inclusiva, se debe a que en la formación inicial de estos docentes, hubo carencias de contenidos en esta área de la educación especial. Por lo que se observa entonces, que existe una desvinculación entre la realidad en la que se ejecutan las prácticas educativas y la formación que recibe el docente para enfrentarse a su futuro en el campo laboral.

Sin embargo, el docente de aula regular, aun sin estar formado en esta área, debe ofrecer a los estudiantes que tienen discapacidad, intervenciones didácticas acordes a la diversidad de capacidades, intereses y estilos particulares de aprender que cada uno de ellos posee en interacción con el grupo. Esta adecuación de la intervención didáctica el docente puede hacerla, aun si su formación académica inicial no es la educación especial, puesto que en diversas investigaciones se ha comprobado que se puede llevar a cabo, como las de Comboni, Garnique y Juárez,

2010; Moliner, Sales, Fernández y Traver, 2008; y Parra, Pérez, Torrejón y Mateos, 2010. Es una tarea difícil porque el docente desconoce el área, pero puede mediar en su entorno y buscar la solución, la cual puede encaminarse hacia procesos de autoformación donde consiga medios de aprendizaje adecuado para intervenir en su realidad laboral.

La autoformación docente según Cardona (2013) es una práctica reflexiva, que se convierte en una forma creativa de hacer la enseñanza en colaboración con equipos docentes, para compartir experiencias y dudas, así como éxitos y fracasos, apoyándose en conversaciones que le permitan comprender mejor el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto nos indica que, se puede lograr la autoformación a través de la reflexión, y esta es definida por Schon (1992) como una interacción entre el pensamiento y la acción, para que se den espacios de reflexividad individual y colectiva, generándose conocimiento por medio de la participación.

Para que el docente forme parte de este proceso de autoformación en educación inclusiva desde la reflexión, se “deberán instaurar nuevos modos de pensar y de hablar acerca de la diversidad” (Ocampo, 2015, p. 70). Al alcanzar esto, se construye un mejor conocimiento que ayudará en los procesos de inclusión, para que estos tengan mayor significado. Por esta razón, se plantea el uso de la investigación cooperativa para abordar este problema en estudio, debido a que con ella según Oates (2002) el conocimiento se genera a través de la experiencia con la gente en ciclos de acción y reflexión, donde se dan constantes interacciones que generan ideas desde la práctica y modifican el modo de pensar del docente sobre esa realidad que está estudiando.

2. Objetivos

Por esto, el siguiente estudio se enfocó en analizar el uso de la investigación cooperativa para la mejora de la formación docente en educación inclusiva en un grupo de docentes de la educación media del Estado Mérida. Los objetivos específicos del estudio fueron:

- Identificar la formación docente en relación a la educación inclusiva para atender a estudiantes con discapacidad de las docentes de educación media general.
- Indagar sobre la manera de hacer las adaptaciones curriculares de las docentes de educación media general.
- Determinar las estrategias didácticas para atender a estudiantes con discapacidad de las docentes de educación media general.
- Examinar la efectividad de la aplicación por parte del docente de las estrategias didácticas a los estudiantes con discapacidad.
- Analizar los ciclos de acción y reflexión que se llevan a cabo para mejorar la formación docente en educación inclusiva.

I. Metodología

Se trabajó bajo el enfoque cualitativo, el cual desde la visión de Hurtado y Toro (1997) permite que el investigador tenga una inmersión en el campo de investigación, porque es donde ocurre el fenómeno; se valora el discurso de lo real, usando métodos cualitativos porque son los que permiten la participación del sujeto, generándose el conocimiento a través de la cognición y la interacción comunicativa; se promueve la revalorización de la experiencia.

A su vez, se siguieron las pautas de la investigación cooperativa, siendo este un modelo de investigación que en este trabajo se propone para resolver problemas en el ámbito educativo, específicamente enfocado a la formación docente, donde los educadores según Bartolome (1986) trabajan juntos durante el desarrollo de todo el estudio y comparten las responsabilidades de las acciones a ejecutar, a través de ciclos de acción y reflexión.

16

Según la experiencia del trabajo de Flores Hole (2013) con la investigación cooperativa se puede obtener una formación en el área a través de las experiencias que tengan los demás en relación, para este caso en específico, a la atención que se les debe ofrecer a los estudiantes con discapacidad en el aula regular. Esta investigadora en su trabajo demostró que luego estos ciclos los docentes participantes en su estudio, resaltaron que hubo un cambio en sus conocimientos, por ello se quiere repetir la experiencia en este contexto.

Reason (1994) indica que lo fundamental en este tipo de investigación es la experiencia, ya que desde ella se puede comprender la realidad en la que está inmerso el docente, producto de su auto-reflexión siendo él un co-investigador de la situación a estudiar. Por ello, el autor manifiesta que todos los involucrados en el estudio son co-investigadores, porque toman decisiones en base a sus experiencias, y también son co-sujetos porque son participantes de la investigación, por lo que se estudia al grupo completo desde el grupo.

Para Bauselas (2003), en la investigación cooperativa se siguen varios pasos, inmersos en los ciclos de acción y reflexión. En primer lugar, se inicia con la planificación de lo que se realizará durante y después de la acción, así como los posibles efectos luego de que sean ejecutadas. Posteriormente, se planifican las acciones, llevándolas a cabo, y recogiendo evidencias de lo que ocurre en cada una de ellas, para analizar y revisar si ha cambiado la situación, para así replantear las acciones, y repetir los ciclos hasta que se considere solucionado el problema. Estos ciclos de acción y reflexión, sobre la práctica docente en relación a la atención que les dan a los estudiantes con discapacidad en aula regular, le va a permitir a los educadores descubrir problemas concretos y en común con otros colegas, y así priorizar las necesidades que deben abordar.

Los participantes del estudio fueron siete docentes de una institución pública de educación media del Estado Mérida, que tenían entre 5 y 15 años de servicio. Ninguna tenía formación docente en educación inclusiva, ya que sus áreas de formación están enfocadas hacia la ciencia, lenguaje y sociales.

En relación a las técnicas e instrumentos, se utilizó el grupo de discusión como técnica de recopilación de datos. Ésta técnica indaga lo que comparten varios individuos en un proceso de reflexión construida en un espacio común, donde se estudia la interacción de todos los integrantes como tal, más que al individuo como unidad de producción de discursos (Mena y Mendez, 2009). Las discusiones se hicieron en base a las necesidades educativas especiales de 12 estudiantes diagnosticados en la institución. El registro de la información se hizo a través de diarios de campo y fueron analizados, a través de un análisis descriptivo y categorización.

II. Resultados

1era fase: reflexión

Esta fase se plantea en tres partes, porque es la que da inicio a los ciclos de discusión y es la más larga de todas las planteadas en el estudio.

Paso previo: esta primera fase se inicia en decidir si el problema de la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales en aula regular es relevante estudiar en relación a los demás problemas de la institución. Para ello, se les mostró a siete docentes, parte de las conclusiones a las que se llegó en un diagnóstico previo al estudio, sobre la misma temática. Estos docentes ya habían participado solo como sujetos de investigación, para aportar información a través de una entrevista estructurada. El resultado de ese diagnóstico, se resume en las siguientes categorías de estudio: *ausencia de formación docente en educación inclusiva y ausencia de adaptaciones curriculares en la institución.*

Sobre su formación en torno a la educación inclusiva en su carrera universitaria, todas manifestaron que no la tuvieron, por lo que desconocen estrategias para la atención de estudiantes con discapacidad. Esto es fundamental para ejecutar lineamientos de la educación inclusiva, pues al conocer la práctica, y en el ejercicio de la carrera, es que se aprende realmente a trabajar con la diversidad de estudiantes. También se indagó sobre el funcionamiento de la institución en relación a la exigencia de adaptaciones curriculares para los estudiantes con discapacidad, a lo que estas docentes manifestaron que la misma no ha exigido que se hagan las adaptaciones que estos jóvenes necesitan y aunque a veces existe la disposición, no se sabe cómo hacerla. Indicaron que trabajan con las mismas estrategias que usan para todos los estudiantes, buscando la mejor manera de que se comuniquen y expresen, articulando siempre con la familia y el médico de los adolescentes para informarse sobre la situación que presentan.

Primera discusión: partiendo de estas consideraciones, las docentes manifestaron que necesitaban formación para ofrecer una educación de calidad e inclusiva a los estudiantes que presentan discapacidad en sus aulas de clases. Por ello se estableció un grupo de discusión con las docentes como co-investigadoras, para abordar el problema. En un primer ciclo de discusión sobre cómo atendían la diversidad de necesidades de aprendizaje y de participación de todos sus alumnos, sus respuestas apuntaron a confirmar lo que ya habían descubierto en el diagnóstico: *no tienen formación en relación a la educación inclusiva para atender a estudiantes con discapacidad.*

Sin embargo, existió una variante, la cual apuntaba hacia una *falla en la elaboración de las adaptaciones curriculares* que se hicieron en la institución al inicio de año escolar. Las adaptaciones curriculares son definidas por Blanco (1999) como un proceso de toma de decisiones compartido tendiente a ajustar y complementar el currículo común para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos y lograr su máximo desarrollo personal y social. Se trata de contextualizar el currículo a la medida del alumno, tomando decisiones respecto a qué tiene que aprender y con qué secuencia, cómo hay que enseñarle, cuáles van a ser los criterios para evaluar sus avances y cómo hay que evaluarle. Sin embargo, el procedimiento de elaboración de las adaptaciones curriculares no se les explicó a las docentes para que las ejecutaran. Por esa razón, en este ciclo de reflexión se discutieron varias estrategias para atender a estos estudiantes y cada docente aportó desde su experiencia como la llevaban a cabo. La reflexión llevó a la redefinición de las adaptaciones curriculares en conjunto, manifestando algunas docentes que ya estaban aplicando muchas de estas estrategias y recomendaciones, de manera individual en cada uno de los estudiantes. Esta discusión llevó a que aquellas docentes que las desconocían aclararon dudas sobre sus usos.

18

Estas estrategias, fueron: motivacionales, para activar conocimientos previos y establecer expectativas (pistas tipográficas, analogías, ilustraciones), para orientar la atención de los alumnos, para organizar la información (mapas conceptuales, mapas mentales, líneas del tiempo, diagramas del porqué, galería de aprendizaje), de aprendizaje cooperativo (rompecabezas, aprendizaje en equipo, investigación en grupo), de memoria y recuerdo (resumen, uso de preguntas intercaladas), para trabajar la ansiedad en el aula, así como estrategias de comunicación. Todas basadas en trabajos de diversos autores como Díaz y Hernández, 1998; Maigon, 2008; Rodríguez, 2005; Gines y Martínez, 2013 y Ontoria, 2014.

Fin de la discusión: para cerrar la fase de reflexión, todas estas estrategias fueron llevadas al aula para su ejecución con mayor rigurosidad y registrando la evolución de los estudiantes para posterior discusión. Las co investigadoras establecieron como objetivo, evaluar si la aplicación de esas estrategias de inclusión discutidas, ayudaban en su praxis docente para mejorar la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Con esta primera fase las docentes lograron, a través de la reflexión colectiva, conocer estrategias que pueden utilizarse en el aula para la atención de estos estudiantes, descubriendo que al partir de sus propias experiencias y la de los demás lograron reunir el conocimiento necesario y el intercambio del mismo. Schön (1987), indica que cuando los docentes hacen juicios sobre la adecuación de sus respuestas a las situaciones y problemas educativos que se le presentan, pasan por una enseñanza reflexiva, donde pueden desarrollar estrategias y técnicas genuinas para tratar la complejidad del quehacer educativo. Por ello, estos docentes, iniciaron una primera fase de reflexión positiva, que les ayudo a cambiar sus creencias sobre la inclusión educativa.

2da fase: acción

En esta fase los docentes, accionaron las decisiones tomadas para la ejecución de las estrategias discutidas en la fase anterior. Durante un mes de trabajo en el aula regular con los 12 estudiantes que tenían adaptaciones curriculares, se aplicaron las estrategias acordadas en la primera discusión, convirtiéndose estos en co sujetos, participando activamente en la solución del problema.

3era fase: reflexión

En la tercera fase, al iniciar la discusión sobre la experiencia en la fase de acción hasta ese momento con la ejecución de las adaptaciones curriculares, las co-investigadoras indicaron que observaron con detenimiento un *aumento positivo en el ritmo de aprendizaje de algunos de los estudiantes que tienen discapacidad*. A estos se les estaban ofreciendo las estrategias de enseñanza acordadas en la discusión anterior para ver con cual obtienen mejores resultados. Se les pregunto sobre el registro específico de cada estudiante para ver cómo van avanzando. Lamentablemente en esta fase de reflexión no se pudo avanzar más porque los docentes no cumplieron con el registro de los avances de los estudiantes, por lo que se planificó un tercer encuentro para su discusión. Se acordó seguir usando por mayor tiempo las estrategias discutidas al inicio.

4ta fase: acción

Se siguieron ejecutando las adaptaciones curriculares discutidas al inicio, por dos meses más para observar con detenimiento el avance de los estudiantes.

5ta fase: reflexión

En un inicio los docentes se negaron a la convocatoria de discusión, manifestando verbalmente, que no habían hecho un registro de lo que hicieron en el aula. Las razones fueron por: *falta de tiempo*, ya que había muchos detalles para tomar en cuenta. Manifestaron que sus estudiantes *en algunos casos respondían a las estrategias y en otros no*. Aunado a esto, no se habían detenido a evaluar el porqué, ya que sentían que no tenían las herramientas para hacerlo; esto no lo habían considerado en el encuentro inicial.

No obstante, de las siete docentes presentes al inicio de la discusión, cuatro accedieron a reunirse. Indicaron que *los estudiantes* que tenían en su aula con alguna necesidad educativa especial, *respondieron favorablemente al cambio luego del uso de las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que imparten desde sus áreas de formación*. Los mismos se mostraron más atentos, participativos e involucrados en el grupo de trabajo dentro del aula, obteniendo mejores calificaciones e integrándose más en el salón de clase.

De las estrategias mencionadas en el primer ciclo de discusión, comentaron que las estrategias motivacionales, para orientar la atención y de presentación de la información, fueron unas de las que mejor funcionaron para que *los estudiantes*

mejoraran su aprendizaje, por lo que el objetivo que se plantearon al inicio las co-investigadoras revela que efectivamente la aplicación de esas estrategias de inclusión discutidas, ayudaron en su praxis docente para mejorar la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales. A su vez, revelaron, que anteriormente durante sus clases, habían identificado estudiantes que necesitaban más atención que otros, por lo que acudían a buscar ayuda en personas que tienen más conocimiento al respecto, para tener una guía de cómo tratarlos. Pero la manera de que todos los docentes aporten desde su experiencia como trabajar en conexión de la misma manera con ese estudiante, lo puede ayudar mucho más. Por lo que consideran que deben ser autodidactas y, buscar las herramientas o recursos para ayudar a esos estudiantes.

Las cuatro docentes co-investigadoras solo dan referencia de la evolución de ocho estudiantes a los cuales les dan clase, ya que a los otros cuatro no los tienen en sus aulas. Por lo que se desconoce si al final estos estudiantes también respondieron positivamente como los atendidos por estas cuatro docentes. Las docentes que no finalizaron el estudio, manifestaron no tener tiempo para participar en él.

20

Finalmente, en esta fase de discusión, las co-investigadoras manifestaron que se deben involucrar a todos los docentes de la institución y seguir estos ciclos de discusión. La experiencia demostró que se pueden formar desde la práctica docente, reflexionando sobre lo que hacen en el aula para mediar en la enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Este tipo de trabajo puede enfocarse hacia el trabajo cooperativo en red con otros docentes, ya que es una estrategia necesaria para que se dé la inclusión educativa. Por ello, Echeita y Duck (2008) dicen que:

La colaboración entre pares como medio para crear relaciones de interdependencia positiva y apoyo mutuo, tanto en el aula como fuera de ella; la colaboración entre el profesorado, para hacer frente a la complejidad que supone dar respuesta a la diversidad de características y necesidades del alumnado, al mismo tiempo que asume las responsabilidades por los resultados de aprendizaje de todos y cada uno de ellos o simplemente para observar y analizar conjuntamente las concepciones que subyacen a las propias prácticas; la colaboración entre centros escolares para compartir recursos, ideas o proyectos y la colaboración más amplia con otros agentes y servicios de la comunidad local, son todas ellas, facetas imprescindibles para la tarea de la inclusión (p.7).

En ese sentido, Schön (1987) explica que para que se den prácticas reflexivas hay que trabajar en conjunto con el resto de los docentes de la institución, y los directivos deben buscar los espacios para que la reflexión sea posible. Esos procesos de reflexión no pueden estar descontextualizados de lo que surge de su práctica educativa.

3. Conclusiones

Las conclusiones que arrojan el estudio realizado con los docentes indican que usar las fases de acción y reflexión de la investigación cooperativa para ayudar a la formación de los docentes en materia de educación inclusiva, es posible si los docentes involucrados están comprometidos en la participación de los grupos de

discusión y en la ejecución de las actividades que se decidan hacer dentro de las acciones planteadas como co investigadores del estudio. Una participación activa y comprometida permite que se dé realmente una práctica docente reflexiva, tal como lo plantea Cardona (2013) al decir que para que la reflexión funcione como instrumento de innovación, debe existir un compromiso para ello.

A pesar de que el grupo completo al final no participó en las dos últimas discusiones, aquellos quienes llegaron al final lograron apreciar que si hubo una formación a través de la reflexión de las actividades que cada uno realiza con los estudiantes en el aula. Esto se debe a que fueron muy participativos y descubrieron cómo esas estrategias les habían funcionado. La discusión en colectivo les permitió conocer e intercambiar entre todos sus experiencias en el aula.

Estos docentes, manifestaron que en los estudiantes se notaron cambios positivos en su aprendizaje, fueron más participativos, y se involucraron más en las actividades que desarrollaron en el aula. Hacer uso de las estrategias nombradas en el estudio, adaptadas y explicadas en detalle para la condición de cada estudiante en las adaptaciones curriculares realizadas, lograron cambiar la educación de los mismos, ayudando así a lograr los planteamientos de la educación inclusiva.

Sin embargo, se observaron fallas en la ejecución de las acciones planteadas al inicio, debido a que algunos docentes no contaron con el tiempo previsto para registrar todos los cambios ocurridos en su praxis con estos estudiantes. Tampoco se tomó la decisión de tener un instrumento más detallado, que permitiera agilizar el registro de datos por parte del docente, para que así se pudiera discutir sobre ello. Por lo que para un posterior estudio, se debe considerar este elemento clave. Finalmente, la experiencia apunta a que se puede lograr formar a los docentes desde la reflexión colectiva de las experiencias que se viven en el aula haciendo uso de la investigación cooperativa, por lo que sí se puede hacer uso de ella para mejorar la formación docente en educación inclusiva.

Referencias

- Bartolomé, P. (1986). La investigación cooperativa, *Educar*, 10, 51-78.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, UNESCO/ORE-ALC. Tomado en agosto 2016 de <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cld=504&aid=742>
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” (5-15). Ginebra, Organización de Las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Bauselas, E. (2003). La investigación cooperativa, una modalidad de la investigación-acción *Revista de Psicodidáctica*, 15, 121-130. Tomado en agosto 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17515081009>
- 22 Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Comboni, S., Garnique, F y Juarez, J. (2010). De la Educación Especial a la Educación Inclusiva. *Nueva Época*, 62, 41-83. Tomado en noviembre 2015: <http://scielo.unam.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. (1994). Tomado en enero 2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- Díaz, F., y Hernández, G. (2001). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mac Graw Hill.
- Echeita, G., y Duk, C (2008). Inclusión educativa. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 6(2), 1-8. Tomado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>
- Flores Hole, H. (2013). *La investigación cooperativa como modelo de selección de recursos constructivos TIC para la enseñanza del concepto tiempo en historia*. Zaragoza: PhD Tesis de la Universidad de Zaragoza, ISSN 2254-7606.
- Gines, C y Martínez, M. (2013). *Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Tomado en septiembre 2015 de <http://www.orientacionandujar.es/>
- Maignon, R. (2008). *Estrategias para la enseñanza a estudiantes con discapacidad (material de apoyo)*. Tomado en septiembre 2015 de http://www.sirius.une.edu.ve/une/pdf/estudiantes_con_discapacidad.pdf
- Mena, M. y Méndez, J. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. *Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción*. *Revista*

Iberoamericana de Educación, 49 (3). Tomado en febrero 2016: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2859Manriquev2.pdf>

Moliner, A., Sales, R., Fernández, J y Traver, M. (2008), Análisis de las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad, según la percepción de psicopedagogos y profesorado de secundaria. Revista Iberoamericana de Educación, 45, 6. Tomado en noviembre 2015: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2554579>

Oates, B. (2002). Co-operative Inquiry: Reflections on Practice, Electronic Journal of Business Research Methods, 1(1), 27-37.

Ocampo, A. (2015). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI y sus desafíos para el desarrollo de estrategias de intervención institucional. Revista Visión Educativa IUNAES, 9(19), 60-79. Tomado en febrero 2016: https://www.researchgate.net/publication/281748573_Consideraciones_Epistemologicas_para_una_Educacion_Inclusiva_mas_oportuna_en_el_siglo_XXI_y_sus_desafios_para_el_desarrollo_de_estrategias_de_intervencion_institucional

Ontoria, M. (2014). Cómo disminuir la ansiedad en el aula. Tomado en septiembre 2015 de <https://aulatomada.wordpress.com/2014/03/17/como-disminuir-la-ansiedad-en-el-aula/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). ¿Qué es la UNESCO? Tomado en mayo 2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330s.pdf>

Parra, M., Pérez, Y., Torrejón, M y Mateos, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusiva. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 1(12), 77-87. Tomado en noviembre 2015: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/802/80212393005.pdf>

Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research (pp. 324-339). Thousand Oaks: Sage.

Rosales, R. (2009) Modelo Venezolano de Integración Educativa. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de profesor asociado. Tomado en octubre 2015: http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/archivo.php?codArquivo=293

Rodríguez, M. (2005). Las adaptaciones curriculares como respuesta educativa a la discapacidad intelectual. Tomado en septiembre 2015 de https://docs.google.com/document/d/1TIFXs8JxQYwUv1g_rRbKgETl6L3um8ciJUO4JQKhOcl/edit?hl=es

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.