

# LES FUNCIONS DEL PROFESSOR DE SUPORT EN EL MARC D'UNA ESCOLA PER A TOTS.

## Conseqüències per a la formació.

**Climent Giné**, Universitat Ramon Llull  
**David Duran**, Universitat Autònoma de Barcelona

### RESUMEN

Con este trabajo pretendemos contribuir a repensar las funciones del profesorado de apoyo en el marco de una escuela para todos, tanto individualmente como en el seno de los equipos docentes. En primer lugar, pero, parece oportuno precisar qué tenemos que entender por educación inclusiva a partir de los adelantos de la comunidad científica y la práctica profesional. En segundo lugar, a la luz de la investigación reciente, se exploran las funciones que se atribuyen al profesorado de apoyo en este nuevo y exigente contexto educativo; y, en tercer lugar, se proponen algunos contenidos clave que, a nuestro entender, se tendrían que contemplar en la formación inicial y en la actualización del profesorado.

### ABSTRACT

The aim of this paper is to contribute to the need of rethinking the role of support teachers in a framework of a school for all, whether individually or as a staff member. First of all, it seems necessary to specify what we should understand as inclusive education from the progress of scientific community and the professional practice. Secondly, considering the current research, support teacher functions are explored in this new paradigm and demanding educative context. Finally, some key contents are suggested that should be considered in the teacher's initial training and lifelong education.

### 1. INTRODUCCIÓ

En les últimes dècades han estat moltes i diverses les iniciatives que s'han dut a terme amb la finalitat de transformar les nostres aules i centres en entorns d'aprenentatge i de desenvolupament de tot l'alumnat, i en particular, d'aquells amb major risc d'exclusió; des dels programes d'integració, que en els anys setanta i vuitanta tenien com a objectiu principal que l'alumnat amb discapacitat pogués ser atès en els centres ordinaris, fins al progressiu convenciment que la integració escolar resultava un objectiu insuficient, i sovint equívoc, i que per tant s'havia d'apostar de forma decidida per una concepció de centre educatiu obert a la diversitat i capaç d'acollir i donar resposta a les necessitats de tot l'alumnat, incrementades pels canvis socials (presència d'altres ètnies, llengües, cultures, religions, etc.) que hi ha hagut últimament al nostre país.

Actualment, la preocupació per l'escola inclusiva s'ha convertit en un dels majors reptes que han d'afrontar els sistemes educatius, els centres, el professorat i la societat. En efecte, mentre que els països menys desenvolupats la preocupació se centra en com milions de nens i nenes poden accedir a l'educació formal, els països més rics veuen com molts joves acaben la seva escolarització sense obtenir la titulació corresponent, o simplement abandonen el centre, o bé estan emplaçats en diverses modalitats d'educació especial que poden suposar-los una limitació en les seves oportunitats educatives (Ainscow i César, 2006).

En qualsevol cas, l'experiència ens aporta evidències de com els sistemes educatius i els professionals han intentat, amb major o menor fortuna, donar resposta a la situació d'acord amb les polítiques, les tradicions pedagògiques, el pensament del professorat, els recursos disponibles i les pròpies competències. Evidències que reflecteixen l'intens debat obert en els diferents països i que posen de manifest algunes constants en les propostes internacionals orientades a l'assoliment d'una educació equitativa d'alta qualitat per tot l'alumnat i al progrés cap a sistemes educatius més inclusius.

Entre aquestes evidències es troba la necessitat de promoure un canvi de mirada; les dificultats d'atendre la diversitat de necessitats de l'alumnat a l'aula, promovent l'èxit de cadascun d'ells; la importància del pensament del professorat i de les cultures organitzatives i de col·laboració en els centres; la necessitat de promoure un canvi de rol en el professorat de suport; i la formació inicial i permanent del professorat.

Sembla doncs oportú precisar una mica més el que hem d'entendre per educació inclusiva, reflexionar sobre les funcions del professorat davant els alumnes amb necessitats de suport, en particular les de l'anomenat professorat de suport, i formular algunes propostes sobre els continguts prioritaris de formació.

En conseqüència, els objectius que perseguim en el present treball són, en primer lloc, revisar el concepte d'educació inclusiva; en segon lloc, preguntar-nos per les funcions que, a la llum de la investigació recent, haurien de ser les funcions del professorat de suport en el marc d'una escola per a tothom; i en tercer lloc, proposar alguns continguts clau que, al nostre criteri, la formació del professorat hauria de contemplar.

### 2. EL QUE ENTENEM PER EDUCACIÓ INCLUSIVA

No és difícil advertir una important confusió entorn de l'ús del concepte d'inclusió o d'escola inclusiva tant en les publicacions i en la normativa, com en els debats i en les pràctiques dels professionals. Segurament les raons són variades i tenen a veure, històricament, amb els diferents moviments que tendeixen a procurar que tot l'alumnat, amb independència del seu origen i característiques personals, pugui ser atès a l'escola ordinària. En síntesi, i encara amb risc d'una certa simplificació, se'ls podria atribuir un doble origen: d'una banda, l'estreta relació que s'ha establert entre inclusió i educació especial, donades les múltiples iniciatives que des d'aquest sector s'han portat a terme, a partir del principi de normalització, amb l'objectiu d'assegurar més i millors oportunitats educatives per

a l'alumnat amb necessitats especials. D'altra banda, les polítiques educatives a favor de la comprensió del sistema educatiu que van adoptar, en primer lloc, els anomenats estats del benestar (Països Nòrdics, Regne Unit, Canadà, entre d'altres) i que en les últimes dècades han sofert els embats dels moviments migratoris i l'aparició de nous reptes educatius.

Malgrat la complexitat del tema que ens ocupa, dels contextos en els que es desenvolupa i que no existeix una única perspectiva sobre com plantejar la inclusió, ja sigui a nivell d'un estat o d'un centre en particular, pot apreciar-se un creixent consens internacional entorn el fet que la inclusió té a veure amb:

- a) L'assumpció de determinats **valors** que han de presidir les accions que es duen a terme a les aules i als centres: respecte per les diferències, valoració de cadascun dels alumnes, participació, equitat, metes valorades, etc. (Booth, 2009); la inclusió és doncs, abans de res, una qüestió de valors, encara que hagin de concretar-se les seves implicacions en la pràctica. En definitiva, la inclusió suposa una manera particular d'*entendre i pensar* l'educació.
- b) El reconeixement de **drets**. Per exemple, en la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat (NNUU, 2006) es reconeix el dret d'aquestes a una educació de qualitat. Amb la intenció de fer efectiu aquest dret sense discriminació i sobre la base d'igualtat d'oportunitats, s'assegurarà un sistema d'educació inclusiu a tots els nivells, així com l'ensenyament al llarg de la vida. Per tant, l'educació inclusiva es basa en la concepció dels drets humans per la qual tots els ciutadans tenen dret a participar en tots els contextos i situacions.
- c) El procés d'incrementar la participació de l'alumnat en el currículum, en la cultura i en la comunitat, i evitar qualsevol forma d'exclusió en els centres educatius. En conseqüència, la inclusió suposa un compromís a favor de la **identificació i progressiva reducció de les barreres** a l'aprenentatge i a la participació que alguns alumnes, sobretot els més vulnerables, troben en els centres i en les aules (Ainscow, 2005).
- d) Transformar les **cultures, la normativa i la pràctica** dels centres de manera que responguin a la diversitat de les necessitats de l'alumnat de la seva localitat; cada comunitat escolar ha de trobar millors formes i més eficaces de respondre a la diversitat de l'alumnat.
- e) La **presència, la participació i l'èxit** de tot l'alumnat exposat a qualsevol risc d'exclusió, i no només d'aquells amb discapacitat o amb necessitats especials. És important remarcar la importància que la inclusió està compromesa amb que els alumnes aconseguixin resultats valuosos; no només que estiguin presents a l'escola ordinària, sinó que tots puguin aconseguir les competències bàsiques establertes en el currículum.
- f) Avançar cap a la inclusió té a veure més amb el **desenvo-**

**lupament i la capacitat de les escoles**, que no pas amb la voluntat "d'integrar" grups vulnerables.

- g) L'educació inclusiva està íntimament associada al **desenvolupament integral de tots els nens i nenes**. Com afirma Tedesco (2007), l'objectiu de viure junts constitueix un objectiu d'aprenentatge i un objectiu de política educativa.

No obstant això, tres idees mereixen ser destacades en la comprensió del que avui dia s'entén per inclusió educativa. En primer lloc, la inclusió suposa traslladar el focus d'atenció de "l'alumne" al "context". No són tan importants les condicions i característiques dels alumnes com la capacitat del centre educatiu d'acollir, valorar i respondre a les diverses necessitats que planteja l'alumnat; capacitat que ha de reflectir-se en el pensament del professorat, en les pràctiques educatives i en els recursos personals i materials disponibles. En conseqüència, els esforços han de dirigir-se a l'adaptació de la proposta educativa a un alumnat divers, i no a l'inrevés, i a la provisió dels suports que eventualment un alumne pugui precisar.

En segon lloc, la inclusió no ha de restringir-se a l'alumnat amb condicions personals de discapacitat; la inclusió té a veure amb promoure més i millors oportunitats per a tots els alumnes, i en particular per aquells que per diverses raons (migratòries, culturals, socials, de gènere, discapacitat) poden estar en major risc d'exclusió i fracàs.

En tercer lloc, la inclusió no és un estat, sinó un procés. Es tracta d'un viatge que mai no acaba (Ainscow, 2005) consistent en un procés de millora del centre, amb la participació de tota la comunitat educativa. Des d'aquesta perspectiva no té sentit parlar de centres o aules inclusives; la inclusió no és una meta a la qual s'arriba, sinó un compromís sostingut a favor de millors condicions i oportunitats per a tot l'alumnat. Una escola inclusiva és aquella que està en moviment, més que aquella que ha aconseguit una determinada meta (Ainscow i César, 2006).

Sens dubte, el repte per als propers anys és passar del "discurs" a les "evidències"; és a dir, comprometre's en processos de reflexió en els centres escolars que permetin "repensar les pràctiques educatives", com ens recorda Ferguson (2008), amb el fi de respondre adequadament a les necessitats de tots els alumnes. En aquest sentit, instruments com "L'Índex per a la inclusió" (Booth i Ainscow, 2002), o bé la recent Guia publicada per l'Organització d'Estats Iberoamericans (OEI) i pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Duran, Giné i Marchesi, 2010), poden estimular, orientar i ajudar el professorat a plantejar la reflexió i escometre els processos de canvi necessaris. Es tracta doncs, d'un procés de millora o de desenvolupament institucional en el qual es compromet la comunitat escolar.

### 3. EL ROL DEL PROFESSOR DE SUPORT. ALGUNS CONTINGUTS DE FORMACIÓ

Un dels components clau en l'aposta per una educació inclusiva té a veure amb les funcions atribuïdes i exercides pel professorat que té com a missió principal vetllar per l'educació dels alumnes amb necessitats especials, és a dir el professorat de suport dels centres.



Encara que al nostre país, a diferència d'altres tradicions, no s'han desenvolupat de forma clara i sistemàtica estàndards de competències professionals per a aquests professors, sí que existeixen en les últimes dècades, per part de les respectives Administracions, diferents iniciatives per establir les funcions del professorat de suport. En el cas de Catalunya, aquestes funcions es concreten en les instruccions d'organització i funcionament dels centres que l'Administració educativa dóna a conèixer al inici de cada curs.

Fonamentalment, aquestes funcions es dirigeixen a l'alumnat amb necessitats de suport i en l'actualitat tenen a veure amb la col·laboració amb el tutor; l'elaboració de materials específics que facilitin l'aprenentatge de l'alumnat, la participació a l'aula i el centre, l'elaboració d'adaptacions curriculars, el desenvolupament d'activitats apropiades i la tutoria dels alumnes.

Convé tenir present que les funcions del professorat de suport han anat variant al llarg dels anys d'acord amb els models conceptuals vigents, la legislació i la realitat social i educativa. En efecte, en els anys seixanta i setanta dominava un model centrat en el dèficit, en la classificació i en la conseqüent especificitat dels tractaments. En conseqüència, les funcions del professorat de *pedagogia terapèutica* s'orientaven fonamentalment a l'especialització d'acord amb les diferents discapacitats, a l'elaboració i implementació de materials cada vegada més sofisticats i específics, i la seva tasca es circumscriu a classes i, sobretot, centres d'educació especial diferenciats.

A finals dels anys setanta i durant els vuitanta comencen a produir-se al nostre país canvis importants en la concepció i en les pràctiques que hauran de cristal·litzar en la dècada posterior. Diversos són els ingredients d'aquest canvi que no poden ser abordats en profunditat en aquest article; de tota manera, i a manera de reflex d'un corrent d'opinió que progressivament s'anava estenent entre els professionals i investigadors i que nodria el canvi, hem de referir-nos al treball de Dunn (1968), en què es qüestiona obertament les pràctiques habituals en el camp de l'educació especial i la segregació de l'alumnat en aules o centres diferenciats. Hem d'afegir

que, sens dubte, aquesta opinió es veié reforçada per l'impacte del principi de normalització; la llei italiana de 1971, que va promoure el tancament dels centres d'educació especial; i el Warnock Report (1978), que va introduir el concepte de necessitats educatives especials i proclamava, per primera vegada, que s'havia de rebutjar la categorització dels alumnes amb necessitats especials sobre la base del dèficit.

Les conseqüències, tant en l'àmbit de la legislació com en el de les pràctiques, no van trigar a mostrar-se. La LLISMI (1982), els anomenats decrets d'integració i finalment la LOGSE van significar al nostre país el referent definitiu dels nous plantejaments. A nivell internacional, hem de citar com una de les fites més importants l'aprovació de la Declaració de Salamanca per part de la Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials (UNESCO, 1994), que afirma que els centres ordinaris amb una orientació inclusiva "representen el mitjà més eficaç per combatre les actituds discriminatòries, crear comunitats d'acolliment, construir una societat integradora i aconseguir l'educació per a tots" (pàg. IX). A poc a poc, el rol del professorat de suport ha anat evolucionant i adoptant funcions més coherents amb una concepció ecològica del desenvolupament que posa l'accent en els contextos i en les oportunitats que aquests brinden; amb una concepció multidimensional de la discapacitat que posa èmfasi en el paper decisiu dels suports, i amb una progressiva acceptació d'una escola oberta a la diversitat social, cultural, lingüística i de capacitats.

Progressivament, el professorat de suport ha vist la necessitat d'assajar noves formes d'interactuar amb els alumnes i amb la resta de professorat, atès que sovint els alumnes es trobaven compartint bona part del seu temps amb els seus companys a les aules ordinàries. En conseqüència, les seves funcions s'han vingut articulant al voltant de tres grans eixos: la institució; l'aula; i el propi alumne. En efecte, s'assumeix que molt sovint els aspectes que afecten al funcionament de la institució (les polítiques i la cultura del centre) tenen un impacte directe en l'organització de l'aula i en el progrés de l'alumne, per la qual cosa resulta de vital importància poder intervenir en la

seva definició i, si escau, revisió. Així mateix, part de la dedicació del professor de suport té com a objectiu l'aula com a context proper de desenvolupament, en el qual es creen les experiències i oportunitats, col·laborant i potenciant la labor del professor tutor; finalment, les seves funcions es dirigeixen al propi alumne amb dificultats en el seu desenvolupament, prestant el suport necessari.

Amb tot, és just reconèixer que, sense desmerèixer els esforços que el professorat de suport ha anat realitzant, dins i fora del nostre país, les seves funcions en el marc d'una escola inclusiva estan encara construint-se i són motiu de debat entre els professionals i investigadors. És més, sovint succeeix que juntament amb les funcions acabades d'esmentar no és difícil trobar pràctiques més pròpies de models anteriors, centrades en el dèficit, en l'èmfasi en el paper de l'especialista i en el tractament.

De tota manera, en els últims anys la investigació ha anat aportant alguns resultats que poden ajudar el professorat en actiu a identificar la direcció en la que convé avançar, tant personal com col·lectivament. En aquest sentit ens sembla oportú referir-nos al recent treball d'Hoover i Patton, (2008), en el qual ens brinden, a partir de l'experiència en els centres i d'altres investigacions afins, una proposta fonamentada, completa i suggeridora que a continuació resumim.

Aquests autors identifiquen cinc rols en l'acompliment del professorat de suport. En primer lloc, **prendre decisions en base a les dades**; posen de relleu la necessitat que les decisions que s'adoptin en relació a les propostes curriculars i els suports que es faciliten als alumnes es fonamentin en observacions i dades que permetin monitoritzar el progrés. Massa sovint, la resposta educativa davant un problema de conducta o d'aprenentatge obeeix a supòsits ideològics, inèrcies o simplement a l'assaig-error; és important que el professorat de suport assumeixi la importància d'aquesta funció com a base de les propostes d'actuació i, per tant, desenvolupar capacitats relacionades amb l'observació en contextos naturals i recollida de dades, tant relacionades amb situacions d'aprenentatge com d'interacció social i emocional.

En segon lloc, **dur a terme intervencions basades en l'evidència**. Cada vegada sembla més necessari que les pràctiques que s'adoptin en l'àmbit de les dificultats d'aprenentatge i de conducta es basin en evidències; és més, en alguns països s'inclou aquest requeriment en la normativa. Amb independència que en el nostre context no existeixi encara una àmplia tradició en aquest sentit, sembla sens dubte del tot necessari reconèixer la importància, d'una banda, d'explorar en la investigació disponible les possibles alternatives que es revelen amb majors probabilitats d'èxit davant un problema determinat; i, per l'altra, la necessitat de documentar les bones pràctiques per tal que altres professionals puguin beneficiar-se dels encerts, del camí seguit, de les dificultats i èxits, alimentant així el necessari debat.

En tercer lloc, **diversificar l'ensenyament**. Sens dubte aquesta és una de les funcions amb la qual el professorat de suport se sent tradicionalment més identificat; la resposta educativa a les diferents necessitats de l'alumnat, associades o no a una discapacitat, molt sovint requereix engegar diferents estratègies dirigides tant a

adaptar / modificar la proposta curricular, tant pel que fa als objectius com a l'organització dels temps i els espais i a la disposició dels recursos en el context de l'aula i del centre. Cal tenir present que tot i que aquesta funció no és nova entre el professorat de suport, sí ho és la filosofia o concepció subjacent; abans de les accions dirigides específicament a un alumne o grup, ha d'assegurar-se la qualitat de la proposta que es dirigeix amb caràcter general al conjunt de l'aula, en termes de la riquesa i diversitat d'experiències i oportunitats que s'ofereixen; així com també tenir present que els problemes de l'alumnat no s'expliquen únicament per les seves condicions particulars, sinó per variables més contextuais que inclouen la relació amb el professor, la metodologia, els suports disponibles, etc.

En quart lloc, **proveir suports en l'àmbit socioemocional i de conducta**. Una de les fonts més importants de preocupació, fins i tot d'ansietat, del professorat sobretot en educació secundària té a veure amb la relació social dels alumnes (amb el professorat i amb els seus companys) i amb els problemes de conducta. Ni la sanció ni el treure l'alumne de l'aula es revelen com a solucions amb futur; ni tampoc les bones paraules. Els professors de suport tenen aquí un repte clar i una ocasió per guanyar-se la confiança i el prestigi, per la qual cosa han de desenvolupar les habilitats necessàries per avaluar la situació, assessorar convenientment i donar suport al tutor, acompanyant-lo i ajudant-lo a viure equilibradament les situacions de conflicte. De nou, és important recordar la necessitat de recórrer a pràctiques basades en l'evidència; sens dubte és un tema molt complex, que en ocasions pot requerir el concurs de professionals de l'àmbit de la salut, sense renúncies ni desplaçament de la responsabilitat; però estem segurs que el professorat de suport té en aquest camp una important oportunitat per al seu desenvolupament professional.

Finalment, en cinquè lloc, **col·laborar amb el professorat**. Es tracta també d'una de les funcions que habitualment han dut a terme amb encert els professors de suport i que es concreta en cada cas de forma diferent segons les necessitats i possibilitats. L'atenció a l'alumnat amb necessitats especials planteja sovint respostes que van més enllà del que és habitual a l'aula i que requereixen la participació d'un professor que disposi de determinats coneixements i competències; així mateix, l'acompanyament del tutor de l'aula davant les dificultats d'una part de l'alumnat, que faciliti una lectura més assossegada i positiva de la situació, constitueix també un aspecte important de la col·laboració.

Una vegada presentades les funcions del professorat de suport que ens proposen Hoover i Patton (2008), i que a la nostra manera de veure poden enriquir i estimular el debat en els centres i amb els serveis educatius, hem de preguntar-nos quins serien els continguts de formació i/o actualització dels professionals en actiu que permetrien millorar les competències en relació a la pràctica d'aquestes funcions, que en part han de ser reformulades en aquest nou escenari de l'escola inclusiva.

Amb aquesta finalitat hem elaborat el quadre següent en el que, d'acord amb cada funció, es prioritzen alguns continguts de formació a fi que puguin ser valorats i contrastats pels professionals i, en conseqüència, adoptats si s'escau com a objectius en els plans de desenvolupament personal i d'equip.

**Les funcions del professor de suport (Hoover i Patton, 2008)**

<b>Rol</b>	<b>Competències</b>
1. Prendre decisions en base a les dades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaluació funcional</li> <li>- Avaluació en base al currículum</li> <li>- Estratègies de "monitoratge"</li> <li>- Anàlisi de les dades</li> </ul>
2. Desenvolupar intervencions basades en l'evidència	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coneixement dels aspectes centrals del currículum</li> <li>- Domini dels procediments propis de la recerca - acció</li> <li>- Estratègies instruccionals eficaces</li> </ul>
3. Diversificar l'ensenyament	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptació i modificació del currículum</li> <li>- Estratègies diferenciades</li> <li>- Saber gestionar les diferències culturals</li> <li>- Models d'ensenyament entre iguals</li> <li>- Treball col·laboratiu entre el professorat</li> </ul>
4. Proveir suports en l'àmbit socioemocional i del comportament	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestió de l'aula</li> <li>- Gestió dels problemes de conducta</li> <li>- Coneixement del desenvolupament social i emocional</li> </ul>
5. Col·laborar amb el professorat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilitats per a la comunicació</li> <li>- Habilitats d'acompanyament ("coaching")</li> <li>- Lideratge</li> <li>- Treball amb les famílies</li> <li>- Relació amb la comunitat</li> </ul>

No cal insistir en que el desenvolupament d'aquests continguts formatius del professorat de suport han d'anar en paral·lel a la formació que, en referència a l'educació inclusiva, també ha de rebre el professorat general. Tal com hem anat sostenint, el camí cap a l'educació per a tothom requereix de la contribució decidida de tota la comunitat escolar.

**Referències Bibliogràfiques**

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M.; César, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231-238.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T. (2009). Els usos del Index for Inclusion en Anglaterra. En C. Giné, D. Duran, J. Font y E. Miquel (coords). *La educació inclusiva. De la exclusió a la plena participació de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Dunn, L.M. (1968). Special Education for the mildly retarded. Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Duran, D.; Giné, C.; Marchesi, A. (2010). Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 2, 109-120.
- Hoover, J.J.; Patton, J.R. (2008). The Role of Special Educators in a Multitiered Instructional System. *Intervention in School and Clinic*, 43, 195-202.
- Llei 13/1982, de 7 d'abril, d'integració social dels minusvàlids - LLISMI (BOE de 30 d'abril de 1982).
- NACIONS UNIDES, *Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (NNUU 2006)*, Web Oficial de Nacions Unides, 2006 (consultat 8/02/2011) <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Tedesco, J.C. (2007). Internacionalización y Calidad Educativa. En *Libertad, Calidad y Equidad en los Sistemas Educativos (Buenas Prácticas Internacionales)*. IV Encuentro sobre Educación en el Escorial (UCM). Madrid: Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Warnock, M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.