



REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE
PSICOLOXÍA E EDUCACIÓN

Vol. 18, (2), Ano 14º-2010 ISSN: 1138-1663

LOS RECURSOS DIDÁCTICOS DEL AULA DE APOYO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

*THE DIDACTIC RESOURCES OF THE CLASSROOM OF SUPPORT IN THE
PRIMARY EDUCATION*

Marina PEDREIRA VILLAR

Cep Xosé Neira Vilas (Peitiros-Gondomar)

Mª del Pilar GONZÁLEZ FONTAO

Universidad de Vigo

Data de recepción: 7/02/2010

Data de aceptación: 23/11/2010

RESUMEN

El presente artículo sintetiza un estudio que analiza los recursos didácticos de las aulas de apoyo en la educación primaria. Dos de las dimensiones estudiadas, la dotación de recursos y las fuentes de acceso a los recursos, aportan datos que permiten concretar necesidades y delimitar propuestas encaminadas hacia la mejora del sistema educativo. La finalidad de este estudio se centra en la atención a la diversidad mediante la profesionalización e intervención del profesorado de apoyo; esta finalidad implica un objetivo que se circunscribe en una primera fase de un estudio que posibilite el conocimiento de los recursos didácticos como aproximación a las aulas de apoyo.

La problemática surge tras un bagaje educativo que camina hacia teorías inclusivas que impactan con realidades emergentes en distin-

tas aulas de apoyo, ante las cuales, y desde un enfoque eminentemente práctico, surgen dudas sobre la necesidad y pertinencia de apertura y renovación. Para ello, acercándonos al contexto de trabajo y seleccionando una unidad muestral significativa, hemos realizado un estudio que describe la situación actual de estas aulas a través de las valoraciones registradas en un cuestionario; aplicado al profesorado de pedagogía terapéutica que ejerce sus funciones en los colegios públicos de la ciudad de Vigo.

PALABRAS CLAVE: inclusión, aulas de apoyo, profesores/as de apoyo, recursos didácticos.

ABSTRACT

This article summarizes a study that examines classroom teaching resources for special needs in primary education. Two of the di-

Correspondencia:

marinapedreira@edeu.xunta.es

mensions studied, the allocation of resources and sources of access to resources, provide data that allows such needs to be defined and improve the education system. The purpose of this study focuses on attention to special needs and the active participation teachers, this goal implies an objective that is limited in a first phase of a study to grant the knowledge of teaching resources as an approximation to the support classes.

The problem arises when an educational experience reaches a point where inclusive theories impact with emerging realities in different classrooms, before which, from an eminently practical approach, doubts appear about the need and relevance of openness and renewal. To do this, approaching the work context and selecting a significant sampling unit, we conducted a study describing the current status of these classrooms through the values recorded in a questionnaire. It was given to teachers to support the exercise of their functions as specialist in therapeutic pedagogy in public schools in the city of Vigo.

KEY WORDS: inclusion, classrooms of support, teachers of support, didactic resources.

LOS RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL AULA DE APOYO: ASPECTOS INTRODUCTORIOS

Entre las diversas temáticas y líneas de investigación actuales, la atención a la diversidad, se configura dentro del ámbito educativo, como esencia indispensable de toda actuación docente. Sería una tarea ardua resumir todos los antecedentes y elementos políticos, sociales, culturales y educativos que han ido marcando una línea histórica en la integración del alumnado en los centros ordinarios.

Sin duda, existen dos normas legislativas clave que se remontan a los años 80 (la Ley de

Integración Social de los Minusválidos, de 7 de abril de 1982 y el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, de 6 de marzo de 1985). Pero en el intento de destacar aquellas fechas que mayor repercusión han tenido, hasta los días presentes, el año 1986 se convierte con la entrada de España en la Unión Europea, en la apertura hacia otros países entre los que destacamos aquellos que han desarrollado claras políticas integradoras como es el caso de Noruega, Suecia, Dinamarca o Italia.

En España, a pesar de las cambiantes situaciones vividas, las últimas reformas educativas plasmadas a través de la LOGSE (1990), y la LOCE (2002); y la actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, han perseguido un mismo objetivo que se centra en la búsqueda de una educación y formación de calidad. La última reforma educativa, a través de la LOE, recoge dos principios indisolubles, la calidad y la equidad. No cabe duda que la igualdad es imprescindible en la búsqueda de una cohesión social, y la educación se convierte en un medio fundamental para alcanzar sociedades democráticas y justas, pero esta finalidad debe ser también extensible a otros ámbitos, no menos importantes, como la política, la cultura, el trabajo o la economía.

Así, todos estos ámbitos dan forma a una sociedad en la que todos y cada uno de sus componentes deben trabajar de forma colaborativa en la lucha contra las barreras y exclusiones sociales. Al respecto, Echeita (2006) al referirse a la tarea de construir un sistema educativo más inclusivo afirma que “lo hacemos con el objetivo de intentar frenar y cambiar la orientación de unas sociedades en las que los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes” (p.76).

Uno de los problemas básicos que han planteado y siguen planteando las reformas

educativas se centra en los medios y en los métodos prácticos y reales para el desarrollo eficaz de los principios y finalidades recogidos en un plano “teórico” que precisa de ayudas y de apoyos que aseguren que en la praxis, dichas finalidades, se lleven a cabo de una forma eficaz. Ante estas situaciones problemáticas surgen diversas preguntas que subyacen ante situaciones-problema en contextos reales y actuales.

El presente estudio se centra, siguiendo a Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West (2001), en las diversas facetas que convergen en el éxito y en el *camino hacia escuelas eficaces*. Para ello, desde la propia escuela, se tienen que afrontar estas cuestiones fundamentales: ¿Dónde estamos ahora?, ¿dónde quisiéramos estar?, ¿qué debemos hacer para conseguirlo?, ¿a dónde iremos después?

Siguiendo lo establecido por estos autores, los cuales destacan la no linealidad de las cuestiones, hemos intentando responder al primer interrogante que coexiste con el segundo ante el intento de describir y conocer las aulas de apoyo. Para articular mejor este objetivo, hemos recabado datos sobre la situación de partida situando el foco central en la realidad que circunscribe a los materiales didácticos. En cierta manera, esto nos ha de llevar a las siguientes cuestiones, delimitando propuestas que aseguren una senda fecunda en los recursos, como elementos facilitadores y posibilitadores de cambios ineludibles orientados hacia la inclusión de todo el alumnado en los centros escolares.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, publicó en el año 2003, un informe que sintetiza tres fases llevadas a cabo en un estudio cuya cuestión principal se centró en la atención a la diversidad dentro del aula. A través de los estudios de casos individuales seleccionados y las revisiones de los países participantes en el proyecto *Prácticas en el aula y en el centro*, establecieron distin-

tas condiciones que parecen desempeñar un papel fundamental para las prácticas inclusivas en el aula. Dentro de estas condiciones se sitúan los recursos y los materiales didácticos como parte de los elementos clave para atender a la diversidad sin fracaso dentro de los centros y aulas ordinarias. En la misma línea, Meijer (2003) señala que “el profesorado necesita contar con un repertorio de destrezas, conocimientos, enfoques pedagógicos, métodos, materiales didácticos adecuados y tiempo si tiene que atender a la diversidad con eficacia dentro de sus aulas” (p.5).

En la actualidad, en aras de alcanzar un pacto Social y Político por la educación los gobiernos también tienen, como ya señalamos con anterioridad, una tarea pendiente en la facilitación de dichas condiciones a través de la formulación de normativas claras sobre la inclusión. Al respecto, en el informe aludido señalan que “los gobiernos deberían manifestar un punto de vista claro sobre la inclusión y ofrecer las condiciones adecuadas que permitan un uso flexible de los recursos” (p.5). Esta flexibilidad permitiría, tal y como señala Saiz (2009), situar a los recursos donde está el alumno, no situar al alumno donde están los recursos.

Autores como Sánchez y Torres (2002) y Sola (1998), también agrupan los factores personales, funcionales y materiales como parte de los elementos angulares de atención a la diversidad. En relación a los elementos materiales, Sánchez y Torres (2002) señalan que:

“La atención a la diversidad requiere un estudio minucioso de los materiales didácticos con los que cuentan los centros y, por otra parte, los recursos que consideran necesarios y no poseen. La adaptación de los materiales y recursos supone, por un lado, modificar, complementar, suprimir y añadir elementos que faciliten el ajuste de las actividades a las posibilidades de los alumnos y, por otro, establecer líneas organizativas en cuanto a los espacios,

el mobiliario y las condiciones de habitabilidad del centro (p.180)”.

Sin ahondar como señala Torres en la totalidad de recursos del centro, ciñéndonos a los existentes en las aulas de apoyo, hemos llevado a cabo un estudio descriptivo bajo el objetivo de conocer el punto de partida y la situación actual del contexto de estudio delimitado. Es nuestra intención ofrecer respuestas ante preguntas que emergen en la praxis educativa ante la necesidad de renovación y de adaptación a las situaciones de cambio. Dichas preguntas pueden agruparse en una cuestión más general que aglutina la esencia fundamental de todas esas dudas:

EXISTEN NECESIDADES RELEVANTES Y REALES DE APERTURA Y RENOVACIÓN DE ESTAS AULAS DE APOYO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS?

Explicitado el problema de investigación, uno de los objetivos prioritarios de este estudio se ha centrado en la obtención de datos sobre la realidad de estas aulas de apoyo en relación a la dotación de recursos y a las fuentes de acceso a los mismos, posibilitando la concreción de necesidades y la delimitación de propuestas encaminadas hacia la atención a la diversidad de forma inclusiva, y en definitiva, hacia la mejora del actual sistema educativo.

TABLA 1 Distribución de la muestra según la “Guía de centros Públicos do Concello de Vigo. Educación Infantil e Primaria 2008/2009”.

Centros Públicos del Ayuntamiento de Vigo. Educación Infantil y Primaria	Población total	% de muestra seleccionada
Centros de Educación Infantil	9	0%
Centros de Educación Primaria	4	100%
Centros de Educación Infantil y Primaria	39	100%
Centros de Primaria Integrados	1	0%
Centro de Educación Especial	1	0%
Total	54	80%

METODOLOGÍA

Dentro de la metodología proximal el uso de la investigación descriptiva respondió al objetivo que acabamos de remarcar, dirigido al registro de datos sobre la realidad en cuanto al acceso a los materiales y a la dotación de recursos didácticos, tal y como aparecían en esas aulas de apoyo, sin manipular ninguna de las variables operativizadas.

MUESTRA

Tomando como unidad muestral las aulas de apoyo en los centros educativos, la selección se hizo estratificada según la guía de centros públicos del Ayuntamiento de Vigo de Educación Infantil y Primaria en el curso 2008/2009 publicado por la Xunta de Galicia. La aceptación y facilitación por parte de la dirección y profesorado de apoyo de los distintos centros permitió componer una muestra de 43 centros públicos de la ciudad de Vigo, distribuidos de la siguiente manera: 4 centros de Educación Primaria (9,30%), 39 Centros de Educación Infantil y Primaria (90,70%).

Atendiendo a la población total y al porcentaje de muestra seleccionada, a continuación se presenta una tabla que recoge la distribución de los centros Públicos del Ayuntamiento de Vigo participantes en el estudio realizado.

La reducción de la muestra posibilitó un mayor acceso a la hora de recoger los datos. Además, se han tenido en cuenta otros dos criterios; el primero la no obligatoriedad de la etapa de educación infantil, y el segundo, las características propias de los centros de educación especial y de un centro integrado en relación a las aulas de apoyo.

INSTRUMENTOS

Para la recogida de datos, se utilizaron técnicas de corte cuantitativo y cualitativo como son el *cuestionario* y la *observación no participante*. La dualidad metodológica, nos pareció pertinente, dada la necesidad de complementar los datos extraídos a través del cuestionario con la información recabada mediante la observación directa.

El *cuestionario*, de elaboración propia, fue validado convenientemente por expertos profesionales del sector y del ámbito universitario. En este instrumento se consideraron ítems con preguntas cerradas y afirmaciones seguidas de respuestas categorizadas y respuestas escalares, estructuradas por una serie de gradaciones.

Seleccionamos la modalidad de *observación directa* porque nos interesaba el acercamiento a las profesoras y a las aulas de apoyo en distintos contextos educativos. Los criterios para seleccionar las aulas visitadas se centraron en la accesibilidad, además de la distinción en relación a la relevancia material de cada una de las aulas y a la tipología de centros. La complementación perseguida se alcanzó mediante el uso de un inventario de necesidades, aplicado a las profesoras de apoyo y la recolección de muestras fotográficas, extraídas de las aulas de apoyo observadas.

PROCEDIMIENTO

Tras solicitar autorización a los centros, el proceso de aplicación se inició mediante

una llamada telefónica para confirmar la colaboración por parte de los/as profesores/as de apoyo. Con posterioridad, se envió el cuestionario a través del correo electrónico.

Ante algunos de los inconvenientes encontrados en la fase de recolección de los cuestionarios, como la mortalidad experimental, es decir, aquellos que no contestaban o que tras llamadas telefónicas confirmaron la falta de uso del correo electrónico, resultó necesario realizar la encuesta en formato papel, enviándola a los centros que no habían contestado a través del correo ordinario, incluyendo sobres prefranqueados para facilitar el reenvío de las encuestas. Todos ellos, fueron acompañados de una carta de presentación que explicaba de forma clara y sincera, el estudio realizado. Con posterioridad a la aceptación y colaboración de los centros seleccionados, se realizaron las visitas previamente programadas.

El proceso de registro de datos y operativización seguido se realizó a través del software para análisis de encuestas "Rotator Survey". Las variables de estudio se midieron y se clasificaron de acuerdo a dos escalas esenciales, la nominal y la ordinal.

El primer paso realizado en el estudio estadístico de los datos consistió en la tabulación de los resultados. En cada tabla se registraron las frecuencias absolutas, relativas y los porcentajes obtenidos en relación a cada una de las variables analizadas.

RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados relacionados con las dimensiones de *dotación de recursos*, y las *fuentes de acceso* a los materiales didácticos.

Partiendo de la suposición de que podrían existir diferencias en cuanto a la dotación general de los recursos didácticos existentes en las aulas de apoyo de los centros ordinarios

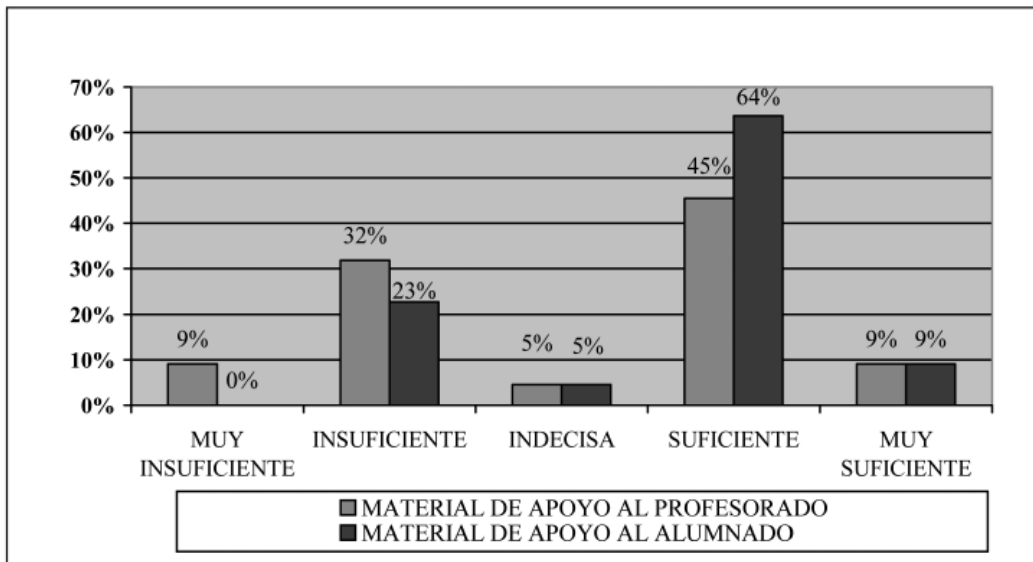
seleccionados, siguiendo el criterio de destinatario, se delimitó por un lado el material de apoyo al profesorado y, por otro, el material de apoyo al alumnado. Este último, se especificó todavía más, siguiendo la globalidad comprendida en el término de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Finalmente, se consideró otro criterio, estableciendo una clasificación que atendiese a

la tipología del material existente. Para ello, de forma general se concretaron los recursos manipulativos, los textuales o impresos, los audiovisuales, los auditivos y los informáticos.

En la siguiente gráfica, se muestran los resultados estableciendo una comparación entre los porcentajes obtenidos en relación a los materiales de apoyo al alumnado y los materiales de apoyo al profesorado.

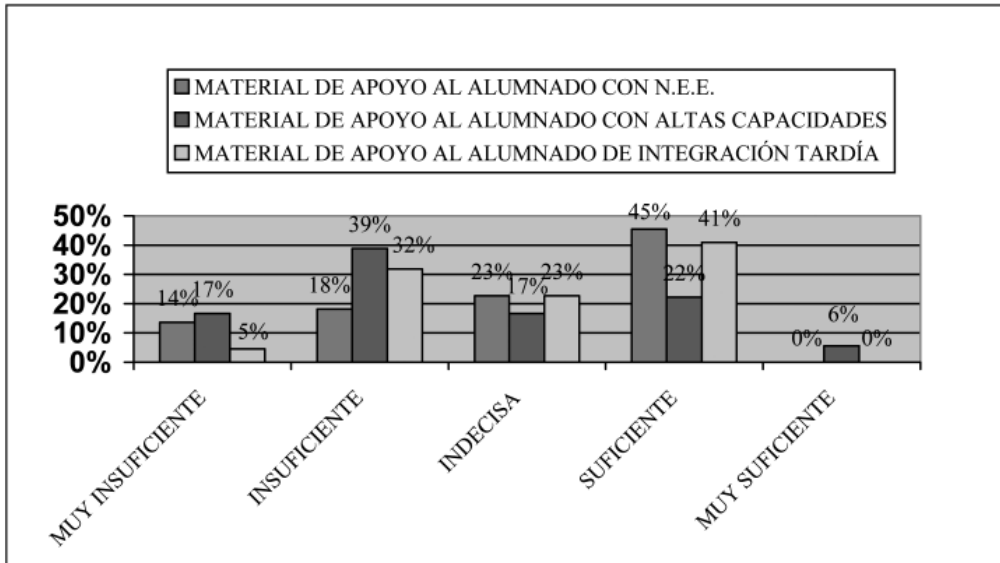
FIGURA 1. Porcentajes de las valoraciones de los/as profesores de apoyo sobre el material general de apoyo al profesorado y al alumnado existente en las aulas de apoyo.



Los resultados recogen valoraciones en las cuales los profesionales determinan que existen más materiales de apoyo al alumnado en comparativa con los de apoyo al profesorado. Al concretar la tipología de material estableciendo una clasificación más específica, los porcentajes empiezan a variar. Como se observa en la siguiente gráfica, los porcentajes más elevados se encuentran en la valoración de suficiente, obteniendo un 45,45% en relación al material de apoyo al alumnado con n.e.e.; un 40,91% en relación al alumnado de

integración tardía, registrándose un resultado significativamente más bajo, un 22,22%, en relación al material de apoyo al alumnado con altas capacidades. Por otro lado, las valoraciones se inclinan en mayor medida hacia las valoraciones más extremas de muy insuficiente e insuficiente en relación a los tres tipos de materiales, acentuándose más en el caso de los materiales de apoyo al alumnado con altas capacidades. Un 16,67% ofrecen una valoración de muy insuficiente y un 38,89% como insuficiente.

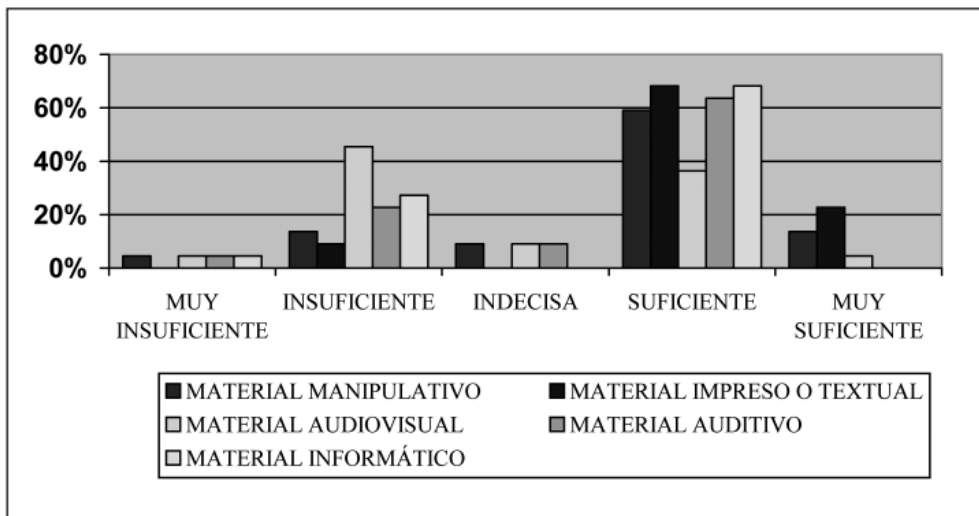
FIGURA 2. Porcentajes obtenidos en relación a los materiales de apoyo al alumnado con n.e.a.e.



Prosiguiendo con el objetivo cuya determinación se basaba en el conocimiento del material existente en estas aulas, considera-

mos desde la óptica del material y siguiendo la clasificación establecida por Castro y Area (1996), la siguiente clasificación tipológica.

FIGURA 3. Porcentajes según el tipo de material.



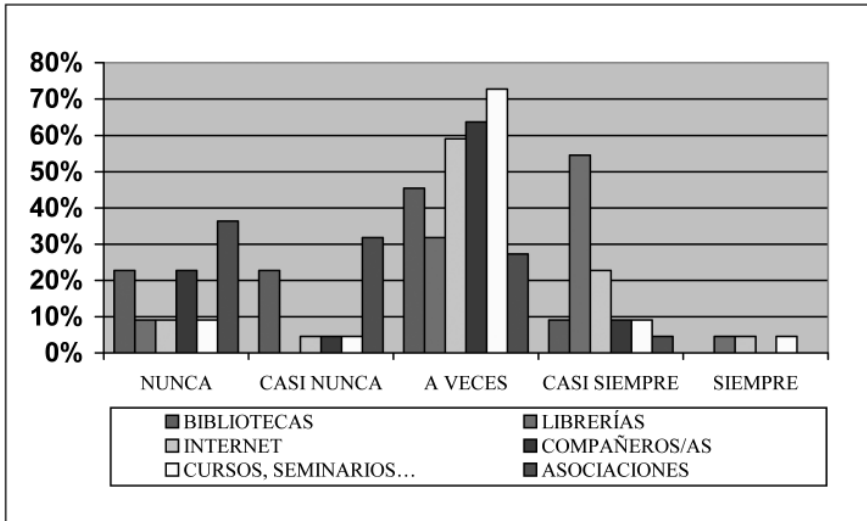
En general, las mayores necesidades, siguiendo la clasificación establecida, se sitúan en los materiales audiovisuales y auditivos. En

relación a los materiales informáticos, podemos reflexionar sobre la inconstancia y mayor variabilidad entre unos y otros centros.

La segunda dimensión, la cual se centraba en el *acceso a los recursos didácticos*, comprendía las diferentes opciones disponibles para proporcionar o dotar el aula de apoyo con

recursos didácticos, concretando diferentes fuentes de acceso. La siguiente gráfica establece una comparación entre las seis fuentes de acceso consideradas.

FIGURA 4. Porcentajes obtenidos en relación al acceso a los materiales y medios didácticos.

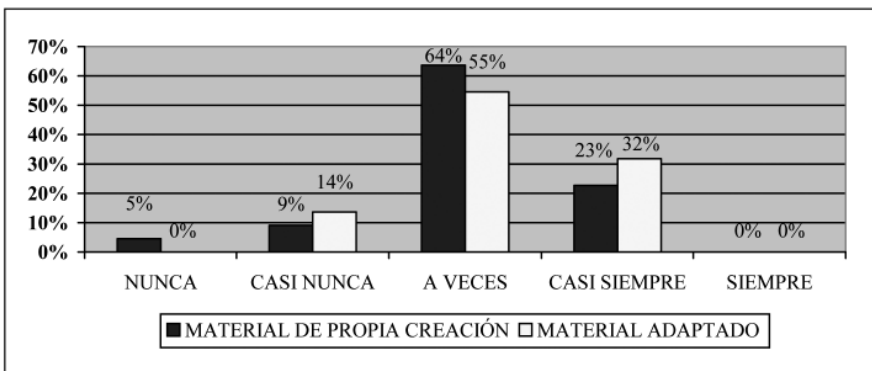


En la gráfica anterior, los porcentajes más elevados se encuentran mayoritariamente en la valoración de *a veces*. Los profesores de apoyo consideran que *casi siempre* o *siempre* acceden a los medios y materiales didácticos a través de librerías (54,55% casi siempre y 4,54% siempre) o de Internet (22,72% casi siempre y 4,55% siempre). Un 36,36% consi-

dera que *nunca* accede a los materiales a través de asociaciones.

Por otro lado, se estimaba la existencia de un porcentaje de material propiamente creado o adaptado por el profesorado de apoyo y que actualmente podría encontrarse disperso en muchos de estos centros escolares. En la si-

FIGURA 5. Porcentajes obtenidos en relación al material de propia creación y al adaptado.



guiente gráfica se registran los resultados porcentuales en relación a esta conjetura.

Los valores más significativos obtienen resultados que corroboran la existencia de material propiamente elaborado (63,64% *a veces*, 22,73% *casi siempre*) y de material adaptado (54,54% *a veces*, 31,82% *casi siempre*) en los centros encuestados. Como cierre, simplemente añadir que las valoraciones ejercidas sobre el material adaptado alcanza un porcentaje un poco menor que el material de propia creación en el valor de *a veces*, aumentando contrariamente en el de *casi siempre*. En resultados porcentuales, al realizar la suma de ambas dimensiones, se obtiene un porcentaje igualado (86%).

Finalmente, en relación al *inventario de necesidades*, matizando la baja representatividad de la muestra seleccionada, simplemente resaltar las necesidades más sentidas extrayendo dos de los resultados más significativos, los cuales son incluidos con el objetivo de realizar una primera aproximación a las aulas de apoyo y a los/las profesoras/as de apoyo, implementando los resultados recabados a través de los cuestionarios con tres casos y experiencias distintas. Atendiendo a los porcentajes registrados en la valoración de *necesidad muy sentida*, en los tres centros, el 100%, coinciden en la disponibilidad horaria, es decir, en la pertinencia de disponer de unas horas dentro de su horario destinado a elaborar o adaptar material didáctico. Por otro lado, un 67%, valoran como viable y necesaria la creación de la figura de coordinador/a de recursos didácticos, añadiendo que podría facilitar el acceso y la optimización de los recursos didácticos de sus c

DISCUSIÓN

En primer lugar remarcaremos que los resultados obtenidos proceden de profesores/as de apoyo que han ejercido sus valoraciones sobre las cuestiones planteadas en el cuestio-

nario, asentadas según los datos recogidos, en conocimientos profundos de las aulas de apoyo. El porcentaje tan elevado de destinos definitivos y una media de once años de experiencia docente en los centros seleccionados, ofrecen mayor fiabilidad en las aportaciones y conclusiones finales.

En lo que respecta a la dotación de recursos didácticos de las aulas de apoyo, los resultados muestran que la mayoría de profesores/as los considera suficientes, realizando valoraciones en términos generales, en cuyo caso valoran como más suficientes los materiales de apoyo al alumnado que aquellos cuya utilidad está vinculada con el apoyo al profesorado. Los resultados varían, situándose en los valores más extremos de muy insuficiente e insuficiente en relación al material de apoyo al alumnado con altas capacidades. Esto corrobora determinadas carencias conjeturadas, que se acentúan más en relación al material vinculado con las necesidades del alumnado con altas capacidades. En términos generales, delimitando una clasificación centrada en el tipo de material, los/as profesores/as valoran como muy suficiente o suficiente tanto el material manipulativo como el textual o impreso. Estos resultados coinciden con una de las conclusiones extraídas por Rodríguez (2009) en las que sostiene, como dato importante, que “os profesores piensan que nestes intrins contan con suficientes materiais curriculares impresos para desenvolver as súas actividades” (p.173). “O mesmo acontece no caso dos materiais curriculares impresos existentes nos centros. Os profesores sinalan que existe suficiente material curricular impreso” (p.174). En cambio, las mayores necesidades percibidas se sitúan en relación a los materiales audiovisuales, seguidos de los auditivos.

Con relación a las diferentes formas de proporcionar o dotar el aula de apoyo con los recursos didácticos se concretaron distintas fuentes de acceso. Entre estas, los/as profesores/as de apoyo, en ocasiones, afirman acceder

a los recursos o materiales didácticos a través de cursos, seminarios, compañeros/as; seguidos de Internet, bibliotecas y librerías. En último lugar, sitúan el acceso a través de las asociaciones. En este sentido Area (2009) señala que: “Mayoritariamente el profesorado accede a los materiales novedosos a través de los comentarios e informaciones que les sugieren otros compañeros...”. Además de ello, las librerías e Internet se convierten en potenciales fuentes de acceso, dado que los profesores de apoyo consideran que *casi siempre* o *siempre* acceden a los medios y materiales didácticos a través de estas fuentes. Opuestamente, las asociaciones se convierten en las fuentes de acceso menos requeridas. Estos resultados pueden contrastarse con los establecidos por Area (2009), al afirmar que los canales comerciales ejercen menor influencia en el acceso mayoritario del profesorado a los materiales. Cabe matizar que este autor en esta conclusión hace referencia al material novedoso, mientras que en este estudio, nos hemos centrado solamente en las fuentes de acceso a los materiales.

Finalmente, los resultados demuestran la estimación conjeturada, evidenciando la existencia de un porcentaje de material propiamente creado o adaptado por el profesorado de apoyo y que actualmente se encuentra en estos centros escolares. Estos resultados ratifican una de las conclusiones aportadas por Area (2009) en la que afirma que el profesorado tiende a adaptar al alumnado las propuestas de los materiales.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A la luz de los datos arrojados en este estudio, a continuación incluimos algunas de las generalizaciones extraídas en relación a las dimensiones y variables previamente analizadas.

❑ Los profesores de apoyo indican que existen carencias en relación a los materiales y recursos didácticos en las aulas de apoyo

de los centros que atienden. También señalan escasez en relación al material de apoyo al alumnado con altas capacidades y al material audiovisual.

- ❑ El material impreso o textual se convierte en el material más abundante.
- ❑ Las librerías e Internet son frecuentemente fuentes potenciales de acceso. Las asociaciones se convierten en precarias fuentes de acceso de recursos.
- ❑ Los profesores de apoyo afirman que normalmente acceden a los recursos didácticos a través de los /las compañeros/as y de las distintas modalidades formativas.
- ❑ También se corrobora la existencia de un material de propia creación o de adaptaciones personales.

Es sustantivo que todo profesional analice e investigue desde la propia práctica docente, realizando propuestas que posibiliten que las teorías sean realmente posibles, convirtiendo ciertas “utopías” en “utopías realizables”.

Nuestras competencias como profesionales y especialistas de apoyo deben facilitar la apertura y la renovación de estas aulas de apoyo, implicando a todos y a cada uno de los elementos que configuran el sistema educativo en acciones promotoras de cambio, transformando estas aulas en verdaderos espacios que sitúan a los recursos didácticos como piezas angulares de atención a la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). Hacia la mejora de la clase. En, M. Ainscow, J. Beresford, A. Harris, D. Hopkins y M. West, *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula* (pp. 19-30). Madrid: Narcea.

- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai ediciones.
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de la Laguna. España. [Manual electrónico]. Extraído el 2 de marzo, 2009 del sitio Web de: <http://webpages.ull.es/users/manarea/>
- Castro, J. y Area, M. (1996). Materiales curriculares y su adaptación a las necesidades educativas especiales. En, A. Sánchez y J. A. Torres (Coords.), *Educación Especial I* (pp.353-369). Madrid: Pirámide.
- Centrón, J. Fco. (Coord.) (2008). *Guía de centros Públicos do Concello de Vigo. Educación Infantil e Primaria 2008/2009*. Vigo: Concello de Vigo. Servizo de Educación.
- Echeita, G. (2006). ¿Por qué hablamos de Educación Inclusiva? En, G. Echeita. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (pp. 131-147). Madrid: Narcea.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 04/10/90).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, 24/12/2002).
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (BOE, 04/05/2006).
- Meijer, J.W.(Coord.) (2003). *Integración educativa y Prácticas Eficaces en el Aula*. Middelfart: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.
- Rodríguez, X. (2009). *Os materiais curriculares en Galicia*. Vigo: Xerais.
- Sánchez, A. y Torres, J.A. (2002). La estructura organizativa de los centros y la atención a la diversidad. En, A. Sánchez y J. A. Torres (Coords.), *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad* (pp. 167-185). Madrid: Pirámide.
- Saiz, M. (2009). El modelo educativo que queremos. En, I. Macarulla y M. Saiz (Coords.), *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad* (pp.9-33). Barcelona: Graó.
- Sola, T. (1998). Aspectos organizativos y funcionales de la educación especial. En, T. Sola y N. López (Coords.). *Aspectos didácticos y organizativos de la educación especial* (pp. 45-61). Geu.