



## Competencias y necesidades formativas del maestro de apoyo a la inclusión de los alumnos con discapacidad visual: una aproximación desde la voz de los profesionales

J.L. Coiduras

**RESUMEN:** Mediante la técnica de *entrevista en profundidad* se recoge el pensamiento de un grupo de docentes - maestros de apoyo a la integración de alumnos con discapacidad visual, de tutores de centro - y de profesionales de la gestión educativa en Cataluña sobre las funciones que los primeros desarrollan, haciendo posible con su trabajo la escolarización inclusiva. Desde sus distintas dedicaciones se pronuncian sobre las competencias y la formación del maestro de apoyo, destacando las necesidades formativas que deberían satisfacerse para el cumplimiento de las funciones que se les reclaman, para su desarrollo profesional y para mejorar la calidad de su intervención.

**PALABRAS CLAVE:** Educación. Inclusión educativa. Maestro de apoyo. Maestro itinerante. Competencias profesionales. Formación de profesionales. Entrevista en profundidad.

**ABSTRACT:** *Inclusion support teachers for visually impaired pupils: skills and training needs defined by the professionals involved.* The in-depth interview technique was used to explore the opinions of a group of integration support teachers for visually impaired children, form masters and education managers in Catalonia about support teachers' role in making inclusive schooling possible. They expressed their views on support teachers' skills and training from their different vantages, stressing the training requirements that should be met by these specialists to fulfil their duties, enhance their own professional development and improve the quality of their intervention.

**KEY WORDS:** Education. Educational inclusion. Support teacher. Itinerant teacher. Professional skills. Professional training. In-depth interviews.

### INTRODUCCIÓN

Las dificultades de aprendizaje, desde una perspectiva socioconstructivista, se explican en parte desde la interacción de la persona y su contexto. La Unión Europea ya relacionó discapacidad con las condiciones limitadoras que presenta el entorno como barreras a la participación, haciendo referencia a las posibles "situaciones de discapacidad" (López Torrijo, 2005:42). Diferentes autores y organizaciones (entre otros, Lukasson, 1992; Verdugo, 1992; Schalock, 2001) han expresado en esta línea el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje contemplando en la manifestación de la deficiencia la trascenden-

cia e influencia de los apoyos. Cuomo (1994), en esta ubicación del problema en el entorno, titula una de sus obras "*Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza*". Las características y deficiencias del contexto en relación a la comunicación, las actitudes, la arquitectura, los equipamientos, los materiales curriculares, las prácticas docentes..., modulan la calidad de la inclusión. La escuela inclusiva precisa de una cultura que tenga en cuenta las diferencias de las personas como un valor; considere la participación como un proceso continuo de mejora y el centro educativo como un medio de potenciación de la calidad de vida de los individuos favoreciendo su desarrollo integral y las relaciones de

apoyo. Según Johnstone (1998) la inclusión consiste en la implicación completa y justa de las personas con discapacidades y todas sus diferencias con respecto a la «norma», en todos los aspectos de la sociedad general, como un derecho y no como un privilegio. Por otro lado es necesario reconocer que no existe una escuela a la que podamos calificar de inclusiva, ya que el proceso de inclusión no tiene límites (Ballard, 1995). La inclusión es un proyecto a largo plazo, en el que cada escuela ocupa una posición de este camino: todas las escuelas ocupan un lugar en este camino, cada escuela es inclusiva por un lado y exclusiva por otro.

## **LA ENTREVISTA, TÉCNICA PARA LA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD PROFESIONAL DE LOS PROFESIONALES IMPLICADOS EN LA INCLUSIÓN**

Con la intención de conocer y recoger el parecer y la expresión de necesidades de los profesionales más cercanos a la inclusión, protagonistas en el día a día de la atención a alumnos concretos en el aula ordinaria, y de los mismos maestros itinerantes, se utilizó la entrevista en profundidad como técnica cualitativa más adecuada para acceder al discurso y al pensamiento sobre las competencias del maestro itinerante y sus necesidades de formación. La entrevista permite, mediante el lenguaje, recoger y reproducir el discurso personal, que contiene los valores, las creencias, los símbolos, los deseos que nos interesa explicitar (Rubio y Varas, 1999). El método cualitativo se considera el más apropiado para acceder al *nivel de los discursos*. La entrevista se ha considerado un procedimiento metódico con finalidad científica, mediante el cual el entrevistado debe proporcionar informaciones verbales a partir de una serie de preguntas intencionales o estímulos comunicados (Scheuch, 1973). Es útil para conocer, mediante la interrogación, a los protagonistas, sobre temas concretos, a los que responden con sus palabras y *en profundidad*, manifestando sus pensamientos y opiniones en el contexto de su significado. Este instrumento se ha configurado como uno de los medios necesarios para la recogida de información dentro del paradigma de pensamiento y toma de decisiones de los profesores. Se trata de averiguar aquellas cuestiones que comparte o que le hacen tener un comportamiento semejante a aquellos con quienes participa de un mismo problema, en nuestro caso: el apoyo a la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad visual. Esta es la orientación con la que se usa en nuestro estudio, para la búsqueda de la descripción y explicación de las necesidades de formación del colectivo de los maestros itinerantes. Cada entrevistado es un

*representante típico* de este colectivo, o alguien con información suficiente -informante clave o experto- para acercarnos a la consecución de los objetivos de investigación. La entrevista tiene un carácter descriptivo e interpretativo, aproximándonos al conocimiento de los comportamientos en torno a un determinado tema (lo que se hace), como a las cuestiones valorativas o lo que se piensa sobre él (lo que se dice). La referencia es la realidad profesional de estos docentes, desde su propia visión y también desde la mirada de los compañeros que en los centros reciben su apoyo. El objetivo de la investigación es conocer, a partir de los maestros itinerantes y de los tutores de alumnos con deficiencia visual, las competencias para el apoyo y las necesidades formativas de estos profesionales.

Como en el resto de técnicas cualitativas, la selección de la muestra no se realiza con criterios estadísticos, y se utilizan criterios de *significatividad*, o, lo que es lo mismo, la relevancia de las personas por su relación con los objetivos de la investigación y a la población a la que esta se refiere. Rubio y Varas (1999) concretan esta *significatividad* en su representatividad como informantes privilegiados de un conjunto de población que se quiere conocer. Para ello es necesario decidir previamente cuáles son los informantes y las variables que se consideran analíticamente relevantes en función de los objetivos de la investigación (tabla 1).

Los maestros itinerantes forman el grupo de *informantes directos*, como representantes del colectivo que se estudia, los profesionales sobre los que centramos nuestro interés, analizando las competencias que demanda su trabajo y sus necesidades formativas. Para su selección tuvimos en cuenta la experiencia, eligiendo profesionales con bastante tiempo ejerciendo el apoyo (entre 15 y 25 años), con un conocimiento amplio sobre la inclusión de los alumnos con discapacidad visual, y otros con una experiencia breve o muy breve en el mismo cometido (dos-tres años). Todos ellos habían ejercido anteriormente como maestros en la escuela ordinaria, por lo que conocían el rol del tutor y sus necesidades ante la diversidad.

Los docentes tutores en el centro educativo, con los que colaboran los maestros itinerantes, forman el grupo de *informantes indirectos* como receptores de apoyo. Elegimos maestros y profesores tutores con alumnos con discapacidad visual en sus grupos y en todos los casos con un recorrido en esta experiencia igual o mayor a dos cursos. Por último, nos pareció necesario entrevistar como *informantes clave* a responsables de la gestión y la formación de los maestros de apo-

Tabla 1

Informantes	Número y criterios de selección
<b>Maestros Itinerantes</b>	Número: 5 Criterios para su selección: Experiencia: X>=20 años (1 profesor); 20>X>=15 años (2 profesores); <5 años (2 profesores). Proporcionan apoyo en centros de educación primaria y secundaria.
<b>Docentes Tutores</b>	Número: 5 Criterios para su selección: Ejercicio como docente tutor: Dos años o más de docencia con el alumno. Disponibilidad para la entrevista.
<b>Profesionales de la gestión y organización del apoyo</b>	Número: 2 Criterios para su selección: Organizaciones que participan en la gestión del apoyo a la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad visual. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Departament d'Ensenyament (1 profesional)</li> <li>■ ONCE - Centro de Recursos para Deficientes Visuales "Joan Amades" (1 profesional)</li> </ul>

yo que desde la Administración educativa de la Generalitat de Cataluña o desde la ONCE, con conocimiento especializado sobre la realidad del alumnado, conocimiento institucional sobre el grupo profesional estudiado y sobre su formación podían plantear los retos de la inclusión desde los servicios de apoyo.

La entrevista a distintos profesionales -de la gestión de los recursos educativos y de la organización escolar, a tutores de centro y a los mismos maestros itinerantes- permite contemplar la percepción de lo que creen que hace falta para que los servicios educativos incrementen su competencia en la respuesta a las necesidades de la inclusión. Y conocer como experimentación de carencias aquellas temáticas que han de ser consideradas para mejorar la calidad de la escolarización de este alumnado. Utilizamos la *entrevista semiestructurada*, que permite en su transcurso introducir cuestiones complementarias, alterar su orden, la forma de preguntar y el número de preguntas, adecuándonos al profesional y a sus respuestas. Partimos de un guión base al que todos los entrevistados debieron responder en una situación similar de interrogación. Los temas que se trataron se refirieron a las competencias del maestro itinerante y a su formación

### **EL MAESTRO ITINERANTE: FUNCIONES**

La población escolar con deficiencia visual conforma uno de los grupos con necesidades educativas especiales con índices de inclusión escolar

más elevados. Las prácticas de los últimos treinta años han demostrado la efectividad de la educación conjunta en el medio educativo más común: la escuela de educación infantil, de educación primaria, el instituto o la universidad. Esto ha permitido el desarrollo de una cultura docente basada en experiencias eficaces y en la prestación de apoyos a los docentes, mediante los cuales se han incorporado en el aula estrategias y adaptaciones didácticas *para* hacer posible la participación de este alumnado y su educación junto a los demás.

El maestro itinerante forma parte de los Equipos Específicos de Atención a la Educación Integrada, equipos que, en el modelo de servicios de la ONCE, facilitan el aprendizaje en ámbitos específicos de estimulación visual, orientación y movilidad, habilidades para la vida diaria, braille, tiflotecnología, habilidades sociales, ocio y tiempo libre y orientación académica y profesional. El maestro asesora y orienta a las familias, y provee recursos adaptados para asegurar el acceso al currículum adaptando los materiales necesarios y el lugar de estudio. Respecto a la denominación *maestro itinerante*, hay que señalar que es la más usada en la actualidad, si bien puede mover a cierta confusión, en tanto que alude solamente a una de las características del trabajo del maestro de apoyo a la inclusión de los alumnos con discapacidad visual, y coincide con la de otros docentes (maestros especialistas en Centros Rurales Asociados o Zonas Escolares Rurales y logopedas, entre otros).

Podemos describir sucintamente las funciones de los maestros itinerantes por su atención a dis-

tintos centros en una misma jornada escolar, a partir de los destinatarios de su acción:

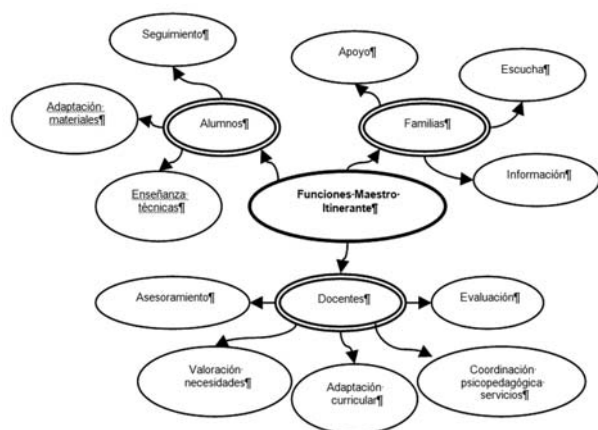


Figura 1.

En la **atención directa de los alumnos** desarrollan actividades de enseñanza de las técnicas específicas para la consecución de habilidades que les acerquen al currículo, mejoren su autonomía personal y permitan la generalización del uso de los recursos tecnológicos. Generalmente, alumnos y docentes de centro van a necesitar adaptaciones de los materiales para hacer posible el acceso a los contenidos. A veces serán los mismos maestros itinerantes los que llevarán a cabo la adecuación o construcción de medios alternativos, en otros casos los solicitarán a servicios especializados de la ONCE. O asesorarán sobre la adaptación de la actividad para que ésta promueva un aprendizaje funcional y favorezca la participación del alumno en las dinámicas del aula.

Con los docentes de los centros escolares, con los equipos psicopedagógicos y profesionales especialistas en otras áreas (tiflotecnología, orientación y movilidad, rehabilitación y estimulación visual), el trabajo conjunto permite conocer y precisar las necesidades, acordar los objetivos y diseñar adaptaciones funcionales del currículo y de las metodologías que respondan a las particularidades del alumno. Finalmente, como resultado de este apoyo y asesoramiento, la acción de los tutores y de los demás profesionales del centro sobre el alumno debe ser más autónoma y eficaz o, lo que es lo mismo, más competente.

Apoyar la educación de estas personas supone también proporcionar a su contexto socializador más próximo, las familias, ayudas para comprender y adaptarse mejor a las características y requerimientos evolutivos. Se han descrito en trabajos anteriores (Fraiberg, 1977; Leonhardt, 1997; Giné, 2000; Leyser y Heinze, 2001, entre otros) las necesidades de los progenitores en el proceso de adaptación a la discapacidad y la auto-percepción de cambio vital que impone la defi-

ciencia orgánica. Con la atención y orientación especializada se pretende responder a los interrogantes y demandas que surgen respecto a una maduración condicionada por la baja visión o ceguera ante la cual la familia no siempre encuentra por sí sola respuestas.

Desde la complejidad de las funciones del *maestro itinerante* se justifica su formación inicial y permanente. La profundización en la educación inclusiva precisa, entre otras cuestiones, el desarrollo profesional de estos maestros especialistas. Su opinión y la de los docentes receptores de su intervención es de interés para conocer desde la práctica y la intervención directa sus necesidades formativas.

En este ejercicio particular de la docencia, como apoyo y mediación a la inclusión, es posible reconocer unas competencias particulares o específicas de este profesional. Para Perrenoud (2001: 509) la competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. Las competencias específicas se derivan de las exigencias de un contexto y trabajo concreto, suponiendo un nivel de concreción mayor.

## LA OPINIÓN DE LOS PROFESIONALES SOBRE LAS COMPETENCIAS Y LAS NECESIDADES FORMATIVAS PARA EL APOYO A LA INCLUSIÓN.

De las grabaciones de las entrevistas a los doce profesionales y de su posterior transcripción se obtuvo el texto (entendemos como “texto” lo producido, dicho, pronunciado, o hablado por la persona entrevistada, y recogido mediante la transcripción). De su lectura, desde nuestra intención y objetivos se determinaron las unidades de análisis y la extracción de categorías que en este artículo agrupamos en dos grandes temas: (1) las competencias del maestro itinerante en el apoyo a la inclusión y (2) su formación.

### Las competencias del maestro de apoyo a la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad visual

La competencia como *saber hacer* eficaz, eficiente e inmediato se manifiesta en el contexto real, en contextos profesionales y se traduce en una acción contextualizada y adecuada que da respuesta a los requerimientos de la inclusión. La persona competente moviliza los recursos a su

Tabla 2

Competencias	Elementos
<i>Asesoramiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Informar sobre las particularidades condicionadas por la deficiencia visual y de las implicaciones educativas que se derivan en la actuación docente.</li> <li>◆ Proporcionar respuestas a las necesidades educativas singulares de alumnos concretos que mejoren su atención.</li> <li>◆ Orientar la intervención en la consecución del consenso.</li> <li>◆ Discernir las situaciones que requieren colaboración y responder de forma pertinente.</li> <li>◆ Promover el desarrollo de la competencia docente.</li> <li>◆ Situar su rol en relación a los otros agentes educativos para conseguir la complementariedad con las competencias de los demás.</li> </ul>
<i>Enseñanza de las técnicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Conocer las técnicas específicas y comprometerse en la propia formación continua para la actualización en las aplicaciones tecnológicas.</li> <li>◆ Utilizar una amplia gama de recursos didácticos para desarrollar la competencia de alumnos concretos en el uso de técnicas específicas.</li> <li>◆ Coordinar e implicar al equipo docente del alumno para la generalización del aprendizaje y del uso de las técnicas.</li> <li>◆ Evaluar el aprendizaje y la enseñanza, para reconducir o mejorar la intervención.</li> </ul>
<i>Adaptación de la enseñanza y adecuación de materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Concebir situaciones de enseñanza – aprendizaje en función de alumnos concretos y de las competencias que se deben adquirir.</li> <li>◆ Adaptar materiales para hacer posible el acceso a los contenidos, el desarrollo de actividades de enseñanza – aprendizaje y la participación junto a los demás en las dinámicas del grupo y del centro.</li> <li>◆ Diseñar actividades alternativas de nivel de complejidad adecuado para el progreso del alumno en el desarrollo de sus competencias.</li> <li>◆ Integrar las adaptaciones en la programación de los docentes y en la planificación del curso..</li> </ul>
<i>Atención a las familias</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Establecer una relación de confianza con las familias y favorecer la comunicación.</li> <li>◆ Discernir las situaciones que requieren colaboración.</li> <li>◆ Respetar los procesos de la familia en relación a la discapacidad y sus opciones.</li> <li>◆ Informar sobre las especificidades de la evolución condicionadas por la discapacidad visual y de las adaptaciones singulares.</li> <li>◆ Colaborar con los otros agentes educativos para una atención útil y coherente a las familias.</li> </ul>

disposición para actuar de forma conveniente en las distintas situaciones y problemas de la práctica profesional. Le Boterf (2000: 121) caracteriza al profesional competente como aquel que sabe gestionar y manejar una situación profesional compleja. Y esto implica: *saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, saber transferir, saber aprender y aprender a aprender y saber comprometerse*. La combinación de todo ello conlleva la competencia que integra recursos (conocimientos, habilidades, actitudes), pero, sobre todo, va más allá, orquestándolos. Es necesario estimar el componente aplicativo y el escenario o contexto donde la competencia debe mostrarse.

En el *texto* aparecen afirmaciones sobre lo *que debería hacer* el maestro itinerante, sobre *lo que hace*, e incluso sobre *lo que no debería hacer*, acercándonos a una enumeración de sus competencias distintivas o específicas. Desde el análisis de estas manifestaciones, ordenamos la información referida a las competencias del maestro de apoyo en: *asesoramiento, enseñanza de las técnicas, adaptación y adecuación de materiales y atención a las familias*. De las aportaciones de los profesionales entrevistados se deriva la síntesis que presentamos en la tabla 2.

Todos los docentes, maestros itinerantes o maestros y profesores en los centros, y aquellos otros profesionales con tareas en la administra-

ción o gestión de recursos humanos enfatizaron entre las competencias del maestro itinerante la de *asesoramiento*, que vinieron a conceptualizar como la ayuda técnica basada en la provisión de información, de formación y de apoyo emocional ante una situación para la que los docentes de centros no han sido específicamente formados. Los tutores esperan que este asesoramiento se traduzca en un incremento de su competencia en la atención al alumno dentro de la dinámica del grupo-clase. Reivindican su protagonismo como destinatarios prioritarios del apoyo por el efecto multiplicador sobre el resto del equipo educativo, el mismo alumno y la actividad escolar.

En este sentido, demandan del maestro itinerante atención formativa, ya que ellos también presentan *necesidades didácticas* ante la situación peculiar que supone la atención de este alumno dentro del grupo. La respuesta a estas demandas ha de favorecer la toma de decisiones e iniciativas autónomas y en definitiva ejercer de forma completa su rol como tutores también del alumno con discapacidad visual. Los profesionales de la gestión extendieron la acción de asesoramiento a los equipos educativos, por su capacidad de promover cambios en la cultura de centro, relacionados a los procesos de inclusión e innovación didáctica (Parrilla y Zabalza, 1996).

Los docentes de centro enfatizan en esa intervención de apoyo su carácter emocional, en cuanto que favorece la recuperación de la seguridad perdida ante el escenario nuevo que supone la inclusión de un alumno con discapacidad visual, con nuevos retos didácticos, organizativos y técnicos.

El asesoramiento descrito se centra en las necesidades del alumno y del docente, referenciando entre ellas el uso de técnicas y metodologías concretas en el aula, que favorezcan la participación en las dinámicas del grupo y supongan una profundización en la inclusión desde el trabajo cooperativo, la enseñanza multinivel, la participación parcial, etc. Cabría plantearse si el maestro itinerante debería colaborar en el diseño, organización y desarrollo de actividades para promover las dinámicas de aprendizaje en grupo desde el trabajo cooperativo, la gestión del tiempo de ocio en el espacio escolar, la organización de las salidas y la adaptación de la evaluación.

Son sobre todo los maestros itinerantes los que hacen más referencias a su intervención directa con el alumno para *la enseñanza de las técnicas*, y de forma concreta sobre aquellas que son consideradas más específicas y que capacitan al individuo ante el currículo y desarrollan su autonomía general. La enseñanza de los contenidos específi-

cos, con la articulación y coordinación de las distintas intervenciones para hacerla posible constituye una competencia principal. Se sienten responsables de su enseñanza y de la motivación de los docentes de los centros que deben corresponsabilizarse para promover que el alumno generalice su uso en el resto de actividades. De forma parecida, uno de los profesionales de la gestión y organización del apoyo afirma que:

*“Una competencia (de los maestros itinerantes) con los alumnos como destinatarios es la enseñanza de aquellas técnicas, estrategias, hábitos de toda clase, que el alumno necesita para compensar los efectos de la deficiencia visual”.*

Alguno de los profesionales de apoyo más expertos destaca la necesidad en la educación obligatoria de orientar esta enseñanza del currículo específico desde el currículo general, y pone de relieve las dificultades que esto conllevaría en el bachillerato, donde es más complejo tener un conocimiento completo por la variedad de itinerarios posibles, haciéndose necesaria una colaboración más estrecha con los profesores de las distintas materias para determinar y precisar las adaptaciones, los objetivos, contenidos, actividades y evaluación. Maestros itinerantes y docentes de centro se muestran de acuerdo en los contenidos específicos que deberían enseñar los primeros: escritura y lectura braille, uso y entrenamiento de las ayudas ópticas, estimulación y entrenamiento visual, el uso de hardware y de software específico, y el desarrollo de habilidades personales para la autonomía personal. Pues, si bien otros especialistas –en tiflotecnología, en rehabilitación– introducen habilidades específicas en relación al uso de ayudas ópticas, las nuevas tecnologías y habilidades de la vida diaria, el maestro itinerante se corresponsabiliza de esta tarea motivando la generalización del uso y haciendo un seguimiento más continuado con los docentes del Centro.

La especificidad de las tecnologías relacionadas con la discapacidad visual, y su importancia como contenido merecen una atención especial en todas las intervenciones y de forma destacada para los maestros de apoyo. No encontramos muchas referencias directas a la destreza o habilidad de estos maestros respecto las Nuevas Tecnologías y la Tiflotecnología. Los profesionales con más experiencia opinan que la competencia general en el colectivo depende excesivamente de que se cumplan las condiciones: atención a alumnos que utilizan estas tecnologías, contacto continuado con ellas y posibilidad de satisfacer de forma ágil las dudas con acceso a una profesional más especializada. Una maestra de escuela explica como la adquisición de competencia va ligada necesariamente al uso y a la resolución diaria de

las dificultades, junto al alumno, para poder avanzar en el aprendizaje y el uso de un hardware y software específico; situación a veces más próxima al maestro tutor que al maestro itinerante.

Respecto a los *contenidos* tecnológicos que estos profesionales deberían conocer para poder participar en su *enseñanza*, se reiteran las ideas: uso de hardware y software específico para la deficiencia visual y no específico para asesorar en las adaptaciones curriculares de las competencias básicas TIC en las diferentes etapas educativas. Se valora como una posibilidad real y útil para potenciar la adquisición del maestro itinerante de competencia en tiflotecnología el intercambio a partir de experiencias y *soluciones* concretas, con las que puedan establecerse pautas y criterios de actuación.

*Adaptar y ajustar cuanto sea necesario* (García Pastor, 1997) para acercarnos y acomodar la enseñanza y aprendizaje a todos los alumnos es un requerimiento para una educación de calidad. La *adaptación de materiales* demanda la dedicación de una parte del tiempo de los profesionales. Se otorga un gran valor a la tarea del maestro itinerante en esta adecuación de los recursos, con el fin de proveer de medios que permitan al alumno el acceso al currículo, a la elaboración de sus producciones y a la construcción del conocimiento. Y al docente, disponer de los medios para representar la realidad y para la enseñanza. Maestros y profesores tutores -en educación infantil, primaria y secundaria- enfatizan la importancia de los materiales específicos y de estas adaptaciones. Sin embargo, los maestros itinerantes con más experiencia, desmitifican una visión de su intervención centrada en la adaptación. Y defienden la perspectiva de la utilización didáctica de los recursos, por proporcionar experiencias educativas tanto o más interesantes que la de la utilización de los recursos didácticos. Una visión centrada en lo específico nos conduciría a una concepción simplista de los medios, cercana a lo que se ha denominado *ferretería pedagógica*. Los maestros itinerantes expresan la necesidad de progresar en el uso de los medios para que lo específico no sea un nuevo motivo para la segregación del alumno, que lo sitúen en un trabajo aislado y excesivamente diferenciado de los demás, olvidando la contribución y la mediación entre iguales en el aprendizaje.

La inclusión requiere dinámicas de trabajo en las que algunos alumnos podrán hacer un uso parcial de los medios, a cambio de compartir junto a los demás el trabajo de los contenidos para la consecución de un objetivo en la elaboración de un “producto” común. En este sentido, los materiales curriculares, más allá de sus características

físicas, pueden ser usados teniendo en cuenta las habilidades cognitivas que desarrollan y los valores y actitudes que promueven.

En todas las entrevistas realizadas se observa la satisfacción de todos los profesionales entrevistados, en cualquiera de sus dedicaciones, por la provisión de los recursos materiales y de las adaptaciones curriculares. Los docentes de apoyo más expertos y aquellos otros con menos tiempo en la profesión, hacen mención de las dificultades que durante los primeros años se presentan en el momento de decidir el tipo de adaptaciones que en algunos casos se deberían preparar. Recuerdan la falta de bibliografía e investigación para la determinación de criterios de funcionalidad en la adaptación no solamente de los materiales, sino también de las situaciones y dinámicas educativas dentro del aula. Una visión sobre las necesidades tecnológicas del alumno supone considerar la *adaptación del puesto de estudio* y la formación específica para que pueda hacer un uso funcional para el aprendizaje.

Con la *atención a las familias* se persigue informar sobre la evolución del alumno, así como proporcionar la posibilidad de ser escuchados -acogidos- en sus dudas y preocupaciones. Los maestros itinerantes muestran la necesidad de mantener ese contacto con la familia en equilibrio con la intervención del docente tutor que atiende al alumno en el grupo ordinario. Para Giné (2000), la intervención de los profesionales debe dirigirse también a la mejora del entorno emocional y al incremento de las expectativas, por medio del apoyo y de una correcta información. El maestro itinerante debe realizar aportaciones en lo más específico para hacer posible la comprensión de las necesidades, proponiendo las ayudas posibles para satisfacerlas. Los docentes de los centros reconocen la trascendencia de la intervención de los maestros con las familias y demandan su apoyo para ejercer de forma más efectiva la tutoría. Es necesario distinguir los roles de uno y otro, aunque la colaboración, la preparación conjunta de las reuniones y la consideración de esas funciones específicas deberían presidir la comunicación con la familia.

### **La formación del maestro itinerante**

Nos interesamos por el proceso intencional que se produce al inicio (antes de, o en los primeros momentos) o durante el ejercicio de la profesión para la adquisición de las competencias que se consideran necesarias en el ejercicio del apoyo.

Todos los maestros itinerantes comparten la necesidad de una *formación inicial* para la que realizan un largo listado de contenidos que es

posible agrupar en los siguientes tópicos: deficiencia visual, técnicas, adaptación y recursos y funciones del maestro itinerante.

Para Marcos (1999) es necesario basar los conocimientos y el establecimiento del *cómo* educar a las personas con ceguera o discapacidad visual grave en entender y conocer por qué esas personas tienen alterada su función visual. Estos conocimientos pueden situar al profesional en mejores condiciones para atender adecuadamente al alumno, partiendo de las necesidades condicionadas por la capacidad y resto visual. Todos los maestros itinerantes entrevistados muestran la necesidad de recibir durante los primeros momentos de ejercicio información y formación sobre las patologías que incapacitan visualmente a los alumnos, sus efectos y su posible evolución. En este grupo de contenidos también interesa la *evolución* del individuo condicionada por los aspectos visuales. Para Guinea (1993) y Rosa y Ochaita (1993), entre otros, la relación entre deficiencia visual y maduración es significativa, en cuanto que su ausencia o disminución influyen en la forma de aprehender el entorno, de relacionarse con él y de comunicarse. Distintos estudios han expuesto una evolución del lenguaje peculiar (Pérez Pereira, 1994, 2000; Leonhardt et al. 1999; Lowenfeld, 1975; Mulford, 1988, entre otros), una aparición del juego simbólico más tardía (Lucerga, Sanz Andrés, Rodríguez Porreiro, Escudero, 1992) y un presunto retraso en la resolución de tareas formales (Ochaita, 1988; Ochaita y Huertas, 1988, entre otros). Las necesidades educativas de estos alumnos están relacionadas con una maduración que sigue una evolución original. Su conocimiento por parte de los maestros itinerantes debería contribuir a eliminar barreras en el aprendizaje con un asesoramiento más eficaz.

Si bien en los momentos iniciales los maestros itinerantes conocen en parte los contenidos y técnicas específicas, reclaman una formación más intensa sobre los aspectos didácticos y su enseñanza. Los docentes entrevistados creen que son tan diversas las variables a considerar en su enseñanza que es preciso disponer de una visión amplia, para contemplar de forma ajustada las posibilidades y respuestas a las necesidades del alumnado, de las familias y del profesorado al que se apoya. Los temas que interesan a los maestros itinerantes respecto a su *formación continua* están relacionados con: la comunicación con las familias, con la implementación de programas en los alumnos con baja visión, con metodología educativa de carácter general y el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías ante la deficiencia visual. Estos son los tópicos en los que se produce la saturación de las

respuestas en la entrevista, de lo que podríamos deducir que entre todos los posibles son los que suscitan un mayor interés y/o en los que se plantean más necesidades de perfeccionamiento profesional.

La *adaptación y recursos* es uno de los temas que suscitan mayor interés abarcando desde la adaptación del currículo, la utilización de herramientas y recursos específicos, hasta la adaptación y construcción de materiales. En los comienzos del ejercicio como maestro itinerante, la adaptación curricular requiere más asesoramiento y formación para tomar decisiones que favorezcan lo particular y específico condicionado por el déficit visual en las dinámicas de aprendizaje del clase, participando siempre que sea posible en las actividades generales del grupo. Desde la inclusión, el reto es también didáctico, ya que deben contemplarse mecanismos de diferenciación para el alumno desde el diseño general de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, la consideración de los recursos excede los materiales individuales del alumno, y alcanza el entorno para conseguir un contexto más *capacitante*, configurándose como tópico que conjuntamente los distintos docentes deben tener en cuenta para aumentar las posibilidades del alumno para actuar, crear, descubrir las estructuras (Cuomo, 1994) y desarrollar sus competencias.

En las entrevistas a los maestros itinerantes se presenta una cierta insistencia sobre la definición de su *rol*, redundancia que nos informa de su preocupación desde el comienzo de su ejercicio profesional sobre cuáles deben ser las *funciones a desarrollar*. Se deduce la necesidad de un contenido en esta formación inicial que reduzca posibles incertidumbres que podrían presentarse en el apoyo al alumno, familia y centro educativo. *Lo que hay y lo que no hay que hacer* forman parte de los primeros interrogantes en el ejercicio del apoyo. Aunque la función básica del maestro itinerante al principio era la atención directa al alumno durante determinadas horas a la semana, y relacionada básicamente con la enseñanza de las materias instrumentales y las técnicas específicas, en la actualidad sus funciones se han ampliado. Su trabajo no se centra de manera exclusiva en el alumno, sino que se proporciona apoyo a todo el entorno educativo para resolver con los demás las barreras al aprendizaje. La intervención del maestro itinerante se realiza desde la igualdad, es decir, en el mismo plano: si éste es experto en lo referente al trabajo con alumnos con discapacidad visual, el tutor lo es en la conducción de grupos. La complementariedad desde sus distintos roles debe responder a la profundización en la inclusión.



En relación a la manera en que debería desarrollarse esta formación inicial, son sobre todo los maestros itinerantes y los profesionales de la gestión y organización escolar los que más aportaciones realizan, refiriéndose a: *el cómo, el cuándo, la práctica con los alumnos*, y también *la relación con otros compañeros expertos*, etc. Se produce un consenso entre los distintos maestros itinerantes al proponer que el primer curso de ejercicio sea considerado de *formación*, con un mayor énfasis en el desarrollo de las competencias desde la práctica. Se plantea una combinación de estrategias: de lecturas especializadas y asesoramiento por especialistas para acceder a contenidos básicos; intervención directa sobre un grupo de alumnos y bajo supervisión y asesoramiento por parte de un profesional más experto, o mentor, para adquirir en el contexto y situaciones reales la competencia de acción y la observación y el trabajo al lado de compañeros expertos, mentores, con distintos alumnos y grupos de alumnos en las sesiones que se desarrollan con una periodicidad mensual en el centro de recursos, en las que juntamente a los profesionales que las dirigen tendrían ocasión de conocer a distintos alumnos, las respuestas a sus necesidades y las metodologías que se utilizan en la enseñanza del currículo.

Cuando se cuestiona a los profesionales entrevistados sobre qué formación continua sería más adecuada para los maestros itinerantes, son estos mismos los que de forma unánime se inclinan por la combinación de la reflexión desde y sobre la práctica con el asesoramiento por expertos en intervención y atención a familias, apoyo educativo, tiflotecnología y oftalmología. De ellos esperan recibir información y respuesta a los interrogantes que surgen de la atención a alumnos concretos. La utilidad del trabajo conjunto con otros compañeros que desarrollan sus mismas funciones de apoyo se argumenta en la clarificación de criterios de trabajo con alumnos, profesionales y familias concretas, el intercambio de puntos de vista sobre la oportunidad y funcionalidad de las adaptaciones curriculares, así como la generación de nuevas interpretaciones y propuestas sobre su intervención.

Algunos de los profesionales con más experiencia entrevistados hacen referencia explícita a la reflexión como necesidad profesional, abordable desde la formación permanente y que según su opinión se traduciría en la mejora de su mediación con los distintos destinatarios del apoyo. Para Ainscow (2001) los docentes que sean más conscientes de su propia práctica, es decir, los que se autoevalúen y reflexionen, también tenderán a ser los que dispongan de repertorios más desarrollados, de destrezas y de estrategias docentes.

De partida, según los profesionales entrevistados, parece que el trabajo con los alumnos con ceguera

queda más definido ante la necesidad de enseñar unas técnicas muy específicas para acceder a la información, poder realizar sus propias producciones y aumentar su autonomía. En el caso de la baja visión, el trabajo a desarrollar podría parecer más indefinido y suscita, a pesar de que el alumno cuenta con más posibilidades para acceder a información visual, más incertidumbres en el diseño y concreción curricular de los docentes tutores. La evaluación de la baja visión, la estimulación y el entrenamiento visual, y la implementación de programas se configuran como necesidades de formación los maestros itinerantes. El alumno con baja visión es sobre todo un alumno vidente, que utiliza la visión para la recepción de información, para su autonomía y para el desarrollo de sus producciones. La intervención específica con él puede resultar más difusa, menos clara. Más a menudo que con los alumnos con ceguera, la falta de definición y claridad en los objetivos puede desembocar en actuaciones del maestro itinerante muy similares a las que se realizarían desde el apoyo interno del centro respecto las áreas instrumentales. Parecen claros los conceptos baja visión, estimulación y entrenamiento visual, y el apoyo al tutor; pero no lo son tanto las intervenciones que deberían desarrollarse con estos alumnos (Barraga, 1997; Jose, 1988).

Juntamente a la expresión de las necesidades de formación específica, algunos maestros itinerantes y docentes de centros contemplan aquellas relacionadas con la educación general. Nombran dentro de los contenidos que deberían trabajarse aquellos relacionados con las metodologías que se desarrollan en el aula en educación infantil, primaria o secundaria. Desde la atención individualizada al alumno con adaptaciones curriculares a *medida* puede verse minusvalorada la influencia del grupo, la actividad compartida y el trabajo cooperativo como mediadores para el aprendizaje. Parrilla (1996) menciona la necesidad de enfatizar la metodología (para la diversidad) frente a los métodos específicos para determinados alumnos, y el aprendizaje del desarrollo y adaptación de planificaciones sobre la base del currículo ordinario. Con un planteamiento de la educación exclusivamente categórico y especializado, parece más difícil promover la inclusión, al situar el énfasis en la diferencia en detrimento de lo común, que es aquello que puede favorecer en la realidad educativa compartir, más allá de los espacios, las vivencias a través de las que se genera el aprendizaje con los demás (Coiduras, 2003). La formación exclusivamente especializada solamente puede ofrecer al profesional del apoyo una visión parcial, sectorizada e individualista de su trabajo.

En la *expresión de necesidades*, unos y otros coinciden en la trascendencia de una formación en tiflotecnología que conceda una mayor auto-

nomía a los maestros itinerantes en el apoyo a los centros educativos y que suponga una menor dependencia del profesional especialista en esta materia, con una periodicidad de atención sobre los alumnos más dilatada en el tiempo. Los profesionales de la gestión manifiestan una cierta inquietud sobre las posibles actitudes escépticas sobre las nuevas tecnologías que se pudieran presentar y subrayan la necesidad de fomentar la formación *en y con* ellas para realizar un apoyo más completo. Se otorga una gran trascendencia de las actitudes en la utilización de los medios tecnológicos en la enseñanza y se considera una línea de investigación necesaria para una comprensión más amplia sobre los niveles de implementación de los recursos tecnológicos en las prácticas educativas. Para que la integración curricular de las TIC tenga éxito el docente debe adaptar su uso al contexto educativo, a partir de contenidos y actividades concretas. La importancia del conocimiento sobre el uso de las TIC no radica tanto en el conocimiento técnico, sino en su carácter procedimental e instrumental: educación *en* nuevas tecnologías; así como en su dimensión didáctica: educación *con* nuevas tecnologías.

Entre los maestros itinerantes con más experiencia se hace referencia a las intervenciones de carácter formativo con grupos de padres y aún considerando los efectos terapéuticos de la actividad, consideran que éstos se producen indirectamente pero no pueden ser explicitados entre los objetivos de la intervención al no disponer de una formación específica sobre ello. La comunicación con la familia se convierte en una de las materias sentidas como más complejas y en la que pueden producirse mejoras en la intervención. Estos mismos docentes, más expertos, muestran una cierta insatisfacción en este ámbito y aunque conocen las necesidades, se interrogan sobre la manera de realizar desarrollar sus intervenciones de forma que mejoren su situación emocional, que aumente sus capacidades en la toma de decisiones y en la educación de sus hijos.

Los maestros itinerantes intervienen con los padres desde los inicios de la inclusión, a lo largo de la escolaridad, y opinan que su experiencia es interesante con un alto valor formativo. En todos expresan la necesidad de formación continua, desde una práctica contextualizada para prestar un apoyo más eficaz a las familias.

## **A MODO DE SÍNTESIS Y CONCLUSIÓN**

Según las manifestaciones de todos los profesionales entrevistados, se concede una gran trascendencia en la inclusión del alumnado con discapacidad visual a la actuación del maestro de apoyo con los docentes de centro. Su acción debe

perseguir el desarrollo de su autonomía para situarse en mejores condiciones ante los requerimientos del alumno en su aprendizaje. Desde el *asesoramiento* no se pretendería resolver directamente cada una de las necesidades particulares, sino promover cambios en la cultura de los equipos para que estos puedan encontrar sus propias respuestas. El apoyo, desde una perspectiva constructivista de la intervención de los programas-servicio, debe perseguir el desarrollo máximo de las potencialidades del centro educativo, en lo que Monereo y Solé (1999) denominan *zona de desarrollo institucional*, para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos y así también la calidad de las experiencias educativas. El maestro itinerante debe adaptar sus intervenciones a las características y demandas de la situación educativa –alumno/a, docente, equipo docente y centro– en la que actúa. Los profesionales receptores del apoyo valoran como relevante la competencia del maestro itinerante para orientar su tarea hacia la colaboración y consecución de unos objetivos compartidos mediante la interdependencia positiva, una comunicación efectiva, la construcción de la confianza, la capacidad para la reflexión, el compromiso con la tarea y la asunción de responsabilidades.

De las manifestaciones de estos profesionales deducimos como imprescindible un planteamiento ético hacia las personas y hacia la tarea, reconociendo y aceptando la diversidad de valores y puntos de vista profesionales que pueden converger en la atención de un alumno. También la competencia de trabajo en equipo tanto en una contribución pertinente a las necesidades educativas, como en una visión crítica y constructiva para mejorar la atención a los/las alumnos/as concretos/as.

Hay un gran acuerdo sobre la competencia de los maestros itinerantes en la enseñanza de las técnicas específicas y ellos mismos destacan en esta materia su responsabilidad. La experiencia de la inclusión de los alumnos con discapacidad visual ha demostrado que la colaboración efectiva en relación a la enseñanza de estos contenidos garantiza su aprendizaje. Algunos tutores y maestros itinerantes ven necesario introducir en la formación permanente de estos últimos la actualización didáctica en relación a la enseñanza de las materias instrumentales desde los planteamientos constructivistas. Es necesario estudiar cómo se realizan estos aprendizajes y la posibilidad de aportar desde lo específico una colaboración en el diseño de las actividades más inclusivo. La investigación desde la acción y el estímulo de la innovación se apuntan como el camino para progresar en estos desafíos. También parece destacable la insistencia planteada por los tutores y compartida por los profesionales del apoyo para

las etapas obligatorias, de enseñar el currículo específico desde el general para proporcionarle una mayor funcionalidad y utilidad.

Aunque la adaptación de materiales forma parte de sus cometidos, los maestros itinerantes hacen notar que esta competencia se ejerce basándose, quizá excesivamente, en la experiencia propia y del grupo y remarcan carencias formativas. Afirman que no basta con la transcripción o *traducción*, es necesario además llevar a cabo nuevas investigaciones que, basadas en la práctica, aporten criterios para un diseño funcional y, en la medida de lo posible, para la inclusión (la posibilidad de hacer útiles las adaptaciones a los demás alumnos, sin ser un criterio prioritario, también debería considerarse). La adaptación, como competencia, debería merecer un mayor reconocimiento para incorporarla dentro de los programas de formación permanente.

El acuerdo sobre la trascendencia de su acción sobre las familias es fundamental, pero expresan cierta carencia en la precisión de las áreas de intervención, de recibir formación y supervisión de sus actuaciones ante las dudas y problemas que presentan los padres en situaciones particulares para las que no siempre los maestros itinerantes se consideran suficientemente preparados.

Las competencias técnicas son las que, en definitiva, dibujan de manera más clara el perfil más particular del maestro itinerante como profesional docente y para las que se demanda una mayor inversión en formación. Configuran el ámbito donde es necesario que se produzca de forma prioritaria la mejora en el desempeño profesional, al presentarse según los profesionales entrevistados las discrepancias más intensas entre *lo que debería ser y lo que es*. La formación en tecnologías de la información y comunicación, sobre todo en aquellas menos genéricas, merecen un impulso formativo para impulsar la alfabetización digital en los alumnos atendidos y evitar nuevas formas de exclusión.

Los maestros itinerantes demandaron una formación inicial intensiva, con la referencia profesional de un compañero experto o *mentor* que en los primeros momentos les apoye en la adquisición de las competencias necesarias para la atención a los distintos destinatarios de su apoyo y en la toma de decisiones sobre realidades educativas concretas, minimizando el aprendizaje por ensayo y error. Para el profesor principiante, el objetivo del proceso de asesoramiento mediante el mentor es poder realizar una transformación, un cambio desde el estado de imitación al de autogestión. Para el mentor (Marcelo, 2001) las relaciones de asesoramiento son un vehículo para contribuir al

desarrollo profesional del docente principiante y al de sí mismo: la relación entre ambos es de reciprocidad y conduce a la transformación experimentada de ambos.

De la enumeración de funciones de los maestros itinerantes, desde el conocimiento de sus tareas y de su intervención en las últimas décadas apoyando la inclusión educativa de las personas con discapacidad visual, es posible afirmar que los beneficios no se han experimentado exclusivamente en un grupo concreto de alumnos, sino también en sus compañeros, en los grupos profesionales, en la cultura de los mismos centros y en su entorno más próximo, la familia, en la que se produce su primera socialización. Pero constatamos que, en opinión de estos profesionales, su desarrollo profesional y la mejora de la calidad de su intervención reclaman una formación basada en competencias para responder a las necesidades y demandas para la profundización en la inclusión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Beresford, J.; Harris, A.; Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. En: Clark, C., Dyson, A., Millward, A. *Towards Inclusive Schools?* London: Fulton.
- Barraga, N. (1997). *Textos reunidos de la doctora Barraga*. Madrid: ONCE. (2ª edición, revisada).
- Coiduras, J. (2003). *Análisis de competencias tecnológicas y detección de necesidades en el equipo de apoyo a la integración escolar de los alumnos con deficiencia visual: Orientaciones para un plan de formación*. Tesis doctoral [inérita].
- Cuomo, N. (1994). *La integración escolar ¿Dificultades de aprendizaje y/o enseñanza?*. Madrid: Visor.
- Fraiberg, S. (1977). *Niños ciegos*. Madrid: INSERSO.
- Giné, C. (2000). Família i discapacitat: avaluació i intervenció en la primera infància. En: M.A. Marsellés y G. Jové, *De la prevenció a l'atenció a la primera infància: un enfocament interdisciplinar*. Lleida: Universitat de Lleida.
- García Pastor, C. (1997). Más allá de lo especial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos. En: Sánchez Palomino, A., Torres, J. [coords.], *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Guinea, C. (1993). L'alumne amb deficiència visual a l'escola. En: Ignasi Puigdemívol

- [coord.]: *Necessitats educatives especials* (161-178). Barcelona: Eumo.
- Johnstone, D. (1998). *An Introduction to Disability Studies*. London: David Fulton.
- Jose, R.T. (1988). *Visión subnormal*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Leonhardt, M.; Cantavella, F. y Tarragó, R. (1999). *Iniciación del lenguaje en niños ciegos. Un enfoque preventivo*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Leyser, Y., Abrams, P.D. (1986). The case for «special» children. *Young Children*, 28 (6), 269-374.
- López Torrijo, M. (2005). *La integración educativa y social*. Barcelona: Ariel.
- Lowenfeld, B. (1975). *The visually handicapped child in school*. New York: John Day.
- Luckasson, R. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Lucerga, R. et al. (1992). *Juego simbólico y deficiencia visual*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Marcelo, C. (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Marcos, M. (1999). Percepción visual y ceguera. En: Checa, F.J. et al., *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. (15-62). Vol. I. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Nieto, J.M. (1996). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales. En: Illán, N. [coord.]. *Didáctica y organización en Educación Especial*. (109-160). Málaga: Aljibe.
- Mulford, R. (1988). First words of the blind child. En: M.D. Smith and Locke [Eds.], *The emergent lexicon. The child's development of a linguistic vocabulary*. London: Academic.
- Monereo, C. y Solé, I. (1999). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En: C. Monereo y I. Solé [coords.], *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. (15-32). Madrid: Alianza.
- Ochaita, E. y Huertas, J.A. (1988). Conocimiento del espacio, representación y movilidad en las personas ciegas. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 123-138.
- Ochaita, E. (1988). *Aspectos cognitivos del desarrollo psicológico de los ciegos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Parrilla, A. (1996). Apoyo interno: modelos y funciones. En: A. Parrilla, *Apoyo a la escuela, un proceso de colaboración*. (81-113). Bilbao: Mensajero.
- Pérez Pereira, M. y Castro, J. (1994). *El desarrollo psicológico de los niños ciegos en la primera infancia*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Pereira, M. (2000). *Déficit visual y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Facultat de Psicologia, CC. EE. y de l'esport Blanquerna. URL. [policopiado].
- Perrenoud, (2001). La formación de los profesores en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 503-523.
- Rosa, A. y Ochaita, E. (1993). *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza.
- Rubio, M.J. y Varas, J. (1999). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- Schalock, R. L. (2001). Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida. En: Verdugo, M.A. y de Borja, F. [coords.]: *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. (82-104) Salamanca: Amarú.
- Scheuch, E.K. (1973). *La entrevista en la investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Zabalza, M. A. (1996). «Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa». En: Parrilla, M.A., *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (21-80). Bilbao: Mensajero.

---

Jordi L. Coiduras. Profesor. Universidad de Lleida, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía y Psicología. Av. de l'Estudi General, 4.25001 Lleida. Teléfono: 973 706 510. Fax.: 973 706 502. Correo electrónico: coiduras@pip.udl.es