

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

| | |
|---|------|
| Presentación | 9 |
| <i>Eje Temático 1.</i> | |
| <hr/> | |
| Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado | 13 |
| <i>Eje Temático 2.</i> | |
| <hr/> | |
| Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria | 503 |
| <i>Eje Temático 3.</i> | |
| <hr/> | |
| Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas | 1399 |
| <i>Eje Temático 4.</i> | |
| <hr/> | |
| Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad | 1807 |
| <i>Eje Temático 5</i> | |
| <hr/> | |
| Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social | 2325 |
| <i>Eje Temático 6.</i> | |
| <hr/> | |
| Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral | 2611 |

PERCEPCIÓN DE LOS PADRES DE NIÑOS CON DISCAPACIDADES SOBRE LA INCLUSIÓN: CONTRIBUCIONES PARA POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

Lopes Leal, Ana Rita¹, Dias, Paulo César²
Diáz, Julián³, Flores, Pedro⁴

¹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
e-mail: ritaleal@fpce.up.pt, Portugal

² Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais
e-mail: pcdias@braga.ucp.pt, Portugal

³ Escola Superior de Educação de Fafe do Instituto de Estudos Superiores de Fafe
e-mail: judiaz16@gmail.com, Portugal

⁴ Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
e-mail: pedroflores@hotmail.com, Portugal

Resumen. El paradigma de la escuela inclusiva surgió, aproximadamente hace dos décadas, con la Declaración de Salamanca y desde entonces ha llamado progresivamente la atención de la comunidad académica y escolar y de la sociedad en general. Todos los días, se reinventan nuevas estrategias para responder a la filosofía de la educación inclusiva y así promover el éxito educativo de cada alumno. Conscientes de la creciente importancia de la investigación en el cambio de las prácticas educativas se pretende, con este estudio, la exploración de la percepción de los padres de niños con necesidades educativas especiales (NEE), sobre la inclusión de estos niños en la enseñanza regular y entender sus implicaciones para el proceso educativo en la escuela. En el estudio participaron 64 adultos, padres de niños con NEE, que fueron encuestados con el uso de *My Thinking About Inclusion* (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998). Los resultados permitieron darse cuenta de que no hay diferencias significativas en la percepción respecto a la inclusión de acuerdo a la edad y nivel de estudios. Encontramos algunos elementos críticos y generalmente menos positivos entre los hombres y entre los padres con más niños. Los datos también sugieren una falta de preparación de los maestros y las escuelas para con la inclusión, sugiriendo algunas estrategias para mejorar las respuestas a estas poblaciones. Estos resultados se discuten y se analizan sus implicaciones según la literatura para la formación continua del profesorado y políticas de inclusión.

Palabras clave: inclusión, padres, percepciones, necesidades educativas especiales.



INTRODUCCIÓN

Especialmente desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) es creciente la discusión pública y académica por una escuela inclusiva. La educación inclusiva introduce una nueva visión sobre los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y el rol de la educación en su desarrollo. Según Correia (2006), la inclusión presupone dos principios fundamentales, por un lado, eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje y, por otro lado, promover respuestas educativas adecuadas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos con NEE. Y varios estudios han señalado los beneficios de la inclusión de la comunidad educativa, ya sea mediante el cambio que opera en la calidad del aprendizaje de todos los alumnos, sea por una mayor colaboración entre los profesores y la implicación y participación de los padres (Jiménez, 1997; Hammeken, 1996).

Para una inclusión total, se espera la participación y la colaboración de equipos multidisciplinares durante todo el proceso educativo (Correia, 2003). En este contexto, es particularmente importante el papel de la familia, ya que, además de ser la defensora de los derechos de sus descendientes, tiene un papel crucial en la planificación, implementación y evaluación de estrategias de intervención utilizadas. Por lo tanto, los padres se consideran cada vez más como co-terapeutas o tutores conjuntos, lo que permite extender la aplicación de determinado plan de intervención especializada. Por esta razón, es esencial estudiar las percepciones y actitudes de estos actores que son la clave del éxito de la educación inclusiva y nos ayudan a comprender necesidades del propio sistema educativo y de las políticas de inclusión.

Las investigaciones llevadas a cabo entre los padres son más escasas, sea por la dificultad de obtener sus respuestas o cuestiones metodológicas, pero se observa un creciente interés (Ferroni & Cia, 2014). Los resultados de esos estudios tienden a mostrar un entendimiento, en general, positivo hacia la inclusión (Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015; Leal, Dias & Díaz, 2012; Pinto & Morgado, 2012; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001), sobre todo por su impacto positivo en la mayor aceptación de los niños con discapacidad (Pinto & Morgado, 2012; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001). Estas percepciones y actitudes tienden a ser más favorables entre los padres con mayor proximidad a niños con necesidades especiales (Barbosa, Rosini & Pereira, 2007; Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015; Pinto & Morgado, 2012; Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998). La proximidad con la familia o los amigos parece, de hecho, ser uno de los factores que influyen de forma más positiva en la percepción favorable de la inclusión. Variables personales como el género, edad o la educación, aparecen en la literatura más incoherentes en su relación con las actitudes hacia la inclusión (Barbosa, Rosini & Pereira, 2007; Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015; Leal, Dias & Díaz, 2012), aunque parece haber una tendencia a una actitud más favorable entre los adultos más jóvenes y con más educación (Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015).

Dada la falta de estudios sobre el tema, este estudio da seguimiento a un anterior realizado en 2012, junto con los padres de los niños sin necesidades especiales

(Leal, Dias & Díaz, 2012). En ese, se reveló que el género o el contacto personal con niños con NEE no parecen estar asociados con la inclusión, a diferencia de lo que ocurrió con la educación. Los datos permiten realizar incluso una percepción de la falta de experiencia y del conocimiento de los maestros acerca de la inclusión, así como el menor apoyo de las instituciones para la promoción de esta intención. Por los escasos estudios y su importancia para atender a las necesidades de familias y niños con discapacidad, se comprende sus implicaciones para influir en la formación del profesorado y las políticas educativas en este ámbito.

OBJETIVO

Con este trabajo, tenemos el objetivo de comprender las percepciones de los padres de niños con necesidades educativas especiales en relación con la inclusión. Se pretende también explorar los factores que pueden ayudar a entender estas percepciones y qué se puede hacer para mejorar la inclusión de sus hijos. En este sentido, con el uso de una metodología cuantitativa, y a partir de un instrumento desarrollada por los expertos, en este tema de investigación, es decir, el cuestionario My Thinking About Inclusion (MTAI) desarrollado por Stoiber, Gettinger y Goetz (1998), se nos permite utilizar muestras más grandes y por lo tanto darse cuenta de linealidades y consistencias en las respuestas de los sujetos (Almeida & Freire, 2003).

Muestra

Los datos fueron recolectados a partir de una muestra de 64 adultos, incluyendo 17 hombres (26.6%) y 47 mujeres (73.4%), con edades comprendidas entre 23 y 62 años, con un promedio de alrededor de 39 años ($M=39.27$, $DP=7.769$), y la educación que va desde el 1^{er} año de Educación Básica hasta la Educación Superior. En la muestra la mayoría de las personas tenía un hijo (47.5%) o dos (1.5%), con las necesidades especiales más prevalentes la mental ($n=30.75\%$) o múltiple ($n=7.15\%$).

Tabla 1.
Descripción de la muestra

| Variable | Grupo | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------|---------------------------------|------------|------------|
| Género | Masculino | 17 | 26.6 |
| | Femenino | 47 | 73.4 |
| Edad | Hasta los 29 años | 4 | 7.4 |
| | De los 30 a los 39 años | 26 | 48.1 |
| | De los 40 a los 49 años | 17 | 31.5 |
| | De los 50 a los 59 años | 6 | 11.1 |
| | 60 o más años | 1 | 1.9 |
| Educación | 1° Ciclo de la Educación Básica | 21 | 38.9 |
| | 2° Ciclo de Educación Básica | 13 | 24.1 |
| | 3° Ciclo de Educación Básica | 9 | 16.7 |
| | Educación Secundaria | 6 | 11.1 |
| | Educación Superior | 5 | 9.3 |



Instrumento

Fue utilizada la traducción de My Thinking About Inclusion (MTAI; Stoiber, Gettinger & Goetz (1998), un instrumento con 28 ítems, con respuesta cerrada de cinco puntos (1. Totalmente en Desacuerdo; 2. En Desacuerdo; 3. Indeciso; 4. De Acuerdo y 5. Totalmente de Acuerdo) que evalúa las perspectivas generales en materia de inclusión - ¿qué valores / “las mejores prácticas” en la educación de los alumnos con NEE -, los resultados esperados de la inclusión, y las prácticas diarias en el aula y en las escuelas. El instrumento también permite a los encuestados evaluar los factores que interfieren con las prácticas inclusivas, la efectividad de métodos que promuevan prácticas inclusivas, y los factores organizativos que promuevan la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales.

El instrumento fue acompañado de un cuestionario sociodemográfico que nos permitió recoger datos sobre la muestra, es decir, el género, la edad, la educación y la proximidad a otros niños con Necesidades Educativas Especiales.

Procedimientos

Para la recogida de datos se establecieron contactos con grupos de escuelas del norte del país, donde, con la ayuda de los maestros responsables de las clases del 1º Ciclo de educación básica, se enviaron cuestionarios en papel para los padres de los niños con NEE. Los cuestionarios, anónimos y confidenciales, deben ser enviados en sobre cerrado y, más tarde, devueltos a los investigadores. Recopilada la información se codificó en el programa Statistical Package for Social Sciences, versión 15, para ser sometido a una serie de análisis descriptivos e inferenciales.

RESULTADOS

Como puede verse en la siguiente tabla, las puntuaciones medias parecen relativamente bajas para el número de ítems en cada subescala.

Tabla 2.
Estadísticas descriptivas do MTAI.

| | Nº Ítems | Mínimo | Máximo | Media | Desviación Típica |
|------------------------|----------|--------|--------|--------|----------------------|
| Concepciones Generales | 12 | 24.00 | 51.00 | 42.051 | 5.453 |
| Resultados Esperados | 11 | 24.00 | 44.00 | 37.586 | 4.562 |
| Prácticas inclusivas | 5 | 5.00 | 15.00 | 11.984 | 2.036 |
| Total | 28 | 58.00 | 107.00 | 91.982 | 9.782 |

Tratando de entender mejor estas percepciones generales relativas a la inclusión se hicieron algunos estudios diferenciales y correlacionales. Con el uso de la prueba de Mann-Whitney, se observaron unas diferencias estadísticamente

significativas en la percepción de las prácticas inclusivas, mostrando en los hombres una percepción más negativa acerca de su uso y eficacia ($Z = -2.880$, $p = .004$). En las otras dimensiones no hubo diferencia. También en la edad y la educación de los padres no se encontró una relación con las percepciones ($p > .05$). En el análisis de los datos sobre el número de hijos se observa una relación negativa con los resultados esperados en relación con la inclusión ($r_s = -.355$, $p = .007$).

En función de la proximidad con otros niños con necesidades especiales, las diferencias fueron exploradas con base en la existencia de otros niños con necesidades especiales en el aula del niño. Los datos permitieron darse cuenta de las diferencias significativas en las prácticas inclusivas ($Z = -2.000$, $p = .045$) y el total de la escala, con la percepción más positiva entre los padres con otros colegas con NEE en el aula del hijo. Ya en contacto con otros niños con NEE fuera de la escuela, no fueron encontradas diferencias ($p > .05$), lo que puede explicarse en parte por la asimetría entre los grupos, ya que el 81.5% de los padres conocían alguna persona próxima con NEE.

Como puede verse en la siguiente tabla la mayor parte de los factores que a menudo parecen interferir con las prácticas inclusivas de los maestros presentan pocas diferencias en las respuestas. Aunque no es del todo correcto, en términos estadísticos, que parecen interferir por la falta de experiencia con respecto a la inclusión ($M = 3.06$), o falta de tiempo ($M = 3.02$) y las actitudes de los maestros ($M = 3.02$), ya que parecen referir menos interferencia en relación con las oportunidades de colaboración con los colegas ($M = 2.63$) y apoyo de la escuela u órgano de gestión ($M = 2.63$).

Tabla 3.
Factores que interfieren más en las prácticas de los maestros.

| | NI | I | IF | IS |
|--|-----|------|------|------|
| 1. Por falta de tiempo | 1.6 | 28.6 | 36.5 | 33.3 |
| 2. Pocas oportunidades de colaboración con los colegas | 4.8 | 40.3 | 41.9 | 12.9 |
| 3. Las actitudes de los maestros | 3.2 | 27.0 | 34.9 | 34.9 |
| 4. La falta de experiencia en la inclusión | 3.2 | 23.8 | 36.5 | 36.5 |
| 5. Poco conocimiento en esta área | 3.2 | 30.2 | 33.3 | 33.3 |
| 6. Requisitos de trabajo actuales | 1.6 | 26.2 | 44.3 | 27.9 |
| 7. Poco apoyo de la escuela/órgano de gestión | 4.8 | 44.4 | 33.3 | 17.5 |
| 8. Actitudes de los padres | 6.3 | 41.3 | 25.4 | 27.0 |

Leyenda: NI – No interfiere; I – Interfiere; IF – A menudo Interfiere; IS – Interfiere significativamente.

Del mismo modo, en la tabla siguiente, nos dimos cuenta de la generalidad de respuestas coherentes a los cambios en la organización escolar. Aspectos destacados incluyen la prestación de servicios de apoyo (terapias) ($M=4.57$) y la actitud positiva de los maestros en relación con otros expertos que apoyan al niño ($M=48$) y Organizar clases más pequeñas ($M=4.45$) y la Formación continua de los maestros ($M=4.45$), mientras que es menos enfatizado la Organización de viajes a la escuela con los hermanos ($M=3.84$).



Tabla 4.

Factores organizativos escolares que faciliten la Inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales.

| | DT | D | I | C | CT | |
|---|----|-----|---|------|------|------|
| 1. Organizar clases más pequeñas | - | - | | 6.9 | 41.4 | 51.7 |
| 2. La actitud positiva del(de la) Director(a) de la escuela | - | - | | 13.8 | 44.8 | 41.4 |
| 3. Actitud positiva de los maestros en relación con otros expertos que apoyan al niño | - | - | | 3.4 | 44.8 | 51.7 |
| 4. Tiempo de consultoría (reuniones entre maestros, padres y técnicos para diseñar estrategias) | - | - | | 8.6 | 53.4 | 37.9 |
| 5. Recurso a los padres/auxiliares para apoyar al niño | - | 1.7 | | 5.2 | 48.3 | 44.8 |
| 6. Formación continua de maestros | - | - | | 1.7 | 51.7 | 46.6 |
| 7. Organización de viajes a la escuela con los hermanos | - | 1.8 | | 25.0 | 60.7 | 12.5 |
| 8. Prestación de servicios de apoyo (terapias) | - | - | | - | 43.1 | 56.9 |

Leyenda: DT – Totalmente en Desacuerdo; D – En Desacuerdo; I – Indeciso; C – De Acuerdo; CT – Totalmente de Acuerdo.

DISCUSSION

En este estudio centramos nuestra atención en los padres de niños con NEE. De acuerdo con los resultados parecen estar por encima del promedio de la escala, aunque lejos de los máximos puntajes para cada dimensión. A pesar del panorama general positivo respecto a la inclusión, de acuerdo con la literatura (Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015; Leal, Dias & Díaz, 2012; Pinto & Morgado, 2012; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001), estos datos también pueden ser reveladores de una perspectiva crítica sobre cómo estos valores y conceptos se traducen en la práctica cotidiana en las escuelas. Esta percepción negativa parece ser mayor en los hombres. Así existe alguna sorpresa en los datos obtenidos con relación a estudios anteriores (Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015; Leal, Dias & Díaz, 2012), además de considerar más recurrentemente su menor participación en la educación de los hijos. Sin embargo, teniendo en cuenta la tendencia de aumento de la exteriorización de los sentimientos, son una fuente de información crítica sobre la forma como son compartidos en la familia.

En las otras variables, los resultados son semejantes al anterior, no se encontró una relación con la edad o la educación (Barbosa, Rosini & Pereira, 2007; Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015; Leal, Dias & Díaz, 2012). Sin embargo, vemos una percepción más negativa entre los padres con más hijos, que podrá ser más propensa a una mayor presión de estas familias. Ya debido a la proximidad con otros niños, en general, parece no haber diferencias, sin embargo, cuando hay otros niños con NEE en el aula de los hijos, parece que hay por parte de los padres una percepción más positiva sobre las prácticas inclusivas y en el total de la escala. Estos datos parecen estar en sintonía con la literatura, haciendo hincapié en la proximidad a otros niños como un factor de diferenciación en la percepción de la inclusión (Barbosa, Rosini & Pereira, 2007; Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015; Pinto & Morgado, 2012; Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998).

Con el fin de recopilar datos potencialmente útiles para examinar estas percepciones, tratamos de entender los factores que parecen interferir con la práctica

inclusiva de los maestros. Aunque existe una respuesta un poco más alta en los diferentes factores, que pueden estar de acuerdo con los datos anteriores, críticos de la inclusión, parece que se destacan la falta de experiencia, la falta de tiempo y la actitud de los maestros. En este sentido, los datos están de acuerdo con la literatura, pero también puede significar una falta de coincidencia entre las expectativas de los padres y las respuestas de la escuela. Algunos estudios indican que los padres tienen expectativas más altas en la lectura, la autonomía, el dominio de la oralidad, etc. mientras que los maestros parecen permanecer enfocados en el aprendizaje en el aula, en cumplimiento de las directrices del plan de estudios y el aprendizaje en el sentido más amplio (Ferraz, Araújo & Carreiro, 2010). En el mismo sentido, identificaron las necesidades que consideran más urgentes, como la prestación de servicios de apoyo, las actitudes y la formación de los maestros, así como la organización de clases con menos alumnos. En el contexto de la mejora continua del sistema son indicadores importantes que parecen sugerir la necesidad de una mayor discusión en varios niveles y adecuación de los recursos para satisfacer adecuadamente esta población.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio parecen ser preocupantes en cuanto a la inclusión de los niños con NEE en la enseñanza general. A pesar de la importancia que la inclusión educativa tiene para la sociedad, la realidad de las familias parece ser síntoma de lo mucho que queda por hacer. Además de un esfuerzo de mejora en las habilidades y actitudes de los maestros, los datos sugieren la necesidad de un refuerzo de los recursos de apoyo, incluyendo terapias complementarias, para promover el aprendizaje y el desarrollo armonioso de estos niños.

A pesar de los resultados debemos considerar algunas limitaciones. En primer lugar, el hecho de que la recogida de datos se llevó a cabo con el uso de una metodología cuantitativa no permitió captar la realidad en que viven los padres y las familias, pero una idea aproximada a partir de los elementos que se han presentado. No deja, sin embargo, de constituir una muestra relevante de su experiencia. Por otra parte, sabemos el efecto potencial de la deseabilidad social de estos ensayos, así como su validez externa. Es decir, sabiendo la dificultad para obtener las respuestas de los padres, siempre existe la posibilidad de que los padres que respondieron al cuestionario no son totalmente representativos de la población en estudio. En este contexto, la investigación se centró a lo largo del primer ciclo de la educación básica, pero sería importante diversificar la muestra con padres que tengan hijos mayores en niveles de educación más avanzada. Sin embargo, los datos recogidos de esta muestra ya permiten comprender mejor las necesidades y el potencial de la investigación en esta área. Aquí, parece especialmente relevante la necesidad de replicar este estudio con muestras más numerosas y representativas de los padres de niños con NEE, pero también la triangulación de datos cuantitativos con entrevistas o grupos de enfoque que nos permitan un mayor análisis y discusión sobre este tema.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3.^a ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Barbosa, A., Rosini, D.C., & Pereira, A. A. (2007) Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 447-458
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2006). Dez Anos de Salamanca, Portugal e os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Em D. Rodrigues (Ed), *Inclusão e Educação. Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva* (pp.239-274). São Paulo: Summus Editorial.
- Ferraz, C. R., Araújo, M. V., & Carreiro, L. R. (2010) Inclusão de crianças com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral no Ensino Fundamental I: Comparação dos relatos de mães e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16 (3), 397-414.
- Ferroni, G.M., & Cia, F. (2014). Estado da arte em revistas educacionais sobre estudos feitos com famílias de crianças com necessidades educacionais especiais no período de 2002 a 2011. *Revista Educação Especial*, 27 (48), 201-218.
- Freitas, E., Ribeiro, P., Arroja, L., & Dias, P.C. (2015). Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. *Revista Educação Especial*, 28 (52), 443 - 457.
- Hammeken, P.A. (1996). *Inclusion: An essential guide for the paraprofessional*. Minnesota: Paytral Publications.
- Jiménez, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Leal, A.R., Dias, P.C. & Diáz, J. (2012). Percepção dos pais em relação à inclusão. L.S. Almeida, B.D. Silva & A. Franco (Orgs.), *II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 849-856). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Pinto, N., & Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a Inclusão. In L. Mata et al. (org.), *Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática - Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp.471-491). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24, 266-286.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs About Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 107-124.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Recuperado em 2010, Janeiro 18, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.