

## **Políticas Educativas sobre Educación Especial**

### **LA INTEGRACION ESCOLAR DEL EXCEPCIONAL: COMPLEJIDADES Y POSIBILIDADES**

*Todo escrito consiste en plasmar una visión que puede ser una locura.  
(JOYCE)*

**Juan Vicente Ortiz Franco**  
**Director Departamento de Autoevaluación.**  
**Universidad los Libertadores.**

Abordar la integración es de por sí tan apasionante como ambicioso, dado que este fenómeno ha sido asumido por gobiernos, teóricos, investigadores, educadores, instituciones y, en fin, por un sinnúmero de agentes educativos, quienes desde sus propias visiones han propuesto concepciones, estilos y prácticas en el campo de la integración de personas con necesidades educativas especiales.

Probablemente nos hemos centrado más en la integración como la ejecución de algo emanado de una norma, de un derecho, de una directiva institucional o de una moda, como tantas que llegan especialmente a la educación de los excepcionales, en la mayoría de las ocasiones sin delimitar conceptualmente la problemática, sus alcances, posibilidades, recursos y condiciones particulares que la afectan.

En nuestros países es cotidiano y común mencionar la “Escuela una y para todos”, “Igualdad de oportunidades”, “La escuela democrática”, “integración”, “Segregación”, “Educación común”; en fin un sinnúmero de términos en la mayoría de los casos con una intencionalidad sana y progresista. Pero: ..cuál ha sido el efecto real en el contexto de la educación de nuestros países de América Latina, y aún en el concierto de los sistemas educativos del mundo? Esta pregunta, da la sensación que ya no es imperativo plantearla y que todo está resuelto, pues en la cotidianidad de los diversos sectores e instituciones se afirma que ya no es necesario cuestionarse acerca de los beneficios de la integración de los excepcionales al sistema educativo común, puesto que ello está suficientemente demostrado y aceptado.

Sin embargo, el conocimiento de la integración, como cualquier fenómeno humano es un proceso complejo, por cuanto involucra un universo de factores, variables, fines, propósitos, prácticas e intencionalidades que se relacionan mutuamente y que están en un permanente proceso de construcción.

En Colombia, la situación de los excepcionales, resulta ser una preocupación mayor puesto que ellos viven en situaciones de desventaja frente a condiciones reales de acceso a los servicios educativos. Señalo como ejemplo el hecho de que las políticas de descentralización, de transformación de las pocas instituciones estatales de entes ejecutores a asesores, de la acentuación de la privatización de la educación especial, del encarecimiento de sus costos, ha empeorado las condiciones educativas de un alto porcentaje de la población excepcional.

Precisamente quien elaboró el presente escrito tuvo el propósito de compartir un estudio reciente adelantado por el autor norteamericano FRANK GRESHAM, de la Universidad de

Louisiana, denominado “Estrategias para mejorar los resultados sociales de la integración: Un ingrediente necesario para el éxito”.

Los estudios adelantados por el autor muestran un panorama de lo sucedido en la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales; su relativo fracaso, las razones del mismo, las dificultades para la verdadera integración funcional<sup>1</sup>, más allá de la inserción física del estudiante impedido.

Este estudio, junto con las experiencias y observaciones, sobre la realidad de la integración en Colombia, ha inducido a algunas reflexiones plasmadas en este escrito.

La primera tiene que ver con el significado del término integración, que a nuestro parecer ha sido abordado indistintamente. Pareciera tener igual significado, bien sea que se refiera a la integración como proceso, como finalidad, como principio, como filosofía, o que simplemente se esté asimilando a la inserción de los excepcionales al sistema regular de enseñanza, así se trate simplemente de su colocación física en el aula de clase.

Su significado etimológico es la estructuración de las partes en un todo. Podemos asociarlos al ejercicio de estructura un rompecabezas y bien válido resulta, pues la integración, es ese entramado de relaciones, parte de un sistema, de una concepción, de una postura, de una actitud de vida hacia el otro. La conformación de un rompecabezas implica coherencia de las partes, relación, correspondencia, afinidad, bidireccionalidad.

En el plano de la integración como principio, puede concebirse como el derecho a la plena participación de todos los seres humanos en la dinámica social y tiene como finalidad la participación, la solidaridad y la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas.

También se puede mirar la integración como proceso y entenderla como la modificación y adecuación práctica y progresiva de los factores personales, sociales y culturales en donde interactúa el ser humano como organismo bio-psicosocial. Conlleva la planificación y desarrollo de las condiciones que van a permitir llevar a la práctica la integración. No se refiere, como bien lo afirma Silva Alfredo (1989:79), a una acción sobre una persona o grupo humano para alcanzar una posición de privilegio, sino constituirse en una reformulación de instituciones, roles, en tornos y actitudes, entre otros. Aquí especialmente tiene lugar la intervención (le instituciones sociales como la familia, la escuela, la comunidad, que a través de sus prácticas, de sus actitudes, contribuyen con el proceso de integración.

La integración también puede entenderse como una finalidad y entonces es necesario en su dimensión práctica, organizar unos medios orientados y preparados con antelación a la participación de las personas. Esta preparación implica ser sensibles ante la diferencia, que no es mas que aceptar al otro, un cambio de actitud, un nuevo clima cultural. Es la búsqueda de un ideal de reconocimiento de los valores humanos, de la individualidad y de la potencialidad del otro, del sentido mismo de colectividad.

Greesham agrupa en tres conjuntos los autores que con igual número de enfoques han abordado el término. Ellos son:

1- Kaufman, Gottlieb, Agard, Kukic: desde una perspectiva filosófica, integración significa la adaptación temporal, instruccional y social de los niños excepcionales a sus

---

<sup>1</sup> Entiéndase por integración funcional el proceso dinámico de participación del excepcional en lo social, académico y físico, en un contexto escolar determinado

compañeros normales; implica la integración física, social y académica y, por ende, la inserción en la clase ordinaria del excepcional.

- 2- Semmel. Gottlieb, Rohm son: desde una perspectiva práctica, la definen como la colocación de los niños deficientes en clases ordinarias durante al menos un 50% de su tiempo en una clase ordinaria.
- 3- Greesham: empíricamente la define como la colocación física de los niños discapacitados en clases ordinarias durante parte de la jornada escolar, preparando estrategias que de manera intencional ayuden a superar el rechazo por parte de los compañeros de grupo y la escasa interacción social.

A pesar de las diversas miradas que se le pueden hacer al término integración, es conveniente concretarlas en el manejo del ámbito educativo, ya que se asume de manera indistinta; situación que no contribuye con su pleno desarrollo.

En este sentido, una definición interesante por su enfoque y la consideración de algunos elementos, es la que propone la UNESCO- ORELAC (1991:32), en donde se plantea como:

Un proceso de reforma total del sistema educativo tradicional. Integración pues, no significa reeducar las diferencias de los discapacitados para que puedan asistir a las escuelas comunes. Para lograr un verdadero progreso hay que aceptar y corregir las fallas del sistema escolar ordinario que no puede satisfacer las necesidades especiales de los alumnos especiales.

Se destaca la necesidad de una reforma total de la escuela ordinaria como condición para la integración escolar; ésta, es olvidada frecuentemente y tal vez es uno de los principales obstáculos para una integración funcional. Es la razón más aludida, se usan otros argumentos de carácter filosófico-antropológico y valorativo para justificar lo que en numerosas ocasiones se reduce al traslado físico del excepcional. Se expresa con acierto el hecho que no se trata tampoco de centrar toda la acción educativa con los excepcionales para que puedan ir a la escuela regular, pues la integración conlleva una teoría que trasciende los límites de la escuela.

En el conjunto de definiciones referidas se precisan elementos y miradas sobre la integración, que en las investigaciones adelantados por Greesham, se transforman en puntos de observación dentro de la presente reflexión. El autor plantea como tesis fundamental el que los resultados sociales de la integración han sido decepcionantes y en consecuencia la integración ha hecho muy poco por mejorar la competencia social de los niños deficientes, debido a cuatro causas fundamentales:

- 1- Falsos supuestos que subyacen a la integración
- 2- Valores y prioridades vigentes en las escuelas ordinarias.
- 3- Déficit motivacionales de los niños discapacitados
- 4- Normas de comportamiento social que mantienen los educadores.

## **FALSOS SUPUESTOS QUE SUBYACEN A LA INTEGRACION**

Greesham en cerca de cuarenta estudios adelantados sobre los resultados de la integración, referenciados en su informe, menciona que los defensores de la integración

plantean como primer falso supuesto, que la colocación física de los deficientes en clases ordinarias daría lugar a un aumento de U interacción social entre deficientes y no deficientes.

Un segundo falso supuesto es el que la colocación física en las clases ordinarias daría como resultado una mayor aceptación social de los deficientes por sus compañeros normales.

Un tercer falso supuesto es el que los deficientes integrados repetirían el modelo o imitarían las conductas apropiadas de los compañeros como consecuencia de su exposición a ellos.

Los estudios igualmente demostraron que los niños deficientes integrados no son menos rechazados, no se relacionan más positivamente, ni obtienen efectos beneficiosos de la imitación de modelos como resultado de su colocación física. Por consiguiente, la integración no ha cumplido las expectativas iniciales, en cuanto a mejorar la competencia social de los discapacitados.

La adquisición de las habilidades sociales necesita de intervenciones pedagógicas orientadas a enseñar dichas habilidades y no se logran como resultado marginal de la integración. Al respecto; Mc Fall, citado por Greesham, plantea las diferencias entre habilidad social, competencia social y competencia personal.

Las habilidades sociales son para este autor, las conductas específicas que muestra una persona en orden a realizar adecuadamente una tarea. Incluyen las conductas interpersonales, las relaciones con el propio yo y todos aquellos comportamientos relacionados con el campo académico. Un ejemplo de habilidad social lo constituye la aceptación de los compañeros (aceptación manifestada en una prueba sociométrica, por ejemplo), la aceptación por los compañeros o por los del entorno comunitario o que gozan de cierta popularidad entre ellos, son muestra de un cierto grado de habilidad social.

Por su parte, competencia social es un término evaluativo sustentado en la realización adecuada de una tarea. Dicho juicio se basa en la opinión dada por otras personas.

En este sentido, competencia descarta el rendimiento bajo, el rendimiento excepcional; indica que un rendimiento dado es adecuado. La competencia social puede formularse, en términos de validez social. Una conducta, según Greesham, puede considerarse socialmente competente, si predice resultados sociales importantes para los individuos.

La conducta adaptativa incluye habilidades para el funcionamiento independiente, desarrollo físico, autodirección, responsabilidad personal. Es decir, la conducta adaptativa, representa la capacidad de una persona para responder a las normas de autosuficiencia y responsabilidad personal fijadas por la sociedad.

La competencia personal, en consecuencia, es la resultante de dos grandes tipos de competencias: la competencia social (competencias en la conducta adaptativa y la habilidad social) y la competencia académica (aptitudes intelectuales, resultados académicos, habilidades en el lenguaje y aptitudes perceptivo-motrices).

## **VALORES Y PRIORIDADES DE LAS ESCUELAS**

Parte de los pobres resultados de la integración, se pueden deber a los valores y prioridades mantenidos por la escuela en cuanto a los logros académicos; es decir, la integración crea situaciones éticas que van en contravía del principio de calidad y de los resultados académicos de todos los niños.

No hay condiciones en la escuela regular actual, que es bien sabido está inmersa en el afán de la sociedad postindustrial, del capitalismo salvaje, de la producción, de libre competencia, de calidad total, que implica procesos de selección de los mejores, de los mas capaces. La integración va en contravía de la calidad y de los resultados académicos de todos los niños.

No hay condiciones para los deficientes, dado que hay un ánimo de perseguir competencia académica, de responsabilidad, de fiscalización sobre los productos de la escuela. Si se le añade la restricción económica impuesta a las escuelas, de hacer más con menos recursos la integración implica de hecho más recursos; la posibilidad de viabilizar la igualdad de oportunidades educativas para los excepcionales, resulta ser en gran medida letra muerta. Al respecto Greesham señala que:

Dado que las escuelas y los gobiernos continuarán dando prioridad a los logros académicos de todos los alumnos y como quiera que la mayoría de los deficientes integrados rara vez alcanzan el nivel de su clase, los esfuerzos de integración, tal como se practica anualmente, fracasarán con toda probabilidad.

## **DEFICITS MOTIVACIONALES DE LOS NIÑOS DISCAPACITADOS**

Los niños discapacitados tienen una fuerte necesidad de refuerzo social, se muestran ansiosos en situaciones en donde deben guardar cierto grado de control; se sienten más motivados por evitar el fracaso, que por alcanzar el éxito y muestran baja expectativa por alcanzar el éxito.

Dichas deficiencias motivacionales interfieren en estándares de conducta social, que mantienen los docentes de escuela ordinaria que obstaculizan el logro de objetivos de adaptación física, académica y social. Por ejemplo, los excepcionales integrados aprenden a percibir que no existe relación entre su comportamiento y los resultados satisfactorios

La práctica actual de la integración en muchos lugares, no tiene en cuenta las deficiencias motivacionales de los discapacitados, ya que son colocados en ambiente en el que tienen poca posibilidad de éxito y de participación en la toma de decisiones frente al ambiente donde van a ser colocados. Generalmente se aduce en el momento de su colocación, que es por su bien o cumplir con las exigencias del entorno menos restrictivo posible.

## **NORMAS DE COMPORTAMIENTO SOCIAL QUE MANTIENEN LOS MAESTROS DE ESCUELA ORDINARIA.**

Los estándares, niveles de tolerancia y expectativas de los maestros en cuanto a la conducta social de los estudiantes, se ve reflejado en el quehacer docente, así como en los niveles de interacción de los compañeros de clase. Los alumnos que son

considerados más brillantes o competentes, reciben más atención de los profesores, son más alabados y tienen mayores posibilidades para responder.

Igualmente, los profesores mantienen ciertas expectativas, estándares y niveles de tolerancia en cuanto a la conducta social de los niños en clase. En consecuencia, un comportamiento es considerado y aceptado por el profesor como satisfactorio si facilita el rendimiento académico del estudiante. Serán conductas aceptadas y alabadas por el maestro, si el estudiante escucha al profesor, realiza las tareas y obedece sus órdenes. Este estudiante será rotulado como no problemático, como no excepcional, que no desafía la autoridad del maestro y que permite el desarrollo normal de la clase. El maestro premia una clase tranquila, silenciosa y dócil y sanciona una clase ruidosa, activa, problemática. El alumno modelo para el docente será aquel que permanece en su asiento, atiende las explicaciones, realiza sus tareas de manera independiente, cumple las órdenes y consejos, sigue las normas de la clase, no se comporta de manera agresiva, que no rompa los objetos de la clase, entre otras.

La persona disminuida integrada no entra a formar parte del guipo de estudiantes con el perfil diseñado en la mente del maestro. Los que no lo reúnen son los que generalmente son colocados en educación especial.

Greesham afirma que la integración nació a partir de una filosofía socio-política-legislativa, como una medida para disminuir la educación segregada por motivos raciales, discriminatoria y violatoria de los derechos civiles de dichas minorías. Se transpoló este mismo razonamiento a los derechos de los niños discapacitados.

La educación en los entornos menos restrictivos posibles, según los estudios del mismo autor, es consecuencia de una política social de carácter gubernamental, judicial y legislativo; menos que de las Ciencias Sociales y menos que de los valores y prioridades de la mayoría de la población.

La decisión de normatizarla e imponerla a las escuelas, no se tomó basándose en algo deseable, beneficioso, importante, o incluso potencialmente perjudicial para los niños capacitados y discapacitados.

Concluye afirmando como consecuencia de sus investigaciones que la educación de los niños deficientes en sistemas integrados en escuelas ordinarias, es consecuencia de una política social, basada en una filosofía ética y jurídica más que científica. En consecuencia de los estudios empíricos, ésta no ha producido los efectos esperados y contentarse con menos no haría más que negar a los niños deficientes el derecho básico a la educación apropiada.

## **EL DECRETO 2082 VISION REDUCIDA DE LA ATENCION EDUCATIVA PARA PERSONAS CON LIMITACIONES O CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES.**

Sancionada en noviembre 18 de 1996, la norma desarrolla lo dispuesto en materia de estas poblaciones en el Título III de la Lev 115 de 1994. Después de convocar a representantes de instituciones comprometidas en el campo, en donde se evidenció un conjunto de reparos, críticas, observaciones, que desde la práctica del diario trabajo con estas personas, resultaban ser argumentos de mucho peso para esperar una

reglamentación que no fuera, como otras disposiciones promulgadas en el mismo campo, un desconocimiento a la realidad nacional y mucho menos a las tendencias mundiales.

Sin embargo, la reglamentación desde sus mismos principios fundadores de la integración, adolece de coherencia y profundidad, orientados más a la operativización e instrumentación de la integración, que a consolidar una mirada desde lo social, psicológico, pedagógico y cultural del proceso (Art 3).

La norma reduce las posibilidades de atención educativa para la población con necesidades educativas especiales. En los Artículos 13 y 14 se contemplan como opciones, las Aulas de Apoyo Especializadas, entendidas como el conjunto de servicios, estrategias y recursos ofrecidos en una institución en particular y las Unidades de Atención Integral, concebidas como programas y servicios ofrecidos como apoyos a un conglomerado de establecimientos en un territorio determinado.

El Artículo 17, al fijar las normas para las llamadas instituciones de Educación Especial, les determina un plazo perentorio para la modificación de su servicio, marcándoles una concepción de atención educativa, de integración y de visión, que atenta contra la autonomía institucional, desconociendo el desarrollo histórico y el aporte de numerosas instituciones dedicadas a la atención de estas personas. Las 'Reglas', así llamadas en este Artículo, son un retroceso vistas en el contexto del desarrollo de las políticas de la Integración educativa de las personas con limitaciones o excepcionalidades, pues mientras en países de la Comunidad Europea, Canadá y Estados Unidos, se amplían las opciones con diferentes modalidades de atención educativa y bajo diferentes opciones organizativas, que van desde los centros educativos especializado, hasta la inserción en las escuelas ordinarias, en Colombia, con esta norma, se limita solamente a la atención educativa dentro de las instituciones comunes.

El Dr. Hernando Pradilla, recientemente en su trabajo investigativo sustentado en la Universidad Pedagógica sobre opciones educativas para los limitados visuales, planteaba trece alternativas de atención, entre ellas la Escuela Especial, basado en la tendencia vigente en numerosos países de América Latina, demostrando lo encontrado por otros investigadores desde la década de los setenta, sobre "Niveles o grados de integración escolar" (Deno 1977).

La inquietud en el momento actual no se centra solamente en el cierre de ofertas educativas, sino que va mucho más allá. Las preguntas son numerosas: los Institutos Nacionales que atendían esta población, han dejado la atención directa y por ejemplo a nivel del Distrito Capital se remitieron cerca de cien limitados auditivos que estaban recibiendo apoyo pedagógico y terapéutico, a los establecimientos educativos comunes pero... ¿Están las condiciones y apoyos organizados para brindar siquiera lo que se estaba ofreciendo a esta población?, ¿se ha pensado en los efectos e impacto de las medidas con el paso de los años?, ¿cuál es y cuál será la calidad de la atención para esta población?. Hay exceso en querer seguir modelos externos de Integración, con imperfecciones como las que se están percibiendo.

## **DE LA INCERTIDUMBRE A LAS POSIBILIDADES DE LA INTEGRACION ESCOLAR**

Con frecuencia se asume que hacer un alto en el camino por parte de los profesionales involucrados durante años a esta labor es contradictorio y paradójico.

Sin embargo, la práctica consciente evita cometer con menos frecuencia errores y cuando ella es reflexiva y transformadora contribuye con su mejoramiento. En este sentido, se observa un panorama preocupante en el contexto de las posibilidades educativas del excepcional en Colombia reflejado, además, en un conjunto de situaciones que bien pueden sintetizarse así:

En primer lugar se argumentó que lo que hacía falta dentro del sistema educativo colombiano era un conjunto de normas que facilitarían la masificación de la integración y que tal vez las normas obviarían la resistencia de la escuela regular hacia la mencionada política. Se mitificó la norma sin que en la práctica haya surtido los efectos esperados.

En segundo lugar, hubo una gran tentación por importar modelos de integración escolar propios de otros países con condiciones de desarrollo y problemáticas distintas a la realidad nacional que precisamente por no ajustarse al contexto, sus grandes inversiones no correspondieron con las expectativas generadas.

En tercer lugar, se busca, por todos los medios, implementar modelos externos sin crear las condiciones exigidas por los mismos en cuanto a la dotación de recursos, preparación y sensibilización del recurso humano, adecuación de instalaciones, preparación y vinculación de la comunidad, participación del estudiante excepcional en la toma de decisiones, políticas de incentivos y en fin un conjunto de condiciones necesarias para el éxito de la integración.

En cuarto lugar, no se creyó en la propia historia de las experiencias de integración que incluso se remontan a comienzos del siglo. El camino recorrido fue ignorado, despreciando las concepciones, las prácticas y las estrategias, muchas de las cuales, se constituyen en una riqueza para el impulso de nuevas acciones.

Se desconoció la participación de los agentes educativos en la construcción de la propuesta y especialmente del agente central del proceso de integración: el maestro. No se le involucró; se partió de presumir que él era el obstáculo y no el facilitador del proceso. Una de las consecuencias es la incertidumbre y la resistencia encentrada y las dudas sobre los resultados en cuanto a beneficios, tanto para los estudiantes excepcionales como para los no excepcionales.

En quinto lugar, se colocó en dos polos antagónicos a la educación especial y a la integración; con dos libretos opuestos. Sin embargo, el peso de la historia del desarrollo y del estado actual de los excepcionales ha estado en manos de la educación especial y las propuestas de integración se han generado desde la escuela especial. Más aún, la escuela especial es una respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes, no satisfecha por la escuela regular.

En este contexto, la educación especial como posibilidad educativa ha carecido de la atención suficiente y se ha ignorado como opción para las personas con necesidades educativas especiales. Se adolece de un sistema que la organice, la planifique y motive el mejoramiento sostenido de las acciones propias de esta población. En este sentido, falta articular las acciones sueltas que se generan e impulsar un modelo educativo que partiendo de las posibilidades reales de la población beneficiaria, se fijen horizontes organizados por niveles de desarrollo con diversas ofertas educativas. Esta alternativa permitiría, por una parte ampliar la gama de opciones y por otra elevar el nivel educativo de la población en referencia.

Es urgente repensar, a partir de un diagnóstico participativo y profundo en la misión, enfoque y acciones de los entes nacionales responsables de liderar el desarrollo de la educación de las personas con necesidades educativas especiales, despojarlas de su limitantes normativos que permanentemente están condicionados por una serie de leyes, decretos y mandatos que les restan su autonomía, limitan su accionar e impiden un desarrollo más centrado en lo educativo.

En medio de este panorama y proyectados hacia un nuevo milenio, se hace aún más necesario el concurso de todos los comprometidos para crear las condiciones encaminadas a la solución de los problemas planteados anteriormente,

Los aportes consignados y compartidos a partir de investigaciones como las de Gresham, tienen una amplia validez y permiten argumentos para una reflexión más detenida; también desde lo pedagógico nos invitan a la construcción permanente de visiones paradigmáticas propias de las necesidades educativas especiales. La incertidumbre como motivación investigativa, debe persistir en el quehacer de los involucrados en esta tarea y tal vez no preocuparnos tanto de cuál debe ser el espacio de nuestros estudiantes, sino cuáles son las estrategias y alternativas educativas más adecuadas para el desarrollo integral del ser humano con determinadas características, para la sociedad y la cultura de nuestro tiempo; y más importante aún cuáles son las expectativas de nuestros propios estudiantes, de las mismas familias tan marginadas del proceso; qué piensan los maestros que han estado y no han estado involucrados en estos procesos, cuál debe ser la visión de los proyectos educativos en nuestras instituciones, debemos seguir al pie de la letra con el esquema de la escuela regular o hay que pensar en otro modelo de escuela y de educación para nuestros estudiantes.

## **BIBLIOGRAFIA**

GRESHAM, Frank M. Estrategias para mejorar los resultados sociales de la Integración: Un ingrediente necesario para el éxito. Universidad del Estado de Louisiana 1992.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Las necesidades educativas especiales, en la reforma del Sistema Educativo. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Madrid, España. 1990.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Evaluación del Programa de Integración. Madrid, España. 1990.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2082. Noviembre 18 de 1996. Santafé de Bogotá, Colombia.

ORTIZ, Juan y ROJAS, Nelly. La Integración Escolar, una alternativa pedagógica para sordos. Instituto Nacional para Sordos. Santafé de Bogotá, Colombia. 1990.

REVISTA FIAPAS. Federación Española de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos. No.719 Madrid, España.

SAENZ DEL RIO, Sagrario. Integración Escolar de las personas con minusvalía. Panorama Internacional. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, España. 1992.

SILVA, Alfredo. Integración Vs Socialización. Mimeo. Caracas, Venezuela. 1989

STEENLANDI, Dani elle. La Integración de niños discapacitados a la educación común.  
UNESCO ORELAC. Cali, Colombia. 1992.