

EL PROFESOR ANTE LA INTEGRACION DE NIÑOS DEFICIENTES: ACTITUDES, ACTUACION, PREPARACION

Dr. CARLOS ROSALES LÓPEZ

INTRODUCCIÓN

La puesta en práctica durante el curso 1985-86 de la integración de niños deficientes en centros normales de enseñanza, hace obligada la reflexión sobre una importante serie de cuestiones. La primera se refiere a los niveles o modalidades de integración. En términos generales, pedagógicamente se suelen señalar tres: física, socioafectiva y académica (instructiva). En términos administrativos se habla de integración completa, combinada y parcial.

La integración física se verifica por el hecho de situar al alumno deficiente en los mismos lugares, centros de aprendizaje del alumno normal. Una amplia serie de aspectos es necesario considerar aquí: los accesos al centro, las características de las instalaciones (servicios, indicadores visuales...), las características de los materiales (muebles, estanterías para libros y juegos...), lugares de trabajo y de distracción, para la actividad individual y grupal...

La integración socioafectiva, mucho más compleja y trascendente exige la existencia de un clima socioafectivo adecuado, constituido fundamentalmente por una serie de actitudes positivas en todos los miembros de la comunidad escolar: profesores, directores, padres de alumnos... Se desarrolla esta integración dentro del ámbito de la clase y del centro, y se manifiesta en la organización general de actividades y en el trato que se proporciona al alumno.

La integración instructiva se refiere al grado de armonización de las tareas de aprendizaje realizadas por los alumnos normales y deficientes. Oficialmente se dispone (Decreto 334/1985 de 6 de marzo) que se realice de acuerdo con tres modalidades:

a) Integración completa: niños con dificultades transitorias y leves que realizan las mismas actividades que los normales y dentro del mismo aula durante toda la jornada escolar.

b) Integración combinada: niños con dificultades de cierta identidad pero transitorias que se integran durante determinadas horas y otras trabajan aparte.

c) Integración parcial: niños con dificultades serias y permanentes que son objeto de tratamiento en clases aparte, responsabilizándose de ellos un profesor de educación especial y conviven con el resto de los alumnos en actividades extraescolares y períodos de recreo.

La integración de niños deficientes en centros normales se manifiesta pedagógicamente como una de las operaciones más complejas por la cantidad de componentes a armonizar. Es, al tiempo, una de las operaciones más delicadas y trascendentes por la enorme repercusión psicopedagógica que puede tener su éxito o fracaso en todos los miembros de la comunidad escolar y especialmente en los niños que se intenta integrar o en los pertenecientes al centro que los recibe. De aquí que en toda operación de integración deban considerarse factores tan necesarios como la planificación y el seguimiento de sus resultados. En la planificación participarán todos los implicados: miembros de la administración, profesores del centro, asociaciones de padres y los mismos alumnos. Miembros de la administración para la elección de centros y la provisión de los medios necesarios para el seguimiento de la experiencia y la utilización de sus resultados para la extensión de la misma. Profesorado y órganos de gobierno del centro para la resolución de cantidad de problemas relativos a la asignación de alumnos en cierta cantidad a determinados profesores, la previsión de recursos didácticos necesarios, la creación de un clima a nivel institucional de apoyo a la integración global de los niños deficientes, etc. Los padres de los alumnos, por la importante labor de concienciación y estimulación de actitudes positivas en sus hijos ante la integración de niños con deficiencias, ya que las actitudes y comportamientos adultos son determinantes, en gran medida de la actuación de los niños. Los equipos psicopedagógicos de apoyo a la docencia para el establecimiento desde un principio de las orientaciones y cauces de colaboración más adecuados.

El seguimiento, la evaluación de los resultados de la experiencia debe referirse al abanico total de aspectos que comprende la integración: físicos (disposición arquitectónica, muebles, materiales, ayudas), socioafectivos (estudio del clima relacional a nivel de aula y de centro, actitudes hacia la integración, tanto en niños normales y deficientes como del profesorado y demás personal del centro) y la dimensión instructiva (avances detectados a nivel de habilidades, de conocimientos, de actitudes...).

A lo largo de todo el proceso de integración el profesor ocupa un lugar de suma importancia. Si bien su participación en las fases de planificación y seguimiento es de indiscutible necesidad, lo es, si cabe, aún más, en la puesta en práctica de tal integración pues en él recae la responsabilidad de hacer operativas la inmensa mayoría de medidas que se han planificado. Esto nos hace pensar que es en el profesor en quien debe centrarse la mayor atención del investigador. Surgen específicamente preguntas como las siguientes:

a) ¿Cuáles son o deberían ser las actitudes del profesor ante la integración de niños deficientes?

b) ¿Qué formas de actuación adopta o debería adoptar ante esta nueva realidad?

c) ¿Cuáles deberían ser las modificaciones a introducir en el proceso de formación inicial y permanente del profesorado para situarlo en condiciones de hacer frente con éxito a este cambio curricular?

OPINIÓN DE LOS PROFESORES

Un sondeo sobre la opinión de los profesores¹ ante la integración de niños deficientes nos permite conocer que:

a) Los profesores consideran que los efectos de la integración serán positivos sobre los niños deficientes porque estimularán su aprendizaje y su sentimiento de integración.

b) Sobre los niños normales también, porque les permitirá conocer mejor la realidad y estimulará en ellos actitudes solidarias de conocimiento, respeto y ayuda al deficiente.

c) Sobre la clase y la institución escolar, sin embargo, el profesorado piensa que los efectos serán negativos pues descenderá el nivel de rendimiento, se desorganizará la clase...

d) Los profesores encuestados piensan que la actitud general del profesor ante la integración es negativa, de rechazo, de escepticismo, etc. Y ello, por una serie de motivos como:

- El temor a no estar suficientemente preparados.
- Disparidad entre teoría y práctica y temor a que no se cumplan las disposiciones en torno a número de alumnos, apoyo de los equipos psicopedagógicos, disposición de material, etc.
- Necesidad de apoyo social en general y específicamente de los padres de alumnos.

A. *Actitudes docentes*

Entre las diversas actitudes del profesor que pueden contribuir más eficazmente a la integración se pueden mencionar:

- Actitud de aceptación realista y constructiva de sus posibilidades y de las de sus alumnos.
- Una actitud de apertura a la comunicación y a la colaboración.
- Una actitud investigadora.

1. Encuesta aplicada a treinta profesores de EGB antes del comienzo del curso 1985-86.

La actitud de aceptación realista de sí mismo y de los alumnos cuenta con dos importantes proyecciones. La primera se centra en el profesor. Frente a la tendencia general del profesorado a reaccionar de manera extrema, dejándose llevar por un excesivo optimismo, o bien por un pesimismo injustificado, será más adecuada una actitud realista, pero, al tiempo constructiva, sobre sus posibilidades y limitaciones que le conduzca a una programación más eficaz de su actuación sobre el alumno y evite, en todo caso, la sensación de fracaso en el caso de no haber conseguido los resultados esperados, o de pasividad, de inercia, en el caso de no considerarse con capacidad para realizar una tarea determinada.

La otra trayectoria de esta actitud se centra en los alumnos. Se ha comprobado repetidamente que la conceptualización y juicios que un profesor realiza sobre las posibilidades de sus alumnos en el aprendizaje repercuten de forma significativa en el mismo. Un profesor que cree que determinado alumno va a obtener resultados positivos interactúa con mayor intensidad con el mismo. Su primer contacto se convierte en un factor estimulante de aprendizaje en dicho alumno. Investigaciones sobre la formación de actitudes en el alumno, especialmente sobre la formación de autoconcepto, revelan que éste se va conformando a través de los juicios que un profesor emite de forma constante sobre el alumno y sus capacidades: juicios de carácter positivo estimulan la obtención de mejores resultados y la elevación del nivel de autoconcepto en el alumno.

Por el contrario, una actitud pesimista en el profesor, basada en la consideración tan sólo de las posibles limitaciones de sus alumnos se traduce indetectablemente en unos comportamientos y formas de enjuiciamiento menos estimulantes, lo que origina menor nivel de actividad en los alumnos y un tipo de actitudes y autoconcepto negativos.

Los efectos de esta clase de actitud docente se observan a diario en clases con niños normales, donde la clasificación por el profesor desde el principio de sus alumnos en grupos de adelantados o retrasados llega a afectar fuertemente a los resultados del aprendizaje. No es imaginable que un profesor con tendencia negativa en esta actitud esté capacitado para hacerse cargo de la integración de niños deficientes.

Otra de las actitudes que podríamos considerar fundamental es la de apertura a la comunicación y a la colaboración. Esta actitud presenta una considerable variedad de manifestaciones. Una de ellas es la que se refiere a la relación profesor-alumno y a la forma de organización, por el profesor de los trabajos que se realizan en la clase. Es especialmente importante porque de ella se deriva una mayor estimulación de la actividad comunicativa y participativa, imprescindible para el logro de la integración del niño deficiente así como para el desarrollo de su lenguaje verbal. En cuanto a la comunicación profesor-alumno, se pueden señalar varias actitudes comprendidas en la actitud general de comunicación. Así, se habla de una actitud de autenticidad, en virtud de la cual el profesor se manifiesta ante sus alumnos tal como es, sin intentar ofrecer una

imagen diferente o falsa, se habla de una actitud de comprensión empática, que capacita al profesor para entrar en el universo emocional del alumno, ser capaz de comprender los sentimientos del mismo, y se habla de una actitud de consideración incondicional como manifestación de respeto y aprecio personal por encima de las circunstancias situacionales o accidentales en que se encuentra la persona. La actitud comunicativa y participativa del profesor respecto a los alumnos se manifiesta también a nivel grupal en formas de organización de las actividades que permitan el diálogo, la colaboración entre ellos. Se ha demostrado que la simple presencia en clase de niños normales y deficientes no incrementa la integración. Se necesitan formas de actividad en grupo, en las que el alumno deficiente, al interactuar estrechamente con niños normales, adquiera de éstos modelos de comportamiento y comunicación. El niño deficiente integrado en pequeños grupos incrementa considerablemente su actividad comunicativa.

Otra dimensión de la actitud comunicativa del profesor se refiere a la interacción con sus compañeros. Se manifiesta en el intercambio de experiencias, la consulta sobre situaciones problemáticas, la solicitud de datos sobre los alumnos, etc. En los sistemas de enseñanza en equipo, donde el proceso instructivo se diseña, se lleva a cabo y se evalúa conjuntamente; este tipo de actitud docente resulta especialmente imprescindible y se traduce no ya en una importante vía de liberación de tensiones sino también en un notable incremento de la eficacia del profesor al contar con datos y orientaciones de interés. La actuación en equipo del profesorado presenta, entre otras virtudes, la posibilidad de dedicación específica de cada profesor a aquellas tareas en las que es especialmente eficaz y ello, en el caso de tratamiento de niños con dificultades, resulta especialmente conveniente.

La actitud de comunicación y colaboración se manifestará asimismo en una relación más fructífera del profesor con los equipos de apoyo psicopedagógicos, traduciéndose en la progresiva desaparición de celos, desconfianzas, escrúpulos y en una mayor eficacia tanto en la elaboración de diagnósticos cuando el equipo cuenta con datos proporcionados por el profesor como en un desarrollo más eficaz del programa de recuperación cuando el profesor consulta con los especialistas cualquier dificultad que pueda encontrar.

La actitud comunicativa del profesor se puede manifestar finalmente, de forma positiva, en las relaciones del profesor con los padres de niños deficientes y no deficientes. Con los primeros, a fin de lograr una conveniente continuidad de los tratamientos del niño en el centro escolar y en la familia, así como medio, también, de obtener datos tanto el profesor como la familia que faciliten el mejor conocimiento del niño. Con los padres de niños no deficientes, a fin de estimular en ellos unas actitudes positivas hacia la integración.

El tercer tipo de actitud que se puede considerar como muy importante en el profesor es la actitud investigadora, estrechamente unida a la actitud favora-

ble hacia la evaluación formativa. Esta actitud se manifiesta en una continua tarea de reflexión por parte del profesor sobre la evolución del proceso didáctico y el funcionamiento de todos sus componentes. A partir de la constatación de cualquier tipo de problema el profesor se esfuerza por averiguar las causas del mismo y por diseñar los procedimientos de recuperación. Esta investigación, realizada dentro del espacio de su propio grupo de alumnos y de la propia aula, abarca desde los alumnos hasta los materiales, las formas de actuación docente, los recursos, el agrupamiento, las técnicas utilizadas, etc.

En su proyección sobre los alumnos la tarea investigadora del profesor se manifiesta en principio en una actividad continuada de observación y constatación de niveles de acierto y de fracaso, para, de manera inmediata, proyectar recursos apropiados a la recuperación evitando así que se acumulen innecesariamente los problemas.

Existen datos sobre la personalidad del niño no fácilmente detectables en una serie de encuentros esporádicos como los que un especialista o grupo de especialistas puede mantener con un niño deficiente. Si el profesor es capaz de llevar a cabo una observación cuidadosa y prolongada de sus alumnos con dificultades no cabe duda que estará en condiciones de ofrecer unos datos valiosísimos al equipo de especialistas y que la aplicación de recursos, de técnicas será tanto más eficaz. Está, por otra parte, todo el ámbito de planificación de actividades conjuntas en las que se haga operativa la integración de los alumnos, tratando de armonizar las actividades diferenciadas con las de carácter agrupado, la utilización de espacios y materiales, el desarrollo de un clima relacional apropiado, etc.

La investigación del profesor no sólo abarca al alumno y las actividades de clase sino también su propia actuación profesional en cuanto a actitudes y formas de planificación y desarrollo de la enseñanza. Viene a constituir el polo opuesto de una aceptación pasiva de la situación y de las normas oficiales. El profesor que investiga está disconforme con su propia actuación porque tiene una aspiración profunda de autosuperación.

B. *Actuación docente*

La actuación del profesor, en correspondencia con la innovación que supone el tratamiento de niños con dificultades específicas dentro del grupo de alumnos normales, debería adoptar una serie de modificaciones caracterizadas por la utilización de estrategias metodológicas alternativas a la enseñanza de tipo colectivo, uniforme para todo el grupo y situaciones. Entre estas alternativas respecto a la enseñanza de corte convencional, se pueden señalar, por ejemplo, las siguientes:

a) *Utilización de formas de agrupamiento que permitan el trabajo cooperativo de los alumnos.*

La enseñanza convencional se ha caracterizado por ser eminentemente colectiva, con una estructura interna de trabajo individual y competitivo. Todo el grupo de clase realiza la misma tarea al mismo tiempo pero no existen relaciones entre los miembros sino que, al contrario, se castiga la comunicación. Se trabaja de forma individual dentro del grupo. Al mismo tiempo, se fomenta la competitividad a través de un sistema de premios y castigos reflejado en las calificaciones que se basan en una serie de niveles en los que se alaba públicamente a los que ocupan los primeros y se recrimina implícita o explícitamente a los que ocupan los últimos.

Es posible pensar en otro sistema, de carácter cooperativo, en el que el alumno trabaja dentro de un grupo y el éxito del mismo repercute en el de todos sus miembros. El alumno trabaja por el éxito de todos y no por el suyo exclusivamente. La organización cooperativa del trabajo en el aula manifiesta una amplia serie de ventajas (Johnson, 1979):

- En el ámbito intelectual son mayores la asimilación, retención y transferencia de conceptos, normas y principios.
- En el ámbito social pone al alumno en condiciones de comprender mejor distintas perspectivas de pensamiento y sentimientos de los demás. Estimula el desarrollo de la comunicación verbal.
- En el ámbito socioafectivo se desarrollan actitudes más positivas hacia el profesor, así como actitudes de apertura, comprensión y solidaridad hacia los demás miembros del grupo. Niños con dificultades en el aprendizaje llegan a ser considerados como miembros plenamente integrados en el grupo.
- Esta forma de organización mediante el agrupamiento de los alumnos manifiesta además efectos considerablemente positivos sobre el desarrollo de la salud mental en una serie amplia de aspectos como maduración personal, resolución de conflictos relacionales y confianza hacia sí mismo.

Por todos estos motivos, constituye una forma de organización especialmente apta para la preparación para la vida y la integración en ella de alumnos con dificultades.

b) *Enseñanza en equipo*

Se puede considerar como la manifestación de la organización cooperativa de las actividades a nivel de profesorado. En esta forma de trabajo un grupo de profesores ponen en común sus conocimientos y habilidades para ocuparse conjuntamente de un mismo grupo de alumnos constituyendo equipos horizon-

tales o jerarquizados (director, especialistas, ayudantes...). En esta modalidad de organización los profesores realizan todas las tareas curriculares de forma cooperativa, dándose un óptimo aprovechamiento de las aptitudes del profesorado. Experiencias de enseñanza en equipo actualmente en marcha como las del grupo *Rapsodie* (Allal, L., 1983) en Ginebra, ponen de relieve una serie de ventajas como las siguientes:

- Mejor conocimiento de las características del alumno, de su manera de aprender, y por lo tanto más posibilidades para un tratamiento pedagógico adaptado.
- Perfeccionamiento e incremento de la eficacia en la actuación del profesor al darse una actuación conjunta que permite la distribución de funciones según aptitudes e intereses y el aprendizaje de modelos de actuación.
- Mayor comunicación con los padres de los alumnos.
- Disponibilidad por el alumno de varios modelos de profesor y de alternativas diversas de trabajo.
- Posibilidad de realización de un proceso de investigación que repercute en el descenso del nivel de fracaso escolar de forma considerable.

c) *Adaptación de la metodología y la evaluación.*

Experiencias pedagógicas como las correspondientes a los modelos de enseñanza para el dominio y la utilización de evaluación en función diagnóstica y formativa constituyen interesantes aportaciones para la adaptación de la enseñanza a las características específicas del alumno en cuanto a capacidad y nivel de aprendizaje.

En la enseñanza para el dominio se parte de un principio fuertemente optimista basado en la fe en la capacidad del alumno para aprender y del profesor para enseñar. Los pasos que se siguen en el desarrollo de la enseñanza son:

- Delimitación de contenidos.
- Subdivisión de los mismos en unidades de corta duración.
- Organización secuencial de dichas unidades.
- Planificación de pruebas de evaluación para cada unidad.
- Diseño de alternativas metodológicas.

Existen diversas variantes de este modelo. En la versión que hace Carroll (Carroll, J. 1963; Giroux, H. 1981) se distingue entre tiempo invertido y necesitado, entre perseverancia y oportunidad. Se relaciona la aptitud del alumno

con el tiempo que necesita para llegar al aprendizaje de determinados contenidos y se relaciona asimismo con la calidad de la enseñanza, entendida en el triple aspecto de claridad comunicativa, secuencia y adaptación a las características del alumno. En la segunda versión que hace B. Bloom de este modelo (Bloom, B., 1979) se diferencia entre características de entrada (habilidades intelectuales, estilos de aprendizaje, motivación, autoconcepto), características de la instrucción (información, refuerzo, participación) y características de los resultados en cuanto a niveles y tipos de aprendizaje.

En un sentido amplio, flexible, estas distintas versiones vienen a incidir en la necesidad de adaptar la enseñanza a las características personales de los alumnos, partiendo de un diagnóstico inicial de sus características, de una pormenorización de los contenidos a aprender, de una organización secuencial de los mismos para facilitar la transferencia positiva de los aprendizajes previos a los posteriores y en un sistema de evaluación formativa para detectar niveles de aprovechamiento y elaborar estrategias y recursos alternativos de enseñanza en el caso de que el alumno no progrese al ritmo que era de esperar.

Estrechamente vinculada al modelo de enseñanza para el dominio está una nueva concepción de la función de la evaluación. Esta no se considera ya simplemente formal, de carácter sumativo, sino que pasa a desempeñar funciones diagnósticas y formativas. Debe servir para detectar el grado de preparación con que el alumno comienza un determinado proceso de aprendizaje y para seguir paso a paso la realización de éste a fin de permitir la introducción de modificaciones, de medidas de recuperación en caso necesario y antes de que se acumule desmesuradamente el error o el déficit.

Enseñanza para el dominio y evaluación formativa entendidas en un sentido amplio, abierto, flexible se convierten así en importantes estrategias metodológicas alternativas respecto a la enseñanza convencional de carácter colectivo. No nos puede extrañar entonces que según constata Bloock (1981):

a) Los alumnos que han seguido este modelo obtienen calificaciones superiores a los que han seguido el modelo convencional y específicamente, en el ámbito de las actitudes, el interés y el autoconcepto.

b) Las diferencias de logro entre alumnos más dotados y menos dotados son mínimas y siempre inferiores a las que se dan en la enseñanza convencional.

d) *Estimulación del desarrollo intelectual del alumno.*

La ya clásica postura pedagógica de favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales más que la simple adquisición de conocimientos recobra hoy una importancia renovada a la luz de diversas investigaciones en el ámbito de la psicología cognitiva. Así, es posible conocer la existencia de hábitos mentales que determinan la actuación de la persona en el sentido de una mayor o menor

dependencia del entorno, de una mayor o menor reflexión o impulsividad en las reacciones, en la utilización de una mayor o menor amplitud conceptual, etc. (estilos cognitivos), así como la existencia de diferentes estrategias para el procesamiento de información (percibir, retener, actualizar, etc.).

La adaptación de los métodos de enseñanza a las características de los estilos cognitivos y a la naturaleza de las estrategias de aprendizaje así como su estimulación, son cuestiones de eminente actualidad para una auténtica renovación de la enseñanza. Diversas experiencias realizadas en el campo de la educación compensatoria como la que tuvo lugar en Gante (Schwebel, 1985) o de la estimulación precoz, dan a conocer las enormes posibilidades de una enseñanza diseñada para la estimulación intelectual. Algunos autores (Meichenbaum 1982), se dedican al estudio de la posibilidad de estimulación sistemática de las estrategias de aprendizaje y un capítulo no pequeño en este campo de investigación lo constituye el estudio de las probables repercusiones que la autoconciencia o autoconocimiento por el niño de sus propias estrategias de aprender pueden tener sobre los resultados del aprendizaje.

C. *Formación del profesorado*

La introducción de cualquier cambio curricular, por pequeño que sea, requiere de un proceso de información y preparación específica del profesorado responsable de llevarlo a cabo de la forma más eficaz posible. En el caso de la integración de niños deficientes nos encontramos con una modificación eminentemente importante. La necesidad de que su realización tenga éxito exige cuidar la preparación de un clima actitudinal positivo, así como la adopción de una serie de medidas ya desde el período de formación inicial que abarquen aspectos como los siguientes:

a) Proporcionar al futuro profesor un conocimiento lo más completo posible del proceso de integración, en su dimensión teórica (aspectos psicopedagógicos y sociales, disposiciones administrativas...) y práctico, mediante el conocimiento real en centros de enseñanza donde se practique la integración de niños deficientes.

b) Formación psicopedagógica basada en el conocimiento de los principales tipos de deficiencias (sensorial, motriz, intelectual de adaptación...) y sus posibles formas de recuperación, en términos generales (ya que la profundización en estos aspectos exige una dedicación más profunda e intensa, propia de una especialización).

c) Un conocimiento teórico y práctico de métodos didácticos fundamentales para la adaptación de la enseñanza a las características del alumno y para estimular en cada uno el máximo de aprendizaje. Conocimiento también de métodos de trabajo socializado y cooperativo como alternativas frente a la enseñanza clásica de carácter competitivo.

d) Una formación didáctica más específica en cada una de las disciplinas de la especialidad, que insista en el desarrollo de la dimensión no tanto científica sino más pedagógica de cada asignatura en sus dimensiones normal y patológica. Conocimiento de recursos y técnicas específicas de recuperación. Parece necesario insistir en el dominio de métodos para la enseñanza de la lecto-escritura y para la recuperación de dificultades de tipo disléxico.

e) Una intensificación de las relaciones humanas en el período de formación inicial que permita el cambio general del paradigma culturalista predominante hacia otro de carácter más humanista como medio para fomentar el desarrollo en el futuro profesor de actitudes relacionales (comprensión, comunicación, colaboración...) necesarias para el desarrollo en él de una actitud básica positiva hacia la integración.

CARLOS ROSALES LÓPEZ
Profesor Titular de Didáctica
Universidad de Santiago

BIBLIOGRAFIA

- JOHSON, D. W.: "Cooperation, competition and Individualization", en WALBERG, H. J. (1979): *Educational Environments and Effects*. McCutchan Berkeley, California.
- RAPSODIE, siglas correspondientes a la expresión "Recherchée action sur les prerequis scolaires, les objectifs, la differenciation et l'individualization de l'enseignement". El grupo es autor del artículo "Prevenir les inegalités scolaires par une pedagogie differencié: a propós d'une recherche-action dans l'enseignement primaire genevois" en la obra de ALLAL, L.: *L'evaluation formative dans un enseignement differencié*. Peter Lang, Berne, 1983.
- CARROLL, J.: "A model of school learning", *Teachers College Record*, 1963, 64.
- GIROUX, H. et al. (1981): *Curriculum and Instruction*. McCutchan. Berkeley, California.
- BLOOM, B. (1979): *Características humanas y aprendizaje escolar*. Voluntad-UNESCO, Bogotá.
- BLOCK, J.: "Promoting Excellence through Mastery Learning", en la obra citada de GIROUX et al.
- SCHWEBEL, M. (1985): "Cómo facilitar el desarrollo cognitivo", *Rev. Perspectivas de la UNESCO*, n.º 54, 1985.
- MEICHENBAUM (1982): "A cognitive-behavioral perspective", en CHIPMAN, S. et al.: "Thinking and learning skills", vol. 2, cap. 18. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.