

REVISTA PASAJES

UNAM

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Red Internacional de
Investigadores y Participantes
sobre la Integración Educativa

ISSN 2448-5659



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO



**No. 13 julio/diciembre
2021**



Título: VENTANA INTERIOR

Diseño: Julio Paz

juliopaz.arte@gmail.com

Descripción y simbolismo.

“Un pez, de espesa caparazón, nada en aguas turbulentas, con gesto que transmite serenidad y confianza. Su cuerpo define un ojo que en su retina enfoca a lo lejos, en el horizonte, una isla que emerge de aguas tranquilas y sobre la cual crecen vigorosamente las hojas de un árbol nuevo lo que ocupa el centro de la escena. El agua, el aire y la tierra – los elementos básicos de la naturaleza - dialogan con el pez que simboliza los seres vivos, representando el conjunto al ambiente, y la necesidad de adoptar urgentemente una nueva relación de mayor humanidad y equilibrio. Las hojas del árbol en tanto, la esperanza que debe animar nuestras acciones. Varias hojas más pequeñas ascienden desde la base, que intenta representar los valores firmes que debemos conservar”

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Subdirectora

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Editores

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Enlace Internacional

Drdo. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras
Universidad Nacional Autónoma de México, México

CUERPO ASISTENTE

Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada para este Número

Yeshua Kaiser

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez
SEP Quintana Roo, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla
Universidad Mondragón-UCO, México

Dra. Gabriela Croda Borges
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Mg. Mabel Farfán
Universidad de Tolima, Colombia

Dra. Elizabeth Guglielmino
Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Lic. Sandra Katz
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. María Noel Míguez
Universidad de La República, Uruguay

Dr. Joan Jordi Montaner
Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Lyda Pérez Acevedo
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Claudia Peña Testa
*Universidad Nacional Autónoma de
México, México*

Mg. Silvia Laura Vargas López
*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dr. Sebastía Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears, España

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa
Universidade Fluminense, Brasil

Mg. Araceli Bechara Asesora
Consultora Independiente, Argentina

Dr. Gildas Brégain
Université de Rennes 2, Francia

Dr. Nicola Coumo
Università degli Studi di Bologna, Italia

Mg. Alfredo Flores
METONIMIA Chiapas, México

Ph. D. Alice Imola
Università degli Studi di Bologna, Italia

Dr. Alfredo Jerusalinsky
*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,
Brasil*

Mg. Juan David Lopera
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Benjamía Mayer
Estudios 17, México

Dra. Lady Meléndez
*Universidad Nacional de Educación a
Distancia, Costa Rica*

Dr. Martial Meziani
INS HEA, Francia

Dr. Pedro Ortega
Universidad de Murcia, España

Lic. Wilson Rojas Arevalo
Independiente, Chile

Mg. Valeria Rey
*Universidad Metropolitana de Ciencias de
la Educación, Chile*

Mg. Graciela Ricci
ADDEI, Argentina

Lic. Marcela Santos
Universidad de Casa Grande, Ecuador

Dr. Carlos Skliar
FLACSO, Argentina

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Norelly Soto
Universidad de Medellín, Colombia

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

DIAGNÓSTICO PARA LA PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE INCLUSIÓN PARA EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

DIAGNOSIS FOR THE PROPOSAL OF AN INCLUSION PROGRAM FOR A HIGH SCHOOL

Dra. Mónica Leticia CAMPOS BEDOLLA¹

UCO Prepa Contemporánea
monica.campos@prepauco.edu.mx

Jessica Nayeli LÓPEZ CAMPOS²

UCO Prepa Contemporánea
120172029@prepauco.edu.mx

RESUMEN

En este artículo se presenta parte de la investigación realizada para evaluar y proponer un programa de inclusión para preparatoria. La metodología empleada fue mixta, de tal manera que, en primera instancia, se evaluaron las condiciones existentes para la generación de una propuesta de transformación de la preparatoria hacia una escuela inclusiva, mediante la implementación de un programa de inclusión. La perspectiva teórica de la propuesta versa sobre la eliminación de las barreras de aprendizaje que provocan exclusión, para dar paso a la convivencia y la diversidad (Skliar, 2015, 2017; Echeita, 2014; y Blanco, 2014). Con la propuesta se pretende llevar a la escuela a una transformación que, con apoyo del Índice de Booth y Ainscow (2000), la convierta en una escuela inclusiva que brinde atención a jóvenes en su diversidad y diferencias, identificando y eliminando las barreras de aprendizaje presentes. La investigación se dividió en tres etapas: 1) Exploración de campo y teórica de la problemática; 2) Realización del trabajo de campo y categorización de los resultados; 3) Diseño y presentación del programa. Los resultados que por el momento se tienen, muestran que es totalmente viable la puesta en marcha de la propuesta y, con el programa, la transformación tendrá

¹ Doctora en Psicología y Educación. Profesora en la UCO Prepa Contemporánea y asesora del proyecto "Evaluación para la propuesta de un programa de escuela inclusiva para la Prepa UCO" Semillero de Investigadores de la UCO. Línea de investigación: Humanidades.

² Estudiante de la UCO Prepa Contemporánea y autora del proyecto "Evaluación para la propuesta de un programa de escuela inclusiva para la Prepa UCO" dentro del Semillero de Investigadores de la preparatoria, línea de investigación: Humanidades.

un eje rector para la implementación (aprovechando lo ya existente), evaluación y mejoramiento de la propuesta conforme se vaya avanzando.

Palabras clave: inclusión, educación media superior, discapacidad.

SUMMARY

This article presents the research carried out to evaluate and propose an inclusion program for High School. The research has a mixed methodology. In the first instance, there was evaluated the existing conditions for the transformation of the high school to an inclusive school by implementing an inclusion program. The theoretical perspective of the program is about removing learning barriers that cause exclusion, to take a step to diversity and coexistence (Skliar, 2015, 2017; Echeita, 2014; and Blanco, 2014). The proposal aims to transform into an inclusive school with the support of Booth's and Ainscow's (2002) document "El Índice". Providing attention to people in their diversity and differences, identifying and eliminating the learning barriers. The research was divided into three stages: 1) Field and theoretical research of the problem; 2) Field research and categorization of the results; 3) Design and presentation of the program. Results for the moment show that the proposal is totally viable. The implementation will give a guiding axis for the evaluation and improvement of the proposal.

Keywords: inclusion, high school, disability.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el discurso de la inclusión refleja, de uno u otro modo, la latente necesidad de las naciones y de la humanidad en general, de replantear los paradigmas que han configurado un mundo en donde el principio de la "normalidad" rige las prácticas sociales y las relaciones humanas (Campos, 2016, p.172). Lo humano y las relaciones con los otros se ven atravesados por procesos de inclusión y exclusión, que se materializan en un estar adentro o estar afuera; dicho de otro modo, un pertenecer o no pertenecer, siendo trastocado incluso en el "ser": "ser normal o no". La escuela, escenario fundamental de las prácticas, tiene ahora la tarea de gestar, no sólo espacios más inclusivos, sino también incidir en la sensibilización y participación más activa de las nuevas generaciones, que acojan a los recién llegados compañeros

con discapacidad u otra condición no “normal”. Sin embargo, hablar de inclusión, no refiere únicamente a dar cabida a personas con discapacidad, sino a todo aquel que ha sido excluido por uno u otro motivo (Echeita, et al., 2014). Si bien, el paradigma de la integración de las personas con discapacidad a las escuelas regulares es el antecesor más directo de la inclusión educativa, lo cierto es que hoy los discursos de la diversidad, de las diferencias, han alcanzado mayor presencia. De ahí que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), al definir la educación inclusiva, no enfatiza sobre ningún grupo en específico, sino señala que es “el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga todas sus necesidades básicas de aprendizaje y que enriquezca sus vidas” (2011). Desde esta perspectiva, se transita de la integración educativa, hacia la inclusión educativa en la que la mirada se centra en las barreras de aprendizaje y no en la adaptación curricular para personas con alguna discapacidad o condición específica de toda persona que no encaja en la “normalidad” (Echeita, et al, 2014 p.3). De esta forma, con el modelo de inclusión se abren nuevas interrogantes y surgen desafíos para la escuela del siglo XXI (Echeita, et al, 2014; Campos, 2016; Booth T. y Ainscow M., 2000).

Bajo este panorama, las escuelas habrán de enfrentar cambios como: la llegada de jóvenes con discapacidad y la implementación, sobre la marcha, de acciones de atención a los mismos iniciada de forma masiva a partir de la Declaración de Salamanca de 1994 y que hoy se ha incrementado con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006; por lo que la urgencia de sistematizar estrategias que favorezcan su labor educativa. Al mismo tiempo, desde la perspectiva de inclusión centrada en las barreras de aprendizaje y no en la discapacidad, la apuesta está en una educación para todos, sin importar si se tiene o no una discapacidad, en la que los grupos vulnerados por un sistema educativo excluyente, estén dentro.

En este sentido, muchas instituciones se han visto obligadas a realizar investigaciones sobre sus prácticas, de tal forma que puedan reorientar su quehacer educativo, tanto para la atención de sus estudiantes, como para aquellos que pudieran recibir con alguna condición específica o discapacidad. Por lo cual, en la Prepa UCO, como parte del “Semillero de Investigadores”, se

ha lanzado un proyecto que permita evaluar y diseñar la pertinencia de un programa de inclusión para preparatoria, en específico del sector privado como en el que se inscribe el proyecto. La necesidad del proyecto deriva de la preocupación tanto de la institución, como de los estudiantes por una educación más inclusiva, sobre todo en el nivel medio superior que hoy juega un papel fundamental como vínculo entre la educación básica y el acceso a la educación superior. Como puede ser la educación media superior el eslabón entre ellas, como el freno para los estudiantes que aspiran a continuar sus estudios una vez concluida la educación secundaria.

DETECCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

En el caso concreto de México, los intentos por propiciar prácticas incluyentes no han logrado abatir procesos de exclusión tan arraigados (Cruz, 2016). En cuestión educativa, desde hace algunos sexenios se han venido introduciendo planes y programas que susciten, primeramente, la integración (PNFEEIE, 2002-2012³; Programa de Grupos Vulnerables 2013-2018) y, ahora, en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006, se realiza el discurso de la inclusión de niños y jóvenes con alguna discapacidad o condición social, cultural o económica que los ponga en situación de vulnerabilidad. Los esfuerzos han sido grandes, pero aún hay mucho por atender en materia de exclusión y discriminación al interior de los centros escolares. El actual Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa publicado en el 2016 por el gobierno federal hace referencia al término de inclusión abriéndolo a temas de equidad y discriminación. El camino por recorrer es largo y más en la educación media superior, la cual, como ya se mencionó, sigue siendo un eslabón, por muchos, olvidado. Poco se habla de ella, a pesar de cuestionar los esfuerzos de universidades en México que están viviendo su transformación hacia el modelo de universidades inclusivas, tal como lo señala la coordinadora del área de inclusión de una de las universidades politécnicas de Querétaro:

...en el COBAQ 3 estaban en su grupo, por lo que la inclusión se vive diferente...al oyente, por ejemplo, le exigen la tarea y que no sea una hoja arrancada; y al sordo le dicen: ay mira por lo menos entregó tarea. Por ello se

³ Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE)

dijo que había que hacer algo, porque cuando llegaban aquí, a la universidad, estaban reprobando; no era un bachillerato con una proyección para que continuaran la universidad.

Dada esta situación, se generó un convenio con el COBAQ 3 a través del cual la universidad recibe estudiantes de bachillera con alguna discapacidad quienes hacen uso de las instalaciones que ocupan los jóvenes universitarios con discapacidad que cursan las diferentes licenciaturas que ahí se imparten. Además de utilizar las instalaciones han logrado conformar una comunidad de alumnos de bachillerato y licenciatura con y sin discapacidad.

...la creación de bachillerato fue porque la rectora vio que llegaban los jóvenes a la universidad muy confundidos, porque no habían vivido la inclusión antes...por lo que la deserción era bastante alta...

El bachillerato se abrió para todos, de hecho, son la minoría los que tienen discapacidad, por lo que la idea es que se viva la inclusión. Por lo que el convenio que se hizo con CECYTEQ, a donde pertenece el bachillerato, estipula que ellos llevan todo lo administrativo; y nosotros, todo lo académico.

Lo cierto es que aún no existe una gran demanda de jóvenes con discapacidad que deseen ingresar a la educación preparatoria, ya que la obligatoriedad en el sistema de educación básica es relativamente reciente, por lo que aún no hay egresos masivos: “Lo que es una realidad es que no hay tantos chicos que quieran estudiar el bachillerato...yo creo que apenas se va a empezar a ver porque se empezaron a abrir más oportunidades”. (Coordinadora del área de inclusión de una universidad politécnica, 2019). Por esto, “el nivel medio superior ha sido y sigue siendo el eslabón más débil del sistema educativo mexicano” (Bracho, 2017), lo que llevó a los jóvenes investigadores del Semillero a explorar la demanda existente de escuelas que eduquen en la diversidad, la inclusión y las relaciones de sana convivencia, para el diseño de un programa de escuela inclusiva para este sector educativo, sobre todo, en el entorno de la escuela privada.

SUSTENTO TEÓRICO DE LA PROPUESTA

La inclusión educativa se ha entendido de distintas maneras, pues se suele confundir con integración, sin que sean lo mismo. Integrar implica la acción de “dar cabida”, permitir que alguien esté dentro de un círculo o espacio social.

Porque la discapacidad está en el entorno excluyente, es una construcción social. Ya no se buscaría integrar a las personas con discapacidad, esto es, adaptarlas al entorno, sino que el entorno sea quien se adapte a ellas. Eso es la

educación inclusiva, que el centro escolar y la comunidad que lo rodea se transformen. (Guajardo, 2016, p. 22).

De ahí que un importante número de escuelas, denominadas “escuelas incluyentes”, sean más bien “integradoras” dado que su enfoque está “en hacer que los estudiantes con necesidades educativas especiales encajen en el aula y el currículo ya existente” (Blanco, s.f.), mediante adecuaciones para los recién llegados, cuidando “alterar” lo menos posible lo demás. En cambio, hablar de inclusión tendrá que aspirar a algo más allá que la mayor adaptación posible de los sujetos a lo “normal”; los esfuerzos deberán ser por “un estar juntos” (Skliar, 2015), un pertenecer y estar con los otros, en donde la convivencia de los unos con los otros tenga lugar por lo cual, “alterar” es imprescindible; entonces

(...) se trataría más bien de una descripción más que de una definición sobre lo que ocurre en la cotidianidad de las comunidades, matizada no sólo por la potencia del encuentro o la capacidad de desarrollar un proyecto común, sino también por la impotencia, por el desencuentro, en fin, por el descubrimiento de las mutuas fragilidades. (Skliar, C., 2017, p.75)

En este sentido, la inclusión implica más una apuesta por la no exclusión, por la convivencia; por lo que las instituciones educativas deberán enfrentar: una transformación más profunda y no únicamente adecuaciones físicas y curriculares, sin que por ello no sean indispensables, pero que tampoco garantizan que se anule la exclusión que atraviesa por las prácticas, por lo cotidiano, por la relación (Campos, 2016). No obstante, hoy, el primer paso para las instituciones escolares es ser un escenario en el que se pongan en juego encuentros menos excluyentes, más incluyentes, en donde barreras que impiden esto se vayan desvaneciendo. Algunos autores señalan que, para ello, es atinado “configurar los centros escolares como auténticas “Comunidades de Aprendizaje”, abiertas a la participación de todos: profesores, alumnos, familiares voluntarios y comunidad, en pos de objetivos “soñados” y “compartidos”. (Echeita, et al, 2014, p.4). La conformación de estas “Comunidades de Aprendizaje” se enfrenta a mitos y tradiciones de exclusión de gran arraigo, como el hecho de considerar que las escuelas inclusivas llegan a disminuir su nivel académico cuando reciben algún estudiante con discapacidad, argumentando que la presencia de estos niños llega a convertirse en una “distracción”, tanto para los maestros como para los demás alumnos. Sin embargo, no tiene por qué ser así, ya que

(...) al buscar la participación y el aprendizaje de los alumnos y las alumnas con discapacidad, la escuela tiene la oportunidad de identificar algunas debilidades que no sólo impactan a estos estudiantes sino a todo el alumnado de la escuela, por lo que, al trabajar en favor de los alumnos con discapacidad, se benefician todos. (SEP, 2010)

Bajo esta idea es que hoy el paradigma de la inclusión en el campo educativo apunta hacia las barreras de aprendizaje y no a las adecuaciones curriculares, tal como lo señaló en el 2008 la Oficina Internacional de Educación (OIE-Unesco) "...cambiar la terminología: integración educativa por educación inclusiva, necesidades educativas especiales por barreras para el aprendizaje y la participación, y adecuaciones curriculares por ajustes razonables" (Guajardo, 2016, p. 22); es de señalar que, con frecuencia, más que la atención a la persona, la adecuación se enfoca en la discapacidad. Contrariamente, hablar de barreras de aprendizaje hace

(...) referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (Booth y Ainscow, 2000, p.7)

Desde esta perspectiva, las barreras de aprendizaje, son también barreras para la convivencia al interior de las escuelas, donde no sólo se intercambia conocimiento, sino en la cual los individuos interactúan y, por ende, la alteridad tiene lugar, humanizando los procesos educativos. Así pues, las barreras pueden ser físicas (accesibilidad), sociales, culturales y curriculares. (Booth y Ainscow, 2000) Se puede afirmar que es imposible intentar prácticas inclusivas sin mirar los procesos excluyentes, es decir, los esfuerzos de inclusión son improbables cuando sus bases son excluyentes. Esto ha provocado que, aun dentro de modelos que tienden a la inclusión, se asocien los problemas educativos a situaciones personalizadas como: discapacidad, falta de interés, situación familiar o social, deficiencias en el aprendizaje, entre otras; así como a condiciones sociales y económicas desfavorables. Ante esto, Echeita, et al mencionan:

La vía de la segregación ha sido, por otra parte, una estrategia constante para tratar de responder escolarmente a la diversidad de características psicosociales de los alumnos, bajo la premisa de que es posible y deseable para todos, a la hora de mejorar, facilitar su aprendizaje, diferenciar y separar a algunos alumnos cuando sus necesidades educativas "dificultan el aprendizaje de la mayoría". Así ha ocurrido y sigue ocurriendo en el caso de muchos alumnos con necesidades

educativas especiales, asociadas bien a condiciones de discapacidad o de carácter social. (2014, p.1)

Con ello, se reitera la necesidad de atender los desafíos educativos desde una perspectiva incluyente-excluyente, así como un asunto de política educativa y no de dificultades personales; de un acercamiento a las prácticas escolares para dar cuenta de aquello que favorece o no las relaciones y la convivencia. En este sentido, experiencias como las de España e Inglaterra han abierto camino en cuanto a la transformación de las instituciones escolares con mira hacia la inclusión, no sólo de personas con discapacidad, sino de toda persona y grupo social que, por sus diferencias, hayan sido relegados de diferentes ámbitos. Booth y Ainscow (2000) han aportado a esta transformación llevando el “Índice” (documento producto de varios años de trabajo de investigación y de documentación de sus propias prácticas inclusivas) a diversos colegios ingleses, españoles y de otros países europeos y latinoamericanos. Con el Índice se plantea una propuesta, paso a paso, de acciones a trabajar para ir consolidando escuelas inclusivas que conformen nuevos escenarios para una educación en y para la diversidad, en donde distintos grupos sociales, etnias y culturas con sus normas, valores, creencias y comportamientos tengan cabida en la cultura escolar, sin renunciar a sus diferencias y sin que, por ello, vivan exclusión y discriminación. (Booth y Ainscow, 2000, p.5)

De esta forma, se puede decir que una escuela que busca su transformación y trascendencia, no puede seguir, —con o sin la intención—, excluyendo; por el contrario, deberá replantear su propósito y procesos en pro del desarrollo y respeto de las diferencias, de tal suerte que dé cabida a la diversidad humana y se enaltezca su función formativa.

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se abordan en cada una las diferencias. Esto significa que, si la escuela puede generar dificultades, también

está en su mano poder evitarlas, por tanto, tiene un papel fundamental en el desarrollo de una pedagogía desde las diferencias. (Skliar, 2017)

MÉTODO

La metodología elegida para contestar la pregunta de investigación: *¿Qué tan viable es la propuesta de un programa de escuela inclusiva para una preparatoria privada, considerando la demanda presente, los recursos con los que se cuenta y las condiciones existentes para ello?*, es mixta (Sutton, A., 2013), desarrollada en tres grandes etapas.

Primera etapa: diagnóstico preliminar para conformar la evaluación de la viabilidad de la propuesta: En esta etapa, se realizó la revisión teórica que orientara la posición que se tomaría en cuanto a inclusión, escuela inclusiva, programa de inclusión y los indicadores que orientarían el diagnóstico de la problemática, la pertinencia y viabilidad de la propuesta y la determinación de las directrices del proyecto de investigación.

Como parte de la exploración, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con la directora y dueña de una primaria particular dentro del municipio de Querétaro que ha atendido niños con diferentes “necesidades educativas especiales”, que, sin contar con un programa de atención definido, va implementado estrategias según las necesidades que se le presentan. Los egresados de esta escuela con frecuencia buscan continuar sus estudios en escuelas privadas, contexto de interés de esta investigación. Asimismo, se diseñó y aplicó una encuesta exploratoria-descriptiva, no probabilística a 98 estudiantes de una preparatoria privada para sondear el nivel de sensibilización de los jóvenes ante la posible llegada de jóvenes con discapacidad al colegio. El cuestionario se piloteó antes de su aplicación entre 10 estudiantes.

Segunda etapa: realización del trabajo de campo y análisis de resultados: Durante la investigación de campo, en la parte cualitativa del estudio, se realizaron 7 entrevistas exploratorias-semiestructuradas que contenían categorías como: acciones y lenguaje inclusivos, nivel de sensibilización de la comunidad escolar, formación y capacitación del personal docente,

involucramiento de los padres de familia, accesibilidad y barreras de aprendizaje; definidas a partir de la primera revisión teórica y de las respuestas obtenidas de la encuesta exploratoria entre los estudiantes. Dichas entrevistas se realizaron a: un joven estudiante ciego del último semestre de la carrera en Comunicación, de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ); la coordinadora del área de inclusión de una universidad tecnológica del Estado; el director de la Escuela de Ciegos de Querétaro; un estudiante de segundo semestre de preparatoria privada con *Asperger*; una mamá de un joven de preparatoria con diagnóstico de Trastorno de Déficit de Atención y dos estudiantes de preparatoria pública: un alumno sordo y una estudiante ciega.

En cuanto al estudio cuantitativo, se aplicó una segunda encuesta entre la población estudiantil y docente de preparatoria privada, determinándose la muestra probabilística de estudio mediante la fórmula de cálculo para poblaciones finitas, con un 90 % de nivel de confianza y un error del 5 %, que arrojó un total de 258 personas a encuestar. Se utilizó fórmula de estratificación de la muestra, para la distribución de los cuestionarios, quedando: 120 alumnos repartidos equitativamente en segundo, cuarto y sexto semestres; 22 profesores, tanto del área académica como de actividades deportivas y culturales, y 122 adolescentes del municipio de Querétaro con discapacidad o condición asociada a ello y que, actualmente, cursan un grado escolar. Sin embargo, por el momento sólo se han aplicado 36 cuestionarios a jóvenes con dificultad motriz, sordera y ceguera; debido a la dificultad que se ha tenido para ingresar a los colegios que atienden a esta población. Para el piloteo del instrumento se aplicó a 12 alumnos de preparatoria. El diseño del cuestionario tuvo como base parte de las dimensiones que contempla el Índice (Booth y Ainscow, 2000): sensibilización de la comunidad estudiantil, familia, profesorado y directivos; accesibilidad; estrategias de aprendizaje y grupos de apoyo; capacitación y formación docente. Los resultados de los estudios cualitativos y cuantitativos fueron tratados mediante una matriz de análisis para su categorización, interpretación y aproximación teórica, tal como lo recomienda Bertely, M. (2001) para el análisis de resultados cualitativos.

Tercera etapa: Categorización de los resultados y propuesta del programa: Esta etapa se encuentra en proceso y, por el momento, se ha profundizado en el

análisis de las categorías resultantes, a partir de las cuales se ha diseñado el programa de inclusión a pilotear. En el diseño de dicho programa, se consideraron las etapas propuestas por el “Índice” para la paulatina transformación de las instituciones escolares a un modelo de escuela inclusiva. Se hicieron las adecuaciones sugeridas para el contexto latinoamericano, señaladas por Rosa Blanco (2014), y de acuerdo a las condiciones particulares de cada escuela. Dentro de esta etapa, queda pendiente la implementación y primera evaluación del programa.

RESULTADOS

Como se mencionó, la investigación teórica, el levantamiento de encuestas y las entrevistas arrojaron 6 categorías de análisis a trabajar para el diseño del programa y la conformación de la propuesta, las cuales se desarrollan a continuación.

1. Espacio físico: Movilidad y accesibilidad.

El fácil tránsito por la escuela y las condiciones físico-ambientales en el aula, como menciona Rosa Blanco (s.f.), son de suma importancia y fundamentales para crear un programa de inclusión. Las encuestas a los alumnos sin discapacidad indican, en un 85 %, que la movilidad e infraestructura son factores en los que se tiene que trabajar en la institución, a pesar de considerarlas accesibles.

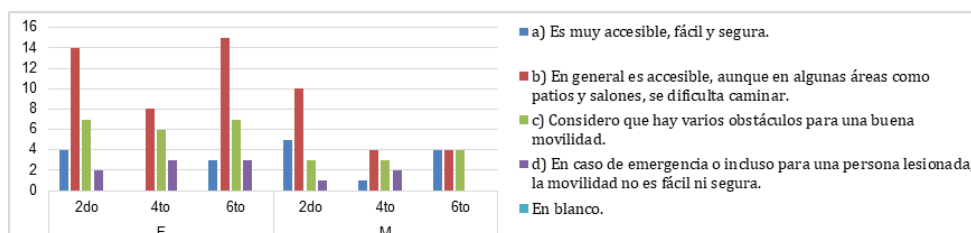


Gráfico 1. ¿Cómo percibes la movilidad por las instalaciones de tu preparatoria?

Por su parte, los maestros consideran que, en general, las instalaciones son accesibles (85.71 %) y el 61.9 % cambiarían los accesos a las oficinas y las entradas a salas como la biblioteca o la sala de maestros, ya que son estrechas; y las puertas, poco flexibles.

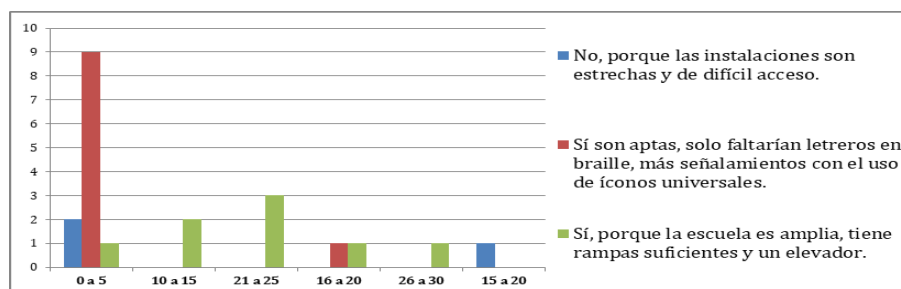


Gráfico 2. ¿Considera que las instalaciones de la preparatoria son aptas para personas con alguna discapacidad?

Por su parte, los jóvenes con discapacidad encuestados comentaron sobre su experiencia vivida al respecto en las escuelas en las que han estado:

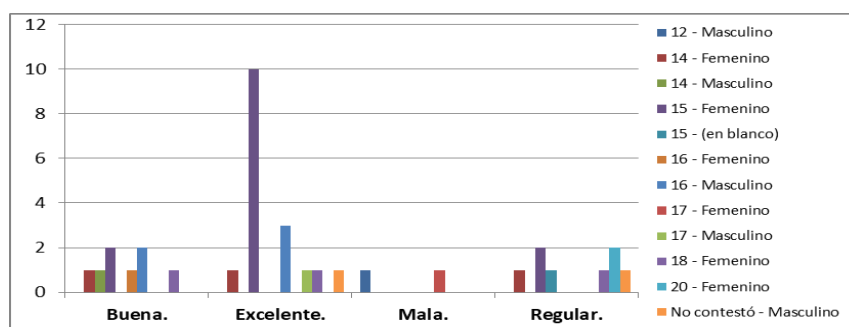


Gráfico 3. ¿Cómo evaluarías las instalaciones de las escuelas en las que has estado, considerando si facilitan o no la movilidad de las personas que tienen alguna condición como la tuya?

A reserva de indagar más al respecto, se podría suponer: o bien, los alumnos han estado en escuelas adaptadas para la atención de personas con discapacidad o ellos no han visto dificultades, quizá porque han logrado adaptarse a lo que hay; contrario a lo que los alumnos sin discapacidad y los maestros de preparatoria podrían estar percibiendo como limitaciones físicas, aun sin tener dicha discapacidad. En este sentido

...“diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. (Naciones Unidas, s.f)

De ser así, se confirma la posibilidad de un programa de inclusión, pensado para “todos” (personas con o sin discapacidad) con el que se atiendan estas y otras necesidades de la comunidad: Instalaciones adaptadas, de igual forma, para quien usa silla de ruedas, como para quien utilice muletas o bastón; traslade maletas o mochilas con ruedas, carritos de limpieza, etc. A decir de las personas ciegas entrevistadas (alumno y director), por lo regular, los ciegos logran

adaptarse a las condiciones que prevalecen en los diferentes entornos, por lo que no es su prioridad esperar que la escuela cubra alguna necesidad especial.

...los alumnos incorporados a escuelas regulares no requieren de letreros ni acondicionamientos especiales, ya que muchos de ellos han estado en instituciones donde no se les han hecho “adaptaciones” y eso los ha fortalecido, pues el mundo no es fácil y deben estar preparados para todo. (Director de la Escuela de Ciegos de Querétaro, quien tiene ceguera)

2. La dinámica de trabajo al interior del aula (estrategias didácticas).

“Tradicionalmente la escuela se ha centrado en la satisfacción de las necesidades educativas comunes, expresadas a través de objetivos diseñados en función del engañoso e inexistente ‘alumno medio’, y no se ha preocupado de las necesidades individuales” (Blanco, s.f.); sin considerar que todas las personas son diferentes, inmersas en una diversidad asombrosa de formas, ritmos, intereses y motivaciones ante el aprendizaje. Reconocer esta diversidad impulsa modelos educativos que buscan poner al centro al alumno en su diversidad y sus diferencias, a partir de quien se gesten un sinnúmero de estrategias y herramientas pedagógicas que potencialicen sus capacidades y actitudes diversas.

... el profesor debe actuar como mediador del aprendizaje, ubicándose más allá del modelo de profesor informador y explicador del modelo tradicional. Esto supone que pueda seleccionar adecuadamente los procesos básicos del aprendizaje en cada materia y subordinar la mediación a su desarrollo, a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. (Gutiérrez, A., 2008)

En este sentido, en las entrevistas a los directivos de las instituciones participantes en el estudio, mencionaron lo fundamental que es el acompañamiento, la asesoría y el brindar herramientas a los estudiantes para el desarrollo de habilidades de “aprender a aprender” y de socialización, con esto, se busca que sean más autónomos. En entrevista con la estudiante con ceguera que cursa el bachillerato señaló: “Algunas cosas que son muy visuales las adaptan para que nosotros podamos entender”, es decir, las estrategias pedagógicas y los medios pueden ser flexibilizados; no son el centro del proceso y sí pueden ser las barreras del aprendizaje y, en ello, ser generadores de exclusión. El papel del docente en esa flexibilización es fundamental, tal como lo señala Blanco (s.f.) cuando dice que, aparte de necesitar una estrategia estructurada previamente diseñada, el profesorado es esencial para que las necesidades educativas sean satisfechas efectivamente y, para esto, el maestro

o la maestra tienen que ser muy observadores y creadores de estrategias que ofrezcan atención individualizada, en la medida de lo posible, a cada estudiante.

Por su parte, Booth y Ainscow (2000) señalan:

...las prácticas educativas reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

En las encuestas a los alumnos sin discapacidad, se pudo identificar la situación que guardan las estrategias de enseñanza en preparatoria.

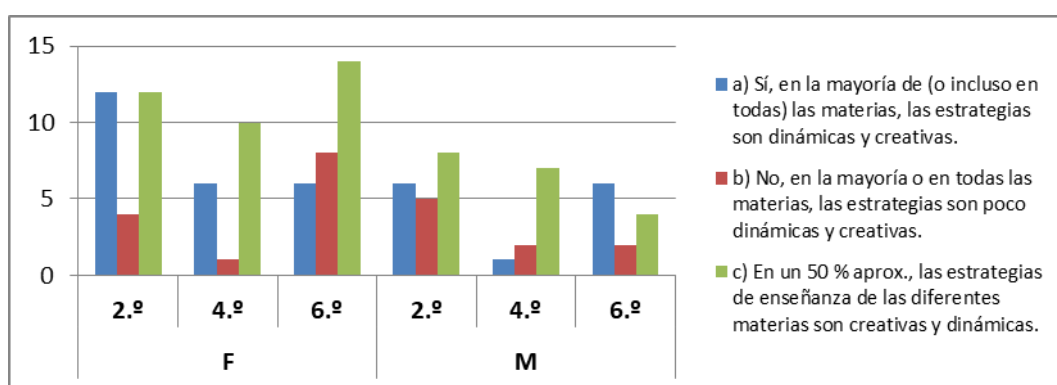


Gráfico 4. ¿Consideras que las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utilizan en tu preparatoria facilitan el aprendizaje a cualquier persona, sin importar su condición o capacidad?

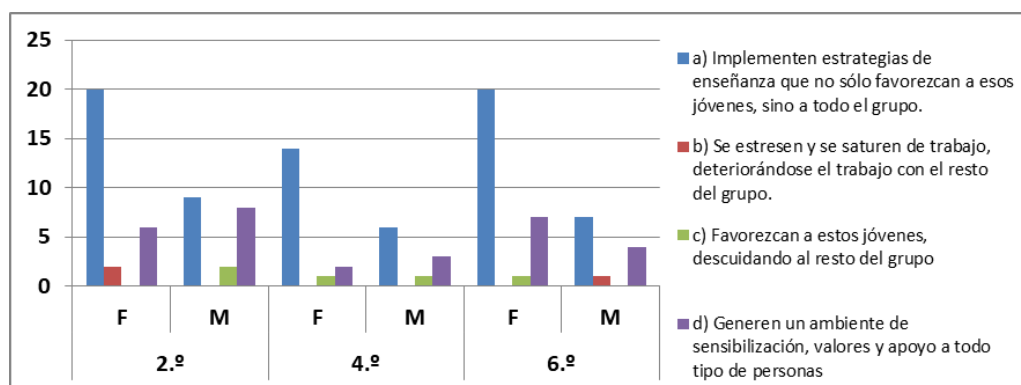


Gráfico 5. El ingreso de jóvenes con discapacidad en tu salón, permitiría que tus maestros...

Como se observa, los alumnos consideran que sus clases son dinámicas, sin embargo, el 67.5 % indica que algunas materias son poco creativas. En este sentido, la propuesta de estrategias inclusivas, pensadas desde las diferencias, enriquecería las clases haciéndolas más atractivas; por lo que:

El principal desafío que enfrentan los docentes es el de enseñar a aprender a una diversidad creciente de estudiantes. Esto requiere diseñar situaciones de aprendizaje accesibles a todos, considerando los diferentes niveles, ritmos y estilos de aprendizaje, los múltiples intereses y motivaciones de los estudiantes,

la variedad de códigos de comunicación y las visiones y concepciones de las culturas de origen. [...] Se trata de una tarea compleja que requiere el desarrollo de una serie de competencias y disposiciones en los docentes, como la valoración de la diversidad y altas expectativas respecto del aprendizaje de todos, la diversificación del currículo y la adaptación de la enseñanza a las necesidades y características de los estudiantes. (Blanco, R., 2014, p.31)

Por su parte, los docentes indicaron:

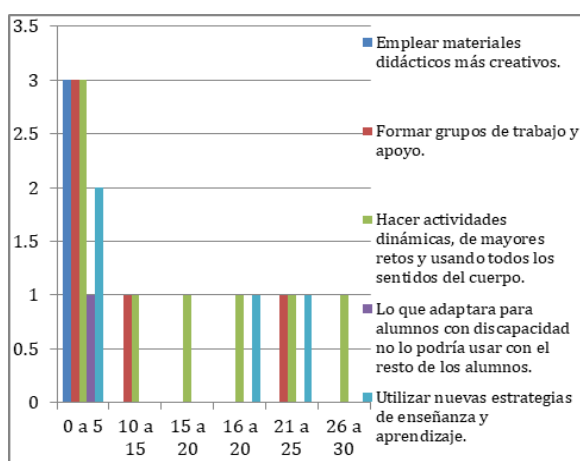


Gráfico 6. ¿Qué implementaría en sus clases para que sean adaptables para personas con discapacidad y que favorezcan a sus demás alumnos?

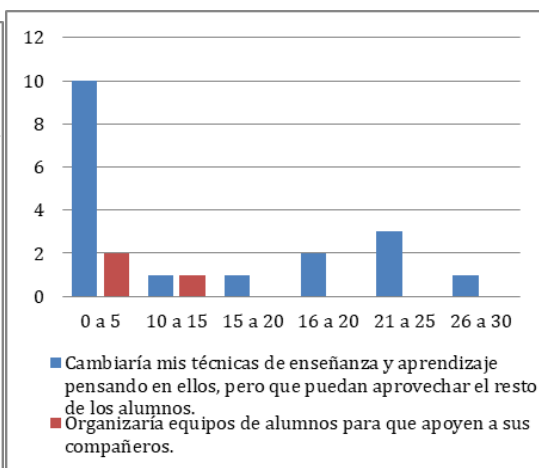


Gráfico 7. Si tuviera uno o más alumnos dentro de su salón con alguna discapacidad, ¿cuál sería su reacción?

Los gráficos muestran que la dinámica de trabajo no sólo reside en el equipo docente, los jóvenes no sólo aprenden del maestro al frente, sino también de sus compañeros y la interacción con ellos es esencial, lo que en palabras de Echeita, et al (2014, p.4) permitirá ir “avanzando hacia configurar los centros escolares como auténticas “Comunidades de Aprendizaje”, abiertas a la participación de todos, profesores, alumnos, familiares voluntarios y comunidad, en pos de objetivos “soñados” y compartidos.”

3. Apoyo extraaula y sensibilización de la comunidad en general.

a) Taller de lengua de señas / braille: Rosa Blanco (s.f.) señala que la mayoría de las dificultades del aprendizaje son no respetar la diversidad, esto quiere decir, muchas veces, que el problema no está en la dificultad de los temas o la incapacidad de comprender, sino más bien en el lenguaje empleado durante la enseñanza. Al respecto, la coordinadora entrevistada del área de inclusión indicó la importancia de que toda escuela inclusiva implemente talleres de lengua de señas y braille en las preparatorias para que, tanto maestros como alumnos puedan estar familiarizados con otras formas de comunicación. El aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana y el Braille, como lenguas reconocidas, habrá

que considerarlas en el currículo como se hace con la enseñanza del italiano, francés, portugués, inglés, entre otros. Este tipo de cursos tendrá que brindar, como en cualquier otro curso de idiomas, el aprendizaje de: una cultura, una manera de entender el mundo, su conceptualización, entre otras. Así, se estaría acercando a los estudiantes a un mundo que demanda encuentros incluyentes, a través de lenguas y relaciones en la diversidad.

b) Espacios de apoyo: Tutorías y psicología. Enseguida, se muestran los resultados al respecto:

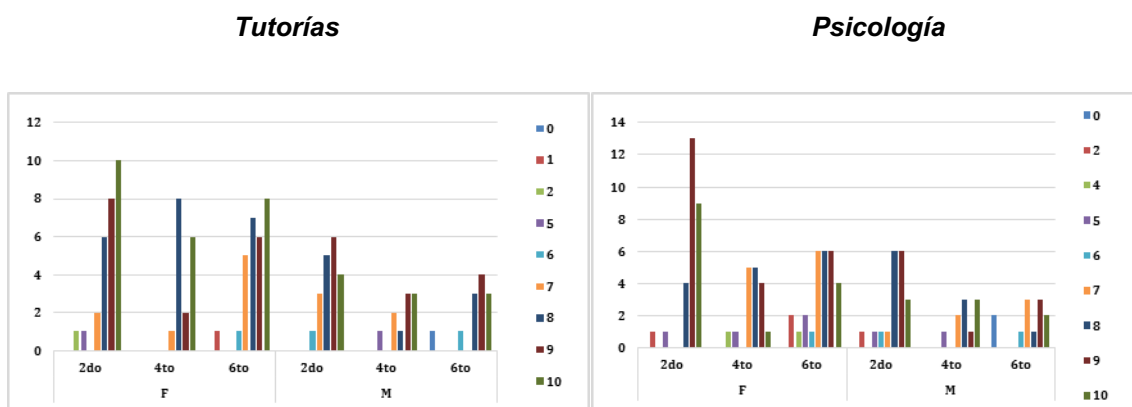


Gráfico 8. Del 1 al 10, ¿cómo calificarías el apoyo pedagógico y psicológico que tu preparatoria brinda?

Los alumnos sin discapacidad encuestados dicen estar muy satisfechos con el apoyo que les brindan los maestros y las áreas de psicología y tutorías. La articulación de estas tres áreas, al sumar esfuerzos, favorecen el logro académico y permanencia de los estudiantes, sobre todo, de aquellos que llegan a presentar dificultades por cuestiones académicas y personales. Contar con estas áreas de apoyo es parte del compromiso de las instituciones educativas, que podrían impulsarse con un programa de inclusión que funja como eje rector de los esfuerzos que cada una de ellas realiza. De esta forma, el acompañamiento de sus estudiantes (con o sin discapacidad) será más integral, favoreciendo el alcance de los objetivos propuestos, tanto académicos como de apoyo personal, traducidos en la permanencia y egreso de los jóvenes, como toda preparatoria busca. Es así que, con un programa de inclusión, se posibilita la articulación y potencialización de los esfuerzos de distintas áreas en el acompañamiento integral de todos sus estudiantes, sustentado en la detección y eliminación de barreras de aprendizaje.

c) Sensibilización de la comunidad: Al respecto, se detectó que los alumnos de preparatoria tienen un alto grado de sensibilización, lo cual, en definitiva, es favorable para la implementación del programa:

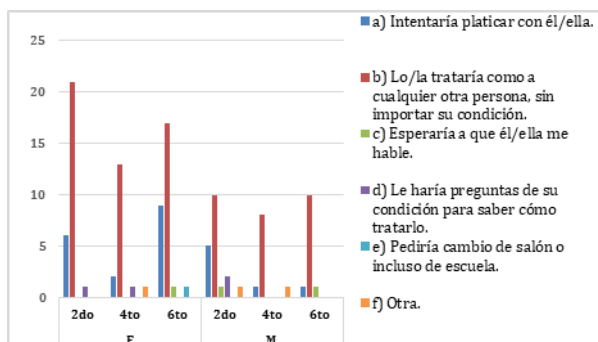


Gráfico 9. ¿Cómo reaccionarías si en tu salón de clases hubiera jóvenes con alguna discapacidad?

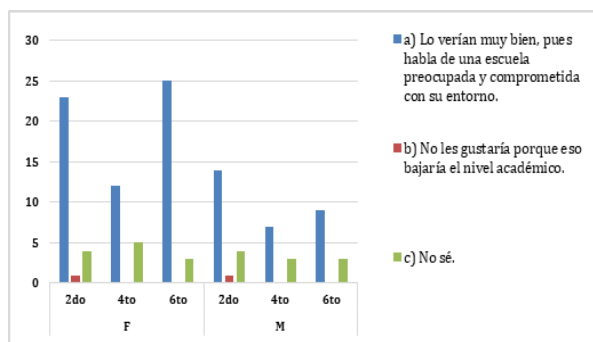


Gráfico 10. ¿Qué crees que opinen tus papás con respecto a que en la preparatoria se acepten jóvenes con alguna discapacidad?

4. Materiales y equipo

En la entrevista con la coordinadora del área de inclusión de la universidad politécnica, se comentó que se han comprado equipos y materiales especializados para los alumnos con discapacidad, los cuales han favorecido en gran medida la actividad académica de sus estudiantes, sin embargo, también se señaló que cuando no se cuenta con los recursos para una inversión en ello, existen infinidad de formas creativas e innovadoras que favorecen de igual manera; sobre todo, cuando provienen de los mismos estudiantes, con o sin discapacidad. La coordinadora del área de inclusión señaló que, cuando se logra involucrar a toda la comunidad, los efectos son más significativos, más inclusivos; pues la inclusión va más allá de materiales sofisticados o tecnológicamente avanzados. En esta universidad, como en la escuela primaria privada donde se realizó la entrevista, se mencionó que: referente a los materiales y equipos, casi siempre se cuenta con el apoyo de padres de familia con jóvenes con discapacidad; puesto que, generalmente, en otros espacios los han requerido.

En una de las preguntas hechas a los jóvenes con discapacidad en edad escolar que están por egresar de secundaria, se obtuvo:

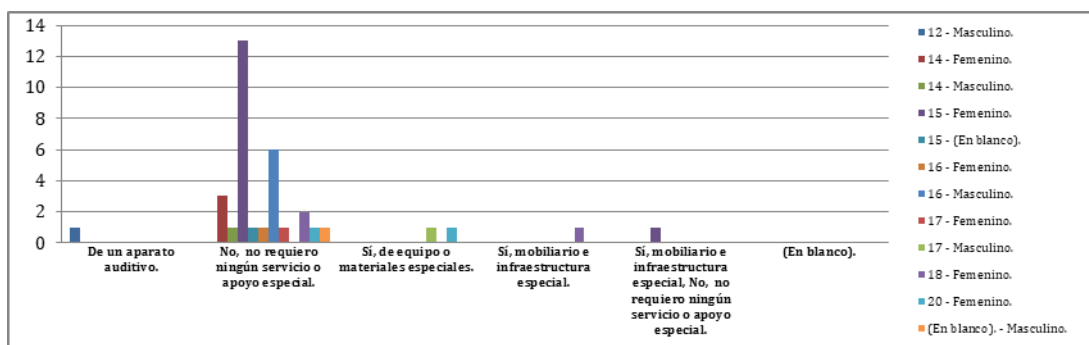


Gráfico 11. ¿Para tu estancia en las escuelas, requieres algún apoyo especial?

5. Procesos de admisión, divulgación y evaluación.

Sin duda, todos estos procesos mencionados son elementos importantes a considerar en todo programa, pues pueden ser la puerta de entrada de los jóvenes a la institución; o bien, la puerta que cierra, por lo cual tendrán que revisarse. En el caso de los jóvenes con discapacidad, será importante, desde el inicio, puntualizar y establecer claramente las condiciones a considerar; por ejemplo, en entrevista con la coordinadora del área de inclusión de la universidad ella dijo:

“el contacto primero que tenemos con los papás es cuando vienen a conocer la escuela, les mostramos una clase (cómo se da), para que observen; y si ellos quieren dejar a su hijo un día una semana, para que ellos prueben, les damos esa oportunidad. Se les explica que, para lo que se les va a estar llamando, normalmente, es para la entrega de calificaciones...si tenemos alguna situación médica, y si se le olvida la medicina al alumno, nosotros aquí tenemos la medicina”.

Señaló que “tan sólo por tener una discapacidad, no se les hace examen de admisión, porque no hay exámenes que estén en lengua de señas, en braille; en bachillerato, entran a primero; y en universidad, entran a un propedéutico”, lo cual es una constante en diversas instituciones que no cuentan con un programa definido para atender esta situación, y que termina siendo uno de los obstáculos a los que se enfrentan los jóvenes con discapacidad para ingresar a las escuelas, sobre todo, de nivel medio superior y superior.

6. Formación y capacitación docente

La formación profesional y la capacitación de los docentes son de las principales preocupaciones de las instituciones escolares y de los gobiernos, destinándose considerables recursos a este rubro. En el tema de la inclusión, la capacitación que apunta sólo al cúmulo de contenidos teóricos, no será suficiente si no se

plantea desde estrategias de convivencia que propicien las relaciones y los vínculos en las prácticas educativas. Sería un error dirigirla únicamente al desarrollo de técnicas y conocimientos sobre las diferentes discapacidades, sin la autorreflexión en las barreras de aprendizaje que imposibilitan la inclusión, no sólo de personas con discapacidad, sino de todos. La conformación comunidades educativas de docentes deberá ser la parte fundamental de la capacitación e implicará un trabajo reflexivo, individual y colectivo, de análisis sobre su quehacer pedagógico, las circunstancias, condiciones y presupuestos en los que desarrollan su trabajo (Echeita, et al, 2014). Por tal motivo, una capacitación que permita abrir un espacio para la reflexión, la documentación y autocrítica de la propia labor educativa contribuirá al desarrollo de procesos más inclusivos que miren hacia adentro de las prácticas y no a las discapacidades. En cuanto a esto, los docentes encuestados dijeron:

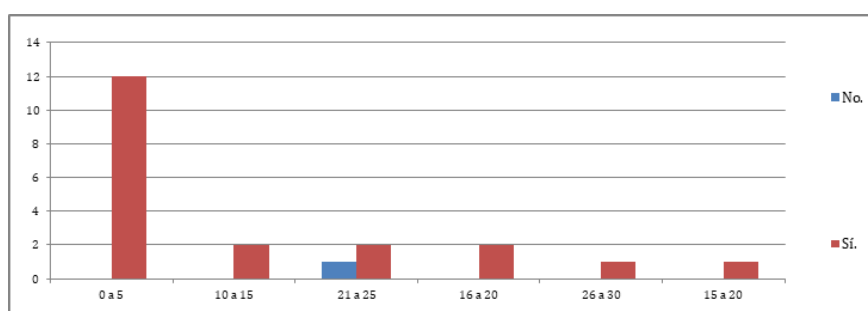


Gráfico 12. ¿Considera que sus clases se podrían adaptar para personas con alguna discapacidad?

Un 60 % considera que sí sería un reto trabajar con un alumno con discapacidad, sin embargo, nueve de ellos no lo ven como reto, pues están conscientes y dispuestos a realizar cambios que benefician a la comunidad estudiantil por lo que los verían y tratarían como a cualquier otro alumno.

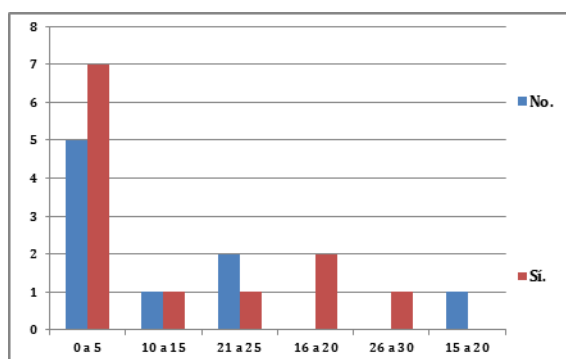


Gráfico 13. ¿Considera un reto para Ud. como maestro trabajar con un alumno con discapacidad?

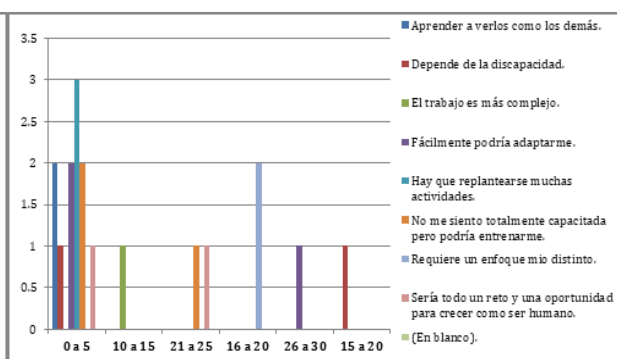


Gráfico 14. ¿Por qué?

Es aquí donde el equipo de investigación ve como una buena oportunidad, — para aminorar la carga que esto puede representar para los docentes el atender a jóvenes con discapacidad—, la implementación de un programa de escuela inclusiva que regule, documente, organice y articule las acciones que favorezcan todo lo que se ha venido mencionando. De esta forma, la atención de estos adolescentes no será una tarea individual que cada profesor deberá resolver, sino un trabajo colaborativo y de índole institucional, tal como lo proponen Booth y Ainscow:

Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. (2000, p.14)

En este proyecto se contempla que, para desarrollar esa cultura escolar de la que hablan los autores, es indispensable establecer políticas institucionales que guíen hacia esa cultura; y un programa de escuela inclusiva: articulará, sistematizará y contribuirá en gran medida a ello.

CONCLUSIONES

En conclusión, se pudo observar que contar con un programa de escuela inclusiva dentro de las preparatorias, —sobre todo, privadas—, traerá beneficios a los docentes y alumnos sin o con discapacidad. Sin embargo, hay factores en los que se debe trabajar dentro de la escuela; por ejemplo: las estrategias para dar clases más dinámicas; un mayor vínculo entre las actividades académicas y las áreas de tutorías, asesorías y psicología; actividades de sensibilización para jóvenes y maestros; talleres que promuevan la inclusión entre los jóvenes, y métodos flexibles para los procesos de admisión y evaluación. Así como también, debe generarse una revisión y mejora en la accesibilidad del espacio físico y de los materiales de apoyo, sin que ello represente una gran inversión. Con todo lo investigado se ha podido documentar que cada vez es más urgente y posible la transformación de la institución estudiada hacia la inclusión, pensada desde y para los jóvenes con o sin discapacidad, que le permita replantear su quehacer educativo.

A través de este proyecto se ha resaltado que los modelos educativos deberán voltear la mirada a las prácticas, las relaciones y los vínculos presentes en el día a día de los entornos escolares y en donde la convivencia, un “estar juntos”, es inevitable. Por esto, hoy, una propuesta que posibilite alterar e invite a mirar hacia dentro de estos espacios escolares tendrá que ser bienvenida. Una propuesta que muestre barreras de aprendizaje, —y no deficiencias en los sujetos—, aportará a la educación para un mundo diferente en el que, a decir de Booth T. y Ainscow M. (2000): las barreras que se presentan para aprender o para la relación de los *unos* con los *otros*, no impidan la convivencia y una educación para todos.

Por último, es importante señalar que, para poder poner en marcha este u otro programa que apueste por la inclusión, deberá trabajarse en las barreras; de tal manera que se pueda ir consolidando un sistema educativo más incluyente, que se aleje de uno excluyente, tal como lo plantea Echeita (2014); y donde los estereotipos y la forma de enseñar basada en la separación de las diferencias queden atrás. Con todo esto, el propósito final del programa, no es cargar la responsabilidad a los docentes ni directivos al implementar estas nuevas estrategias, sino, por el contrario, se busca brindarles un medio que muestre, organice y sistematice lo que en el día a día se construye y sobre lo que se podrá mejorar.

REFERENCIAS

- Bertely, M. (2001). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México. Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Blanco, R. (s.f.). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. Artículo en: “Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar”. Comp. Álvaro Marchesi y César Coll, Jesús. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/read/14850283/la-atencion-a-la-diversidad-en-el-aula-y-las-adaptaciones-del-curriculo>
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. [Versión electrónica] En Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Educación Inclusiva. Metas Educativas 2021.

- Coordinadores Álvaro Marchesi, Rosa Blanco y Laura Hernández. Fundación MAPFRE y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Booth T. y Ainscow M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol, UK: Edición y producción para CSIE
- Bracho, T. (2017). Educación media superior, un tema urgente pero ausente, El Universal. México. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/teresa-bracho-gonzalez/nacion/2017/02/25/educacion-media-superior-un>
- Campos, M. (2016) Repensar la educación especial: una tarea innegable. *En Sujeto, Educación Especial, Integración e Inclusión*. Colombia-México. FES Iztacala-UNAM.
- Cruz, R. (2016, julio-diciembre) Percepciones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 72, pp.151-178. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34051292010.pdf>
- Guajardo, E. (2016) La educación inclusiva en el México actual. En Karol Stefanía Amaya García y Julián David Castañeda Muñoz (comp.) *Inclusión: Reto educativo y social*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316441826_INCLUSION_RET_O_EDUCATIVO_Y_SOCIAL
- Gutiérrez, A. (2008). El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje. UAM Iztapalapa. Oficina de Educación Virtual. México. Recuperado de http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/El_profesor_como_mediodor.pdf
- Echeita, Ainscow, Alonso, Duran, Font, Marin, Miquel, Parrilla, Rodríguez, Sandoval y Soler [coord.] (2014). Educar sin excluir Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/242753757>
- Naciones Unidas (s.f.) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. En https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Conv_discapacidad.pdf

- SEP (2010). Programa Escuelas de Calidad. Alianza por la calidad de la educación. Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC. Recuperado de <https://es.slideshare.net/kissees/programa-escuelas-de-calidadpdf>
- Skliar C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. Revista Científica Sophia, Vol. 11(1) Recuperado el 7 de diciembre de 2018 de <file:///C:/Users/Monica/Downloads/Dialnet-PreguntarLaDiferencia-5163702.pdf>
- Skliar C. (2017). Pedagogía de las diferencias. Buenos Aires, Argentina. Noveduc/Perfiles.
- UCO (2020). UCO Prepa Contemporánea. Recuperado de <http://www.prepacontemporanea.edu.mx/>
- UNESCO (2011). La UNESCO y la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>