

IMPLICACIONES DE LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

RODOLFO CRUZ VADILLO
PAULINA ITURBIDE FERNÁNDEZ
EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA
UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN DESIGUALDAD SOCIAL, INCLUSIÓN, TRABAJO Y EMPLEO

RESUMEN

El presente trabajo es resultado de una investigación cuyo propósito principal fue “identificar los recursos y las habilidades profesionales y didácticas que los docentes consideran se despliegan al trabajar con estudiantes con discapacidad”. Con este texto pretendemos aproximarnos a las creencias sobre la atención de estudiantes con discapacidad de profesores de educación básica y media superior, haciendo hincapié en los aspectos positivos y negativos que tiene dicha incorporación o trabajo. La aproximación a los datos fue desde un paradigma cualitativo. Se aplicaron cuestionarios a 61 participantes que cursaban la Maestría en Pedagogía en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). El instrumento constó de 14 ítems abiertos. Encontramos que es escaso el reconocimiento de los profesores sobre los aspectos positivos de la educación inclusiva en su práctica educativa, pues sólo ven en ésta la oportunidad de igualdad y equidad de algunos grupos vulnerados y no el espacio de aprendizaje y construcción de nuevos conocimientos que por ende lleven a una nueva profesionalización de una docencia en el siglo XXI.
Palabras clave: discapacidad, educación inclusiva, profesores, creencias, política educativa

Introducción

El presente trabajo es resultado de una investigación realizada el interior del cuerpo académico de “Profesionalización Docente” del área de Posgrados en Artes, Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Dicho proyecto lleva por título “Inclusión social, educativa y familiar” cuyo objetivo central, “Identificar los recursos y las

habilidades profesionales y didácticas que los docentes consideran se despliegan al trabajar con estudiantes con discapacidad”.

En este trabajo lo que pretendemos es poner en evidencia el escaso reconocimiento del desarrollo de habilidades que tienen los docentes cuando en su aula se encuentra un alumno con discapacidad, donde al parecer la educación inclusiva es algo exclusivo para grupos vulnerados en su reconocimiento de derechos y como nula o escasa oportunidad de desarrollar otros elementos formativos relacionados con su práctica docente, lo cual, desde nuestro punto de vista, es una fuerte limitante para poder avanzar en la construcción de verdaderos espacios inclusivos.

En México se vive lo que Popkewitz (1994, 2007) ya en varias ocasiones ha llamado la “Era de la reforma escolar”. En las últimas décadas el Sistema Educativo Mexicano se ha visto “bombardeado” por una vorágine de cambios que promueven y constituyen un ideal de mejora e innovación en el terreno educativo. Desde el Acuerdo para la Modernización Educativa (Zorrilla 2002) y la Alianza por la Calidad de la Educación (2011) se habla de integrar a personas con discapacidad al aula regular, promoviendo así una política de Integración Educativa que buscaba poder problematizar las Necesidades Educativas Especiales que presentaban los estudiantes de educación básica y darles una respuesta desde espacios no segregados con principios como el de normalización, sectorización e individualización de la enseñanza (SEP 2000, 2006). Primeros lugares de oportunidad para pensar una política del cambio y conforme a una lógica de derechos humanos.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2009), así como el Programa Sectorial de Educación (2007) sentaron las bases para poder hablar ya no sólo de integración, sino de inclusión, es decir, cambiar las prácticas educativas con la finalidad de que no sólo bastase con que los estudiantes con discapacidad estuvieran en los mismos espacios, sino que en lo social se empezará a hablar de un discurso abordado desde el paradigma de los derechos humanos (Naciones Unidas 2008, Brogna 2009, Palacios 2008). Visión donde la existencia de alumnos diversos en los mismos lugares o aulas regulares se puede dar con la premisa y el imperativo de que no es un favor o un acto de caridad del sistema que ahora voltea a ver a los históricamente excluidos, sino una voluntad normativa que viene dada desde la reconfiguración de los ordenamientos mexicanos con el impulso de políticas y acuerdos internacionales como la Declaración de Salamanca (1994) y La Conferencia Mundial de Educación para todos (1990).

Hoy en día México vive otro espacio de reforma, la presentación del Nuevo Modelo para la Educación Obligatoria (2017) representa un intento por reconfigurar la educación formal y obligatoria en México. Dicha modificación apunta principalmente a un nuevo entendimiento de la calidad educativa, la equidad y la inclusión como principios que recorren todo el documento que describe dicho Modelo. El problema hasta este momento es que los cambios educativos no se dan sólo por el establecimiento de la ley, al menos no como debieran hacerlo.

Si bien, la presencia en leyes y políticas del tema de la inclusión ha sido significativa y necesaria, pues sin duda ha abierto espacios, así como reconfigurado algunas prácticas consideradas excluyentes, no ha sido suficiente; las imposiciones, como forma de poder, muchas veces terminan teniendo otros efectos no esperados por los que han diseñado la política educativa. Así, hoy en día se tienen más estudiantes con discapacidad en la escuela y aula regular, pero poca información sobre el éxito de dichas inclusiones.

I. Educación inclusiva o inclusión educativa ¿Qué significa?

La educación inclusiva la podemos entender desde dos miradas. En una primera está la parte de la ley, la política, el ordenamiento o imperativo que desde discursos oficiales han permeado las prácticas institucionalizadas y modificado elementos representacionales sobre el lugar de los “diferentes”.

Desde esta mirada, la educación inclusiva es algo que se tiene que cumplir, pues representa un Derecho Humano de algunos grupos y por tanto, en ella subyace una lucha más bien política, donde lo que debe darse es la reivindicación de espacios que se han considerado excluyentes para algunos y segregatorios para otros. Como toda lucha política (Ocampo, 2011), ésta está representada por el conflicto como condición constitutiva de lo político (Fuentes 2010), lugares para la disputa y la discusión entre determinados grupos de interés.

Por otro lado, la educación inclusiva puede ser entendida más como un elemento pedagógico y didáctico (Echeita, 2014), lo cual concierne a una serie de prácticas educativas y diseños para todos (Verdugo y Shalock, 2013, Booth y Ainscow 2000, UNESCO 2003), apoyos que deberían desplegarse y coadyuvar a que los estudiantes, sea cual sea su condición, puedan acceder al currículum y sobre todo a conocimientos y habilidades indispensables para su vida en autonomía y conforme a derecho. La educación inclusiva así es vista desde el aula y como referente principal llevando al centro la relación pedagógica entre el estudiante y el docente. El problema encontrado en este trabajo es que la educación inclusiva se ha visto solamente como política, dejando su parte didáctica a la educación especial, lo cual no ha coadyuvado en la inclusión plena de personas con discapacidad.

II. Método

El alcance de esta investigación es descriptivo. La recopilación de los datos se llevó a cabo por medio de un cuestionario con 14 preguntas abiertas aplicado a 61 docentes de educación básica y media superior de la ciudad de Puebla y que estudian un posgrado en Pedagogía en su primer año. Los datos recopilados se transcribieron fielmente para poder realizar un análisis de discurso y categórico de los mismos.

Se elaboró una codificación colocando una “A” haciendo referencia a su condición de alumno, posteriormente una “U” para denominar que es estudiante de la universidad, las siguientes letras

tienen que ver con una numeración asignada cuando se recopilaron los cuestionarios y el nivel donde laboran “EB”, para los de educación básica y “EMS”, para los de educación media superior.

Las preguntas o ítems construidos partieron del objetivo central del estudio que fue: “Identificar los recursos y las habilidades profesionales y didácticas que los docentes consideran se despliegan al trabajar con estudiantes con discapacidad”, sin embargo para este trabajo se aborda sólo un objetivo específico que emana del central y que busca “Explorar las creencias que sobre la inclusión de personas con discapacidad tienen los profesores al atender a un estudiante en situación de discapacidad”. Para ellos se pensaron las siguientes dimensiones:

Tabla 1. Dimensiones e ítems

Objetivo específico	Dimensión	Ítem
Explorar las creencias que sobre la inclusión de personas con discapacidad tienen los profesores al atender a un estudiante en situación de discapacidad	Implicaciones y condiciones del trabajo al atender a estudiantes con discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con un alumno con discapacidad implica. • Las condiciones con las que debe contar la institución para trabajar con un alumno con discapacidad son.
	Aspectos positivos y negativos del trabajo con la presencia e inclusión de estudiantes con discapacidad al aula regular en la práctica docente, sus habilidades y competencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Las fortalezas, beneficios o aspectos positivos que tiene el trabajar con un estudiante con discapacidad son. • Los aspectos negativos de trabajar con un estudiante con discapacidad son. • La práctica educativa de un docente cambia con la presencia de alumnos con discapacidad porque. • Las habilidades y competencias que se desarrollan en el docente al trabajar con un alumno con discapacidad son.
	Sentimientos, valores y actitudes que se presentan en el trabajo con estudiantes con discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando un profesor trabaja con un alumno con discapacidad se manifiestan valores como. • Al trabajar con un alumno con discapacidad las actitudes que están presentes en el docente son.
	Concepto y creencias de educación especial, inclusiva y discapacidad. Conflictos éticos de los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • La educación inclusiva hace referencia a. • La discapacidad es. • La educación especial hace referencia a. • El lugar idóneo para que los alumnos con discapacidad aprendan es. • Los conflictos éticos a los que se enfrentan los docentes cuando trabajan con alumnos con discapacidad son.

Fuente: elaboración propia

Cabe apuntar que por cuestiones de espacio, los resultados que se presentan aquí sólo corresponden dos primeros elementos de la segunda dimensión: 1. “Las fortalezas, beneficios o aspectos positivos que tiene el trabajar con un estudiante con discapacidad son”... 2. “Los aspectos negativos de trabajar con un estudiante con discapacidad son...”

III. La educación inclusiva es para los alumnos

Uno de los ítems analizados en este trabajo tiene que ver con los aspectos positivos, los beneficios y fortalezas que los docentes identifican cuando trabajan con un estudiante con discapacidad. Una primera cuestión expresada hace referencia que la educación inclusiva es para los estudiantes con discapacidad. Sujetos pertenecientes a un grupo considerado vulnerado en sus derechos, los cuales poseen la exclusividad de la inclusión. Del 100% de los docentes que contestaron el cuestionario, el 67% mencionaron que lo positivo principalmente tiene que ver con la mejora de las relaciones y aprendizajes, pero sólo de los estudiantes con o sin discapacidad.

“Autoestima, empatía, estimular, motivar a realizar las actividades una y otra vez”

EU30EB

“Apoyar el desarrollo socioadaptativo” EU33EB

“Los que tengan que ver y ayudar a su desarrollo personal y para la convivencia”

EU34EB

“El autoestima que es de suma importancia, que se puedan alcanzar metas, siempre y cuando se tenga disposición y voluntad” EU26EB

Como se puede observar en los comentarios, éstos apuntan centralmente a los beneficios que por supuesto deben ser parte de un proceso de inclusión, pero que sin embargo oscurecen otros que no tienen que ver con los alumnos sino con el docente mismo, con sus habilidades o competencias (Perrenoud, 1999) para ejercer su docencia; por ejemplo, con una construcción constante de una práctica en donde su expertiz esté centrada en cómo diseñar estrategias y actividades que respondan al alumno y que le permitan acceder a conocimientos con una diversidad de formas y vías. El reconocimiento de la diferencia y diversidad en el aula así como la respuesta educativa pertinente de acuerdo a las necesidades áulicas.

Por otro lado, una de las problemáticas que aparecen en los datos no sólo tiene que ver con la separación entre docente y alumno, dejando los beneficios a los segundos y todo el “trabajo extra” a los primeros, sino la propia separación que se realiza entre los estudiantes, donde se hace la diferencia y una marcada relación de extrañeza. Relación donde los valores que se ponen en juego llegan con la presencia de alumnos con discapacidad, moviendo sentimientos como generosidad, solidaridad y cooperación con el alumno considerado “diferente”. No es que esto sea algo negativo, más bien es deseable (en un primer momento), sin embargo consideramos que son prácticas y aprendizajes que, en la relación con cualquier persona (no precisa una relación pedagógica), en el

día a día, presentes sin necesidad de hacer la diferencia. Esta postura es peligrosa pues puede caer en un enfoque caritativo o sentimental, visión que poco a ayudado a redignificar a las personas con discapacidad.

“Se utilizan diferentes estrategias de aprendizaje que no sólo favorecen al alumno con discapacidad sino también favorecen al alumnado en general” EU12EB

“En primer lugar los alumnos que se podría decir normales aprenden a ser generosos con los alumnos discapacitados y se desarrolla en ellos los valores para ser mejores personas” EU17EMS

“Se ponen en práctica valores como el ayudar, cooperación, ser más solidarios. Los alumnos se apropian más de estos valores al verlo como algo normal” EU18EB

En general, el problema de esta visión limitada tiene que ver con que, si para los estudiantes es el beneficio, ¿qué es para los profesores? Así, cuando se interrogó sobre los aspectos negativos del trabajo con estudiantes con discapacidad, se encontró que muchas veces el mayor conocimiento y desarrollo de habilidades por parte de los docentes no es algo positivo sino todo lo contrario.

“Quizás un aspecto negativo es que tienes poner más tiempo en informarte; quizás al principio el trabajo para integrarlo al grupo va a ser difícil, primero es niños dependiente de ti, pero tienen que lograr se independice” EU21EB

“Mayor trabajo y frustración porque los alumnos no siempre responden como se espera” EU23EMS

“Que requiere mucho conocimiento y especialización para trabajar “ EU42EB

“Involucra mayor esfuerzo “ EU47EB

“Documentarte adecuadamente para brindar la adecuada atención” EU54EMS

En este trabajo no podemos dar cuenta del porqué de la razón de esta creencia por parte de los docentes, sin embargo, creemos que esto tiene que ver con el modo en que se han formado los profesores en las instituciones de educación superior y con una creencia de que la educación inclusiva es la presencia de todos en un mismo lugar sin que se reflexione sobre la manera en cómo se van a atender la necesidades específicas de los alumnos. También tiene que ver con el escaso reconocimiento de que la inclusión no sólo beneficia a los estudiantes, sino que es un proceso que enriquece prácticas y por ende personas (docentes).

IV. Educación inclusiva: ¿desarrollo de valores o desarrollo de habilidades docentes?

En este marco, hubo otros docentes que vieron a la inclusión como un beneficio mutuo, donde los aprendizajes más bien estaban dados a partir de la relación y en la interacción había un ir y venir de elementos formativos y por ende un credimiento comunal. Un 23% de los docentes que respondieron el cuestionario apuntaron como beneficio o aspecto positivo no a los estudiantes, sino a su persona, es decir, identificaron que la inclusión tenía que ver principalmente con ellos (profesores) y no sólo con los estudiantes. No obstante no todo lo considerado por los profesores fue

positivo (como visión o actitud) ni tuvo que ver con los mismos elementos. A continuación presentamos el análisis de los datos mediante el establecimiento de dos categorías:

a) Educación inclusiva: sensibilidad y empatía

A la pregunta sobre los aspectos positivos, un 13% de los docentes participantes hablaron de crecimiento personal o profesional como principal fortaleza a rescatar en el trabajo con alumnos con discapacidad; dicho crecimiento más bien está apuntado hacia elementos axiológicos, lo cual no es negativo, más bien es una condición necesaria para iniciar procesos de inclusión, sin embargo, reconocemos que los participantes son docentes frente a grupo y esperamos que dicha sensibilización y puesta en práctica de valores no sea único que en ellos se reconozca como positivo. En el ámbito educativo los propósitos son claros y tienen que ver con el favorecimiento de la autonomía y desarrollo de habilidades en el estudiante con discapacidad y en todos los demás, situación que debe ser rescatada por los docentes.

“Considero que el tenerla como alumno a mí me hace más sensible y perceptiva”
EU51EB

“Tu percepción de ver la vida cambia “ EU52EB

“Vivir de manera activa y consiente valores como la empatía, respeto, solidaridad, compromiso, que muchas veces como docente, tendemos a olvidar en grupos regulares”
EU54EMS

“Te hace ser una persona más sensible a las necesidades de otros, es un incentivo para la superación personal y profesional” EU57EB

“Trabajar con alumnos con discapacidad te vuelve dinámico e ingenioso” EU59EB

Como se pudo observar, para varios docentes lo humanitario (que no precisamente apunta a una postura desde un Humanismo) está presente y media la relación entre alumno y profesor. Esto es positivo y creemos que es resultado de toda la política desplegada en las últimas décadas, sin embargo, con estos elementos, aún no podemos hablar de una “pedagogía inclusiva” que supere la idea de educación especial como un espacio segregado aparte, exclusivo para algunos con conocimientos especializados que sólo “expertos”, principalmente traídos del ámbito de la salud, puedan coadyuvar con su conocimiento.

Desde este análisis, el vínculo presente en una educación inclusiva debe tener su centro en los apoyos pedagógicos, sí primeramente en una cuestión de empatía, pero no se puede quedar en ser sensibles con el otro; tiene que avanzar también a cuestiones didácticas donde el docente, como el encargado de llevar a cabo el proceso de inclusión, sea un elemento central del apoyo, o más bien, sea él mismo el apoyo, ese puente (Aznar, 2008) entre el estudiante y el docente, permitiendo la construcción de verdaderas experiencias de aprendizaje (Jacobo 2012, Larrosa 2006).

b) Educación inclusiva: mejora de la práctica

Para avanzar en el proceso de educación inclusiva tendríamos que superar la visión meramente política de la misma y pensar en una “pedagogía inclusiva” una serie de elementos que no son meramente técnicos, pero que implican un verdadero apoyo para la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades indispensables para que los estudiantes con discapacidad puedan ser autónomos y tomar sus decisiones de acuerdo a la vida que quieran o deseen vivir.

En este sentido, las fortalezas, beneficios o aspectos positivos también para los docentes tienen relación con:

“Desarrollas tus habilidades para elaborar actividades acordes a la discapacidad y que puedes aprender de ese alumno” EU42EB

“Abrimos un panorama de formas de trabajo, nos inspiramos a diseñar o adecuar estrategias que nos permiten conocer nuestras habilidades” EU44EB

“Estar abierto a nuevas formas de trabajo, fortalecer la profesión de ser docente” EU46EB

El diseño de actividades y estrategias son parte del reconocimiento que como docentes deben estar presentes en cualquier relación pedagógica, así la atención a la diversidad se precisa en ese reconocimiento y la apertura a nuevas y variadas formas de ejercer una docencia, de diseñar recorridos didácticos que favorezcan a todo el grupo y no sólo a unos cuantos. Es así como los beneficios también están situados en una transformación de una práctica pedagógica y docente, elementos reflexivos necesarios cuando se habla de profesionalización docente y que hoy por hoy es un tema medianamente abordado en las políticas educativas en México. “Nueva experiencia que fortalece mi práctica” EU47EB. “Permiten al docente involucrarse en el tema, pues lo conduce a investigar y mejorar su práctica docente” EU48EB

Conclusiones

La educación inclusiva o inclusión educativa es un proyecto político y pedagógico que si bien busca la equiparación de oportunidades para algunos grupos vulnerados, trae consigo beneficios que muchas veces no han sido visibles desde las políticas educativas, pues éstas en su afán de propiciar espacios sin exclusión y segregación, desde una lógica más bien vertical, no han coadyuvado en el reconocimiento de la riqueza que tiene el contacto con la diversidad.

En este trabajo mostramos cómo los participantes docentes de educación básica y media superior escasamente identifican los beneficios en su profesionalización, es decir, la inclusión educativa tendría que ser mirada como la condición de posibilidad u oportunidad para mejorar la práctica docente desde una postura reflexiva lo cual es visto más bien como algo negativo ya que es considerado un conocimiento que está del lado de los expertos y que poco tiene que ver con el docente de “aula regular”.

Cabe resaltar que sólo un 10% de docentes identifican que la educación inclusiva es una oportunidad para abrirse a nuevas formas creativas de docencia, donde sea el docente el que sirva de puente y apoyo central entre los contenidos que se han seleccionado como necesarios en la actualidad y un alumno que es parte de la diversidad.

Referencias

- Amador, J. (2011). La alianza por la calidad de la educación y su importancia en el quehacer legislativo. Recuperado de <http://www.revistauniversa.com/articulo/la-alianza-por-la-calidad-de-la-educacion-y-su-importancia-en-el-marco-del-quehacer-legislativo/>
- Aznar, A. (2008). Capítulo dos. Análisis. En Andrea Aznar & Diego González. Son o se hacen: El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples (pp. 75-119). Argentina: Noveduc.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje en las escuelas. Bristol, UK: CSIE
- Brogna, P. (2009). "Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes", en P. Brogna (Comp.), Visiones y revisiones de la discapacidad, México: Fondo de Cultura Económica, pp.157-187.
- Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (1990), UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>
- Fuentes, S. (2010). Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa, en Fuentes S. y Cruz Pineda O. (Coordinadoras) Identidades políticas y educativas. México: UPN.
- Echeita, G. (2014). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. España, Nárcea.
- Jacobo, Z. (2012). Las paradojas de la integración, exclusión en las prácticas educativas, Argentina: Noveduc.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. Revista Educación y Pedagogía. 18, 0121-7593. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>
- Naciones Unidas (UN) (2008), "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconv.pdf>
- Ocampo, A. (2011). "Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades", Revista latinoamericana de educación inclusiva, Vol XI, Núm 2, pp. 227-239.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia España (1994) Declaración de Salamanca. UNESCO
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad, México: Ed. Cinca
- Perrenoud, P. (1999). Diez nuevas competencias para enseña, México: Grao,
- Popkewitz, T. (1994). "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas", en Revista de Educación. Núm. 305. Pp. 103-357. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE. Consultada el 02 de octubre de 2014, en <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/1994/re305.html>.
- Popkewitz, T., Et. Al. (2007). El mito de la reforma educativa. Pomares. Barcelona- México.
- Secretaría de Educación Pública (2000). La integración Educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: S.E.P.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007), Programa Sectorial de Educación, México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México: S.E.P.
- Secretaría de Educación Pública (2009). Reforma Integral de la Educación Básica. Recuperado el 26 de abril de 2011. En [www.http://zona229.co.cc/reforma-integral-de-la-educación-básica](http://zona229.co.cc/reforma-integral-de-la-educación-básica)
- Secretaría de Educación Pública. (2017), "El Modelo educativo 2017", en: <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- UNESCO. (2003). Temario abierto de Educación Inclusiva. Santiago, Chile: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.
- Verdugo, M. y Shalock, R. (2013), Discapacidad e inclusión: manual para la docencia, Salamanca, Amarú Ediciones
- Zorrilla, M. (2002). "Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas", en Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2). Recuperado el 7 de marzo de 2015 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>