



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Inclusión: actitudes, conocimientos y prácticas docentes para atender la diversidad

Evelyn Rocío Laborde Corona

Universidad Pedagógica Nacional
labordeevelyn@gmail.com

Alba Yanalte Álvarez Mejía

Universidad Pedagógica Nacional
yalvarez@upn.mx

Cauhtémoc Gerardo Pérez López

Universidad Pedagógica Nacional
cgperez@upn.mx

Área temática 07. Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Prácticas de inclusión: aprendizaje, cultura e identidad sexual en la institución.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

Esta investigación tiene como objetivo, identificar las actitudes de docentes de educación básica de la Ciudad de México, a través del cuestionario de inclusión educativa; que evalúa las dimensiones de disposición, conocimientos, prácticas, contexto educativo y social. En el documento se discuten los aspectos más relevantes de la educación inclusiva, sus antecedentes, las barreras para el aprendizaje y la participación, además de la descripción de los diferentes programas y estrategias que se proponen, tomando como base el Modelo de Equidad e Inclusión en México; así mismo, se exponen los conceptos de actitud, conocimientos y prácticas que según los autores revisados los y las docentes requieren para lograr la inclusión. El diseño del estudio es con un enfoque cuantitativo y exploratorio/descriptivo. El instrumento utilizado fue El Cuestionario de Inclusión Educativa, que cuenta con 79 ítems con cuatro alternativas de respuesta en una escala tipo Likert. Se trabajó con una muestra de 63 docentes. Los resultados mostraron que los y las profesoras tienen una actitud desfavorable acerca de sus conocimientos y el contexto educativo y social en el que laboran. Sin embargo, obtuvieron una actitud positiva en cuanto a su disposición y las prácticas que desarrollan. Se concluye reflexionando acerca del papel del magisterio como uno de los pilares para implementar la inclusión, y la importancia de que las autoridades educativas escuchen y atiendan sus necesidades para que desarrollen confianza y seguridad al enfrentar a la diversidad.

Palabras clave: Educación inclusiva, actitudes del profesor.

Introducción

En la Ciudad de México se han visto cambios importantes en materia inclusiva, sin embargo, la inclusión educativa está lejos de ser una realidad, son necesarios múltiples aspectos que requieren compromiso y atención. Los docentes constituyen uno de los pilares para hacer efectiva la educación inclusiva; ellos y ellas son quienes tienen mayor acercamiento con la diversidad de estudiantes incorporados al sistema educativo. Ellos son quienes deciden aplicar los principios inclusivos. Conocer cómo entienden y desarrollan la inclusión es vital para la incorporación y mejora de la educación inclusiva en el sistema de educación mexicano.

La educación inclusiva se centra en brindar educación de calidad a todas y todos los estudiantes, buscando desarrollar políticas, cultura y prácticas inclusivas que permitan hacer efectivo los derechos humanos y brindar equidad de oportunidades a la diversidad.

La presente investigación tiene como objetivo identificar las actitudes de las y los docentes de educación básica de la Ciudad de México, a través del cuestionario de inclusión educativa, el cual evalúa aspectos como disposición, conocimientos, prácticas inclusivas, además, estudia el contexto escolar y social donde el docente desarrolla su quehacer educativo. Asimismo, se pretende que este estudio contribuya a futuras investigaciones sobre educación inclusiva y vislumbre la situación en la que se encuentran los docentes de educación básica en su actuar inclusivo.

Desarrollo

La educación inclusiva

Uno de los principales antecedentes sobre la educación a personas con discapacidad e inclusión fue la Declaración Mundial sobre la Educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (1990), en donde se reconoce la importancia de universalizar la educación. Esto fue un importante avance; años después, la Declaración de Salamanca Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994) proclama el compromiso irrestricto con la educación para todos, asimismo, reconoce la necesidad y urgencia de integrar a niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema regular de educación.

Conclusión del Foro Mundial sobre la Educación (2000) fue convocar a los países a proporcionar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Tres años después, se decreta la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la discriminación, así como una educación para la igualdad y diversidad. Finalmente, en 2006, en la Convención de Personas con Discapacidad, se discute sobre los derechos y oportunidades de estas personas; en consecuencia, México promulga la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, buscando salvaguardar sus derechos (Diario oficial de la Federación [DOF], 2011).

La respuesta de la Secretaría de Educación Pública (SEP) demandó crear un nuevo enfoque para atender al alumnado; se integraron distintos programas y propuestas que atendieran a las poblaciones diversas -niños indígenas, migrantes, con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, entre otros (García, 2018). Así, se dejó de usar el término integración educativa para dar paso a la inclusión educativa. Desde una perspectiva educativa, para Farrel (2001), la inclusión educativa es el grado en el que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros en pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad.

Dentro del modelo de educación inclusiva el término Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) alude a aquellos obstáculos que enfrenta el alumnado para alcanzar sus aprendizajes; estos pueden ser recursos materiales, la infraestructura, dinámicas y las interacciones sociales en el contexto con los profesores, familia, estudiantes, directivos (García, 2018).

Angenscheidt y Navarrete (citado por Booth y Ainscow, 2011) mencionan las tres dimensiones más importantes de la educación inclusiva:

- Cultura inclusiva: valores y creencias que la comunidad comparte acerca de la inclusión, con la finalidad de que todos y todas alcancen el aprendizaje.
- Políticas inclusivas: remarcan el papel de la inclusión como pilar de calidad en la educación, además, se enfocan en las distintas modalidades de apoyo para responder a la diversidad.
- Prácticas inclusivas: actividades escolares que realizan para garantizar la participación y pertenencia del alumnado.

Acceso, Calidad y Equidad

En el sistema educativo mexicano se incorporan tres aspectos fundamentales relacionados con la educación inclusiva: acceso, calidad y equidad, los cuales se reflejan en el artículo tercero de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2019):

- a) Será intercultural
- b) Será de excelencia
- c) Será inclusivo y accesible

Es importante conocer qué entiende la SEP por educación inclusiva. Como lo señalan Escandón y Teutli (2010), en la Guía para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad, la inclusión es el proceso mediante el cual, para asegurar su éxito educativo, la escuela busca y genera los apoyos que requiere el alumnado no solo con discapacidad, sino todo estudiante que asiste.

El gobierno mexicano propuso políticas, estrategias y programas, en materia de equidad e inclusión, sin embargo, es necesario cuestionar la efectividad y eficiencia de estas, es decir, si realmente responden a las necesidades que la sociedad requiere para lograr la inclusión. La mayoría de los programas y políticas hacen referencia solo al tema de la economía -otorgar becas a estudiantes y/o padres, el mejoramiento del equipo e infraestructura escolar. Sin embargo, está claro que este proceso requiere mayor número de acciones y objetivos, más compromiso por parte del gobierno y de la sociedad, para quienes la inclusión debe ser prioridad.

Currículo, docente y aula inclusiva

La educación inclusiva es un proceso dinámico, siempre en búsqueda de nuevas formas de atender a la diversidad, que incluye la participación y el aporte de todos los agentes que integran la comunidad escolar. Así, la inclusión en un centro se puede reflejar en los siguientes aspectos (López, 2017).

Aula inclusiva: es un ambiente de respeto y de participación, en donde se promueve el trabajo colaborativo entre los alumnos del grupo y con otros grupos, permitiéndoles expresarse e interactuar positivamente entre ellos; además, dispone de instalaciones y equipos adaptados para las necesidades que se presentan.

Currículo: el currículo inclusivo implica multiplicidad de oportunidades de aprender para los estudiantes, para que puedan desarrollar al máximo sus capacidades, así como, responder y reconocer los intereses del alumnado, variedad de materiales, recursos y formas de evaluación.

Docente: Un docente inclusivo enfatiza valores y actitudes que muestren el aprecio por la libertad, la solidaridad, la paz y la justicia. Considera la diversidad no como una barrera sino como un reto para mejorar la calidad de la educación y sus competencias docentes; esto supone un cambio en su pensamiento.

Asimismo, el docente inclusivo debe conocer los principios clave de la educación inclusiva (SEP, 2018).

1. Los alumnos no deben adaptarse a las escuelas sino estas a los alumnos, es decir, no recae en el alumno la responsabilidad de ser aceptado, la escuela debe usar todos los medios para lograr la inclusión.
2. Se debe educar a los niños y niñas en un ambiente donde puedan participar y se tenga equidad en oportunidades, la convivencia se centre en el respeto y el aprecio por las diferencias, eliminando las prácticas discriminatorias.
3. La diversidad se ve como el acceso a nuevos aprendizajes, los alumnos no presentan NEE, en cambio existen barreras, ya sean de organización, normativas, administrativas, pedagógicas, entre otras, que no permiten su óptimo desarrollo.

De la misma manera, el docente debe reconocer cuales son las prácticas inclusivas para aplicarlas dentro del aula (SEP, 2018):

1. Eliminación de BAP

Actitudinales: Son acciones que pueden realizar los distintos actores que interactúan con el alumno, las actitudes pueden ir desde la sobreprotección hasta la agresión y el rechazo.

Pedagógicas: Las acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje de los docentes pueden no ser las más apropiadas para los alumnos que enfrentan BAP, ya que pueden ser estas prácticas muy homogéneas para todo el grupo, o incluso pueden ser de un menor grado de dificultad, lo que ocasiona que no se cubra con el programa y se pierda el interés del alumno.

De organización: El estilo y rutina de trabajo debe tener una estabilidad, se deben especificar las normas, la distribución del espacio y mobiliario.

2. Uso de apoyos

Para facilitar el proceso, el docente debe saber que él o ella y la escuela cuentan con apoyos muy variados para hacer efectiva la inclusión (SEP, 2018):

Las habilidades y competencias de todos los estudiantes.

El liderazgo de los directivos.

Los conocimientos y habilidades de los docentes.

Los familiares y amigos de cada estudiante

La tecnología

Los servicios de educación especial dentro de la escuela.

Otros servicios complementarios (terapéuticos, de salud, becas).

3. El DUA

El Diseño Universal del Aprendizaje hace referencia a un currículo flexible, es decir, un diseño de materiales y actividades didácticas que puede ayudar a alcanzar el logro de los objetivos de aprendizaje y cualquier persona puede utilizar, sin la necesidad de hacer adecuaciones (SEP, 2018).

4. Ajustes razonables

Son aquellas modificaciones o adecuaciones para una persona en particular, que pueden ir desde ajustes en la infraestructura, los materiales didácticos, en la comunicación e información, en los objetos de uso cotidiano o incluso en la organización de las jornadas de trabajo

De acuerdo con Rouse (2008), no ha existido una buena comprensión de los requisitos para una buena práctica docente inclusiva; tanto el gobierno como los mismos profesores han conceptualizado la inclusión como un tema, un aprendizaje esperado, un deber; por lo que la inclusión no se ve como una herramienta o un puente de acceso a una nueva forma de enseñar y aprender, sino un requisito más que es necesario cumplir.

Actitudes del docente hacia la inclusión

Los estudios de Giraudo (2007) y Castillo (s.f.) muestran que las actitudes de los docentes hacia la inclusión se relacionan con su nivel socioeconómico, ubicación geográfica (rural o urbana) y las prácticas sociales particulares de donde provienen los maestros. Algunas investigaciones informan que los resultados no son concluyentes en el momento de describir la actitud docente hacia la inclusión, ni para determinar qué factores inciden en actitudes positivas (Verdugo, 2002). Sin embargo, todas las investigaciones concuerdan que la actitud de los docentes acerca de la educación inclusiva es elemento fundamental para su implementación.

Sin embargo, algunos factores se asocian con la actitud de un docente hacia inclusión, Granada, Pomés y Sanhueza (2013) mencionan los siguientes:

- a. La experiencia. Docentes con experiencia previa en contextos inclusivos muestran una actitud más positiva.
- b. Características de los estudiantes. Los docentes manifiestan una disposición diferente de acuerdo con el tipo de características y necesidades del alumno.
- c. Tiempo y recursos de apoyo. Las actitudes de los docentes se asocian con el tiempo dedicado a planificar y cubrir las necesidades de sus alumnos; asimismo, impactan los recursos materiales y humanos disponibles.
- d. Formación docente y capacitación. Docentes sin acceso a las herramientas necesarias para atender a la diversidad se mostrarán inseguros y preocupados, por lo que su actitud puede modificarse.

En consecuencia, si una escuela quiere desarrollar un enfoque inclusivo, debe atenderse primero las necesidades de su magisterio, después, ofrecer mejores oportunidades de desarrollo y participación a todos los estudiantes, así como, en conjunto comprometerse con cada miembro de su comunidad, innovando y ofreciendo calidad educativa a todos (Granada, et al. 2013).

Método

Los participantes del presente estudio son docentes de la Ciudad de México a quienes se envió una escala en línea. La muestra se obtuvo a través del procedimiento bola de nieve, del 27 de julio al 10 de agosto de 2020, durante la crisis sanitaria por COVID-19. La muestra fue de 63 participantes, 54 mujeres, 8 hombres

(uno no contestó ese ítem). La edad de ellas estaba entre los 25 y 62 años; laboran en los diferentes sectores de educación básica -15 tienen formación en educación especial; 45 se formaron para educación regular, 3 no contestaron.

Recogida de información

Se distribuyó el cuestionario a los docentes que quisieran participar en el plazo determinado. El formulario en línea permitió que las respuestas se registraran en una base de datos. Se comunicó a los participantes que la información recopilada era confidencial.

Instrumento

Para obtener la información se utilizó una escala Likert de cuatro puntos, diseñada por Montánchez (2014). Está compuesta por 79 ítems, organizados en cinco dimensiones: disposición (19), conocimientos (19), prácticas (15), contexto educativo (14) y contexto social (12). Esta última dimensión se adaptó para identificar los factores que se relacionan con el logro de la inclusión educativa en el contexto escolar y social mexicanos.

Análisis de resultados

Las respuestas de las participantes se calificaron de la siguiente manera: nada = 1; poco = 2; bastante = 3; mucho = 4. Para el análisis los ítems se agruparon en las 5 dimensiones. En la figura 1 se muestra los valores promedio por cada dimensión y la escala total. Se observa que el puntaje más bajo (2.3) corresponde a la subescala de conocimientos, es decir, que una gran parte de los docentes se considera con saberes insuficientes para adaptar el currículo, sin las estrategias para atender a la diversidad de estudiantes y con poca experiencia para trabajar la inclusión dentro de su aula. El puntaje promedio en la dimensión contexto educativo, así como el de contexto social es el mismo (2.6). Esto permite suponer que los docentes creen que los escenarios donde realizan su trabajo son poco idóneos para llevar a cabo la inclusión educativa. En otras palabras, piensan que no se les proporcionan los materiales y equipo necesario para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos.

Los puntajes más altos los tienen las dimensiones disposición (3.2) y prácticas (3.0). Esto parece indicar que la mayoría de los docentes tiene disposición para atender a estudiantes con discapacidad, refugiados, indígenas y barreras de aprendizaje; además, están abiertos a asistir a cursos para aprender sobre el tema de inclusión educativa. Como lo menciona Moliner (2009), la disposición de los profesionales es determinante para la puesta en marcha de la inclusión y en el desarrollo de actitudes positivas de los docentes ante alumnos que presenten BAP, es decir, las actitudes del profesor inciden en el tipo de atención que se da a los alumnos.

El puntaje promedio de las respuestas de los participantes en la escala total es 2.7; es necesario recordar que la escala usada, arroja resultados por autoevaluación, es decir, que los docentes contestaron lo que ellos sabían, hacían

y percibían sobre la inclusión educativa; por ello, se podía esperar que los datos obtenidos fueran más favorables. No obstante, se observa que la inclusión es un tema que los docentes realmente no conocen a profundidad, y que, a pesar de que el tema les interesa y quieren conocer más sobre inclusión, coinciden, que la sociedad y la comunidad en la que se desenvuelven afectan en la manera que se desarrolla su rol como docente inclusivo.

Con el objetivo de determinar si la diferencia de las medias de respuesta de los participantes, en las distintas dimensiones, es estadísticamente significativa diferente de cero, se realizó la prueba t para muestras relacionadas. En la tabla 1 se observa que los puntajes medios son estadísticamente significativos diferentes de cero, excepto en la comparación contexto escolar vs contexto social, cuyas medias son iguales. Es importante enfatizar que las diferencias mayores se presentan entre disposición y el resto de las dimensiones; al compararla con conocimiento se observa la mayor diferencia (0.09 de punto), 0.06 al comparar contra contexto escolar y contexto social; y, aunque es significativa, se presenta una diferencia ínfima (0.02) al compararla con prácticas. Situación similar se encontró para la subescala prácticas, la mayor diferencia es al compararla con conocimientos (0.07), 0.04 en la comparación contra contexto escolar y contexto social. Por último, al comparar la dimensión conocimiento contra contexto escolar y contexto social, se observan diferencias significativas, pero de valor reducido (0.03 de punto).

En síntesis, la disposición y las prácticas de los docentes no se relacionan con sus conocimientos. Es decir, la mayoría de docentes coincide en tener una disposición positiva y prácticas adecuadas que responden a las necesidades de los estudiantes; sin embargo, consideran que sus conocimientos acerca de la inclusión educativa son muy elementales y eso les dificulta trabajar adecuadamente dentro del aula. Se observa un desencuentro entre la disposición y puesta en marcha que tienen los docentes para ser inclusivos y lo que saben para lograrlo. Por el contrario, la disposición y prácticas, están muy vinculadas, es decir, los docentes consideran que lo que piensan acerca de inclusión lo llevan a cabo dentro de su salón de clase. Es importante decir que estos resultados en ocasiones son contradictorios, ya que, si los docentes no piensan tener los saberes inclusivos necesarios, cómo es que pueden considerar tener prácticas inclusivas adecuadas si no conocen específicamente los aspectos que fundamentan y hacen posible la educación inclusiva.

Por otro lado, a pesar de que los docentes quisieran que el contexto escolar y el contexto social fuera más adecuado para llevar a cabo la inclusión, quizá es una manera de afirmar que la sociedad mexicana aún no está completamente preparada para llevar a cabo la inclusión educativa. Asimismo, en cuestión de las prácticas se encontró un desajuste entre el contexto escolar y social; a pesar de que los docentes consideran llevar a cabo prácticas inclusivas, hacen referencia a que las realizan principalmente dentro de su aula; empero a un nivel más amplio, su determinación disminuye, ellos piensan que las sociedades en las que se desenvuelven no les propicien el apoyo necesario. En el contexto escolar y el social la diferencia fue mínima, esto supone que para los docentes no hay diferencia y los ven como uno mismo; quizá los ítems propiciaran que los profesores no pudieran distinguirlos.

Conclusiones

Este estudio tuvo como principal objetivo identificar las actitudes hacia la inclusión educativa de docentes de educación básica de la Ciudad de México. La revisión sobre la educación inclusiva permitió conocer el desarrollo de la inclusión en la Ciudad de México. Esto hizo evidente, que el sistema educativo busca mejorar su calidad y atender el derecho de una educación para todos y todas con igualdad de oportunidades. Sin embargo, debe enfatizarse que se ha dejado de lado la diversidad de condiciones y recursos que estructuran a las instituciones educativas. Las políticas, programas y el sistema educativo en general, se centran en el estudiante y se deja de lado las necesidades de los y las docentes de la Ciudad de México.

Por otro lado, se observa que los resultados del presente estudio son similares a las informadas en distintos estudios realizados en México y América Latina. Esto es, la mayoría de los profesores que se analizaron presentan una actitud positiva y buena disposición para trabajar con la diversidad. Sin embargo, en cuanto a la teoría inclusiva ellos reconocen saber poco, por lo que se les dificulta llevar a la práctica la inclusión; estos datos son de importancia, ya que dan cuenta de un fenómeno que se ha repetido a lo largo de los años, por lo tanto, en materia de inclusión educativa el avance ha sido apenas notable, es decir, los docentes de décadas anteriores tienen la misma información y conocimiento inclusivo que los profesores de la actualidad. La pregunta que surge es ¿por qué el magisterio y la educación inclusiva no ha logrado una mayor evolución a lo largo de los años, a pesar de las necesidades que demanda la diversidad?

Es necesario atender la formación y actualización de los docentes. Además de conocer el contexto escolar y social donde llevan a cabo su práctica pedagógica, buscando que este tema les sea significativo y contribuya en su experiencia como docentes. De la misma manera, la disposición docente es determinante para la puesta en marcha de la inclusión, empero, si los profesores tienen la motivación para seguir aprendiendo e incorporar a la diversidad de estudiantes, además de que el gobierno ha implementado políticas y programas que colaboran a su realización, ¿qué o cuáles son los motivos por los que la inclusión educativa sigue considerándose como una utopía?

La inclusión es un proceso que requiere una serie gradual de fases, empezar con convertir la educación inclusiva en política de Estado; para sumar en el bienestar y progreso de la sociedad mexicana, así mismo, se necesita atender y escuchar las demandas del profesorado, con el fin de asegurar y fortalecer la docencia, además de lograr un mayor desarrollo y renovación pedagógica.

Los docentes desempeñan un papel fundamental para la educación inclusiva, por ello tienen una gran responsabilidad, que si bien, conlleva mucho esfuerzo, dedicación y exigencia, es necesario que ellas y ellos estén conscientes de que pueden lograr un cambio importante, al conocer, experimentar y desarrollar la inclusión dentro de los sistemas educativos; los profesores deben contar con una apropiada formación sobre el tema; acceso a los recursos y condiciones necesarias y, principalmente deben ser acompañados por las autoridades educativas, ofreciéndoles apoyo permanente.

Tablas y figuras

Figura 1. Valores promedio por subescala y total

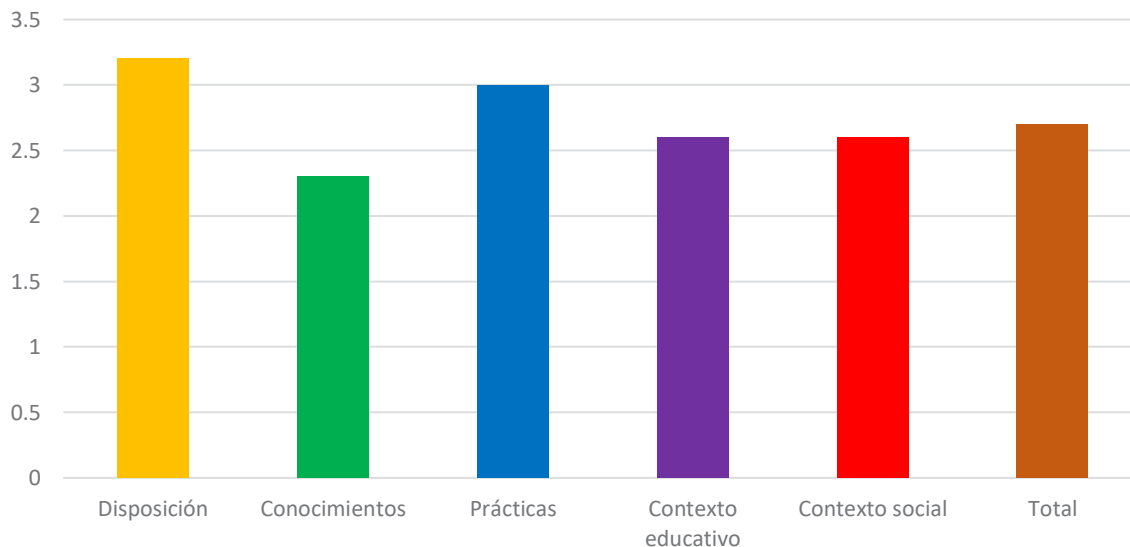


Tabla 1. Valores t y probabilidad asociada para muestras emparejadas

| Escalas comparadas | Valor t | Probabilidad asociada | Grados de libertad |
|------------------------------------|---------|-----------------------|--------------------|
| Disposición – conocimiento | 17.266 | .000 | 62 |
| Disposición – prácticas | 2.891 | .005 | 62 |
| Disposición – contexto escolar | 12.007 | .000 | 62 |
| Disposición – contexto social | 10.979 | .000 | 62 |
| conocimiento – prácticas | -11.394 | .000 | 62 |
| conocimiento – contexto escolar | -5.703 | .000 | 62 |
| conocimiento – contexto social | -4.508 | .000 | 62 |
| prácticas – contexto escolar | 7.132 | .000 | 62 |
| prácticas - contexto social | 6.121 | .000 | 62 |
| Contexto escolar – contexto social | -.033 | .974 | 62 |

Referencias

- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. Recuperado de <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Booth, T & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/Socialesdigital/gua-para-la-educacin-inclusiva-desarrollando-el-aprendizaje-y-la-participacin-en-los-centros-escolares>
- Castillo, M. (s.f). *Accesibilidad, Equidad e Inclusión social en la Educación Básica*. Madrid: EOSN.

- Declaración de Salamanca Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. (1994, junio10). Cultura Sorda. Consulta realizada el 19 de octubre de 2019, en <https://cultura-sorda.org/declaracion-de-salamanca-conferencia-mundial-sobre-necesidades-educativas-especiales-acceso-y-calidad-1994/>
- Declaración Mundial sobre la Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. (1990, marzo, 5). Organización de los Estados Iberoamericanos. Consulta realizada el 19 de octubre de 2019, en <https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>
- Diario oficial de la federación [DOF] (30 de mayo de 2011). *Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- Diario oficial de la federación [DOF] (9 de septiembre, 2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf
- Escandón, M y Teutli, F. (2010). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad. Recuperado de <http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/uno/DOCUMENTOS/Inclusion%20Educativa.pdf>
- Farrell, P. (2001). *Educación especial en los últimos veinte años: ¿han mejorado realmente las cosas?* Recuperado de [https://www.research.manchester.ac.uk/portal/en/publications/special-education-in-the-last-twenty-years-have-things-really-got-better\(90dc99e2-1c80-4e7f-b7c5-914522bcaf7b\).html](https://www.research.manchester.ac.uk/portal/en/publications/special-education-in-the-last-twenty-years-have-things-really-got-better(90dc99e2-1c80-4e7f-b7c5-914522bcaf7b).html)
- Foro Mundial sobre Educación. (2000). *Revista Iberoamericana de Educación*, 22. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a09.htm>
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de educación inclusiva*, 11, 49-62.
- Giraud, K. (2007). *El papel de las instituciones universitarias en la creación y desarrollo de servicios de orientación y apoyo para estudiantes con discapacidad*. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Granada, M., Pomés, M y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Revista interuniversitaria*, 25(1), 51-59. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.20266>
- López, N. (28 de noviembre de 2017). *¿Qué es un aula inclusiva en educación?* [Mensaje en un blog] Recuperado de <https://www.ceac.es/blog/que-es-un-aula-inclusiva-en-educacion>
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa. Retomando la aportación de la experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(2), 2744.
- Montánchez, M. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España. Recuperado de: <file:///C:/Users/%20LC/Desktop/INSTRUMENTO%20TESIS.pdf>
- Rouse, M. (2008). Desarrollo de una práctica, un papel para los maestros y la educación de los maestros en el norte. *REICE*, 16(1), p. 6-13.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- Verdugo, A. (2002). *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.