

# CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE EL DERECHO A APRENDER: EL CASO DE UNA SECUNDARIA TÉCNICA DE LA CIUDAD DE CHIHUAHUA

**CORONADO VARELA SILVIA**  
UNIVERSIDAD REGIONAL DEL NORTE

**SANDOVAL ALDANA JORGE**  
CENTRO CHIHUAHUENSE DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**TEMÁTICA GENERAL:** APRENDIZAJE Y DESARROLLO HUMANO

## RESUMEN

Este trabajo es un reporte parcial de los resultados de la investigación realizada en una escuela secundaria técnica del subsistema federalizado en la ciudad de Chihuahua. El estudio se basa en un estudio de caso único e inclusivo. Se reportan los resultados de la aplicación de un cuestionario tipo Likert para conocer las concepciones de docentes, directivos y personal de apoyos complementarios de la escuela secundaria que fue el campo de acción del trabajo. La aplicación del instrumento fue censal porque se consideró al directivo, a todo el personal docente y de apoyos complementarios del turno matutino y vespertino. Se determinó, a través del alfa de Cronbach, que el nivel de confiabilidad del instrumento es bueno (Alfa de Cronbach de 0.806 para 30 elementos). A través del estudio se puso a prueba la hipótesis de investigación: "Las concepciones de los docentes favorecen hacer efectivo el derecho a la educación". Se encontró que las concepciones del personal directivo, docente y apoyo complementario de la escuela secundaria técnica no favorecen el hacer efectivo el derecho a la educación.

**Palabras clave:** Educación básica, Derecho a la educación, Concepciones del profesor, Inclusión educativa.

## Introducción

Hacer efectivo el derecho a la educación es mucho más que establecerlo legalmente o dar acceso a los niños y jóvenes a los servicios educativos: implica recibir una educación de calidad, independientemente de su condición social y personal, acceso de todos a los aprendizajes, generar ambientes no excluyentes en la escuela y en el aula. Para que esto sea una realidad intervienen una serie de actores, en particular en la escuela secundaria, como docentes, directivos, prefectos,

trabajadores sociales, orientadores educativos y maestros de apoyo. Las acciones de dichos actores están condicionadas por un entramado de creencias, concepciones y percepciones que constituyen su subjetividad.

En el estudio interesó indagar acerca de las concepciones del profesorado, pues se presume que pueden estar constituyéndose en barreras para hacer efectivo el derecho a aprender de sus estudiantes. Esto puede expresarse de diversas formas, tales como considerar la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), con o sin discapacidad, como una responsabilidad que no les corresponde; considerar que hay alumnos que no deben ser admitidos o, en su caso, deben ser separados de la institución.

En la medida en que estén presentes concepciones docentes contrarias al derecho a la educación, es de esperarse que la escuela reproduzca las desigualdades sociales y una educación excluyente, lo que se puede mostrar en forma de aprendizajes deficientes, ambientes áulicos segregadores, limitación de los aprendizajes; en la participación de los alumnos en desventaja, conductas disruptivas y violentas o falta de motivación por el aprendizaje. Esto a su vez ampliaría la marginación social, la reproducción de las desigualdades y como consecuencia “una escuela rota” (Andere, 2013) donde finalmente se rompe el vínculo entre escuela y familia. La manifestación pública y latente será finalmente la violación del derecho de todo niño a que sean atendidas sus necesidades de educación.

La indagación en el estudio se orientó con base en las siguientes hipótesis:

**H<sub>inv</sub>**: Las concepciones de los docentes favorecen hacer efectivo el derecho a la educación.

**H<sub>0</sub>**: Las concepciones de los docentes no favorecen hacer efectivo el derecho a la educación.

Se informan los resultados de la aplicación de un cuestionario tipo Likert relacionado con las concepciones docentes sobre el derecho a aprender. El instrumento fue aplicado al personal docente, directivo, coordinadores académicos y personal de servicios complementarios de una escuela secundaria técnica de ambos turnos en la ciudad de Chihuahua. De los sujetos contemplados como respondientes logró recuperarse el 78% de los cuestionarios, lo que equivale a la participación de 39 sujetos.

Los respondientes tienen un promedio de edad de 44.51 años, el de menor edad tiene 28 años y el de mayor 65. La antigüedad en el servicio oscila entre los 6 y los 42 años. Predomina la población femenina con un 58.9%.

El instrumento consta de 30 ítems y se determinó, a través del alfa de Cronbach, que el nivel de confiabilidad del instrumento es bueno (Alfa de Cronbach de 0.806).

El instrumento está estructurado en 5 secciones, correspondientes a igual número de factores relacionados con las concepciones de los profesores acerca del derecho a aprender:

1. Concepción que tienen sobre las bases de la inclusión.
2. Atención de alumnos con discapacidad.

3. Actitudes que identifica el maestro en el alumnado respecto a los compañeros que presentan alguna NEE.
4. Concepciones de los docentes sobre su falta de preparación para atender a la diversidad.
5. Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

## Desarrollo

A partir de la década de los noventas del siglo pasado se impulsa fuertemente el derecho que tienen todas las personas a una educación básica de calidad, independientemente de su condición social y personal, lo cual ha favorecido la incorporación a la escuela “regular” de una población cada vez más amplia y diversa.

Bajo tal derecho internacional, la escuela básica se ha visto obligada a trabajar sobre dos principios básicos: Atención a la diversidad e Inclusión (Martínez, 2005), que en conjunto demandan que en los centros educativos se garantice el derecho de todos a la educación, reconociendo la diversidad de sus necesidades, así como el derecho de participar con igualdad de oportunidades y logros en los aprendizajes, compartiendo el mismo espacio escolar.

El derecho a la educación, que es el derecho a aprender (INEE, 2014), es parte de la vida de toda persona y sociedad; ser para todos significa que erradica las desigualdades y permite la transformación para generar una mayor participación y democracia.

Bajo dicho contexto, el marco de equidad e inclusión educativa trae consigo retos altamente significativos para las familias y escuelas de educación secundaria. El trabajo cotidiano en las aulas y la organización escolar merecen ser analizados y comprendidos bajo la perspectiva de atención a la diversidad, equidad e inclusión. Muestra de ello es que, aún hoy, uno de los retos prioritarios para el Sistema Educativo Mexicano es lograr que los adolescentes asistan y terminen la escuela secundaria con niveles de aprendizaje satisfactorios. En el ciclo escolar 2010–2011, de 100 alumnos que ingresaban a secundaria, sólo 74 lograban terminarla.

Pareciera que las escuelas de educación básica operan aún bajo un modelo de inserción e integración educativa caracterizados por colocar la condición del niño en el centro, sin prestar atención al contexto áulico, escolar y familiar, que pueden llegar a limitar u obstaculizar el aprendizaje. Es decir, se parte de la idea de que la deficiencia está en el niño y que, por tanto, la atención también debe estar centrada en él; desde esta perspectiva no se reconocen las características e influencia de la cultura escolar, clima áulico, la organización de la escuela, ni el aspecto metodológico que desarrolla el docente. Parece que tampoco se reconoce la forma en que las concepciones del docente acerca de su labor educativa pueden llegar a convertirse en barreras para hacer efectivo el derecho a la educación de sus alumnos, y que el discurso de una educación inclusiva no se ha logrado interiorizar y adoptar en las escuelas.

Bajo las actuales políticas nacionales e internacionales, una educación de calidad lleva consigo la inclusión y hace efectivo el derecho de una educación para todos y con todos. Se gesta aquí lo que pareciera una utopía: una educación sin barreras ni limitaciones; una educación de calidad donde todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes sean recibidos, aceptados y atendidos dentro de un marco de diversidad y no exclusión. Para avanzar hacia ese horizonte se espera que la escuela

se conciba y se coloque en el centro de dicho proceso y asegure el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los menores, presenten o no situaciones vulnerables o características que los coloquen en riesgo de fracaso escolar y de discriminación. Así se haría efectivo el derecho de todos ellos a una educación de calidad.

Barton (2009) sostiene que la identificación y eliminación de barreras en las escuelas es una tarea que aún tiene un arduo y complejo camino por recorrer y es apremiante tomar acciones al respecto. Asimismo, que la lucha por la inclusividad implica una revisión profunda de las concepciones relacionadas con la equidad, la justicia social y la exclusión. Por Barreras para el aprendizaje y la participación se entiende a las actitudes y prácticas que crean obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y de participación de una persona y que se ubican en el contexto escolar, familiar o del aula. En el contexto escolar, pueden concebirse como las creencias, valores, actitudes, interacciones, prácticas docentes y escolares que afectan la posibilidad de que los niños y niñas accedan a los aprendizajes, especialmente aquellos más vulnerables (Booth y Ainscow, 2002).

En este trabajo se hace alusión al término de exclusión como un fenómeno social que en el ámbito educativo se traduce en la negación del derecho a la educación a través de múltiples acciones y manifestaciones que, desde una perspectiva de los derechos humanos, constituyen actos de discriminación, que son equiparables, como señala Parrilla (2002), a la opresión social por pertenecer a grupos minoritarios, étnicos, de género o clase social. Y contra la opresión surge la resistencia y el reclamo hacia los derechos de las personas.

## La educación secundaria y el derecho a la educación

La educación secundaria en México es el último tramo del nivel básico, su población objetivo son jóvenes de entre 12 y 15 años de edad; surgió asociada a la educación preuniversitaria y constituía la “Educación media básica”. A pesar de que desde 1993 pasó a formar parte de la educación básica, sigue caracterizándose por la dispersión curricular (hasta once asignaturas por grado escolar), la pulverización del tiempo de trabajo y convivencia entre un maestro y sus estudiantes; asimismo, por una cultura escolar sancionadora, basada en la aplicación de reglamentos que en ocasiones provocan exclusión del alumnado; por ejemplo, no permitirles la entrada, sacarlos de clase o suspenderlos por faltas en el “correcto” uso del uniforme escolar, corte del cabellos en los hombres y otras “faltas” al reglamento. Los departamentos de Orientación educativa tienden a desaparecer, así que la carga de “disciplinar” a los estudiantes la llevan los prefectos y los trabajadores sociales. La figura del maestro tutor parece no tener un impacto que humanice al nivel educativo, acercando a un adulto a la problemática del estudiantado. Por otra parte, la carencia de formación pedagógica por gran parte del profesorado de educación secundaria (del personal que participó en el estudio, el 43.6% no cuenta con estudios de licenciatura en educación) favorece que la práctica docente se centre en el aspecto disciplinar, más que en la formación en sentido amplio, con un enfoque centrado en el desarrollo de competencias básicas.

Los derechos humanos son inherentes a todas las personas, sin distinción de nacionalidad, sexo, origen, color, religión o cualquier otra condición. A través de ellos se reafirma la dignidad de toda persona (Nikken, 1994) y deben ser respetados por el Estado, las instituciones y toda la sociedad. El Artículo tercero constitucional establece el derecho –humano– a la educación y, pese a que la cobertura de servicios educativos se ha extendido significativamente, no se ha logrado asegurar el acceso, la permanencia, ni aprendizajes de calidad de todos los menores. Para hacer efectivo el derecho a la educación, no es suficiente tener acceso a los servicios educativos, sino que sean de

calidad, lo cual implica la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de cada individuo. La inclusión educativa es precisamente una corriente que pugna por hacer efectivo el derecho a la educación a través de la atención a las necesidades específicas de educación del individuo. Es importante resaltar que el campo de acción de la educación inclusiva no son sólo los niños con necesidades educativas especiales, sino todos.

## **De la Exclusión a la Inclusión: Una Educación para todos y con todos**

Desde la época en que a diversos grupos de personas les era negado el acceso a la educación, hasta hoy, en que se pugna por el respeto de todo menor a recibir educación, se han recorrido diversos caminos para llegar a visualizar la inclusión.

Con la Declaración de Educación para todos, en 1990, se dio un paso importante hacia una nueva conciencia social con repercusiones en el ámbito educativo, pues en todos sus niveles se refrenda la igualdad de los derechos humanos y especialmente el cumplimiento del derecho a la educación. Cuatro años más tarde, con la Declaración de Salamanca, se fortalece el concepto de inclusión educativa y Educación para todos como principios y política educativa para los países asistentes, entre ellos México. Con ello se asume como un derecho de todos los niños a la educación, no sólo de los que presentan NEE. La inclusión ofrece, desde ese momento, un desafío: crear y generar espacios educativos donde se reconozca la diversidad de los alumnos y sus necesidades básicas de aprendizaje.

En México, antes de la revolución de 1910, el acceso a la escuela era para grupos privilegiados. Las personas “anormales” no tenían derecho a la escolarización de ningún tipo, excepto en las “instituciones totales” (Pérez de Lara en Parrilla, 2002), destinadas a personas con discapacidad. Actualmente, la exclusión se matiza de maneras diversas, pero el fondo es el mismo: no tener acceso a la educación. En este sentido, los menores excluidos abandonan sus estudios, enfrentan el fracaso escolar y la repetición. Los excluidos son, según la OCDE, los niños y adolescentes en situación de riesgo que constituyen grupos marginados y vulnerables (migrantes, niños de la calle, minorías étnicas, pobreza, huérfanos, enfermos, víctimas de la violencia, entre otros). Para ellos, la enseñanza y el aprendizaje no responden a sus necesidades, por lo que no tienen un sentido para ellos (UNESCO, 2008).

La inclusión representa un proceso de reestructuración escolar, de innovación y mejora que acerca a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes, aprendiendo a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre ellos (Echeíta, 2008). Concebida así, la inclusión es un proceso que permite reconocer y responder a las diversas necesidades de los estudiantes, ofreciéndoles una participación activa en el aprendizaje y en la convivencia que implica la vida escolar. Su propósito es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2008).

## **Resultados**

De las 30 variables que incluye el instrumento, veinte se ubican en la zona de aceptación de la H0, por lo que puede determinarse que las concepciones del profesorado de la escuela secundaria técnica, en general, no favorecen hacer efectivo el derecho a la educación.

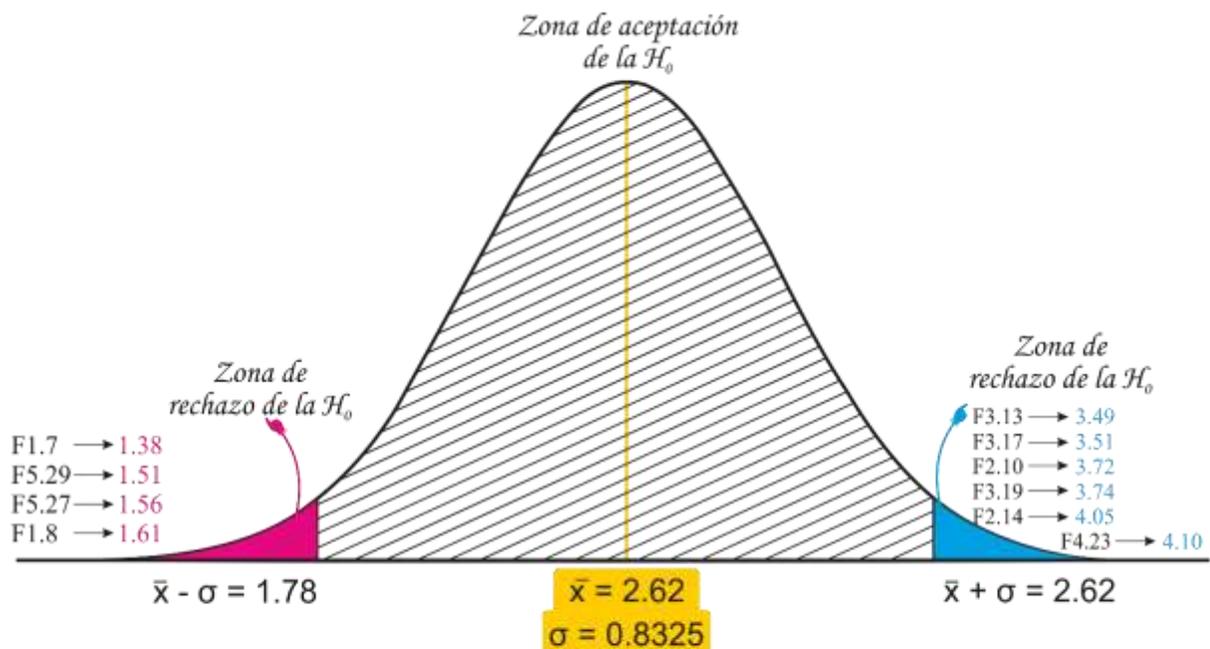
Estadístico de prueba

Para el análisis del cuestionario se empleó el programa estadístico SPSS para generar estadísticos descriptivos como la media y la desviación estándar. La media es un estadístico de tendencia central que se obtiene a partir de una o varias muestras obtenidas de una población, permite calcular el valor representativo de un espacio muestral, que en esta investigación está representada por el personal directivo, docente y de apoyo complementario de la escuela secundaria técnica.

#### Regla de decisión

Como se desea conocer la distribución de las variables en las zonas de aceptación y rechazo de la  $H_0$  a partir de la media del grupo poblacional, se establece un valor mínimo de 1.78 y un valor máximo a 3.46, que representan una desviación estándar por debajo y por encima respectivamente de la media (Ilustración 1).

Ilustración 1. Distribución de medias.



$\bar{x}$  = Media del grupo poblacional  
 $\sigma$  = Desviación estándar

Una vez generados los estadísticos descriptivos y la tabla correspondiente (Tabla 1) se obtiene que la media de medias es de 2.62 y, a partir de ella, se ordenan las variables que obtuvieron la media más baja y por encima de este valor.

Variables	Número de casos	Media	Desviación estándar
F1.7 Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes o especialistas, además del maestro titular.	39	1.38	.590

<b>F5.29</b>	Realizo actividades que permitan comprobar que los alumnos logren el aprendizaje esperado.	39	1.51	.854
<b>F5.27</b>	Utilizo estrategias diversas para lograr y mantener la atención e interés de mis alumnos.	39	1.56	.940
<b>F1.8</b>	La atención a la diversidad es un asunto inherente del derecho a la educación.	38	1.61	.887
<b>F1.2</b>	La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	39	1.79	1.005
<b>F5.28</b>	Utilizo estrategias para recuperar los aprendizajes previos del grupo, incluidos los alumnos con discapacidad y/o NEE	39	1.79	.801
<b>F5.26</b>	Tomo en cuenta las necesidades del grupo y las de los alumnos con discapacidad y/o NEE al momento de planear las clases.	39	1.79	.923
<b>F1.6</b>	Soy partidario de la educación inclusiva.	38	1.84	.855
<b>F1.4</b>	La educación inclusiva es también posible en la educación secundaria.	39	1.97	1.013
<b>F1.1</b>	Separar a los alumnos con discapacidad y/o necesidad educativa especial (problema de aprendizaje, conducta, aptitud sobresaliente, etc.) del resto de sus compañeros es injusto.	39	1.97	1.267
<b>F4.22</b>	Me resulta difícil ser imparcial.	39	2.10	1.447
<b>F1.3</b>	Todos los alumnos, incluso quienes tienen alguna discapacidad, pueden aprender en un entorno normalizado.	39	2.13	1.260
<b>F5.30</b>	Preparo materiales alternativos para los alumnos que requieren adecuaciones curriculares.	39	2.18	1.167
<b>F4.21</b>	Me cuesta mantener una conversación con un alumno con discapacidad y/o NEE durante la clase.	39	2.33	1.493
<b>F1.5</b>	La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	39	2.49	1.121
<b>F2.15</b>	Me conflictúa si en la escuela tengo que atenderle debido a su necesidad.	39	2.56	.995
<b>F1.7</b>	La formación de los alumnos con discapacidad y/o NEE es responsabilidad de los especialistas y sus familias, no del maestro frente a grupo ni de la escuela.	38	2.79	1.510

F2.12	La atención extra que requieren los alumnos con discapacidad y/o NEE va en detrimento de los otros alumnos.	38	2.82	1.062
F2.13	Es difícil mantener el orden en una clase con alumnos con discapacidad y/o NEE.	38	2.89	1.290
F2.11	Siento inquietud si tardo más tiempo en explicarles algo que al resto de alumnos.	38	3.08	1.194
F1.9	Dependiendo de la condición del alumno (a), la escuela debe valorar y determinar si es pertinente su ingreso.	38	3.29	1.354
F4.24	Me implica problemas tener que hablar con ellos de manera distinta para explicarles o comunicarles algo.	39	3.31	1.454
F3.17	Percibo que el alumnado no se relaciona con sus compañeros con discapacidad o con NEE	39	3.44	1.273
F3.18	El alumnado deja de lado a los compañeros que padecen alguna discapacidad o NEE.	39	3.46	1.232
F3.16	Observo gestos y/o palabras despectivas por parte del alumnado "regular" hacia los alumnos con discapacidad y/o NEE	39	3.49	1.254
F3.17	Percibo poca disposición por parte del resto de alumnos para ayudarles en las tareas de clase.	39	3.51	1.073
F2.10	Los alumnos con discapacidad y/o NEE de alguna manera alteran el ritmo de la clase.	39	3.72	1.123
F3.19	Durante las actividades de clase los compañeros no suelen facilitar ayuda en la toma de apuntes u otros apoyos que necesiten.	39	3.74	.880
F2.14	Tolero a los alumnos con discapacidad y/o NEE	38	4.05	.957
F4.23	Creo que necesito más preparación para atenderlos.	39	4.10	1.165
	Media de medias (media del grupo poblacional)		2.62	
	Desviación estándar		0.8325	
	Atípico +1	X+1 $\sigma$	3.46	
	Atípico -1	X-1 $\sigma$	1.78	

Tabla 1. Estadísticos descriptivos.

## Decisión estadística

Ambos resultados, es decir, las media con los más altos y más bajos puntajes son importantes porque se despegan más de la media de medias. Es así que las variables F1.7, F5.29, F5.27 y F1.8 se ubican en la zona de rechazo de la  $H_0$ , como se aprecia en la Tabla 1. Al otro extremo, las variables F3.16, F3.17, F2.10, F3.19, F2.14 y F4.23 se ubican también en la zona de rechazo de la  $H_0$ , lo que indica que para este grupo de variables se acepta la  $H_{Inv}$ .

El resto de las variables del instrumento se ubican dentro de la zona de aceptación de la hipótesis nula ( $H_0$ ).

### Interpretación

Las variables que se ubican en la zona de rechazo (10) de la  $H_0$  y aceptan, por tanto, la  $H_{Inv}$  permiten establecer que las concepciones del personal directivo, docente y apoyo complementario de la escuela secundaria técnica, en esos aspectos, favorecen hacer efectivo el derecho a la educación.

El resto de las variables (20) indican el rechazo de la hipótesis de investigación y, por tanto, las concepciones de docentes que no favorecen el hacer efectivo el derecho a la educación.

## Conclusiones

De las concepciones que no favorecen el derecho a la educación, ocho corresponden al factor 1 (bases para la inclusión). De ahí puede afirmarse que los docentes consideran que atender estudiantes con NEE o discapacidad es un asunto de las familias y de “especialistas” diferentes a los maestros de grupo, incluso que habría que valorar la pertinencia de admitir a ese tipo de estudiantes en la escuela, pues -consideran- alteran el ritmo de la clase y por ello se sienten “conflictuados” cuando les corresponde atenderlos. Esto es congruente con las variables que indican que, aunque “toleran” a los alumnos con NEE, afirman necesitar más capacitación para atenderlos. Los maestros no conciben que la educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias, no se consideran partidarios de ésta, pues afirman que no es posible vivirla en la educación secundaria, y que tiene más inconvenientes que ventajas, por lo que consideran necesario separar a los alumnos con alguna NEE del resto.

Cuatro variables que no favorecen el derecho a la educación corresponden al segundo factor, el cual hace referencia a la atención que implica el alumnado con discapacidad, mismas que permiten concluir que para ellos representa un conflicto atender al alumnado debido a su necesidad, les es difícil mantener el orden de su clase si tienen alumnos con alguna NEE, y que la atención extra que ellos requieren va en detrimento del resto.

Las tres variables de los factores cuatro y cinco permiten apreciar que los docentes no trabajan actividades de recuperación de conocimientos previos con sus alumnos (incluidos los de NEE) ni que tomen en cuenta las necesidades de los mismos; tampoco preparan materiales alternativos. Además, los maestros manifiestan dificultad para sostener una conversación con un alumno con discapacidad durante la clase y explicarles de manera diferente algún tema.

Respecto al factor tres, se presentan concepciones que favorecen el derecho a la educación y se refieren a actitudes que identifica el maestro en el alumnado respecto a los compañeros que presentan alguna NEE. Esto es muy significativo, pues se puede concluir que las concepciones docentes que favorecen el derecho a la educación se refieren a acciones y actitudes del otro (los alumnos “regulares”), mas no a sí mismo y su práctica. Los docentes, por ejemplo, observan “gestos y/o palabras despectivas por parte del alumnado hacia los alumnos con discapacidad y/o NEE” o

perciben “poca disposición por parte del resto de alumnos para ayudarles en las tareas de clase” (logran identificar en los estudiantes actitudes no inclusivas); sin embargo, ellos mismos cuestionan la pertinencia de recibir en la escuela a estudiantes con NEE o discapacidad, consideran que otros especialistas deberían de atender a ese tipo de estudiantes y que trabajar con ellos en clase va en detrimento del resto de los alumnos, por lo que valoran como no pertinente la educación inclusiva en secundaria, pues afirman que tiene más inconvenientes que ventajas.

El reto para cambiar estas concepciones que no favorecen el derecho a la educación de todos y con todos en secundaria sigue siendo enorme.

## Referencias

- Andere, E. (2013). La escuela rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México. México, D.F: Siglo XXI Editores.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO-OREALC/ CSIE. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK 2000. Recuperado de [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice\\_de\\_Inclusion.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf)
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Revista de Educación N° 349 Mayo – Agosto, pp. 137 – 152. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re349.htm>
- Echeíta, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 6. N° 2. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/>
- INEE. (2014). El derecho a una educación de calidad, Informe 2014. México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/senado2014/Informe20141.pdf>
- Martínez D., B (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol 9. N° 1. Recuperado de [www.ugr.es/~recfpro/?p=241](http://www.ugr.es/~recfpro/?p=241)
- Nikken, P.et al. (1994). Estudios básicos de derechos humanos Tomo I. Prometeo. San Jose, Costa Rica. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=1835>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista Educación. Educación inclusiva. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2002/re327.html>
- SEP. (2014). Programa Especial de Educación Intercultural 2014 – 2018. Diario oficial Lunes 28 de abril de 2014. Recuperado de [http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/380/1/images/pe\\_eduinter%202014-2018.pdf](http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/380/1/images/pe_eduinter%202014-2018.pdf)
- UNESCO, 2008. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Ginebra. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf)