

# EDUCACIÓN INCLUSIVA CON EQUIDAD Y CALIDAD EN LAS ESCUELAS MULTIGRADO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA: RETO PARA EL DOCENTE

**BLANCA LUISA VALERA MICHEL  
MARTHA SILVIA DOMÍNGUEZ ROSALES  
IRIS ARMINEE CORONEL MORALES**

*CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA / DEPENDIENTE DE LOS SERVICIOS  
EDUCATIVOS DE CHIHUAHUA (SEECH). MAESTRÍA EN EDUCACIÓN*

**TEMÁTICA GENERAL:** PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES

## RESUMEN

Este trabajo forma parte de la investigación que actualmente desarrolla el Cuerpo Académico “Educación y Diversidad” (en adelante CA) con la participación de alumnos de la Maestría en Educación de los grupos de San Juanito y Témoris, cuyo propósito general es conocer las condiciones educativas, materiales y sociales de las escuelas generales federalizadas de modalidad multigrado en el estado de Chihuahua. Por la complejidad que subyace en esta modalidad educativa, se eligió para su estudio aplicar un enfoque mixto a fin de tener una visión integral y posibilitar una mayor variedad de perspectivas del problema (Creswell; 2005, p. 756). Se desarrolla el diseño secuencial explicativo, que comprende dos etapas: el estudio cuantitativo (ya concluido) y posteriormente el cualitativo. Para esta ocasión se presentan algunos hallazgos en relación a retos que enfrentan los docentes ante la implementación de la educación inclusiva en las escuelas multigrado (en adelante EM).

**Palabras clave:** Educación inclusiva, docentes, necesidades educativas especiales.

## INTRODUCCIÓN

Las EM son una modalidad educativa para responder al derecho a la educación cuyas características estructurales para su funcionamiento ha sido objeto de estudio para diversos investigadores (Ezpeleta y Weiss, 1996; SEP, 2005; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Weiss y Taboada y otros, 2007, citados en Instituto Nacional de Evaluación Educativa (en adelante INEE), 2014; Cruz, 2007, Romero y otros, 2010; entre otros), sin embargo ninguna se ha hecho en el estado de Chihuahua donde esta modalidad, de acuerdo a la estadística del ciclo escolar 2014 – 2015 de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, representa el 33.18% de las escuelas generales en el subsistema federal, por tanto es relevante coadyuvar con aportaciones que respondan a lo propuesto por el INEE (2014) en la ficha de identificación del indicador PG01b, bajo el rubro de Utilidad, que a la letra dice:

Ofrece información básica que puede ser utilizada para advertir sobre la proporción de escuelas que necesitan contar con docentes competentes para aplicar el modelo multigrado, instrumentando estrategias pedagógicas pertinentes, así como dotándolas de recursos didácticos, infraestructura, apoyo pedagógico, administrativo y de gestión escolar con el fin de garantizar la distribución equitativa de oportunidades educativas a los alumnos, contribuyendo a la consecución de la Normalidad mínima escolar propuesta por la Subsecretaría de Educación Básica (SEB-SEP, 2013, p. 317).

Por su parte, el INEE reporta en el Informe 2016 que en el estado de Chihuahua cinco de cada 100 niños de 6 a 11 años no asisten a la escuela (95.5%) y en el grupo de 12 a 24 años asisten el 91.3%, es decir, hay una pérdida en la absorción para los siguientes niveles educativos (p. 36), sin embargo es significativo el hecho que en el mencionado informe no se dan a conocer datos sobre la situación que guarda la población de niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales con y sin discapacidad y aunque sí se hace referencia a poblaciones vulnerables, en este informe este grupo no fue tomado en consideración para su análisis. Por lo anterior, se considera que el análisis de la situación que enfrenta el profesorado de las escuelas multigrado en el estado de Chihuahua ante el compromiso que demanda la educación inclusiva para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, es relevante ya que recupera información para orientar las acciones que incidan en la mejora en la calidad educativa con equidad y justicia.

## DESARROLLO

### 1. Enfoque metodológico

A fin de tener una visión lo más completa posible de las condiciones en que el profesorado de las EM desarrolla su trabajo profesional, el equipo investigador opta el enfoque mixto, pues en este diseño se tiene oportunidad "...de ampliar la comprensión de un método a otro, converger o confirmar hallazgos desde diferentes fuentes..." (p.190). Se eligió el modelo secuencial explicativo que comprende la fase cuantitativa (aplicación de un cuestionario) que ya fue realizada y, la fase cualitativa, misma que está actualmente en proceso (grupos focales e historias profesionales de docentes multigrado).

Para la fase cuantitativa, se elaboró un instrumento constituido por ocho apartados; el primero recaba la información referente a los datos sociodemográficos y aquellos relacionados con aspectos laborales, (años de servicio en la SEP, en escuela multigrado y permanencia en el Centro de Trabajo, entre otros) con el propósito de caracterizar a los participantes. El segundo apartado recupera datos de la escuela (ubicación, accesibilidad, tipo de escuela en relación al número docente/grupos atendidos, entre otros). El tercero fue dirigido a quien asume la función directiva para conocer las características de infraestructura y condiciones materiales del centro escolar. Estos apartados proporcionaron información acerca de las condiciones en que los y las docentes desarrollan su trabajo en las EM. Hernández y otros (2006) especifican que "La investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población" (p. 103).

Los siguientes cuatro apartados corresponden a las sublíneas de generación y aplicación del conocimiento, desarrolladas por el CA: Currículo, Formación Continua, Educación Inclusiva y Perspectiva de Género. El último apartado está referido a las Funciones Docentes a fin de indagar sobre la participación en actividades extracurriculares fuera del horario escolar.

El Equipo Técnico de la Dirección de Educación Primaria de los SEECH, fue el encargado de la validación de la versión preliminar del instrumento en calidad grupo de expertos, quienes hicieron observaciones para su mejoramiento. Una vez hechas las modificaciones, se hizo el piloteo en una muestra representativa con la selección de 19 escuelas y la participación de 42 docentes, obteniendo en la prueba Alpha de Cronbach, un coeficiente de confiabilidad de .825, (aceptable) por lo que se procedió a la aplicación a la totalidad del profesorado (878) de EM con la colaboración para su distribución de la Dirección de Educación Primaria de los SEECH, recuperándose el 68.4% de los instrumentos correspondientes a 58 de los 67 municipios del Estado. Los datos correspondientes de cada apartado fueron capturados en el SPSS. Para la realización de esta ponencia, se consideraron únicamente a los y las docentes que indicaron atender alumnos con nee y/o con discapacidad, así como las variables del apartado de Educación Inclusiva, es decir, el 49% de los docentes congregados en 50 de los municipios.

## 2. ENFOQUE TEÓRICO, CONCEPTUAL Y REFERENCIAL

La temática específica es la problemática que enfrentan los docentes para la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, en cumplimiento a políticas educativas internacionales desde 1990 (Educación Para Todos), y más particularmente en la Declaración de Salamanca (1994) que generó el Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales (en adelante nee), y un nuevo paradigma en la escolarización de esta población, que implica la responsabilidad de las escuelas y particularmente de los docentes para educar exitosamente a todos los estudiantes.

Para la implementación de estas políticas internacionales, el gobierno de México ha establecido el marco legislativo por medio de modificaciones a las leyes existentes y la creación de otras, así como programas estratégicos para el logro de los compromisos adquiridos en dichos foros.

En esta investigación, se considera que la Educación Inclusiva es un hecho complejo que se potencia en el contexto de las EM, ya que en sí mismas, éstas representan una entidad particular en cuanto a la estructura y organización escolar, siendo objeto de análisis acotado en el INEE, al elaborar un capítulo específico en sus ediciones del 2012 y 2014 para dar la información sobre esta modalidad de atención del Sistema Educativo Nacional, titulado “Procesos educativos y gestión”; en el primero de éstos indica:

Las escuelas multigrado son una parte importante dentro de la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN). En estos centros escolares un docente imparte clases a dos o más grados escolares de forma simultánea y puede también desempeñar funciones directivas y administrativas. (...) esa condición multigrado puede limitar las oportunidades educativas de los alumnos en caso de

que los docentes a su cargo no tengan una capacitación pertinente, no cuenten con los recursos didácticos adecuados o carezcan de los apoyos administrativos para el funcionamiento adecuado de sus escuelas (INEE, 2012; p, 362)

Ante esto, el alumnado con nee, con y sin discapacidad, que asiste a las EM, representa una población doblemente vulnerada requiriendo una respuesta educativa con mayores recursos para subsanar las condiciones educativas que garantice una educación de calidad y equidad, como lo señala la SEP a través de su página en internet, la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Dirección de Evaluación de Políticas Públicas:

Por otro lado, no es sólo una cuestión de a quiénes considerar, sino también, de asegurar y brindar modelos educativos incluyentes y pertinentes que haga posible el aprendizaje de la mayoría, no se puede ofrecer lo mismo para todos porque la oferta homogénea reproduce desigualdad en los aprendizajes, es necesario una oferta con equidad para aprovechar la riqueza de la diversidad y trascender a una redistribución, reestructuración y cambios de la oferta educativa y de las organizaciones educativas en sí del sistema en su conjunto.

El 28 de diciembre de 2013 se publicó en el Diario Oficial el Acuerdo 711 que contiene las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, y de ahí se toman, las definiciones de las variables centrales de este trabajo:

- **Alumno/a con necesidades educativas especiales:** el que tiene, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se le brinde, un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que puede requerir que se incorporen a su proceso educativo distintos recursos y apoyos educativos. Para ello, es necesario realizar los ajustes razonables, para favorecer el logro de sus aprendizajes, su participación y convivencia.
- **Alumno/a con aptitudes sobresalientes:** el que destaca significativamente del grupo educativo y social al que pertenece en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o de acción motriz. Este alumnado tiene necesidades específicas y algunos de ellos pueden requerir de apoyos educativos complementarios, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se les brinde, para potenciar sus capacidades y satisfacer sus necesidades e intereses.
- **Alumno/a con discapacidad:** el que tiene una deficiencia física, motriz, intelectual, mental y/o sensorial (auditiva o visual), de naturaleza permanente o temporal, que limita su capacidad para ejercer una o más actividades de la vida diaria, y puede ser agravada por el entorno económico

y social. Algunos de estos alumnos/as pueden requerir de apoyos educativos complementarios, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se les brinde. (p. 3)

El reconocimiento del derecho de todos los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad a la educación de calidad es parte del discurso político y como ya se dijo, han implementado diversas estrategias buscando este fin, y lograr que el SEN aplique en todos sus niveles y modalidades los principios de equidad y justicia que proclama la educación inclusiva, sin embargo en la práctica aún no son visibles los beneficios de dicha política por la falta de información y/o comprensión como lo demuestran las evidencias que aquí se presentan.

### 3. DOCENTES EN ESCUELAS MULTIGRADO DEL SUBSISTEMA FEDERALIZADO EN CHIHUAHUA

El grupo está conformado por más mujeres y en su mayoría menores de 35 años, como se aprecia en la **Tabla 1**, encontrando que el rango de edad de 25 a 29 años concentra la mayor frecuencia de ambos sexos, por tanto puede considerarse que el profesorado es joven.

**Tabla 1.**

*Docentes multigrado por sexo y edad*

Sexo	Edad								Total
	0-24	5-29	0-34	5-39	0-44	5-49	0-54	5 o más	
Mujer	2	6	4	2	1	1	8	6	19
Hombr	1	2	1	1	1	9	9	4	10
Total	3	8	5	4	2	2	1	1	29

*Nota: Tres docentes omitieron este dato.*

En la **Tabla 2** se observa una estrecha relación de la edad y la experiencia en las escuelas multigrado de los participantes, donde el 62% (168/271) de los docentes multigrado tienen una experiencia de menos de un año hasta un máximo de 5 años, de los cuales el 64.5% (110/168) se ubica en rangos de edad que va de los 20 a los 29 años.

**Tabla 2.**

*Edad y Años de experiencia en Escuela Multigrado*

Edad	Años de experiencia en Escuela Multigrado								Total
	Menos de un año-2	1-5	3-10	6-15	1-20	1-25	2-30	2 o más	
	1	3	6	1	1	2	2		

20-	5	7	2	1	0	0	0	0	0	34
24	5	2	0	5	7	0	0	0	0	84
29	3	7	9	1	1	2	0	0	0	50
34	0	7	5	0	1	1	3	0	0	36
35-	0	2	6	5	2	2	2	6	0	23
39	1	2	1	6	2	1	6	3	3	21
44	0	1	3	1	1	0	4	4	4	14
45-	0	1	0	0	0	1	4	2	1	9
49	0	1	0	0	0	1	4	2	1	9
50-	0	1	0	0	0	1	4	2	1	9
54	0	1	0	0	0	1	4	2	1	9
55	0	1	0	0	0	1	4	2	1	9
o más	0	1	0	0	0	1	4	2	1	9
Tot	14	1	3	8	9	0	8	8	1	27
al	14	1	3	8	9	0	8	8	1	27

Al respecto el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2007) hace la siguiente consideración: “Una primera cuestión que parece importante analizar tiene que ver con la idea ampliamente extendida de que los docentes del medio rural tienen poca experiencia; ésta no se sostiene totalmente a juzgar por los datos obtenidos en la evaluación de logro de 2006. (Véase tabla 1.6)”. (INEE, 2007, p. 23).

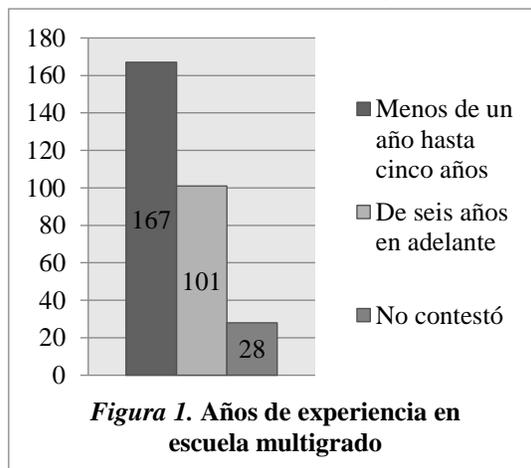
Dicha tabla presenta un comparativo de los años frente a grupo de los docentes de 3° de primaria de Cursos Comunitarios, Educación Indígena, Educación Rural, Urbano público, Privada y Nacional; los docentes con mayor porcentaje (32.4%) en la atención a este grado escolar en la escuela rural, se ubican en el rango correspondiente “De 11 a 20 años”, y el siguiente con el 21.7%, corresponde al rango de “21 años en adelante”. Sin embargo, al realizar la sumatoria de los tres primeros rangos, que van de “Un año o menos” hasta el comprendido “De 4 a 5 años”, congrega el 29.2% de los docentes - únicamente a cargo de este grado -, es decir, aproximadamente la tercera parte de ellos, tiene una experiencia máxima de cinco años frente a grupo.

De lo anteriormente expuesto, un dato determinante es que los/as docentes participantes en esta investigación de alumnos con nee, (con y sin discapacidad), tienen pocos años de experiencia en las EM (**Figura 1**) cuya organización por sí misma es compleja, ahora están enfrentando el reto de responder este tipo de alumnado, contraviniendo lo señalado por el mismo INEE (2012; p. 362, y 2014; p. 317) que hace referencia precisamente a la necesidad de docentes competentes para la atención del alumnado de las EM. Además se corrobora en este contexto, lo señalado por Fuenlabrada y Weiss (2007, p. 118) como una problemáticas de la EM: los recién egresados de la normal, o a los castigados son enviados a las localidades más alejadas, donde se ubican las EM “que son las que tienen la situación más difícil y requerirían de maestros experimentados y comprometidos”

#### 4. ALUMNADO CON NEE

Cabe señalar que algunos de los docentes no especificaron el número de alumnos con nee y/o discapacidad pero los datos proporcionados ofrecen un aproximado de los alumnos con estas características.

Por considerarse las mayores frecuencias reportadas por los docentes participantes, se



presentan los datos correspondientes al alumnado que presenta necesidades educativas especiales sin discapacidad (**Tabla 3.**).

**Tabla 3.**

*Relación de alumnos con nee sin discapacidad reportados y docentes multigrado*

Docentes multigrado	Alumnos identificados con nee	Sin especificar cantidad
255	Lectoescritura	3
		68
155	Matemáticas	2
		52
24	Aptitudes sobresalientes	4
		3
1	Otras Asignaturas	4
		1

Los resultados obtenidos demuestran que es necesaria la identificación diferenciada del alumnado para determinar aquellos que presentan sólo necesidades educativas individuales que pueden ser superadas a través de “las buenas prácticas”, y quienes son alumnos/as con nee que requieren de apoyos extras, a fin de que se gestionen los recursos que coadyuven en el quehacer docente en este contexto.

## 5. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Por las limitantes de espacio que este formato demanda, se seleccionaron aquellas dimensiones que tienen relación directa con la actuación docente para dar respuesta ante las nee que presentan los alumnos que asisten a sus grupos.

Las Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación (en adelante NIRAC), establecen que al inicio del ciclo escolar se aplica la evaluación diagnóstica, a fin de conocer el nivel de los conocimientos del alumnado, mismo que aunado a la observación informal del desempeño dentro de las actividades, permite al docente no solo saber el grado de conocimientos del alumno, “sino las formas en que se socializan, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias, etcétera. Con esta base se realizan ajustes necesarios a la programación, para adaptarla a las necesidades detectadas”. (Cedillo *et al*, 2009; p. 77). Las NIRAC especifican este proceso en el Cap. III:

En el caso de los educandos con necesidades educativas especiales que ingresen a los planteles de Educación Básica regular, se les realizará al inicio del ciclo escolar un Informe de Detección Inicial y un Informe de Evaluación Psicopedagógica, que permitan identificar los apoyos que requiera el educando. Con base en el Informe de Evaluación Psicopedagógica y la planeación didáctica se elaborará la Propuesta Educativa Específica.

La elaboración del Informe, - según los datos obtenidos de los docentes multigrado - no se considera como una práctica generalizada y, aunque tampoco la elaboración y puesta en marcha de la propuesta curricular adaptada, ésta última se reporta en un mayor porcentaje, como se puede observar en la **Tabla 4**.

---

### Tabla 4.

*Docentes que realizan Informe de Evaluación Psicopedagógica y Propuesta Curricular Adaptada*

---

Doce ntes multigrado*	Docentes que reportan alumnos con NEE	Docentes que reportan alumnos con NEE				Realiza informe de evaluación psicopedagógica				Elabora y pone en marcha la propuesta curricular adaptada			
		i		o		i		o		i		o	
Doce ntes de alumnos con NEE sin discapacidad	Lectoes critura	56	12	3.7	13	4.1	28	<u>0</u>	03	0.3			
		55	4	7.7	8	3.8	0	<u>1.6</u>	1	9.3			
		4	9	9.1		2.5	8	5		5			

De acuerdo a lo estipulado en el documento de referencia, es responsabilidad del director (directora) “convocar a la primera reunión del equipo interdisciplinario de la escuela”, en que deben participar el/la director/a, docente de grupo y de apoyo de USAER (si hay) y/o apoyos extraescolares determinando con el propósito de “acordar los apoyos y las adecuaciones que se llevarán a cabo para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales y/o Aptitudes Sobresalientes” (Norma 37.3); en tanto, el Acuerdo 592 establece que: al no presentarse los resultados esperados, el SEN “creará oportunidades de aprendizaje diseñando estrategias diferenciadas, tutorías u otros apoyos educativos que se adecuen a las necesidades de los estudiantes”.

Dada esta normatividad, es de suponer que los docentes multigrado realicen actividades previas para la identificación y diagnóstico de las nee de los alumnos que les aporten elementos para la intervención más pertinente para el logro de aprendizajes significativos, sin embargo, en la **Tabla 4** es evidente, con excepción de los docentes que tienen alumnos con aptitudes sobresalientes, se reporta un mayor porcentaje en la elaboración y puesta en marcha de Propuesta Curricular Adaptada (PCA), por lo que será necesario el acercamiento con los docentes para que expliquen aquellos elementos que sirven de base en la PCA cuando no se realiza la evaluación psicopedagógica.

Las adecuaciones en la metodología se refieren a la diversificación los métodos las técnicas y materiales. Entre ellas se pueden señalar la estrategia del agrupamiento para la realización de actividades para que el alumno con nee se beneficie al trabajar en forma individual, en pareja o equipos para responder a las diferencias de los alumnos propiciando así la interacción y participación en el aula, con sus compañeros y el logro de los aprendizajes propuestos para ellos (Cedillo *et al*, 2009) y que no necesariamente requieren la intervención de personal especializado.

Bajo este referente, los docentes reportan las adecuaciones metodológicas en relación a la participación del alumnado a fin de responder a las nee detectadas (**Tabla 5**):

**Tabla 5.**

*Adecuaciones en la metodología*

Docentes multigrado	Docentes que reportan alumnos con NEE	Diseña estrategias para que el alumno acceda a los aprendizajes esperados						Participa en actividades con acompañamiento del docente			Participa en actividades con acompañamiento de pares			
		NEE	#	Si	%	No	%	Si	%	No	%	Si	%	No
Docentes de alumnos con NEE sin discapacidad	Lectoescritura	25	20	85.	2	1	9	38.	12	50	14	58.	7	3
	Matemáticas	15	12	82.	1	1	5	21.	80	51.	90	58	4	3
	Aptitudes	24	21	87.	3	1	1	54.	10	41.	14	58.	1	4
	Sobresalientes			5		5	3	1		2		3	0	1

\* Porcentaje redondeado

Los resultados recabados con porcentajes significativamente elevados, hacen evidente que los docentes consideran las nee y buscan formas dentro de la organización áulica para responder a éstas, sin embargo, la reflexión que se suscita en el contraste de la **Tabla 4** (Evaluación diagnóstica y Elaboración de Informe Psicopedagógico) con la **Tabla 5** (Adecuaciones en la metodología), frente a lo establecido en las NIRAC y por Cedillo *et al* (2009), es que las acciones de los docentes están fundamentadas más en la intuición y buena voluntad por apoyar los procesos de aprendizaje de los alumnos con nee, que en el conocimiento de la evaluación psicopedagógica que permite precisar y determinar las características que éstos presentan en su desempeño escolar.

## CONCLUSIONES

El Acuerdo 592, reconoce ante la presencia de alumnado con nee y con aptitudes sobresalientes que “La escuela regular no será suficiente ni para un caso ni para el otro, y la norma escolar establecerá rutas y esquemas de apoyo en consonancia con cada caso comentado.” (p. 25) sin embargo, lo primordial es lo señalado por Blanco (s/f, p. 87):

Romper el círculo vicioso de la exclusión educativa y social requiere en primer lugar visibilizar a los excluidos, porque no todos los marginados son “igualmente visibles”, identificar los obstáculos que enfrentan en los ámbitos educativo y social, y desarrollar políticas intersectoriales que den respuesta integral a sus necesidades.

En tanto no se identifique con certeza la población escolar con nee con y sin discapacidad en la EM, permanecerán excluidos al no recibir la educación con calidad y equidad que en derecho les corresponde; se requiere de la actuación responsable de las autoridades educativas, familia y particularmente docentes, a fin de generar escenarios donde se gaste con éxito la educación inclusiva.

Los datos obtenidos hacen evidente que las acciones realizadas son insuficientes para que los docentes puedan ofrecer una respuesta pertinente a los alumnos con nee con y sin discapacidad, aunado a las carencias que el mismo contexto escolar presenta en infraestructura, equipamiento, recursos materiales y didácticos, elementos necesarios para crear ambientes de aprendizaje óptimos.

## REFERENCIAS

- Blanco G. R. (2004) *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". Álvaro Marchesi, César Coll, Jesús Palacios. Editorial Alianza Psicología. Madrid) La autora autoriza la presente versión electrónica para: [www.inclusioneducativa.clrievirtual@entelchile.n](mailto:www.inclusioneducativa.clrievirtual@entelchile.n). Consultado el 30 de junio de 2016 en:  
<https://docs.google.com/document/d/1GxsFRyGKOpNH7XxWdNEImH7K8zw4yWO6t43Dx6XcTo/edit?hl=es>
- DOF (2011) *Reglamento de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de:  
[http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/30483/Reglamento de la Ley General para la Inclusion de las Personas con Discapacidad.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/30483/Reglamento_de_la_Ley_General_para_la_Inclusion_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf)
- (2013) *Acuerdo número 711 por el cual se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (2013)*. Recuperado de:  
[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013)
- Fuenlabrada y Weiss (coords.) (2007). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado.. Evaluación Externa de la Construcción de la PEM2005*. México: Conafe  
Recuperado de:  
<http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/EMultigrado/EvaluacionExternadelaConstrucciondeLaPEM2005.pdf>
- García C. I., Escalante H, I., Escandón M., M.C., Fernández T. L.G., Mustri D. A. y Puga V. I. (2009) *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. SEP. [Versión Electrónica]  
Recuperado de:  
<http://www.snte.org.mx/seccion9/documentos/Asesoría%20Examen/LA%20INTEGRACION%20EDUCATIVA.pdf>
- INEE (2007) *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual*. Recuperado de:  
<http://www.inee.edu.mx/index.php/67-publicaciones/informes-anuales/29-la-educacion-para-poblaciones-en-contextos-vulnerables-informe-2007> (2012) *Proceso Educativo y Gestión*.

- Recuperado de:  
[http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/B/111/P1B111\\_10E10.pdf](http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/B/111/P1B111_10E10.pdf)
- (2014) *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2013 Educación Básica y Media Superior.* Recuperado de:  
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>.
  - SEP (2011) *Acuerdo Número 592 por el cual se establece la articulación de la Educación Básica.* Recuperado de: [http://www.cad.unam.mx/archivos\\_cad/depasol/Acuerdo592.pdf](http://www.cad.unam.mx/archivos_cad/depasol/Acuerdo592.pdf)
  - *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.* Recuperado de:  
<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/MASEE2011.pdf>
  - (2012) *Glosario de Términos sobre Discapacidad.* Recuperado de:  
[http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario\\_Terminos\\_sobre\\_Discapacidad.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario_Terminos_sobre_Discapacidad.pdf)
  - (2014) *Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Regularización y Certificación en la Educación Básica.* Recuperado de:  
<http://www.sepyc.gob.mx/documentacion/1.1.3%20NORMAS%20ESPECIFICAS%20DE%20CONTROL%20ESCOLAR%20CICLO%202015-2016.pdf>
- SECyD del Estado de Chihuahua. (2015). *La inclusión es tarea de todos y todas, Anexo Estadística 911.* Dirección de Gestión e Innovación Educativa. Dirección. Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa.
- UNESCO. (1990) .Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.* Recuperado de:  
[http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.* Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)