

LAS INTERACCIONES SOCIALES Y EL PROCESO DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA

IRIS ARMINEE CORONEL MORALES

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

PEDRO RUBIO MOLINA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MARTHA CECILIA REY MENDOZA

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

TEMÁTICA GENERAL: APRENDIZAJE Y DESARROLLO HUMANO

RESUMEN

La sociedad vive dos visiones encontradas como resultado de un choque de ideologías, aquellas orientadas a promover la unidad e identidad de sus componentes y las que reclaman su diversidad. En cualquier dimensión encontramos dos frentes donde se despliegan estas fuerzas. La escuela como institución socializadora y definida como un aparato ideológico de estado (Montag, 1995), también se encuentra en esta lucha ideológica, donde instituciones y grupos sociales han impulsado la importancia de incluir a todas las personas en el sistema educativo como un derecho humano, erradicar la discriminación. Luchan para el reconocimiento de lo diverso y pugnan contra la tendencia homogeneizadora. La paradoja, es que en ambos casos, el resultado es la formación de identidades, por otro, lo construido como diferente, posiciones que a la luz de una educación inclusiva, parecieran ser complementarias.

El modelo económico neoliberal, ha provocado una serie de cambios y problemáticas que afecta a la sociedad en su conjunto. En el ámbito educativo ha orillado a los países capitalistas a reorientar las políticas en materia de educación, en lo referente a la estructura y contenidos de los sistemas educativos, redireccionando el discurso y su marco conceptual hacia la igualdad de oportunidades y la calidad de la misma (Bonaf, 1998). Construir y fomentar el respeto a la diversidad, para promover el transitar de una educación excluyente a una educación incluyente. Este trabajo tiene

como objetivo conocer las interacciones sociales dentro de la escuela y si ellas propician la inclusión o la exclusión.

Palabras clave: interacciones sociales, inclusión, exclusión.

Introducción

Con la intención de enfrentar los retos que se presentaban, y ante una nueva conciencia social provocada por la exclusión de muchos grupos sociales a la educación (Parrilla, 2002), se propuso iniciar un diálogo entre un pequeño grupo de países desarrollados, participando en 1990 en el primer foro convocado por la UNESCO en Jomtien, Thailandia, el tema principal, fue plantear una Educación para Todos (EPT), se tomó como referencia el ámbito de la educación especial, con la intención, de incluir a un cierto sector de la sociedad con discapacidades físicas e intelectuales y considerado vulnerable, originando el camino hacia la educación inclusiva. La importancia de esta conferencia internacional, consistió en que los países participantes, reconocieron el hecho de la exclusión y la desigualdad provocada por la misma, estaba dejando de lado y fuera a una gran parte de la sociedad del sistema educativo.

Cuatro años después la UNESCO convoca a la Conferencia de Salamanca con la participación de muchos más países y además, con la incorporación de varios organismos dedicados al tema de la educación, para analizar y discutir sobre los cambios a realizarse en dirección a una educación inclusiva, para estar acordes con el desarrollo humano que se proponían alcanzar. El gran cambio originado fue el de incluir en la educación, no solamente a las personas con necesidades educativas especiales, sino a un mayor sector de la población, como un derecho de toda la niñez y de todas las personas a tener acceso a la educación, que por razones no justificables, estuvieran excluidos de la misma (Parrilla, 2002).

En abril del 2000 se llevó en Dakar el Foro Mundial de la Educación. El Foro tuvo como objetivo principal presentar y analizar los resultados que se obtuvieron en una evaluación sobre los avances que se hubiesen logrado de la EPT planteada en Jomtien discutir y aprobar un nuevo Marco de Acción, fundamentalmente para continuar la tarea, debido a que en la evaluación se reconoció que no se lograron las seis metas planteadas en Jomtien, sobre todo en lo concerniente a brindar una educación primaria gratuita y obligatoria para todas las personas en edad escolar. Otro objetivo fue llegar a un consenso con la participación de un poco más de 1000 participantes para renovar el compromiso de alcanzar las metas y los objetivos de EPT, transformar la Educación Para Todos en una realidad, pasar del derecho a la praxis. Con este Foro se culminó un decenio de trabajo, donde se valoró lo realizado en diez años para llegar al establecimiento de nuevos compromisos y se exhortó a fortalecer y acelerar el avance hacia la EPT, en un período de 15 años hasta el 2015.

La Asamblea General de las Naciones Unidas adopta la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad cuyo artículo 24 se dedica especialmente a la educación (ausencia de discriminación, igualdad de oportunidades; un sistema de educación inclusivo a todos los niveles; educación primaria inclusiva; enseñanza a lo largo de la vida, con miras a desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad; hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre; con el objetivo de la plena inclusión UNESCO, 2006).

En la 48ª Conferencia Internacional de Educación en el 2008 se enfrentó un reto enorme, al renovar los compromisos del Foro Mundial de Dakar, y que abrió una nueva perspectiva del panorama en la búsqueda no solamente de una educación inclusiva, sino de una sociedad inclusiva, que contempla la construcción de una sociedad con igualdad de oportunidades. Así lo afirma Opertti (2009) cuando describe uno de las temáticas que resultaron de una serie de reuniones previas al desarrollo de la 48ª CIE y que guiaron los debates:

La voluntad de buscar superar el debate integración / inclusión a través de la generación de visiones y prácticas inclusivas en los diversos tipos de escuelas. Toda escuela debe asumir un enfoque inclusivo que contribuya a generar condiciones para el logro de sociedades más inclusivas. (p. 4)

México ha participado en la mayoría de los eventos internacionales instrumentando una serie de reformas para implementar acciones con el objetivo de promover una educación inclusiva en todos los niveles del sistema educativa. Desde los años noventa, se han creado normativas obligatorias para que la inclusión sea una realidad, entre ellas;

- Ley General de las Personas con Discapacidad 2005
- Reglamento de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2012
- Acuerdo 711 Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa 2013
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación 2013
- Leyes y Normas Mexicanas. Decreto por el que se aprueba el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014 - 2018

Como fenómeno social, la inclusión es un tema de interés para una serie de ciencias como la sociología, antropología, psicología, pedagogía. Desde un análisis sociológico se han desarrollado investigaciones para indagar cómo dichas reformas han impactado en la sociedad, desde estudios

multiculturales, étnicos, del currículum, económicos, hasta los estudios de género y otros. (Bonal, 1998).

De lo descrito anteriormente, rescato como una de las pautas para la presente investigación, lo dicho en una de las convenciones realizadas y que refiere "*... asistir a la escuela no garantiza un **aprendizaje de calidad**, podemos tener estudiantes en la escuela **excluidos del aprendizaje...***"; lo cual me lleva a plantear, que también se puede excluir de la participación activa del alumnado y de establecer relaciones interpersonales entre niños y niñas que asisten a la escuela.

El proceso de educación inclusiva en México da inició a partir de la conferencia mundial de Educación Para Todos en Jomtien y con la Reorientación de los servicios de educación especial: donde se promueve la integración educativa. Para dicho fin se reforma el Artículo 3° Constitucional y la Promulgación de la Ley General de Educación con acciones desde el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1994.

Inicia la reorientación de los especialistas de educación especial, se convierten en asesores del profesorado de la escuela regular que atiende a las niñas y niños con necesidades educativas especiales.

Es en este mismo año en el cual se da la creación y descentralización de los Servicios de Educación Especial: Centro de Atención Múltiple (CAM), Unidad de Servicios de Apoyo para la Educación Regular (USAER) y las Unidades de Orientación al Público (UOP).

En el año 2002 se crea el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE) con el propósito de "Garantizar una atención de buena calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial."

Posteriormente en el año 2013 se da la creación del Programa para la Inclusión y la equidad Educativa.

La educación especial y el paradigma de la integración educativa dan cuenta de un precedente en la historia de la educación especial y la escuela regular, aún y cuando ambas iniciaron su relación con un nexo basado en la política integradora, por el cual se regían, lo cual tuvo como principal objetivo abrir espacios en la escuela regular para eliminar el rechazo, la segregación y el aislamiento de las personas con discapacidad.

La primera experiencia no tuvo el alcance que se esperaba debido a diversas fallas en la implementación lo cual ocasiono un resquebrajamiento en la débil relación que se tenía, debido a las fallas de carácter técnico, metodológico e incluso de relaciones interpersonales, aun así el fenómeno

de la integración educativa fue un gran avance en la historia de la educación, pues enmarca la entrada de la inclusión educativa en el sistema escolar.

Desarrollo

La educación inclusiva se puede analizar de diversas aristas, cada una de ellas ofrece fundamentos y proporcionan una perspectiva para su mayor comprensión, para lo cual es importante enunciar las características que cada una de ellas aborda:

Hablar de inclusión educativa implica un cambio de paradigma, en el cual se toman en cuenta nuevas concepciones, en un reciente trabajo, UNESCO (en prensa) hace las siguientes consideraciones:

Avanzar hacia la inclusión no es esencialmente un trabajo de reestructuración de la educación especial, ni tan siquiera de la integración. Tiene que ver con todos los alumnos y no únicamente con aquéllos que tienen necesidades especiales. Tampoco es algo que pueda ser considerado como un objetivo en sí, sino más bien un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo para que pueda atender convenientemente a todos los alumnos.

La educación inclusiva tiene que ver con la capacidad de “construir” una escuela que responda a la diversidad de necesidades de los alumnos.

La educación inclusiva es vista como un proyecto de la comunidad y de la sociedad.

“la UNESCO define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”.

El hablar de educación inclusiva obliga a poner las miradas en todas y cada una de las personas que asisten a las escuelas, sin dejar de lado ningún ámbito, ni centrarse únicamente en la población con discapacidad ya que la educación inclusiva ofrece la posibilidad de mirar a la sociedad en su totalidad y no dejar fuera a ninguna persona, busca el equilibrio ante la diversidad de condiciones que se presentan en el terreno de la educación y trascender para que el impacto llegue a una transformación social.

Ante el planteamiento de la educación inclusiva es momento de dirigir la lente de este proyecto a las interacciones sociales, consideradas con un fenómeno social, la interacción social es un elemento fundamental, se puede abordar desde la psicología social o la sociología, situándome en autores como Georg Simmel quien manejó que la comprensión de la interacción entre la gente, era una de las grandes tareas de la sociología. Este trabajo hace énfasis al aspecto sociológico desde una

perspectiva microsocia, ya que uno de los objetivos es identificar las interacciones sociales que se gestan al interior de las escuelas de educación básica.

Los procesos de educación inclusiva se desarrollan en la práctica con manifestaciones de éxito o fracaso, lo que genera condiciones de desarrollo y aprendizajes variados en el alumnado de educación básica.

En los espacios escolares hay personas que son excluidas en su grupo de iguales, lo que limita las interacciones sociales, la participación y el aprendizaje, lo cual repercute en su desarrollo personal y social.

La pregunta que interesa responder es: si las interacciones sociales que se gestan dentro de la escuela propician la inclusión o la exclusión.

Objetivo General:

Identificar las interacciones sociales que se gestan dentro de la escuela y si propician la inclusión o la exclusión

Objetivos específicos:

- Conocer las interacciones sociales del alumnado en las escuelas de educación básica.
- Identificar si las interacciones sociales que se gestan dentro de la escuela propician la inclusión o la exclusión.
- Conocer los procesos de interacción social que se desarrollan en los diversos espacios y tiempos de la escuela.

Preguntas De Investigación

1. ¿Cuáles son las interacciones sociales del alumnado que se desarrollan en las escuelas de educación básica?
2. ¿Cuáles son las interacciones sociales que propician la inclusión o la exclusión?
3. ¿Cuáles son los procesos de interacción social que se desarrollan en los diversos espacios y tiempos de la escuela?

Para dar respuesta a las preguntas de investigación se adopta un enfoque cuantitativo y cualitativo de investigación, denominado método mixto, con un alcance correlacional. En este caso se trabaja bajo un paradigma Positivista.

Las técnicas que serán utilizadas son:

- Entrevistas
- Mapas Sociocognitivos Compuestos (matrices: recuerdo, co-ocurrencias, correlaciones)

- Nominaciones

Los instrumentos para la recolección de la información son:

- Entrevistas
- Guías de nominaciones

Metodología

El procedimiento de elaboración de mapas sociocognitivos ha sido frecuentemente utilizado en una variedad de investigaciones (Cairns y Cairns, 1994). Su coeficiente de confiabilidad indica alta estabilidad $r = .74$ a $.84$ en una prueba de test-retest de tres semanas de distancia (Cairns, Leung, Buchanan y Cairns, 1995). Además, su validez se ha establecido a través de datos observacionales demostrando una mayor frecuencia de interacción entre niños con miembros de su propio grupo y, coincidencia entre autorreportes de amistad y membresía de grupo (Cairns, Leung, Buchanan y otros, 1995), e incluso más del 96% de consenso entre los niños y sus reportes de membresía de grupo y homogeneidad en características de comportamiento y demográficas de los miembros del grupo (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest y Gariépy, 1988). Para identificar grupos de iguales se toman como base algunas medidas compuestas de las redes sociales (Farmer y Cairns, 1991), de las cuales a continuación se detalla su procedimiento:

En primer lugar hay que considerar que dichas medidas surgen de la llamada estimación de la red social, la cual consiste en entrevistar a los sujetos preguntando: ¿Quiénes de tu salón se juntan?; ¿Hay algún niño que no se junta con alguien en tu salón? y ¿Qué hay de tí, perteneces a alguno de los grupos? Las respuestas se registran y los datos son representados en una matriz. Cada uno de los sujetos será enlistado en el eje horizontal como “entrevistado” y en el eje vertical como “nominado”.

En un segundo momento, las respuestas son anotadas en la matriz de datos con una letra que indica el grupo de membresía y un número que hace referencia al orden de la nominación; de esta manera, la matriz de datos da una visión comprensiva de todos los grupos nombrados en una sesión de la entrevista.

Como tercer punto, se toma en cuenta la matriz antes mencionada, y se continúa con la elaboración de una segunda matriz, llamada de co-ocurrencia. En este sentido, las co-ocurrencias son determinadas por el número de veces que pares de sujetos son nombrados en un grupo. Para evitar que las autonominaciones alteren los datos, se toma en cuenta que deben ser nominados ambos sujetos como pareja para poder ubicarlos en el grupo. Así por ejemplo: Daniel puede nominarse en un grupo con Oscar y si Oscar no es nombrado con Daniel, esta nominación no se cuenta en la matriz de coocurrencia.

A continuación en el cuarto momento y para poder identificar los grupos específicos, las columnas de la matriz de co-ocurrencia son correlacionadas. Para correlacionar los perfiles de co-ocurrencia entre todas las parejas de sujetos es posible determinar cuáles parejas de individuos forman distintos grupos de estudiantes.

Finalmente, hay una correspondencia entre la centralidad de la red social y algunas características de comportamiento (Cairns y Cairns, 1994; Farmer y Farmer, 1996; Farmer y Rodkin, 1996).

La centralidad de la red social se calcula del total del número de veces que cada participante es nombrado en un grupo social, (estandarizado dentro del grupo). El aislamiento en la red social se calcula como el total del número de veces que cada participante es nombrado como alguien quien no tiene grupo. Existe la posibilidad de que la centralidad de cada participante pueda ser descrita como: Baja ($Z < -.75$) Media ($Z < .75$) o Alta ($z > .75$). (Gest, Graham Bermann y Hartup, 1998). Para este estudio se tomarán en cuenta los perfiles de co-ocurrencia que tengan una correlación de $p < .05$, para ser considerados en las membresías de grupo (Cairns, Cairns, y otros, 1999).

La investigación contempla cuatro escuelas (A, B, C, D), tres de ellas ubicadas en la ciudad Delicias, Chihuahua y otra en Meoqui. La escuela A es un centro escolar del subsistema estatal, al que asisten tres grupos, en los cuales se atienden dos grados escolares, con un promedio de inscripción de 20 alumnos en cada aula. Dicha escuela es de multigrado; con director con grupo, dos maestras de grupo regular, personal de apoyo de educación especial y maestras de educación física, maestra de artes y trabajador manual.

Para el presente trabajo únicamente se trabajó con la escuela A, que corresponde a multigrado, conformada por tres grupos (primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto). La población asiste regularmente a una escuela oficial. Se incluyó a ambos sexos, con edades entre los 6 años a los 12 años, en el rango definido por los grados escolares. Se consideró a la totalidad de la población escolar con un promedio de 20 alumnos por grupo. Su turno es vespertino, con un horario de trabajo de 13:30 a 18:30 hrs.

La totalidad de grupos entrevistados fueron 21 y aquí se muestran los resultados de tres aulas multigrado de educación primaria. Para la entrevista se aplicó el procedimiento de elaboración de Mapas Sociocognitivos Compuestos, partiendo de una entrevista al alumnado, en donde se plantean las siguientes preguntas: ¿Quiénes de tus compañeros de salón se juntan? ¿Hay algún niño o niña que no se junte con alguien en tu salón? Si la persona entrevistada no se incluye en alguna de las respuestas anteriores se le pregunta: ¿Y qué hay de ti, perteneces a alguno de los grupos? Las respuestas se registraron en una hoja, donde se anotaron los nombres de las personas mencionadas.

Para la obtención de la información se consideraron los siguientes pasos:

1. Elección de las escuelas que cumplieran con las condiciones naturales básicas que permitan realizar la investigación: escuelas de organización completa y multigrado, ubicación en la zona urbana y rural, contar con apoyo de USAER.

2. Se informó a la autoridad sobre el proyecto y se solicitó autorización para realizar el estudio. Para promover la sensibilización, se realizó una plática informativa con el personal, explicando el tiempo en que se llevaría a cabo el trabajo.

3. Se realiza la entrevista al alumnado de los 21 grupos (correspondientes a las 4 escuelas), las respuestas se registraron de manera escrita para posteriormente elaborar las matrices.

4. Al contar con la matriz de recuerdo, ésta se transforma en una matriz de co-ocurrencia. Para hacer esto, se tomaron en cuenta las veces que cada persona es nombrada pares de sujetos en un grupo. Con la finalidad de evitar que las autonominaciones pudieran alterar los datos, se considera que deben ser nominadas ambas personas como parejas para que puedan ser ubicados en el grupo. Por ejemplo: A puede nominarse en un grupo con B, y si B no es nombrado por él o por alguien más con A, esta nominación no se cuenta.

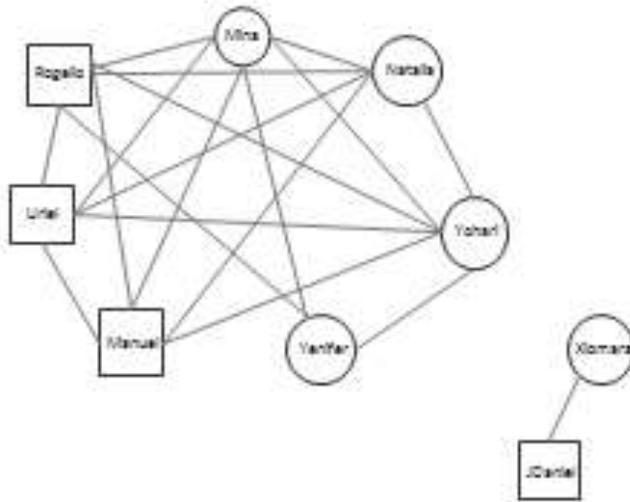
Se correlacionaron las columnas de la matriz de co-ocurrencia para poder identificar algunos grupos específicos. Para correlacionar los perfiles de co-ocurrencia entre todas las parejas de sujetos, es posible determinar cuáles parejas de individuos forman distintos grupos de estudiantes. Las correlaciones mayores de .50 y con una probabilidad mayor al .05, que es la sugerida por Cairns y colaboradores (1999). Se elaboran los mapas sociocognitivos compuestos a partir de la información obtenida de las correlaciones.

En la representación de los Mapas Sociocognitivos Compuesto se identifica a las mujeres con un círculo y a los hombres con un cuadro:

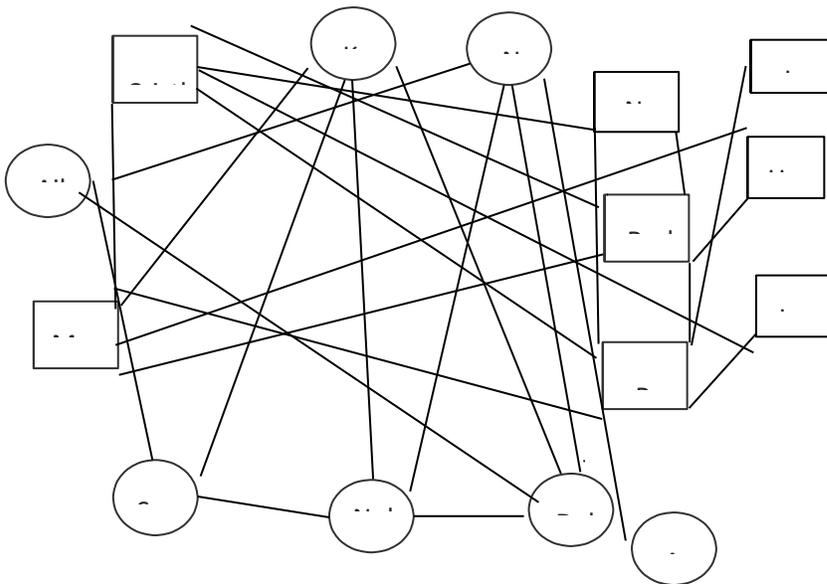
Conclusiones

El análisis de los resultados de los Mapas Sociocognitivos Compuestos considera la membresía o no membresía en el grupo y se realizan comparaciones en función de las conexiones realizadas en las entrevistas para estructuras los mapas.

Del grupo integrado por quinto y sexto grado la mayoría de los sujetos se relacionan con otros alumnos en el grupo, hay una bina que se encuentran separadas del grupo, por lo cual en la siguiente etapa de la investigación se aplicaran entrevistas de grupos focales para identificar las posibles causas del aislamiento de dicha bina, figura 1.

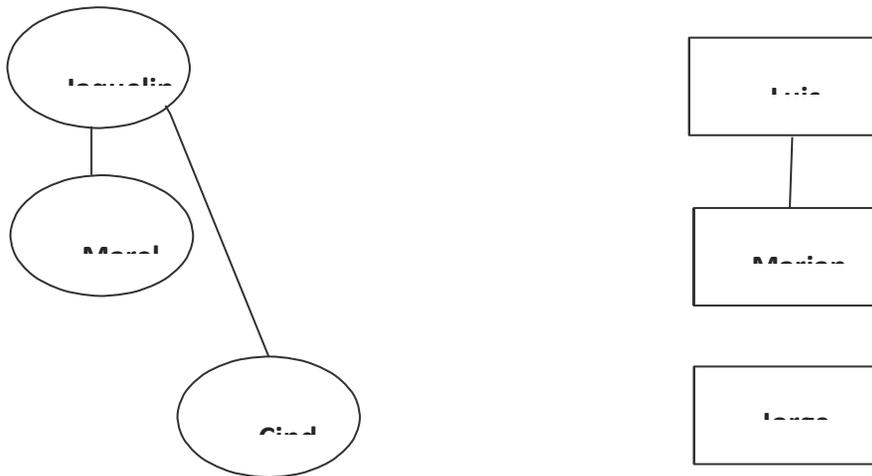


En el grupo de tercero y cuarto la mayoría de los sujetos se relacionan con otros alumnos en el grupo, aun y cuando hay alumnos que solo presentan un vinculo con Paul, Rodrigo y Nubia por lo cual se indagaran los motivos que propician que sus vínculos sean únicamente con los alumnos mencionados, figura 2.



El grupo de primero y segundo grado, se observa una excepción en las interacciones sociales que se han observado en la escuela multigrado, se aprecia un alumno aislado en el momento de

levantamiento de información, el resto del grupo forma binas, para lo cual será de suma importancia la siguiente parte del estudio ya que nos posibilitara conocer la percepción que el alumnado posee de sí mismo y del resto del grupo en relación a los primeros mapas sociocognitivos compuestos, figura 3.



Esta primera parte de la investigación arroja datos significativos para identificar a la población que puede estar en riesgo de ser excluida de los procesos de participación y aprendizaje, en la segunda parte del estudio se prioriza conocer las interacciones sociales que se viven dentro de la primaria A.

Para ello se trabajara con entrevistas focales que nos posibiliten el identificar las principales causas que no han permitieron tener la membresía al grupo al alumnado que queda fuera de los vínculos en los mapas sociocognitivos compuestos que se presentaron en las figuras 1, 2 y 3.

Referencias

- Althusser, L. (1977). Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. Posiciones. Ed. Grijalbo. México.
- Bonal, X. (1998). Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona, España.
- Declaración de Salamanca En: <http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/DeclaraciondeSalamancaymarcodeaccion.pdf> consultado el 8 de junio de 2011
- Operti, R (2009). La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro. XV Coloquio de Historia de la Educación. Pamplona, España. En:

- http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Simposio_Pamplona-09_presentacion.pdf. Consultado Abril del 2016.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*. Núm. 327. Pp 11-29. Madrid, España. En: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>. Consultado en mayo del 2016.
- Muñoz, Vernor Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, (En <http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/07VernorMunozONU.pdf> consultado el 7 de junio de 2011) titulado "El derecho a la educación de las personas con discapacidades". UNESCO, 2006.
- Sánchez, E. P. (coord.), Guadalupe Acle Tomasini, Mercedes De Agüero Servín, Zardel Jacobo Cupich y Alicia Rivera Morales. Vol. 4 Aprendizaje y Desarrollo, Parte III, COMIE (2003)
- Secretaría de Educación Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua, En: http://www.chihuahua.gob.mx/sec/Contenido/plantilla5.asp?cve_canal=4493&Portal=sec consultado el 10 de junio de 2011
- SECyD. (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa. En: http://www.chihuahua.gob.mx/sec/Contenido/plantilla5.asp?cve_canal=4493&Portal=sec. Consultado el 10 de junio de 2011.
- SEP. Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa. En: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/e2007/informe_final.pdf consultado el 7 de junio de 2011)
- Skliar, Carlos, Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación. En: <http://educacionespecial.sep.gob.mx/marcoconceptual.aspx> consultado el 6 de junio de 2011.
- Toboso, M. M. y Arnau. R. M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*. Año 10, N° 20, 2° semestre de 2008, pp. 64-94. Sevilla, España.
- Vasiliachis de Galdino, I (2006). *Estrategias de Intervención Cualitativa*. Gedisa Editorial. Primera edición, Barcelona