



LAS EXPERIENCIAS DE LOS DOCENTES DE PREESCOLAR ANTE EL DESAFÍO DE EDUCAR A UN ALUMNO CON CEGUERA Y/O BAJA VISIÓN, UN ESTUDIO DE CASO

Adriana Leyva Ramírez

Universidad Nacional Autónoma de México
adri.leyva@hotmail.com

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Implementación de estrategias y documentación de experiencias pedagógicas.

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación.



Resumen

Esta ponencia tiene el propósito de presentar una síntesis de la investigación que realicé para obtener el grado de Maestra en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Nacional Autónoma de México. El objetivo principal del estudio fue comprender las experiencias de los docentes de preescolar cuando tienen a un estudiante con ceguera y/o baja visión en sus aulas. La metodología que se utilizó fue cualitativa, la estrategia fue el estudio de caso colectivo y la técnica fue la entrevista semiestructurada. Las unidades de análisis fueron seis docentes de preescolar ubicados: cuatro en la Ciudad de México (CDMX) y dos en el Estado de México (EDOMEX). La temporalidad fue el ciclo escolar 2015-2016. La localización de los docentes se logró a través del apoyo de un Centro de Atención Múltiple (CAM) y una Asociación Civil de la CDMX dedicadas a la educación del alumnado con ceguera y/o baja visión. Con base en los resultados, se concluyó que las experiencias de los docentes estuvieron influidas por los supuestos en torno a la diversidad, las competencias docentes y las condiciones institucionales. Cabe destacar que al inicio del ciclo escolar los docentes comenzaron su experiencia bajo el modelo del déficit y algunos casos transitaron hacia el modelo curricular de la enseñanza (Arnaiz, 2012).

Palabras clave: experiencia pedagógica, educación inclusiva, educación preescolar, competencias docentes, discapacidad.

Introducción

Desde la década de los años noventa del siglo pasado hay un llamado internacional por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) hacia los sistemas educativos para garantizar el derecho a la educación para todas las personas, sobre todo para las más excluidas, por ejemplo, las que presentan alguna discapacidad. La consigna principal ha sido: educar a todos en las escuelas comunes o de barrio, en igualdad de

oportunidades y con calidad (UNESCO, 1990, 1994). Con base en lo anterior, en la misma década el Sistema Educativo Mexicano (SEM) reformuló los servicios de educación especial basados en el modelo médico rehabilitador (que se caracterizó por dirigir la intervención según el/los déficit(s) del individuo, clasificar a los estudiantes, privilegiar la enseñanza en escuelas o grupos especiales, conformar equipos multidisciplinarios y ofrecer un currículo paralelo) para propiciar la integración paulatina de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares, la orden fue: “a menor limitación, mayor integración” (SEP, 1985, p. 26). Sin embargo, en nuestro país el escenario se complejizó tras la ratificación del derecho a la educación inclusiva (Naciones Unidas, 2006) porque ocasionó la coexistencia de tres enfoques pedagógicos: la educación especial (presente en los CAM), la integración educativa (con apoyo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, USAER) y la educación inclusiva (con apoyo de las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva, UDEEI). La diversidad suscita grandes retos a los docentes, ya que su formación y sus experiencias responden al modelo del déficit que establece la dicotomía entre los alumnos “promedio” y “especiales”. Por tanto, los docentes desconocen cómo gestionar aulas inclusivas, poner en marcha la pedagogía centrada en el niño (UNESCO, 1994) y ofrecer los apoyos que requieren ciertos alumnos, por ejemplo, los que tienen ceguera y/o baja visión. Reconociendo que el profesorado es una pieza clave para implementar la política de educación inclusiva, es importante comprender sus experiencias cuando tienen a un alumno con ceguera y/o baja visión en sus aulas para identificar qué apoyos y condiciones requieren para fomentar la inclusión. La pregunta general de esta investigación es ¿cómo son las experiencias de los docentes de preescolar cuando tienen como alumno a un menor con ceguera y/o baja visión? La hipótesis es la siguiente: si los docentes se apropian de los planteamientos de la educación inclusiva, desarrollan competencias para atender a la diversidad y además cuentan con las condiciones institucionales, entonces, promoverán la inclusión del alumnado con ceguera y/o baja visión.

Desarrollo

La educación inclusiva es el proceso orientado a eliminar o minimizar las barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los educandos con particular atención en aquellos más vulnerables (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Dicha manera de educar se caracteriza por tener un carácter “poliédrico” o “multifacético” porque permea a nivel macro (cultura), meso (políticas) y micro (prácticas) en los sistemas educativos (Booth & Ainscow, 2000). Asimismo, ésta tiene un carácter “polisémico” porque tiene significados distintos según el contexto (Booth, 1999 como se citó en Arnaiz, 2012; Parrilla, 2002). Por tanto, se trata de un término “resbaladizo” y lo más sensato es hablar de “inclusiones” en plural (Echeita, 2006). Por otro lado, para que la política de educación inclusiva se implemente, se requieren condiciones institucionales específicas. Al respecto, Arguis (1999 como se citó en Lobato, 2001) construyó una propuesta que contiene los aspectos esenciales de la escuela inclusiva: la administración educativa, el centro educativo, el profesorado, los alumnos, las familias y las aulas.

En cuanto al docente frente a la atención a la diversidad, Arnaiz (2000, 2012) propone dos modelos de enseñanza para comprender su pensamiento y actuar. El primero, el modelo del déficit concibe que las dificultades que presenta el alumno tienen un origen intrínseco, esto es, se deben a sus características orgánicas y condiciones socioculturales. El segundo, el modelo curricular entiende que las dificultades de aprendizaje tienen un origen interactivo, es decir, resultan de la interacción del sujeto con su entorno. También, López, Echeita & Martín (2010) proponen una tipología de perfiles docentes para la atención a la diversidad: segregador, integrador e inclusivo. Por último y no menos importante, Fernández (2013) construyó siete competencias globales del docente en relación con la inclusión educativa, las cuales son: pedagógico-didácticas, de liderazgo, de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo, de investigación, interactivas, éticas y sociales.

Esta investigación se diseñó bajo el estudio de caso colectivo, pues como afirma Yin, 1994 (como se citó en Simons, 2011): “Los estudios de caso serán probablemente la estrategia preferida cuando se planteen preguntas de “cómo” y “por qué”, cuando el investigador tenga poco control sobre los sucesos, y cuando la atención se centre en un fenómeno actual en un contexto real” (p. 50). Para Stake (1999) los estudios de caso permiten la “comprensión mediante la experiencia” y los estudios de caso colectivos posibilitan estudiar varios casos para hacer una interpretación colectiva de un tema o una pregunta de investigación. Se eligió el estudio de caso colectivo para estudiar la particularidad y la complejidad de las experiencias de los seis docentes de preescolar, ubicados de la siguiente manera: cuatro en la CDMX y dos en el EDOMEX. Por otro lado, la técnica de recolección de datos que se utilizó fue la entrevista semi-estructurada para recoger información de cada participante sobre el objeto de estudio. El estudio de campo se realizó durante el ciclo escolar 2015-2016. Sobre los docentes, cabe señalar que todas eran de sexo femenino. Las características de los preescolares fueron las siguientes: tres públicos y uno privado en la CDMX (en Iztapalapa, Iztacalco y Coyoacán); un público y un privado en el EDOMEX (en Tecámac y Jilotzingo). Los preescolares públicos contaron con el servicio de la UDEEI (los de la CDMX) o la USAER (el del EDOMEX) y los dos preescolares privados no contaron con ningún servicio de apoyo para la inclusión. La localización de los casos se logró con el apoyo de un CAM y una Asociación Civil de la CDMX, que brindaron el servicio de inclusión en las escuelas en las se encontraban los docentes bajo estudio.

La información que compartieron las docentes a través de las entrevistas se sistematizó a través de los siguientes temas y subtemas:

Tema	Subtema
1. Educación inclusiva	1.1 Concepto
	1.2 Condiciones institucionales
2. Docente inclusivo	2.1 Supuestos acerca de la diversidad
	2.2 Prácticas docentes
	2.3 Competencias docentes
	2.4 Aprendizaje de la experiencia
	2.5 Necesidades y/o solicitudes

(Elaboración propia)

A continuación se presentan los resultados principales por categoría de análisis:

1. Educación inclusiva

1.1 Concepto

Las docentes concibieron la educación inclusiva desde distintos sentidos. Cada planteamiento refirió un aspecto de este enfoque, confirmándose el supuesto de hablar de inclusiones en plural (Echeita, 2006). En síntesis, se identificaron cuatro sentidos:

- a. Desde la perspectiva ética (Parilla, 2002; Blanco, 2008; Escudero & Martínez, 2011). La mayoría de las docentes reconoció la dignidad de sus alumnos con ceguera y/o baja visión para ejercer el derecho a la educación inclusiva en espacios comunes; la consideraron un valor en sí misma pues se trata de una educación sensible a las diferencias humanas (Echeita, 2008); es una cuestión de valores porque implicó llevar ciertos valores a la acción como el respeto a la diversidad, la comunidad y el apoyo al otro (Ainscow, et. al., 2006; Echeita, 2008); es aprender a vivir juntos y a ser (Blanco, 2008).
- b. Como una educación para todos (Echeita, 2006; Dyson, 2001; Escudero & Martínez, 2011) y una pedagogía centrada en el niño (UNESCO, 1994). Algunas docentes plantearon la importancia de reconocer las diferencias de cada alumno para diseñar y ejecutar una enseñanza común y específica a la vez. Las docentes que manifestaron esta mirada son las que tuvieron más años de servicio, parece que a través del tiempo aprendieron que todos los niños son educables y que cada uno es único.
- c. Como participación (Echeita, 2006). Algunas docentes promovieron el estar, ofrecer y recibir entre sus alumnos.
- d. Como colocación (Dyson, 2001 como se citó en Arnaiz, 2004). Como la inserción física del menor en la escuela sin la transformación escolar. Esta contestación la dieron las docentes con menos años de experiencia y con poca formación y asesoría en la gestión de aulas inclusivas.

Vale la pena señalar que sólo una docente expresó no conocer qué es la educación inclusiva. Ésta se caracterizó por tener pocos años de experiencia.

1.2 Condiciones institucionales

Los resultados de este subtema se presentan siguiendo la propuesta de los aspectos esenciales de la escuela inclusiva de Arguis, 1999 (como se citó en Lobato, 2001), a saber: la administración educativa, el centro educativo, el profesorado, los alumnos y las familias y las aulas. En relación con la administración educativa, todas las docentes refirieron que éstas no les brindaron las condiciones adecuadas para incluir al alumno con ceguera y/o baja visión. Por ejemplo, las instalaciones escolares fueron inaccesibles; tuvieron un número excesivo de alumnos; no recibieron formación, capacitación ni asesoramiento sobre cómo incluir a un menor con ceguera y/o baja visión; no contaron con libros braille ni macrotipo; el personal de las UDEEI o USAER llegó a destiempo y/o no tenía los conocimientos para asesorar y orientar el proceso enseñanza-aprendizaje; no tuvieron tiempos ni espacios específicos para trabajar de manera colaborativa con las UDEEI o USAER. En cuanto al centro educativo, la mayoría de las docentes expresó que no recibieron apoyo por parte de sus directores. Por tanto, tendieron a visualizarse como las únicas responsables de la inclusión. Sobre el profesorado, todas las docentes mencionaron que no hubo una cultura inclusiva en la escuela, no se estableció un proyecto educativo compartido y el trabajo colaborativo entre compañeros fue escaso. También, la mayoría comentó que el apoyo externo ofrecido por el CAM y la Asociación Civil fue nulo y poco pertinente, ya que se desfasaron en tiempo, en la mayoría de las ocasiones no resolvieron dudas y/o inquietudes y las visitas sólo se limitaron a observar las clases. Con respecto a las familias, la mayoría de las docentes mencionó que las madres del alumno con ceguera y/o baja visión fueron su apoyo principal para generar prácticas inclusivas debido a que informaron sobre las características, las necesidades y los apoyos que requerían sus hijos; sensibilizaron y capacitaron a las docentes sobre el alfabeto Braille, la enseñanza de los requisitos previos al Braille y la adaptación de los materiales; adaptaron materiales educativos; despejaron dudas e inquietudes. Sólo un caso reportó que no tuvo el apoyo de la madre. En relación con los alumnos, todas las docentes comentaron que los pares fueron un pilar muy importante, ya que fungieron como amigos, monitores, guías, pequeños maestros y compañeros de estudio; formaron una red de amistad, apoyo y cuidado para el alumno con ceguera y/o baja visión. Por otro lado, una docente mencionó que fue relevante la participación de alumnos de otros grupos para conformar redes naturales de apoyo dentro de la escuela, esto se efectuó durante el recreo.

2. Docente inclusivo

Supuestos acerca de la diversidad

Al inicio de la experiencia todas las docentes sintieron temor, miedo, angustia, estrés, inseguridad, desesperación, incertidumbre y pérdida de control cuando recibieron a su alumno con ceguera y/o baja visión. Esto se debió a sus representaciones en torno a la ceguera y/o baja visión, a su nula formación en relación con la educación inclusiva, a sus escasas experiencias previas en torno a la atención a la diversidad y a la falta de apoyo institucional. Todas las docentes partieron del modelo del déficit (Arnaiz, 2012), pues visualizaron al alumno con ceguera y/o baja visión como un ser “deficiente”, “enfermo” o con “problemas” que le son inherentes. Sin embargo, en algunos casos, este supuesto cambió con el tiempo. Por un lado, las docentes que se mantuvieron con la apreciación de la diversidad como algo negativo o como un elemento de distorsión en el aula, en varias ocasiones refirieron que su alumno con ceguera y/o baja visión tenía que estar en una escuela de educación especial o recibir apoyo especializado fuera del aula. En este sentido, asumieron una postura segregadora y no tuvieron el interés por mejorar su enseñanza ni desarrollar nuevas competencias para responder a la heterogeneidad (López, et al., 2010). Por otro lado, las docentes que culminaron su experiencia apreciando y valorando a su alumno con ceguera y/o baja visión, tendieron a desarrollar competencias y prácticas inclusivas, es decir, transitaron hacia el modelo curricular de la enseñanza (Arnaiz, 2012). Esto se debió a su capacidad reflexiva en relación con experiencias previas a su capacidad de innovación y compromiso en relación con su labor. Estas docentes expresaron que con el tiempo se dieron cuenta que el alumno con ceguera y/o baja visión puede educarse en la escuela común pues desde el aula se gestionan y organizan los apoyos pertinentes. Para ellas la diversidad significó una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje entre pares y su crecimiento profesional.

Prácticas docentes

Las docentes que tendieron a ser inclusivas desarrollaron prácticas que cumplieron tres propósitos principales. El primero fue construir una comunidad de aprendizaje al interior de las aulas a pesar de que no se dio una cultura inclusiva institucional, las docentes generaron el sentimiento de acogida, comunidad y pertenencia entre los integrantes de su grupo (padres de familia, pares y alumno con ceguera y/o baja visión) ; para ello, desarrollaron actividades a través del diálogo abierto, la simulación y los juegos de rol para el reconocimiento, la aceptación y la valoración de la diversidad. El segundo fue organizar y desarrollar clases inclusivas, para ello, primero, las docentes se dieron un tiempo para conocer a su alumno con ceguera y/o baja visión (se preguntaron: ¿cómo aprendía?, ¿qué le gustaba?, ¿qué le interesaba?, ¿qué no le gustaba?, ¿cómo se desenvolvía?), después, establecieron reglas con el grupo para crear un ambiente de aprendizaje, hicieron agrupaciones heterogéneas para promover el aprendizaje cooperativo, brindaron apoyo individualizado para responder a las necesidades de aprendizaje de cada uno, adaptaron ejercicios y los materiales didácticos que crearon para el alumno con ceguera y/o baja visión también los ocuparon con el resto del grupo. El tercero, fue desarrollar la coenseñanza

con otra compañera docente para beneficiar el proceso de inclusión (esto sólo ocurrió en un preescolar privado del EDOMEX). Cabe destacar que todas las docentes mencionaron que les hubiera gustado realizar la coenseñanza con el personal externo (proveniente del CAM y de la Asociación Civil) para aprender de su práctica. Es preciso señalar que las docentes que tendieron a ser segregadoras o integradoras no describieron sus prácticas durante la entrevista.

Competencias docentes

Al igual que en las prácticas, sólo algunas docentes ofrecieron datos sobre las competencias que desarrollaron para incluir a su alumno con ceguera y/o baja visión. Los resultados se presentan de acuerdo con las competencias del docente inclusivo de Fernández (2013):

- Competencia pedagógico-didácticas. Se identificó que la mitad de las docentes desarrollaron su capacidad reflexiva y tuvieron sensibilidad, creatividad y flexibilidad para modificar su enseñanza.
- Competencia de liderazgo. Algunas docentes fueron piezas clave para diseñar, reflexionar e implementar acciones que fomentaran la inclusión.
- Competencia de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo. Algunas docentes desarrollaron su capacidad de innovación y comunicación.
- Competencia de investigación. Algunas docentes investigaron sobre las características de aprendizaje de los alumnos con ceguera y/o baja visión, el alfabeto braille, los materiales didácticos y las adaptaciones en el aula que esta población requiere, entre otros aspectos.
- Competencias interactivas. Algunas docentes manifestaron empatía y promovieron la tolerancia, la convivencia, la cooperación y la solidaridad entre el alumnado.
- Competencias éticas. Algunas docentes se preocuparon y motivaron a los niños, fueron coherentes y fieles a sus principios y valores como solidaridad, empatía, compromiso, responsabilidad; asumieron compromisos y tareas; fueron honestas y modelos.
- Competencias sociales. Algunas docentes establecieron una relación de confianza y comunicación con las familias y distinguieron las situaciones que requerían colaboración.

Aprendizaje de la experiencia

Los aprendizajes de las docentes giraron en torno a dos situaciones: la primera fue transitar del modelo del déficit al curricular de la enseñanza. Al finalizar el ciclo escolar, la mayoría de las docentes modificó su forma de apreciar la discapacidad, la ceguera, la baja visión, la diversidad, el origen de las dificultades de aprendizaje y el sentido de la programación de la enseñanza. La segunda fue desarrollar nuevas competencias. Algunas docentes reconfiguraron sus valores, asumieron principios éticos, consideraron la heterogeneidad como una oportunidad para modificar las metodologías de enseñanza, fueron flexibles, reflexionaron sobre experiencias

previas, entre otros aspectos. Destaca una docente que aprendió que la educación inclusiva es un proceso que requiere de la reflexión constante y en conjunto para crear procesos innovadores.

Necesidades y/o solicitudes

Las necesidades o solicitudes que expresaron los docentes fueron dos: la primera, tiene que ver con la formación profesional sobre el proceso enseñanza-aprendizaje para el alumnado con ceguera y/o baja visión y el desarrollo de prácticas inclusivas; algunas docentes manifestaron su deseo de formarse desde la práctica, observando a otras docentes más expertas y por medio de la investigación-acción. La segunda se refiere a la asignación de apoyos institucionales. Cabe señalar que las docentes que tendieron a ser segregadoras o integradoras solicitaron el apoyo del personal externo para delegar la atención del alumno con ceguera y/o baja visión, a través de la atención individualizada dentro del aula.

Conclusiones

La conclusión principal de este estudio es que los docentes de preescolar al enfrentarse ante el desafío de educar al alumnado con ceguera y/o baja visión, de inicio no están preparados, pero con el tiempo toman conocimiento y se preparan sobre la marcha con los medios y recursos que tienen, principalmente se apoyan de las madres de familia y los pares del menor. A pesar de que la escuela y la sociedad no ofrecen las condiciones para fomentar la inclusión los profesores a través del acto de educar se percatan de la importancia de que el alumnado con ceguera y baja visión sea tratado como un sujeto y en esa medida la inclusión toma sentido tanto en la palabra como en el acto. A partir de este estudio de caso se ha descubierto que se requiere estudiar el derecho a la educación inclusiva para el alumnado con discapacidad en México.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres: Routledge.
- Ánderson, B. (2021). *Educación y personas con discapacidad 2021. YoTambién*. Recuperado de <https://www.yotambien.mx/actualidad/educacion-2021-menos-alumnos-menos-maestros-y-escasa-evaluacion/>
- Arguis, R. (1999). El pensamiento y la práctica educativa del profesorado ante la integración escolar. Un estudio de caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 143-156. Recuperado de <https://acortar.link/OWKXxr>

- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40. Recuperado de <https://acortar.link/wYIwZY>
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En Soto Pérez, F.J. y López Navarro, J.A. (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>
- Blanco, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 14-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248002.pdf>
- Booth, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 14(4), 164-168.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M.A. Verdugo Alonso & F.J. De Jordán de Urríes Vega (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Escudero, J. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-89. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15528263006.pdf>
- Lobato, X. (2001). *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: profundización teórica y evidencias empíricas* [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca.
- López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- MEJOREDU (2022). *Discapacidad y derecho a la educación en México*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Recuperado de <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Discapacidad-de-2022.pdf>
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. Recuperado de <https://acortar.link/zUXI7I>
- SEP (1985). *Bases para una Política de Educación Especial*. Ciudad de México: SEP.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Referencia para la Acción Encaminada a Lograr la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zacarías, J., De la Peña, A. & Saad, E. (2006). *Inclusión educativa. Fundamentos y herramientas para transformar las escuelas*. Ciudad de México: SM.