

SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA INCLUSIÓN EN UN INSTITUTO EDUCATIVO
EN PUEBLA, MÉXICO

THE ACTUAL SITUATION ABOUT THE INCLUSION OF AN EDUCATIONAL INSTITUTE
IN PUEBLA, MÉXICO

YURITZIA LIZBETH
ALTAMIRANO FIGUEROA¹

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de una investigación realizada en un instituto educativo inclusivo de la ciudad de Puebla, que tuvo como finalidad la aplicación de un proyecto de investigación-acción para diagnosticar, diseñar e impartir un taller que complemente y fortalezca los conocimientos sobre atención a la diversidad de los docentes de nivel primaria, por medio de la detección de las barreras de aprendizaje [BAP]. Como resultado, se identificó una necesidad de crear una cultura inclusiva, es decir, a pesar de que el instituto educativo se considera inclusivo, no cuenta con los elementos sugeridos índice de inclusión educativa.

Palabras clave: educación especial, educación básica, docentes.

Abstract

The purpose of this article is to present the results of an investigation carried out in an inclusive educational institute of the City of Puebla, which had as objective the application of an action research project to diagnose, design and impart a workshop that complements and strengthens the knowledge about attention to the diversity of primary level teachers, through the detection of barriers of learning [BOL]. As a result, a need was identified to create a culture inclusive, that is, despite the fact that the educational institute is considered inclusive, it doesn't, It has the suggested elements of the educational inclusion index.

Key words: special needs education, fundamental education, professors.



¹ Universidad de Oriente. Estudiante de Licenciatura. Puebla, México. E-mail: altamiranolizbeth30@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0891-6016> Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=WRKWzDsAAAAAJ&view_op=list_works&gmla=AOV7GLM-8jNG6-8t0Hpf30MfTuS0XNpk8x7SH68k-z1pI_7tXWmTioQU5ddfk5xCnYthmHIY-BW8gnMBeiNbYtxOSN5SxNhL61yBw5_05jx



INTRODUCCIÓN²

En México, desde 1993 se ha trabajado en talleres, programas para el proceso de integración en las instituciones educativas, permitiendo el acceso a los estudiantes con diversidad, buscando que niñas, niños y adolescentes (NNA) se adapten al sistema educativo; sin embargo, al tomar en cuenta el objetivo de calidad, considerando que, a mayor inclusión, mayor calidad en el aprendizaje, se establece la necesidad de superar la integración dentro de las instituciones, a fin de que estas puedan generar las modificaciones y adaptaciones necesarias que permitan asegurar el acceso, permanencia y participación de todos los estudiantes (Popp-Ward, 2016, pp. 8-9).

El presente artículo es el resultado de una tesis de licenciatura que se aplicó en un instituto educativo inclusivo que se ubica al sur de la Ciudad de Puebla, con un estatus económico medio-bajo. La importancia de realizar esta investigación radica en tener un primer acercamiento a las instituciones educativas que se consideran inclusivas, en el sentido de monitorear la fase en la que se encuentra y conocer las necesidades para lograr la inclusión, ya que, esta labor es responsabilidad de todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje (Juárez-Núñez et al., 2010).

Respecto a esto, Juárez-Núñez et al. (2010) refiere la importancia de la participación de todo el personal docente para lograr una inclusión, de manera que, mantener una cultura inclusiva no solo es responsabilidad del docente que esté a cargo de los y las estudiantes, sino de todos los que conforman la institución educativa: los directivos, docentes, padres de familia y el resto

de los estudiantes. En general, la comunidad deberá participar de la sensibilización para evitar la desigualdad y la discriminación.

DESARROLLO

En México, el proceso de inclusión educativa ha sido complejo, pues, aunque a nivel latinoamericano ha sido uno de los países que más han promovido el paradigma de atención a la diversidad, las políticas públicas no se enfocan en disminuir las brechas educativas (Eguibar-Ramírez y Pozos Flores, 2022).

La realidad es que, la inclusión educativa es una utopía en la República Mexicana, según Cruz-Vadillo (2021): si bien es cierto que se ha procurado mantener una flexibilidad curricular, atención a la diversidad y se han fomentado los ajustes del aula por parte del profesor, el acto escolar poco se ha modificado en el sentido de que aún se espera que los sujetos aprendan el contenido que “corresponde” con su edad, así “habiendo naturalizado la idea en la que la fecha de nacimiento está directamente relacionada con determinados contenidos escolares” (Cruz-Badillo, 2021, p. 99).

Por otro lado, la capacitación docente sigue siendo un área de oportunidad, Campa-Álvarez et al. (2020) refieren que en su investigación, donde participaron 30 docentes de Hermosillo, que el tipo de vulnerabilidad más común refiere al orden social, es decir, se tiene un estatus económico bajo, familias disfuncionales y también las discapacidades (visual, motora, intelectual o auditiva); pero, el verdadero reto se encuentra en la formación docente, pues no cuentan con estrategias inclusivas y esto genera inseguridad e inconformidad en el ámbito laboral. En el mismo sentido, la falta de mobiliario y material

² Artículo original derivado del proyecto de investigación “Análisis de las necesidades para el desarrollo de un enfoque de inclusión educativa”.

limitan el desarrollo adecuado de las estrategias que pudieran enseñarse a los docentes.

Begonia-Naranjo (2019) menciona en su artículo “*Educación en y para la diversidad de alumnos en aulas de escuelas primarias de la Ciudad de México*”, que para llevar a cabo la inclusión se requiere una amplia transformación, donde se involucre la sociedad. Hasta ahora, México la discriminación y desigualdad siguen siendo realidades en las instituciones de educación superior, por lo que, se requiere que generen las condiciones para la atención a diversidad de sus alumnos, además, del desarrollo de una actitud positiva en los docentes que vaya más allá de la comprensión.

De esta manera, capacitar a los docentes y contar con la infraestructura y material necesario para garantizar el acceso y permanencia de los estudiantes es esencial. Respecto a los términos implicados en el discurso de la diversidad, es importante realizar la diferenciación propuesta por García-Cedillo (2018), quien refiere la necesidad de diferenciar entre las prácticas de integración educativa, educación inclusiva moderada y educación inclusiva radical.

La integración educativa se sustenta en el modelo interactivo de la discapacidad, emplea el concepto de NEE, la finalidad es identificar las NEE en los alumnos por medio de una evaluación psicopedagógica, de manera que, los responsables de la educación deben satisfacer las necesidades detectadas. Se piensa que, el estudiante tiene dificultades que no le permiten tener acceso al currículo promedio, por lo que, no puede aprender lo que corresponde con su edad y se deben hacer adecuaciones curriculares individuales. Además, permite que instituciones especializadas atiendan a

los alumnos con discapacidades severas o múltiples (García-Cedillo, 2018).

Por otro lado, la educación inclusiva moderada (que también emplea el concepto de las NEE y abarca los sistemas involucrados en el concepto de Barreras de Aprendizaje BAP) busca identificar las necesidades individuales de los estudiantes, sobre todo, de los que pertenecen a una situación de vulnerabilidad, a fin de satisfacer las demandas y potenciar el aprendizaje. Requiere de la aplicación de una evaluación psicopedagógica, además de un análisis del docente que le permita detectar las BAP. Busca identificar a las necesidades individuales de los alumnos que pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad, para procurar su satisfacción y, con ello, potenciar sus aprendizajes; también sugiere la realización de adecuaciones curriculares individuales, acepta el apoyo y la participación de escuelas especializadas para la intervención con estudiantes, sobre todo, de los más vulnerables (García-Cedillo, 2018).

Finalmente, pensar en la educación inclusiva radical o con enfoque de atención a la diversidad, implica suponer que los docentes no deben determinar los límites de aprendizaje de los estudiantes, por lo que, sustituye el concepto de NEE por el de Barreras para el Aprendizaje y la participación, no requiere de adecuaciones curriculares y los desafíos educativos son enfrentados como grupos y no como individuos, todos los estudiantes tienen el mismo currículo y no propone la participación de expertos ajenos a la institución, ya que, los docentes cumplen con esta función (García-Cedillo, 2018).

Como se observa, las tres divisiones contemplan la presencia de BAP. Estas barreras

adquieren su importancia por ser elementos que limitan el proceso de integración en los centros educativos. Según la Secretaría de Educación Pública (2013), pueden dividirse en: ideológicas (se mantiene la idea de que el niño con discapacidad no tiene la capacidad de aprender algo o que no tiene sentido que lo aprenda); actitudinales (es la forma en que docentes, padres, madres de familia, compañeros y compañeras, se relacionan con los estudiantes, fomentando el menosprecio, la discriminación o sobreprotección); pedagógicas (cuando los docentes fomentan prácticas que no corresponden con el ritmo de aprendizaje del alumnado que presenta alguna dificultad, en este sentido, existe la concepción de que el estudiante los retrasa); de organización (orden y estabilidad en las rutinas de trabajo, la manera en la que se aplican las normas, la forma en la que distribuye el mobiliario y equipo).

De esta manera, con base en el panorama que las investigaciones reportan, puede inferirse que México se encuentra en un proceso de transición de la integración educativa a la inclusión educativa moderada, en la medida que se sigue estableciendo que las adecuaciones curriculares son necesarias y que existan escuelas de apoyo continuo como la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP).

Dimensiones de la Inclusión Educativa

La “*Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*”, mejor conocida como *Índex*, es un documento publicado por primera vez en el año 2000 que

presenta una autoevaluación para las instituciones educativas. Concibe a la inclusión como un proceso en el que participan de todos los miembros de los centros escolares para que se mantengan una participación responsable y activa ante la diversidad (Booth y Ainscow, 2011).

La inclusividad implica poner los valores inclusivos en acción, apoyar los sentimientos de pertenencia de todos, incrementar las actividades de enseñanza-aprendizaje que realizan los estudiantes, así como aquellas relacionadas con las realidades locales y globales, reducir las barreras de aprendizaje y de participación, la discriminación y la exclusión, considerar a las diferencias entre estudiantes y adultos como recursos de aprendizaje, finalmente, reconocer que la inclusión en la educación es en realidad inclusión en la sociedad (Booth y Ainscow, 2011).

El *Índex* sugiere tres dimensiones que permiten al centro escolar autoevaluarse, estas conforman una escala tipo Likert. La *Dimensión A “Crear culturas inclusivas”* que implica el desarrollo de valores inclusivos como participación en la comunicación respeto a la diversidad, derechos, igualdad, etc., que son la base de las actividades educativas; en otras palabras, lo que se busca es construir una comunidad inclusiva por medio del establecimiento de valores. En relación con esto, la *dimensión B “Elaborar políticas inclusivas”* busca transformar al centro escolar por medio de la elaboración de políticas, basadas en la innovación, a nivel organizacional y curricular, para aumentar la calidad de la educación; dicho de otro modo, se busca desarrollar una escuela para todos, organizando la atención a la diversidad. Finalmente, la *dimensión C “Desarrollar prácticas*

inclusivas” es la fase en la que se aplican los valores, lo que implica la capacidad de los docentes para brindar atención al alumnado, hacer la innovación didáctica para integrar la diversidad y emplear de manera flexible los recursos; aquí se aplica el plan desarrollado en la fase anterior y se movilizan los recursos (Ganuza-Jimeno, 2014).

Las tres dimensiones tienen la misma importancia para el desarrollo de la inclusión en la escuela, pues se encuentran interrelacionadas, es decir, una complementa y hace posible las otras, ya que, al desarrollar culturas inclusivas, se generan cambios tanto en las políticas como en las prácticas (Granados-Roldán, 2018).

Metodología

El enfoque cualitativo de investigación puede sostenerse en el paradigma hermenéutico interpretativo, como lo menciona Vargas-Beal (2011), tiene por finalidad construir un sentido por medio de la experiencia. El conocimiento se construye de manera subjetiva para dar sentido a la realidad que se investiga, el proceso comienza con el sentido común que se enriquece con matices hasta llegar a conjeturas cada vez más “ciertas”. De esta manera, las características de este paradigma son: debe concebirse a la realidad como subjetiva; el sujeto tiene implicaciones con el objeto de estudio; cada parte de la realidad está relacionada entre sí; lo que la vuelve compleja e interpretable.

En concordancia, el diseño de investigación que se empleó fue el de Investigación-Acción, que centra el proceso de observación en las personas o grupos que estudia con la finalidad de aportar a

la construcción de conocimiento teórico (Vargas-Beal, 2011). De esta manera, el proceso de la investigación se llevó a cabo en tres fases:

Primera: se realizó una entrevista por oportunidad con los docentes para conocer las barreras de aprendizaje que se identifican en el centro escolar. En esta fase participaron seis docentes.

Segunda: se aplicó un instrumento de evaluación a los docentes para tener un diagnóstico del nivel de conocimiento en atención a la diversidad. Es importante mencionar que en su inicio del taller participaron diez docentes, sin embargo, solo cuatro completaron los cuatro módulos.

Tercera: diseñó un taller para atender las barreras de aprendizaje identificadas en la fase de detección, al concluir se volvió a aplicar el instrumento.

RESULTADOS

Respecto a la primera fase, se identificó que los docentes refieren las BAP que se encuentran en la Tabla 1, como puede apreciarse, se identificaron cuatro, la primera se relaciona con la falta de material y equipo que permita el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación; en este sentido, los docentes refieren que la pandemia fue un factor crucial para determinar que no se cuenta con el equipo necesario, sin embargo, tampoco se cuenta una infraestructura que permita un acceso seguro a estudiantes que, por ejemplo, tienen debilidad visual. En lo que respecta a la barrera pedagógica, los docentes mencionan que no cuentan con conocimientos suficientes para saber cómo atender las necesidades de los estudiantes,

ya que, algunos no se encuentran diagnosticados; el instituto cuenta con estudiantes con diagnóstico de autismo, mutismo selectivo, debilidad visual, trastorno de déficit de atención con hiperactividad y discapacidad intelectual.

Por otro lado, los docentes sugieren que algunos padres de familia tienen una actitud de sobreprotección con los hijos, es decir, no establecen límites ni se fomenta el respeto, otros

que tienen hijos con alguna discapacidad muestran barreras ideológicas, pues, no priorizan la educación de sus hijos.

Con base en los resultados identificados, se diseñó un taller para revisar algunos conceptos que permitiera a los docentes tener un panorama de lo que se considera atención a la diversidad, se diseñaron cuatro módulos que se describen en la Tabla 2.

Tabla 1

Principales BAP de la institución educativa

Organizacional	Pedagógica	Actitudinal	Ideológica
Falta de material y equipo que permita el uso de Tics. Las faltas se relacionan con el factor económico. Falta de infraestructura para alumnos con debilidad visual.	Los docentes no tienen conocimiento suficiente respecto a las necesidades educativas de sus estudiantes, algunos estudiantes no cuentan con diagnóstico.	Algunos padres adoptan una actitud de sobreprotección con su hijo.	Los padres de familia no priorizan la educación de sus hijos (sobre todo aquellos que presentan alguna discapacidad).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Taller de acercamiento a los principios de la atención a la diversidad

Módulos	Objetivo	Actividades	Observaciones
1. Escuela inclusiva: infraestructura, espacios físicos, aula.	Conocer las pautas, características, políticas para una escuela inclusiva.	Por medio de una exposición dirigida se explican las políticas de una escuela inclusiva.	La mayoría de los docentes mostró una actitud positiva hacia el taller, algunos externaron sus dudas sobre los conceptos, tres docentes expusieron casos donde ellos mismos reflexionaron sobre qué tipo de trabajo se estaba realizando en relación con la inclusión o integración. Dos docentes permanecieron como oyentes o prestando atención a sus dispositivos.
2. Todos somos diferentes	Conocer las diferencias de los conceptos de necesidades educativas especiales y barreras del para el aprendizaje.	Por medio de una exposición dirigida, se expusieron las principales barreras de aprendizaje y estrategias que se pueden implementar dentro de sus aulas.	Tres docentes expusieron las dificultades que han tenido dentro de sus aulas para atender la diversidad de cada uno de sus estudiantes, por lo que se plantearon algunas posibles adecuaciones para cada caso.
3. Receta de los 5 sentidos.	Sensibilizar al docente sobre la importancia del trabajo en equipo.	Por medio de técnicas grupales se valora la importancia del trabajo en equipo, flexibilidad de tiempo y trabajo; además de conocer los conceptos básicos de inclusión, integración, diversidad y discapacidad.	Los estudiantes tuvieron la experiencia de desarrollar algunas actividades deportivas, a pesar de tener ciertas dificultades durante la aplicación de técnicas, de esta manera, se reflexionó sobre la importancia de considerar las barreras de aprendizaje como grupales y no individuales, además, de la implicación del trabajo en equipo y, en este contexto, la realización de ajustes razonables. Se dejó de tarea sensibilizar a los estudiantes con una actividad similar.
4. Desarrollo de estrategias para la atención a la diversidad.	Conocer las diferentes herramientas que se pueden implementar de acuerdo con la necesidad de cada alumno.	Por medio de exposición dirigida y trabajo en equipo se revisaron estrategias para fomentar un paradigma de atención a la diversidad.	Los cuatro docentes que realizaron la actividad de sensibilización refieren que los estudiantes no mostraron una actitud positiva a la actividad, ya que no dan la importancia necesaria.

Fuente: elaboración propia.

El taller se llevó a cabo del 10 de junio al 08 de julio de 2022, para su diseño se tomó como base el documento de Solla-Salvador (2013). Antes y después del taller se aplicó una evaluación cualitativa que consistió en preguntas abiertas respecto a conceptos fundamentales, el cuestionario tuvo un total de 17 preguntas, pudiendo obtener una calificación mínima de 0 y máxima de 51, algunas preguntas fueron: ¿Qué es la inclusión educativa? ¿Qué son las barreras para el aprendizaje? ¿Qué entendemos por diversidad? ¿Qué políticas de inclusión tiene la institución escolar? ¿Qué es un ajuste razonable? ¿Cuáles son las BAP que conoces? ¿Qué ajustes razonables se aplican en el centro escolar?

La Tabla 3 muestra la rúbrica que se empleó para evaluar las respuestas del instrumento aplicado, como se observa, cuando la respuesta era considerada totalmente incorrecta, se asignaba una puntuación de 0; se asignó 1 cuando la respuesta tenía algunos elementos correctos, es decir, cuando

se incluían términos o algunas ideas que pudieran considerarse correctas. Por otro lado, cuando la respuesta era correcta de manera general, es decir, no se manejan autores o no se citan documentos, se asignan 2 puntos. Finalmente, cuando se citan autores o documentos y la respuesta se explica a detalle se asignan, 3 puntos. Al tratarse de una institución que se considera inclusiva, se buscaba en un primer momento que la mayoría de las respuestas tuvieran la calificación de 2 o 3 puntos.

Sin embargo, como se puede apreciar en la Tabla 4, cuatro de diez docentes concluyeron el taller. La primera columna muestra el código del sujeto, que se obtuvo colocando la inicial del primer apellido, el grado de estudios: licenciatura (L) o maestría (M), seguido del grado en el que imparten clases, T simboliza todos los grados. Para asignar puntuaciones, se tomó en cuenta lo siguiente: 0-12 es sin conocimiento, 13-25 se considera insuficiente, 26-37 suficiente y más de 38 deseable.

Tabla 3

Rúbrica de evaluación de instrumento

Sin conocimiento 0 puntos	Pedagógica 1 puntos	Actitudinal 2 puntos	Ideológica 3 puntos
La respuesta es totalmente incorrecta	La respuesta tiene elementos correctos, pero no es explicada y tiene elementos erróneos o poco claros.	La idea general de la respuesta es correcta, pero no está referenciada	La respuesta es correcta, es explicada adecuadamente y cita autores o hace mención de documentos.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

Nivel de conocimiento de los docentes antes y después del taller

Sujeto	Puntuación Antes	Antes del taller Nivel de conocimiento	Puntuación Después	Después del taller Nivel de conocimiento
VL6	8	Conocimiento deficiente	26	conocimiento suficiente
MM4	17	conocimiento deficiente	25	conocimiento deficiente
SL1	21	conocimiento deficiente	32	conocimiento suficiente
MLT	26	conocimiento suficiente	36	conocimiento suficiente

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, de los cuatro participantes, dos pasaron de conocimiento deficiente a suficiente, uno se mantuvo a nivel deficiente, pero subió de puntuaciones y otro mantuvo el nivel de suficiencia, obteniendo una mayor puntuación en la segunda evaluación.

CONCLUSIONES

Con base en los objetivos de esta investigación: diagnosticar, diseñar e impartir un taller que complemente y fortalezca los conocimientos sobre atención a la diversidad de los docentes de nivel primaria, por medio de la detección de las barreras de aprendizaje [BAP], se concluye que, el instituto educativo no presenta con las condiciones suficientes para considerarse inclusivo-moderado, puesto que, no cuenta con la infraestructura ni equipamiento necesarios, además, solo el 40% de los docentes concluyeron el taller y el resto de los participantes no justificó las inasistencias, lo que denota que puede existir una BAP actitudinal o de ideología. Por otro lado, se logró que los docentes mejoraron sus puntuaciones en una prueba de conocimientos.

En este sentido, se obtuvieron conclusiones similares a las de Campa-Álvarez et al. (2020), quienes mencionan que el reto de la inclusión educativa se encuentra en la formación docente, así como en la infraestructura y equipamiento de las instituciones educativas. Aunado a ello, con base a las áreas de oportunidad que se identificaron, se pueden concluir el instituto educativo que se evaluó tiene más características integrativas que inclusivas.

REFERENCIAS

- Begonia-Naranjo, G. (2019). Educar en y para la Diversidad de Alumnos en Aulas de Escuelas Primarias de la Ciudad de México. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 209-225. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200209>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y FUEM.
- Campa-Álvarez, E., Aurelia-Valenzuela, B., Guillén-Lúgigo, M. y Campa-Álvarez, M. L. (2019). Desafíos en la educación inclusiva de grupos vulnerables en primaria: perspectivas del profesorado de Sonora México. *Revista Inclusiones*, 7(1), 72-94. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/25>
- Cruz-Vadillo, R. (2021). Las inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 91-118. <https://www.redalyc.org/journal/270/27064402002/html/>

- Eguibar-Ramírez, E. y Pozos Flores, A. (2022). El desarrollo de líneas de investigación en necesidades educativas especiales y su relación con las políticas públicas de América Latina y el Caribe. *UNIVERSCIENCIA*, 20(59), 79-97. <https://revista.soyuo.mx/index.php/uc/article/view/208/301>
- Ganuzá-Jimeno, S. (2014). *El Index for inclusión. Instrumento de evaluación para una escuela inclusiva*. [Trabajo de Grado]. Universidad de la Rioja. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/08/index-de-inclusion-escolar.pdf>
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729100>
- Juárez-Núñez, J. M., Comboni-Salinas, S. y Garnique-Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&tlng=es
- Popp-Ward, N. (2016). *Manual de Buenas Prácticas en Inclusión Educativa*. Universidad Viña del Mar. <https://www.uvm.cl/wp-content/archivos/manual-buenas-practicas-inclusion-educativa.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Conceptos básicos de Educación Inclusiva*. https://educacion.especial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2013/indigena/1Conceptos_basicos.pdf
- Solla-Salvador, C. (2013). *Guías de buenas prácticas de educación inclusiva*. Save the Children (Solla, C.). https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_vok.pdf
- Vargas-Beal, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* ETXETA.