

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS

Autor/es: YADAROLA, María Eugenia; GALLI, Marianna y LOZANO, Delia¹.

Procedencia institucional: Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación

Dirección electrónica de referencia: m.eugenia.yadarola@gmail.com

Eje temático: Infancia y educación inclusiva.

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: inclusión educativa, escuela primaria pública.

Resumen

El presente trabajo responde a un Sub-tema que se inserta en la Línea de Investigación “*Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas*” aprobada por la UCC-CONICET.

Como problema de investigación nos planteamos la siguiente pregunta ¿Las políticas, culturas y prácticas escolares en el nivel primario son inclusivas?

El objetivo de este sub-tema es Identificar políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, comparando las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes.

El objetivo específico de esta presentación es analizar, en las opiniones de los estudiantes de 6to grado de las escuelas de gestión pública, las políticas, culturas y prácticas inclusivas

Se desarrolla un diseño metodológico exploratorio-descriptivo, desde un estudio cuantitativo, con elementos cualitativos.

Las unidades de observación principales, para esta presentación, son los estudiantes de 6to grado de escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba y de la Provincia de Córdoba.

¹ **Colaboradores:** AMADOR, Romina P.; ARELLANO, Carlos G.; ARMESTO, Jimena G.; CHAILE, Mariana L.; CORREA, Marcela B.; DALBES, Mariana; ERRAMOUSPE, Carolina; FERNÁNDEZ VALDÉS, Inés M.; FUSCO, M. Fernanda; GONZÁLEZ Federico T.; GRAGERA, M. Adriana; LAMBERTUCCI, Vanesa N.; MEDINA, Karina E.; MOLINA, M. Laura; MOSCOSO, Camila E.; MORILLO, Mariel A.; NIEVA, Stella M.; PARINO, Claudia M.; PAZ, Natalia A.; PÉREZ, M. Soledad; RECABARREN, Cristina; SARAIVIA, Olga S.; SBROLLINI, Zulma E.; SESTO, Carolina A.

El muestreo es intencional.

Como instrumentos de recolección de datos se utiliza el cuestionario semi-estructurado del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000).

En cuanto a los resultados alcanzados se ha elaborado el marco teórico; y se han recolectado los datos en 24 escuelas. Análisis por escuela de los datos recolectados.

Se espera para esta presentación avanzar en la interpretación de los datos recolectados sobre los estudiantes para el próximo año avanzar con el análisis e interpretación de los datos recolectados a directivos, docentes, profesionales de apoyo y familias de los niños encuestados.

1. Introducción

Esta investigación se articula con la Carrera de Especialización en Inclusión Educativa de personas con discapacidad y se inscribe como sub-eje dentro de la línea de investigación "*Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Políticas y Prácticas*" (UCC-CONICET). Tanto la carrera como dicha línea son dirigidas por la Dra. M. Eugenia Yadarola, desempeñándose como Comité Académico e investigadoras principales, respectivamente, la Esp. Marianna Galli y la Lic. Delia Lozano.

En este marco los estudiantes de la carrera realizaron su Trabajo Final Integrador - TIF- en relación a escuelas de nivel primario de gestión pública de Córdoba de la ciudad de Córdoba o diferentes localidades de la provincia. Para la elaboración de dicho TIF los estudiantes aplicaron las encuestas del *Índice de Inclusión* de Booth y Ainscow (2000) a estudiantes de 6^{to} grado, familias, docentes y directivos de la escuela, como también a profesionales de apoyo² que asisten a la misma. Cada estudiante elaboró un estudio de caso de la escuela y realizó una propuesta de intervención para la mejora de los procesos, en miras a una educación inclusiva de calidad. En la línea de investigación se analizan los datos recabados por los 24

² En Argentina los procesos de inclusión escolar o de integración son apoyados por profesionales que, en general, son externos a la escuela común.

estudiantes/egresados, en 24 diferentes escuelas, desde una visión global de la situación observada.

Las autoras de este artículo, miembros del Comité Académico de la Carrera, están a cargo de la orientación y supervisión de estos TIF y son las encargadas de elaborar las conclusiones parciales y generales del entrecruzamiento de los datos de las diferentes escuelas. Los estudiantes o ya especialistas egresados, miembros también de la línea de investigación, figuran como colaboradores de este artículo.

En esta presentación se retoma los aportes de los datos recabados por los cuestionarios aplicados a los niños de 6^{to} grado de 20³ de las escuelas, en donde focalizaremos las temáticas analizadas a las cuestiones referidas a la cultura institucional, en las percepciones de dichos niños.

2. Referentes teóricos-conceptuales

Booth y Ainscow (2000) han identificado tres dimensiones principales para desarrollar escuelas inclusivas: política inclusiva; cultura inclusiva y prácticas inclusivas. Al respecto aclarar que “es importante recordar que las dimensiones se superponen entre sí, ya que los avances en la cultura escolar requieren a su vez la formulación de políticas y la implementación de prácticas”. (pp. 17-18)

Estos autores elaboraron, a partir de estas dimensiones, un índice de inclusión como guía para la autoevaluación institucional que resulta un importante aporte para analizar la escuela en claves de inclusión. Ainscow (2000) plantea que cuando se habla de cultura inclusiva, se hace referencia a

la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno de sus estudiantes sea valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo

³Los otros 4 estudiantes están en proceso de realizar el trabajo, por lo que faltan ingresar los datos de dichas escuelas.

escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

En este contexto es claro que en la base de un clima institucional inclusivo se encuentra el respeto, y el buen trato entre los estudiantes, siendo el *bullying* un aspecto que atenta fuertemente contra esta posibilidad.

Para definir *bullying* se toman los aportes de González Pozuelo (2007) quien plantea que:

La microcultura de los iguales incluye claves de dominio y de sumisión interpersonal que rebasan la moralidad, por lo que el grupo de referencia se convierte en negativo para el desarrollo social del alumno. Aparece el fenómeno de propotencia y desequilibrio en el estatus social que un chico/a establece con otro o un grupo de alumnos con un alumno concreto. Es aquí donde generalmente aparecen los comportamientos agresivos de unos hacia otros. (p.29)

Gonzalez Pozuelo (2007) plantea que las agresiones en la escuela son una de las peores experiencias que pueden tener un niño o una niña. Entiende que detrás de estas agresiones existen “un cúmulo de situaciones y de aprendizajes escolares, sociales y familiares” a las que considera detonantes de las mismas. Desde este encuadre plantea la necesidad de que los adultos, que son parte del contexto de estos niños, reconozcan la complejidad de la situación y asuman una postura activa y comprometida frente a la misma.

3. Aspectos metodológicos

El principal objetivo de esta investigación es “Identificar políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, comparando las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes.”

El objetivo específico de este artículo es analizar, en las opiniones de los estudiantes de 6^{to} grado de las escuelas de gestión pública, las políticas, culturas y prácticas inclusivas.

El diseño metodológico es exploratorio-descriptivo, ya que se pretende el análisis de la realidad en relación a la temática, dando énfasis en la descripción de lo observado. Este tipo de estudio permite recopilar información teórica y empírica para establecer prioridades entre problemas y definir con mayor claridad hipótesis para futuros trabajos.

Se trata de una investigación aplicada en tanto busca, a partir de lo investigado, proponer mejoras que tengan un impacto positivo para hacer efectiva la inclusión educativa de las personas con discapacidad en el nivel primario.

Se desarrolla además un estudio de corte transversal y cuantitativo, con elementos cualitativos.

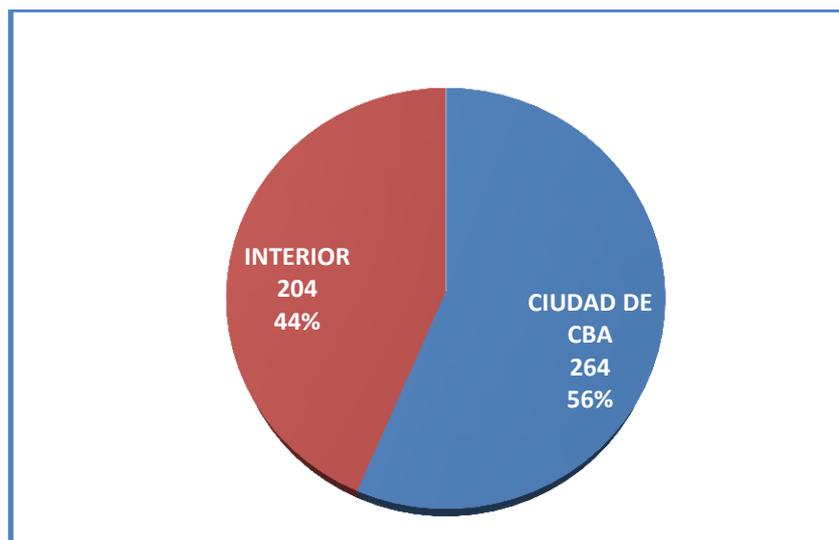
Las unidades de observación principales, para esta presentación, son los estudiantes de 6^{to} grado de escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba y de otras localidades de la Provincia de Córdoba.

Los procesos de muestreo son intencionales, es decir, que respondan al interés teórico y referencial de la investigación.

Se han investigado para esta presentación 20 escuelas, 10 de la ciudad de Córdoba y 10 de otras localidades del interior de la provincia de Córdoba.

En el gráfico N°1 se puede ver la cantidad de estudiantes encuestados, siendo 264 de la ciudad de Córdoba y 204 del interior, con un total resultante de 468 estudiantes de ambos sexos. El promedio de alumnos entrevistados por grado y escuela resulta ser aproximadamente 20 por aula en el interior (entre 16 y 31, más específicamente), y 26 en la ciudad de Córdoba (entre 18 y 48), alrededor de 23 en promedio total.

Gráfico N° 1: Cantidad de niños, según ubicación de la escuela



Se utilizará para el análisis de la inclusión de las escuelas primarias cordobesas los cuestionarios semi-estructurados y autoadministrados propuestos por Booth y Ainscow en el “Índice de Inclusión” (2000), el cual ha sido validado en diversas investigaciones y que tiene un reconocimiento internacional por su gran utilidad para indagar las políticas, culturas y prácticas inclusivas institucionales.

Este índice, valioso herramienta para la autoevaluación institucional y para identificar aspectos para que las instituciones educativa deben mejorar, resulta también un instrumento para desarrollar investigaciones individuales o grupales (Booth y Ainscow, 2000, pp. 16).

El cuestionario N° 6 (Booth y Ainscow, 2000, pp. 124-125) contiene 20 indicadores, de los cuales se seleccionaron para el presente análisis los siguientes:

- *Algunas veces soy intimidado/a en el patio.*
- *Algunos niños y niñas de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables.*
- *Cuando me siento triste en la escuela hay siempre un adulto que se preocupa por mí.*
- *Si no he ido a clases mi profesor/a pregunta dónde he estado.*
- *Las reglas de nuestra clase son justas.*
- *Cuando los niños y niñas de mi clase se pelean, el profesor/a lo arregla de forma justa.*

- *Mi familia piensa que esta es una buena escuela.*

Los dos primeros indicadores resultaron especialmente relevantes en los datos recabados, los cuales refieren al *bullying* que pueden estar vivenciando los niños. De allí su selección para este artículo, ya que el *bullying* en las escuelas es un gran obstáculo para el desarrollo de culturas inclusivas, de una educación inclusiva.

Luego, se seleccionaron los otros indicadores que aluden a conductas y actitudes de los adultos que pudieran relacionarse y que inciden en la construcción de escuelas inclusivas, acogedoras y justas, y cómo la familia está valorando las escuelas (en la percepción de los niños).

El cuestionario adoptado cruza los indicadores con las siguientes categorías:

- *Estoy completamente de acuerdo.*
- *Estoy más o menos de acuerdo.*
- *No estoy de acuerdo.*

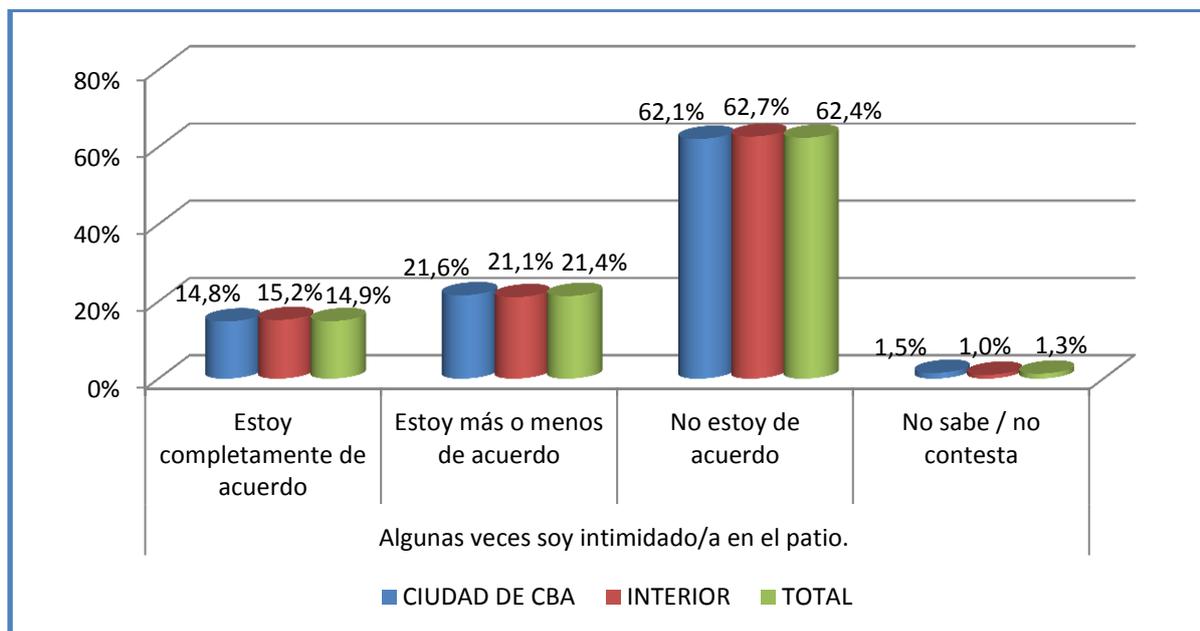
4. Resultados alcanzados y/o esperados

A continuación se presentan algunos datos que resultaron especialmente relevantes referidos a como vivencian los niños de 6^{to} grado las situaciones de *bullying*, aspecto éste fundamental de erradicar para poder hablar de una escuela inclusiva, que acoja a la diversidad de alumnos.

En el Gráfico N° 2 se observa que la gran mayoría de los niños afirma “No estoy de acuerdo” en que “*Algunas veces soy intimidado/a en el patio*” (62,4% del total). Sin embargo, resulta particularmente notable que hay un 14,9% del total de estudiantes que afirma “Estoy completamente de acuerdo” en ser intimidado, siendo un 21,4% que dice “Estoy más o menos de acuerdo”. Estos datos reflejan que habría entre 8 y 9 chicos de un curso de 23 estudiantes que estarían sufriendo intimidación, 3 o 4 de ellos con mayor grado de acuerdo en su respuesta.

Cabe notar que en este aspecto no parece haber diferencias marcadas entre los estudiantes de escuelas de la ciudad de Córdoba respecto a otras localidades.

Gráfico N° 2: Sentimiento de intimidación, según ubicación de la escuela.

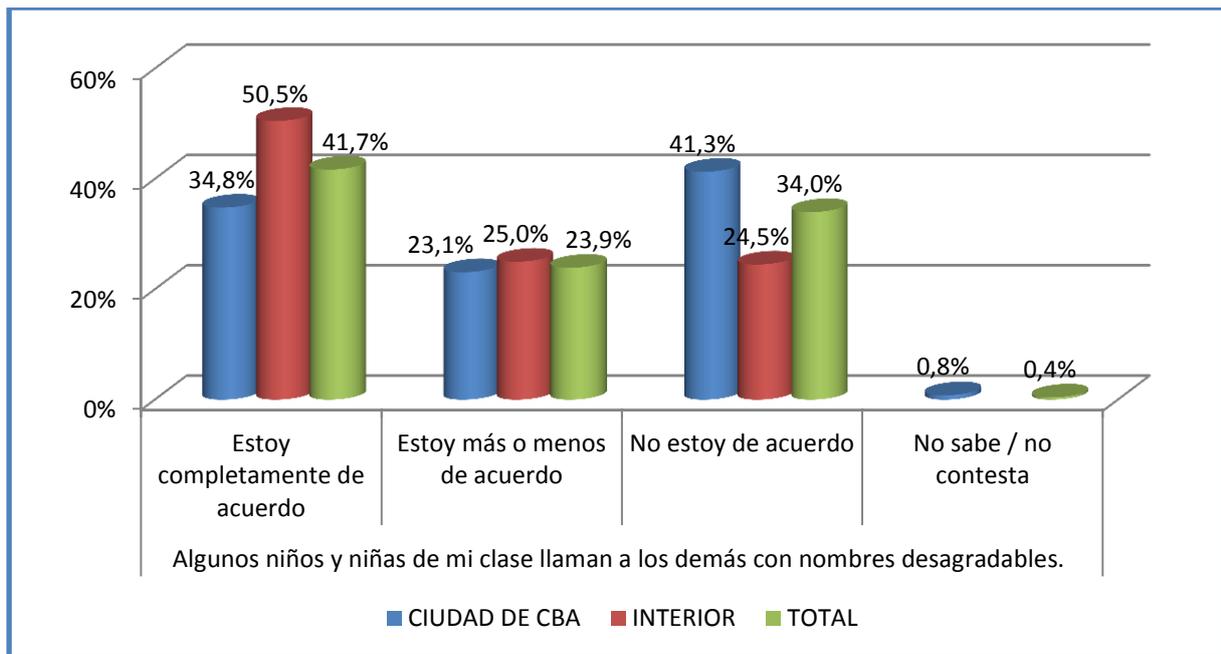


Otro dato muy relevante es que un 41,7% del total de niños (Gráfico N°3) afirma “Estoy completamente de acuerdo” en que “*Algunos niños y niñas de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables*”, siendo un 23,9% que afirma “Estoy más o menos de acuerdo”.

En este indicador resulta marcada la diferencia entre los niños de ciudad de Córdoba, quienes un 34,8% están completamente de acuerdo, frente a un 50,5% de los niños de otras localidades, diferencia que queda marcada asimismo entre quienes no están de acuerdo (41,3% y 24,5%, respectivamente) que algunos niños de su clase llamen a los demás con nombres desagradables.

Es decir, un promedio de 15 niños de cada 26 alumnos en la ciudad de Córdoba y 15, pero de 20 niños de 6^{to} grado en el interior opinan estar de acuerdo o más o menos de acuerdo en que algunos niños y niñas de su clase llaman a los demás con nombres desagradables.

Gráfico N° 3: Algunos niños y niñas de la clase llaman a los demás con nombres desagradables, según ubicación de la escuela.



Una comunidad inclusiva es una comunidad acogedora, segura, colaborativa, donde existe respeto y valoración mutua, lo cual parecería que muchos de estos niños no lo están viviendo así. López Melero (2012) destaca la necesidad de aprender a convivir, aprender a aceptarse unos a otros, de aprender a vivir en la diversidad y preocuparnos por los demás, en el marco de una educación inclusiva.

En este sentido nos señala Humberto Maturana (1994) que la ética se constituye en la preocupación por las consecuencias que tienen las acciones de uno sobre otro y adquiere su forma desde la legitimidad del otro como un legítimo otro en la convivencia. Ojalá cada uno de nosotros hiciera suyo este pensamiento y legitimáramos a cada persona como es y no como nos gustaría que fuera. Más aun, ojalá no sólo aceptemos esta idea sino que la aprovechemos en el campo de la educación y aprendamos de las diferencias humanas a humanizarnos. Donde lo humano incluya la diversidad de etnia, género, handicap, religión, enfermedad o procedencia y, a partir de ahí, tomemos conciencia de que no podemos, ni debemos, continuar marginando a las personas diferentes como algo ajeno a nosotros, como algo ajeno a uno

mismo, porque si seguimos por ese camino radica hoy el sentido de la educación inclusiva. (López Melero, 2012, pp. 138)

Interesó entonces analizar algunos indicadores referidos a las conductas y actitudes de los adultos que son percibidas por los estudiantes, como aspectos favorecedores, o no, de una cultura inclusiva.

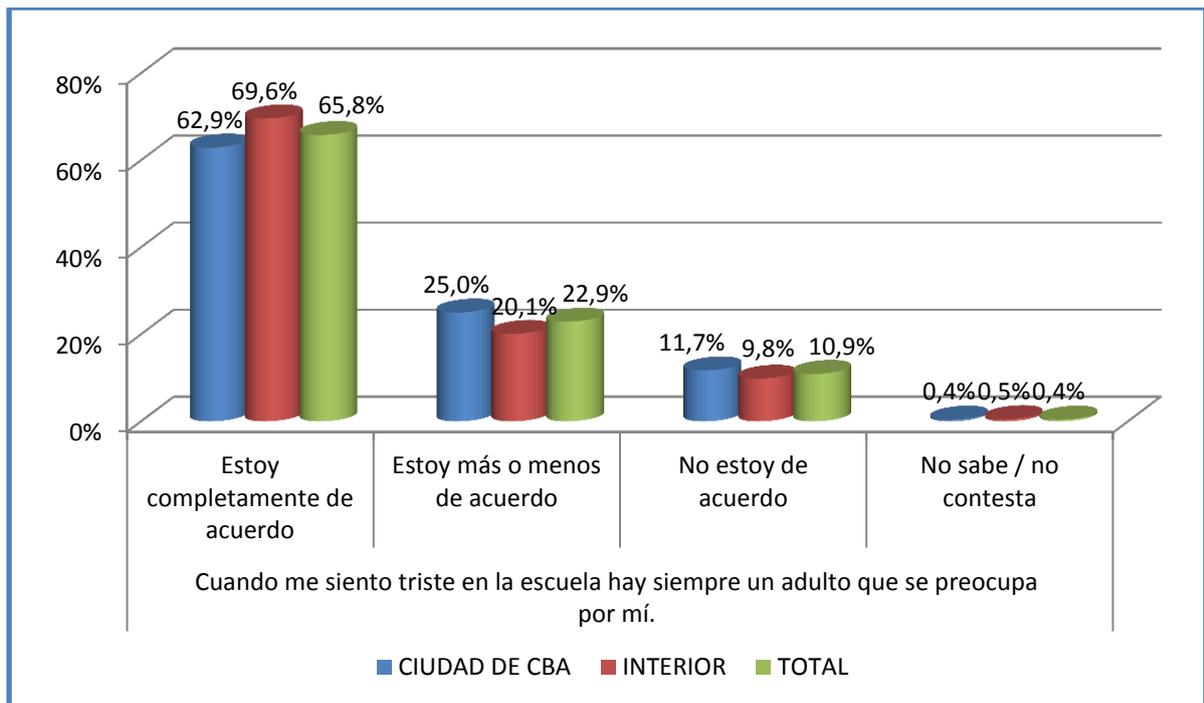
En el Gráfico N°4 se observa que el 65,8% del total de niños afirma “Estoy completamente de acuerdo” que “*Cuando me siento triste en la escuela hay siempre un adulto que se preocupa por mí*”, lo que puede ser un aspecto positivo considerando la situación de *bullying* expuesta anteriormente.

Es un porcentaje levemente mayor de niños de las escuelas de localidades del interior quienes afirman estar completamente de acuerdo, respecto de los de Córdoba Capital (69,6% y 62,9%, respectivamente), que un adulto se preocupa por ellos cuando se sienten tristes.

A pesar de esto, es de notar que un 10,9% expresa “No estoy de acuerdo” con que esto le ocurra, y un 22,9% marca “Estoy más o menos de acuerdo”.

Por tanto, 10 de los 26 estudiantes promedios de las escuelas de ciudad de Córdoba y 6 de los 20 estudiantes promedios de las escuelas de otras localidades, no percibirían con total acuerdo que un adulto se preocupa por ellos si se sienten tristes. Se puede inferir que ellos no se sentirían contenidos y acogidos ante circunstancias adversas.

Gráfico N° 4: Cuando se sienten tristes en la escuela hay siempre un adulto que se preocupa por ellos, según ubicación de la escuela.



El Gráfico N°5 muestra que se remarca la situación percibida anteriormente ya que, por un lado, hay un 54,3% del total de niños que afirma “Estoy completamente de acuerdo” en que “*Si no he ido a clases mi profesor/a pregunta dónde he estado*”. Por otro lado, un 14,3% marca “No estoy de acuerdo” y un 31,4% “Estoy más o menos de acuerdo”. En estos porcentajes son muy leves las diferencias entre las escuelas del interior y Córdoba Capital.

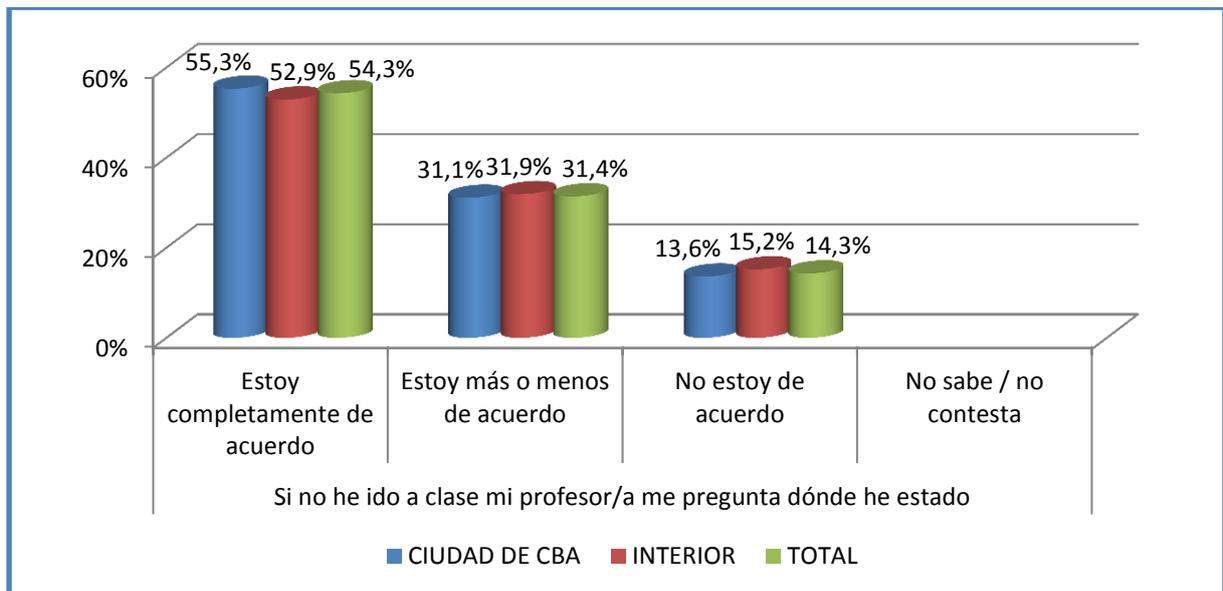
De esta manera, entre 10 y 11 niños, de un promedio total de 23 alumnos por curso, podrían estar manifestado que sienten que sus docentes no se preocupan por ellos si no van a clases.

Resulta relevante que haya tantos niños que vivencien que sus docentes no se preocupan por ellos. La educación implica un encuentro humano, basada en la confianza mutua, donde el rol del docente es fundamental para enseñar a aprender, a convivir.

Los seres humanos necesitamos a los demás para (con)vivir, desde la edad más temprana necesitamos de nuestros seres más queridos para aprender a pensar, a hablar, a sentir y a actuar. Todo este proceso sociocultural se realiza a través del respeto y la confianza mutua. El amor como emoción está

mediada culturalmente y en educación supone abrir un espacio de interacciones permanentes, porque sin amor no hay educación. (López Melero, 2012, pp.133)

Gráfico N° 5: Si el niño no ha ido a clases el profesor/a pregunta dónde ha estado, según ubicación de la escuela.

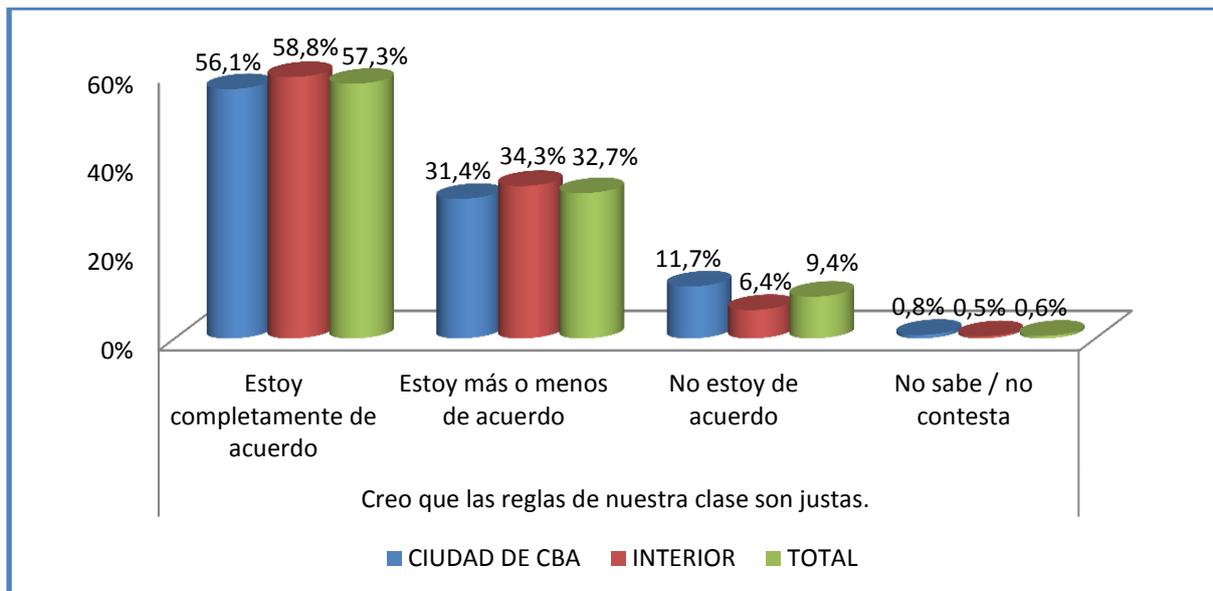


Según el Gráfico N°6, un 57,3% del total de estudiantes opina “Estoy completamente de acuerdo” en que “Las reglas de nuestra clase son justas”. Sin embargo, un 9,4% indica “No estoy de acuerdo” y un 32,7% “Estoy más o menos de acuerdo”.

Entonces, si bien la mayoría de niños expresa que las reglas de su clase son justas, 10 de cada 23 alumnos (según promedios generales) no estaría totalmente de acuerdo que lo son.

Son muy leves las diferencias entre los niños de Córdoba Capital respecto de los del interior en este indicador.

Gráfico N° 6: Las reglas de la clase son justas, según ubicación de la escuela.

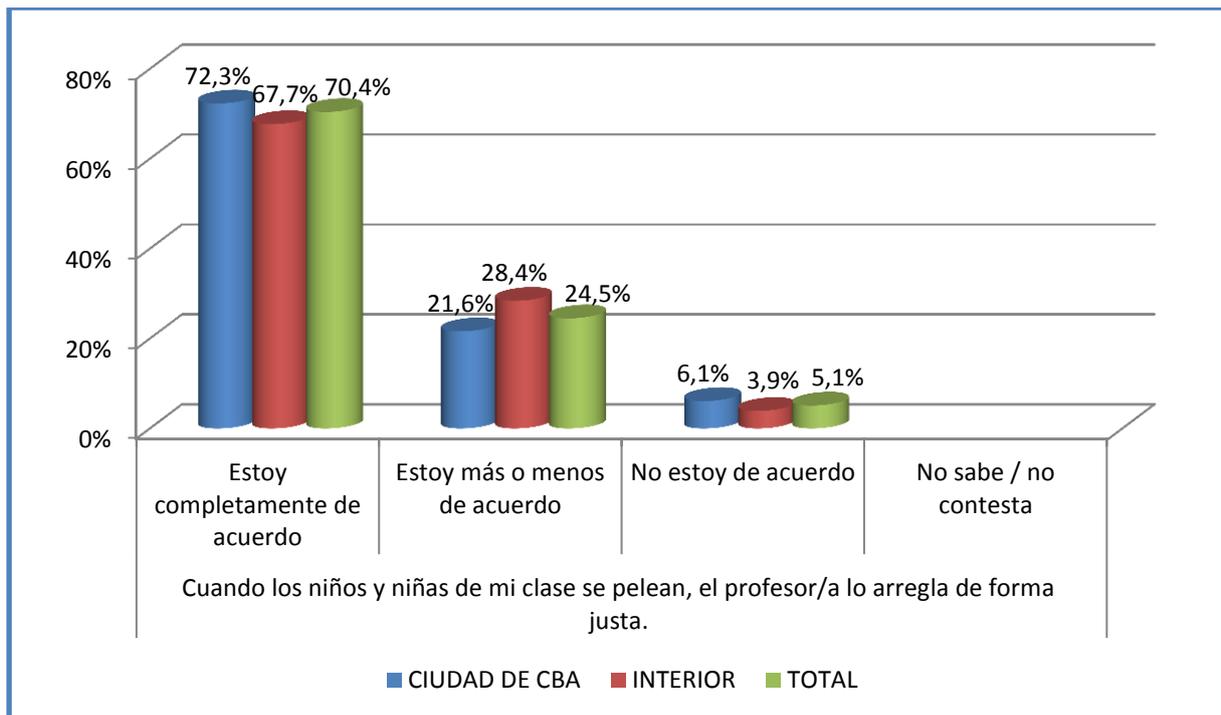


Resultan más alentadores los datos del Gráfico N°7, donde el 70,4% de los niños expresa “Estoy completamente de acuerdo” que “*Cuando los niños y niñas de mi clase se pelean, el profesor/a lo arregla de forma justa*”. Un 24,5% afirma “Estoy más o menos de acuerdo” y pocos dicen “No estoy de acuerdo” (5,1%) en que los docentes arreglan de forma justas las peleas entre compañeros.

Entonces, 7 de los 23 estudiantes promedio de un aula no consideran que las peleas sean arregladas de forma justa.

Resulta levemente mayor el porcentaje de los niños de la ciudad de Córdoba respecto a los del interior (72,3% y 67,7%, respectivamente) quienes estarían completamente de acuerdo con este indicador.

Gráfico N° 7: Cuando los niños y niñas de la clase se pelean, el profesor/a lo arregla de forma justa, según ubicación de la escuela.



Una escuela inclusiva debe desarrollar culturas, políticas y prácticas inclusivas que favorezcan la eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje, debe centrar su preocupación por los alumnos que pueden estar en situación de discriminación o marginación.

La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo. (Ainscow y Echeita, 2012, pp.5-6)

Finalmente, interesó indagar cómo vivencian los niños las opiniones de su familia sobre de su escuela, para visualizar posibles relaciones entre los indicadores.

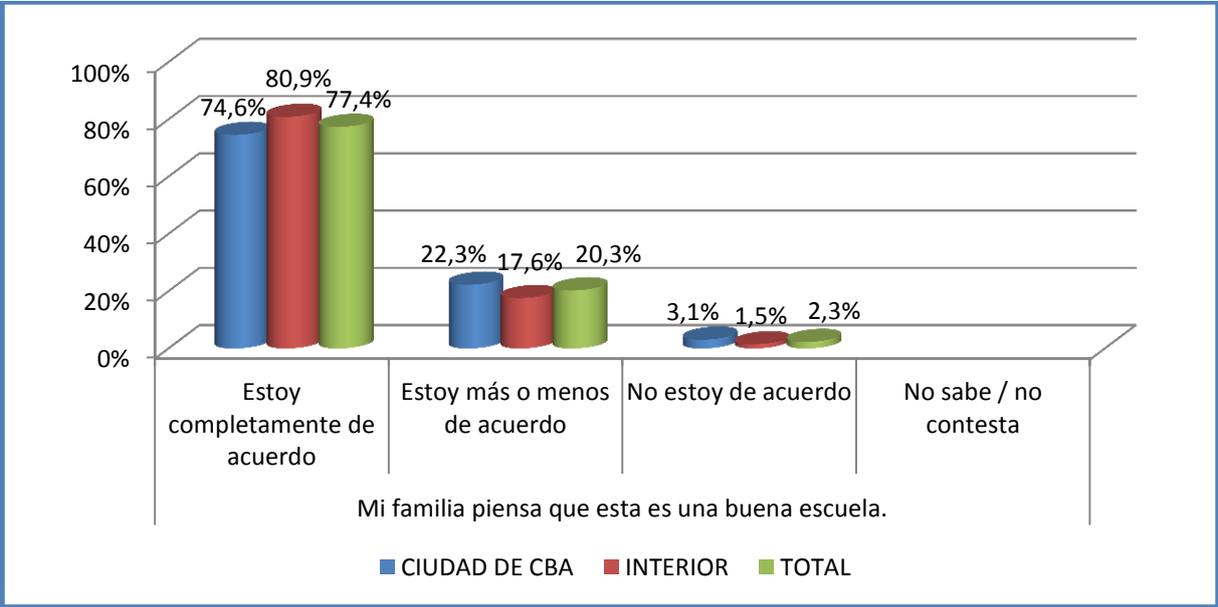
Al consultarles respecto a la percepción que tienen los niños sobre si “*Mi familia piensa que esta es una buena escuela*”, un 77,4% marcó “Estoy completamente de acuerdo”, siendo más los niños de las escuelas del interior en comparación con los de Ciudad de Córdoba (80,9% y 74,6%, respectivamente).

Esto es particularmente llamativo ya que son más los niños de otras localidades quienes estarían percibiendo problemas de *bullying* y menos quienes consideran que los docentes arreglan las situaciones de pelea en forma justa.

Son muy pocos (2,3%) los estudiantes que expresan “No estoy de acuerdo”, siendo un 20,3% que dicen “Estoy más o menos de acuerdo” que su familia piense que su escuela es una buena escuela.

Por tanto, la gran mayoría de niños están convencidos que sus familias consideran a su escuela una buena escuela, aunque 5 de los 23 estudiantes (promedios por aula) no lo percibirían así.

Gráfico N° 8: Opinión de los niños sobre si su familia piensa que esa es una buena escuela, según ubicación de la escuela.



REFLEXIONES FINALES

Una educación inclusiva es aquella educación que da acogida a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, que favorece el desarrollo de valores inclusivos de respeto, de confianza, justicia y solidaridad, que se preocupa especialmente por aquellos en riesgo de exclusión.

En el análisis de los datos recabados en esta investigación se observa que una mayoría de niños percibe que tienen siempre un adulto que se preocupa por ellos cuando están tristes, que sus docentes se preocupan por ellos si no van a clases, visualizando como justas las reglas de la clase y la forma en que el docente resuelven las peleas. Estos indicadores justificarían que los estudiantes piensen que sus familias la consideran una buena escuela.

Sin embargo, resulta de relevancia que muchos niños de 6^{to} grado de las escuelas primarias de la ciudad y provincia de Córdoba estudiadas, estén percibiendo que en sus escuelas se dan situaciones de *bullying*: se utilizan nombres desagradables entre los niños; y lo que es más grave aún, algunos vivencian intimidación en los recreos. Esta es una importante barrera que afecta el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, obstaculizando el desarrollo de una educación inclusiva.

Si consideramos que, en general, según los autores de los cuestionarios aplicados se tiene a responderlos desde lo más deseable, estos datos pueden llegar a ser más serios. *“Hay otros riesgos al utilizar los cuestionarios. Las personas tienden a mostrar deseabilidad social, esto es, a estar de acuerdo con las afirmaciones que se consideran más “deseables o correctas y, por tanto a hacer que la escuela aparezca más inclusiva de lo que es.”* (Booth y Ainscow, 2000, pp. 16)

Construir una escuela inclusiva es un proceso inacabado de mejoramiento permanente de aprender a convivir en la diversidad y en la valoración del otro, como legítimo otro. Para ello, se hace indispensable que las escuelas puedan replantearse sus políticas para encaminarlas hacia una educación realmente inclusiva, con proyectos inclusivos, que den base para ir desarrollando prácticas inclusivas en la construcción de culturas y valores inclusivos, desterrando las situaciones de discriminación y de *bullying*.

Es necesario respetarse mutuamente, pero para ello hay que vivir en el respeto. Y esta convivencia en el aula se construye día a día. El alumnado se

transforma en la convivencia con el profesorado y con sus compañeros y compañeras. La base de la convivencia reside en las ganas que tengamos de compartir proyectos e ilusiones conjuntamente y, por tanto, se han de abrir espacios donde los deseos e intereses se encuentren y coincidan con los de los alumnos y alumnas. Y en este compartir y vivir juntos nos transformamos unos y otros... Y si educar es convivir, es necesario un proyecto educativo que nos enseñe a convivir. Por tanto necesitamos otro proyecto educativo que nos permita aprender a convivir como una oportunidad para la libertad y la equidad. Lo más humano del ser humano es desvivirse por otro ser humano y no aprovecharse de él. Y en ese desvivirse por los otros vivimos preocupados sabiendo que nuestras acciones pueden repercutir en ellos de una manera o de otra. Y en esta preocupación surge la ética. (López Melero, 2012, pp.137-138).

5. Bibliografía

- AINSCOW, M. y WEST, M. (2008). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones educativas. Buenos Aires: Narcea.
- AINSCOW, M. y WEST, M. (2008). Mejorar las escuelas urbanas. Buenos Aires: Narcea.
- BOOTH, T.y AINSCOW, M. (2000) Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. Disponible en: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- ECHEITA, G y AINSCOW, M. (2010) La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Down España, Granada, mayo de 2010.
- GONZÁLEZ POZUELO, F. (2007) Violencia y Acoso en los/as escolares Extremeños/as: vías de solución. Recuperado el 26 de julio de 2016 en <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ViolenciaYAcosoEnLoslasEscolaresExtremenosas-2515958.pdf>
- LÓPEZ MELERO, M. A (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, Universidad de Zaragoza Zaragoza, España, vol. 26, núm. 2, agosto, 2012, pp. 131-160.