

Las posibilidades de la relación tutora en estudiantes con autismo

Román Fuentes Orozco

ASESOR

REDES DE TUTORÍA S.C., MÉXICO

Correo electrónico: roman_f3@hotmail.com



RESUMEN

La intención de este artículo es analizar, en función de ciertas experiencias vividas, los puntos de encuentro entre las premisas de la Relación Tutora y la experiencia del aprendiz con discapacidad, específicamente con Trastornos del Espectro Autista. Se analizan los temas de discapacidad, de educación inclusiva y de “barreras para el aprendizaje”, para aterrizar en una breve descripción de las condiciones con las que cuenta para aprender un alumno con discapacidad intelectual en una escuela inclusiva en la que se trabaja con la Relación Tutora. También se da cuenta de un ejemplo concreto de trabajo con un estudiante con Trastorno Asperger que demostró públicamente un aprendizaje de matemáticas adquirido en Relación Tutora.

La intención de este presente texto es compartir algunas experiencias del trabajo en la relación tutora¹ en estudiantes con autismo y se presenta no como el resultado de una profunda investigación o de años de trabajo, sino como un humilde semillero de reflexiones y diversas formas de abordar la tutoría en el trabajo con niños que presentan una discapacidad intelectual.

En mi labor como asesor académico he tenido la oportunidad de llevar a cabo un trabajo de tutoría con niños con trastorno autista. Más que narrar las experiencias particulares de cada caso, resumir de manera burda los logros alcanzados o advertir sobre las dificultades que pueden presentarse, mi intención es analizar, en función de lo vivido, algunas coincidencias entre las premisas de la relación tutora y la experiencia del aprendiz con discapacidad intelectual.

Los elementos que respaldan el tema que se abordará son sencillos: por un lado, la labor realizada entre enero de 2011 y junio de 2012 en tres escuelas primarias del estado de México, en donde, dentro de la matrícula, existen varios niños con trastornos del espectro autista; por otro, la formación, el trabajo y el desempeño como asesor académico, creando lo que Gabriel Cámara llama *comunidades de aprendizaje* (2004: 101-104) a través de la relación tutora.

Condiciones para el aprendizaje de un estudiante con trastornos del espectro autista

En el Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas, encontramos que el concepto de “discapacidad” proviene del ámbito de la salud, y en el contexto educativo alude a las barreras a la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónicas. Las dis-

capacidades no son condiciones en sí mismas, sino que “se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas” (UNESCO/CSIE, 2000: 9). En este sentido, una persona con autismo padece una discapacidad que se genera a partir de las condiciones de “normalidad” que no se alcanzan a cubrir en un ambiente escolar, porque la manera en que percibe la realidad le afecta de modo muy peculiar y porque no puede dar cuenta de su personalidad de la misma manera en que lo hacemos nosotros.

Desde 2011, la Fundación Lazos² comenzó a trabajar el Programa de Inclusión, que junto con el Programa Autismo Teletón pretende convertir algunas escuelas regulares en escuelas inclusivas³ en las que los niños con discapacidad cuenten con las condiciones para estudiar sin que las barreras que normalmente se presentan sean un verdadero obstáculo para ellos. La estrategia: capacitación *in situ* a los profesores de dichas primarias a través de asesorías mensuales. Actualmente, la mayoría de los profesores ya están formados como tutores y trabajando comunidades de aprendizaje en el aula. El proceso es lento y complejo. La relación tutora no arroja resultados inmediatos ni cuantificables en el sentido tradicional, pues se trata también de un cambio en la actitud y en la forma de ejercer las prácticas tanto del docente como del estudiante.

Ahora bien, los términos “inclusión” o “educación inclusiva” se conciben como un conjunto de procesos orientados a eliminar o reducir las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, no sólo de los discapacitados. Dichas barreras se encuentran en todas las estructuras del sistema. La inclusión pretende combatir cualquier tipo de discriminación y exclusión: “los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros”. (UNESCO/CSIE: 9).

Un niño con autismo se beneficia con una escuela inclusiva porque no en todas las primarias del sistema público sería aceptado; porque sus

profesores reciben una capacitación previa y están en condiciones de convivir con él y comenzar un trabajo académico, y porque la convivencia con otros niños lo dota de habilidades sociales que difícilmente desarrollaría aislado o conviviendo sólo con su familia. Sin embargo, los resultados del aprovechamiento académico y de adaptación social de estudiantes con este perfil son muy diversos; además, el programa está en fase inicial, lo que implica que las tutorías en el aula se van implementando paulatinamente, pues tanto profesores como estudiantes han tenido que hacer un gran esfuerzo para transformar sus prácticas ordinarias. Respecto a los estudiantes con discapacidad, el trabajo es aún más arduo, pero por fortuna los profesores dedican cada vez más horas al trabajo en la relación tutora y los propios estudiantes también ya han tutorado a sus compañeros con discapacidad.

Ahora bien, ¿cómo aprende una persona con autismo? No es una pregunta fácil de abordar. Hay que entender primero que un estudiante con autismo se encuentra con barreras para el aprendizaje, pero esto no significa necesaria o solamente que no pueda aprender al ritmo de los demás porque intelectualmente presente carencias o diferencias. Es muy importante entender que las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas, lo mismo que las familiares.

Así, que una persona con autismo no logre aprender al mismo ritmo que la mayoría tiene que ver más con su contexto y cómo se le juzga que con su condición específica, ya sea afectiva o intelectual. Es decir, un niño con autismo puede aprender, pero para lograrlo es necesario derribar múltiples barreras. Esta labor implica tiempo y dedicación, así que los docentes y quienes conforman la comunidad escolar deben decidir si dichas barreras se eliminan o si se sigue discriminando, haciendo más pesada la discapacidad.

Pero detengámonos un poco, pues no es tan sencillo afirmar lo anterior sin mostrar los matices

que existen. Decir que un niño con autismo puede aprender lo mismo que sus demás compañeros no significa ni que lo hará en el mismo lapso de tiempo ni que alcanzará una comprensión como la que “normalmente” esperaríamos. En esto radica la educación inclusiva: que cualquier alumno —en este caso, un alumno con uno de los trastornos del espectro autista— tenga un logro educativo sin importar su condición. Y para esto debemos hacer un esfuerzo por modificar los estándares a los que estamos acostumbrados, es decir, si bien los contenidos y los tiempos son fundamentales, ya que hablamos de educación básica en una institución pública, es importante que entendamos que son las habilidades que se desarrollan con la tutoría (*aprender a aprender*, comprensión lectora) las que nos dan la posibilidad de aprender mejor, no sólo los contenidos.

Un estudiante con autismo tardará varios meses⁴ en adaptarse al aula, a la convivencia con los demás, a los ruidos de la calle, a los juegos en el recreo, a las niñas que lo saludan, a los compañeros que lo empujan o pasan “muy cerca” de él. Para las personas con autismo la realidad es una explosión de percepciones tan diversas y detalladas que dan a su vida un estrés muy intenso. Es frecuente ver en la escuela que un niño con autismo entra en crisis, que corre de un lado a otro, que grita, que no tolera ciertas texturas, etcétera.

“Hasta la década de los setenta, la mayoría de los niños con autismo estaban internados en instituciones para enfermos mentales y se les consideraba, de manera general, ineducables e intratables” (García, 2009: 28). El frágil y susceptible sistema nervioso de alguien con autismo lo pone en condición de discapacidad porque la convivencia con otros le pesa, pero esto no tiene que ver con sus capacidades intelectuales. Es decir, si bien es muy complejo relacionarse con él, una vez que se ha logrado el vínculo y se alcanzó un nivel de confianza en su estadía en el aula puede demostrar que sus habilidades para aprender son de un alto nivel.

Un estudiante con autismo tendrá que hacer también un gran esfuerzo para entablar una comu-

nicación efectiva; la forma que tienen de relacionarse con los otros es muy compleja, pues ni siquiera existe una conciencia sólida de la propia subjetividad, lo cual hace difícil alcanzar un nivel de diálogo, incluso en el nivel más básico. Además, la presencia de la ecolalia, la inversión pronominal, la dificultad para modular la voz o para concentrarse en una conversación breve (García, 2009: 14) son condiciones que exigen al docente un arduo trabajo y una convicción imbatible, y presentan un camino difícil y lleno de sacrificios para el propio estudiante.

Esta imposibilidad para desarrollar dinámicas intersubjetivas lo ubica también en condición de discapacidad, ya que no le es fácil comunicarse, lo cual no significa que no logre articular palabras, que no pueda dominar grafías o expresar deseos o intenciones, sino que simplemente no puede relacionarse de la forma en que la mayoría lo hace. Por esta razón, la manera de vencer la discapacidad tiene que ver con la paciencia, la constancia y las condiciones, para que paulatinamente el estudiante se integre a la colectividad y eventualmente logre comunicarse con frecuencia y con un impacto significativo.

La relación tutora y el aprendizaje de personas con discapacidad

Comenzaré con una premisa: todos tienen derecho a la educación (ONU, 1948, artículo 26), por lo que debemos entender que la educación debe dirigirse a la diversidad, a buscar la apertura de posibilidades para compartir el conocimiento y no cancelar sus alcances. La educación inclusiva y la relación tutora coinciden en este sentido: la educación es para todos, mientras que en el paradigma habitual estandarizado⁵ no se presentan las condiciones para que la totalidad aprenda; al contrario, se excluye a quienes no están dentro del estándar. Las personas con discapacidad son un ejemplo claro.

Además de la dimensión legal, que implica que *todos* tengan derecho a la educación, está la dimensión ético-pedagógica, promovida por Rorty y Bobbio, entre otros (Farías, 2008: 16), que tiene que ver con la *educación sentimental* y sus alcances. No se trata, en el caso de los niños con autismo, de



compadecerse, de sustituir lo académico con abrazos y “apapachos”. Por el contrario, si bien esa *educación sentimental* sirve para “humanizar” a ciertos agentes implicados en toda la estructura educativa y crear verdaderos lazos intersubjetivos extendidos hacia lo académico, también es cierto que las personas con discapacidad no deben ser tratadas como “personas especiales”, sino con el rigor académico que sus condiciones puedan soportar, a través de un diálogo sensible y cuidadoso pero no por eso de bajo nivel, o como si estuviéramos tratando con una especie de objeto inanimado, incapaz de entender algo.

Una de las propuestas de la educación inclusiva tiene que ver con la *educación diversificada* (Tomlinson, 2003), que es la que se desarrolla en función de cada ritmo de aprendizaje, sin violentar los programas ni alterar los temas, simplemente haciendo las adecuaciones necesarias. Encontramos, en este sentido, un importante punto de encuentro con la relación tutora, pues un buen tutor entiende que

debe ser flexible en los tiempos y ritmos de aprendizaje y partir “de lo que se sabe”. Una *comunidad de aprendizaje* es, de suyo, un modelo de educación diversificada en la que, al menos en teoría, una persona con discapacidad puede aprender, pues el punto de partida es diverso y el aprendizaje debe ser asequible para cualquier persona. Pero el asunto no es tan sencillo.

Tomemos, por ejemplo, a un estudiante con trastorno autista, y consideremos, como parte de sus características, su pleno desinterés, no sólo frente al aprendizaje, sino frente a la realidad misma. Si tomamos uno de los fundamentos de la relación tutora: “el interés del que aprende” (Rincón-Gallardo, 2005: 13), y lo contraponemos a esta situación, parece venirse abajo toda posibilidad de tuturar a un estudiante con esta discapacidad, pues aunque el tutor sea muy bueno, si el estudiante no quiere hacerlo la tutoría no podrá llevarse a cabo, y tampoco podemos forzarlo.

Otro fundamento de la relación tutora es que “sabemos algo bien cuando lo podemos expresar públicamente” (Rincón-Gallardo, 2005: 15). Ante esto, tenemos otro problema, pues a los estudiantes que presentan trastornos del espectro autista no sólo les cuesta trabajo expresarse, sino que tampoco les resulta atractivo hacerlo, y menos públicamente. Los problemas con el lenguaje que tiene que enfrentar un niño con autismo hacen que entre las recomendaciones principales para tratar con ellos esté la de emplear frases cortas. Entonces, ¿cómo lograríamos que un estudiante con esta discapacidad pueda llevar a cabo una demostración pública? Y más aún, ¿cómo lograr que se interese por enseñarles a otros lo que ha aprendido cuando, en algunos casos, apenas si parece estar consciente de que tiene otros compañeros en el aula?

Otro obstáculo para que los estudiantes aprendan es la inseguridad del maestro, debida a su falta de dominio de los contenidos. Si trasladamos esto al ámbito de la discapacidad, esto no sólo será un problema, sino también la falta de herramientas para trabajar con estos estudiantes, ya que la preparación, el temple y la disposición para lograr una buena tutoría con un estudiante que cuenta con alguna discapacidad no es cosa simple. Los profesores de educación básica rara vez tienen el perfil para lidiar con estos casos, y con el tiempo para prepararse. Sin contar a los profesores de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular (USAER),⁶ la mayoría de los docentes no están listos para participar en un proyecto de educación inclusiva, pues su preparación demanda mucho esfuerzo, tiempo y dinero, tanto de su parte como del Estado.

El siguiente ejemplo puede hacer contrapeso a las mencionadas complicaciones. He tenido la oportunidad de trabajar con niños con trastornos del espectro autista, en particular con uno que tiene trastorno asperger. Este estudiante, que a la fecha termina el 4° grado de primaria, recibió una tutoría de mi parte. Es preciso aclarar que gran parte del trabajo ya estaba hecho, pues al principio el alumno no se controlaba en el aula, daba gritos, huía del salón, etc. Pero la maestra encargada logró, con

varios meses de trabajo, que se adaptara a la dinámica, que tomara apuntes, que hiciera operaciones matemáticas. Del mismo modo, sus compañeros posibilitaron que su comunicación fuera funcional, tanto social como académicamente.

La tutoría fue muy sencilla; el objetivo era que comprendiera el algoritmo de la multiplicación, que reforzara sus operaciones y que demostrara públicamente lo aprendido. Luego de dos días de trabajo, el estudiante concluyó la tutoría, tal vez no de la manera más ortodoxa, pues para realizar el guión de tutoría y el registro de proceso de aprendizaje hubo mucha dificultad, pero la satisfacción, para todos los que estuvimos involucrados, se materializó cuando demostró el tema frente a padres de familia, docentes y autoridades del sector. ¿Qué demostró? No sólo que sabía multiplicar (en ese momento cursaba el 3° año de primaria), sino que comprendía el algoritmo, que sabía ordenar los dígitos según los órdenes numéricos y que el sentido de la multiplicación era el mismo de una gran suma abreviada.

Se trata de un caso muy específico, pues cuando yo lo conocí, ya contaba con las herramientas para comunicarse con efectividad, aunque sus características nerviosas siguen siendo delicadas, sin ser graves. No es fácil que un niño con este trastorno logre estos avances, pero con el tiempo suficiente, las herramientas tutoras pueden complementar el trabajo del docente, de la USAER y de los particulares que atiendan su discapacidad. A diferencia de muchos otros niños con autismo, este estudiante resuelve sus exámenes de manera casi independiente. Por su condición, naturalmente se estresa y el docente debe estar apoyándolo de manera constante, pero es capaz de afrontar una evaluación, tomar apuntes en clase y aprender con sorprendente rapidez muchos de los temas, incluso algunos que varios compañeros suyos no dominan.

No me atrevería a decir que este estudiante puede dar tutoría a otro en este momento, pero sí apostaría a que en unos años lo pueda lograr. Si fortalecemos el vínculo entre la creación de comunidades de aprendizaje y las intenciones de la educación inclusiva, ambas perspectivas se enriquecerán, nos converti-

remos en mejores tutores y en mejores docentes de inclusión, y lo más importante, la diversidad del alumnado podrá ser contemplada para impulsar su logro educativo.

No debemos olvidar que la variedad dentro de los trastornos del espectro autista es amplia, y es mucho más amplia la de la discapacidad en general, por lo que no es mi intención declarar que he encontrado la solución a los problemas de aprendizaje que presentan estos estudiantes. Lo que aquí dejo es una invitación a explorar, investigar y compartir experiencias, buscando que la relación tutora expanda sus horizontes, logrando hacer de la comunidad de aprendizaje un verdadero lugar común y universal.

Conclusión

¿Cuáles son, entonces, las posibilidades de la relación tutora en estudiantes con autismo? Veamos: el propósito de la capacitación en la relación tutora es hacer que el maestro se ejercite en el aprendizaje independiente, logre suficiente dominio de la competencia y pueda compartir los conocimientos. Partiendo de esto podemos tomar la relación tutora como un recurso para buscar esa misma independencia académica en los estudiantes con discapacidad, pero haciendo adecuaciones. Es decir, si bien el alumno con trastorno autista no logrará con facilidad entablar un diálogo para abordar un tema de matemáticas, habrá que hacer adecuaciones para que aprenda, primero, a seguir instrucciones, como escribir o copiar un dibujo —todo esto a través del diálogo tutor—, con el objetivo de que, poco a poco, construya y entienda mensajes más complejos.

Si bien el alumno con trastorno Asperger no logrará fácilmente hacer una demostración pública de lo aprendido, con una adecuación certera podrá entablar, para comenzar, una conversación sobre un concepto matemático sencillo, hacer reflexiones breves pero significativas, buscando que el diálogo tutor lo acerque a las dinámicas intersubjetivas básicas para que con el tiempo pueda recibir una tutoría y responder con asertividad.

Se mencionó el problema de la falta de preparación de los docentes para la educación inclusiva.

No podemos esperar a que esta preparación se dé al 100% y cada profesor se convierta en especialista. La propuesta es aprovechar algunas herramientas de la relación tutora para comenzar a avanzar en este sentido. Las herramientas dialógicas que empleamos al tuturar pueden adaptarse para buscar pequeños avances con estudiantes a los que la comunicación se les dificulta; si bien no lograrán construir una reflexión por escrito en pocas semanas, sin duda podrán expresar opiniones significativas y explicar procesos sencillos.

Otra de las premisas de la relación tutora es que “se busca aprender a aprender, no depender para aprender” (Cámara, 2006: 35). Si bien un alumno con autismo no se convertirá rápidamente en tutor, sin duda podrá adquirir autonomía en sus procesos cognitivos, habilidades de comunicación y seguridad en el trato con los demás, que se complementan con la autonomía, que busca la inclusión lo social, como saber saludar, comprar refrigerios en el receso, ir al baño de manera independiente, jugar con los demás niños, etcétera.

Esto no quiere decir que un buen tutor sea, de por sí, experto en discapacidad, o que no necesite preparación, pues el trato con estos chicos es delicado. Quiere decir, más bien, que el tutor puede emplear algunas herramientas de la propuesta metodológica para lidiar con ciertas condiciones que se presentan en los niños con trastorno autista, pero esto toma tiempo.

Además, los avances básicos, que he podido, como recibir instrucciones, aprender a contar, distinguir libros de diversas materias o utilizar correctamente sus útiles escolares, se han logrado gracias al trabajo de profesores dedicados y comprometidos. Las herramientas tutoras constituyen un excelente complemento para este tipo de aprendizajes y la plataforma para alcanzar otros más complejos, sobre todo en el ámbito académico.

NOTAS

¹ En el siguiente vínculo se encuentran algunos lineamientos de la Subsecretaría de Educación Básica para el trabajo en la relación tutora: <<http://www.slideshare.net/Valfh/momentos-basicos-de-la-relacion-tutora-9303696>>. Las premisas y la

descripción puntual de esta propuesta metodológica pueden estudiarse a detalle en los textos coordinados por Gabriel Cámara que se incluyen en las referencias.

² Fundación Lazos: <<http://www.lazos.org.mx/index.php>>.

³ Todo lo relacionado con la formación de un centro educativo incluyente se encuentra descrito detalladamente en el Índice de inclusión: <<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>>.

⁴ Es importante señalar que el Programa Autismo Teletón, previa valoración, otorga un dictamen preciso de los niños que tienen un mejor perfil para ingresar a una escuela del Programa de Inclusión; no cualquier persona con autismo puede ingresar a un contexto social complejo sin una preparación y un diagnóstico previos.

⁵ Es la forma en que la mayoría de las escuelas administradas por el gobierno federal opera, es decir, programas estandarizados, evaluaciones universales, profesores que enseñan, en su mayoría, con un método catedrático y alumnos que reciben la información de manera acrítica. En este paradigma se discrimina a todo aquel estudiante que no aprende al ritmo de los demás.

⁶ Para más información, véase: <<http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/inicio%20de%20curso%202000-2001%20SEN/usaer.htm>>.

REFERENCIAS

- Booth, Tony, y Mel Ainscow. Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas. Bristol: CSIE, 2000.
- Cámara, Gabriel. *Learning for Life in Mexican Rural Communities*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2003.
- Cámara, Gabriel (coord.). *Comunidad de aprendizaje*. México: Siglo XXI Editores, 2004.
- Cámara, Gabriel (coord.). *Enseñar y aprender con interés*. México: Siglo XXI Editores, 2006.
- Cámara, Gabriel (coord.). *Otra educación básica es posible*. México: Siglo XXI Editores, 2009.
- Farías Hernández, José Antonio. "Sentir los derechos humanos sin abrir la declaración. Un taller de reflexión". *Didac*, 51 (2008): 15-20.
- García Azua, Yanet, y Karla Maya García. *Programa para desarrollar habilidades de autocuidado en adolescentes con autismo*. Tesis, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2009.
- Organización de las Naciones Unidas. "Declaración Universal de los Derechos Humanos". París, 1948.
- Rincón-Gallardo Shimada, Santiago, et al. "Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes". *CEAC* (2005): 22-27
- Timón, Ricardo, Fernando Doménech y Pilar Monferrer. "Hacia una gestión de la diversidad más inclusiva". *Didac*, 47 (2006): 9-16.
- Tomlinson, Carol Ann. *El aula diversificada*. México: Octaedro/SEP, 2003.

RECOMENDACIONES PARA EL AULA

Siguiendo algunas ideas plasmadas en el texto *Hacia una gestión de la diversidad más inclusiva*, señalo lo siguiente: es en el aula donde tienen lugar las interacciones de poder entre responsabilidad y autoridad, así como sus negociaciones. Para facilitar un ambiente *inclusivo* no es necesario mirar a la diversidad y pensar en una estrategia para cada caso, pues se trata de una empresa colosal, lo que hay que hacer, más bien, es "reestructurar nuestra enseñanza, poniendo el acento en contextos y estructuras que impliquen planteamientos más inclusivos y generando ambientes de aula y centro coherentes" (Timón, Doménech y Monferrer, 2006: 15).

Una de las estrategias más sencillas para comenzar a visualizar cómo hacer dentro del aula una comunidad de aprendizaje que respete los ritmos (además de la propuesta metodológica específica de la relación tutora) es comenzar a aplicar la *educación diversificada*. Por ejemplo, si se trata de un problema de matemáticas en que se usa la multiplicación, algunos chicos lograrán interpretar y resolver el problema; otros tendrán que recibir apoyo en la interpretación pero podrán hacer las operaciones; algunos tendrán que repasar las operaciones básicas sin atender el problema planteado; y acaso un par más deban trabajar con sucesiones numéricas o regresar al algoritmo de la suma para dominarlo. Mientras todos trabajen el mismo tema, pero cada uno a su ritmo, la participación será diversa y nadie quedará excluido.

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en: <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>.
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427so.pdf>>.
- Education for All Movement. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml>.
- Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC*. Disponible en: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/noticias/2011/Guia_para_facilitar.pdf>.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Disponible en: <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>>.
- The Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Disponible en: <<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200809221504420.Indice.pdf>>.

Recibido: 9 de marzo de 2013

Aceptado: 8 de mayo de 2013