

Desafíos de la educación inclusiva e igualdad escolar en instituciones educativas peruanas

Katy Carmen Mesías Crespín^{1*} <https://orcid.org/0000-0003-1256-6792>

Regner Nicolás castillo Salazar¹ <https://orcid.org/0000-0001-5052-4907>

Alberto Heli Vargas Montalvo¹ <https://orcid.org/0000-0003-0253-2978>

¹Universidad Cesar Vallejo. Perú.

*Autor para la correspondencia: kamesias@ucvvirtual.edu.pe

RESUMEN

Construir sociedades inclusivas que no dejen a nadie atrás e incluyan a todos sus miembros es una obligación ética. El desarrollo de Modelos de educación inclusiva garantiza la igualdad de oportunidades en una de las etapas más críticas del desarrollo. El propósito es describir los desafíos de la educación inclusiva e igualdad escolar en instituciones educativas peruanas. El nivel más alto se encontró en las áreas de trabajo interdisciplinario y educación integral, aspectos curriculares e institucionales. Se encontraron deficiencias en las áreas de implementación de la accesibilidad, desarrollo de ajustes razonables y participación de la comunidad de aprendizaje.

Palabras clave: Discapacidad; Educación; Escuela; Inclusión; Igualdad; Necesidades Educativas Especiales.

Recibido: 18/03/2021

Aceptado: 25/08/2021

Introducción

La educación inclusiva es un derecho humano fundamental para todos los estudiantes y permite la realización de otros derechos, implicando la transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos, ya sean formales o no, para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno. A ello se une el compromiso de eliminar las barreras que dificultan esta posibilidad a la vez también incluye el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes, centrándose en la participación plena y efectiva, el acceso, la asistencia y el rendimiento de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que están excluidos o en riesgo de marginación por diversas razones, es así como la inclusión incluye el acceso y la progresión en la educación formal y no formal de alta calidad sin discriminación (Naciones Unidas, 2006).

La educación inclusiva se considera la estrategia más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, guiada por la idea de que el sistema escolar debe adaptarse activamente a las circunstancias individuales de los niños para que puedan alcanzar su máximo potencial. Desde una perspectiva sociológica, cabe señalar que la ambición de adaptar el sistema educativo a las necesidades de todos los niños está en consonancia con la comprensión del estrecho vínculo existente entre la discapacidad y el entorno social (Michailakis y Reich, 2009).

En el Perú, existen claras diferencias en el acceso a la educación de las personas con discapacidad en comparación con el resto de la sociedad. Por ejemplo, el 7,4% de los adultos con discapacidad no ha recibido ninguna educación formal, frente a sólo el 1,3% del resto de la población. Por otro lado, el 23,4% tiene estudios primarios incompletos frente al 11,3% de las personas sin discapacidad (Senadis, 2015).

Es así como, diversos esfuerzos para desarrollar Modelos centrados en la inclusión en la educación han tratado de aumentar el impacto de las políticas destinadas a ampliar el acceso y la permanencia de los grupos más pobres en la educación secundaria y superior, y de abordar eficazmente la segmentación social de los entornos escolares y los resultados educativos. Sin embargo, el análisis de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE) señala que "los Modelos de apoyo específicos para las escuelas, aunque son eficaces, no son suficientes para reducir las desigualdades, que son de carácter más estructural y requieren un nuevo enfoque sistémico" (OCDE, 2004).

El presente trabajo tiene como objetivo describir los desafíos de la educación inclusiva e igualdad escolar en instituciones educativas peruanas. El nivel más alto se encontró en las áreas de trabajo interdisciplinario y educación integral, aspectos curriculares e institucionales. Se encontraron deficiencias en las áreas de implementación de la accesibilidad, desarrollo de ajustes razonables y participación de la comunidad de aprendizaje.

Desarrollo

Un estudio cualitativo de López (2014) señaló que esta política educativa, así como sus prácticas escolares y pedagógicas, contrariamente a sus intenciones, crean obstáculos para la inclusión, ya que tienden a individualizar, segregar y perder la participación de los alumnos.

Por otro lado, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (Naciones Unidas, 2006) marca un profundo cambio de paradigma en el que la discapacidad se considera una cuestión de derechos humanos y destaca el papel del entorno y de la sociedad a la hora de facilitar o limitar la participación de las personas con discapacidad.

Estos obstáculos incluyen, entre otros, la falta de voluntad política, de conocimientos y de capacidad, incluidos los profesores, para aplicar la educación inclusiva, mecanismos de financiación inadecuados y/o normas legales o mecanismos de reparación en situaciones en las que se han violado los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2016).

Esta Convención llena un vacío en las normas internacionales de derechos humanos y detalla en sus artículos los derechos de las personas con discapacidad, que incluyen los derechos civiles y políticos, así como los derechos a la accesibilidad, la participación, la inclusión, la educación, la salud, el trabajo y la protección social, y va más allá del concepto de necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2006).

En cuanto a la educación, el artículo 24 establece que "los Estados Parte reconocerán el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Para hacer realidad este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados

Parte garantizarán un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, así como el aprendizaje permanente”. (pág.14)

De este modo, los requisitos y las normas de la educación inclusiva como elemento fundamental de la política pública se expresan claramente y se convierten en una obligación para los Estados. Crear escuelas inclusivas significa eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Esto incluye la creación de una cultura inclusiva, el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2000). Sin escatimar que la inclusión educativa se entiende como un conjunto de procesos dirigidos a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos, especialmente para aquellos grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011), lo que la convierte en una herramienta clave para el desarrollo educativo en el Perú y en todo el mundo para comprender los aspectos clave de la inclusión en la educación, algunos de los cuales han explorado las opiniones de los profesionales y los estudiantes en relación con la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

Entre sus resultados, se afirma que "algunos de los factores que influyen en la falta de atención son: la motivación de los profesores, las exigencias de la escuela y de los padres, y la falta de evaluación del proyecto por parte de la institución (...)" (Arias et al., 2005, pág.51). Por un lado, algunos autores defienden sus efectos positivos , mientras que otros destacan las numerosas complejidades en su aplicación o la falta de evidencia sobre su aplicación .

De los obstáculos y los facilitadores de la inclusión pueden encontrarse en los elementos y las estructuras del sistema: en las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales (Booth y Ainscow, 2000; Guerra, 2006).

El Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) establece que para cumplir con el acceso a una educación primaria y secundaria gratuita y de calidad, el sistema educativo debe incluir las siguientes cuatro características interrelacionadas:

- 1) disponibilidad de plazas,
- 2) accesibilidad,
- 3) aceptabilidad de la forma y el contenido de la educación para todos, y

4) adaptabilidad del proceso educativo (Naciones Unidas, 2016).

Por lo tanto, en un entorno basado en los principios de la educación inclusiva, todas las personas de la comunidad escolar, independientemente de su origen, sexo, capacidad física o intelectual, religión, situación socioeconómica u otros factores similares, deben ser incluidas, respetadas y tratadas con justicia. La diversidad se convierte en un valor que permite el desarrollo de una comunidad escolar segura, acogedora y aceptante (Ministerio de Educación de Ontario, 2010).

Para el desarrollo del trabajo se recibió un total de 1.742 cuestionarios válidos. A partir de las variables sociodemográficas analizadas, encontramos que las escuelas llevan un promedio de ocho años implementando el modelo de equidad escolar. La distribución por región, macrorregión, zona de ubicación y unidad administrativa se muestra en la **tabla 1**.

Cabe destacar que más del 60% de las respuestas obtenidas corresponden a colegios de administraciones municipales. Los profesionales más asociados al modelo de equidad escolar para atender las necesidades de los alumnos con discapacidad son, en orden descendente, los psicólogos 94,0%, los educadores especiales 93,7%, los logopedas 78,0% y los psicopedagogos 66,1%.

La implantación de apoyos y ayudas para los niños con discapacidades sensoriales es inferior al 20%. En concreto, las escuelas no disponen de material de lectura en braille, audiolibros o personal formado en lengua de signos (8%). En general, no hay diferencias significativas entre las macro áreas, excepto en la dotación de material educativo para atender las necesidades de los alumnos con discapacidad ($p = 0,021$), teniendo la macro área de Desierto un porcentaje de dotación inferior al nacional y la macro área de Productivo y Exportación un porcentaje superior al nacional.

En general, los coordinadores del (Informe sobre el Progreso) SIP informan de que las actividades se llevan a cabo de forma interdisciplinar y desarrollan un trabajo conjunto entre los profesores titulares y el personal de apoyo (86%). Existen diferencias significativas con respecto a la tendencia nacional en lo que se refiere a la colaboración en las distintas actividades docentes, la reunión de los especialistas en SIP y el desarrollo de la planificación y organización de la enseñanza entre los profesores y los especialistas en SIP, ya que el área metropolitana central presenta una menor concordancia con respecto al nivel nacional, mientras que la macrozona productiva

exportadora está por encima de la media nacional. En cuanto a los aspectos curriculares del plan de estudios, la mayoría de los centros (más del 70%) declaran que disponen de ajustes y apoyos adicionales en materia de evaluación y enseñanza y aprendizaje para los alumnos con discapacidades. (Ver Tabla 2).

En cuanto a los aspectos vinculados a la participación de la comunidad educativa, destaca la baja participación de estudiantes en sus espacios de toma de decisión como son los centros de estudiantes. En menos del 50 % de las instituciones educativas se declara que son considerados en sus directivas y decisiones. En cuanto a la participación de la familia y la comunidad extramural en la mitad de las instituciones educativas son considerados en el trabajo realizado. Llama la atención que menos del 50 % de las instituciones educativas, en todas las macrozonas, declara que se realizan capacitaciones periódicas sobre estrategias que potencien la inclusión a todos los actores educativos.

Sólo se identifican diferencias significativas entre las macrozonas en el involucramiento de la familia en la planificación de los procesos educativos, siendo menor a nivel nacional (97,1 %) y en la macrozona del desierto (93,7 %), y mayor en la macrozona de los lagos y canales australes (99,2 %).

Teniendo en cuenta los resultados anteriores se destacan como principales hallazgos en las dimensiones de implementación del Modelo de Igualdad Escolar en Perú, encontramos mayores niveles de implementación de áreas de trabajo interdisciplinar y formación integral. Cerca del 90 % de coordinadores de los centros educativos señalan que las actividades se realizan de manera interdisciplinaria, mientras que, desde los aspectos curriculares, más del 70 % declara contar con adaptaciones y apoyos adicionales en los aspectos de evaluación y enseñanza aprendizaje para los estudiantes en situación de discapacidad.

Tabla 1: Distribución de las Instituciones Educativas que participaron en el estudio región, área y dependencia administrativa (n=1742)

Ámbito	Frecuencia	%
Área rural	439	25,2
Área urbana	1303	74,8
Institución Pública	1099	63,1
Institución Privada	643	36,8
Purus	253	14,5
Sub Región	51	2,9
Institución Educativa Inicial	24	1,4
Institución Educativa Primaria	36	2,1
Institución Educativa Secundaria	19	1,1
Institución Educativa Complementaria	123	7,1
Padre Abad	610	35,0
Institución Educativa Inicial	157	9,0
Institución Educativa Primaria	335	19,2
Institución Educativa Secundaria	118	6,8
Atalaya	624	35,8
Institución Educativa Inicial	162	9,3
Institución Educativa Primaria	312	17,9
Institución Educativa Secundaria	150	8,5
Coronel Pedro Portillo	255	14,6
Institución Educativa Inicial	150	8,6
Institución Educativa Primaria	69	4,0
Institución Educativa Secundaria	19	1,1
Institución Educativa Complementaria	17	1,0

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, la aplicación de la accesibilidad y el desarrollo de ajustes razonables es una de las áreas más débiles. Por ejemplo, el apoyo y la asistencia a los niños con deficiencias sensoriales es inferior al 20%, especialmente ayudas como lectores de Braille, audiolibros o personal formado en lenguaje de signos (8%).

Tabla 2: Aspectos curriculares del Modelo de Igualdad Escolar. Respuestas sí y siempre/casi siempre por provincia (n=1742)

	PROVINCIA					Valor de p
	Rural n=253 n(%)	Urbana n=610 n(%)	Zona Agrícola n=624 n(%)	Ríos n=255 n(%)	Pais n=1742 n(%)	
Para planificar las actividades se recoge información de la comunidad.	144 (56,9)	324 (53,1)	354 (56,7)	139 (54,5)	961 (55,2)	0,570
Se toma en cuenta opinión de la familia en la planificación de los procesos educativos.	156 (61,7)	335 (54,9)	429 (68,8)	173 (67,8)	1093 (62,7)	0,001
Se realizan capacitaciones periódicas sobre estrategias que potencien la inclusión a todos los actores educativos.	108 (42,7)	276 (45,2)	305 (48,9)	102 (40,0)	791 (45,4)	0,078
El trabajo realizado en la escuela complementa al trabajo realizado por la familia y comunidad fuera de la institución educativa.	129 (51,0)	322 (52,8)	366 (58,7)	145 (56,9)	962 (55,2)	0,088

Fuente: elaboración propia.

Esto sugiere que las escuelas no disponían ni siquiera de los recursos mínimos para el acceso inclusivo a los libros o al material didáctico. Esta situación se puede atribuir a que la mayoría de los alumnos incluidos con problemas de aprendizaje, ya que según la normativa vigente (Perú, 2015), el personal predominante son los psicólogos que deben realizar la evaluación e identificación de las necesidades educativas especiales. Estas características del personal implicado y la presencia o ausencia de ajustes razonables indican que las escuelas están mal preparadas para recibir a alumnos con discapacidades sensoriales o físicas. Por lo tanto, es necesario identificar los diferentes componentes necesarios para abordar los desafíos asociados a la inclusión escolar a través de la evaluación de áreas específicas (Guerra, 2006; Marfán, 2013) para garantizar la eficacia de las estrategias de inclusión para niños con discapacidad.

Al mismo tiempo, el desarrollo profesional del profesorado parece ser insuficiente en cuanto al apoyo a las actividades de formación en materia de inclusión social para los

profesionales. En este caso, se puede entender que el desarrollo profesional del profesorado no es un punto fuerte.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Arias et al. (2005) en un contexto local nacional, donde los profesores reconocen como retos la formación del profesorado, una mayor participación e implicación de las familias y, por último, un equipo profesional formado para los diferentes periodos de aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales. En cuanto a los aspectos relacionados con la participación de la comunidad de aprendizaje, destaca la escasa participación del alumnado en los espacios de toma de decisiones como los centros de alumnos y la escasa participación de las familias y de la comunidad extraescolar, que debe ser uno de los retos más importantes que debe afrontar la escuela, en relación con las familias y los diferentes miembros de la comunidad, para hacer de la escuela un proyecto compartido con mayor grado de equidad.

Esta condición es clave para construir una sociedad de iguales que valore las diferencias. En cuanto al nivel de inclusión en general, este modelo se evalúa favorablemente en la mayoría de los casos. Sin embargo, las preguntas que tratan de identificar aspectos y objetivos más específicos de la propia instalación, como la accesibilidad y los ajustes razonables, revelan la necesidad de mejoras sustanciales más allá de la voluntad de ser una instalación inclusiva. De hecho, la accesibilidad y el diseño universal es el área menos desarrollada, ya que casi el 60% afirma que el mobiliario no se adaptaría al lugar de trabajo de un estudiante con discapacidad. Esto es preocupante porque las dificultades más significativas que los niños con discapacidades experimentan en la escuela están relacionadas con las ayudas al aprendizaje, la empatía con los compañeros y las barreras en el entorno físico de los estudiantes.

Resulta especialmente llamativa la presencia de diferencias significativas entre las macrozonas en:

- 1) si se fomenta la colaboración en las distintas actividades docentes que implican a los alumnos con discapacidad;
- 2) si los especialistas y los profesores participan en las reuniones de planificación y colaboran en el desarrollo de los planes de clase;
- 3) si los profesores y los especialistas planifican y organizan las clases conjuntamente;
- y
- 4) si se tienen en cuenta las recomendaciones de los profesionales de apoyo.

Se necesitan más estudios a nivel regional para explicar las diferencias encontradas en la aplicación de esta política nacional, ya que las diferencias de cobertura entre regiones y entre zonas urbanas y rurales, como se ve en el informe de Marfán (2013), son significativas. Una limitación de este estudio es que la encuesta se encargó únicamente a los coordinadores de los centros educativos. Aunque son una parte importante de la comunidad escolar, sólo representan una parte de las opiniones de los actores del proceso educativo.

Otra de las limitaciones de este estudio está relacionada con la técnica de recogida de datos, ya que este cuestionario no permite sacar una conclusión sobre el nivel de cumplimiento efectivo por parte de las instituciones educativas en relación con lo descrito tanto en las directrices técnicas como en las directrices establecidas por la UNESCO. Un enfoque de observación en las instituciones ayudaría a recopilar información que no puede recogerse mediante instrumentos, junto con variables que las personas no perciben o no informan.

Como proyección de este estudio, es importante incluir a otros actores de la comunidad educativa para dar una visión más completa y holística de la realidad de la inclusión escolar en Perú. Esta profundización puede lograrse mediante el uso de la investigación cualitativa, especialmente las metodologías participativas y etnográficas, que permiten una recopilación más intensa y válida de información sobre el proceso de inclusión escolar, información que no está bien desarrollada en la literatura y que es absolutamente necesaria. Además, se considera que los futuros estudios deberían estandarizar los métodos de medición de la implementación de estos modelos para poder realizar comparaciones en diferentes regiones: América Latina, Europa, Asia, etc., con el fin de desarrollar procesos colaborativos de educación inclusiva con una recolección de datos válida y repetible.

La aplicabilidad de estos resultados en el contexto de la educación puede analizarse desde diferentes perspectivas. En primer lugar, estos resultados son útiles para evaluar la correcta implementación del modelo de equidad en las escuelas para los organismos de control, monitoreo e implementación locales y nacionales, que pueden apoyar el diagnóstico contextual y el proceso de implementación de sus políticas públicas. Los avances en la evaluación del impacto de las políticas educativas permitirán mejorar las estrategias de equidad educativa y lograr la inclusión en el aula y en la sociedad.

Este estudio confirma lo señalado por Blanco y Duk (2011) en el sentido de que la mayoría de los países aceptan el derecho a la educación en sus leyes y políticas, pero en

la práctica se observa que este derecho no se garantiza por igual a todos los individuos y grupos sociales. Un sistema educativo justo no sólo debe garantizar la igualdad de acceso a los distintos niveles educativos, sino también democratizar el acceso al conocimiento y respetar las diversas identidades de las personas para que todos se sientan parte de la sociedad y puedan participar en igualdad de condiciones.

Ampliar las oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos y desarrollar escuelas más inclusivas que eduquen en y para la diversidad son dos poderosas herramientas para avanzar hacia sociedades más equitativas y democráticas en América Latina. Se trata de una tarea seria porque implica cambios profundos no solo en los sistemas educativos sino en la sociedad en su conjunto (Blanco y Duk, 2011).

Por lo tanto, se puede afirmar que la inclusión efectiva se logrará si se cambia los paradigmas, si se considera que la discapacidad no es un atributo innato, sino una construcción social, porque cuando se habla de discapacidad, se refiere a una categoría relacional que se manifiesta en la interacción negativa entre un conjunto de barreras contextuales, actitudinales y ambientales con una persona en cualquier situación de salud que limitan el pleno disfrute de los derechos y la autonomía de las personas.

Con esta concepción de la discapacidad, el análisis en su dimensión educativa se hace más difícil, ya que la discapacidad puede entenderse como una limitación impuesta al sujeto por el entorno, tanto las personas como el espacio con el que interactúa. Cabe señalar que, en algunos países, como Irlanda, un número cada vez mayor de alumnos con discapacidades abandonan las escuelas ordinarias para asistir a escuelas especiales. La razón principal que se aduce es que las escuelas ordinarias no pueden satisfacer sus necesidades de aprendizaje, sociales, emocionales, de comportamiento, de acceso y de recursos. La experiencia de la educación inclusiva en Irlanda es similar a la de los países que aún luchan por implementar prácticas inclusivas en medio de las limitaciones socioeconómicas y educativas (Kelly, 2014), como se describe en Perú.

Conclusiones

Esta investigación ha proporcionado información relevante sobre los indicadores específicos vinculados a las normas de educación inclusiva. Se puede concluir que las áreas que requieren un trabajo y cuidado urgente por parte de los actores asociados al

modelo de equidad escolar son, en primer lugar, la disponibilidad de las instalaciones y los materiales utilizados, así como la participación de los alumnos en las actividades curriculares y extracurriculares y la formación y el desarrollo profesional de los profesores y del personal de apoyo.

En el marco de la institución educativa de las directrices para la necesaria reforma del sistema educativo para los alumnos con discapacidad, se puede concluir que todavía hay margen de mejora en el ámbito de la inclusión en la educación, tanto en lo que se refiere a la provisión de condiciones objetivas que garanticen el desarrollo del potencial de los alumnos con su entorno, como en lo que se refiere a las condiciones subjetivas o sociales que promuevan la inclusión social.

Este estudio ofrece una visión general de la aplicación del modelo de inclusión educativa a nivel nacional y revela que hay muchos desafíos para lograr la educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Arias Nahuelpán, I.; Arriagada Pérez, C.; Gavia Herrera, L.; Lillo Martínez, L. y Yáñez González, N. (2005). *Visión de la Igualdad de niños/as con NEE (Necesidades Educativas Especiales) desde la perspectiva de profesionales y alumnos/as* (tesis de pregrado). Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106490>
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17. Pág. 37-55.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las escuelas*. Inglaterra: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*. Granada: Down España.
- Guerra, C. (2006). *Proyectos de Igualdad escolar, factores que facilitan y obstaculizan su funcionamiento* (tesis de pregrado). Universidad de Perú. Santiago http://www.tesis.uPerú.cl/tesis/uPerú/2006/guerra_c/sources/guerra_c.pdf>.

- Kelly, A. (2014): “Challenges in Implementing Inclusive Education in Ireland: Principal’s Views of the Reasons Students Aged 12+ Are Seeking Enrollment to Special Schools”. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11 (1) .Pág 68-81.
- López, V. (2014). Barreras culturales para la Inclusión: políticas y prácticas de Igualdad en Perú. *Revista de Educación*, 363. Pág. 256-281.
- Marfán, J. (2013). *Análisis de la implementación de los Modelos de Igualdad escolar (PIE) en institucion educativas que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. <<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>>
- Michailakis, D. y Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 3 (1). Pág. 24-44.
- Ministerio de Educación de Ontario (2010). *The Ontario curriculum grades 1e8: Health and physical education, revised interim edition*. Ottawa: The Queen’s Printer.
- Naciones Unidas (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf