

La inclusión del alumnado con necesidades educativas en situación de discapacidad del nivel básico

The inclusion of students with educational needs in a situation of disability at the basic

Marcela Domínguez Navarro¹
Universidad Mesoamericana

Citar este artículo así:

Domínguez-Navarro, M. (2022). La inclusión del alumnado con necesidades educativas en situación de discapacidad del nivel básico. Revista Enfoques.

Recibido: Julio 23 de 2022

Revisado: julio 11 de 2022

Aceptado: Agosto 28 de 2022

Publicado: Octubre 28 de 2022

Derechos de autor: Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 internacional y 2.5 Colombia (CC BY-NC-ND 2.5 CO)



¹Marcela Domínguez Navarro, Universidad Mesoamericana [ORCID:0000-0002-8817-0965](https://orcid.org/0000-0002-8817-0965) marcela.dominguez@unimeso.edu.mx

Resumen | Desde hace algunos años se ha examinado el término inclusión en todos los sectores de la población y cómo ha sido parte de la vida cotidiana de las personas, se ha adaptado tanto en espacios sociales como en trabajos, por lo que nuestra investigación se basa en educación de nivel básico, en la visión de directivos, docentes y administrativos que conforman los planteles educativos, así también los modos y formas en que se ha ido adaptando en un mundo excluyente una inclusión prevista desde la discapacidad que, si bien es cierto, son diversos, por ello, nos adentraremos en el contexto de la discapacidad física. El objetivo principal de esta investigación consistió en conocer las interpretaciones sociales que posee la educación inclusiva para las personas con discapacidad, así como las que posee el personal educativo de los niveles básico, empleando *el Índice para la Inclusión*. Para su realización se aplicó la metodología de corte transversal y cuantitativo, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. El cuestionario está constituido por 16 ítems, 11 de los cuales se integran mediante una escala de *Likert* de 4 niveles. La muestra se constituye por docentes de 3 escuelas de nivel básico (10 preescolar, 28 primaria, 11 secundaria).

Se concluyó que existe un grado alto de inclusión en las instituciones educativas analizadas, considerando que una escuela más inclusiva se rige por la cooperación de todos los actores involucrados, ideando un entorno más favorable para su desarrollo y participación en cada una de las actividades escolares.

Palabras clave: educación inclusiva, deficiencia física, educación básica, Índice para la Inclusión, educación especial, socialización

Abstrac | For some years the term inclusion has been examined in all sectors of the population and how it has been part of people's daily lives, it has been adapted both in social spaces and in jobs, so our research is based on education of basic level, in the vision of directors, teachers and administrators that make up the educational establishments, as well as the ways and forms in which an inclusion foreseen from disability has been adapted in an exclusive world that, although it is true, are diverse Therefore, we will enter the context of physical disability. The main objective of this research was to know the social interpretations that inclusive education has for people with disabilities, as well as those that the educational personnel of the basic levels have, using the Index for Inclusion. For its realization, the cross-sectional and quantitative methodology was applied, a non-probabilistic convenience sampling was used. The questionnaire consists of 16 items, 11 of which are integrated using a 4-level Likert scale. The sample is made up of teachers from 3 elementary schools (10 preschool, 28 primary, 11 secondary).

It was concluded that there is a high degree of inclusion in the educational institutions analyzed, considering that a more inclusive school is governed by the cooperation of all the actors involved, devising a more favorable environment for their development and participation in each of the school activities.

Keywords: inclusive education, physical disability, basic education, Index for Inclusion, special education, socialization

Abstrato | Há alguns anos o termo inclusão vem sendo examinado em todos os setores da população e como tem feito parte do cotidiano das pessoas, vem sendo adaptado tanto nos espaços sociais quanto nos empregos, por isso nossa pesquisa se baseia na educação de nível básico, em a visão de diretores, professores e administradores que compõem os estabelecimentos de ensino, bem como as formas e formas como se adaptou a inclusão prevista da deficiência em um mundo exclusivo que, embora seja verdade, são diversos. contexto da deficiência física. O objetivo principal desta pesquisa foi conhecer as interpretações sociais que a educação inclusiva tem para as pessoas com deficiência, bem como aquelas que têm os educadores dos níveis básicos, utilizando o Índice de Inclusão. Para sua realização, aplicou-se a metodologia transversal e quantitativa, foi utilizada uma amostragem não probabilística de conveniência. O questionário é composto por 16 itens, 11 dos quais integrados numa escala Likert de 4 níveis. A amostra é composta por professores de 3 escolas primárias (10 pré-escolares, 28 primárias, 11 secundárias).

Concluiu-se que há um alto grau de inclusão nas instituições de ensino analisadas, tendo em vista que uma escola mais inclusiva é regida pela cooperação de todos os atores envolvidos, idealizando um ambiente mais favorável ao seu desenvolvimento e participação em cada uma das atividades escolares.

Palavras-chave: educação inclusiva, deficiência física, educação básica, Índice de Inclusão, educação especial, socialização

Introducción

Hoy en día el tema de educación inclusiva orientado hacia las personas con discapacidad es considerado de vital importancia, de forma general, en distintos ámbitos como la política pública y social, por lo que entra en juego la posible vulnerabilidad de las garantías que posee toda persona. Al estar en dicha temática, la presente investigación aborda a un sector de la población al cual regularmente se le ha desconocido su autonomía individual para decidir aspectos propios, lo que ha traído como consecuencia obstaculizar el derecho a la vida y todos los demás derechos conexos atribuidos a cualquier persona desde el aspecto social.

Contextualizando en el ámbito educativo, para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el término de inclusión no solamente se puede referir al “proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes a través de la participación en aprendizaje, las culturas y las comunidades en el que se desarrollan” (citado en Caguano y Ortega, 2021, p. 24), sino también a la finalidad de reducir la exclusión en términos educativos. De forma general busca involucrar transformaciones y adecuaciones en los contenidos, estructuras y estrategias, considerando que la responsabilidad es de los órganos regulares, esto es educar a todos los niños/as.

La UNESCO define la educación inclusiva como:

Un proceso para responder a la variedad de todos los estudiantes, avalando su presencia, contribución y logros; atendiendo especialmente a quienes, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, por lo que es necesario definir políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos. (Citado en Delgado, 2022, párr. 2).

En el 2017, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) junto a los ministros de educación de América Latina y el Caribe (ALC) hicieron el compromiso de desarrollar políticas inclusivas para “optimizar la calidad y la pertinencia de la educación”. De acuerdo con Delgado (2022), para cumplir con esto, las escuelas de cada país no deben tener mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y deben adaptarse para incluir a los diversos estudiantes y sus necesidades.

La educación inclusiva se fundamenta en principios como la equidad, la igualdad de oportunidades, el acceso sin distinciones ni privilegios y la atención a las necesidades educativas como elementos centrales del desarrollo; por tanto, se imparte gratuitamente y se definen acciones para garantizar el derecho de todos los ciudadanos, sin distinción ni privilegio, a los primeros niveles de educación. (Citado en Delgado, 2022, párr. 2).

Se considera como un primer aspecto que los/las niños/as (NN) en estos ámbitos tienen diferentes características, preferencias, capacidades, necesidades de múltiples aprendizajes. Por ello, deben de ser los sistemas de educación, así como también los programas educativos los que se adecuen a esas situaciones que se encuentran en las aulas. Se dice que la educación no es un privilegio, es un derecho.

Es ese modelo social el que invita a una formación inclusiva para todos los educandos y jóvenes de la actualidad. En la integración, a diferencia de la inclusión, se busca que sean los niños, niñas y jóvenes quienes se adapten a los centros escolares, recalcando aún en un diagnóstico médico que caracteriza al individuo y que conlleva directamente a la encajonamiento por una necesidad referida a la “falta de”.

El desarrollo de las escuelas inclusivas radica en atender a los NN para que no sufran ningún tipo de diferenciación, además, deben de beneficiar la plena colaboración, el desarrollo y la formación, y con ello, aumentar la calidad de la educación y avanzar hacia la construcción de un contexto más justo, imparcial y unido.

De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI), para alcanzar igualdad educativa se busca avanzar en la atención educativa en la diversidad de los NN, identificando también los riesgos de exclusión en poblaciones migrantes, así como también en los pueblos originarios y afrodescendientes que tengan necesidades educativas especiales y aquellos que se encuentran en ámbitos de pobreza extrema.

De acuerdo con lo que menciona Delgado (2022), en la mayoría de las escuelas se educa a los estudiantes en cuatro diferentes entornos: 1) ser educado en un aula regular con el apoyo de un maestro, 2) ser parte de un aula regular con un maestro de apoyo extra, 3) ser alumno en una clase especial dentro de una escuela regular y 4) ser alumno en una escuela especial diferenciada.

Para conocer el panorama que se vive en cada entorno antes mencionado se requiere implicar a los involucrados en la formación de los alumnos, es decir, a profesores, familiares y/o padres de familia y alumnos con dificultades de aprendizaje, de conducta o con alguna discapacidad, entre otros.

De esta manera se podrá conocer la opinión de todos los involucrados sobre la educación inclusiva y cuáles son sus objetivos, así como el grado de satisfacción con el sistema educativo actual y se conocerá si los involucrados están de acuerdo con experimentar otros métodos de aprendizaje que quieran desarrollar en varios plazos (corto y largo).

Considerando varios estudios, éstos revelan que en Latinoamérica, según el informe de la UNESCO titulado *Políticas de educación inclusiva: estudios sobre políticas educativas en*

América Latina, varios países no cuentan con un equipo multidisciplinario requerido como lo son: psicólogos, docentes especialistas en educación especial, psicopedagogos, trabajadores sociales, entre otros. Profesionales que puedan brindar el abordaje que los niños con necesidades educativas especiales necesitan.

De acuerdo con Delgado (2022), la educación especial aparta a los alumnos con necesidades especiales o desafíos de aprendizaje de la educación regular, mientras que en la educación inclusiva se interactúa en un mismo contexto. Delgado (2022) menciona que la primera actúa de manera individual y busca apoyar a los alumnos con los recursos necesarios para avanzar; y la segunda, teóricamente, es aquella que ostenta apoyar que cada alumno se incorpore al plan de estudios regular, sin distinción de los diferentes estilos de aprendizaje de cada niño, niña y/o joven, ello con el fin de adaptarse a sus necesidades personales.

Definición y clasificación de discapacidad

El concepto de discapacidad ha evolucionado según el tipo de discapacidad que se considera y de acuerdo con las formas en que la sociedad lo ha ido aceptando. Con respecto a este término, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2008) elabora la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, hoy conocida como Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), que distingue entre los distintos términos de deficiencia, discapacidad y minusvalía, definidas por esta organización de la siguiente manera, en el documento de la *Historia de la discapacidad y las Naciones Unidas* (2008):

A. La deficiencia se relaciona con: “Toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica” (p. 399). Ejemplos de estas deficiencias son la sordera, la ceguera o la parálisis; en el ámbito mental, el retraso mental y la esquizofrenia crónica, entre otras. “Las deficiencias son trastornos en cualquier órgano, e incluyen defectos en extremidades, órganos u otras estructuras corporales, así como en alguna función mental, o la pérdida de alguno de estos órganos o funciones” (p. 399).

B. Discapacidad se refiere como la “restricción o falta (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar” (p. 399). Son alteraciones definidas en función de cómo perjudica la vida de un ser humano. Algunos ejemplos de discapacidades son los problemas para ver, oír o hablar normalmente, para moverse o subir las escaleras, para bañarse, comer o ir al servicio.

C. Una minusvalía se refiere a una “situación en desventaja para una persona, resultado de una deficiencia o discapacidad, que lo limita o le impide realizar una actividad considerada normales en su caso (dependiendo de la edad, del género, factores sociales y/o culturales)” (p. 399). La minusvalía se refiere al estado social y económico de los individuos con una discapacidad o una deficiencia en desventaja en comparación con la de otras personas. Esta situación de inconveniente surge de la interrelación del individuo con entornos y culturas determinados.

Tomando en consideración lo anterior, la OMS (2012), en su escrito Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), señala que la Clasificación se divide en dos: la primera es sobre funcionamiento y discapacidad; y la segunda, sobre factores contextuales. La clasificación que se refiere a funcionamiento y discapacidad, a su vez, tiene una clasificación en: (a) funciones y estructuras corporales y (b) actividades y participación. La segunda clasificación se compone de: (a) factores ambientales y (b) factores personales. Globalmente, la CIF expresa un nuevo enfoque de la OMS.

Si bien, la OMS clasifica en modelos la discapacidad tomando en consideración que los más avalados son de Dimitris Michailakis, Katharina Heyer, Michael Oliver y José Luis Vázquez-Barquero, se llega a la siguiente conformación:

- A. Modelo médico-biológico.
- B. Modelo social.
- C. Modelo de las minorías colonizadas.
- D. Modelo universal de discapacidad.
- E. Modelo biopsicosocial.

Sin embargo, la CIF (2001), en su Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, explica: “Se han propuesto varios esquemas conceptuales para exponer y comprender la discapacidad y su funcionamiento de esta variedad puede ser descrita en una reflexión desde el aspecto médico en contra posición el aspecto social” (citado en Padilla, 2010, párr. 2).

El presente estudio se abocará en el Modelo médico-biológico. El cual es explicado

por Pinillos et al., (2016), en Modelos conceptuales que exponen la discapacidad de la teoría a la comprensión del funcionamiento, quienes lo definen como el aspecto médico de la discapacidad que se sitúa en las restricciones del cuerpo del individuo, y por ende de lo siguiente:

En este modelo se objetiva el cuerpo objetivo y la teoría funcionalista-estructuralista y se analiza la invalidez como una de los efectos de la enfermedad, es decir, la enfermedad puede producir una disminución en la función o la funcionalidad del sujeto que lo incapacitan para el adecuado actuar en la rutina diaria. (p. 60).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha entrado en participación con el Gobierno Federal, con la finalidad de estipular únicamente los derechos para aquellos NN con respecto a la discapacidad desde el momento del acceso a la institución educativa. La impartición y participación dentro y fuera de las aulas cuenta con la presencia de personal educativo en sus distintos niveles (directores, maestros, personal administrativo y de servicios), éstos son considerados en el Artículo 12 de Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad Federal.

Es importante describir que de acuerdo con datos oficiales de los Indicadores Estatales de la Mejora Continua de la Educación en Chiapas (MEJOREDUC), correspondientes al ciclo escolar 2018 - 2019 y emitidos por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021), la estructura de población del estado de Chiapas que tiene actualmente, así como su aumento pronosticado en los siguientes años; además, se hace mención de diferentes particularidades de la población relacionadas con los factores vulnerables que influyen en el acceso, el tránsito y la estancia de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en el sistema educativo. En conjunto, se presenta un diagnóstico acerca de la variedad del entorno en el que está incluido el Sistema Educativo Estatal (SEE).

El SEE tiene el objetivo de atender a la población en edad habitual para cursar los tipos y niveles de educación obligatoria, aunque también hay servicios de educación para adultos (INEA). El ciclo de enseñanza de la primera infancia transcurrirá desde el nacimiento hasta los 6 años de edad, al mismo tiempo que la educación preescolar (de los 3 a los 5 años), sucesivamente las seguirán la educación primaria (de los 6 a los 11 años de edad) y la educación secundaria (de los 12 a los 14 años). Es muy cambiante la dimensión de esta población que pertenece a estos grupos etarios, por ello, es de suma importancia contemplar

previamente sus cambios. Se estima que en Chiapas la población en edad propia para cursar el nivel obligatorio de educación aumentará lentamente más en los siguientes años.

Datos estadísticos manifiestan que en 2018 el número de personas de 0 a 17 años de edad la conformaron arriba de 2.1 millones de personas, es decir, 38.7% del total de la población estatal; este porcentaje fue menor al observado en 2013 (40.3%), lo cual se asocia con una tasa de crecimiento media anual de apenas 0.8%, ello indica que la población en ese grupo de edad aumentó despacio durante el periodo 2013-2018. Este incremento disminuirá porque la tasa de crecimiento media anual se aproximará considerablemente a 0: 0.4% (2019-2024), 0.2% (2025-2030) y 0.0% (2031-2036).

La población del estado de Chiapas es multicultural y variada en lo social y económico. Esta variedad tiene como consecuencia un desafío para que el SEE pueda garantizar el acceso y la continuación en la educación obligatoria de los NNAJ en su totalidad, sin considerar aspectos en desigualdades en lo cultural, social, económico, étnico, en género, discapacidad y en orientación sexual, entre otros.

En Chiapas eran indígenas 4 de cada 10 NNAJ en el rango de 0 a 17 años, el 27% dominaba una lengua indígena (HLI), porcentajes muy altos al promedio de todo el país, lo que determina un número de NNAJ en edad escolar con necesidades diferentes en relación con la población de otros estados de México. Alrededor de 4 de cada 6 NNAJ del estado habitaban en familias cuya jefa o jefe no contaba con un grado de escolaridad mínimo o ni siquiera pudo finalizar el nivel básico.

Probablemente, en este panorama es muy complicado contar con lo necesario para el abastecimiento de lo requerido y/o esencial de todos los integrantes de una familia, pues se da prioridad a una ocupación remunerada para contribuir a la economía de la familia. Por lo contrario, no se le da la importancia a largo plazo a las consecuencias sociales y económicas de tener un nivel alto de escolaridad en cada uno de los integrantes de las familias.

Metodología

Para desarrollar la presente investigación que lleva por nombre *La Inclusión de los alumnos con situaciones educativas con discapacidad en escuelas de nivel básico*, se aplicó un instrumento adaptado del **Índice para la Inclusión**, el cual fue diseñado para su resolución en instituciones educativas.

En cuanto al instrumento podemos mencionar que la muestra se consideró de forma adecuada y, con ello, dio como resultado tener fiabilidad y validez (de constructo) por haber sido empleado en múltiples estudios, pues con base en las necesidades de esta investigación resultó ser el más adecuado.

Previo a la aplicación del instrumento se realizó un estudio documental sobre los aspectos importantes que describe el marco teórico sobre la discapacidad, así como la educación inclusiva. Con base en su conceptualización podemos dividirla en cuanto a su evolución, sus condiciones y los métodos de evaluación. Los tipos de fuentes fueron considerados por términos expuestos por la ONU, UNESCO, la OMS y la CIF.

Como podemos observar en la Tabla 1, los autores integraron el diseño de este instrumento, el cual tiene como objetivo comprender e interpretar las funciones sociales que frente a la educación inclusiva tiene para aquellas personas con discapacidad, así como también los actores educativos que de forma directa intervienen (docentes frente a grupo) del nivel básico (preescolares, primarias y secundarias) en las instituciones educativas, ya sean éstas de carácter público o privado.

Tabla 1. *Autores que han diseñado instrumentos para la inclusión de los alumnos con situaciones educativas con discapacidad en escuelas de nivel básico.*

Autores	Título de Instrumento
Booth y Ainscow (2000)	Proceso de trabajo con el Índice (etapas)
Booth, Ainscow y Kingston (2006)	Organización del Índice

El cuestionario está integrado por 16 ítems, divididos en 4 dimensiones. La primera dimensión recolecta datos sociodemográficos; la segunda, titulada Cultura Inclusivas, recaba informaciones referentes a la inclusión; la tercera dimensión explora los conocimientos de la familia y del personal de las instituciones, y, por último, la cuarta dimensión explora los conocimientos del alumnado sobre la inclusión en su centro escolar.

Este instrumento, como ya se mencionó, está compuesto por cuestionamientos específicos, 11 de los reactivos se integran mediante una escala de *Likert* de 4 niveles. El nivel 1: Completamente de acuerdo; el nivel 2: De acuerdo; el nivel 3: En desacuerdo; y el nivel 4: Necesito información. La población de la muestra constituye 49 docentes de 3 escuelas de nivel básico (10 preescolar, 28 primaria, 11 secundaria).

El tipo de estudio es de corte transversal y cuantitativo, por ello, se utilizó una muestra no probabilística por conveniencia, integrado por 3 distintas instituciones del nivel básico (1 preescolar, 1 primaria y 1 secundaria) de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Los nombres de las instituciones que se encuestaron son las siguientes: el Jardín de Niños “María Díaz Castellanos”, la Escuela Primaria **Pública** “Fray Bartolomé de las Casas”, ambas ubicadas en la zona centro de la ciudad; y la Escuela Secundaria **Pública** General “Miguel Utrilla Trujillo”, ubicada en la periferia de la ciudad.

Para la aplicación del instrumento, éste se envió por medios electrónicos a profesores, psicólogos, directivos y familiares de alumnos de los distintos niveles educativos a estudiar para la recopilación de información y, posteriormente, se llevó a cabo la evaluación de los resultados recolectados en un software electrónico. El procesamiento de datos se desarrolló a través de un libro de codificaciones para tener un panorama general de resultados.

La interpretación de los resultados se presenta con gráficas y con datos porcentuales de cada uno de las dimensiones que conforman la escala empleada para la recolección de datos para su correlación de discurso interpretativo y comparativo, con el fin de comprender y codificar las funciones sociales que frente a la educación inclusiva se tiene con respecto a las personas con discapacidad y los actores educativos del nivel básico de instituciones educativas, específicamente en la población de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, y con ello generar estrategias que permitan desempeñar acciones para tratar de forma adecuada la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos de distintos niveles escolares.

Resultados

Con la finalidad de mostrar una óptima presentación de los resultados, se fragmentaron los datos en diferentes gráficos tomando en consideración las dimensiones en que se conforma el instrumento, con la finalidad de que fuera clara su interpretación, las cuales se mencionan a continuación:

- Características sociodemográficas.
- Culturas Inclusivas.

- Investigar la información que tienen las familias con respecto al término de inclusión, así como también los actores educativos de las instituciones.

- Explorar los conocimientos del alumnado.

La presente investigación utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, encontrando los siguientes resultados en el contexto de las características sociodemográficas. La muestra estuvo conformada de la siguiente manera: el 57.1% se formó con mujeres; mientras que el 42.9%, con hombres. En consideración con el parámetro de edad de los involucrados el 34.7% varía entre los 31 a 40 años, el segundo escalafón con un 28.6% se ubica entre los 23 a 30 años, el 22.4% corresponde a aquellos que se encuentran entre 41 a 50 años, por último, el 8.2% se considera entre los 16 a 21 años de edad.

Para poder contextualizar nuestra investigación también se identificó el nivel de servicio educativo de los participantes de la siguiente manera, tal como lo muestra la Tabla 2.

Tabla 2. Nivel de Servicio educativo de los encuestados.

Nivel de Servicio Educativo	Número de participantes	Porcentajes
Preescolar	10	20 %
Primaria	28	57%
Secundaria	11	23%
Total	49	100 %

Otros datos que se contemplaron fue el nivel educativo en la práctica docente de los encuestados, dando como resultado que el 57% corresponde al nivel primaria; en un 20% y 23% se encuentran los niveles de preescolar y secundaria, respectivamente. Por último, se examinaron para el muestreo las siguientes instituciones educativas: 1 preescolar, 1 primaria y 1 secundaria.

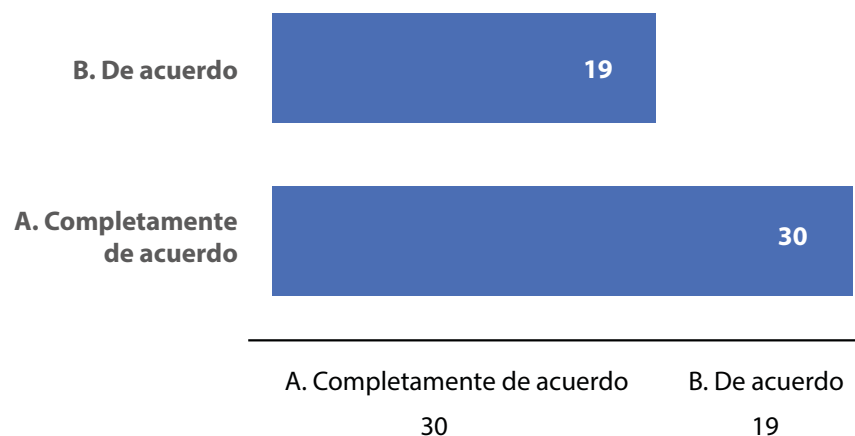
Otro aspecto que se consideró fue los años de antigüedad en el servicio, ello para analizar el tema de inclusión en los centros escolares en los que laboran los profesores. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. *Años de servicio de los docentes encuestados.*

Rango de años de antigüedad en el servicio	Cantidad	Porcentajes
menos de un año	8	17.4%
1 a 4 años	11	23.9%
5 a 12 años	14	30.4%
13 a 16 años	3	6.6%
más de 16 años	13	21.7%
Total	49	100 %

Partiendo de la muestra antes descrita se obtuvieron los siguientes resultados con respecto a cada dimensión antes mencionada.

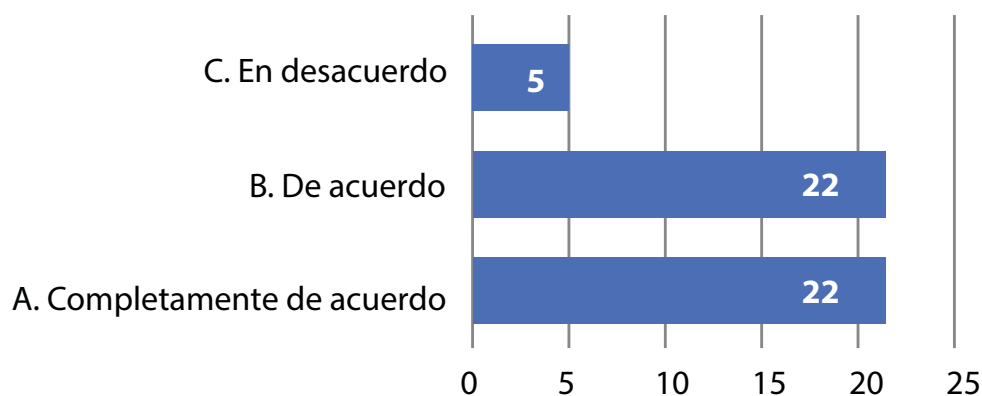
Figura 1. *¿El primer contacto que se tiene con el personal de la escuela es amistoso y aceptado?*



En la Figura 1 podemos observar los resultados respecto a la dimensión de culturas inclusivas. Gutiérrez et al. (2018) consideran a la cultura inclusiva como una serie de valores y a su diversidad la toman como un elemento enriquecedor que ayudará a la mentalidad y el desarrollo de convivencia en la comunidad educativa. Es necesario fomentar una adecuada formación inclusiva, participativa y de trabajo en equipo a través de la importancia que puedan dar los docentes, directivos, estudiantes y familias, considerando esto último como el factor más importante en el proceso educativo, pues pueden ser los representantes condicionales en el rendimiento académico, buscando como resultado la calidad de los estudiantes.

En este estudio se obtuvieron los siguientes resultados considerando que el contacto que tiene el personal de la escuela es amistoso y aceptado, ello quedó de la siguiente manera: el 61.2% señala que está Completamente de acuerdo, mientras que el 38.8% está De acuerdo. Por esto, la mayoría de la población investigada considera que sí existe un ambiente amistoso y aceptado para con todos los alumnos por igual por parte de los profesionales de las instituciones educativas involucradas en el estudio.

Figura 2. ¿Es la escuela considerada como un lugar adecuado para todos los alumnos, incluyendo a los estudiantes con deficiencias y los que estudian temporalmente?



Como se puede ver en la Figura 2, otro factor importante es el contexto que se desarrolla en la institución escolar en la cual se desenvuelven los estudiantes con deficiencias, por lo que las respuestas de los encuestados fueron en igual porcentaje. El 44.9% está Completamente de acuerdo y De acuerdo, mientras que únicamente el 10.2% se encuentra En desacuerdo. Esto demuestra que casi el 90% de la muestra considera al centro escolar como un lugar adecuado para todos los alumnos, incluyendo a los estudiantes con deficiencias y los que estudian temporalmente.

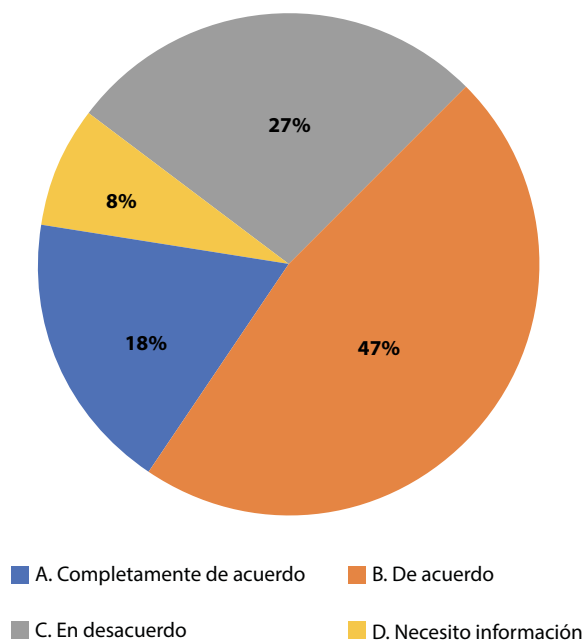
Se considera vital mencionar que al hablar de *inclusión* debe considerarse como un término general y no únicamente encuadrarlo a dinámicas escolares o laborales. La base principal para platicar sobre este término debe ser la familia. Ellos tendrán la encomienda de enseñar sobre diversidad en casa. Una alternativa para conocer nuestras diferencias es orientar mediante actividades que ayudarán a potencializar nuestras cualidades físicas y de personalidad, dichas actividades pueden considerar la elaboración de dibujos y algunas otras pruebas.

Al lograr la convivencia familiar se alcanza la aceptación y la tolerancia. No solo con nosotros mismos, sino con los demás, entendiendo que nuestras diferencias nos enriquecen. La mejor forma de enseñar la inclusión es mediante el ejemplo, el primer contacto es con los padres en la forma de atender con respeto, valorando a la persona mas allá de las diferencias y deficiencias físicas, culturales o de discapacidad, con ello se logrará la conducta de la inclusión.

La preocupación por una sociedad más inclusiva es, en otro sentido, que debe tomarse la postura del “otro” para así entender y comprender sus situaciones. Hablar del término de discapacidad en la familia es otro punto que debe fomentarse desde pequeños, generalmente se pasa por alto hablar de discapacidad por tabú, por poca información o simplemente para evitar preguntas incómodas. Alguna alternativa para evitar este tipo de situaciones será un aprendizaje de forma lúdica, esto es por medio de libros o de algunas películas alusivas al tema.

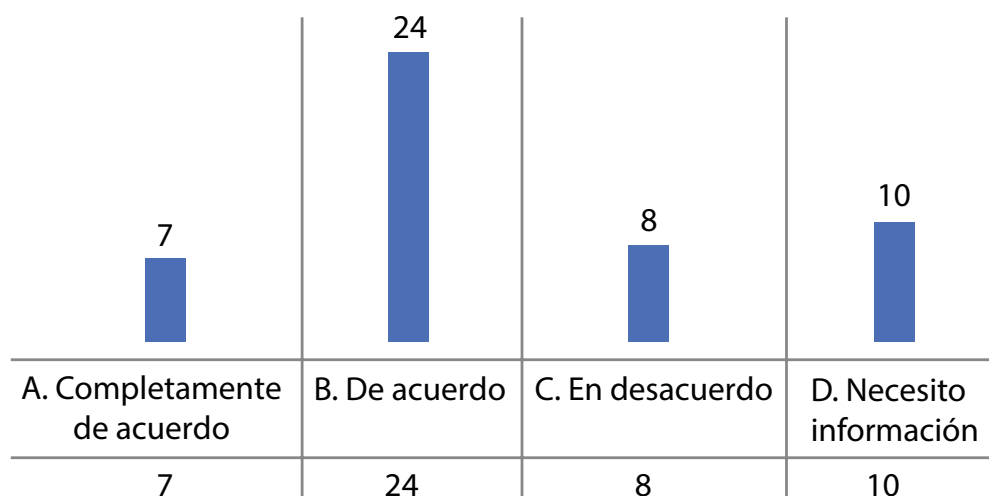
Impulsar la cultura de inclusión dentro del entorno familiar constituye un factor importante para alcanzar un grado de un compromiso y así tener una sociedad más inclusiva.

Figura 3. *¿Es la información sobre la escuela de comprensión sencilla para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna deficiencia (Ej. en braille, grabado de audio y video, en letras grandes, cuando sea necesario)?*



Otra dimensión que se contempló fue explorar el conocimiento de la familia y de los actores educativos de la comunidad, en la cual se consideraron varios resultados con respecto a que la información sobre la escuela es de comprensión sencilla para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna deficiencia. Ejemplo de ello, el braille, la grabación y video, las letras grandes, cuando sea necesario; de esto fueron obtenidos los resultados siguientes: el 47%, De acuerdo; el 27%, En desacuerdo; el 18%, Completamente de acuerdo; y el 8%, Necesito más información.

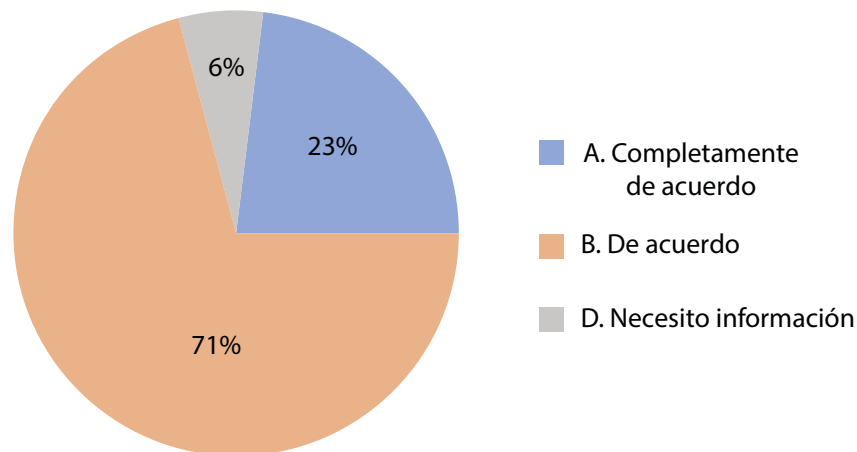
Figura 4 ¿La escuela considera como factores importantes las culturas locales y los colectivos de la nueva inmigración a través de símbolos y exposiciones?



Otro aspecto que debe señalarse es que si las escuelas consideran como factores importantes a las culturas locales y a los colectivos de la nueva inmigración a través de símbolos y exposiciones. Los resultados fueron los siguientes: el 49%, De acuerdo; el 20.4%, Necesito más información; el 16.3%, En desacuerdo; y el 14.3%, Completamente de acuerdo.

Se puede contemplar que la mayoría de las personas involucradas durante el desarrollo del envío del cuestionario considera que está de acuerdo en que sí existe una cultura inclusiva en relación con los aspectos culturales de la localidad, siendo esto fundamental pues permite que los alumnos se sientan identificados y construyan así una identidad relacionada con su cultura.

Figura 5. *¿Los alumnos, el grupo de docentes, los actores educativos y los miembros de la comunidad sienten pertenencia del centro educativo?*



El último aspecto o dimensión que se les indicó señalar fue que si los alumnos, el grupo de docentes, los actores educativos y los miembros de la comunidad sienten pertenencia del centro educativo. Los resultados fueron los siguientes: el 71.4%, De acuerdo; el 22.4%, Completamente de acuerdo; y el 6.2%, Necesito más información.

Por lo que podemos retomar que en la educación inclusiva tenemos que considerar dos aspectos clave: la comunidad (centros educativos, familia) y la participación en el proceso. Podemos comentar que una comunidad no se constituye si sus miembros no se sienten parte de ésta y no se fomenta ese sentimiento, si cada uno de ellos no se considera valorado, apreciado, si no participan en sus decisiones, en sus proyectos. Para cambiar la escuela en comunidad es necesario tener puntos en común y la participación de manera positiva por parte de cada uno de los involucrados.

La inclusión debe estar conformada, y para su desarrollo es preciso fijar la participación y el compromiso de todos los involucrados: profesores, alumnos, familias y otros profesionales. También es necesario el apoyo y participación de la comunidad social inmediata, es decir, el barrio, el pueblo, sus vecinos, sus instituciones. La incidencia entre ambas comunidades (la escolar y la social) es recíproca y deben establecerse canales de comunicación y participación que la hagan posible y efectiva.

La inclusión se alcanza cuando todas las personas colectivamente organizan, planifican y gestionan la atención a la diversidad con el fin de eliminar las barreras que evitan que los alumnos aprendan y tengan una participación constante.

Conclusiones

Podemos decir que la inclusión, en términos sociales, es la búsqueda del bienestar personal y social de los alumnos; Ainscow et. al. (2006) suman a lo anterior la presencia, aprendizaje y participación de los mismos alumnos. También es importante considerar que para alcanzar la inclusión, como lo menciona Gallego (2005), los términos del centro educativo se deben dividir en: Interinstitucional (proyectos de colaboración entre escuelas), Inter-profesional (entre escuelas y profesionales) e Inter-servicios (entre escuela y servicios educativos y/o sociales del entorno) entre alumnos (de colaboración en el aula) y con la comunidad familiar (escuela comunidad).

La inclusión puede considerarse como un proceso en el que todos los involucrados tienen cierto grado de obligación para participar o promover la permanencia y el respeto a la diversidad, buscando un ambiente estimulante y amistoso. Esto da como resultado un aprendizaje y un crecimiento en los sectores denominados: los alumnos, los profesionales (docentes, directivos, personal administrativo) y las familias. Si bien es cierto que la educación es un derecho universal, el afirmar que la inclusión en aspectos como la discapacidad lo hace parte de ese derecho, entonces ello dará como resultado un entorno sin discriminación, alcanzando una escuela sin barreras y garantizando una escuela de calidad.

Retomando a las instituciones educativas inclusivas, se debe ofrecer al mismo tiempo un compromiso enérgico para que todos los alumnos aprendan a conocer y a hacer en las mejores condiciones, tal como señaló Delors (1996) en el artículo *Participación de la comunidad educativa para una educación inclusiva*.

Como menciona Booth (2000), el término de barreras para el aprendizaje y la participación debe darse en otro sentido, el cual debe considerar necesidades educativas especiales, por lo que hace más referencia al lugar de residencia en el que se desenvuelve el alumno y los obstáculos que pueden suscitarse en cuanto a presencia y participación.

Plantear el concepto de aceptación de la comunidad, es decir, que los alumnos con discapacidad se sientan bienvenidos y valorados por la comunidad educativa, y que con la

participación de padres de familia, profesores y otros administrativos de la comunidad educativa, se coloque en el centro a los alumnos “especiales” con la finalidad de alcanzar la inclusión y así considerar a la escuela y el aula como una comunidad en la que cada sujeto es necesario, valioso y forma parte como pieza fundamental para desempeñar el apoyo a los demás. Ello de acuerdo con lo que menciona Arnáiz (2003).

La escuela inclusiva tendrá que tomar en cuenta que se proporcione una educación de calidad a todos los alumnos, creando comunidades que acepten a cada uno sin tener en cuenta sus características, fortalezas, limitaciones, entre otros aspectos. Asimismo, la escuela debe colaborar en la construcción de espacios inclusivos. Pero ésta no es una tarea que le corresponde solo a ella, sino a toda la sociedad. La escuela debe entenderse como una comunidad inclusiva para todos: alumnos, profesores, familia y comunidad social, tal como menciona Parrilla (2007, citado en Sarto y Venegas, 2009) en *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*.

El Índice para la Inclusión se realiza en torno a dimensiones interrelacionadas como lo son: su cultura escolar, su política y sus prácticas. La cultura escolar deberá formar culturas inclusivas, lo cual hace referencia, entre otros aspectos, a la implicación de la comunidad y sus directivos en el centro educativo. Si consideramos el aspecto de las prácticas que se llevan a cabo, el desarrollo de éstas en los centros escolares deben reflejar una cultura de inclusión y políticas inclusivas. Para conseguirlo, las actividades del aula y las actividades extraescolares deben permitir la participación de todos los alumnos partiendo de sus conocimientos y experiencias, más allá de las deficiencias. El grupo de docentes debe utilizar los recursos del centro y de la comunidad para lograr y mantener el aprendizaje activo de todos los alumnos, siempre anteponiendo la inclusión en todos los sentidos. Después de haber referenciado todo lo anterior, podemos concluir que se busca tener una escuela más inclusiva con la participación de todos los agentes involucrados, ideando un entorno más favorable para su desarrollo y participación en cada una de las actividades escolares.

Este estudio permitirá atraer más la atención hacia el tema de la inclusión para involucrar al alumnado en general como parte de un todo y no como una minoría segmentada o independiente, por ello, se espera que estos resultados apoyen a posteriores estudios referentes a temas relacionados con la inclusión en los niveles educativos abordados.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. et. al. (2006). *Improving schools, developing inclusion*: Routledge
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos: Ediciones Aljibe*.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Caguano, V., y Orquera, Z. (2021). *Análisis de la percepción de docentes y directivos sobre la inclusión educativa de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en la Unidad Educativa "CMDT César Endara Peñaherrera" Liceo Naval Quito, durante el segundo quimestre del período académico 2020-2021* [Tesis de Licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/25016/1/FIL-PEO-ORQUERA%20GABRIELA%2c%20CAGUANO%20VERONICA.pdf>
- Delgado, P. (2022). La educación inclusiva: un proceso complicado pero necesario. *Otras Voces en Educación*, 8. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/tag/discapacidad>
- Gallego, C. (2005). Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Escuela Española*, 13, 10-12.
- Heyer, K. (2007). A Disability Lens on Sociolegal Research. Readings from Disability Studies Perspective. *Law & Social Inquiry*, 32(1), 261-293.
- MEJOREDU. (2021). *Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. Chiapas. Información del ciclo escolar 2018-2019*: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/cuadernos-estatales/chiapas.pdf>
- Michailakis, D. (2003). The Systems Theory Concept of Disability. One is not Born a Disable Person, One is Observed to be One. *Disability & Society*, 18(2), 209-229.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability. From Theory to Practice*: St. Martin's Press.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación. (2021). La OEI en Iberoamérica. <https://oei.int/oficinas/chile/inclusion-y-equidad-educativa/xxx>
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). ¿Qué significa discapacidad? *Historia de la discapacidad y las Naciones Unidas*. <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/dis50y10.htm>

- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, CIF, 12. (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales): IMSERSO.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, CIF, 22. (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales): IMSERSO.
- Padilla, A. (2010). *Discapacidad: contexto, concepto y modelos*. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 381-414. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-81562010000100012&script=sci_arttext
- Pinillos, Y. (2016). *Caracterización de la discapacidad en el distrito de Barranquilla: Una mirada conceptual y experiencial*: Universidad Simón Bolívar.
- Prioretti, J. (2016). Participación de la comunidad educativa para una educación inclusiva. *Inclusión y calidad inclusiva*, 8. <https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2016/06/27/participacion-de-la-comunidad-para-una-educacion-inclusiva/>
- Sarto, P., y Venegas, E. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*: Salamanca.
- Vázquez, J., et al. (2000). La discapacidad. Modelos interpretativos y su influencia en el Nuevo Sistema de Clasificación de Discapacidades de la OMS. *Archivos de Psiquiatría*, 63(1), 203-214.